



Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku

*Aspekty rozwojowe i edukacyjne
w kontekście specyfiki różnic kulturowych*

*pod redakcją
Emilii Śmiechowskiej-Petrovskij*



Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku

*Aspekty rozwojowe i edukacyjne
w kontekście specyfiki różnic kulturowych*

Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku

*Aspekty rozwojowe i edukacyjne
w kontekście specyfiki różnic kulturowych*

*pod redakcją
Emilii Śmiechowskiej-Petrovskij*



Wydawnictwo Naukowe UKSW
Warszawa 2016

Recenzenci: dr hab. Anna Fidelus, prof. UKSW, prof. dr hab. Iryna Kurlak

Redakcja i korekta: Alicja Wysocka

Projekt okładki i stron tytułowych: Wioletta Markiewicz

Skład, łamanie, projekt typograficzny: Wojciech Bryda

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UKSW
Warszawa 2016

Wydawnictwo Naukowe UKSW w Warszawie
ul. Dewajtis 5, 01-815 Warszawa
tel. 22 561 89 23
e-mail: wydawnictwo@uksw.edu.pl
www.wydawnictwo.uksw.edu.pl

Druk i oprawa:



Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”
02-729 Warszawa, ul. Rolna 191/193
tel. 22 843 37 23, 22 843 08 79, tel./fax 22 843 20 52

ISBN:

978-83-8090-163-6 (wersja drukowana)
978-83-8090-164-3 (wersja elektroniczna)

Spis treści

Wprowadzenie	7
Monika Ciechomska Maciej Ciechomski Potrzeby psychiczne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym	13
Marta Kotarba Edukacja elementarna – współczesne tendencje i wyzwania. Aspekt teoretyczny i metodyczny	43
Eugeniusz Sakowicz Wychowanie w kulturach i religiach świata	67
Aleksandra Borkowska Psychologiczne aspekty migracji w rozwoju dziecka	101
Urszula Markowska-Manista Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego	125
Anna Młynarczuk-Sokołowska Katarzyna Szostak-Król Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – problemy, wyzwania i egemplifikacje działań metodycznych	149
Emilia Śmiechowska-Petrovskij Doskonalenie zawodowe nauczycieli w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej ze wsparciem ucznia z trudnościami adaptacyjnymi, wynikającymi z różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego	173
Noty o autorach	189

Wprowadzenie

Sposób, zakres, a także jakość planowania i organizowania nauczania-uczenia się małego dziecka oraz współuczestniczenia dorosłego w tych procesach w sposób aktywny, są powiązane z kontekstem społeczno-kulturowym, w którym te procesy zachodzą oraz z kondycją własną i podopiecznych – psychorozwojową i mentalną. Ów kontekst społeczno-kulturowy – warunki przebiegu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – współcześnie zmieniają się. Zmiany dotyczą m.in. uznania/praktykowania określonego paradygmatu edukacyjnego: metodyki versus metodologii edukacji i wychowania (paradygmatu behawiorystycznego versus konstruktywistycznego), a także relacji tożsamość – różnica, wynikającej ze społecznej dywersyfikacji, zróżnicowania populacji uczniów, ze względu na potrzeby i możliwości (niepełnosprawność, specjalne potrzeby rozwojowe) oraz ze względów kulturowych (w kontekście zjawisk migracji, w tym uchodźstwa, reemigracji, problematyki mniejszości narodowych). Kondycja psychorozwojowa dzieci – podmiotów wychowania, nauczania i uczenia się, analizowana jest coraz szerzej – z wykroczeniem poza dynamikę zmian zachodzących w samych tylko strukturach poznawczych uczniów – a z bardziej zdecydowanym uwzględnianiem jakości relacji i komunikacji dziecka z dorosłym i grupą rówieśników w kontekście jego potrzeb psychicznych i edukacyjnych. Edukacja profesjonalna i nieprofesjonalna dorosłych (codzienna, mimowolna – dokonująca się w toku zwykłych interakcji – czy okazjonalna, intencjonalna – formalna i pozaformalna sposobność nabywania wiedzy i umiejętności) również staje się przedmiotem poznania – w szczególności w odniesieniu do doskonalenia zawodowego nauczycieli wobec zachodzących zmian.

Wokół wzmiankowanych obszarów problemowych zogniskowane są rozważania prowadzone przez dziewięciu autorów w monografii *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*. Dominantę treściową stanowią aspekty kształcenia w warunkach międzykulturowości/wielokulturowości, którego podmiotami są jednocześnie dzieci bez

doświadczenia migracyjnego – kulturowo związane z Polską, jak i dzieci cudzoziemskie, uchodźcze, mniejszości narodowych, reemigrujące (zmieniające środowisko edukacyjne), ze szczególnym uwzględnieniem etapu przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Taki wybór treści wiąże się bezpośrednio ze współczesną, fluktuującą rzeczywistością społeczną, coraz intensywniej naznaczoną ruchami migracyjnymi (wynikającymi z działań wojennych, sytuacji politycznej, ekonomicznej na świecie), ale też trendami odśrodkowymi, ujawnianymi w przekonaniach grup społecznych o charakterze konserwatywnym, nacjonalistycznym czy fundamentalistycznym, będących zagrożeniem dla życia wspólnego.

Bezpośrednią inspiracją dla powstania niniejszej publikacji było uruchomienie w 2014 roku na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie studiów podyplomowych „Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna ze wsparciem ucznia z trudnościami adaptacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego)”. Studia zostały ukierunkowane na przygotowanie słuchaczy do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu i w klasach I-III szkoły podstawowej. Dodatkowym modulem treści uzupełniających przygotowanie w powyższych zakresach, uczyniono zagadnienie edukacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych wynikających z odmienności kulturowej i reemigracji. Niedługo po uruchomieniu studiów sytuacja polityczna w Europie i na świecie znacząco się zmieniła, w związku z przemianami politycznymi na Ukrainie, wojną na wschodzie Ukrainy i w Syrii, dyskusją wokół przyjmowania przez kraje członkowskie Unii Europejskiej uchodźców z Syrii i Erytrei, nasileniem ataków terrorystycznych w różnych krajach świata. Okazało się, że oddźwięk tych zjawisk jest widoczny w polskich szkołach (wzrost liczby uczniów cudzoziemskich), co wzmocniło przekonanie zarówno organizatorów studiów, jak i wykładowców oraz słuchaczy o potencjale posiadania takiego wykształcenia w kontekście przyszłych wyzwań zawodowych nauczycieli. Z każdym kolejnym interwałem czasowym nowe zjawiska polityczne ugruntowują te przekonania (jak na przykład wynik referendum dotyczącego wyjścia Wielkiej Brytanii z Unii Europejskiej, który może spowodować reemigrację do Polski migrantów zarobkowych). Jednocześnie jednak wzrastało przekonanie o niedostatku publikacji naukowych podejmujących temat edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w kontekście międzykulturowości.

Edukacja do wartości, które będą wspierać różnorodność kulturową oraz indywidualną niepowtarzalność członków społeczeństwa, również związaną z ich zróżnicowanymi możliwościami i potrzebami, ale także

na poziomie operacyjnym – edukacja efektywna, mierzona osiągnięciami szkolnymi i wysokim poziomem integracji społecznej uczniów – są wyzwaniem dla systemu oświaty oraz dla konkretnych placówek edukacyjnych i ich pedagogii. Celem publikacji jest więc dostarczenie wiedzy na temat różnych aspektów istotnych dla przebiegu tych procesów, ale także zaprezentowanie konkretnych praktyk: metod, form i narzędzi wraz z kontekstem ich użycia, dla pobudzenia refleksyjności pedagogów–teoretyków i praktyków w kwestii możliwych do analizowania/modyfikowania/podjęcia kierunków działań. Większość rozdziałów ma zatem strukturę dwudzielną: najpierw prezentowane są eksplanacje teoretyczne danego zagadnienia, a następnie omawiane wątki o wyraźniejszym walorze praktycznym, aplikacyjnym.

W rozdziale pierwszym autorstwa Moniki i Macieja Ciechomskich *Potrzeby psychiczne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym* podjęte zostało zagadnienie znaczenia dorosłych, profesjonalnych edukatorów (nauczycieli, wychowawców) w kontekście zaspokajania potrzeb dziecka. Autorzy akcentują znaczenie bliskiej emocjonalnej relacji dziecka z dorosłym, która stanowi optymalne środowisko dla jego rozwoju. Rozwijają ten koncept w kontekście realiów edukacji elementarnej. Walorem opracowania jest zwrócenie uwagi na wystandaryzowane narzędzie do badania jakości relacji pomiędzy nauczycielem (skala STRS – *Student-Teacher Relationship Scale*, por. Koomen, Verschneren, Schooten, Jak, Pianta 2012). Autorzy podjęli także próbę zaprezentowania „katalogu” psychicznych potrzeb dziecięcych, co może być bardzo inspirującym punktem odniesienia przy analizowaniu konkretnych propozycji wsparcia dzieci w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, prezentowanych w kolejnych rozdziałach.

Drugi rozdział monografii *Edukacja elementarna – współczesne tendencje i wyzwania. Aspekt teoretyczny i metodyczny* autorstwa Marty Kotarby prezentuje dyskusję na temat zmiany paradygmatycznej we wczesnej edukacji. Autorka opisała założenia i realizację edukacji opartej na koncepcjach behawiorystycznych oraz na koncepcjach konstruktywistycznych, z odniesieniem do wynikających z nich przekonań na temat możliwości dziecka, wiedzy, procesu edukacji, roli nauczyciela. W drugiej części swojego opracowania nakreśliła w perspektywie historyczno-rozwojowej oraz współczesnej metodę projektu. Na podstawie własnej praktyki pedagogicznej szczegółowo scharakteryzowała fazy realizacji metody w pracy z dzieckiem młodszym, co ma walor warsztatowy, ale także dobrze obrazuje pracę projektową w kontekście realizacji paradygmatu konstruktywistycznego w edukacji małego dziecka.

Następny rozdział to obszerne studium poświęcone aspektom wychowania i kształcenia w innych systemach religijnych świata niż chrześcijaństwo. Eugeniusz Sakowicz w pracy *Wychowanie w kulturach i religiach świata* omawia „metodologie edukacyjne” judaizmu, islamu, hinduizmu, konfucjanizmu, w oparciu o materiały źródłowe – księgi i pisma najważniejsze dla tych religii. Dyskurs autorski sięga do przeszłości – wydarzeń z początków poszczególnych religii i ich rozwoju. Opis i analiza poszczególnych systemów religijnych prowadzą do wniosku, że religia jako całość (doktryna, kult, moralność, instytucja) służy wychowaniu człowieka w prawdzie i miłości – co jest kontrapunktem dla współczesnych antyświadczeń religijnych, głoszonych w imię Boga. Autor w swoim opracowaniu omawia te komponenty systemów wychowania w różnych religiach i kulturach świata, które wyznaczają przestrzeń dialogu międzyreligijnego i międzykulturowego.

Rozdział czwarty poświęcony jest *Psychologicznym aspektem migracji w rozwoju dziecka*. Aleksandra Borkowska nakreśliła najważniejsze zagadnienia związane z adaptacją kulturową dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Szczegółowo scharakteryzowała rodzaje stresorów związanych z procesem akulturacyjnym oraz z uchodźstwem. Dla egemplifikacji wybranych aspektów psychologicznych migracji w rozwoju dziecka, wykorzystała interesujące *case study*.

Kolejne rozdziały: piąty i szósty, odnoszą się do szczegółowych zagadnień dotyczących edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wynikającymi z różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego. Urszula Markowska-Manista w rozdziale *Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego* scharakteryzowała pracę z uczniami z trudnościami adaptacyjnymi, odpowiadając na pytanie, w jaki sposób – wobec różnic kulturowych – organizować środowisko edukacyjne, które optymalnie będzie zaspokajało potrzeby tych uczniów.

Z kolei autorki następnego rozdziału: *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – problemy, wyzwania i egemplifikacje działań metodycznych*, Anna Młynarczuk-Sokołowska i Katarzyna Szostak-Król omówiły główne problemy uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach oraz wyzwania stojące przed nauczycielami pracującymi w klasie zróżnicowanej kulturowo. Następnie, nawiązując do własnych doświadczeń praktycznych, zaprezentowały konkretne realizacje projektów edukacyjno-integracyjnych, prowadzonych w klasach kształcących uczniów odmiennych kulturowo. Główną ideą organizującą dyskurs teoretyczny i praktyczny w ujęciu

autorek jest idea inkluzji społecznej – takie planowanie i organizowanie aktywności, które będą służyły całej społeczności uczniowskiej i prowadziły do wzajemnego poznania i współdziałania.

W ostatnim, siódmym rozdziale monografii, Emilia Śmiechowska-Petrovskij podjęła zagadnienie kwalifikacji i kompetencji nauczycieli dzieci młodszych do pracy w klasach zróżnicowanych kulturowo. Zasadniczym przedmiotem rozdziału *Doskonalenie zawodowe nauczycieli w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej ze wsparciem ucznia z trudnościami adaptacyjnymi, wynikającymi z różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego* jest omówienie autorskiej koncepcji programu kształcenia na studiach podyplomowych – założeń, struktury, realizacji i ewaluacji. Punktem wyjścia są analizy współczesnych ofert edukacyjnych w zakresie uzyskiwania kwalifikacji i dokształcania zawodowego nauczycieli oraz wyniki badań eksploracyjnych, dotyczących ich przygotowania do pracy z uczniami odmiennymi kulturowo.

Prezentowana publikacja jest pierwszą w literaturze polskiej próbą ujęcia niektórych zagadnień związanych z problematyką edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej uczniów z trudnościami adaptacyjnymi, wynikającymi z różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego. Z natury rzeczy jest więc tylko przyczynkiem do dalszych możliwych, pogłębionych analiz problemów i zagadnień szczegółowych, związanych z tą tematyką. Redaktorka monografii ma nadzieję, że poza korzyścią poznawczą płynącą z lektury, książka stanie się zachętą dla czytelników do aktywności praktycznej i dalszej – poznawczo-badawczej.

Recenzentkom wydawniczym – Paniom Profesor Irynie Kurlak i Profesor Annie Fidelus składam serdeczne podziękowania za zaufanie, życzliwą lekturę monografii i pozytywne rekomendacje.

Emilia Śmiechowska-Petrovskij

Potrzeby psychiczne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Streszczenie

Celem rozdziału jest ukazanie roli osób dorosłych – szczególnie nauczycieli i wychowawców w zaspokajaniu kluczowych potrzeb psychicznych dziecka. Tekst stanowi próbę syntetycznego ujęcia tematyki potrzeb dzieci pod kątem teoretycznym (znaczenie potrzeb, mechanizmy ich tworzenia i zaspokajania) oraz praktycznym, związanym z codzienną pracą opiekuńczo-wychowawczą realizowaną w przedszkolu i w młodszych klasach szkoły podstawowej. Głównym wątkiem – myślą przewodnią – jest to, w jaki sposób osoby dorosłe mogą zaspokajać, a także kształtować potrzeby dziecka oraz tworzyć warunki dla prawidłowego rozwoju wychowanków. Zaspokajanie potrzeb psychicznych dziecka, zwłaszcza potrzeb emocjonalnych odbywa się bowiem w relacji z bliskimi osobami. W tekście ukazane są teorie i badania empiryczne wskazujące na to, że bliska emocjonalna relacja z dorosłym stanowi optymalne środowisko do rozwoju, a dzieci pozbawione tego typu relacji rozwijają się wolniej, osiągają niższe wyniki oraz gorzej dostosowują się społecznie. Bez zapewnienia dziecku w pierwszej kolejności bezpieczeństwa, bliskości, ciepła, uznania i akceptacji nie jest możliwy jego prawidłowy rozwój psychofizyczny. Nauczyciel powinien zatem w pierwszej kolejności być opiekunem dbającym o potrzeby psychiczne dziecka, a dopiero w drugiej nauczycielem i edukatorem przekazującym wiedzę i umiejętności.

Słowa kluczowe: potrzeby dzieci, wychowanie, bezpieczna relacja, szkoła, relacje nauczyciel – uczeń

Psychological Needs of Children at Preschool and Early Primary School Age

Summary

The aim of this chapter is to show the role of adults – particularly educators and parents in fulfilling the basic psychological needs of a child. This chapter in an attempt at a systematical approach to the children's needs from a theoretical viewpoint (the meaning of needs, their creation and fulfillment mechanisms) as well as a practical one, based on everyday kindergarten and early school experience. The main thought analyzed here is how adults can fulfill and shape the children's needs while creating an environment beneficial to the successful development of their pupils. The fulfillment of children's needs – as theoretical as well as empirical research presented in this chapter point out – is always a result of a satisfying close relationship with adults. Children deprived of such carrying environment develop more slowly, achieve poorer results and display weaker social skills. Failure to provide a child with the feeling of safety, closeness, warmth, appreciation and acceptance will undeniably result in a failure at its psychophysical development. Therefore, a teacher should first and foremost be a caring patron, and only with that condition met – and educator conveying knowledge and skills.

Key words: children's needs, upbringing, safe relationship, school, teacher-pupil relationships

Wprowadzenie

Tematyka potrzeb dziecka – ich znaczenie w procesie wychowania i nauczania, ma swoje korzenie w podejściu personalistycznym do procesu wychowania. Zgodnie z tym podejściem, uznając wyjątkowość i niepowtarzalność bytu ludzkiego, szanując jego prawa, powinniśmy zwracać szczególną uwagę na indywidualne potrzeby. W takich warunkach osoba ludzka będzie mogła osiągnąć pełnię swoich możliwości, ujawnić swój indywidualny potencjał. W procesie edukacji należy zatem dostosować wymagania do indywidualnych potrzeb dziecka. Zadaniem wychowawcy (rodzica, nauczyciela, opiekuna) jest zauważanie potrzeb dziecka i odpowiednie ich zaspokajanie, rozbudzanie i przekształcanie. Tego rodzaju postulaty zgłaszane były przez pedagogów i psychologów od wielu lat

(Han-Ilgiwicz 1961; Obuchowski 1966; Filipczuk 1980; Jundziłł 2000). Na znaczenie pedagogicznej relacji i wrażliwości na potrzeby dziecka zwracał także uwagę Janusz Korczak w swoim pedagogicznym manifestie *Jak kochać dziecko* (Korczak 1992).

Potrzeby dziecka wytyczają cele wychowawcze, a ich właściwe rozpoznawanie pomaga w pełnym zrozumieniu procesów wychowawczych. Zaspokajanie i wzbogacanie potrzeb dziecka stanowi ważny element wychowania i nauczania dziecka – sprawia, że rodzina, szkoła, placówka wychowawcza stają się środowiskiem radosnym i przyjaznym dla niego (Jundziłł 2000, s. 7).

Współczesne zmiany kulturowe, ekonomiczne i społeczne sprawiają, że zmienia się także środowisko, w którym wzrastają i rozwijają się dzieci. Rozluźnienie więzi społecznych, kryzys instytucji rodziny, praca zawodowa, zwiększająca się skala rozwodów sprawiają, że coraz większa liczba dzieci czuje się zagubiona, osamotniona i wyobcowana. Sytuacja taka nie jest korzystna dla zaspokojenia najważniejszych potrzeb psychicznych dzieci w środowisku rodzinnym. Ze wsparciem dla rozwoju dzieci mogłyby przyjść placówki oświatowe – szkoły, przedszkola, świetlice, jednak wiele wskazuje na to, że wciąż nie są one gotowe na takie wsparcie. Zauważyć można wręcz zjawisko odwrotne – środowisko szkolne bywa zdeintegrowane, przypomina tresurę, jest sztywne i wrogie w stosunku do dziecka (por. Wysocka, Tomiczek 2014).

Krytyczna analiza rzeczywistości polskich szkół dostarcza wielu powodów do rozczarowań. Ze współczesnych badań nad kondycją polskiej edukacji (Czapiński 2009; Nowicka 2010) wynika, że polska szkoła jest ciągle miejscem, w którym kwestia poszanowania potrzeb i praw jednostki, a także budowanie bliskich i bezpiecznych relacji pomiędzy nauczycielami i uczniami okazuje się wciąż fikcją. Sposób organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego bliski jest instytucjom totalnym, w szkolnych klasach dominuje przemoc – władza nauczyciela, wrogość i wyobcowanie. Dane te są niepokojące, gdyż stoją w jawnej sprzeczności z wynikami empirycznych badań pokazujących, że tego typu środowisko nie sprzyja rozwojowi dzieci, a wręcz może przynosić im wymierne straty.

Polska szkoła stoi zatem przed poważnym wyzwaniem, jakim jest tworzenie środowiska zaspokajającego podstawowe psychiczne potrzeby dzieci. Istotnym elementem takiego środowiska są dobre relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem. Relacje te są szczególnie ważne w przypadku młodszych dzieci – na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Ze względu na wiek dziecka i jego specyficzne potrzeby zasadne wydaje się

podjęcie tematu tworzenia pozytywnych relacji pomiędzy nauczycielem a uczniami jako podstawy realizacji celów wychowawczych i dydaktycznych. Przedstawiona sytuacja wskazuje, jak ważnym i potrzebnym tematem jest dostarczanie wiedzy i rozwijanie wśród nauczycieli umiejętności praktycznych, dotyczących adekwatnego zaspokajania potrzeb dzieci w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Dla dokładnego wyjaśnienia tego, w jaki sposób należy zaspokajać potrzeby dzieci i jakie znaczenie ma w tym procesie właściwa relacja z opiekunem, przedstawione zostaną w pierwszej kolejności potrzeby dzieci w ujęciu teoretycznym (określone zostanie, jakie potrzeby psychiczne możemy wyróżnić, dlaczego są ważne), w drugiej zaś zostanie ukazane, co może zrobić dorosły, aby te potrzeby były zaspokajane w sposób najlepiej służący rozwojowi dziecka. Temat rodzi wiele pytań. Czy wszystkie potrzeby powinny być zaspokajane? Czy powinny być zaspokajane natychmiast? Czy dorosły może rozbudzać potrzeby w dziecku? Czy można próbować potrzeby stłumić? Jakie konsekwencje dla rozwoju ma stałe frustrowanie potrzeb dziecka? Podążając za takimi pytaniami, w kolejnych podrozdziałach przedstawione zostaną najważniejsze potrzeby dziecka oraz teorie wskazujące na znaczenie dorosłych w tworzeniu warunków sprzyjających rozwojowi dziecka. Na zakończenie, w formie krótkiego omówienia przedstawiony zostanie katalog najważniejszych potrzeb psychicznych dziecka wraz z praktycznymi wskazówkami dla opiekunów, którzy chcą stworzyć jak najlepsze środowisko dla realizacji dziecięcych potrzeb.

Czym są potrzeby?

W literaturze przedmiotu trudno znaleźć spójne podstawy teoretyczne dla psychologii potrzeb. Badania nad potrzebami mają złożony charakter, prowadzone były w ujęciu różnych dyscyplin nauki. Istnieje wiele teorii i klasyfikacji potrzeb, chcąc jednak uniknąć szczegółowych teoretycznych analiz, w niniejszym tekście skrótowo zostaną przedstawione najważniejsze opracowania.

Jedną z prób definicji pojęcia „potrzeba” jest ujęcie jej jako stanu braku, co jest widoczne na przykład w koncepcji S.L. Rubinsztejna (za: Jundził 2000), który uważał, że do powstania potrzeby prowadzą nas popędy, a spostrzeżenie jakiegoś obiektu mogącego daną potrzebę zaspokoić powoduje zapamiętanie, skojarzenie tych faktów i utrwalenie

w zachowaniu. W ten sposób uczymy się jak zaspokajać nasze potrzeby. J. Reykowski (1977) uważał, że potrzeby można podzielić na dwie grupy: uwarunkowane biologicznie i uwarunkowane sferą psychiczną. Psychiczne potrzeby są rezultatem wymagań wewnętrznych, jednak bez ich zaspokojenia osobowość nie może funkcjonować, rozwijać się i egzystować (Reykowski 1977, s. 91-92).

Potrzeby mogą być także rozumiane jako stan interakcji człowieka z otoczeniem – na co zwraca uwagę teoria J. Nuttina (1968 za: Jundziłł 2000). W myśl tej teorii człowiek zaspokaja swoje potrzeby poprzez kontakty ze światem zewnętrznym, podzielonym na świat ludzi i przedmiotów oraz świat wewnętrzny. W centrum teorii znajduje się koncepcja osobowości oparta na strukturze Ja – świat. Dla dobrego funkcjonowania osobowości konieczne są pozytywne interakcje z otoczeniem, w którym człowiek zaspokaja swoje potrzeby.

Jeszcze inne podejście ujmuje potrzebę jako siłę motywującą, nieobserwowalną bezpośrednio. H. Murray uważał, że obserwować możemy jedynie działania człowieka zmierzające do zaspokojenia potrzeby. W tym samym nurcie mieszczą się rozważania A. Masłowa, który także postrzegał potrzeby jako siłę determinującą postępowanie człowieka. A. Maslow zwrócił uwagę na fakt, że ludzkie zachowania mogą być sterowane jednocześnie przez kilka potrzeb. Stworzona przez niego teoria potrzeb zakłada, że mają one swoją hierarchię, a bez zaspokojenia potrzeb niższego rzędu, niemożliwe jest zaspokojenie potrzeb wyższych. Do najważniejszych potrzeb w tej teorii zaliczane są potrzeby fizjologiczne, bezpieczeństwa, wiedzy, zrozumienia i estetyczne. Te grupy potrzeb pozostają ze sobą w ścisłej zależności, a dopiero po częściowym zaspokojeniu potrzeb niższego rzędu, następuje stopniowe pojawianie się i zaspokajanie potrzeb wyższych. Jeśli potrzeby nie są zaspokajane, człowiek choruje (zarówno psychicznie, jak i fizycznie), podobnie jak „chorują” społeczeństwa, których potrzeby są frustrowane. A. Maslow zwracał także uwagę na fakt, że źródłem zaburzeń i chorób są zaburzenia w funkcjonowaniu instytucji najbliższych człowiekowi, takich jak rodzina, szkoła, zakład pracy (por. Jundziłł 2000).

Przedstawione powyżej teorie potrzeb, uznawane za klasyczne, stanowiły podstawę do bardziej złożonych i zaawansowanych koncepcji, których przykładem może być ujęcie potrzeb jako czynnika niezbędnego do prawidłowego funkcjonowania, reprezentowane przez T. Tomaszewskiego (za: Jundziłł 2000) i K. Obuchowskiego (2000). W ujęciu prezentowanym przez tych polskich badaczy potrzeba jest czymś naturalnym, o dodatnim

zabarwieniu, od czego zależy nasze normalne życie. Wartą zauważenia koncepcją ujęcia systemowego potrzeb jest koncepcja T. Kocowskiego (1982), w której potrzeby tworzą hierarchię – jedne są ważniejsze, inne mniej ważne w danym momencie i kontekście sytuacyjnym.

Trudno zatem wyłonić spójną koncepcję teoretyczną potrzeb. W badaniach nad potrzebami istnieje jednak zgoda co do twierdzenia, że należy je zaspokajać, gdyż skutki deprivacji potrzeb, szczególnie u dzieci, mają liczne negatywne konsekwencje dla ich funkcjonowania i rozwoju oraz, że w przypadku małych dzieci ważne jest w pierwszej kolejności zaspokajanie potrzeb psychicznych dziecka. W niniejszym opracowaniu kluczowy będzie zaproponowany przez Halinę Filipczuk podział potrzeb psychicznych dziecka na: poznawcze, emocjonalne i społeczne (za: Filipczuk 1980). Do najważniejszych potrzeb psychicznych dziecka większość autorów zalicza potrzeby: bezpieczeństwa, eksploracji i poznawania, aktywności, samodzielności (wzrostu, osiągnięć, rozwoju), kontaktu emocjonalnego, przynależności, akceptacji i uznania oraz posiadania i sensu życia (por. Obuchowski 2000).

Warunki życia, wymagania środowiska zewnętrznego powodują, że organizm musi się nieustannie dostosowywać. Zmiany te stanowią psychiczne obciążenie dla człowieka (Golubińska 1974, za: Jundziłł 2000) i powodują niezaspokojenie potrzeb lub ich blokadę. Frustracja potrzeb powoduje różne skutki dla funkcjonowania. I. Skorny (1972) wyróżnia dwa rodzaje reakcji na frustrację: pozytywne i negatywne. Pozytywne to te, które zmuszają jednostkę do intensyfikacji wysiłku, mobilizują do przezwyciężenia trudności. Możliwe jest także znalezienie substytutu potrzeby (zaspokojenie jej w inny sposób) lub sublimacja potrzeb. Negatywne konsekwencje frustracji to agresja, depresja, izolacja, fiksacja lub regresja. Negatywne skutki frustracji uniemożliwiają prawidłowy rozwój dziecka, jego poprawne funkcjonowanie i realizację życiowych celów (Skorny 1972, s. 89).

W tym miejscu wypada nadmienić, że sam fakt zetknięcia się dziecka z instytucją przedszkola lub szkoły wiąże się z frustracją – przymus chodzenia do przedszkola, podporządkowania się zasadom, rytuałom, poleceniom wiąże się z koniecznością rezygnacji z innych, często atrakcyjniejszych aktywności. Wychowanie dziecka łączy się z doświadczeniem frustracji – zadaniem opiekuna jest nauka dziecka, jak tę frustrację znosić. Dorośli stale stawiają dziecku w procesie wychowania granice, określają wymagania, egzekwują realizację poleceń. To zrozumiałe, bo spełnianie wszystkich zachcianek dziecka byłoby wychowywaniem do fikcji

(wychowaniem do świata, który nie istnieje). Dziecko, któremu dorośli usuwają z drogi wszelkie przeszkody, aby nie narażać go na frustrację, nie będzie umiało radzić sobie z trudnościami w dorosłym życiu. Z drugiej strony nadmierna frustracja także nie sprzyja rozwojowi. Frustracja powinna być zatem optymalna. Rodzice, nauczyciele i wychowawcy powinni dziecku stawiać wymagania i uczyć je, jak radzić sobie z frustracją, dając jednocześnie „emocjonalne zaplecze”, które jest źródłem siły, pewności siebie i bezpieczeństwa (por. Bowlby 2007).

Ludzie różnią się odpornością na frustrację i wykazują różne sposoby radzenia sobie z niezaspokojonymi potrzebami. Badania nad czynnikami decydującymi o odporności na frustrację u dzieci pokazują, że istotne są następujące czynniki (por. Tyszkowa 1972):

- zaspokojenie potrzeb emocjonalnych dziecka z bliską osobą,
- aktywność i samodzielność dziecka,
- wysoka, stabilna samoocena,
- perspektywy życiowe,
- zdrowie i stabilny stan emocjonalny.

Badania te pokazują także, że powyższe czynniki kształtowane są w relacji z dorosłym. Oznacza to, że dziecko nabiera odporności na frustrację dzięki pozytywnym relacjom z bliskimi osobami dorosłymi. Dalsze badania szczegółowe nad wzmacnianiem dzieci w radzeniu sobie z frustracją pokazują, że ważnym czynnikiem dla tego procesu są postawy rodzicielskie. Nadmierne wymagania, krytycyzm i zdystansowanie lub uzależnianie od siebie dziecka powodują obniżenie zdolności do radzenia sobie z frustracją. Stanowi to cenny drogowskaz pokazujący, że na początku należy zaspokajać potrzeby bliskości, ciepła, bezpieczeństwa, miłości i akceptacji, co stanowi punkt wyjścia do dalszego rozwoju i nauki, zaspokajania i radzenia sobie z frustracjami w dalszym życiu. Zadania te można z powodzeniem odnieść do szkoły. Stosunek dziecka do nauki jest pozytywny, jeśli jego potrzeby są adekwatnie zaspokajane dla danego okresu rozwojowego. Jeśli potrzeby te nie są zaspokajane, dzieci reagują znużeniem, brakiem zapału do pracy, obniżeniem poznawczego funkcjonowania i aspiracji, patologicznym zachowaniem (Jundziłł 2000).

Analiza podstaw teoretycznych pozwala na wyprowadzenie wniosku, że w przypadku małych dzieci (wiek przedszkolny i wczesnoszkolny) ważnymi potrzebami, które wpływają na rozwój dziecka i jego funkcjonowanie, są w pierwszej kolejności potrzeby emocjonalnego kontaktu, bezpieczeństwa i samorealizacji (sukcesu), które realizowane są w relacji z bliskimi osobami. Aby obronić tak postawioną tezę warto przyjrzeć się

temu, jakie potrzeby są charakterystyczne dla danego etapu rozwojowego dziecka oraz wynikom badań dotyczących tworzenia przez opiekunów odpowiedniego środowiska dla rozwoju dziecka.

Jakie potrzeby ma dziecko

Potrzeby zmieniają się wraz z wiekiem dziecka. W pierwszych miesiącach życia noworodek jest całkowicie zależny od opiekunów i wszystkie jego potrzeby zaspokajane są przez troszczących się o niego rodziców. Są to podstawowe potrzeby skupiające się wokół fizjologii: potrzeba jedzenia, snu, higieny, ciepła. Ale już w pierwszych dniach życia ujawniają się także potrzeby psychiczne: potrzeba dotyku, kontaktu, bliskości, aktywności. Samo zaspokajanie potrzeb fizjologicznych nie pozwala na przeżycie. Badania R. Spitz'a z lat 50. XX wieku, prowadzone na sierotach wojennych w brytyjskich sierocińcach pokazały, że dzieci, które miały nawet najlepszą opiekę, ale pozbawione były emocjonalnego ciepła, dotyku, kontaktu i psychicznego bezpieczeństwa, nie rozwijały się prawidłowo – stawały się apatyczne, chorowały, a część z nich nawet umierała (za: Bowlby 2007). Potrzeby psychiczne są zatem równie ważne jak fizjologiczne – przez całe życie potrzebujemy bliskiego kontaktu z innymi ludźmi, ciepłych, otwartych relacji, emocjonalnego bezpieczeństwa. Przyjazne środowisko dla ludzkiego życia to takie, które pozwala na zaspokajanie zarówno potrzeb fizjologicznych, jak i psychicznych.

Wraz z wiekiem dziecko staje się coraz bardziej samodzielne i potrafi lepiej zaspokajać swoje potrzeby. Noworodki potrafią komunikować je na wiele sposobów: za pomocą mimiki, różnych rodzajów płaczu, gestów, grymasów, zachowania. Uważny rodzic potrafi bez używania słów rozpoznawać takie sygnały i na nie skutecznie odpowiadać, stając się partnerem pierwszych relacji (Holinger 2006; Winnicott 2010).

W wieku przedszkolnym dziecko stopniowo separuje się od rodziców, staje się coraz bardziej samodzielne, świadome swojej odrębności i dążeń. Coraz większa ciekawość świata i wyodrębnienie siebie jako niezależnej jednostki powodują, że dziecko jest w stanie wyjść ze środowiska domowego i swoją uwagę skierować na kontakty z innymi osobami, także rówieśnikami. Dzięki tym zmianom możliwe jest zaspokajanie potrzeb dziecka także poza domem – w przedszkolu. Ciągłe jednak dziecko potrzebuje bliskości, ciepła i emocjonalnego kontaktu z bliskimi osobami. Szuka zatem w otoczeniu tych osób i stara się stworzyć z nimi

emocjonalną więź, w której zaspokajana będzie potrzeba bezpieczeństwa, kontaktu, bliskości, akceptacji i uznania.

W tym wieku pojawiają się także inne potrzeby, jak potrzeba kontaktu i zabawy z rówieśnikami, w której dziecko doskonali swoje zdolności motoryczne, fizyczne, ale także intelektualne. Rozwijająca się wyobraźnia powoduje ogromną potrzebę twórczości, która realizowana jest przez dzieci na wiele sposobów. Coraz większa samodzielność i samoświadomość jest podstawą do rosnącej potrzeby zauważenia i uznania. Dzieci w tym wieku oczekują nieustannego potwierdzenia ze strony dorosłych, że ich wysiłek został zauważony i doceniony. Potrzebę tę realizują oczywiście w kontakcie z osobą dorosłą.

Ważne jest, aby w tym wieku oczekiwania rodziców i wychowawców dostosowane były do możliwości dziecka. Nieprawidłowa realizacja potrzeb może prowadzić do licznych trudności: uporu, kłamstw, nieposłuszeństwa, kradzieży, tików nerwowych, lęków nocnych (Jundziłł 2000). Stwarzanie przez opiekunów odpowiednich warunków do realizacji potrzeb uczy, w jaki sposób dziecko może realizować swoje potrzeby w akceptowany społecznie sposób i wiedzieć, czego może oczekiwać od swojego otoczenia. Deprywacja potrzeb – zwłaszcza emocjonalnych (braku bliskości, akceptacji i uznania) prowadzi do wycofania, zaburzeń poznawczych i rozwoju (Jundziłł 2000).

W wieku wczesnoszkolnym nadal ogromne znaczenie ma bliski kontakt emocjonalny – zarówno w środowisku domowym, jak i szkolnym. Duże znaczenia mają jeszcze relacje z rodzicami, ale także z nauczycielem nauczania początkowego.

Pójście dziecka do przedszkola, szkoły oznacza wielogodzinną rozłąkę z rodzicami. Mimo korzyści i radości z przebywania w grupie, rozstanie z rodzicami i domem jest dla dziecka dużym wyzwaniem. Znajdując się w nowej sytuacji, w nowym miejscu, dziecko będzie poszukiwać dorosłych, którzy będą mogli zastąpić rodzica – staną się „drugoplanowym” obiektem przywiązania (Bowlby 2007), który zapewni mu bezpieczeństwo i emocjonalną więź. Nauczyciel ma szansę stać się takim dorosłym, do którego dziecko będzie zwracało się o pomoc, kiedy będzie się czuło źle, u którego będzie znajdowało uznanie i akceptację, kiedy będzie działać i uczyć się. W oparciu o tę relację dziecko będzie mogło lepiej się uczyć i rozwijać społecznie.

Coraz większy rozwój samodzielności powoduje, że dzieci mają rosnącą potrzebę niezależności, którą dorośli powinni szanować i zaspokajać. Ważne jest, żeby dawać dziecku w tym wieku dużo wolności – przestrzeni do eksploracji, co często jest zadaniem trudnym ze względu

na konieczność zapewnienia mu bezpieczeństwa. Z różnych powodów (subiektywnych) dorośli mają własne obawy dotyczące usamodzielniania się dziecka, blokują tę samodzielność lub nadmiernie od siebie uzależniają dzieci. Tego typu postawy wpływają niekorzystnie na rozwój młodego człowieka – jego samodzielność, samoocenę i radzenie sobie z trudnościami (Jundziłł 2000; Ryś 2011).

W późniejszym wieku dzieci sprawniej używają słów dla komunikowania swoich potrzeb, jednak proces ten nadal często przebiega nie wprost – dziecko przeszkadza, hałasuje, płacze, aby zakomunikować, że czegoś potrzebuje. Czasami te „sygnały” przyjmują formę paradoksalną, na przykład dziecko specjalnie sprawia kłopoty, aby uzyskać uwagę opiekuna. Ale i dorośli często mają problemy w mówieniu wprost o swoich problemach, potrzebach. Często próbują stłumić swoje potrzeby, nie rozumieją ich lub nie są ich świadomi (Filipczuk 1980). Potrzeby stanowią jednak znaczącą siłę napędową naszych działań – wcześniej czy później dadzą o sobie znać i będą wpływać na motywy naszych działań (Obuchowski 1966). Niezaspokojona potrzeba generuje napięcie i w nieświadomy sposób upomni się o siebie. Nie oznacza to jednak, że potrzebom trzeba ulegać i każdą z nich zaspokajać. Sztuka nazywania swoich pragnień i potrzeb, a także umiejętnego nimi kierowania, rozbudzania i przekształcania jest kluczowym elementem wychowania – „[...]problemy rozumienia i zaspokajania potrzeb dzieci, swoistej psychologii i pedagogiki potrzeb należą do podstawowych. Postępowanie najbliższego otoczenia «dogadzanie dziecku» czy odmawianie wywiera zasadniczy wpływ na jego osobowość. Od przeżyć i doświadczeń w najmłodszych latach życia zależy, w dużym stopniu, jakim człowiekiem będzie dziecko, gdy dorośnie: nastawione egoistycznie i dbające tylko o swoje potrzeby czy też uspołecznionym i dostrzegającym potrzeby innych, skłonny do tolerancji i liczenia się z otoczeniem” (Filipczuk 1980, s. 8).

Dziecko, jako istota niesamodzielna i zależna od dorosłych, zaspokaja swoje potrzeby głównie za sprawą opiekunów – rodziców, ale także innych osób sprawujących opiekę. Na przykład nauczyciele mogą podjąć wiele działań, aby nauczyć dziecko radzić sobie z własnymi potrzebami: mogą uczyć samodzielności i zaradności, wyrabiać mechanizmy samoregulacji, uczyć odraczania gratyfikacji. Z natury popędowe i emocjonalne dziecko uzyskuje w ten sposób cenne doświadczenia pomagające w uzyskaniu niezależności, samosterowności i refleksyjności.

Dziecko nie jest świadome wszystkich swoich potrzeb. Nawet u starszych dzieci zdarza się, że nie są one w stanie uświadomić sobie nawet

najbardziej podstawowych niedoborów. Dla przykładu 9-letni Janek może być rozdrażniony, płakać z byle powodu i „wściekać się” przy wykonywaniu najprostszych zadań w czasie lekcji. Uczniowi nic nie chce się robić, kładzie się na ławce, nie reaguje na polecenia. Kiedy nauczyciel zwraca mu uwagę, uczeń zaczyna płakać i w ogóle traci kontakt z rzeczywistością. Zaniepokojony nauczyciel może podejrzewać różne powody takiego zachowania: może dziecko pokłóciło się w domu z rodzicami, ktoś zrobił mu przykrość, pokłóciło się z kolegami lub nakrzyczała na nie inna nauczycielka? Tymczasem przyczyna może być banalna – dziecko zapomniało zjeść śniadania – jest głodne i nie ma siły. Dziecko może marudzić i grymasić po powrocie ze spaceru, bo nie czuje, że jest śpiące (lub nie potrafi tego nazwać) (Tomaszewski 1975, s. 492). Mechanizmy rozpoznawania własnych stanów i potrzeb często u dziecka zawodzą, a odgadnięcie, jaką potrzebę należy najpierw zaspokoić, jest często dla opiekuna nie lada wyzwaniem. Uświadamianie i nazywanie potrzeb jest pierwszym krokiem, który może wykonać dorosły, sprawując opiekę nad dzieckiem – ma on ogromny wpływ na procesy samoświadomości i samoregulacji. Nauczyciel może zatem nazywać dziecięce pragnienia mówiąc: „płaczesz, bo chciałbyś się pobujać tak jak Tomek”, „chcesz się przytulić, bo tęsknisz za mamą”, „chciałbyś pobawić się tym samochodem, podoba ci się” itp.

Jednak rola osób dorosłych nie ogranicza się do uświadamiania potrzeb. Dziecko nie istnieje bowiem w oderwaniu od dorosłego – wszystko, co dzieje się z dzieckiem, dzieje się w relacji. A relacja to coś innego niż zwykły trening czy proces uczenia się (Stroufe 1983). Relacja pomiędzy opiekunem a dzieckiem tworzy się na bazie doświadczeń, emocjonalnych interakcji, ale przede wszystkim w wyniku odpowiedniego zaspokajania potrzeb emocjonalnych dziecka. Wbrew temu, co widać w znacznej części polskich szkół – dziecko nie jest automatem, komputerem, do którego wystarczy „wgrać” odpowiednią ilość wiedzy, zasad i wymagań. Proces rozwoju dziecka dokonuje się zawsze w oparciu o relacje z bliskimi osobami. Takimi bliskimi osobami są nie tylko rodzice, ale także nauczyciele i wychowawcy. W kolejnym rozdziale ukazane zostanie zatem to, w jaki sposób zaspokajanie potrzeb dziecka wpływa na relację oraz w jaki sposób odpowiednie relacje opiekuna z dzieckiem wiążą się z zaspokajaniem jego potrzeb psychicznych.

Rola dorosłego w zaspokajaniu potrzeb

Wybitny rosyjski psycholog L. Wygotski w swojej społeczno-kulturowej koncepcji rozwoju dziecka wskazuje na fakt, że rozwój ten odbywa się w tzw. „strefie najbliższego rozwoju” i jest zasadniczo procesem społecznym. Ta sfera rozwoju to osoby, przedmioty, wytwory kultury, ale także interakcje z innymi osobami. Wygotski, krytykując teorię J. Piageta, zwracał uwagę, że dziecko nie jest „zawieszone w próżni”, a dla jego rozwoju niezwykle ważny jest kontekst, w jakim ten rozwój się odbywa. Dzięki liczbie i jakości interakcji z otoczeniem, głównie z najbliższymi osobami, dziecko rozwija określone wyższe funkcje psychiczne, takie jak rozumienie, rozumowanie, planowanie, zapamiętywanie. To właśnie ważne osoby z otoczenia dziecka – głównie dorośli – pokazują i dostarczają dziecku wytwory kultury (także uczą języka, co w koncepcji L. Wygotskiego było bardzo ważnym aspektem rozwoju). W „strefie najbliższego rozwoju” następuje zatem proces stopniowego uniezależniania się od innych osób: dziecko najpierw potrzebuje wsparcia i pomocy, stopniowo ćwiczy umiejętności i może samo wspierać się w działaniu, a wreszcie dochodzi do zautomatyzowania procesów. W ten sposób to, co zewnętrzne (poziom interpsychiczny) staje się uwewnętrznione (poziom intrapsychiczny) (za: Schaffer 2014).

Ciekawym rozwinięciem teorii Wygotskiego, i użytecznym dla przedstawionych w niniejszym rozdziale rozważań, jest teoria „rusztowania”, stworzona przez J. Brunera, wykorzystana i upowszechniona przez D. Wooda (por. Schaffer 2014, s. 228). Prowadzone od lat 70. ubiegłego wieku obserwacje dotyczące roli dorosłych w rozwiązywaniu zadań pozwoliły na stworzenie pojęcia „rusztowania”. W serii obserwacji sprawdzano, czy dzieci są w stanie samodzielnie wykonać zadanie polegające na konstruowaniu wieży z klocków. Interesujące było to, w jaki sposób zachowywali się opiekunowie dzieci, aby zmaksymalizować efektywność uczenia się dziecka. Okazało się, że najsukuteczniejsze były strategie opiekunów skoncentrowane na dostosowaniu się do postępów czynionych przez dzieci. Jeżeli zadanie było za trudne, opiekunowie pomagali dzieciom (pomagali dobrać, dopasować, zachęcali, demonstrowali, tłumaczyli). Kiedy dziecko radziło sobie, wówczas opiekun usuwał się na dalszy plan. Wsparcie polegało zatem na natychmiastowej reakcji, gdy dziecko nie radziło sobie z zadaniem (np. poprzez koncentrację uwagi, kontrolowanie frustracji, pomoc fizyczną i merytoryczną) przy jednoczesnym przyzwoleniu na przejęcie przez dziecko odpowiedzialności za wykonanie zadania. Strategia ta opierała się na zaspokojeniu podstawowych potrzeb dziecka,

które mają swoje odzwierciedlenie w relacji – opiekun daje dziecku psychiczną przestrzeń do eksploracji i poczucie, że jest dostępny, kiedy ono go potrzebuje. Opiekun pozostaje zatem z dzieckiem w kontakcie, a w sytuacji, kiedy zadanie stanie się za trudne natychmiast nadchodzi z pomocą. Zabezpieczona jest zatem potrzeba bezpieczeństwa, kontaktu, komunikacji (wzmacnianie, instruowanie, tłumaczenie). Opiekun tworzy warunki do zaspokajania potrzeby eksploracji, twórczości, wpływu, pozwalając jednocześnie na realizację potrzeby sukcesu – oddając dziecku odpowiedzialność za pracę, pozwala także odnosić samodzielne sukcesy.

Metafora rusztowania wskazuje zatem w obrazowy sposób na główną rolę opiekuna – aktywne tworzenie warunków odpowiednich dla rozwoju dziecka. Warunki te w dużej mierze opierają się na akceptującej, otwartej, życzliwej i komunikatywnej postawie dorosłego, który jest *tutorem* dziecka – nie uzależnia go od siebie, dba o jego bezpieczeństwo, komfort. Organizuje jego pracę, udziela wskazówek i dostarcza wiedzy, ale nie zabiera dziecku możliwości samodzielnego działania i brania za nie odpowiedzialności. Istotą tego procesu jest zatem relacja pomiędzy opiekunem (*tutorem*) a dzieckiem (wychowankiem). Proces rozwoju, nauki pozostaje w bardzo silnym związku z jakością relacji, na co wskazuje inna teoria psychologiczna – teoria więzi J. Bowlby’ego.

Według wybitnego brytyjskiego lekarza i psychiatry Johna Bowlby’ego rozwój dziecka oraz funkcjonowanie w dorosłym życiu zależą od jakości opieki sprawowanej przez opiekunów w pierwszych miesiącach życia. Rodzice, zaspokajając potrzeby dziecka, dając mu czułą opiekę, troskę, reagując na jego sygnały niezadowolenia i radości, tworzą bezpieczną więź emocjonalną. Dziecko przywiązuje się do rodziców, znajdując w ich ramionach spokój, zrozumienie i bezpieczeństwo. Dzięki temu może eksplorować świat zewnętrzny, uczyć się i rozwijać. W teorii Bowlby’ego mówi się o tworzeniu bezpiecznego wzorca przywiązania. Warto zwrócić uwagę, że wzorzec ten opiera się na adekwatnym zaspokajaniu potrzeb. Szereg badań, prowadzonych przez ostatnich kilkadziesiąt lat, pokazuje, że jakość wczesnodziecięcej relacji z opiekunem wpływa w znaczący sposób na późniejsze funkcjonowanie człowieka: wyniki szkolne, rozwój poznawczy, relacje z otoczeniem, samokontrolę emocjonalną, budowanie udanych związków, życiową zaradność. Brytyjski psychiatra S. Baron-Cohen uznał teorię J. Bowlby’ego za niezwykle i najbardziej wpływową ze wszystkich teorii psychologicznych. Dowodem na to jest fakt, że Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) po zapoznaniu się z badaniami J. Bowlby’ego poprosiła go o przygotowanie raportu dotyczącego zaleceń w opiece nad małymi

dziećmi. Dzięki tym wskazówkom zmianom uległy standardy opieki nad dziećmi w placówkach opiekuńczych, szpitalach, izbach porodowych. Dzięki teorii J. Bowlby'ego cały świat uznał, że dziecko w pierwszej kolejności potrzebuje zaspokojenia podstawowych potrzeb emocjonalnych: bliskości, kontaktu, ciepła, bezpieczeństwa, zrozumienia i akceptacji. Potrzeby te powinny być zaspokajane przez bliskie dziecku, stałe osoby. Dzięki tym wskazówkom tuż po urodzeniu dziecka matka uzyskuje stały kontakt z dzieckiem (kiedyś zabierano dzieci od matki na pierwszą dobę), zaleca się karmienie piersią tak długo jak to możliwe (dziecko zaspokaja nie tylko swoje potrzeby głodu, ale także bliskości, ciepła, kontaktu), rodzice mogą przebywać w szpitalu przez cały czas z dzieckiem (kiedyś oddziały dziecięce były dostępne tylko w wybranych godzinach).

Teoria J. Bowlby'ego rzeczywiście miała ogromne znaczenie dla dokonania zmian w opiece nad małymi dziećmi. Niniejszy tekst przeznaczony jest jednak dla nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych. Czy zatem wnioski dotyczące zaspokajania potrzeb i tworzenia bliskich, bezpiecznych relacji z opiekunami można stosować także do starszych dzieci? Wiele dowodów wskazuje na to, że tak. Więż z opiekunem powstaje co prawda w okresie do pierwszego roku życia dziecka, jednak w późniejszym czasie dziecko także szuka bliskich osób, które mogą zaspokajać jego emocjonalne potrzeby. Im dziecko młodsze, tym ważniejsza dla jego rozwoju jest jakość relacji z opiekunami. Wraz z wiekiem potrzeba bliskiej relacji z opiekunem zmniejsza się – ważne stają się osoby z grupy, relacje z rówieśnikami (Pilch 1995). Patrząc zatem na rolę nauczycieli i wychowawców w przedszkolu i młodszych klasach szkoły podstawowej, należałoby uznać, że dla dziecka w tym wieku nauczyciel pełni bardzo ważną rolę, a jakość zbudowanej relacji ma duże znaczenie dla rozwoju uczniów. Na taką zależność wskazują m.in. badania R.C. Pianta, M.S. Steinberg i K.B. Rollins (1995). Badacze ci sprawdzali, jakie czynniki wpływają na przystosowanie dziecka do szkoły w pierwszych dwóch latach od podjęcia nauki w szkole podstawowej. Ogromne znaczenie dla funkcjonowania dziecka miało to, jakiego typu relacje zbudowało ono z nauczycielem. Okazuje się, że dzieci, które doświadczały ze strony nauczycieli ciepła, bliskości i komunikatywności, lepiej przystosowywały się do szkoły, sprawiały mniej problemów. Wpływ na funkcjonowanie dziecka w tym przypadku miały zarówno doświadczenia z przedszkola (tam spotkani nauczyciele), jak i nauczyciele ze szkoły.

Popularnym narzędziem do badania jakości relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem jest skala STRS (*Student-Teacher Relationship Scale*)

(por. Koomen, Verschneren, Schooten, Jak, Pianta 2012). Narzędzie to pomaga wyróżnić trzy rodzaje relacji pomiędzy nauczycielem i wychowankiem:

- bliską relację, opartą na otwartości, ciepłe, bezpieczeństwie i komunikatywności nauczyciela;
- relację konfliktową, w której relacje postrzegane są jako niespójne, niewspółgrające ze sobą, uczeń postrzegany jest wrogo, jako osoba niemiła;
- relację zależną, zbudowaną na postawie zaborczej, nadopiekuńczej, skupiającej się na wysokich wymaganiach względem ucznia.

Wyniki badań prowadzonych przez kilkanaście lat za pomocą skali STRS w różnych państwach na świecie pokazują zależności pomiędzy rodzajem relacji a szeregiem interesujących zmiennych dotyczących funkcjonowania uczniów i ich wyników szkolnych. Bliska relacja z nauczycielem w istotny sposób wiąże się z wysokim zaangażowaniem uczniów w naukę, lubieniem szkoły, dobrym poznawczym funkcjonowaniem, sprawnym rozwiązywaniem problemów, wyższymi umiejętnościami językowymi, lepszymi ocenami z matematyki, zachowaniami prospołecznymi, popularnością, mniejszym poziomem wycofania, mniejszą agresywnością i nadpobudliwością.

Postawa konfliktowa wiąże się z niskim zapalem do nauki, gorszymi wynikami w nauce, zmniejszoną aktywnością na lekcjach, gorszymi ocenami z języków obcych i matematyki, odrzuceniem, wycofaniem, agresją i nadpobudliwością.

Z kolei postawa zależna wiąże się z mniejszym zapalem do pracy, mniejszą samosterownością szkolną, gorszymi postawami wobec szkoły, zmniejszoną liczbą zachowań prospołecznych, samotnością, obniżonym funkcjonowaniem społecznym, agresywnością, zachowaniami antyspołecznymi.

Na podstawie przedstawionych wyników można zatem wyprowadzić wnioski, że bliskie, ciepłe i bezpieczne relacje mają znaczenie dla rozwoju dziecka nie tylko w okresie wczesnodziecięcym, ale także w czasie nauki szkolnej. Jeżeli dziecko nie doświadcza tego typu relacji z nauczycielem, negatywnie wiąże się to z jego funkcjonowaniem społecznym, emocjonalnym i poznawczym oraz może negatywnie oddziaływać na jego rozwój.

Jednym z celów wychowania jest nie tylko zaspokajanie potrzeb dziecka, ale także ich identyfikowanie i kształtowanie (Przetacznik-Gierowska, Włodarski 1994). Przykładem może być proces nauki gry na instrumencie: na początku edukacji jest to dla dziecka zajęcie frustrujące

(mimo pracy nie widać efektów) i wymagające wielu poświęceń (rezygnacji z innych potrzeb, np. zabawy lub grania na komputerze). Rodzice i nauczyciele zachęcają dziecko, a chwalcąc jego postępy, realizują dziecięcą potrzebę akceptacji i uznania (w tym przypadku uznania wysiłku) i podtrzymują w ten sposób motywację do dalszej nauki. Jednocześnie mogą tłumaczyć, że początkowo nudne zajęcia dają możliwość uzyskania satysfakcjonujących efektów. W ten sposób u dziecka wyrabia się umiejętność odraczania gratyfikacji. Po wielu godzinach żmudnych ćwiczeń widać w końcu efekty pracy, co daje dziecku dodatkową satysfakcję (potrzeba rozwoju, sukcesu, uznania). Udział osób dorosłych w procesie zaspokajania potrzeb przyjmuje zatem różne formy.

Powstawanie potrzeb jest procesem skomplikowanym. Różne motywy naszych działań przeplatają się ze sobą, wzajemnie na siebie wpływają, tworząc dynamiczny układ. Przykładem może być problem doboru odpowiedniego ubrania. Zakładając na siebie strój, zaspokajamy swoją fizjologiczną potrzebę utrzymania równowagi termicznej. Sprawdzamy, jaka jest pogoda i staramy się tak ubrać, żeby nie marznąć. Część z nas może się kierować także innymi motywami: będzie starała się wyróżnić, ubrać modnie i atrakcyjnie, aby zrealizować swoją potrzebę akceptacji lub uznania. Ktoś inny może zachować się wręcz przeciwnie – dobrać ubiór tak, żeby świadomie ukryć się i pozostać niezauważonym – co zagwarantuje mu bezpieczeństwo. Ulegając modzie, możemy podkreślać swoją przynależność do jakiejś grupy (realizujemy potrzebę przynależności, akceptacji). Możemy kupować drogie rzeczy, aby spełnić potrzebę posiadania. Ludzie znajdujący się w podobnej sytuacji, mogą kierować się różnymi potrzebami, które są wynikiem oddziaływania wielu czynników: struktury osobowości, nawyków, chwilowych stanów. Kształtowanie się potrzeb jest procesem bardzo złożonym, na który wpływają czynniki indywidualne, grupowe, społeczne i kulturowe (Filipczuk 1980). W zależności od tych czynników niektóre potrzeby wysuwają się na pierwszy plan i dominują nad innymi. Trzymając się przywołanego przykładu doboru ubrania, łatwiej wytłumaczyć widok dziecka biegającego bez czapki w mroźny dzień. Jeżeli chodzenie w czapce jest „obciachem” w grupie rówieśników, to ze względu na wiek, potrzeba akceptacji w grupie może stać się ważniejsza, niż potrzeba samoregulacji oraz spełnienia oczekiwań rodziców.

Podsumowując rozważania na temat roli nauczyciela – wychowawcy w zaspokajaniu potrzeb dziecka, możemy wyłonić trzy obszary aktywności. Po pierwsze wychowawca zaspokaja potrzeby wychowanka: tworzy odpowiednie warunki fizyczne do rozwoju, dba o bezpieczeństwo,

zaspokaja potrzeby: bliskości, czułości, przynależności. Zadaniem opiekuna i wychowawcy jest także regulowanie dostarczanej dziecku ilości stymulacji – dostosowywanie wymagań do możliwości, dbanie, by nie było ani znudzone, ani „przestymulowane”. Z zadaniem tym wiąże się częsta obawa dorosłych związana z nadmiernym rozpieszczeniem dziecka. Jeżeli dziecko będzie miało wszystko „podane na tacy”, wówczas wyrośnie na osobę niesamodzielną, niezaradną i nieprzygotowaną na stawianie czoła przeciwnościom losu. Dlatego część rodziców, hołdując zasadzie „co cię nie zabije, to cię wzmocni”, nie szczędzi dzieciom frustracji i stara się je „hartować”. Badania dotyczące rozwoju dzieci pokazują jednak, że najlepszą formą uodparniania dziecka oraz przygotowania na znoszenie niewygód i pokonywanie trudności jest „garniec złota”, jakim jest bezpieczna relacja zbudowana w dzieciństwie z opiekunem. Dzięki wewnętrznej sile, opartej na poczuciu bezpieczeństwa i miłości, dziecko może przez całe życie czerpać z tego wspaniałego zasobu i stawiać czoła życiowym trudnościom (Baron-Cohen 2014). Żeby dziecko mogło skutecznie radzić sobie z trudnościami, musi w pierwszej kolejności czuć się bezpiecznie, doświadczyć zaspokojenia podstawowych psychicznych potrzeb – właśnie te doświadczenia nas uodporniają i wzmacniają. Atmosfera miłości, akceptacji i bezpieczeństwa nie grozi rozpieszczeniem dziecka, wychowaniem kogoś wiotkiego, podatnego na zranienie. Naukowo potwierdzone teorie wskazują na proces zupełnie odwrotny – miłość, więź i bezpieczeństwo w relacji z dorosłym, dają siłę na całe życie.

Po drugie, wychowawca stara się tak organizować warunki, aby sprzyjały one zaspokajaniu potrzeb dziecka. Przykładowo dając dziecku możliwość pracy w grupie, dbamy o jego potrzebę współuczestnictwa. Wprowadzając odpowiednie zasady pracy w grupie, dbamy o to, aby dziecko było dowartościowywane (potrzeba uznania) oraz, aby dzieci nie wchodziły ze sobą w konflikty (potrzeba bezpieczeństwa).

Po trzecie, wychowawca może wskazywać dziecku, w jaki sposób można zaspokajać potrzeby w sytuacji, gdy dziecko przeżywa konflikt pomiędzy różnymi potrzebami. Przykładowo, jeśli dzieci pracują w grupie, może dojść do konfliktu pomiędzy potrzebą dominacji i alienacji. Nauczyciel może pokazać rozwiązanie pośrednie, polegające na zamienianiu się rolami i przez to uniknięcie przykrych sytuacji.

Zaspokajanie potrzeb oraz właściwe ich ukierunkowywanie, rozwijanie i pielęgnowanie nie jest zadaniem prostym. Wymaga od rodzica lub nauczyciela dużego skupienia, empatii, zdolności do odczytywania sygnałów emocjonalnych dziecka oraz tworzenia roboczych hipotez dotyczących

identyfikacji potrzeb dziecka w danym momencie. Do tego, aby proces ten był skuteczny i trafny, potrzebna jest dobra znajomość dziecka – jego indywidualnego charakteru, temperamentu, otoczenia oraz aktualnej sytuacji. Można jednak w oparciu o literaturę sformułować ogólne przesłanki dotyczące tego, w jaki sposób zaspokajać najważniejsze psychiczne potrzeby dziecka. Należy pamiętać jednak, że zbiór ten nie jest kompletny, a katalog najważniejszych potrzeb może się zmieniać w zależności od sytuacji, preferencji dziecka i jego otoczenia. Piszac o sposobach zaspokajania potrzeb, zwracamy uwagę na to, że wiele zależy od relacji dorosłego, jakości emocjonalnej reakcji pomiędzy opiekunem a wychowankiem.

Potrzeby biologiczne

Zanim rozpoczniemy rozważania dotyczące potrzeb psychicznych, warto zwrócić uwagę na fakt, że zabezpieczenie dziecku jego fizjologicznych potrzeb ma wpływ na jego funkcjonowanie poznawcze i emocjonalne. Dziecko głodne, śpiące, znudzone – nie jest w stanie w pełni korzystać z najbardziej nawet atrakcyjnych gier, zabaw i zajęć organizowanych przez dorosłych. Stwierdzenie to, choć wydaje się banałem, w praktyce szkolnej często jest lekceważone lub zaniedbywane. Niekoniecznie dzieje się z tak z winy nauczycieli – dzieci przychodzą do szkoły przemęczone z różnych powodów, ale także głodne lub spragnione. Nie zawsze w klasie szkolnej znajduje się woda do picia i nie wszystkie dzieci mają ze sobą śniadanie. W wielu szkołach publicznych znajdują się dzieci, które nie jedzą rano śniadania i jeśli w szkole nie zjedzą obiadu, to kolejny posiłek czeka na nie dopiero w domu.

Dzieci nadpobudliwe potrzebują ruchu (także w czasie lekcji), a czasami dzieci znudzone także wymagają przerwania aktywności. Zadaniem nauczyciela jest zatem monitorowanie poziomu pobudzenia grupy i poszczególnych osób oraz zapewnienie dzieciom, w miarę możliwości, optymalnego poziomu pobudzenia. W nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym nauczyciele mają zresztą znaczną dowolność w organizacji czasu – można skorzystać z zabaw energetyzujących, aktywizujących, wyjść na chwilę na dwór. Sprawna i adekwatna reakcja nauczyciela pomaga dzieciom zaspokoić ich fizjologiczne potrzeby, przez co możliwy jest dalszy proces edukacyjny.

Potrzeba bezpieczeństwa

Uzyskanie bezpieczeństwa jest często wymieniane jako najważniejsza potrzeba człowieka. H. Filipczuk (1980) uważa potrzebę bezpieczeństwa za bliską potrzebom fizjologicznym, pierwotnym. Chodzi tu nie tylko o bezpieczeństwo fizyczne, ale także komfort psychiczny. Małe dzieci poczucie bezpieczeństwa znajdują w ramionach opiekunów – wchodzą na ręce, przytulają się i przez fizyczny kontakt mogą zmniejszyć poziom niepokoju i lęku. Starsze dzieci nadal szukają pocieszenia u dorosłych – nadal lubią się przytulić (o ile nauczyciel na to pozwala), zabiegają o uwagę, a gdy coś się stanie „biegną do Pani”.

Na poziom lęku u dzieci wpływa wiele czynników, takich jak poprzednie doświadczenia, relacje z otoczeniem, relacja z podstawowymi opiekunami (rodzicami), czy reakcja opiekuna lub wychowawcy, a także poziom samooceny, mechanizmy samoregulacji czy typ układu nerwowego.

Poziom lęku i to, w jaki sposób dziecko sobie z nim poradzi, zależy także w dużym stopniu od reakcji opiekuna. Zdarza się, że dorośli reagują zdecydowanie i ostro na lęk dziecka, próbują je zastraszyć, zawstydzić lub na siłę skłonić do zmiany reakcji. Niestety działania takie przynoszą reakcję odwrotną – lęki nasilają się, a dziecko dodatkowo przeżywa poczucie osamotnienia, porzucenia przez dorosłych i niezrozumienia.

Istnieje wiele badań neurobiologicznych wskazujących na fakt, że dzieci odczuwające stale wysoki lęk nie rozwijają się prawidłowo. Pod wpływem hormonów stresu dochodzi do zahamowania wyższych procesów poznawczych, zaburzeń w rozwoju obszarów mózgu odpowiedzialnych za emocjonalną regulację i samokontrolę (ciało migdałowe i hipokamp). Tego typu zmiany w pracy i budowie mózgu prowadzą do braku empatii, pogorszenia relacji z otoczeniem, obniżenia poznawczego i społecznego funkcjonowania (Baron-Cohen 2014).

Opiekun lub wychowawca może zrobić wiele rzeczy, aby zmniejszać poziom lęku u dzieci:

- zapewniać bliskość, ciepło, fizyczny kontakt (czasem dziecko potrzebuje przytulenia, a czasem jedynie dotknięcia);
- wzmacniać dzieci i dowartościowywać (zastępować kary pochwałami);
- unikać zerwania relacji (np. zmian nauczyciela, wyrzucania z klasy, stawiania do kąta, ignorowania dziecka);
- wprowadzać rytuały, stały rytm, budować przewidywalność i konsekwencję;
- obdarzać dzieci zaufaniem;

- ograniczać ilość czasu spędzonego na graniu w agresywne gry, oglądaniu filmów;
- unikać wykorzystywania strachu jako metody wychowawczej (lęk przed karą, oceną, usunięciem z grupy itp.).

Złe zachowanie wynika bowiem często z poczucia lęku i niepewności. Wzmacniając lęki dziecka, możemy nasilić zachowania destrukcyjne. W pierwszej kolejności potrzeba zatem **obniżyć** lęk i napięcie, a następnie oddziaływać wychowawczo. Dopiero kiedy dziecko jest spokojne, może nas słuchać, samodzielnie myśleć i działać.

Potrzeba eksploracji

W żadnym okresie naszego życia nie jesteśmy tak aktywni, ciekawi świata jak w dzieciństwie. Noworodki wiele czasu spędzają na oglądaniu, sprawdzaniu, lizaniu, dotykaniu wszystkiego, co znajduje się dookoła. Nawet narażanie się na nieprzyjemności: upadki, uderzenia, potknięcia, nie zniechęca dziecka do eksploracji. Dzieci zadają pytania – często zadziwiająco logiczne, skrupulatne i wnikliwe, dotyczące swoich odkryć.

Zadaniem dorosłego jest zaspokajanie tych potrzeb – nie tylko w bezpośredniej interakcji, ale także poprzez tworzenie odpowiednich warunków do ich realizacji.

Opiekun dziecka ma do dyspozycji szereg narzędzi pomagających dzieciom eksplorować świat:

- zachęcanie, podtrzymywanie uwagi;
- nagradzanie i wyrażanie podziwu dla aktywności i postępów;
- przekierowywanie potrzeb w sytuacji kiedy dziecko robi coś niebezpiecznego (np. próbuje sięgnąć do gniazdka palcami lub bawi się zapalniczką). Potrzebę można zauważyć i zasugerować lub zorganizować jej zaspokojenie w inny sposób („Znam sposób, w jaki to można zrobić bezpiecznie....”);
- regulowanie pobudzenia poprzez kontrolę, czy poziom stymulacji nie przekracza możliwości dziecka (czy nie jest za szybko, za dużo, za trudno...).

Zachowania dorosłych nie zawsze wychodzą naprzeciw potrzebom dziecka. Do głównych zagrożeń można zaliczyć nadmierną intelektualizację procesu uczenia się, zbyt wczesne posyłanie dziecka do szkoły (przedwczesną scholaryzację), nadmierne rozbudzanie potrzeby osiągnięć, co doprowadzić może do przeciążenia i „przestymulowania” dziecka.

Czynnikiem hamującym aktywność dzieci, ich eksplorację jest także nadmierna sztywność zasad, zbyt duża liczba zakazów i kar. Powoduje to wzrost poziomu lęku, a przez to zaprzestanie działalności. Lęk i eksploracja są ze sobą bowiem nierozdzielnie związane – albo się bronimy, albo poznajemy świat. Potrzeba eksploracji i aktywności jest zatem silnie powiązana z potrzebą bezpieczeństwa.

Wiele wyników badań dotyczących sposobów dyscyplinowania uczniów w klasach (por. Czapiński 2009; Nowicka 2010; Wysocka i Tomiczek 2014) wskazuje, że w polskich szkołach popularne są ciągle behawioralne systemy dyscyplinowania dzieci, oparte głównie (jeśli nie wyłącznie) na karach. Tego typu podejście nie prowadzi jednak do trwałych rezultatów w nauczaniu. O ile samo stosowanie nagród i zachęt może okazać się skuteczne, to stosowanie samych kar nie przynosi na ogół zamierzonych efektów (por. Przetacznik-Gierowska, Włodarski 1998, s. 177). Przykładowo badania E. Gruszczyk-Kolczyńskiej (2014) nad nauczaniem dzieci matematyki wskazują, że zagrożenie oceną, lęk przed porażką, presja nauczyciela, powodują obniżenie wyników i zupełne zniechęcenie dzieci do nauki.

Potrzeba samodzielności i rozwoju

Wraz z rozwojem, od momentu, w którym rozpoczyna się kształtowanie osobowości, dziecko zaczyna postrzegać siebie jako niezależną jednostkę – ma swoje zachcianki, przemyślenia, własne zdanie. Budzące się indywidualizm i autonomia skutkują rozwijającą się potrzebą samodzielności. A przecież usamodzielnienie jest jednym z głównych celów wychowania. Już dwuletnie dziecko, wraz z pojawieniem się samoświadomości, odczuwa wielką potrzebę samodzielnego działania – wszystko chce robić po swojemu. Większość dwuletnich dzieci wykazuje ogromną determinację i gotowa jest ponieść znaczne koszty, by robić możliwie najwięcej rzeczy według swojej woli i wizji. Kilkuletnie już dziecko czerpie ogromną radość z samodzielnego wyjścia do sklepu, a podczas lekcji szkolnych uczniowie doznają ogromnej radości z pracy – o ile pozostawi się im wolność decydowania o tematach, jak i o sposobie przygotowania zajęć (np. podczas pracy metodą projektu, samodzielných prezentacji itp.).

Potrzeba samodzielności nie wymaga szczególnej pielęgnacji ze strony dorosłych. Jest to pragnienie wynikające z rozwoju dziecka, które, czy tego dorośli chcą czy nie, jest wyraźnie widoczne w jego działaniach.

Głównym zadaniem dorosłego jest z jednej strony nieprzeszkadzanie, nieograniczanie autonomii dziecka, z drugiej zaś powstrzymywanie go przed nadmiernym, przekraczającym jego możliwości usamodzielnieniem. Samodzielność wiąże się bowiem z braniem odpowiedzialności za swoje czyny. W przypadku, kiedy dorośli nie czuwają nad dzieckiem, może dojść do sytuacji, w której młody człowiek weźmie na siebie nadmierne obciążenia, przekraczające jego fizyczne i psychiczne możliwości. W takim przypadku wskazana jest ingerencja dorosłych i ograniczenie dziecięcej aktywności.

Innym problemem, związanym z usamodzielnianiem dziecka, jest kwestia często nieuświadomionej niechęci do usamodzielniania swoich podopiecznych, związana z niecierpliwością, pośpiechem dorosłych, a także lękiem przed uniezależnieniem dzieci. Wiążą się z tym takie zachowania, jak wyręczanie dziecka, ograniczanie aktywności („nie rób tego, to niebezpieczne”, „nie poradzisz sobie, nie dasz rady”), ale także uzależnianie dzieci od siebie lub postawa nadopiekuńcza. Uznanie autonomii dziecka wymaga jednak zaakceptowania jego wolności oraz zerwania z popularnym w polskich szkołach systemem nadmiernej władzy nauczycielskiej (Nowicka 2010).

Zadaniem dorosłych jest wspieranie dziecka w jego samodzielności wszędzie tam, gdzie daje sobie radę. Dorośli mogą organizować działalność dziecka w taki sposób, aby rozwijało ono własną inwencję i kreatywność, ale uczyło się także brania odpowiedzialności za swoje działania. Wskazywanie na konsekwencje działań, uczenie, że żyjemy w otoczeniu innych osób, z którymi trzeba się liczyć, może być doskonałą okazją do kształtowania dojrzałych, refleksyjnych i odpowiedzialnych postaw (Jundziłł 2000, s. 132).

Potrzeba kontaktu i uwagi

Potrzeba kontaktu jest jedną z pierwszych potrzeb psychicznych człowieka. Wspominane już wcześniej badania J. Bowlby’ego nad mechanizmami tworzenia się zdrowej relacji pomiędzy rodzicami a dzieckiem pokazały, że fizyczny i psychiczny kontakt z opiekunami stanowi bardzo ważny element tworzenia więzi (J. Bowlby 2007). Już od momentu narodzin, dla naszego prawidłowego rozwoju szczególnie ważna jest fizyczna bliskość – przytulanie, karmienie, noszenie na rękach – tworzą one bezpieczne/właściwe środowisko dla prawidłowego rozwoju noworodka.

Starsze dzieci także potrzebują kontaktu. Kilkuletnie dziecko, gdy dzieje się coś niebezpiecznego, zawsze szuka rodzica i biegnie do niego, wyciągając ręce, a kiedy wpadnie w jego ramiona, podciąga do góry nogi, przywierając mocno do opiekuna. Fizyczny kontakt buduje bezpieczeństwo i przynosi ukojenie w trudnych chwilach. To naturalne i całkiem zrozumiałe. Starsze dzieci także lubią się przytulać – poszukują fizycznej bliskości, lubią siedzieć na kolanach, uwielbiają być głaskane itp. Potrzeba kontaktu może być zaspokajana także poprzez bliskość emocjonalną. Dzieci nieustannie zabiegają o uwagę dorosłych. Bawiąc się w piaskownicy, szukają wzrokiem opiekuna i sprawdzają, czy jest blisko, czy patrzy, czy zwraca uwagę, czy odpowiada na pytania: „czy ładnie to zrobiłem?”, „widzisz?”, „chodź, zobacz, co zrobiłem”. Potrzeba kontaktu często łączy się z potrzebą uznania i akceptacji tego, co dziecko zrobiło. Nawet dorosłe osoby potrzebują kontaktu z innymi ludźmi, o czym świadczyć może rozwój różnego rodzaju sieci społecznościowych w internecie – wszyscy chcemy być w kontakcie z innymi ludźmi. Chcemy być zauważani i akceptowani.

Potrzebę kontaktu można zaspokajać na różne sposoby. Niektóre dzieci będą zadawały dużo pytań, inne będą szczególnie ochoczo wypełniać polecenia dorosłych, a jeszcze inne będą się obrażać lub okazywać nieposłuszeństwo. Dla dziecka każda metoda jest dobra, aby zostało zauważone i zdobyło uwagę dorosłych. Często także „niegrzeczne” zachowania mają na celu zwrócenie na siebie uwagi – w klasie szkolnej, w której znajduje się często 20-30 dzieci trudno jest poświęcić wszystkim tyle samo uwagi. Są jednak uczniowie, którzy nauczyli się, że dzięki wygłupom, niepodporządkowaniu, łamaniu dyscypliny, mogą zwrócić na siebie uwagę. Nauczyciel, dyscyplinując dziecko, często nieświadomie wzmacnia jego zachowania – upomina dziecko, na przykład często na nie krzycząc. A przecież sam fakt, że nauczyciel po imieniu zwraca się do dziecka kilkanaście razy w ciągu lekcji, jest nagrodą – uczeń uzyskał uwagę nauczyciela, pozostaje z nim w kontakcie. W takiej sytuacji ważne jest zauważenie przez dorosłego potrzeby kryjącej się pod zachowaniem i podjęcie próby zaspokojenia jej w inny sposób. Można przecież zaangażować ucznia w jakieś działania, zaproponować mu pomaganie w organizacji lekcji. Podobnie jak w przypadku innych psychologicznych potrzeb, największym wyzwaniem dla nauczyciela czy wychowawcy jest właściwa diagnoza sytuacji – nazwanie potrzeb dziecka. Wiele kłopotliwych zachowań uczniów jest często „sygnałem” niezaspokojonej potrzeby. Jeżeli zachowanie dziecka zmienia się, pojawia się opór, warto zawsze

zastanowić się, czego dziecko w tej sytuacji potrzebuje i jak możemy pomóc mu zaspokoić jego potrzeby w konstruktywny, bezpieczny sposób.

Omawiając problem zaspokajania potrzeby kontaktu i uwagi, warto zauważyć, że choć postać dorosłego (rodzica, nauczyciela) jest dla dziecka niezwykle ważna, a relacje z ważnymi dorosłymi są podstawą do tworzenia właściwych warunków rozwoju, to wraz z wiekiem dziecka rośnie znaczenie grupy rówieśniczej. Potrzeba kontaktu związana jest z potrzebą przynależności – przez całe życie jesteśmy członkami różnych grup, które są dla nas ważne i które są środowiskiem zaspokajania naszych potrzeb. Pierwszą grupą jest rodzina, następnie stajemy się członkami innych grup formalnych (np. grupa przedszkolna) i nieformalnych (np. grupa znajomych). Dzieci w naturalny sposób stają się członkami klasy oraz grup nieformalnych tworzących się wewnątrz klasy. Grupy te stają się obszarem zaspokajania różnych potrzeb dziecka, które mogą być realizowane w różny sposób – także poprzez podejmowanie ryzykownych, destrukcyjnych zachowań. Jeśli potrzeby dziecka są niezaspokojone, będzie szukało ich zaspokojenia w grupie rówieśniczej: często poprzez agresję, wygłupy, podejmowanie ryzyka lub palenie papierosów. Im dziecko starsze, tym ważniejszy jest wpływ grupy rówieśniczej, a jednocześnie maleje wpływ dorosłych. Stąd też ważne jest odpowiednie przygotowanie potencjału dzieci – zarówno indywidualnego, jak i grupowego. Ważne zadanie w tym momencie spoczywa na barkach szkoły. Środowisko domowe nie dostarcza bowiem dziecku zbyt wielu okazji do nauki funkcjonowania w większych grupach rówieśniczych. W szkole zadanie to można realizować z powodzeniem. Nauczyciele i wychowawcy powinni zatem dbać o grupę: dbać o poprawną komunikację (modelując ten proces), uczyć samodzielnego rozwiązywania konfliktów, mówienia o potrzebach i emocjach, wzmacniać więzi grupowe poprzez integrację grupy, naukę współpracy, rozwijać inne umiejętności społeczne dzieci. Warto także, aby nauczyciele pamiętali, że kara wykluczenia z grupy (przeniesienie do innej klasy, usunięcie ze szkoły, sadzanie w „oślej ławce” itp.) jest bardzo surową karą pozostawiającą w psychice dziecka traumatyczne doświadczenia.

Potrzeba akceptacji

Potrzeba akceptacji, pomimo że znajduje się na końcu tego spisu, zajmuje znaczące miejsce w procesie edukacji i wychowania. O skuteczności działań, poziomie ich wykonania decydują różne czynniki, takie jak poziom

intelektualny, umiejętności czy sprawność, jednak bardzo ważna jest także motywacja, której źródłem jest odpowiednie emocjonalne nastawienie, ufność, wiara we własne siły (Jundziłł 2000, s. 159). To emocjonalne nastawienie u dziecka tworzy się dzięki doświadczeniom w relacjach z bliskimi dorosłymi – rodzicami, nauczycielami, wychowawcami. Poziom motywacji dziecka zależy bezpośrednio od postawy dorosłych i sposobu, w jaki odpowiadają na dziecięcą potrzebę akceptacji.

Każdy człowiek ma nie tylko potrzebę pozostawania z bliskimi osobami (jednostkami i grupami) w bliskim kontakcie, ale także chce być doceniony i akceptowany. Dobrze czujemy się w otoczeniu osób, które nas akceptują, pozwalają myśleć o sobie dobrze. Dziecko jest słabsze od otoczenia, wiele rzeczy robi gorzej, wielu rzeczy nie wie i nie umie. Dodatkowo z ust dorosłych często słyszy, że gdy myje ręce – rozchlapuje wodę, gdy pisze – stawia krzywe kreseczki, gdy coś buduje – robi to niezdarnie, a gdy się bawi – jest za głośne. Odbierając nieustannie takie komunikaty, dziecko staje się coraz bardziej zrezygnowane, rośnie w nim poczucie bezradności i spada samoocena.

Dorośli są dla dziecka bardzo ważni i wiele zależy od tego, w jaki sposób zwracają dziecku uwagę – udzielają informacji zwrotnych. Teoretycy i praktycy wychowania (por. Gordon 1995; Maslich i Faber 1993) zachęcają, aby udzielając dziecku informacji zwrotnych, zawsze zauważyć coś dobrego, docenić wysiłek dziecka, odwoływać się do konkretów oraz wskazywać inne rozwiązania. Tego typu komunikaty są łatwiej przyswajalne, bezpieczniejsze dla dziecka i niezagrażające jego samoocenieniu. W procesie wychowania dorośli często przeceniają wpływ kar, nie doceniając potężnej siły dowartościowania. Przesadą byłoby jedynie chwalenie dzieci – tworzyłoby to sytuację oderwaną od rzeczywistości i nieadekwatną, a co za tym idzie, krzywdzącą dla dziecka. Jednak badania pokazują, że dostosowując zadania do możliwości dziecka tak, aby nie były one ani za łatwe, ani za trudne oraz doceniając wysiłek dziecka i skupiając się na dowartościowaniu, osiągamy najwyższy poziom motywacji i wykonania zadań (Jundziłł 2000).

W obszarze tym nietrudno o nieporozumienia, gdyż dziecko nastawione jest na samo działanie, a dorośli na wynik. Dzieci, przygotowując zabawę, mogą większość czasu poświęcać na ustalanie zasad, a gdy je ustalą – zmieniają zabawę. Podobnie dziecko myjąc zęby, może kilka minut nakładać pastę na szczoteczkę, co dla dorosłego może być irytujące, ale dla dziecka stanowi atrakcję samą w sobie – chce ono nakładać pastę, a dorosły chce, aby zęby były czyste. Patrząc na te i podobne sytuacje

z punktu widzenia dziecka – warto pamiętać, jak ważną rolę pełni samo działanie i doceniać wysiłek, jaki dziecko wkłada w wykonanie wszelkich czynności – nie zawsze przywiązując uwagę do tego, jaki efekt te działania przynoszą.

Potrzeba sensu życia

Na zakończenie tego krótkiego katalogu potrzeb psychicznych dziecka warto zwrócić uwagę na pomijane często, ale także istotne, potrzeby duchowe dzieci, związane z egzystencjalną samoświadomością. K. Obuchowski argumentuje, że „bez zaspokojenia tej potrzeby człowiek nie może funkcjonować normalnie, nie może mobilizować wszystkich swoich zdolności w maksymalnym stopniu” (1966, s. 229), a niezaspokojenie potrzeby znalezienia swojego miejsca w świecie, nadania sensu egzystencji, prowadzi do zaburzeń funkcjonowania i zdrowia, tzw. nerwic egzystencjalnych (Obuchowski 2000).

Z jednej strony możemy stwierdzić, że dziecko nie stawia sobie wyższych celów, planuje zadania w stosunkowo krótkiej perspektywie czasowej, realizuje doraźne korzyści. Z tego właśnie powodu dziecku ciężko jest przewidywać konsekwencje swoich działań, planować własne życie i nadawać mu głębsze znaczenie. Z drugiej strony warto zauważyć, że potrzeba sensu życia nie pojawia się nagle. Odpowiedni grunt pod duchowy rozwój jednostki kształtuje się w dzieciństwie, w relacji z bliskimi osobami. Dzieci interesują się światem, a pytania jakie zadają, często dotyczą bardzo ważnych kwestii i ogólnych prawidłowości rządzących światem. Przejawia się to w tzw. wielkich pytaniach: „Dlaczego słońce świeci?”, „Dlaczego księżyc nie spada na Ziemię?”, „Dlaczego w nocy robi się ciemno?”. Udzielanie odpowiedzi na te z pozoru banalne pytania, rozwija w dziecku ciekawość świata, wiedzę, ale także pokazuje interakcje panujące w przyrodzie oraz interakcje pomiędzy dzieckiem a światem. W ten sposób rośnie wiedza na temat ludzi, otoczenia, a na bazie tego możliwe są poszukiwania przewodniej idei – myśli łączącej znajome elementy. W ten sposób budzi się dziecięca duchowość, poczucie transcencji, religijność będąca wyrazem nadawania sensu i znaczeń rzeczom, działaniom i prawom rządzącym światem (Obuchowski 2000).

Dorośli, pokazując dziecku jak działa świat, jak tworzą się relacje między ludźmi i interakcje z otoczeniem, wzbudza w dziecku refleksyjność, rozwija moralność, wrażliwość, zachęca do myślenia i poszukiwania

sensu. Dorośli mogą także wykorzystywać różne sytuacje do pokazywania dzieciom znaczenia wartości, istoty sumienia (np. podczas rozwiązywania konfliktów). Wszystkie te działania pomagają wypracować koncepcję własnej egzystencji i samodzielnego szukania odpowiedzi na pytania dotyczące tego „kim chcę być?”, „dlaczego?”, „co jest dla mnie ważne?”. Dzięki takim umiejętnościom dziecku łatwiej będzie znaleźć własne miejsce w świecie. Rozwijanie duchowości, refleksyjności stanowi ważny zasób osobowościowy stanowiący o psychicznej odporności (*resilience*) (por. Büssing, Pilchowska, Surzykiewicz 2015).

Zakończenie

Dokonany przegląd teorii oraz wyników badań nad potrzebami dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym obrazuje, iż dziecko realizuje swoje potrzeby w dużej mierze w oparciu o relację z dorosłymi osobami, z którymi buduje bezpieczną emocjonalną więź. Osobami takimi w pierwszej kolejności są rodzice, jednak w środowisku szkolnym mogą zastępować ich nauczyciele i wychowawcy. Umiejętność adekwatnego zaspokajania przez nauczyciela potrzeb dziecka, budowania ciepłych relacji i poczucia bezpieczeństwa, uwagi i dostępności, tworzy dla dziecka warunki do prawidłowego rozwoju. Zdolności dostrzegania, przeformułowywania, rozwijania, zaspokajania potrzeb dziecka są zatem ważnymi umiejętnościami nauczyciela i wychowawcy, bez których nie sposób realizować nie tylko cele wychowawcze, ale także edukacyjne. Warto zatem w praktyce dydaktyczno-wychowawczej odchodzić od chłodnego modelu postrzegania edukacji jedynie przez pryzmat osiągnięć szkolnych, wyników w testach i średnich ocen na rzecz budowania przyjaznego i bezpiecznego środowiska, w którym ważne miejsce mają udane relacje. Tego typu podejście przełoży się nie tylko na lepsze emocjonalne funkcjonowanie dzieci, ale także na wyższą motywację do pracy, potrzebę osiągnięć, a co za tym idzie – lepsze wyniki.

Bibliografia:

- Baron-Cohen S. (2014), *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, Sopot: Smak Słowa.
- Bowlby J. (2007), *Przywiązanie*. Warszawa: PWN.

- Büssing A., Pilchowska I., Surzykiewicz J. (2015), *Spiritual needs of Polish patients with chronic diseases*, „Journal of religion and health” nr 54 (5), s. 1524-1542.
- Czapiński J. (2009), *Diagnoza szkolna 2009. Przemoc i inne problemy w polskiej szkole. Szkoła bez przemocy 2009. Raport Roczny Programu Społecznego Szkoła bez przemocy*, <http://www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/221-176-raport-roczny-2009.pdf> (dostęp: 4 lipca 2016).
- Faber A., Mazlish E. (1993), *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Poznań: Media Rodzina
- Filipczuk H. (1980), *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Gordon T., Burch N. (1995), *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2014), *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki: przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Han-Ilgiewicz N. (1961), *Potrzeby psychiczne dziecka*, Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych.
- Herbert M. (2007), *Kiedy dziecko i jego rodzice potrzebują pomocy*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Holinger P. C., Kalia D. (2006), *Co mówią dzieci zanim nauczą się mówić*, Poznań: Media Rodzina.
- Jundziłł E. (2000), *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży: diagnoza – zaspokojenie*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kocowski T. (1982), *Potrzeby człowieka: koncepcja systemowa*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Koomen H. M., Verschueren K., van Schooten E., Jak S., Pianta R. C. (2012), *Validating the Student – Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample*, „Journal of School Psychology” nr 50(2), s. 215-234.
- Korczak J. (1992), *Jak kochać dziecko*, Warszawa: Jacek Santorski & Co. Agencja Wydawnicza.
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych: praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Obuchowski K. (2000), *Galaktyka potrzeb: psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa: Zys i S-ka.
- Obuchowski K. (1966), *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa: PWN.
- Pianta R. C., Steinberg M. S., Rollins K. B. (1995), *The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment*, „Development and Psychopathology” nr 7 (02), s. 295-312.
- Pilch T. (1995), *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze*, w: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Wychowanie i środowisko*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (1994), *Psychologia wychowawcza*, Warszawa: PWN.
- Reykowski J. (1977), *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ryś M. (2011), *Kształtowanie się poczucia własnej wartości i relacji z innymi w różnych systemach rodzinnych*, „Kwartalnik Naukowy” nr 2 (6), s. 64-83.
- Schaffer R. H. (2014), *Psychologia dziecka*, Warszawa: PWN.
- Skorny Z. (1972), *Psychiczne mechanizmy zachowania się*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Sroufe L. A., Fox N. E., Pancake, V. R. (1983), *Attachment and dependency in developmental perspective*, „Child development” nr 54, s. 1615-1627.
- Tomaszewski T. (1975), *Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania*, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa: PWN.
- Tyszkowa M. (1972), *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Winnicott D. W. (2010), *Dziecko jego rodzina i świat*, Warszawa: Oficyna Ingenium.
- Wysocka E., Tomiczek K. (2014), *Szkoła jako środowisko życia i codzienność ucznia – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1, s. 169-188.

Edukacja elementarna – współczesne tendencje i wyzwania. Aspekt teoretyczny i metodyczny

Tworzenie [...] informacji i znaczeń we własnym, osobistym kontekście i z materiału, który się samodzielnie pozyskało, jest w istocie edukacją w najszerszym znaczeniu. Jest to specyficznie rozwojowa część działań symbolicznych, edukacja dotycząca „ja” i jego relacji ze światem i z innymi (Melosik, Szkudlarek 1998, s. 41).

Streszczenie

W rozdziale omówiono kwestię dwóch, konkurujących paradygmatów w pedagogice elementarnej. Pierwszy z nich zasadza się na behawiorystycznej wizji dziecka oraz dzieciństwa i związany jest z tradycyjnie postrzeganą edukacją, w tym rolą nauczyciela. Drugi zaś obejmuje konstruktywistyczne wizje dziecka oraz dzieciństwa i tym samym znosi hierarchiczność w postrzeganiu uprawnień nauczyciela i dzieci, a przez to dąży do upodmiotowienia ucznia. W tym kontekście omówiono – jako użyteczną edukacyjnie we wspieraniu samodzielności dzieci – metodę projektu. Dokonano zarówno historyczno-rozwojowego opisu metody, jak również omówiono fazy pracy tak, aby pokazać aktualne możliwości wykorzystania metody.

Słowa kluczowe: wczesna edukacja, paradygmat, behawioryzm, konstruktywizm, metoda projektu, podejście projektowe

Early Childhood Education and Primary Education – Contemporary Trends and Challenges. Theoretical and Methodical Aspects

Summary

The chapter discusses the issue of the two competing paradigms in elementary education. The first one is based on behavioral vision of the child and childhood and is associated with traditionally perceived

education, including the role of the teacher. The second one includes a constructivist vision of the child and childhood and thus abolishes hierarchy in the perception of teacher-children relation, and thus aims at empowerment of the student. In this context, we discussed – as educationally useful in supporting the independence of children – the project method. There have been both: historical and developmental description of the method, as well as the description of the phases of work so as to show the possibilities of using the method.

Key words: early childhood education, paradigm, behaviorism, constructivism, project method, project approach

Wprowadzenie

Edukacja elementarna napotyka obecnie na liczne wyzwania. Od lat krytykuje się tradycyjny model nauczania i nawiązuje do jego rewizji oraz wprowadzenia do szkół rozwiązań edukacyjnych na miarę XXI wieku. W ostatnich latach obserwujemy dość burzliwą dyskusję, która dotyczy kształtu edukacji wczesnoszkolnej – od kwestii wieku obowiązku szkolnego, przez problem doboru treści kształcenia, w tym lektur szkolnych, aż po wykorzystanie nowych technologii w edukacji oraz wdrażanie dzieci do wspólnotowego uczenia się i doświadczania w szkole aktywnego obywatelstwa, co ma rozwijać ideę demokratyczności edukacji. To ostatnie zagadnienie przybiera na sile, gdyż w polskiej szkole – w coraz większym stopniu – można spotkać dzieci odmienne kulturowo, co stwarza liczne wyzwania, które wynikają zarówno z kwestii językowych, jak i wychowawczych.

Celem niniejszego tekstu nie jest pogłębiona analiza każdego z tych problemów, co jest nawet niemożliwe ze względu na ograniczone ramy rozdziału. Chciałabym skupić się na praktycznym wymiarze wskazanych wyzwań. Spajającym je tematem jest sposób postrzegania dzieciństwa wraz z jego cechami oraz możliwościami. To, jak definiuje się cele i prowadzi edukację, jest zawsze wyrazem pewnych przekonań, tego, jak widzimy dziecko/ucznia i jakie przypisujemy mu cechy. Określona wizja dziecka oraz dzieciństwa determinuje bowiem sposób nauczania i dobór określonej metody pracy. Najgłębszym metodycznie wyrazem upodmiotowienia dziecka w edukacji oraz traktowania każdego ucznia – niezależnie od manifestowanych trudności, czy to w uczeniu się, czy to w adaptacji do szkoły i jej wymagań – jako osoby, która ma wpływ na to, co się z nią dzieje

i może zabierać głos w swojej sprawie, jest realne wykorzystywanie w pracy edukacyjnej metody projektu. Dlatego też rozdział został podzielony na dwie zasadnicze części.

Najpierw zostaną omówione dwa, ścierające się w przestrzeni edukacyjnej paradygmaty. Pierwszy zasadza się na behawiorystycznej wizji dziecka oraz dzieciństwa i związany jest z tradycyjnie postrzeganą edukacją, w tym rolą nauczyciela. Drugi natomiast obejmuje konstruktywistyczne wizje dziecka oraz dzieciństwa i tym samym znosi hierarchiczność w postrzeganiu uprawnień nauczyciela i dzieci, a przez to dąży do upodmiotowienia ucznia.

W drugiej części tekstu zostanie omówiona metoda projektu – sztandarowy przykład sposobu pracy ze zróżnicowanymi (ze względu na wiek, możliwości) grupami uczniowskimi, który wynika z przyjęcia konstruktywistycznej wizji dziecka. Charakteryzując tę metodę skupię się na jej cechach, w tym głównie na rozumieniu roli nauczyciela w edukacji małego dziecka.

Wizja edukacji elementarnej w dwóch paradygmatach

Współcześnie we wczesnej edukacji obserwować można silną (przynajmniej deklaracyjnie) tendencję do aktywizowania uczniów i stosowania takich sposobów pracy, które stoją w opozycji do metod, umownie określanych mianem podających (odtwórczych), jak na przykład wykład, pogadanka czy pokaz.

Odtwórcze nauczanie – najogólniej rzecz ujmując – zasadza się na behawiorystycznej wizji procesu kształcenia. Warto przypomnieć, że behawioryzm określa uczenie się jako zmianę w zachowaniu, która jest rezultatem reakcji na bodźce. W tej koncepcji zakłada się, że postępowanie ucznia można modyfikować z zewnątrz. Powtarzanie określonej sekwencji bodźców prowadzić ma do uwarunkowania, czyli do wytworzenia w uczącym się automatycznych reakcji. Nauczanie polega więc na tym, aby tak zaprojektować serie bodźców, wzmocnień pozytywnych (nagród) oraz negatywnych (kar), żeby doprowadzić do założonego efektu (pożądanego zachowania ucznia). Podkreślić należy, że takie definiowanie procesu nauczania – uczenia się ma swoje założenia epistemologiczne. Wiedza dla behawiorystów jest bowiem zbiorem istniejących na zewnątrz uczącego się informacji o świecie. Rzeczywistość fizyczna i społeczna postrzegana jest więc jako całkowicie niezależna od obserwatora. Umysł ucznia należy

zatem napełniać wiedzą. Musi on zapamiętać określone, odgórnie narzucone dane i fakty. „Konstrukcja dziecka jako pustego naczynia i odtwórca daje początek idei pedagogiki lub edukacji jako narzędzia przekazywania dziecku z góry ustalonego i niekwestionowanego zasobu wiedzy o już określonym znaczeniu.” (Dahlber, Moss, Pence 2013, s. 109). Upraszczając, można powiedzieć, że w tej koncepcji zadaniem uczącego się jest przyswojenie sobie „poprawnych” informacji, które opisują rzeczywistość, nie zaś rozumienie otaczającego świata. Odwrotnie rzecz ma się w podejściu konstruktywistycznym. Wspólną cechą różnych teorii konstruktywistycznych jest założenie, że proces uczenia się nie polega na przyswajaniu wiedzy, ale raczej na jej konstruowaniu. W tej koncepcji umysł uczącego się nie jest więc „pustym naczyniem”, które trzeba wypełnić danymi i faktami, ale nabiera statusu aktywnego podmiotu, który samodzielnie porządkuje znaczenia i nadaje sens napływającym ze środowiska zewnętrznego bodźcom. Rzeczywistość w podejściu konstruktywistycznym jest stwarzana, a nie odnajdywana – jak w behawioryzmie. Dopiero zatem, gdy badanie procesów poznawczych prowadzi do stwierdzenia, że osoba ucząca się czyni coś, co nie poddaje się kontroli z zewnątrz, możemy mówić o porzuceniu orientacji behawiorystycznej i wykonaniu decydującego kroku w stronę orientacji konstruktywistycznej (Mietzel 2002, s. 206).

Warto jednak podkreślić, że jest wiele wariantów myślenia konstruktywistycznego – mianem „konstruktywizmu” określa się różne teorie i stanowiska naukowe. Theo Hug wymienia na przykład następujące jego odmiany: konstruktywizm filozoficzny, radykalny, systemowy, neurobiologiczny, społeczno-kulturowy, społeczno-psychologiczny, psychoterapeutyczny, pedagogiczny oraz konstruktywizm w socjologii wiedzy (Hug 2004, s. 121-144). Konstruktywizm zatem nie stanowi jednolitej koncepcji, jednakże czynnikiem łączącym jest założenie, że **człowiek konstruuje swoją wiedzę o świecie**. Ernst von Glasersfeld w swojej koncepcji radykalnego konstruktywizmu charakteryzuje pewne zasady, które de facto cechują konstruktywizm jako kategorię ogólną. Przyjmuje on, że wiedza nie reprezentuje świata, ponieważ dane zgromadzone w umyśle nie stanowią odbicia obiektywnie istniejącej rzeczywistości, są one konstruowane, stwarzane przez danego człowieka. Wiedza nie stanowi zatem biernego odwzorowania świata, jest raczej aktem twórczego przystosowania się do niego i tym samym ważna jest jej skuteczność (jej funkcja adaptacyjna) (von Glasersfeld 1990, s. 281). W procesie poznania jednostka konstruuje zatem wiedzę o obiektach występujących w rzeczywistości zewnętrznej. Tworzone w umyśle konceptualizacje mają dla

jednostki użyteczny charakter, ponieważ pozwalają na rozumienie świata zewnętrznego i w konsekwencji na skuteczne w nim działanie (Sikora 2007, s. 21). Konstruktywizm zakłada zatem, że ludzie aktywnie poznają rzeczywistość i nabywają wiedzę dzięki interakcjom z otoczeniem. Takie myślenie stanowi podstawę wszystkich koncepcji konstruktywistycznych. Zasadniczą różnicę w różnych odmianach konstruktywizmu stanowi zaś założenie co do podmiotu, który tę wiedzę bezpośrednio wytwarza.

Z jednej strony część badaczy przyjmuje, że wiedzę wytwarza pojedynczy umysł człowieka, który traktowany jest wówczas jako autopoietyczny system poznawczy. W tym ujęciu szczególny nacisk kładzie się na procesy zapamiętywania i odtwarzania informacji. Wiedzę wytwarza zatem pojedynczy ludzki umysł, który porównać można do komputera. Informacje pochodzące ze środowiska zewnętrznego, w toku uczenia się są przetwarzane i magazynowane w pamięci, po czym nowa umiejętność lub informacja jest przekazywana do środowiska. Tym samym zakłada się, że ludzki mózg konstruuje i rekonstruuje wiedzę – w reakcji na bodźce płynące ze środowiska zewnętrznego – jedynie przy pomocy swoich własnych elementów.

Z drugiej strony inni badacze forsują tezę, że pojedynczy człowiek jest istotą społeczną, osadzoną w określonym kontekście społeczno-historycznym. Z tej perspektywy podkreśla się znaczenie systemu społecznego w konstruowaniu wiedzy. To rzeczywistość społeczno-kulturowa – a nie pojedynczy umysł ludzki – odpowiedzialna jest za proces wytwarzania wiedzy.

Dychotomię tę można prześledzić na przykładzie założeń Jeana Piageta i Lwa Wygotskiego. I tak, Piaget w swojej koncepcji rozwoju poznawczego większy nacisk kładzie na indywidualne procesy poznawcze jednostki. Dziecko w jego koncepcji postrzegać można jako autonomicznego naukowca, który przechodzi na kolejne, wyższe stadia rozwoju tylko i wyłącznie wtedy, gdy sam stanie się do tego poznawczo gotowy. Wygotski przesuwając punkt ciężkości na kompetencje społeczne jednostki. W tym ujęciu umysł nie istnieje poza kulturą, nie jest odrębnym, niezależnym systemem poznawczym. Rozwój umysłowy traktowany jest zatem jako proces społeczno-kulturowy. Umysł człowieka, pośredniczący między światem zewnętrznym a indywidualnym doświadczeniem, rozwija się dzięki uczestniczeniu w społecznych działaniach. L. Wygotski uważa kulturę za najważniejszy czynnik rozwoju indywidualnego, a zatem wszelkie zdolności intelektualne dziecka, zanim zostaną przez nie zinternalizowane, pojawiają się najpierw podczas współpracy i negocjacji z członkami społeczności uczących się (Wygotski 1971).

Założenie, że wiedza jest nie tylko osobistą konstrukcją, ale także jest konstruowana społecznie, jest jednym ze szczegółowych założeń współczesnej metodyki edukacji elementarnej. Przyjmuje się bowiem, że każdy uczący się konstruuje swoją wiedzę w aspekcie jednostkowym, ale jednocześnie jest ona wytwarzana przez grupę w toku wzajemnych ustaleń, poszukiwań i negocjacji. Podejście takie bazuje na dwóch kluczowych założeniach (Walat 2016):

(1) ważny jest sposób, w jaki uczeń interpretuje zjawiska i uwewnętrznia ich rozumienie, ponieważ – jak pisze J. Bruner – na rozwój poznawczy składają się procesy zarówno o kierunku od zewnątrz do wewnątrz, jak i o kierunku odwrotnym (Bruner 1978, s. 544);

(2) zakres i głębia tych procesów zmieniają się w zależności od doświadczenia i kontekstu społeczno-kulturowego.

W tym kontekście istotnego wymiaru we współczesnych systemach oświatowych nabiera społeczne uczenie się oraz demokratyzacja edukacji. Coraz częściej więc stawia się pytania o taki zespół praktyk dydaktyczno-wychowawczych, który umożliwiłby zróżnicowanym grupom uczniowskim ze względu na wiek, specjalne potrzeby edukacyjne czy odmienną kulturę, doświadczanie wspólnotowości, poczucie bycia razem, co składa się na – szeroko pojmowane – uczestniczenie w życiu społecznym. Jest to szczególnie istotne w świecie, w którym społeczności coraz bardziej różnicują się, ponieważ właściwie prowadzona edukacja może budować poczucie wspólnoty oraz kształtować właściwe postawy względem odmienności. W związku z tym obok tradycyjnie pojmowanego realizowania przyjętych celów edukacyjnych należy zastanowić się, jak prowadzić edukację elementarną, aby utrwałać wśród dzieci pewne zasady demokratycznego postępowania. Mam tu na myśli głównie zaangażowanie we wspólne sprawy, umiejętność prowadzenia dyskusji, słuchania, formułowania własnych poglądów, konstruktywne wyrażanie sprzeciwu bez działań dyskryminujących, umiejętność rozwiązywania konfliktów. Aby aktywnie realizować takie cele, nauczyciel powinien przyjąć pewną określoną postawę, która stymulowałaby dzieci do pełnego uczestnictwa w działaniach wspólnotowych. K. Gawlicz oraz M. Starnawski zwracają uwagę, że wiele działań edukacyjnych, które nauczyciele określają jako „demokratyzujące”, bywa złudnych i często sprowadza się do tego, że „uczniowie w sztucznej, przyjemnej atmosferze pracują z miłym autorytarnym nauczycielem, który przyznaje im pewne przywileje” (Gawlicz, Starnawski 2014, s. 36). Zmiana tej sytuacji wymaga przyjęcia określonej perspektywy w postrzeganiu dziecka i dzieciństwa oraz dobrania takich

metod pracy, które będą dopuszczały realną samodzielność wychowanka oraz jego sprawstwo, a także nastawione będą na działania zespołowe, wspólnotowe. Aby tak się stało, szkoła oraz wszystkie osoby zaangażowane w edukację muszą uznać, że dziecko nie jest jedynie biernym przedmiotem procesów społecznych, ale należy je postrzegać jako aktywny podmiot, który ma moc kształtowania własnego życia oraz życia społeczeństwa (Kehily 2008, s. 112). Współcześnie podkreśla się, że głównie praca projektowa pozwala osadzać edukację w dziecięcym „tu i teraz” i być blisko zarówno zainteresowań dzieci, jak również pewnej idei wspólnotowego uczenia się. Jak pisze M. Karwowska-Struczyk, nie możemy dzieci przygotowywać do demokracji, ale musimy pozwolić im na jej doświadczanie w teraźniejszości, więc na bycie „w demokracji” (Karwowska-Struczyk 2012, s. 153). Odpowiedzią na owo „bycie w demokracji” i doświadczanie przez dzieci wspólnotowości zdaje się być metoda projektu, która obecnie przeżywa swój swoisty renesans. Niestety jej popularność nie zawsze idzie w parze ze zrozumieniem. A. Maj uczuła, że często to, co jest nazywane projektem we wczesnej edukacji, w rzeczywistości bywa zaplanowanym przez nauczyciela zestawem aktywności, które mają podjąć dzieci (Maj 2014, s. 90). Takie mechaniczne podejście do procesu nauczania-uczenia się zamyka możliwości zmiany myślenia o całym środowisku edukacyjnym. Jeżeli chcemy wykorzystać podejście projektowe do aktywnego wspierania samodzielnego uczenia się dzieci oraz do tworzenia kultury edukacyjnej, która byłaby nastawiona na „bycie razem”, niezależnie od tego, czy w klasach szkolnych pracują wspólnie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, czy też dzieci odmienne kulturowo, to musimy dobrze rozumieć istotę metody projektu. Dlatego w dalszej części tekstu postaram się ją przybliżyć.

Na początek przeniesiemy się do XVI-wiecznych Włoch oraz Francji, gdzie ówczesni architekci i inżynierowie dokonali rewolucyjnych zmian w procesie kształcenia swoich uczniów. Następnie przyjrzymy się XIX-wiecznym projektom „łatania dziur” między teorią a praktyką i tak odkryjemy metodę projektu Williama H. Kilpatricka. Metoda projektu nie wyrosła w próżni. Wpływ na poszukiwanie nowatorskich rozwiązań dydaktycznych miał ówczesny klimat, panujący w oświacie i coraz silniejsza kontestacja obowiązujących w szkole rozwiązań. Przyjrzymy się więc też krótko temu, jak zmieniał się postrzeganie roli edukacji w kolejnych wiekach i co to oznacza dla nas współcześnie.

Metoda projektu dawniej i dziś

Początki metody projektu sięgają XVI-wieku, kiedy to włoscy architekci stwierdzili, że nie należą do stanu rzemieślników, a stanowią stan artystów. Mirosław S. Szymański opisuje, że „uznali oni, że wykształcenie murarskie, czy kamieniarskie, jakie otrzymywali dotychczas adepci architektury jest niewystarczające, by móc wznosić piękne i użyteczne gmachy. Sądziли jednocześnie, że dzięki zdobyciu gruntownej wiedzy z zakresu matematyki, geometrii, nauki o perspektywie i kompozycji, a także historii i teorii architektury poprawią swoją pozycję w społeczeństwie, wyzwolą się z cechowych więzów, zdobędą władzę, uznanie i wpływy” (Szymański 2000, s. 18). Zgodnie z tymi założeniami powołano pierwszą, nowożytną akademię sztuk pięknych. Młodzi adepci architektury mogli nabyć tam usystematyzowaną wiedzę z różnych dziedzin, ale podstawą kształcenia były konkursy, między innymi na projektowanie budynków. W konkursach tych przyszli architekci mogli w twórczy sposób stosować swoją wiedzę i łączyć teorię z praktyką. W kolejnych wiekach ten sposób kształcenia objął także szkoły techniczne oraz przemysłowe już nie tylko na terenie Włoch, ale również Francji, Niemiec, Szwajcarii, a także Stanów Zjednoczonych, gdzie w 1865 roku metoda projektu została wprowadzona przez Williama B. Rogersa w Massachusetts Institute of Technology. **Projekt stał się wówczas szeroko stosowaną metodą nauczania i był rozumiany jako uczniowska działalność natury praktycznej, która nastawiona jest na wytworzenie określonego produktu.**

XVII wiek przyniósł nie tylko dokonania społeczno-kulturalne czy gospodarcze, ale także wiele zmian w zakresie teorii i praktyki nauczania. Próbowano znaleźć sposób na nauczanie efektywne i powszechne. W tym okresie Wolfgang Ratke sformułował zasadę pogładowości nauczania. Zasada ta zakłada bezpośrednie poznawanie rzeczywistości, tzn. poznawanie oparte na obserwacji. Takie podejście prezentowali również – sądzę, że wystarczy ograniczyć się w tym miejscu do dwóch nazwisk – w wieku XVI Francis Bacon, który krytykował wszelki werbalizm i zachęcał do badania zjawisk przyrody za pomocą obserwacji i eksperymentu, a w wieku XVIII Jan Amos Komeński, który twierdził, iż poznanie rzeczywistości odbywa się wyłącznie zmysłowo i w związku z tym należy zapewnić uczniom konkretne przedmioty do manipulacji. Komeński zalecał także uczynienie z zasady pogładowości zasady ogólnodydaktycznej, czyli takiej, która obowiązywałaby w nauczaniu wszystkich przedmiotów i na wszystkich szczeblach kształcenia. Myśl Komeńskiego charakterystyczna jest dla trzeciego okresu

filozofii nowożytnej, która przypada na XVIII wiek. W przeciwieństwie do racjonalizmu z wieku poprzedniego, zaczyna dominować empiryzm, czyli przekonanie, że nie ma wiedzy bez doświadczenia. John Locke jest zdania, że wiedza pochodzi wyłącznie z doświadczenia. *Nihil est in intellectu quin prius fuerit in sensu*¹ (łac.) – nie ma nic w umyśle, czego by przedtem nie było w zmysłach. Podobnie jak Arystoteles uważał, że umysł nie ma pojęć wrodzonych, jest on więc „niezapisaną tablicą” (*tabula rasa*), którą zapisuje dopiero doświadczenie. Rolę poznania zmysłowego w bezpośrednim doświadczeniu docenił szczególnie sensualizm, czyli prąd filozoficzny głoszący przekonanie, że wszelka wiedza pochodzi od wrażeń zmysłowych. Jednakże dominujące było przeświadczenie, że zarówno zmysły, jak i rozum jako źródła poznania są pozytywne, niezbędne i równouprawnione. Aby poznać rzecz – najpierw trzeba wejść z nią w kontakt zmysłowy, a następnie trzeba ją zrozumieć. Takie poglądy głosił na przykład Immanuel Kant, który syntetyzował racjonalizm i empiryzm. Jego zdaniem wyobrażenia (przedstawienia zmysłowe) i pojęcia (przedstawienia racjonalne) kontrolują się wzajemnie i przez tę kontrolę dają nam gwarancję prawdy. Echa takiego spostrzegania zmysłów i ich roli w poznawaniu świata odnaleźć można także w XVIII- i XIX-wiecznej myśli dydaktycznej.

Już w XVIII wieku rzecznikiem zrównoważonego rozwijania pełnego potencjału, który tkwi w wychowanku był Johann Heinrich Pestalozzi. Dostrzegał on konieczność optymalnego pobudzania wszystkich sił, które tkwią w człowieku, pisząc, że „Sama przyroda pobudza człowieka do ich ćwiczenia: oko chce patrzeć, ucho – słuchać, nogi – chodzić, a ręka chwycić. Serce pragnie kochać i wierzyć, a umysł myśleć” (Pestalozzi 1973, s. 8).

Pestalozzi – założyciel Nowej Szkoły Elementarnej – uważał, że rozwojem każdego człowieka kierują trzy podstawowe siły:

- **siła głowy** (siła percepcyjna i intelektualna), na którą składają się głównie lingwistyczne zdolności poznawcze,
- **siła rąk** (siła i sprawność fizyczna), związana z kontrolą ciała i zdolnościami manualnymi,
- **siła serca** (siła moralna), na którą składają się określone postawy społeczne.

Te trzy siły są kategoriami, które należy pobudzać do rozwoju w sposób całościowy i optymalny. Niewskazane jest nadmierne stymulowanie tylko jednej. Ważne jest, aby dbać o zrównoważony i holistyczny rozwój dziecka,

¹ Formuła ta została uzupełniona krytycznie przez G.W. Leibniza (1646-1716) – *praeter intellectus ipse* – z wyjątkiem samego umysłu.

co jednak nie jest możliwe bez interwencji z zewnątrz. Doprowadzić do pełnego rozwoju owych sił można jedynie poprzez odpowiednią stymulację, którą należy rozpoczynać już we wczesnym dzieciństwie. Wspieranie procesu formowania się owych sił polega na gromadzeniu przez dziecko różnorodnych doświadczeń, które później łączą się w specyficzne struktury.

Kontynuatorem myśli Pestalozziego był między innymi Jan Fryderyk Herbart, który zreformował XIX-wieczne myślenie o nauczaniu i wychowaniu, ale – co ważniejsze – zrewolucjonizował ówczesną myśl pedagogiczną, i uznawany jest za twórcę pedagogiki naukowej. W teorii Herbarta (1912) nauczanie uważane jest za jedyny środek trwałego wzmacniania charakteru. Tym samym źródłem rozwoju charakteru Herbart uczynił rozum, w myśl twierdzenia, że odpowiednio prowadzone nauczanie stanowi podstawę skutecznego wychowania. Herbart zakładał, że każdy wychowanek jest ukształcalny (plastyczny), czyli może być nauczany, a przez to wychowywany. Owa ukształcalność polega na tym, że nauczyciel może wprowadzać – pojawiające się w umyśle wychowanka – masy wyobrażeń i w ruch, a nawet nadawać im określony kierunek ruchu. Dzięki prezentowaniu uczniowi aktualnej wiedzy, rozwijaniu jego zdolności oraz wyposażaniu go w praktyczne umiejętności – przybliżamy wychowanka do odpowiedniego rozumienia świata rzeczy i ludzi. Właśnie to rozumienie, które uzyskujemy dzięki nauczaniu, rozwija i umacnia charakter.

Jednakże, aby nauczanie faktycznie okazało się skuteczne, nauczyciel musi stosować odpowiednie metody, których celem byłoby zawsze kształtowanie siły moralnej charakteru. Zasadnicze zadanie dydaktyki – według Herbarta – miała stanowić analiza czynności wykonywanych przez nauczyciela. Każdy pedagog powinien przestrzegać określonego schematu stadiów nauczania (*jasność, kojarzenie, system, metoda*), gdyż tylko tak prowadzony proces gwarantuje pożądaną kierunek ruchu mas wyobrażeń i w ruch, a przez to kształtowanie i odpowiedni rozwój siły moralnej charakteru. Teoria nauczania wychowującego Herbarta znalazła wielu zwolenników i kontynuatorów, gdyż stała się oficjalną doktryną pedagogiki – pedagogiką naukową ówczesnej, XIX-wiecznej Europy. Wilhelm Rein – uczeń Herbarta – uczynił ze schematu stopni nauczania koncepcję stopni formalnych². Obecnie przyjmuje się, iż szkoła tradycyjna to ta,

² Do znanych herbartystów należy również założyciel Towarzystwa Pedagogiki Naukowej (powołanego w 1868 roku) – Tuiskon Ziller. Herbart znalazł też naśladowców w Polsce, jego ideami zainspirowali się przykładowo Barbara Mańkowska czy Franciszek Majchrowicz.

której obraz ukształtował się w XIX wieku i która swe założenia opiera na dydaktyce herbartowskiej. Szkoła ta ma zmierzać do rozwiązań uniwersalnych oraz poszukiwać jednej, doskonałej formy i metody nauczania, którą można byłoby zastosować do wszystkich sytuacji dydaktycznych. W tak rozumianej szkole eksponuje się czynności nauczania, które koncentrują się wokół następujących stopni formalnych według W. Reina:

1. Przygotowanie uczniów do pracy.
2. Podanie nowego materiału.
3. Powiązanie (nowego materiału z materiałem omawianym na poprzednich lekcjach).
4. Zebranie (synteza przerobionego materiału).
5. Zastosowanie (opanowanego materiału do rozwiązania określonych zadań).

Niektóre elementy myśli herbartowskiej są nadal silnie obecne w teorii i praktyce edukacyjnej wielu krajów, między innymi w Polsce. W świadomości nauczycieli pokutuje pogląd, który H. Gaudig, jeden z krytyków modelu zinstytucjonalizowanego kształcenia zbiorowego, określił w ten sposób: *Wenn alles schweigt und nur einer spricht, da Nenni so was Unterricht* (Kiedy wszyscy milczą, a jeden tylko mówi, to coś takiego nazywamy nauczaniem, Gaudig 1904, s. 18). W pierwszej połowie XX wieku – w związku z powszechnie narastającą krytyką szkoły tradycyjnej, która pracowała według zaleceń Jana Fryderyka Herbarta – zaczęto poszukiwać alternatywnych rozwiązań edukacyjnych. Jak łatwo dostrzec, w tradycyjnym układzie lekcji, nie ma wiele miejsca na poznanie zmysłowe, dostarczanie uczniom różnych bodźców sensorycznych tak, aby mogli empirycznie odkrywać prawa i zależności, które rządzą światem zewnętrznym. Krytykowano głównie tradycyjną organizację nauczania. Po pierwsze podkreślano, że klasy są zbyt liczne, a grupowanie uczniów według kryterium wieku utrudnia realizację programu, gdyż to, że uczniowie urodzili się w tym samym roku kalendarzowym nie gwarantuje, że mają ten sam poziom rozwoju umysłowego. Taka tradycyjna organizacja pracy jest zatem nienaturalna i sztuczna, gdyż w rodzinie nikt nie wychowuje się w grupach jednolatków. Szkoła – według przeciwników jej tradycyjnego wydania – powinna mieć charakter wspólnotowy, a organizację pracy wzorować należy na rodzinie. Po drugie, zwracano uwagę, że podczas krótkiego czasu nauczyciel i uczniowie mają zbyt wiele zadań do zrealizowania, co musi zakończyć się niepowodzeniem dydaktycznym. Do zadań tych należy: nauczanie, wychowanie, organizowanie pracy, kontrola jej przebiegu, jak również ewaluacja i podawanie informacji zwrotnej, itd.

Krytycy alarmowali zatem, że w szkole tradycyjnej cechuje dzieci brak samodzielności, a nauczyciele nie mają czasu na uwzględniania indywidualności uczniów. Nauczyciel zatem nadmiernie koncentruje się na dyscyplinowaniu, gdyż boi się utraty kontroli i faktu, że może nie zdążyć zrealizować materiału (programu). Nowo proponowane rozwiązania miały pomóc przełamać te ograniczenia i spowodować powstanie nowego modelu szkoły. Jednak wyzwanie to jest tak naprawdę aktualne do tej pory.

Metoda projektu a nowe idee w nauczaniu i wychowaniu dzieci

Na początku XX wieku, eksplorującego alternatywne wobec tradycyjnych metody kształcenia, zyskała na popularności, głównie w Stanach Zjednoczonych, metoda projektu. Lilian G. Katz, Sylvia C. Chard, Yvonne Kogan (2014, s. 5) opisują, że koncepcja kształcenia z wykorzystaniem projektów była głównie popularyzowana przez Deweya (1904) oraz Kilpatricka (1918), więc przyjmują, że u podstaw pracy metodą projektu – jaką obecnie znamy w praktyce edukacyjnej – znajduje się progresywizm. Warto przypomnieć, że szkoła progresywistyczna wyrosła z dorobku psychologii rozwojowej. Jej klasykami byli Eduard Claparède (Europa) oraz John Dewey (Stany Zjednoczone). Pierwszy zaproponował „szkołę na miarę dziecka”, dostosowaną do różnic indywidualnych, potrzeb poznawczych i zainteresowań poszczególnych uczniów. Drugi postulował uczenie się przez działanie i w miejsce herbartowskich stopni formalnych zaproponował stopnie zgodne z tak zwanym pełnym aktem myślenia. Pełny akt myślenia człowieka według J. Deweya składa się z pięciu logicznych stopni (Dewey 1957, s. 57):

1. Odczucie trudności.
2. Wykrycie jej i określenie.
3. Poszukiwanie rozwiązań, nasuwanie się możliwego rozwiązania, stawianie hipotez.
4. Wyprowadzenie przez rozumowanie wniosków z przypuszczalnego rozwiązania.
5. Weryfikacja / falsyfikacja.
6. Dalsze obserwacje i eksperymenty, prowadzące do przyjęcia lub odrzucenia przypuszczenia.

John Dewey – w opozycji do Herbarta – w centrum namysłu nad efektywnością procesu kształcenia umieścił ucznia, a nie nauczyciela. Postulował on zatem, że uczenie się jest najefektywniejsze tylko wtedy, gdy

jest prowadzone przez działanie i uruchamia aktywność uczniów. Powinni oni bowiem obserwować otaczającą rzeczywistość i samodzielnie wyciągać wnioski. W sytuacji poczucia, że posiadana przez nich wiedza nie pasuje do napływających bodźców, uczniowie muszą stawiać hipotezy, weryfikować je i samodzielnie formułować wnioski, które pomogą w adaptacji do świata oraz w przekroczeniu odczuwanych trudności czy niedostatków w wiedzy. Proces uczenia się jest więc uczeniem przez działanie (*learning by doing*), w wyniku czego uczeń sam konstruuje swoją własną interpretację świata. W związku z takim podejściem do roli ucznia i nauczyciela popularność zaczęła zyskiwać metoda projektu. Calvin M. Woodward próbował dostosowywać metodę do warunków szkolnych. Opracowywał on specjalne podręczniki, które służyły do przygotowania zawodowego. Instrukcje szkoleniowe Woodwarda miały pomóc w doskonaleniu konkretnych umiejętności manualnych. Uczniowie mogli nauczyć się, jak korzystać z narzędzi poprzez prace w drewnie lub metalu, ale wytwarzane produkty nie miały wartości handlowej. Wartość instrukcji leżała głównie w koordynacji procesów poznawczych, przewidywaniu, wyciąganiu wniosków. Pomysł wykorzystania metody projektu rozprzestrzenił się stopniowo w kształceniu praktycznym oraz zawodowym (Charles R. Richards, David. S. Snedden, Rufus W. Stimson), a także w ogólnej edukacji (John F. Woodhull).

Popularyzatorem metody projektu – jednak rozumianej zdecydowanie szerzej niż ma to miejsce współcześnie – był William Kilpatrick (1918, s. 319-334), na którego duży wpływ miały prace Francisa Parkera – pioniera ruchu progresywistycznego w Stanach Zjednoczonych. Wierzył on, że edukacja powinna obejmować pełny rozwój jednostki zarówno w aspekcie psychicznym, fizycznym, jak i moralnym. John Dewey nazwał go „ojcem edukacji progresywistycznej”. Parker pracował nad tworzeniem programów nauczania, które nastawione byłyby na całościowy rozwój ucznia. Występował przeciwko standaryzacji kształcenia, uczeniu się na pamięć i biernemu odtwarzaniu wiedzy. Wierzył, że edukacja powinna przygotowywać uczniów do samodzielnego myślenia i umożliwiać im stawianie się niezależnymi jednostkami. William Kilpatrick – nauczyciel i filozof edukacji – był zafascynowany tymi ideami. Co więcej, duży wpływ miał na niego sam John Dewey, z którym pracował w Teachers College na Columbia University.

W swojej pracy dydaktycznej Kilpatrick chciał zmienić relacje pomiędzy uczniami a nauczycielami. Opisywał, że relacjom tym brakuje wzajemności, ponieważ pozycja nauczyciela jest uprzywilejowana, a uczniowie nie czują, że nauczyciel „stoi po ich stronie”. W 1896 roku Kilpatrick

przyjął ofertę pracy w szkole podstawowej – Anderson Elementary School w Savannah (Georgia), gdzie nadzorował pracę dziewięciu nauczycieli i miał pod swoją opieką ponad 400 uczniów. W tej szkole Kilpatrick chciał zrealizować swoje koncepcje, które dotyczyły budowania relacji wzajemności pomiędzy uczniami oraz nauczycielami. Uznał on, że główną przeszkodę w tworzeniu więzi pomiędzy nauczycielami a uczniami stanowi system oceniania oraz raporty końcowe przesyłane rodzicom dzieci. W miejsce dotychczasowego systemu oceniania pracy uczniów wprowadził więc wewnętrzną ewaluację pracy dokonywaną przez uczniów oraz nauczycieli, a rodzicom postanowił przysyłać raporty, w których wyszczególnione były absencje uczniów oraz opisany ich wysiłek, nad czym i ile pracowali, ale bez oceny *per se* ich pracy. Doświadczenia nabyte w Anderson Elementary School Kilpatrick opisywał tak:

Ważne jest, aby nauczyciel rozumiał każdego swojego ucznia, aby mógł rozpoznać wszystko to, co jest w nim dobre, a potem prowadzić proces kształcenia tak, żeby każde dziecko miało możliwość pokazania swoich mocnych, dobrych stron. Traktowałem te dzieci z pewnym uczuciem. Nigdy ich nie karciłem, nigdy nie używałem nagany, ani surowości. Nauczałem w ten sposób, aby każde dziecko mogło wynieść z tego jakieś dobro i aby mogli zobaczyć, że to dobro wynoszą. Ufałem moim dzieciom. Zwracałem się do tego, co w nich najlepsze. Szanowałem je jako osoby i traktowałem je jak osoby. Zwracałem się do tego, co w nich najlepsze i stwarzałem im możliwość pokazania ich lepszego „ja”, a potem wyrażałem uznanie i akceptację dla danego zachowania (Tennenbaum 1951, s. 31).

Kilpatrick w 1900 roku w czasie wakacyjnego kursu poznał Charlesa De Garmo i zafascynował się jego książką *Interests and Effort* (*Zainteresowanie i Wysiłek*). Kilpatrick twierdził, że ta pozycja – jak żadna wcześniejsza – otworzyła przed nim nowy świat (Tennenbaum 1951, s. 37). Był nią poruszony. Uważał, że książka De Garmo łączy w jedno jego domniemania oraz przeczucia dotyczące edukacji. Pisał, że pokazała mu ona wyraźnie, że nie istnieje żaden konflikt pomiędzy zainteresowaniem, przyjemnością oraz wysiłkiem, że to nie są siły rozbieżne, ale stanowią one nierozzerwalne przymierze. Wysiłek następuje po zainteresowaniu. Jednym słowem im bardziej jednostka jest czymś zainteresowana, im bardziej jej dotyczy dany temat, tym więcej wysiłku w to włoży. Właśnie we wzbudzeniu zainteresowania u każdego ucznia Kilpatrick upatrywał kluczowy czynnik

dla powodzenia całego procesu kształcenia. Uważał on, że najcenniejsze sytuacje edukacyjne zaczynają się od samorzutnego zainteresowania uczniów danym tematem, problemem.

Metoda projektu Kilpatricka (Beyer 1997, s. 470-485) pomyślana została tak, aby włączyć zainteresowania ucznia do procesu kształcenia, ażeby uczeń mógł oddać się stawianym przed nim zadaniom „z całego serca”. Podkreślał on, że nie powinno się uczniów „tuczyć wiadomościami”, ale dać im możliwość sprawdzenia wiedzy w praktyce tak, aby poczuli, że to, czego się uczą, ma związek z ich codziennym życiem. Co więcej, zaznaczał on, że należy stworzyć uczniom warunki do podejmowania działań, które wynikają z ich naturalnych skłonności, które lubią i które wykonają z radością. Podstawę teoretyczną jego poglądów pedagogicznych stanowiły następujące tezy:

- uczenie się jest wynikiem walki jednostki o jak najlepsze przystosowanie się do środowiska,
- wszelka wiedza teoretyczna jest wynikiem działalności eksperymentalnej, doświadczalnej,
- zasady moralne oraz wszelkie instytucje i prawo rozwinęły się w wyniku działalności grup społecznych, a ich wartość zależy od stopnia, w jakim przyczyniają się do dobrobytu społecznego (Chmaj 1963, s. 267).

Dla Kilpatricka aktywne, satysfakcjonujące życie wymaga dążenia, pragnienia, działania lub, bardziej ogólnie, czegoś co nazywał on *purposing* (nastawieniem na cel). W swojej koncepcji podkreślał istotną rolę adekwatnego reagowania na napływające z zewnątrz bodźce. Jeśli coś nas interesuje, jest dla nas ważne, staje się naszym celem, za którym pojawi się wysiłek i chęć zrealizowania wyzwania. W trakcie dochodzenia do celu, nabywając doświadczenia, odczuwamy przyjemności. Istotą edukacji jest zatem otwartość na świat zewnętrzny, na to, z czym przychodzą do nas uczniowie, co ich interesuje, co ich zajmuje, czemu chcieliby poświęcić swój czas i wysiłek.

Uczenie się powinno być okazją do praktykowania samodzielności, wytrwałości oraz twórczości. Zdaniem Kilpatricka metoda projektu stanowi doskonały przykład, że edukacja i życie, wiedza i działania, stanowią kontinuum. Kilpatrick zdecydowanie krytykował nauczanie nastawione na efekty, wystandaryzowane, kontrolujące ucznia i manipulujące nim tak, aby podporządkowywał się ogólnym wymaganiom. Wyraźnie wskazywał, że decyzje dotyczące podstaw programowych czy programów nauczania są decyzjami politycznymi i często stoją w sprzeczności z dobrem ucznia,

a nawet całych społeczności. Kilpatrick opisywał, że nauczyciele wpływają na nadzieje, marzenia, postawy i perspektywy swoich uczniów i dlatego nasza wspólna przyszłość zależy od tego, czy i na jakie marzenia i plany pozwolimy dzieciom. Od tego – zdaniem Kilpatricka – zależy, w jakim świecie będziemy żyć. W swojej koncepcji edukacyjnej Kilpatrick zwraca uwagę, że edukacja nie powinna wspierać indywidualizmu (*individualism*), który w swej naturze jest samolubny i egocentryczny, ale rozwijać w jednostkach indywidualność (*individuality*), która pozwala poczuć siebie i swoją wyjątkowość, pozostając w relacji do innych, w otwarciu na zmiany.

Jak widać, metoda projektu w ujęciu Kilpatricka to bardziej całościowa koncepcja nauczania, a nawet filozofia samodzielnego uczenia się, a nie po prostu jedna z metod kształcenia. Takie szerokie podejście do metody projektu krytykowali m.in. Boyd H. Bode oraz John Dewey. Zarzuty wymierzone były w nazbyt rozległe rozumienie metody, przeniesienie jej założeń na grunt pracy wychowawczej z uczniem, którą cechował – zdaniem oponentów – skrajny pajdocentryzm (Chmaj 1963, s. 269). W związku z dezaprobatą progresywiistów dla podejścia Kilpatricka traci ono swą popularność w Stanach Zjednoczonych. Kilpatrick sam zaczął podkreślać, że błędnie zeswalał dwa pojęcia. Z jednej strony metodę projektu, która rozwijała się jako metoda praktyczna od XVI wieku, o czym była już mowa, a z drugiej strony jego własny program edukacyjny, który bazował na odpowiedzialności i wysiłku twórczym uczniów. Kilpatrick żartobliwie pisał, że te dwie koncepcje „pobrały się”, ale to małżeństwo nie okazało się sukcesem i szukał sposobu, jak je „rozwieść”. Nie bardzo udało mu się tego dokonać, ponieważ do dziś metoda projektu wiązana jest z jego nazwiskiem, a nawet niektórzy uznają Williama Kilpatricka za twórcę metody projektu.

Fazy pracy metodą projektu

Niezależnie od tego kogo uznamy za autora, warto się zastanowić, jak w praktyce wygląda stosowanie metody projektu. Bogusława D. Gołębiak proponuje, aby pracując metodą projektu, postarać się o to, żeby przebieg zajęć odpowiadał postulowanemu przez nowoczesną dydaktykę schematowi: od zaangażowania, poprzez eksplorację i transformację wiedzy, do prezentacji wytworów i refleksji (Gołębiak 2002, s. 62). Jest to niezwykle istotne w kontekście stosowania metody projektu w paradygmacie konstruktywistycznym. Jak już wyżej wzmiankowałam, zdarzają się sytuacje,

że nauczyciel stosując projekt, zarządza całym procesem kształcenia i od początku do końca autorytarnie kieruje działaniami dzieci, nie pozwalając im na swobodę i spontaniczną aktywność oraz nie dopuszcza możliwości popełnienia przez uczniów błędów. Jak można zauważyć – śledząc rozwój metody z jej immanentnymi cechami – istotą projektu jest aktywność uczących się oraz dekonstrukcja tradycyjnie rozumianej relacji nauczyciel–uczeń. W związku z tym, bez realnej autonomii uczniów oraz ich samodzielności, nie można mówić o właściwym stosowaniu metody projektu. Propagatorki metody projektu we wczesnej edukacji L. G. Katz, S. C. Chard oraz Y. Kogan zalecają realizowanie projektów w trzech fazach³:

1. **Wybór tematu i wspólne wyłonienie listy pytań**, na które dzieci będą szukać odpowiedzi wraz ze wstępnym postawieniem przez dzieci hipotez z możliwymi odpowiedziami na te pytania. Ważne jest, aby na tym wstępnym etapie nauczyciel budował u dzieci „słownik”, tworzył przestrzeń do swobodnej dyskusji, stymulował stawianie hipotez.
2. **Realizacja** – dzieci podążają zgodnie z opracowanym wykazem pytań i starają się znaleźć odpowiedzi. Wiąże się to z koniecznością przeprowadzenia przez nie eksperymentów, obserwacji. Dzieci muszą także korzystać z różnych źródeł wiedzy – książek, nagrań, lokalnych muzeów, stron internetowych. W tej fazie dzieci powinny zaplanować i przygotować materiały, które zilustrują ich nową wiedzę i odkrycia. Na tyle, na ile to możliwe dzieci powinny pracować samodzielnie, bez kontroli i sugestii nauczyciela, wspólnie konstruując wiedzę.
3. **Podsumowanie** – zaprezentowanie rezultatów projektu. Ta faza wiąże się często z zaproszeniem rodziców, aby obejrzel dokumencję pracy wykonanej przez ich dzieci. W tej fazie należy porozmawiać z dziećmi o tym, co sądzą o swojej pracy, jak oceniają rezultaty projektu (Katz, Chard, Kogan 2014, s. 4, 38). Warto też przeprowadzić ewaluację pracy poszczególnych grup oraz zachęcić dzieci do samooceny.

³ Podobny, trójfazowy podział pracy metodą projektu proponują A. Mikitina i B. Zając (2001, s. 57-112). Inni autorzy prezentują odmienne podejście. B. Potocka i L. Nowak (2002, s. 20) proponują na przykład ujęcie pracy w 7 etapów: (1) wybór zagadnienia, (2) określenie celów projektu, (3) zawarcie kontraktu, (4) opracowanie programu projektu i harmonogramu działań, (5) realizacja projektu, (6) prezentacja projektu, (7) ocena projektu.

Osobiście, wykorzystując metodę projektu we wczesnym nauczaniu, stosuję następujący schemat: **Zaangażowanie – Poszukiwanie – Transformacja – Prezentacja – Refleksja**. W poniższej tabeli omawiam poszczególne fazy pracy metodą projektu, zgodnie z paradygmatem konstruktywistycznym, dokonując podziału na działania nauczyciela oraz uczniów.

Tabela 1. Etapy oraz fazy projektu wraz z poszczególnymi działaniami nauczyciela i uczniów

Fazy	Działania nauczyciela	Działania uczniów
Etap I: ZAANGAŻOWANIE zapoznanie z istotą metody projektu, wywołanie motywacji, animowanie pracy przez nauczyciela, co ma ułatwić włączenie się do wspólnych działań		
Faza 1. Zainicjowanie projektu	Przygotowanie uczniów do pracy metodą projektów, zapoznanie z metodą, wzbudzenie zainteresowania, opracowanie instrukcji ⁴ realizacji projektu, omówienie możliwych sposobów realizacji projektu, zaprezentowanie kryteriów oceny itp.	Zapoznanie się z istniejącymi przykładami projektów, oglądanie wzorcowych gotowych projektów, poszerzenie wiedzy na temat pracy metodą projektów.
Faza 2. Spisanie kontraktu	Przygotowanie kontraktu ⁵ wraz z uczniami, zapoznanie uczniów z zasadami pracy metodą projektów – ze szczególnym zwróceniem uwagi na odpowiedzialność uczniów, omówienie zasad pracy w grupie.	Zapoznanie się z kontraktem, dyskusja nad zapisami, wyrażenie zgody na zapisy w kontrakcie, podpisanie kontraktu.

⁴ **Instrukcję** przygotowuje nauczyciel. Instrukcja powinna zawierać wszelkie informacje formalno-organizacyjne, takie jak: ogólna tematyka projektu i cele jego realizacji; przykładowe zadania do realizacji; sugerowane źródła, w których uczniowie mogą poszukiwać informacji; terminy realizacji poszczególnych etapów i całego przedsięwzięcia oraz terminy konsultacji; przykładowe sposoby i czas prezentacji wyników projektu; wskazówki do opracowania raportu końcowego oraz kryteria oceny projektu.

⁵ **Kontrakt** może być przygotowany przez nauczyciela albo wspólnie przez nauczyciela oraz uczniów. Najlepiej gdy sporządzony jest w formie pisemnej i określa: terminy poszczególnych etapów pracy nad projektem oraz termin zakończenia projektu, kary za niedotrzymywanie terminów, sposób komunikowania się z nauczycielem prowadzącym projekt oraz innymi nauczycielami, w przypadku projektu interdyscyplinarnego, zasady współpracy w grupach uczniowskich, terminy korzystania z potrzebnej bazy szkolnej – laboratoriów, pracowni, np. komputerowych itp., datę zawarcia kontraktu oraz podpisy nauczyciela i uczniów.

Fazy	Działania nauczyciela	Działania uczniów
Faza 3. Wybór tematu	Pomoc w wyborze tematu, wskazanie zakresu tematycznego, opisanie sytuacji problemowej, wyzwolenie zainteresowania w uczniach.	Wstępne studiowanie informacji, określenie zakresu tematycznego, formułowanie problemów badawczych.
Faza 4. Podział na grupy	Pomoc w doborze uczestników do grup projektowych. Warto zwrócić uwagę, aby tak zorganizować pracę grupową, żeby ostateczny rezultat zależał od efektów pracy każdego z uczniów.	Organizowanie grup projektowych, wstępny podział zadań.
<p style="text-align: center;">Etap II: POSZUKIWANIE podejmowanie przez grupę prób określenia, co ma zostać wykonane, jak, kiedy</p>		
Faza 5. Określenie celów projektu	Pomoc w określeniu celów ogólnych i szczegółowych, zwrócenie uwagi na kluczowe elementy projektu, nadanie celom operacyjnej formy.	Podział materiału na jednostki zadaniowe, operacjonalizacja ogólnych celów kształcenia – wyrażenie celów w precyzyjny sposób tak, aby stanowiły opis planowanych działań.
Faza 6. Przygotowanie harmonogramu pracy, podział zadań	Ustalenie terminów konsultacji, pomoc w podziale zadań.	Opracowanie harmonogramu ⁶ pracy, określenie poszczególnych zadań i zaplanowanie terminu ich realizacji, przygotowanie wstępnego opisu projektu.
Faza 7. Dobór literatury i poszukiwanie źródeł wiedzy	Pomoc w dostępie do literatury oraz innych materiałów czy źródeł informacji, pomoc w prawidłowym korzystaniu z różnych materiałów (instrukcja korzystania z encyklopedii, słowników, klasyfikacji itp.).	Poszukiwanie informacji, studiowanie danych, dobór literatury oraz innych źródeł wiedzy.

⁶ **Harmonogram** powinni opracowywać uczniowie. Jednak na wczesnych etapach edukacji nauczyciel powinien zaplanować rozkład zajęć wraz z rodzicami. Harmonogram powinien być szczegółowym planem działania i zawierać: wykaz celów do osiągnięcia, listę osób zaangażowanych w realizację projektu, szczegółowy opis i terminarz realizowanych etapów działania, wraz ze wskazaniem osób odpowiedzialnych za realizację poszczególnych czynności lub zadań.

Fazy	Działania nauczyciela	Działania uczniów
Etap III: TRANSFORMACJA przetwarzanie informacji, negocjowanie znaczeń, „budowanie” wiedzy		
Faza 8. Realizacja projektu	Doradztwo, zapewnienie możliwości konsultacji eksperckich (opcjonalnie), konsultowanie realizacji projektu, obserwacja pracy poszczególnych grup oraz każdego ucznia indywidualnie, pośrednie kierowanie realizacją projektu w sytuacji, gdy uczniowie manifestują trudności; wskazanie możliwych form prezentacji wyników projektu ⁷ .	Opracowywanie poszczególnych problemów badawczych, analiza materiału, konfrontowanie różnych punktów widzenia, dyskusje w grupie; opracowanie wyników projektu, przygotowanie raportu/sprawozdania z realizacji projektu, przygotowanie planu prezentacji wyników projektu.
Etap IV: PREZENTACJA		
Faza 9. Prezentacja wyników projektu	Słuchanie, zadawanie pytań, zapoznanie się z raportem/sprawozdaniem z realizacji projektu.	Każdy uczestnik danej grupy indywidualnie prezentuje wyniki poszczególnych części projektu, dyskusje w grupie.

⁷ **Przykłady form prezentowania efektów końcowych projektu:** album ze zdjęciami, szkicami, mapkami, relacjami dotyczącymi projektu; debata, dyskusja z wykorzystaniem przygotowanych materiałów; film, nagranie dźwiękowe; piknik naukowy; konferencja naukowa: wykłady i prezentacje prowadzone przez uczniów; książka, broszura, ulotka, gazetka; plakat, collage czy inna forma plastyczna; portfolio z dokumentacją projektową; prezentacja multimedialna; przedstawienie teatralne, inscenizacja; model, makieta itp.; wystawa, festiwal.

Etap: V: REFLEKSJA niezbędny etap, który służy do budowania metawiedzy i stanowi element uczenia, jak się uczyć		
Faza 10. Ewaluacja projektu	Przeprowadzenie indywidualnej ewaluacji pracy każdego uczestnika grupy ze szczególnym zwróceniem uwagi na jego zaangażowanie, wysiłek, cały proces rozwiązywania problemów; dokonanie oceny pracy grupy jako całości, według wcześniej przyjętych kryteriów ⁸ , wskazanie możliwości dalszej pracy, korekta uchybień, docenienie kreatywności członków grupy.	Dokonanie samooceny, dyskusja nad wkładem każdego uczestnika grupy w pracę oraz ocena pracy grupy jako całości.

Tabela 1. Opracowanie własne na podstawie Gołębiak (2002, s. 62-63)

Zakończenie

Poszukiwania metod nauczania, które dostosowane byłyby do współczesnych wyzwań trwają od lat. Warto przypomnieć, że już w okresie powojennym hasło do ataku na szkołę tradycyjną rzucił Jean Piaget, gdy w roku 1948 w książce *Dokąd zmierza edukacja?* (polskie tłumaczenie 1977) podjął problem respektowania przez systemy szkolne podstawowych praw ludzkich zawartych w Deklaracji Praw Człowieka. Kolejna silna fala krytyki współczesnych systemów szkolnych pojawiła się w latach 1967-1971, po konferencji międzynarodowej w Williamsburgu (USA), która odbyła się w październiku 1967 roku. Ukazała się wówczas praca Ph.H. Coombsa *The World Crisis in Education. A System Analysis* (1968), której autor skupił się na niemożności zaspokojenia potrzeb edukacyjnych przez szkołę tradycyjną i stwierdził, że szkoła ta nie nadąża za wymogami życia współczesnego. Praca metodą projektów stała się wówczas drogą realizacji

⁸ **Przykładowe kryteria oceny projektu:** stopień samodzielności w wyborze tematu, dobór różnorodnych źródeł informacji, terminowość pracy – terminowe przygotowanie harmonogramu pracy, stawianie się na konsultacje, terminowe oddanie raportu końcowego, uzasadnienie doboru literatury oraz innych źródeł wiedzy, posługiwanie się fachową terminologią zarówno podczas prezentacji, jak i w raporcie, organizacja i zaplanowanie prezentacji, sposób prezentacji, komunikatywność wystąpienia, stopień analizy i syntezy zdobytych informacji, zaprezentowanych w raporcie końcowym, zwięzłość i konkretność ustaleń, sposób przygotowania prezentacji i raportu końcowego, estetyka.

szkoły alternatywnej, w której zrezygnowano z systemu klasowo-lekcyjnego oraz sztywnych programów nauczania, i tym samym zaczęto akcentować aktywności, integrujące różne treści kształcenia oraz swobodną działalność ucznia, która wynika z jego zainteresowań. W drugiej połowie XX wieku metoda projektu zostaje zatem „ponownie odkryta”. Warto jednak pamiętać, że – jak każda metoda – w niewłaściwych rękach może być narzędziem do odtwarzania zastanego porządku społecznego i służyć powielaniu behawiorystycznej wizji edukacji. Wszystkie metody dydaktyczne stosują określone osoby, które zapośredniczają proces kształcenia własną wizją dziecka oraz dzieciństwa. Dlatego też rozważania w niniejszym rozdziale rozpoczęto od zaprezentowania dwóch dominujących we wczesnej edukacji paradygmatów. Aby wykorzystać metodycznie potencjał podejścia projektowego należy zrozumieć konstruktywistyczną wizję relacji nauczyciel–uczeń, poczuć ją i wprowadzić do praktyki szkolnej.

W ostatnich latach zarówno praktycy, jak i teoretycy edukacji próbują na nowo zdefiniować projekt jako metodę dydaktyczną, dostrzegając w niej duży potencjał edukacyjny, ale także możliwość doświadczania przez dzieci w przestrzeni szkolnej „bycia razem”, bycia wspólnotą. Jest to szczególnie istotne we współczesnym świecie, w którym grupy uczniowskie cechuje coraz większa heterogeniczność. W dalszej części książki ten problem zostanie pogłębiony w kontekście dzieci odmiennych kulturowo oraz doświadczających trudności adaptacyjnych do środowiska polskiej szkoły.

Bibliografia

- Beyer L. E. (1997), *William Heard Kilpatrick*, „Quarterly Review of Comparative Education” vol. XXVII, nr 3, s. 470-485.
- Bruner J. (1978), *Poza dostarczone informacje*, Warszawa: PWN.
- Chmaj L. (1963), *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Dahlber G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Dewey J. (1957), *Jak myślimy?*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Gaudig H. (1904), *Didaktische Ketzereien*, Leipzig: Teubner.
- Gawlicz K., Starnawski M. (2014), *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.

- Gołębniak B. D. (red.) (2002), *Uczenie metodą projektów*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Herbart J. F. (1912), *Pedagogika ogólna wywiedziona z celów wychowania*, Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Hug T. (2004), *Konstruktivistische Diskurse und qualitative Forschungsstrategie*, w: S. Moser (red.), *Konstruktivistisch Forschen. Methodologie, Methoden, Beispiele*, Wiesbaden: VS Verlag.
- Karwowska-Struczyk M. (2012), *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Katz L. G., Chard S. C., Kogan Y. (2014), *Engaging Children's Minds: The Project Approach*, California: ABC-CLIO.
- Kehily M. J. (red.) (2008), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kilpatrick W. H. (1918), *The Project Method*, „Teachers College Record” 19 (September), s. 319-334.
- Maj A. (2014), *Metoda projektu jako strategia wcielania w praktykę idei „wyłaniającego się programu”*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 2(25).
- Melosik Z., Szkudlarek T. (1998), *Kultura, Tożsamość i Edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków: Impuls.
- Mietzel G. (2002), *Psychologia kształcenia*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mikina A., Zając B. (2001), *Jak wdrażać metodę projektów?*, Kraków: Impuls.
- Pestalozzi J. H. (1973), *Łabędzi śpiew*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Potocka B., Nowak L. (2002), *Projekty edukacyjne*, Kielce: ZW SFS.
- Sikora M. (2007), *Problem reprezentacji poznawczej w nowożytnej i współczesnej refleksji filozoficznej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Szymański M. S. (2000), *O metodzie projektu*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Tennenbaum S. (1951), *William H. Kilpatrick: Trail Blazer in Education*, New York: Harper & Brothers Publishers.
- von Glasersfeld E. (1990), *Die Unterscheidung des Beobachters: Versuch einer Auslegung*, w: V. Riegas, C. Vetter (red.), *Zur Biologie der Kognition*, Frankfurt: Surkhamp.
- Walat W., *Poszukiwanie nowego modelu edukacji w oparciu o idee kognitywizmu i konstruktywizmu*, http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-770696cc-3c97-4273-80ab-db5c36f9019e/c/002_WALAT_WOJCIECH.pdf (dostęp: 6 czerwca 2016).
- Wygotski L. S. (1971), *Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym*, w: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa: PWN.

Wychowanie w kulturach i religiach świata

Streszczenie

Nie ma religii bez edukacji. Wszystkie religie, zarówno te z przeszłości, jak i z doby współczesnej wychowują swoich wiernych. Proces edukacji przebiega zarówno w rodzinie, jak i w szkole. Celem rozdziału jest ukazanie wychowania i edukacji w kulturach i religiach pozachrześcijańskich. Omówione zostaną w ujęciu historycznym – źródłowym, wychowanie w judaizmie, islamie, konfucjanizmie i hinduizmie, a także zostaną wskazane te komponenty poszczególnych systemów religijnych, które mają znaczenie dla dialogu międzyreligijnego i międzykulturowego.

Słowa kluczowe: edukacja, hinduizm, islam, judaizm, konfucjanizm, kultura, nauczyciel, neohinduizm, religia biblijnego Izraela, uczeń, wiedza, wychowanie.

Education in Cultures and Religions of the World

Summary

There is no religion without education. Educating the faithful has been an integral part of all religions in the past as well as in modern times. The education process takes place both in families and at school. The aim of this chapter is to present education in context of Non-Christians cultures and religions. There is described in historical original perspective education in Judaism, Islam, Confucianism and Hinduism as well as a crucial components of its, which have impact on interreligious and intercultural dialogue.

Key words: education, Hinduism, Islam, Judaism, Confucianism, culture, teacher, neo-Hinduism, religion of biblical Israel, student, knowledge, upbringing.

Wprowadzenie

Świat „przemija”, a religie trwają, spełniając określoną funkcję, zarówno w życiu jednostki, jak i społeczeństw. Komponentami każdej religii – jak to dziesiątki lat temu „odkryli” badacze tego fenomenu – są: doktryna, kult, moralność oraz instytucja. Religia, która nieodłącznie „towarzyszy” życiu ludzkiemu, jest zjawiskiem bardzo złożonym, a przecież do spełnienia ma bardzo prostą misję, zadanie – doprowadzenie człowieka do niezmaconego szczęścia, do wiecznego zbawienia, czy – jak w ostatnim czasie głosi teologia chrześcijańska – do pełnego rozwoju potencjalności wpisanej w człowieczeństwo. Finałem tego rozwoju jest według chrystianizmu osobowa komunikacja, interakcja stworzenia i Stwórcy, człowieka i Boga, wiecznie trwająca miłość.

Temat „Wychowanie w kulturach i religiach świata” jest zagadnieniem niezwykle obszernym, zawiłym i trudnym. Przeciwnicy religii, ateści i antyteści mogliby przedstawić jedyny prawdziwy ich zdaniem traktat o religii – traktat mówiący o przemocy promowanej w ciągu dziejów – i dziś również – przez religie.

Chcąc mówić o wychowaniu według kultur i religii świata współczesnego, należy pamiętać o przeszłości, o wydarzeniach czasu początku poszczególnych religii i jej rozwoju. Historie religii – podobnie jak historia powszechna – są również historiami zła i grzechu, dramatycznego nieporządku ludzkiego sumienia, nieporządku przekładanego na chaos i tragedię życia całych kręgów społecznych. Należy pamiętać też o dobru, które wpisane jest w naturę religii jako życiowego stosunku człowieka (jednostki i grupy) do Istoty Ponadziemskiej – Boga (Boga-w-Trójcy-Jedynego, Jahwe, Allaha, «bóstwa jedynego – jak wierzą hinduiści – którego poeci, wieszczowie różnorako zowią»). Słusznym jest stwierdzenie, iż religie bardziej jednak służyły dobru, i o nim świadczyły, niż złu.

Religia „ogarnia” całego człowieka. Wychowuje go do zawiązania relacji z Bogiem i drugim człowiekiem. Żadna nie chce być nazwana (czy raczej „obezwana”) religią przemocy, „ognia i miecza”, religią terrorystów, religią wojny.

Wychowanie w judaizmie

Podstawowymi źródłami, do których w procesie wychowania młodego pokolenia odwołują się różne nurty judaizmu są: Biblia, Talmud oraz

Księga Modlitw (modlitewnik judaizmu). Zarówno w Biblii, jak i Talmudzie znaleźć można dane dotyczące „metodologii” nauczania i wychowywania dzieci, młodzieży, ale również i dorosłych. W tekstach tych, które stanowią „normę” judaizmu, są też wypowiedzi na tematy: ucznia (studenta), nauczyciela, przedmiotów nauczania oraz szkoły.

U podstaw wychowania Żydów znajdują się prawdy religijne przedstawione w Biblii Hebrajskiej. Najważniejszą jest monoteizm. Wiara w jednego, jedynego Boga stanowi punkt wyjścia do wszystkiego, czym żyje, co poznaje i co czyni Żyd. „Podglebie” żydowskiego systemu edukacyjnego wyznacza przekonanie o świętości Izraela. Żydzi wierzą, iż Bóg wybrał i ustanowił Izrael jako świętą społeczność, święty – wybrany naród. W związku z tym aktem „sakralnego namaszczenia” Izraela na narodzie tym ciąży odpowiedzialność za decyzje, za postawę i czyny, które on podejmuje. Życie Izraela winno korespondować z Bożym aktem wybrania. Monoteizm religijny Izraela stanowi podstawę monoteizmu etycznego. W życiu społeczności żydowskiej kluczową rolę odgrywa moralność. Jej zasady regulują postawę, postępowanie zarówno jednostki, jak i grupy – większej i mniejszej społeczności wobec Boga. Wreszcie Biblia zwraca uwagę na bardzo ważny faktor, którym jest wolność człowieka. Żydzi nie są ślepo zdeterminowani w swoim postępowaniu, są wolni w układaniu swojego jednostkowego i zbiorowego życia, za co niejednokrotnie ponosili i ponoszą konsekwencje. Wolne decyzje wiernych religii żydowskiej zawsze rozpatrywane są w świetle inicjatywy zbawczej Jahwe. Decyzje wolnej woli, zgodnej z wolą Boga, doprowadzają człowieka (i naród) do przekonania, że jego życie ma wartość, ma sens. Powyższe prawdy, będące „rdzeniem” judaizmu jako religii, stanowiły przez dzieje wyzwanie skierowane do plemienia Abrahama, by zawsze postępowało zgodnie z wolą Jahwe.

Biblia Hebrajska, będąca księgą natchnioną, czyli ostatecznie mającą Boga jako Autora, przywiązuje wielką wagę do edukacji, wychowania, nauczania młodego pokolenia. Nie ma jednak w księdze tej oddzielnego „traktatu” w całości poświęconego procesowi edukacji, jego ogólnej, jak i szczegółowej „metodologii”, a zatem również ramowego programu nauczania (tzw. curriculum). Święta księga Żydów nie prezentuje również wykładu na temat tzw. filozofii wychowania, która „tkwi” u podstaw systemu edukacji preferowanego przez każdą religię. W pewnym sensie podręcznikiem, czy raczej poradnikiem wychowania, mogłaby być Księga Przysłów, podająca szereg zasad edukacji w formie aforyzmów, mądrościowych sentencji.

Biblia stosuje różne określenia odpowiadające terminowi „wychowanie”, czyli „uczenie kogoś i uczenie się”. Pojęciami, które mogą wyrazić sens wychowania, są biblijne wyrażenia: „pokazywanie”, „ostrzeganie”, „ćwiczenie, zaprawianie się w ćwiczeniach”, „przykazywanie, dawanie przykazań”, „oświadczenie o czymś, wydawanie deklaracji o czymś”, „prowadzenie kogoś”, „dawanie instrukcji, pouczanie”.

Biblijna „metodologia” wychowania przedstawia kilka imperatywów, poleceń. Obowiązkiem każdego Żyda jest poznawanie, studiowanie, w końcu uczenie się Prawa. Nauka Prawa, jego studiowanie ma trwać całe życie. Nie można raz na zawsze nauczyć się zasad postępowania. Studium prawa nie może nigdy się zakończyć. Nauka Prawa ma być ciągłym zajęciem człowieka, bez względu na jego wiek, jego status społeczny oraz czas i okoliczności, w których dane jest mu żyć. To permanentne, ciągłe, w pewnym sensie „wieczne” studiowanie Prawa nie jest zarezerwowane dla jakiejś określonej grupy społecznej. Ludzie żyjący w różnych „warstwach społecznych” mają ten sam obowiązek zgłębiania Prawa. Ciągła nauka prowadzi do wiernego przestrzegania jego zasad, do posłuszeństwa Prawu. To studium nie oznacza więc tylko teorii. „Zgłębianie litery Prawa” ma prowadzić do jego zachowywania w każdej okoliczności życia. Wymiar teoretyczny – poznawczy winien znajdować swoje wypełnienie w wymiarze pragmatycznym – praktycznym. Podkreśla to wyraźnie sens pojęcia „poznanie”, które wskazuje zarówno na myśl, jak i na czyn. Prawo mają poznawać i na co dzień je wypełniać nie tylko władcy, królowie, przywódcy, liderzy życia narodu, ale wszyscy Izraelici – cały Izrael.

Studium Prawa winno być integralną częścią życia. Ma być zintegrowane z życiem. To, czego w czasie „lekcji”, w czasie zgłębiania świętych tekstów Tory nauczył się Żyd, winno być wypełniane w pozostałym czasie. Inne podejście nie ma sensu. Pragmatyka życia, sposób postępowania nie mogą przeczyć teorii, którą Żyd poznał w trakcie nieustannego studiowania Prawa.

Żydowska edukacja kładzie nacisk na postępowanie. Poznawanie Tory, studiowanie jej przykazań i sentencji stanowi „instrument” przygotowyjący do życia. W ogóle pojęcie „edukacja” jawi się jako synonimiczne do pojęcia „życie”. Edukacja i życie są ostatecznie tym samym.

Poprzez edukację cały Izrael miał stać się „królestwem kapłanów i narodem świętym” (Wj 19, 6) W edukacji Żydów, od czasów, kiedy powstawała Biblia Hebrajska aż po dzień dzisiejszy bardzo silnym motywem był i jest motyw religijny. Edukacja jawi się jako czynność kapłańska, jako wydarzenie sakralne. Nauka postrzegana w tej optyce jest aktem kultu

religijnego. Ten, który uczy, który naucza i ten, który się uczy, spełnia czynność świętą, uświęca siebie, drugiego, całe społeczeństwo.

Motywacją edukacji podejmowanej przez Żydów była „bojaźń Pana”. Sens i motywacje edukacji Żydów przez wieki wyrażała sentencja z Księgi Przysłów: „Bojaźń Pana jest początkiem mądrości” (Prz 1, 7). „Bojaźń Pana” wskazuje na dyspozycję, którą winien charakteryzować się każdy nauczyciel i uczeń. Jest nią pokora. Ten, kto w pokorze szuka i zgłębia prawdę, ten odnajdzie mądrość. Co więcej, źródłem mądrości i natchnieniem do jej „szukania” może być tylko Bóg, posiadający pełnię wiedzy, będący szczytem mądrości.

Studiowanie prawa winno mieć charakter publiczny. Skoro prawo reguluje życie społeczne i skoro winno być powszechnie wypełniane, to należy również dać możliwość jego poznania wszystkim członkom społeczności żydowskiej. Wobec powyższego edukacja ma nie tylko wcześniej wskazany charakter permanentny, ale również charakter powszechny. Publiczne zapoznawanie się z Prawem, jego zgłębianie stanowi istotny faktor żydowskiej „metodologii” edukacji. Prawo poprzez „społeczne” studium stawało się treścią życia całego społeczeństwa. Publiczne rozważanie Prawa nie może być jednak jakąś „mechaniczną” czynnością. Ważna była recytacja tekstów, lecz równie ważne było ich zrozumienie. Jedynie ten, kto rozumiał przykazania, ich głębię, ich motywację, był zdolny do ich wypełniania. Prawo w okresie religii biblijnego Izraela odczytywane było w szabat – w dzień świąteczny oraz w poniedziałek i we czwartek, które były dniami targowymi, handlowymi, kiedy to do Jerozolimy przybywały rzesze mieszkańców wiosek i osad.

W „metodologii” edukacji według Biblii wyjątkowe miejsce zajmowała historia oraz jej interpretacja. Właściwie w procesie wychowania nie tyle chodziło o podanie faktografii, przypomnienie wydarzeń bądź postaci z przeszłości, ile o „opowieść o historii”. Była to historia zinterpretowana, w której najważniejsze było wyciągnięcie wniosków, jak należy postępować w życiu. Specyficzne podejście Żydów do historii traktowane było jako narzędzie edukacji. Historia, dzieje narodu wybranego były wręcz celebrowane. Celebrowanie świąt nie oznaczało tylko wspomniania minionych, zamierzonych wydarzeń. Celebracja ta była w gruncie rzeczy przywoływaniem tych wydarzeń, ich aktualizowaniem, uobecnianiem. W czasie wielkich oraz mniejszych świąt, nakazanych Prawem, w okresie obchodzenia wielkich uroczystości religijnych, które zawsze były uroczystościami narodowymi, „powtarzana” była historia narodu Izraela. Święta żydowskie zawsze pełniły funkcję edukacyjną i pełnią ją po dzień dzisiejszy.

Szczytem „wydarzenia” edukacji narodu przez Jahwe, a więc równocześnie modelem procesu wychowania całego narodu żydowskiego, była Pascha. Święto Paschy to dzień pamięci wielkich wydarzeń, kierowanych przez miłosiernego Boga. To doroczne święto było stosownym czasem do udzielania „instrukcji” narodowi Izraela. Podobną rolę spełniała celebrowanie szabatu. W trakcie obrzędów szóstego świątecznego dnia tygodnia wspominano Boga Stwórcę i dzieło stworzenia świata, a także dzieje świata, którym kieruje sam Bóg. Nakaz celebrowania szabatu stał się obowiązkiem sankcjonowanym przykazaniem Boga (Wj 20, 81-10).

W żydowskiej „metodologii” edukacji okresu biblijnego ważną rolę odgrywało nie tylko wskazane wspomnienie wydarzeń historycznych. Przeszłość upamiętniano nie tylko słowem. Stawiano pomniki-kamienie, które były świadectwem ważnych wydarzeń przeszłości („Na kamieniach wypisze wszystkie słowa tego Prawa. Wyrycie je dobrze!” – Pwt 27,8). Przy kamieniach tych, wskazujących na niezniszczalność historii i wiecznotrwałość jej przesłania, opowiadane były dzieje narodu i podawano opis interwencji Boga, który naród ten prowadził. Najczęściej historię opowiadał ojciec – pierwszy i najważniejszy nauczyciel dziecka. Mógł ją też opowiadać wybrany przez społeczność przedstawiciel starszyny żydowskiej. Częstokroć ustny przekaz był „odповідzią” na pytania zadawane przez dzieci i młodzież.

Historia Izraela ma wymiar religijny, ale równocześnie religia ma wymiar historyczny. Właśnie ze względu na Boga, na religię historia musiała być tak przekazywana, by służyła zbudowaniu przyszłości. W historię wpisany został motyw przyszłości, motyw w pewnym sensie eschatologiczny. W historii nie zawsze najważniejsza była faktografia. Istotą opowieści z przeszłości była nauka moralna. Dzieje wydarzeń, historie postaci, wybitnych mężów biblijnego Izraela poznawało się w celu kształtowania „charakteru” społeczności wybranej przez Boga.

Wreszcie ostatnim, naświetlonym przez Biblię tematem „metodologicznym”, dotyczącym wychowania był problem dyscypliny, czyli sposób odniesienia się do ucznia, sposób postępowania wobec niego oraz egzekwowania wiedzy i umiejętności, które zdobył. Biblia podaje też czas, w którym powinna zacząć się edukacja dziecka. Winno być ono uczone od samego urodzenia się. „Ćwiczenie” dziecka ma zaczynać się wcześniej, tak, by w okresie kształtowania się charakteru mogło ono otrzymać i przyswoić najważniejsze zasady dotyczące życia w społeczności Izraela.

W systemie edukacyjnym czasów biblijnych funkcjonowały nagany i kary. Dyscyplina, wymierzanie kar i stosowanie nagród winno być, jak

podaje mądrość żydowska, motywowana pozytywnymi, a nie negatywnymi uczuciami. U podstaw stosowania dyscypliny winna być afirmacja, akceptacja osoby ucznia. Miłość i spokój, a nie nienawiść i agresja mają cechować nauczyciela. To wszystko, co on czyni, ma być motywowane miłością.

Bóg w Biblii Hebrajskiej bardzo często przyrównywany był do Ojca, który dokonywał „korekty” postępowania swojego syna, swojego dziecka. Przez wymierzanie kary i nagradzanie przygotowywał je do prawego życia, w którym najważniejsza miała być miłość.

Biblia Hebrajska ukazywała wzór metody nauczania, którym było podawanie przykładów z życia. Uczeń miał poznawać zasady moralne na konkretnych przykładach, na konkretnie, a nie na abstrakcji. W świętej księdze Żydów nie ma tylko suchych, bardzo formalnych nakazów: „Czyń to, a tego unikaj!”, „Nie czyń tego a tego”! Najbardziej pedagogicznym, twórczym był konkretny przykład, analiza postępowania konkretnej osoby, która wybierała dobro lub zło. Wzorem dla każdego uczącego się Żyda był Abraham. Dawał on przykład zaufania Bogu, szlachetności. Był bohaterem wiary. Podobnie postawa Lota, charakteryzująca się życzliwością i prawością wobec „posłańców” Boga, w kontekście zepsutego ówczesnego „świata” była godna naśladowania. Święta księga Żydów podaje szereg przykładów osób, których postępowanie mogłoby być wielką lekcją dla młodego Żyda, szukającego odpowiedzi na egzystencjalne pytania, chcącego poznać zasady postępowania, pragnącego zdobyć mądrość życiową.

Przedstawiona „ogólna metodologia” edukacji Żydów stanowiła „system operacyjny”, w ramach którego funkcjonowały „przedmioty” nauczania. Edukacja, jak zwrócono uwagę już wcześniej, winna przede wszystkim polegać na moralnym ćwiczeniu się, na zdobywaniu i udoskonalaniu moralnych predyspozycji człowieka. Skoro Bóg domaga się od człowieka prawego postępowania (czyli moralności), to człowiek od najmłodszych lat swojego życia aż do starości winien być „ćwiczony”, „kształcony” w moralności. Według Biblii każdy religijny człowiek jest człowiekiem moralnym. Niemoralny to po prostu niereligijny. Moralność, moralne postępowanie było w religii biblijnego Izraela kryterium religijności. Ćwiczenie się w prawym postępowaniu oraz nauczanie prawd religijnych to fundament edukacji Żydów. Nauczanie moralności to kształtowanie swojego odniesienia do Boga. Izrael jest świętym narodem poprzez ćwiczenie się w moralności. Żydzi uczyli się obyczajności, służąc w ten sposób powszechnemu, uniwersalnemu braterstwu ludzi. „Materiał” edukacyjny do studium zasad etyki podaje Księga Rodzaju.

Biblia jest księgą pragmatyzmu. Podanych w niej zostało szereg odnośników do działania człowieka, do jego czynów i do pełnionych zadań. Dzieci poprzez studium Biblii przygotowywały się do podjęcia „roli” życiowej. „Formowane” były do objęcia tradycyjnych funkcji i zadań pełnionych w ich rodach. Podejmowały przygotowania do „dziedziczenia” określonych „profesji” i zadań życiowych. Poprzez przejęcie dziedzictwa danego pokolenia synowie stawali się kapłanami bądź lewitami. Biblia mówi też o artystach i twórcach sztuki. Wskazuje nadto na tańce jako akt uwielbienia Boga, chociaż nie podaje instrukcji, jak osiąść umiejętność tańca. Biblia wskazuje też na edukację muzyczną. Nauka gry na harfie była ważnym „przedmiotem”. Natchniona księga Żydów podaje też instrukcję związaną z wychowaniem fizycznym. Bardzo ważną „częścią” edukacji Żyda była nauka etykiety społecznej, czyli nauka dobrych obyczajów. Przede wszystkim dzieci i młodzież winni nauczyć się szacunku dla osób starszych, które stoją na straży tradycji i które przekazują młodemu pokoleniu zasady mądrości życiowej. W Biblii jest też mowa o nauce czytania i pisania.

Nie ma edukacji bez nauczyciela. Odgrywa on w procesie wychowywania rolę istotną, kluczową. Według Biblii najważniejszym nauczycielem jest sam Bóg („Wielki jest Bóg w swej wszechmocy, któż takim mistrzem jak On?” – Hi 36, 22). Jahwe objawił Siebie Izraelowi, a poprzez Izrael całemu światu jako Nauczyciel darujący Torę. Bóg jest Nauczycielem, który nie tylko prowadzi konkretną jednostkę jako jego osobisty „tutor”, ale prowadzi i kieruje losem całego narodu. Jahwe stanowi wzór dla każdego nauczyciela i wychowawcy. Zarówno ojciec rodziny, jak i nauczyciel, któremu ojciec i gmina zleciła wychowywanie dzieci, odzwierciedla, ukazuje swoim postępowaniem prawdę o Bogu – jedynym Nauczycielu Izraela i całej ludzkości.

Wielkimi nauczycielami Żydów są wspominany wcześniej Abraham oraz Mojżesz. Bóg zlecił Mojżeszowi i pozwolił mu prowadzić dzieci Izraela: „A teraz, Izraelu, słuchaj praw i nakazów, które uczyć was wypełniać, abyście żyli i doszli do posiadania ziemi, którą wam daje Jahwe, Bóg waszych ojców. Nic nie dodacie do tego, co ja wam nakazuję, i nic z tego nie odejmiecie, zachowując nakazy waszego Boga, Jahwe, które na was nakłada” (Pwt 4, 1-2). Mojżesz wychowywał poszczególne jednostki oraz cały naród.

„Pierwszorzędnymi” nauczycielami dla dzieci są wspomniani wcześniej rodzice, przede wszystkim zaś ojciec – głowa rodziny. Najwyższym ich Nauczycielem i wzorcem postępowania jako Wychowawca jest Bóg

oraz Mojżesz – „pedagog woli Bożej”. Bóg zlecił rodzicom wychowywanie dzieci niejako w Jego Imieniu. Ich zadaniem jest prowadzenie dzieci prawą drogą. Podobną jak rodzice rolę wychowawczą spełniają dziadkowie, zwłaszcza dziadek.

W Biblii pojęcie „syn” nie zawsze oznacza syna rodzonego. Bardzo często odnosiło się do tego, który się uczył, do ucznia, do studenta. Rodzony ojciec w czasach religii biblijnego Izraela „delegował” swoje prerogatywy, uprawnienia wychowawcze nauczycielowi. Z tej właśnie racji określano go jako „ojca”. Pedagogami epoki Biblii Hebrajskiej byli kapłani i lewici, a także prorocy i mędrcy.

W „Starym Testamencie” znaleźć można szereg wypowiedzi na temat pedagogiki dorosłych, czyli dzisiejszej andragogiki. Uczniami wobec Boga – Nauczyciela są nie tylko dzieci i młodzież, ale też właśnie dorośli. Edukacja dzieci bez edukacji dorosłych nie ma sensu. To właśnie „zorganizowana” edukacja dorosłych poprzedzała edukację dzieci. Konieczność nieustannego, niekończącego poznawania Biblii obligowała wszystkich bez wyjątku Izraelitów do bycia zawsze uczniem. Religijne wychowywanie dzieci rozpoczynało się od wychowywania dorosłych. „Tutorami” dorosłych byli kapłani. Dzieci zostaną dobrze wychowane, jeśli ich rodzice będą nieustannie wychowywani.

Biblia ukazuje dzieci jako dar Boga. Dzieci „otoczone” i obdarzone miłością swoich rodziców wprowadzane są w „klimat” edukacji, którym jest rodzicielskie oddanie i poświęcenie się. Biblia wskazuje na dom rodzinny jako swoistą „instytucję” wychowania, jako jedyną w swoim rodzaju „szkołę”. Nie mówi natomiast o jakimś zinstytucjonalizowanym wychowywaniu dzieci. Nawet jeśli jest mowa o nauczycielach, którym rodzice powierzyli dzieło wychowywania ich dzieci, to nie działali oni w ramach jakichś „sztywno” zorganizowanych instytucji edukacyjnych.

Edukacja w czasach biblijnych miała charakter nieformalny, a prawdziwą szkołą był dom rodzinny. To właśnie w domu, od momentu karmienia dziecka pierśią winien zacząć się proces jego edukacji. W rodzinie miejsce uprzywilejowane zajmował syn pierworodny. Przez całe lata był on wychowywany, przygotowywany do podjęcia zadań jako sukcesor ojca. Dom rodzinny rzeczywiście był szkołą. Aż do czasu niewoli babilońskiej w VI w. przed Chr. brak było w języku hebrajskim oddzielnego słowa na określenie szkoły. Szkołą wciąż pozostawał dom rodzinny. Pojęcie „szkoła” pojawiło się dopiero po deportacji babilońskiej. Dopiero w późniejszym czasie zaczęto zakładać szkoły. Jednymi z pierwszych były „szkoły prorockie”, które jednak nie przypominały formalnych szkół. Żadna

z wybitnych postaci biblijnych nie została ukazana w świętej księdze Żydów jako ta, która zdobyła formalne wykształcenie. Przez cały czas „Starego Testamentu” szkołami były domy rodzinne, a nauczycielami – rodzice – przede wszystkim ojciec.

W okresie talmudycznym (od III w. przed Chr. do VI w. po Chr.) edukacja zajmowała istotne miejsce. W tym okresie Żydzi poddani byli rozlicznym wpływom zewnętrznym. Na edukację żydowską oddziaływały „poglądy” edukacyjne Grecji i Rzymu, a także Persji. Naród żydowski nie był zamkniętą monadą, która nie poddawała się żadnym wpływom. Pewne elementy dotyczące edukacji na stałe weszły do systemu edukacji judaizmu.

Według Talmudu edukacja winna koncentrować się na studium Tory. Poznawanie, rozumienie, a w końcu postępowanie zgodnie z duchem Tory jest „ciężką pracą”. Jedna z legend żydowskich podaje, że dzieci, które zmarły przed rozpoczęciem nauki Tory, będą nauczane prawa przez samego Boga w niebie.

Wskazane wcześniej wydarzenie niewoli babilońskiej spowodowało zdecydowane, nowe podejście Żydów do edukacji. Powracający z niewoli w Babilonii, byli przekonani, iż ich siła intelektualna ma stanowić rekompensatę politycznej mocy, którą utracili jako państwo. Z chwilą zburzenia Drugiej Świątyni Żydzi twierdzili, że poprzez wysiłek intelektu powinni oni odzyskać to, co utracili w realiach politycznych. Studium Tory zaczęto wyżej przedstawiać od planów odbudowania Świątyni. Nauka Tory, jej poznawanie było wyżej stawiane od spełniania funkcji przez kapłanów i królów.

Talmud domagał się, ażeby w każdej osadzie, w każdym mieście istniała szkoła. W księdze tej znajduje się stwierdzenie, które bardzo radykalnie wyrażało opinię na temat szkoły: „Każde miasto, w którym nie ma uczniów winno być zniszczone”. Talmud uważał, że źródłem życia w ogóle jest edukacja, nauka, uczenie się i dlatego tak ważną rolę odgrywały szkoły.

Podobnie jak Biblia, tak i Talmud przekonywał, że studium Tory jest ważne pod warunkiem, że będzie prowadziło do wypełniania w praktyce życia. Edukacja nie kończyła się na edukacji formalnej. Studium Tory było przygotowaniem do życia. Miało usposobić ucznia do pełnienia dobrych uczynków. Podobnie jak w okresie biblijnym, tak i w okresie talmudycznym Żydzi kładli nacisk na religijną i moralną edukację. Według judaizmu tej epoki człowiek uczony, człowiek wykształcony to człowiek religijny.

Pragnieniem każdego rodzica epoki talmudycznej było wychowanie syna, który stałby się osobą uczoną. Pragnienie to nie było motywowane względami finansowymi. Osoba uczona, obdarzana powszechnym

szacunkiem, często była biedną. Nie umniejszało to jednak w niczym jej statusu społecznego. Bogacz, któremu brakowało wiedzy, był godny litości. Biedny mędrzec zawsze zajmował wysoką pozycję w życiu społeczności.

Wiedza teoretyczna wiązała się bardzo z konkretną umiejętnością praktyczną, zawodową. Wybitni mędracy, uczeni byli w okresie talmudycznym szewcami, krawcami, kowalami. Jedno nie wykluczało drugiego. Wręcz przeciwnie, bardzo konkretny zawód wskazywał, że wiedzy nie zdobywa się dla wiedzy.

„Metodologia” polecana przez Talmud służyła procesowi zapamiętywania. Talmud zalecał, by uczniowie powtarzali sentencje przeczytane i przyswojone z Tory. Ważną metodą służącą zapamiętywaniu określonych treści było czytanie ich głośno, a także powtarzanie treści, sentencji w formie pieśni. Teksty uczniowie odśpiewywali i przez to szybciej, i na trwałe je zapamiętywali. Zapamiętywanie wspomagane było też przez ćwiczenia mnemotechniczne.

Wiedza przekazywana była stopniowo. Według Talmudu ważna była gradacja w „podawaniu” wiedzy. Przekaz wiedzy i nauki, twierdziła księga, należy dostosowywać do wieku ucznia, jak również jego umysłowej zdolności. Nauczyciel winien być osobą cierpliwą. Winien on tyle razy wyjaśniać daną kwestię, by uczeń zrozumiał przekazywaną treść. Przekaz nauczyciela miał być jasny i przejrzysty. W czasie wyjaśniania określonych kwestii nie powinien on się spieszyć.

Edukacja w okresie talmudycznym koncentrowała się na „ćwiczeniach religijnych”. Zaczynała się w domu. Rodzice nauczali swoje dzieci określonych fragmentów Biblii, jak tylko zaczęły one mówić. Biblia była więc pierwszym podręcznikiem mowy dziecka. Jednym z pierwszych wersów, których dzieci powinny się nauczyć, było Shema Izrael: „Słuchaj, Izraelu[...]” (Pp 6, 4). Modlitwa ta wyrażała żydowską wiarę w jedność Boga. Wiara monoteistyczna wyznaczała podstawę edukacji dzieci i młodzieży.

Edukacja koncentrowała się również wokół motywów świętości Izraela. Pierwsi nauczyciele dzieci – rodzice uczyli je posłuszeństwa Torze poprzez modlitwę i dobre uczynki.

Głównymi „przedmiotami” studium dzieci w okresie talmudycznym była Biblia, jak również Miszna i Gemara. Jak tylko dziecko nauczyło się alfabetu hebrajskiego, przystępowało do „uczenia się” Biblii. Jego przewodnikiem po Biblii był nauczyciel. Dziecko poznawało też wiedzę z zakresu arytmetyki, astronomii, botaniki, zoologii, historii. Przykładano też wagę do „prac technicznych”. Uważano, iż pomiędzy studium a pracą powinna istnieć harmonia.

Nauczyciele winni być otaczani najwyższym szacunkiem. Dziecko powinno tak szanować nauczyciela, jak szanuje swojego ojca. Według Talmudu ojciec „przyprowadził”, „przywiódł” dziecko do życia w tym świecie. Nauczyciel przygotowuje natomiast dziecko do życia w świecie przyszłym.

W Talmudzie, podobnie jak w Biblii, pierwszym nauczycielem dziecka był ojciec. Jego obowiązki, jego zadania jako nauczyciela nie kończą się nawet wtedy, kiedy dziecko zacznie uczęszczać do szkoły. Ojciec zawsze ma uczyć dziecko Tory. Ma nauczyć go również zawodu. Jego obowiązkiem jest także znalezienie dla syna żony. Znajomość Tory jest tak ważna, jak praca zawodowa, jak pożycie małżeńskie, które przynosi szczęście.

Talmud stawia wobec nauczycieli określone wymagania. Nauczyciel ma być żonaty. Według tradycji talmudycznej mężczyzna żonaty i mający rodzinę jest bardziej zrównoważony, stały w postępowaniu w porównaniu z mężczyzną samotnym. Nauczyciel ma być życzliwy wobec swoich uczniów. Winien odznaczać się cierpliwością. Powinien często przypominać sobie swoją młodość po to, by lepiej zrozumiał swoich uczniów.

Świat trwa, uważał Talmud, tylko i wyłącznie „ze względu na dzieci, które się uczą, ze względu na ich oddech”. Dziecięcy „oddech” utrzymuje świat w istnieniu. Dzieci, które się uczą, uśmierzają gniew Boga, który mógłby zniszczyć świat z racji na zło, jakie w nim się dzieje.

Edukacja powinna zacząć się bardzo wcześnie. Ważnym etapem w wychowywaniu chłopca jest obrzęd Bar Micwa, dokonywany w wieku 13 lat. Jego przyjęcie oznacza stanie się osobą, która winna wypełniać wszystkie przykazania judaizmu w taki sam sposób i z taką odpowiedzialnością jak dorośli. Bar Micwa oznacza osiągnięcie przez dziecko fizycznej i duchowej dojrzałości. Chłopiec staje się „Synem Przykazania”. Odtąd jako pełnoprawny mężczyzna będzie mógł uczestniczyć w życiu religijnym swojej religii.

Wychowanie w islamie

Celom i zadaniom zakreślonym przez edukację muzułmańską służą metody wypracowane przez tradycję islamu: program nauczania, „metodologia” nauczania i uczenia się, wychowanie związane z kulturą islamu. Dziedzictwo przeszłości kultury islamu wywiera istotny wpływ na proces wychowania przeprowadzany w tradycyjnych społecznościach muzułmańskich.

Wychowanie według islamu koncentruje się na Koranie. Księga objawiona przez Allaha zajmuje centralne miejsce w cywilizacji tej religii. Koran reguluje życie człowieka jako jednostki i jako społeczeństwa. Całe życie ludzkie winno opierać się na Koranie. Księga ta stanowi fundament wszelkiej wiedzy, którą osiąść może człowiek. Jest także „dziełem pedagogicznym”, podającym reguły wychowania każdego człowieka.

Dziecko powinno zaczynać naukę w wieku 6-7 lat. Jego pierwszym zadaniem jest uczenie się sur, czyli rozdziałów Koranu na pamięć. Dziecko ma uczyć się zapamiętywania Koranu bezbłędnie. Nie może w recytacji mylić się. Główną techniką wykorzystywaną w nauce Koranu było powtarzanie danych sur. Dziecko powtarzało, naśladując swojego nauczyciela. Przekaz ustny był „źródłem” tekstu. Dziecko tak długo i tylokrotnie powtarzało dany fragment, aż poprawnie „wpisał się” on w jego pamięć. Po opanowaniu danego passusu uczeń w identyczny sposób zapamiętywał dalszą część tekstu. Nauczyciel wypowiadał dany fragment, a uczniowie grupowo go powtarzali. W celu „wzmocnienia” procesu zapamiętywania, jego stymulacji, uczniowie wykorzystywali określone techniki psychoruchowe. W czasie recytacji danej sury kołysali się, wykonując ruchy ciała do przodu i do tyłu. Wypowiadali również śpiewnie dane sury.

Celem edukacji uczniów na pierwszym, elementarnym poziomie było wychowanie ich na dobrych muzułmanów. Ci uczniowie są dobrymi muzułmanami, którzy potrafią bezbłędnie, poprawnie, zarówno pod względem treści, jak i formy recytować Koran. Na tym etapie nauki zrozumienie Koranu nie było nadrzędnym celem.

Na kolejnym poziomie edukacji uczniowie dalej „ćwiczyli pamięć”. Nie było to jednak czysto mechaniczne opanowywanie kolejnych sur i przypominanie tekstów już opanowanych. Nauce towarzyszyło poznanie innych prawno-teologicznych tekstów. Często nauczyciel dyktował określony komentarz, napisany przez wybitnego autora czy interpretatora Koranu. W dalszej kolejności wyjaśniał. Uczniowie zapisywali, notowali słowa wyjaśnień nauczyciela. W czasie tak prowadzonych lekcji uczeń otrzymywał dużo materiału, który winien był zapamiętać. W celu zapamiętania obszernej treści wykorzystywane były proste metody. Po pierwsze uczniowie powtarzali treści tak długo, aż wszystko zapamiętali. Równocześnie w czasie „lekcji” praktykowane było „ciche” czytanie zapisywanej treści. Druga metoda polegała na przepisywaniu najważniejszych tekstów w formie, w układzie wersetów („wierszem”).

Na wskazanym, bardziej zaawansowanym poziomie nauczania nie chodziło już tylko o zapamiętanie tekstu oraz jego wyrecytowanie,

powtórzenie. Celem było zrozumienie tekstu, co więcej – uczenie się zrozumienia Koranu. Uczeń miał przyswoić tekst, czy mówiąc ogólnie – wiedzę. Następnie młodzież uczyła się sposobów zastosowania tego, co poznała w życiu, w konkretnych jego sytuacjach. W ten sposób wyrażała się kreatywność nauczania. Wiedza Koranu i innych religijnych tekstów miała pragmatyczny wymiar, praktyczne „przeznaczenie”.

Uczniowie zapoznawali się nadto z technikami argumentacji, które wykorzystywane były przez określonych pisarzy. W ten sposób uczyli się sztuki prowadzenia rozmowy. Mieli sposobność zapoznawania się z metodą dyskusji i sporów. Uczniowie poznawali te prawdy, które miały istotne znaczenie dla całych pokoleń muzułmanów. Nauka, wychowanie ogniskowało się na tradycji, na przyswojeniu prawd, które ją kształtowały. Proces nauczania muzułmanina tworzył w pewnym sensie system zamknięty. Niełatwo można było do niego wprowadzić innowacje – nowe idee i koncepcje.

Nauczyciele, zarówno na pierwszym, jak i na kolejnych etapach edukacji, otaczani byli wielkim szacunkiem. Cieszyli się dużym autorytetem. Koran pozwalał nauczycielom na wymierzanie uczniom kar fizycznych, jeśli taka była potrzeba. Różga jako „instrument” kary służyć miała ukształtowaniu, uformowaniu dobrego charakteru ucznia – wiernego i posłusznego woli Boga muzułmanina, szanującego wspólnotę wiary islamskiej.

Bardzo ważną rolę odgrywał w czasie edukacji wzór nauczyciela. System edukacyjny opierał się na poglądzie, że wiedza będzie owocnie przyswajana poprzez kontakt z uczonymi, mędrcami, osobami, które mają istotne znaczenie w życiu wspólnoty muzułmańskiej. „Student” mógł wybrać sobie nauczyciela–mistrza. Miał rozwijać z nim bliskie, „osobowe” relacje. Bliski kontakt z mistrzem służyć miał rozwojowi intelektualnemu i osobowościowemu. Wybór nauczyciela był bardzo ważną decyzją. Konsekwencje tego wyboru owocowały w dalszym życiu człowieka młodego, a następnie w życiu człowieka dojrzałego. Przyszłość, czy też tzw. „kariera” danego ucznia zdeterminowana była reputacją mistrza. Im „większy” był nauczyciel, tym „większy” stawał się jego uczeń. Mistrz odpowiadał nie tylko za intelektualny, ale i za moralny rozwój ucznia. W islamie, podobnie jak w judaizmie, nie ma bowiem rozdziału między sferą intelektualną i moralną.

Propozycję wychowania młodego muzułmanina podaje tzw. filozofia edukacji (mająca swój specyficzny kształt w każdej religii). Celem islamskiej edukacji jest ukształtowanie człowieka w jego relacji do Boga

Stwórcy, do drugiego człowieka, do wspólnoty, do życia oraz do tego, co czeka człowieka po śmierci. Młody muzułmanin uczy się, iż wiara oraz obowiązki moralne islamu mają wspólnototwórczy wymiar. Służą budowaniu moralnej jedności całego świata islamu.

Wizja edukacji w islamie stanowi punkt wyjścia teorii edukacji. Teorię tę wyznaczają: koncepcja, pojęcia, sądy, wartości, które pomogą ukształtować muzułmanina zgodnie z islamskimi pryncypiami wyprowadzonymi z Koranu i Sunny, czyli tradycji muzułmańskiej. Zasady te stanowią podstawę, na której zbudowana jest wewnętrzna struktura wychowania. Źródłem, podstawą islamskiej edukacji jest właśnie Koran oraz Sunna. Kolejnym źródłem jest dziedzictwo kulturowe, tzw. „muzułmańskość” (cechy i właściwości tego, co jest tradycyjnie muzułmańskie). W edukacji należy mieć także na względzie współczesne „cechy” muzułmańskiego społeczeństwa i jego charakter.

W muzułmańskiej teorii wychowania wskazać można na kilka najważniejszych pryncypiów, zasad. Edukacja służyć ma „wzmocnieniu” wiary muzułmanina w jednego, jedyne, wszechmogącego, miłosiernego, lietościwego Boga. Muzułmańska edukacja służyć ma pogłębieniu wiary w: Allaha, anioły, świętą księgę – Koran, wysłanników oraz proroków Boga, dzień sądu ostatecznego oraz przeznaczenie człowieka, którym może być piekło lub raj.

U podstaw muzułmańskiej edukacji leży przekonanie, iż każdy człowiek jest istotą godną szacunku, czci. Człowiek „pod względem jakości” różni się od każdej innej żywej istoty stworzonej przez Allaha. Uczenie się jest religijnym obowiązkiem ciążyącym na każdym muzułmaninie, czy to mężczyźnie, czy kobiecie, dziecku czy dorosłym. Obowiązek ten muzułmanin powinien podejmować przez całe swoje życie: od kołyski aż po grób.

Proces edukacji jest „obustronny” – posiada równocześnie stronę teoretyczną i praktyczną. Fakt ten czyni niemożliwym rozdzielenie myśli i czynów. Edukacja ma według islamu służyć integracji osoby, jej jedności. Troszczy się o mentalną (umysłową), psychiczną i duchową integrację człowieka.

Wychowanie w hinduizmie

Myśl edukacyjna, teoria edukacji oraz instytucje, które ją realizują są dziełem wybitnych przywódców duchowych Indii. Prawie każdy z reformatorów szkolnictwa Indii spotkał się wcześniej z systemem edukacyjnym

funkcjonującym na Zachodzie (w Europie Zachodniej bądź w Stanach Zjednoczonych). Doświadczenie zetknięcia się ze szkolnictwem Zachodu zaowocowało stwierdzeniem, iż edukacja Europejczyków i Amerykanów jest w gruncie rzeczy niepełna. Liderzy nowego szkolnictwa w Indiach mieli sposobność poznania przedmiotu i metod edukacji w Wicekrólestwie Indii, które było kolonią Zjednoczonego Królestwa (Wielkiej Brytanii). Mimo wprowadzenia do szkół szeregu przedmiotów z zakresu nauk przyrodniczych, humanistycznych edukacja charakteryzowała się pewnym ograniczeniem. Krytycy szkolnictwa w Indiach epoki kolonialnej twierdzili, iż wiedzę uczniom podaje się bez uwzględnienia ich wolności. Niejednokrotnie krytyka ta znajdowała wyraz w stwierdzeniach, iż „wiedzę wciska się do głów uczniów tak, jak wciska się śledge do beczki”. To ironiczne stwierdzenie wskazywało na ilościowe preferencje w edukacji, które wypierały preferencje jakościowe.

Przywódcy odrodzonego hinduizmu, określanego w literaturze przedmiotu jako neohinduizm, uważali, iż najpełniej reforma i odnowa społeczeństwa może być przeprowadzona na drodze edukacji. Szukali oni inspiracji do opracowywania zasad edukacji w doktrynie hinduizmu. Hinduizm, jako odwieczna religia, wprowadza w życie świata porządek i harmonię. Podobny cel ma do spełnienia edukacja, która ma uporządkować życie jednostki i wprowadzić harmonię, czyli właściwą hierarchię wartości. Podstawą wszelkich wartości ma być to, co duchowe. Edukacja może być oparta i „budowana” na wartościach religijno-duchowych.

Wybitnymi postaciami, które wywarły wpływ na edukację w Indiach byli: Swami Vivekananda (właściwie Narendranath Datta, 1863-1902 – filozof i mistyk, rzecznik uniwersalizmu, założyciel Misji Ramakrishny); Rabindrantah Tagore (właściwie D. Thakur, 1861-1941 – poeta, pisarz, filozof, także kompozytor i malarz, laureat nagrody Nobla w 1913 r.); Mohandas Karamchad Gandhi (zwany Mahatma, 1869-1948 – moralista i polityk, duchowy przywódca Hindusów w walce wyzwolenczej, przeciwnik podziału Indii według zasad religijnych, zginął w wyniku zamachu); Śri Ghose Aurobinndo (właściwie Aravinda Ghosh, 1872-1950 – filozof i mistyk, zwolennik tantryzmu); Sarvepalli Radhakrishnan (1888-1975 – filozof i polityk, profesor uniwersytetów w Majsurze, Kalkucie i Oksfordzie, 1962-68 prezydent Indii); Jiidu Krishnamurti (1897-1986 – myśliciel, początkowo teozof, a następnie zwolennik spirytualizmu, popierał indywidualizm i pełną duchową niezależność jednostki); Sathya Sai Baba; Bhawe.

Wyżej wskazani neohinduiści założyli szereg szkół i kolegiów. I chociaż nie są to w skali całego państwa – Indii liczne instytucje, to jednak

odgrywają istotną rolę w procesie wychowania jako wzorcowe przykłady – modele edukacji opartej na religii. Szkoły te, rozsiane na całym subkontynencie Indii oraz instytucje związane z powyższymi osobistościami, podejmują dzieła swoistego zintegrowania „wielkiej i dostojnej tradycji hinduizmu ze współczesną nauką i technologią”. Celem tej integracji jest duchowy rozwój człowieka. Państwowy system edukacyjny ma służyć według tych reformatorów duchowej wizji człowieka. Cały proces edukacji ma na celu uświadomienie, iż ludzkość charakteryzuje się „boską jakością”. Uczniowie poddani procesowi wychowania mają rozbudzić w sobie świadomość, iż oni oraz wszyscy inni ludzie stanowić mają „bożą jakość”. Edukacja ma służyć rozbudzeniu w uczniach ufności w sens i celowość ludzkiego działania, które ostatecznie ogniskuje się na tym, co duchowe.

Główne cele wychowania oraz metody edukacji można wyjaśnić zakreślając wpieryw perspektywę życia ludzkiego w ogóle. Podstawowym celem życia ludzkiego jest według Vivekanandy uświadomienie przez człowieka boskości w nim obecnej. Ludzie zaakceptują tę prawdę, gdy będzie ona im głoszona przez guru – nauczycieli, mistrzów życia duchowego, przewodników na drodze do boskości. Konieczne jest nie tylko wzbudzenie w słuchaczach świadomości o istnieniu w nich boskości. Należy nadto nauczać ludzi sposobów „manifestowania” boskości w każdej chwili ich życia.

Tagore nauczał, iż celem ludzkiego życia jest stawanie się coraz bardziej i bardziej jednym z Bogiem. Mahatma Gandhi twierdził, iż każdy człowiek powinien podjąć trud samorealizacji, czyli samospełnienia. Każdy ma kształtować siebie, swoje życie. Bardzo ważnym momentem, w którym to sobie uświadamia jest nawrócenie. Trud realizacji należy podejmować, jak uważał Gandhi, po to, by zobaczyć Boga „twarzą w twarz”, by osiągnąć stan wyzwolenia (moksza).

Aurobindo dążył do tego, ażeby zasadę wewnętrzną prawdy, czyli światło, pokój, harmonię wprowadzać w życie. Wszyscy ludzie winni rozbudzać w sobie tę świadomość po to, by ich życie było opromienione blaskiem prawdy. Aurobindo twierdził, iż człowiek żyje w pół-swiecie. Należy zatem wyzwolić go z owego częściowego mroku życia, wyprowadzić z owego pół-swiatła. To z kolei pomoże mu zacząć żyć jego własną mocą, która została mu dana przez Boga w chwili narodzenia. Każdy człowiek od chwili narodzin ma żyć wewnętrzną prawdą, którą jednak wraz z upływem czasu gubi. Celem ludzkiego życia jest powrót do pierwotnej prawdy, danej każdemu człowiekowi u początku jego życia.

Radhakrishnan przekonany był, iż celem życia ludzkiego jest stopniowe odsłanianie, czyli ujawnianie, objawianie wieczności „wpisanej”

w ludzką egzystencję, w ludzkie istnienie. Krishnamurti uważał natomiast, iż człowiek winien doświadczać procesu życia, który w nim zachodzi w sposób zintegrowany, całościowy. Człowiek żyje po to, by poznawać siebie. Celem życia ludzkiego jest samopoznanie. Poznanie siebie jest indywidualnym oświeceniem. Celem człowieka jest odkrycie swojej najgłębszej istoty.

Misją Sai Baby jest obudzenie serc ludzkich. To przebudzenie serca oznacza równocześnie „wyzwolenie” bóstwa, które jest w człowieku obecne, ale ukryte, niejako uśpione. Wskazane wartości życia, determinujące cel istnienia, będące w gruncie rzeczy „duchowym skarbem” hinduizmu, rzutują na system edukacyjny, na cele oraz metody wychowania realizowane w szkołach założonych przez tych wybitnych neohinduistów.

Celem edukacji według Vivekanady jest ujawnienie, manifestacja doskonałości już obecnej w człowieku. Tagore uważał natomiast, iż celem edukacji jest wyświadczenie, niesienie pomocy człowiekowi, by zrozumiał on zasadę jedności kierującą życiem świata. Wiedza i działania człowieka mają być jednością. Uświadomienie tego pomoże ludziom być apostołami jedności w świecie.

Gandhi przez edukację rozumiał wszelkie działania mające na celu wydobyć na jaw, niejako „wyprowadzenie” z dziecka i młodzieńca, ale również z dorosłego tego co najlepsze, najcenniejsze. To co najlepsze, najcenniejsze winno być odkrywane zarówno w ciele, jak i w umyśle i duchu człowieka.

Prawdziwą edukacją jest według Aurobindo ta, która przekona jednostkę, iż jej główną troską ma być „wzrost duszy”, rozwój jej dobrych sił potencjalności. W zadaniu ochrony duszy człowieka, wzmacnianiu „duszy narodu” ma uczestniczyć państwo. Ma ono troszczyć się o rozwój dharmy, czyli zasady życia wszystkich mieszkańców. W ten sposób państwo „potęguje” swoje własne siły, ale równocześnie przyczynia się do rozwoju i uszlachetniania duszy ludzkości. Aurobindo pojmował ludzkość jako żywy organizm. W udoskonaleniu tego organizmu mają brać udział szkoły.

Radhakrishnan przekonywał z kolei, iż pełną edukacją jest ta, która przede wszystkim jest ludzka. Celem edukacji nie jest tylko ćwiczenie i udoskonalanie intelektu uczniów. Wychowanie, nauczanie służyć ma „oczyszczaniu” serca. Ma dyscyplinować ludzkiego ducha. Tylko ta edukacja jest pełna, kompletna, która troszczy się o ludzkie serce, o ducha ludzkiego.

Tym, co najważniejsze w każdej edukacji jest według Bhawe doprowadzenie nauczanych do przekonania, że są oni w rzeczywistości kimś

innym niż ich ciała. Tego rozeznania siebie mają uczyć nauczyciele w szkole, ale również to przekonanie winno być upowszechniane w szerszym życiu społecznym. Celem edukacji jest samopoznanie, samoświadomość. Ono z kolei stanowi mocny fundament, na którym będzie budowane przywiązanie do prawdy. Prawda osiądana na drodze edukacji jest siłą, mocą człowieka.

Celem edukacji według Krishnamurtiego jest wyświadczenie pomocy człowiekowi, by stawał się istotą wolną, dojrzałą. Ma on „zakwitnąć” miłością i dobrocią, którą będzie wyświadczał innym żyjącym istotom. Poprzez edukację człowiek ma ulec scaleniu. Ma prowadzić swoje życie jako całość, to znaczy ma być istotą zintegrowaną.

Sai Baba uważał natomiast, iż zasadą edukacji jest silna wola. Końcem zaś edukacji jest mądrość.

Zgodnie z myślą hinduistyczną żaden człowiek nie jest jednak nauczany przez drugiego człowieka. To każdy człowiek ma uczyć i wychowywać samego siebie. Każdy człowiek jest swoim wychowawcą, swoim nauczycielem. Nauczyciele zatrudnieni w szkołach są „zewnętrznymi nauczycielami”. Ci zewnętrzni nauczyciele jedynie proponują, oferują, podają sugestie, których celem jest obudzenie w uczniu (dziecku, młodzieńcu, człowieku dorosłym) „wewnętrznego nauczyciela”. „Wewnętrzny nauczyciel” ma wykonywać trudną pracę tak, by mógł doprowadzić swojego ucznia (czyli siebie) do poznania rzeczywistości. Rzeczy, które człowiek postrzega nie zawsze są wyraźne, jasne. Rolą „nauczyciela wewnętrznego” jest nauczanie postrzegania istoty rzeczy. Wówczas będą one jawiły się wyraźnie. O „zewnętrznym” i „wewnętrznym” nauczycielu wypowiadał się Vivekananda. Przekonywał on, iż każdy człowiek ma w sobie ukrytą zdolność właściwego postrzegania świata. Zadaniem edukacji jest uświadomienie nauczany, iż wewnątrz ich dusz ta zdolność się ukrywa.

Najważniejszym faktorem w edukacji jest, przekonywał Tagore, atmosfera kreatywnej, twórczej aktywności. W takiej właśnie atmosferze swoje pole działania znajdzie i wyda owoce praca intelektualnej eksploracji. Edukacja to wychowywanie do „badania rzeczywistości”. Nauczanie powinno przypominać tryskające, czyste źródło wody. Musi być ono spon-taniczne, dynamiczne, niekończące się, tak jak źródło, które nieustannie wybija wodę.

Gandhi przekonywał, że nauczanie dziecka umiejętności czytania i pisanie nie jest w gruncie rzeczy edukacją. Tym bardziej edukacja nie może sprowadzać się do tej czynności. Ważne jest według Gandiego, by dziecko i młodzieniec opanował jakieś pożyteczne, użyteczne rzemiosło.

Właśnie od zdobycia zdolności do wykonywania pracy rzemieślniczej w ogóle powinna zacząć się nauka.

Aurobindo twierdził, iż pierwszą zasadą prawdziwego nauczania jest to, że nic nie może być nauczane. Drugą zasadą jest to, że umysł musi być wspomagany radą kogoś doświadczonego, dojrzałego w czasie własnego rozwoju i wzrostu. Pierwszą zasadą edukacji jest praca nad tym, „co jest blisko” (czyli nad tym co wprost i bezpośrednio „dotyka” człowieka), a następnie nad tym, „co daleko” (co w danej chwili jest mniej ważne).

Procesowi edukacji towarzyszyć mają dyskusje, rozmowy. Ważne jest, by rodzice wymieniali między sobą opinie. Domagał się tego Radhakrishnan. Cechą charakterystyczną tzw. nowej edukacji jest jedność wiedzy i pracy. Nie można trudu intelektualnego oddzielać od trudu fizycznego. Zwracał na to uwagę Bhawe.

Tego, co ma fundamentalną wartość, co ma wpływ na kształt życia nie osiągnie się na drodze dawania tzw. masowych instrukcji, czyli instrukcji dla mas. To, co w życiu najważniejsze, podstawowe, kluczowe będzie osiągalne, kiedy nauczyciel będzie uważnie poznawał oraz rozumiał zarówno możliwości, jak i trudności danego, konkretnego dziecka. Zwrócił na to uwagę Krishnamurti.

Według tradycji hinduistycznej edukacja ma na celu wdrożenie zarówno dziecku, młodzieńcowi, jak i dorosłemu człowiekowi pięciu wartości: prawdy (sathya), prawego, słusznego, właściwego działania (dharma), pokoju (shanti), miłości (prema) oraz niezadawania przemocy (ahimsa; non-violence).

Kształtowaniu osobowości jednostek służy program nauki (czyli tzw. curriculum), przedstawiony przez reformatorów hinduizmu. Vivekananda podkreślał znaczenie lekcji sztuki: rysunku, malowania, muzyki. W czasie prowadzonych lekcji uczeń ma uczyć się koncentracji. W ramach edukacji ważne jest okresowe milczenie oraz praktykowanie postu. Tagore zwracał uwagę na sztukę oraz muzykę i taniec Indii, z którymi winni być zaznajamiani uczniowie. Lekcjom powinna towarzyszyć praktyka medytacji. Uczniowie powinni równocześnie poznawać literaturę światową. Gandhi i Bhawe zwracali uwagę na konieczność przekazywania wiedzy (instrukcji, nauki) w języku ojczystym. Ważne jest w procesie nauczania, przypominał Gandhi, wskazywanie uczniom na istnienie wspólnych prawd, które obecne są we wszystkich religiach. W szkolnictwie konieczne jest zaznajamianie uczniów z rzemiosłem, tak by nie byli zdani na obce siły, lecz by mogli sami wytworzyć czy wyprodukować to, co jest niezbędne dla życia. Ważna jest również praca na roli, która powinna towarzyszyć

zdobywaniu wiedzy. W szkole uczniowie mają też praktykować milczenie, które jest istotną praktyką kultu.

Według Aurobindo najobszerniejszą jednostką lekcyjną winno być wychowanie fizyczne. Uczeń w szkole ma zdobywać umiejętność koncentracji oraz wyciszania się. Przedmioty „wykładane” powinny być w sposób zintegrowany. Krishnamurti zwracał uwagę na edukację zdrowotną uczniów. Służyć jej winno wychowanie fizyczne. Wśród przedmiotów istotne miejsce zajmować ma hinduska muzyka, ludowe oraz klasyczne tańce. Uczniowie winni poznawać rzemiosło i sztukę. W szkole Krishnamurtiego nie ma typowych lekcji religii. Sai Baba podkreślał natomiast konieczność kształtowania postaw społecznych. Dlatego dużą wagę przykładął do pracy nad zachowaniem ucznia i etyką. Uczniowie winni zauważać potrzeby „współtowarzyszy” nauki – koleżanek i kolegów. A zatem w procesie edukacji konieczne jest zdobycie umiejętności samopomocy. W szkole należy ćwiczyć pamięć.

Neohinduistyczni reformatorzy i założyciele szkół proponowali także metody nauczania. Vivekananda uważał, że bardzo ważne jest przeprowadzanie lekcji w terenie. Z tej racji postulował organizowanie wycieczek w plener. Uczeń winien osiąść umiejętność samodyscyplinowania się. Służyć temu miały praktyczne przykłady zachowania podawane i analizowane w czasie lekcji.

Uczniowie mieli podejmować służebne działania na rzecz szkoły, rodziny, sąsiadów. Za całodzienną pracę uczniowie byli oceniani. W szkole przeprowadzane były okresowe sprawdziany wiedzy. Tagore podkreślał znaczenie bezpośredniego uczenia się poprzez obserwację i uczestnictwo w życiu wioski czy osady. Przedmioty ściśle winny być nauczane w powiązaniu ze „studiowaniem natury”. Nauka ma przygotowywać do działania. Wiedza nie może kończyć się na teorii. Tagore podkreślał sens serdecznych, zażyłych, bliskich relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem (studentem).

Gandhi oraz Bhawe twierdzili, iż przedmioty teoretyczne mają być nauczane przez rzemiosło. Teoria ma wiązać się z działaniem praktycznym, inaczej nie ma ona sensu. Nauczyciel ma duży autorytet, służy przede wszystkim jako wzór niezadawania przemocy. W szkole winien panować duch prostoty, a uczniowie winni żyć, mieszkać w szkole. Szkoła ma być zatem domem.

Aurobindo zwracał uwagę na wolność w wyborze metod nauczania. Podkreślał „atmosferę” szacunku dla wolności ucznia. Cenił bardzo spontaniczną i otwartą atmosferę. System Aurobindo kładł nacisk na uszanowanie wolności ucznia. Od 10. roku życia uczeń sam ma wybierać

przedmioty, które go interesują. W szkole nie powinno być formalnych egzaminów.

Według Krishnamurtiego metoda nauczania winna polegać na stawianiu pytań i udzielaniu odpowiedzi. Ważne jest przedstawianie tez oraz kontrtez i zajmowanie wobec nich stanowiska. Warsztatom naukowym winny towarzyszyć warsztaty techniczne, bowiem wiedzy typu „scientia” nie można odrywać od technologii. Krishnamurti wskazywał na walor nieformalnych, osobistych, bliskich relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem (studentem). W szkole nie powinno być egzaminów. Uczniowie mają troszczyć się o otoczenie swojej szkoły i domów studenckich w kompleksie szkolnym. Stąd ważne jest w systemie edukacyjnym podejmowanie prac porządkowych, sprzątanie w domach, w których mieszkają uczniowie i w najbliższym otoczeniu. Sai Baba uważał, iż wiedza winna być przekazywana na drodze opowiadań. Nauka winna być przeplatana modlitwą. Ważne jest też skupienie, które praktykowane było poprzez „siedzenie” w milczeniu. Ważna jest też nauka śpiewu. Uczniowie zobowiązani są nadto do ścisłego przestrzegania dyscypliny związanej z odżywianiem się.

Zasady wychowania oraz założenia edukacyjne mają na celu promocję indywidualnej pobożności hinduisty. Edukacja jest procesem kształtowania charakteru człowieka. Dziecko i młodzieniec poprzez wychowywanie w szkole przygotowuje się do podjęcia działań na rzecz wspólnoty. Istnieje zatem sprzężenie zwrotne między edukacją jednostki a życiem wspólnoty. Edukacja jednostki ma sens poprzez swoją treść dla innych. Propozycje podane przez reformatorów hinduizmu stanowić mogą alternatywę dla systemu edukacji, preferowanego na Zachodzie (w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej), który zgodnie z opinią wybitnych hinduistycznych myślicieli jest jednostronny, nie ujmuje człowieka całościowo, ignoruje duchowy, a więc najważniejszy wymiar życia człowieka.

Powyżsi reformatorzy życia religijnego, a w nim – systemu edukacyjnego Indii zwracają bardzo uwagę na rolę duchowego kontekstu w trakcie zdobywania świeckiej wiedzy. Uwzględnienie tego kontekstu jest propozycją daną przez hinduizm współczesnym systemom edukacyjnym na Zachodzie.

Hinduistyczny system edukacji wskazuje na znaczenie wzajemnej, pełnej szacunku relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem. Podkreśla się w tym systemie bezpośredni związek pomiędzy formalnym nauczaniem a potrzebami, oczekiwaniami konkretnych ludzi żyjących w określonych wspólnotach.

Współcześni hinduistyczni reformatorzy religijni podjęli działania na polu edukacji, mając na celu odrodzenie i reinterpretację starożytnej

mądrości Indii. Chcieli oni przesunąć akcent z ekspozycji faktów odnoszących się do danego przedmiotu (kumulacja, „magazynowanie” informacji) na rozwój indywidualnej osobowości. W edukacji według tych myślicieli i działaczy nie chodzi o „zewnętrzną sprawność”, lecz o wewnętrzną moc człowieka. Bardzo ważną innowacją przez nich wprowadzoną było dokonanie zamiany kryterium kwalifikacji na kryterium służby. Nauczyciel, jak i uczeń, ma być na służbie poszukiwania prawdy. Podkreślali konieczność indywidualnego podchodzenia do ucznia. Uczeń ma być traktowany nie jako element masy, lecz jako indywiduum. Właśnie realizacji tego nastawienia służyć ma bardzo bliska relacja: nauczyciel–uczeń. Służyć temu mają też nieduże liczebnie klasy, tak by każde dziecko było zauważone.

Wychowanie w konfucjanizmie

Konfucjanizm jest, najogólniej mówiąc, filozofią edukacji. W procesie wychowywania człowieka, zarówno młodego jak i starego, wyjątkową rolę pełnią dzieła klasyki konfucjańskiej. Według wierzeń Chińczyków w świętych księgach konfucjanizmu zapisana została tylko prawda.

Dzieła, które są przypisywane Konfucjuszowi oraz późniejsze księgi związane z tradycją konfucjańską, podejmują tematy z zakresu: historii, poezji, metafizyki, etyki, muzyki, polityki, myśli społecznej oraz wychowania, czyli edukacji. Święte księgi konfucjanizmu nie podają teologicznych opisów stworzenia świata. Nie ma w tych dziełach opisu ani piekła, ani nieba. Chcą one natomiast przekazać te informacje człowiekowi, które pomogą dojść do doskonałości oraz do budowania harmonii, zgody w życiu społecznym. W ten sposób konfucjanizm jawi się jako religia doczesności, chociaż doczesność ta nie jest oderwana od przeszłości.

Konfucjusz sam dążył do osiągnięcia najwyższego stopnia rozwoju moralnego. Cel ten powinien przyświecać każdemu człowiekowi, który winien czynić wszystko, by samemu osiągnąć doskonałość etyczną oraz by społeczeństwo osiągnęło możliwie najwyższy stopień rozwoju moralnego. Doskonałość myśli człowieka, szlachetność jego serca służyć ma dobru społeczeństwa. Jest to wzniosły, najwyższy, a zatem religijny ideał. Ideał doskonałości indywidualnej i społecznej ma być realizowany w doczesnym wymiarze życia, a nie w zaświatach, raju czy niebie. W konfucjanizmie nie ma „tęsknoty eschatologicznej”.

W czynieniu doskonałości na ziemi, czyli w zdobywaniu szczęścia bardzo ważna rola przypadała cesarzowi, ale też i rodzinie, w końcu

również poszczegółnej jednostce. Promowaniu doskonałości służyć ma także wiedza, edukacja. Wysiłek budowania pomyślności we wszelkich jej wymiarach zaczynać się powinien od nauki, edukacji, zdobywania wiedzy.

Według konfucjanizmu edukacja, uczenie się to nic innego jak „badanie rzeczy”, czyli poznawanie, odkrywanie rzeczywistości. Poznając przeszłość uczniowie przygotowują się do przyszłości. Poprzez analizę minionych wydarzeń uczą się dnia dzisiejszego. Uczniowie poznawać winni życie, działania, los mędrców, władców, bohaterów oraz przodków. Oni jawią się uczniom jako wzorce godne naśladowania w tym, co dobre. Nawet upadki, klęski, niepowodzenia tych wybitnych postaci mogą być pouczające, ponieważ uczą rozsądnego kroczenia po własnych drogach życia. Poznanie czyjegoś niepowodzenia może być przykładem, jak żyć rozsądnie, czym się w życiu kierować, czego unikać, co wybierać. W procesie edukacji konfucjańskiej kładzie się akcent na ludzkie doświadczenie. Edukacja oznacza „studium doświadczenia człowieka”, a sama religia konfucjańska może być nazwana religią ludzkiego doświadczenia. Konfucjanizm zwraca uwagę na edukację jako na fundament intelektualnego i moralnego wzrostu, rozwoju człowieka.

Starożytne Chiny wniosły wiele nowego do systemu edukacji w ogóle. To właśnie w Chinach na początku VII w. po Chrystusie ustanowione zostały po raz pierwszy w dziejach egzaminy na stopień akademicki. Ten, kto opanował obowiązkową wiedzę miał szansę po zdaniu egzaminów stać się kimś ważnym w życiu społeczeństwa – urzędnikiem. Według powszechnego w Chinach przekonania jedynie ci, którzy zdobyli wiedzę na wysokim poziomie, nadają się do kierowania, przewodzenia społeczeństwem. Edukacja kończy się egzaminami, te z kolei otwierają drogę do „kariery zawodowej”.

Ideał edukacji konfucjańskiej poznać można z dzieła przedstawiającego dialogi Konfucjusza z jego uczniami oraz z ludźmi o różnych przekonaniach, czyli z ludźmi kroczącymi różnymi drogami życia. W dialogach Konfucjusz wskazywał na wizję idealnego społeczeństwa, które ma być społeczeństwem pokoju i szczęścia. Nie był to tylko ideał, ale wzór, którego osiągnięcie jest możliwe. Konfucjusz zwracał uwagę na drogi dojścia do tego społeczeństwa. Ten, kto się uczy, kto pozwala się wychowywać, kto wychowuje samego siebie w końcu dojdzie do mądrości, stanie się człowiekiem mądrości. Mędrzec, człowiek mądry nigdy nie będzie miał „rozdwojonego”, podzielonego umysłu. Nigdy nie będzie „dwumyślny”. Jego słowa i czyny nie będą sobie przeczyć. Człowiek mądrości zawsze będzie życzliwy i dobrotliwy. Żadne zmartwienia ani lęki go nie dotkną, a jeśli

nawet stanie się to jego udziałem, nigdy go nie zmiażdży, nie przygniecie. Taki człowiek nie będzie żyć zmartwieniami, nie będzie ich roztrząsał. Człowiek wychowany, czyli właśnie człowiek mądry, nie będzie przed nikim ani przed niczym czuł trwogi.

Zadaniem edukacji według konfucjanizmu jest ćwiczenie uczniów, studentów w myśleniu. Mają uczyć się oni myślenia i doskonalić w myśleniu. Wyraża to dobitnie konfucjańska sentencja: „Jeśli ktoś uczy się od drugiego, a nie myśli, zostanie zbity z tropu, zboczy ze słusznej drogi”. Podobnie uczeń, który myśli, ale nie uczy się od drugiego, również znajdzie się w niebezpieczeństwie. Konkluzja mądrości konfucjańskiej jest oczywista: należy uczyć się od drugiego, być podatnym i chętnym do uczenia się i równocześnie trzeba myśleć.

Celem wychowania jest „ukształtowanie” w wychowywanym postawy tolerancji. W czasie procesu wychowywania należy zwracać uwagę na wartość człowieka. Wychowawca winien „świecić” wobec wychowanków przykładem. Poprzez dobry własny przykład będzie generował dobre cechy w wychowanku. Nauczyciel ma być pozytywnie nastawiony, usposobiony wobec swoich uczniów. Powinna go cechować odwaga. Postępowanie jego winno być kierowane sercem.

Konfucjanizm nic nie mówi o tzw. grzechu pierworodnym czy wrodzonej ludzkiej niedoskonałości. Ludzka natura jest moralnie neutralna, nie jest skażona grzechem, który należy wyznać. Według konfucjanizmu nie wyznawanie grzechów, lecz edukacja może mieć na dziecko przeogromny wpływ. Z tego właśnie powodu edukacja uważana jest za najważniejsze zadanie, które powinno być wypełniane w każdej społeczności. Zadanie to dotyka bowiem „rdzenia” społeczeństwa. Szkoła ma motywować dziecko do nauki, chęci zdobywania wiedzy bez względu na to, jakie jest jego pochodzenie czy status społeczny. Według Konfucjusza: „Nie ma różnic, jeśli chodzi o klasy społeczne”. Wszyscy ludzie w obliczu edukacji są równi. W nauczaniu tradycja spotyka się ze współczesnością, to co „stare” zbiega się z tym, co „młode”. Dlatego należy studiować dzieła literackie, stare utwory, ody, by móc ładnie i przekonująco przemawiać.

Konfucjusz wymagał, by jego uczniowie studiowali sześć podstawowych przedmiotów wiedzy: rytuały (obrzędy) – bowiem każdy zobowiązany jest do oddawania czci przodkom, a część przodków stanowi właśnie o konfucjanizmie jako religii; muzykę; łucznictwo; jazdę konno i kierowanie konnymi wozami bojowymi; pisanie i czytanie; arytmetykę. Po opanowaniu tych podstawowych nauk uczeń (student) może oddać się jednej ze specjalizacji: nauce etyki; nauce języka; polityce; studium literatury.

Konfucjusz uważał, iż wiedzę można zdobywać dzięki pomocy nauczyciela domowego (korepetytora). Odwoływał się nadto do seminaryjnej metody zdobywania wiedzy. Założyciel chińskiej religii zwracał uwagę na indywidualne różnice między uczniami (studentami). Ważne jest, by z odpowiednią treścią docierać do ucznia, który to zrozumie. To, co wielkie, wzniosłe, wymagające wysiłku zrozumienia, winno być kierowane do ucznia, który to zrozumie. Nie można zmuszać przeciętnego ucznia do zdobycia wielkiej wiedzy, która przerasta jego wrodzone zdolności.

Gwarantem dobrego nauczania jest solidna wiedza nauczyciela, która wypływa z jego przygotowania, entuzjazmu, uczciwości i szczerości. W edukacji ważna jest według Konfucjusza pokora i uczciwość. Wielki nauczyciel chińskiej religijności przekonywał, iż nie ma na świecie człowieka, który by wszystko wiedział. Tę świadomość winien posiadać i pielęgnować przede wszystkim nauczyciel. Inaczej grozi mu niebezpieczeństwo zadufania, wpadnięcia w pychę, koncentracji na sobie. Konfucjuszowi przypisuje się mądrościową sentencję: „Mówić wiem, kiedy wiem oraz mówić nie wiem, kiedy nie wiem – to jest wiedza”.

Według konfucjanizmu najważniejszym faktorem w uczeniu się, który przyniesie sukces, jest motywacja. Ten, kto nie chce się uczyć, kto nie jest odpowiednio do nauki przygotowywany, ten powinien z nauką dać sobie spokój. Najważniejsze jest wzbudzanie przez nauczyciela w uczniu motywacji. Konfucjusz przekonywał: „Kiedy komuś pokazałem jeden kąt pomieszczenia (jeden róg placu), a ten nie pójdzie i nie zobaczy trzech pozostałych kątów (rogów), to drugi raz tego mu nie wskażę”.

Uczeń ma kształtować w sobie właściwą postawę wobec nauki. Dotyczy to również tego, który naucza. Według Konfucjusza proces edukacji nigdy nie może się zakończyć. W edukacji, w zdobywaniu wiedzy nie może być stagnacji. Z kolei to, co uczeń zdobył, co opanował, czego się nauczył powinno być nieustannie wzbogacane. Nie można pozostawiać wiedzy bez uzupełnień. Do zdobytej wiedzy trzeba wprowadzać nowe elementy, trzeba wprowadzać „nowy powiew”. Nie można stać w miejscu. Przyjęcie takiej postawy i konsekwencja zrodzi wielką radość, która będzie udziałem ucznia i nauczyciela. Edukacja w konfucjanizmie to najpewniejsza droga do odnalezienia swojego, właściwego miejsca w społeczeństwie. Uczyć się według konfucjanizmu to być szczęśliwym, to budować wspólne szczęście, to dzielić się szczęściem z innymi ludźmi.

Zakończenie

Religie odgrywają wyjątkową rolę w wychowywaniu. Służyć temu mają zarówno doktryna, kult, jak też moralność oraz instytucja. Doktryna danej religii winna dawać wiernemu inspirację do budowy pokoju, promocji tolerancji i solidarności ludzkiej. Próba zawładnięcia Bogiem i uczynienia go władcą swojego tylko plemienia – nawet gdyby to była licząca wiele milionów czy miliard wyznawców religia, klasyfikowana przez religioznawców jako uniwersalistyczna – jest wielkim aktem wychowania do przemocy. Jeśli wyznawcy różnych religii przekonują świat, iż tylu jest bogów ile religii, to równocześnie wprowadzają w ten świat przekonanie, iż ci bogowie nie zeszli z Olimpu. Trzymają oni stronę poszczególnych „stron”, które szafują argumentami religijnymi, siejąc niereligijną zgrozę, nienawiść, śmierć. Jeśli ktoś, wychowując swoje dzieci od najmłodszych lat obrzuca niesprawiedliwie swoich bliźnich – sąsiadów, pobratymców, obywateli tego samego państwa, epitetem – terrorysta, antysemita, herezyk, schizmatyk, a przy tym pobożnie wznosi ręce do boga swojego (a nie Boga wszystkich ludzi), tym samym zaprawia i przygotowuje młode pokolenie do agresji, niekoniecznie militarnej, lecz na przykład kulturowej, intelektualnej czy ekonomicznej przemocy.

Chrześcijaństwo nawołuje wszystkich ludzi, bez względu na ich światopogląd, do miłości, czyli wzajemnej afirmacji: należy w życiu odzwierciedlać prawdę Trójcy Przenajświętszej, by życie stawało się „normalne”. Relacje międzyludzkie będą poprawne, będą służyły pokojowi, jeśli będą wzorowane na relacjach wewnątrztrynitarnych, których jedynym prawem jest prawo miłości.

Religie wychowują na płaszczyźnie kultu. Żadną miarą nie chodzi tu o wymieszanie obrzędów, o spreparowanie jakiejś jednej superreligii, megareligii czy metareligii. Wyznawcy różnych religii przez wieki demonizowali to, co w każdym systemie wierzeń jest najświętsze – kult. W drugiej połowie XX w. podjęli wreszcie próbę odwrócenia się od tej złowrogiej praktyki. Nigdy chyba w dziejach ludzkości nie zdarzyło się, aby wierni różnych tradycji religijnych „byli razem, aby się modlić”, jak to miało miejsce w październiku 1986 r. i w styczniu 2002 r. w czasie Światowego Dnia Modlitwy o Pokój w Asyżu. Dziś część wyznawców różnych religii rozumiała, iż trzeba „być razem, aby się modlić”. Jest to trudny sposób wychowywania do niezadawania przemocy. Jeśli wierni różnych religii twierdzić będą, że to jest zamach na tożsamość i wrażliwość ich wiary, to znaczy, że wciąż bardziej ufają sobie niż Bogu.

Niezmiernie ważną przestrzenią religii, w której dokonywany jest proces wychowywania jest moralność. Każda religia podaje przykazania moralne i uzasadnia ich sens, a także obligatoryjność.

Wspólnym dziedzictwem moralnym judaizmu i chrześcijaństwa jest Dekalog. Przymierze, zawarte przez Boga z Mojżeszem pod Górą Synaj, „udokumentowane” zostało podaniem zasad życia na kamiennych tablicach. „Ja jestem Jahwe, twój Bóg, który cię wywiódł z ziemi egipskiej, z domu niewoli”. Dekalog to „vademecum” niezadawania przemocy. Reguły Dekalogu porządkują ludzkie wnętrza, jego sumienie, jego jaźń. Człowiek, stosując przemoc wobec samego siebie, sięć będzie przemoc wobec innych. Zasady Dekalogu wprowadzają harmonię pomiędzy człowiekiem a Bogiem, a także między ludźmi. X Przykazań Bożych jest „regulatorem” życia społecznego.

Moralność głoszona przez Jezusa Chrystusa – a zatem przyjęta przez chrześcijan, w całości podporządkowana i zogniskowana jest na przykazaniu miłości Boga i bliźniego. Jezus „udowodnił”, iż prawdziwa miłość Boga bez miłości człowieka jest niemożliwa. Dlatego znany już w Księdze Powtórzonego Prawa Starego Testamentu nakaz „Będziesz miłował Pana Boga swego” nazwany został przez Jezusa „Przykazaniem nowym”. Radykalizm Jezusa znalazł swój wyraz w „Przykazaniu miłości nieprzyjaciół”, nigdzie wprost nie wyrażonym tak dobitnie jak w chrześcijaństwie. Z kolei radykalizm ewangeliczny odzwierciedlony został w Kazaniu na Górze (Mt 5-7), w którym Jezus położył nacisk na „etykę serca”. Moralność chrześcijańska przyjmowana przez ochrzczonych jest moralnością niezadawania przemocy. Aborcja i eutanazja to szczyt przemocy – tak twierdzi katolicka teologia moralna, która odwołuje się do Pisma Świętego, objawienia Bożego i Tradycji, a także do prawa naturalnego.

Moralność muzułmanina winna być poddana zwierzchniej władzy Boga. Doskonaleniu człowieka służyć ma podporządkowanie się pięciu obowiązkom – filarom wiary. Gdy muzułmanin je wypełnia, jest prawdziwym muzułmaninem, czyli poddanym woli Allaha. Filary te obejmują: wyznanie wiary w jednego Boga (szahada); modlitwę (salat); post (saum); jałmużnę (zakat) i pielgrzymkę (hadżdż). Ćwicząc się w tych arkanach wiary muzułmanin wybiera pokój jako drogę swojego życia.

Z kolei w indyjskiej myśli religijno-filozoficznej, utrwalonej w świętych księgach i wielkich systemach wierzeń, ideał etyczny pozostaje niezmienny. Moralność, którą poznaje hinduista prowadzi do wyzwolenia (moksza) z kołowrotu narodzin i do zjednoczenia z rzeczywistością

transcendentną. Cnotą hinduizmu jest ahimsa, czyli zaniechanie zadawania ran (w myślach, słowach i czynach) istotom żyjącym: ludziom, zwierzętom i roślinom w stadium kwitnienia. Ahimsa, jako wyrzeczenie się gwałtu, dzięki Gandhiemu stało się znanym na całym świecie pojęciem. Gandhi rozumiał ahimsę jako bierny opór, stawiany kolonialnym władzom brytyjskim, jako metodę walki bez użycia siły.

Drugą cnotą – satja, w której winien ćwiczyć się hinduista, jest absolutne trzymanie się prawdy. Prawda jest bowiem zgodnością mowy i umysłu z rzeczywistością i jako taka służyć ma kosmicznej harmonii. Kolejną cnotą jest asteja, uczciwość wolna od zachłanności. Służy ona poskramianiu pożądliwości. Ważne jest nadto panowanie nad zmysłowością, czyli powściągliwość, wstrzemięźliwość (brahmacarja). Człowiek będzie wolny od namiętności, a zatem i przemocy, gdy uwolni się od pragnień posiadania, czyli gdy opowie się za ubóstwem (aparygraha).

Pobożny Żyd, wierny Chrystusowi chrześcijanin, poddany w pełni Allahowi muzułmanin, przepojony miłością do Boga i świata hinduista są apostołami pokoju, zgody, tolerancji, porozumienia.

Wreszcie wychowaniu winna służyć instytucja określonej religii. Przywódca danej religii nie może być taktykiem przemocy, ustawiającym takie czy inne szeregi do zaprawiania się w ćwiczeniach nienawiści. Dobrze, że rozpadły się liczne, zdawać by się mogło, wiecznie istniejące, „związki tronu i ołtarza”. Teokracja to jedno z „wcieleń” totalitaryzmu. Przywódca religijny, który nawołuje swoją gminę do przemocy, jest istotą godną pożałowania, która nie wie, co mówi, która nie wie, kim jest. Instytucja religijna, która nie służy zgodzie i porozumieniu, jest wielkim antyświadcstwem danym religii.

Religia jako całość (doktryna, kult, moralność, instytucja) służyć ma wychowaniu człowieka w prawdzie i miłości. Jeśli czyni inaczej, jest antyreligią, „parodią” religii, zagubioną samą w sobie, antyświadcstwem wobec Boga.

Celem wychowania każdej religii powinna być wspólna, solidarna troska o pokój, zgodę i harmonię w świecie. Są to istotne komponenty, wyznaczające przestrzeń dialogu międzyreligijnego i międzykulturowego.

Bibliografia

- Abramovitz Y. (1997), *Jewish Family and Life*, New York: Golden Books.
- Ahmed A. S. (1995), *The Islamization of Knowledge*, w: J. L. Esposito (red.), *The Oxford Encyclopedia of the Modern Islamic World*, vol. 1, New York–Oxford: Oxford University Press.
- Bagrowicz J. (2006), *Mojżesz – wychowawca narodu*, W: J. Bagrowicz, S. Jankowski (red.), *Pan Bóg wychowuje ciebie. Studia z pedagogiki biblijnej*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Bagrowicz J. (2007), *Wychowanie w świetle Biblii*, w: A. Rynio. *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Bagrowicz J. (1999), *Wychowawcza opieka nad dzieckiem w tradycji biblijnej Starego Przymierza*, w: B. Smolińska-Theiss (red.), *Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Baron S.W. (1960). *A Social and Religious History of the Jews*. T. 1–18. New York: Columbia University Press.
- Basham A.L. (2000). *Indie. Od początku dziejów do podboju muzułmańskiego*. Wyd. 3. Warszawa: PIW.
- Chrostowski W. (2001). *Wychowanie i kształcenie młodego pokolenia w przedwynaniowym Izraelu*. W: W. Chrostowski (red.). *Czynić sprawiedliwość w miłości. Księga pamiątkowa od Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego dla jego Eminencji Józefa Kardynała Glempa w dwudziestą rocznicę posługi prymasowskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Datner S., Kamieńska A. (1988). *Z mądrości Talmudu*. Warszawa: PIW.
- Drygalska M. (2003). *Dziecko w judaizmie. Wychowanie na co dzień*. Nr 6.
- Drygalska M. (2001). *Wybrane społeczne aspekty funkcjonowania rodziny i małżeństwa w dawnym judaizmie. Słupskie Prace Pedagogiczne*. Nr 1.
- Filipiak M. (1984). *Dziecko w Biblii*. W: W. Piwowarski, W. Zdaniewicz (red.). *Dziecko*. Poznań – Warszawa: Pallotinum.
- Filipiak M. (1994). *Dziecko w rodzinie starożytnych Hebrajczyków. Aspekt społeczny i pedagogiczny. Przegląd Religioznawczy*. Nr 2.
- Friedman M. (1999). *Tradycja rodzinna w judaizmie*. W: Z.J. Kijas (red.). *Rodzina w wielkich religiach świata*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Gollancz H. (1924). *Pedagogics of the Talmud and that of Modern Times. A Comparative Study*. London: Oxford University Press.
- Grzesiak H. (2011). *Wychowanie i edukacja dziecka w starożytnym Izraelu. Kwartalnik Pedagogiczny*. Nr 2 (56).
- Jankowski S. (2005). *Pismo Święte jako podręcznik wychowania – panorama zagadnienia*. W: J. Bagrowicz, S. Jankowski (red.). *Pan Bóg wychowuje ciebie*.

- Studia z pedagogiki biblijnej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Jankowski S. (2005). *Prorocy – wychowawcy Izraela*. W: J. Bagrowicz, S. Jankowski (red.). *Pan Bóg wychowuje ciebie. Studia z pedagogiki biblijnej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Jankowski S. (2005). *Wychowanie w Starym Testamencie w świetle terminologii*. W: J. Bagrowicz, S. Jankowski (red.). *Pan Bóg wychowuje ciebie. Studia z pedagogiki biblijnej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kaflik H. (2008). *Wychowanie i kształcenie młodego pokolenia muzułmanów – tradycja i współczesność*. Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. Eugeniusza Sakowicza. Warszawa: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Kopytek E. (2006). Tradycje i wzorce wychowania w rodzinie żydowskiej. *Państwo i Społeczeństwo*. Rok VI, nr 2.
- Król J. (2014). *Dziecko w kulturze judaistycznej*. Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. Eugeniusza Sakowicza. Warszawa: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Kuć W. (2011). *Dziecko w judaizmie*. W: M. S. Ziółkowski (red.). *Antropologia religii. Wybór esejów*. Warszawa: Zakład Antropologii Historycznej. Instytut Archeologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kułaczkowski J. (1998). *Biblijne zasady wychowania rodzinnego w świetle Mądrości Syracha*. Rzeszów: Poligrafia Wyższego Seminarium Duchownego.
- Kułaczkowski J. (2009). *Pedagogika rodziny – teoria wychowania w rodzinie*. Warszawa – Rzeszów: Bonus Liber Wydawnictwo i Drukarnia Diecezji Rzeszowskiej.
- Kustra J. (2008). Szkice do obrazów wychowania w Izraelu według Pisma Świętego Starego Testamentu. *Pedagogika Katolicka*. Nr 1.
- Lilientalowa R. (2007). *Dziecko żydowskie*. Wyd. 2. Warszawa: Stowarzyszenie Midrasz.
- Lilientalowa R. (2010). Gry, zabawy i zabawki dziecka żydowskiego. *Zabawy i Zabawki*. Rok 8, nr 1-4.
- Morris N. (1937). *The Jewish School From The Earliest Times to the Year 500 of the Present Era*. London.
- Nave-Levinson P. (2007). *Kobieta w judaizmie*. W: J. Schoeps J. (red.). *Nowy leksykon judaistyczny*. Warszawa: Wydawnictwo Cyklady.
- Neusner J. (2000). *Family in Formative Judaism*. W: *The Eyclopedia of Judaism*. New York: Brill Academic Publisher.
- Pałubicki W. (1996). Dziecko w świetle Talmudu. Zarys problematyki. *Przegląd Religioznawczy*. Nr 4.

- Pałubicki W. (1983). Formy życia małżeńskiego i rodzinnego u dawnych Hebrajczyków. *Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego. Filozofia i Socjologia*. Nr 8.
- Pałubicki W. (2002). *Małżeństwo i rodzina w świetle Talmudu*. Gdańsk: Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna.
- Pałubicki W. (1975). Rola kobiety w małżeństwie i rodzinie u starożytnych Hebrajczyków. *Przegląd Orientalistyczny*. Nr 3 (95).
- Pałubicki W. (1989). Rola kobiety w życiu religijnym w dawnym judaizmie. *Przegląd Orientalistyczny*. Nr 3-4.
- Pałubicki W. (1994). Status kobiety w rodzinie żydowskiej na tle tradycji judaizmu (zarys problematyki). *Przegląd Religioznawczy*. Nr 2 (38).
- Pałubicki W. (1995). *Wychowanie dziecka w rodzinie izraelskiej*. W: W. Moskovich, I. Fijałkowska-Janiak (red.). *Jewish-Polish and Jewish-Russian Contacts*. Jeruzalem – Gdańsk: Hebrew University of Jerusalem. Center for Languages and Literatures, Gdańsk University. Institute of Slavic Philology.
- Pałubicki W., Iluk J. (1995). *Małżeństwo i rodzina w dawnym judaizmie i starożytnym chrześcijaństwie*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Pałubicki W., A. Karpiński A. (red.) (1995). *Małżeństwo i rodzina w religiach świata*. Gdańsk: Feniks.
- Pankiewicz R. (1992). Rodzina i wychowanie w Palestynie rzymskiej w świetle tradycji biblijnej i późnoudaistycznej. *Studia Pedagogiczne*. Nr 18.
- Sakowicz E. (2009). Co rok to Mesjasz. Dziecko w judaizmie i islamie. *La Salette. Poślaniec Matki Bożej Saletyńskiej*. Nr 6.
- Sakowicz E. (1994). Dziecko w judaizmie. *Słowo Żydowskie – Dos Jidysze Wort*, 15-29 lipca.
- Sakowicz E. (2014). *Edukacja w islamie – czasy nowożytne i współczesne*. W: J. Różański (red.). *Misje i religie. Księga pamiątkowa poświęcona ks. prof. dr hab. Władysławowi Kowalakowi SVD z okazji 45-lecia działalności misjologii w ATK i UKSW w Warszawie*. Górna Grupa: Verbinum Wydawnictwo Księży Werbistów.
- Sakowicz E. (2005). Edukacja w islamie – retrospekcja. *Forum Pedagogiczne*. Nr 2.
- Sakowicz E. (2014). *Muzułmańska edukacja i wychowanie. Pedagogiczna wizja M. Fethullaha Gülena*. Białystok: Libra Wydawnictwo i Drukarnia.
- Sakowicz E. (2013). *Rozwiązywanie konfliktów i budowanie jedności. Pedagogiczna propozycja M. Fethullaha Gülena*. W: M. Lewicka, C. Łapicz (red.). *Dialog chrześcijańsko-muzułmański. Historia – praktyka – perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Sakowicz E. (2004). *Wychowanie do nie zadawania przemocy według religii świata*. W: T. Sakowicz (red.). *Rodzina i szkoła wobec przemocy*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Sakowicz E. (2011). Wychowanie i kształcenie młodego pokolenia w religii biblijnego Izraela. *Paedagogia Christiana*. Nr 1.

- Sakowicz E. (2007). *Wychowanie w religiach świata*. W: C. Rogowski (red.). *Leksykon pedagogiki religijnej*. Warszawa: Verbinum.
- Shamsavary P., Saqeb G.N., Halstead M. (1993). *Islam: State Religion and Education*. W: W. Tulasiewicz, To Cho-Yee (red.). *World Religions and Educational Practice*. London – New York: Cassel.
- Skiba M. (2012). *Wychowanie w rodzinie żydowskiej*. Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. Eugeniusza Sakowicza. Warszawa: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Szwarc U. (1998). *Dzieci i ich wychowanie w Starym Testamencie*. Witaszek G. (red.). *Życie społeczne w Biblii*. Lublin: KUL.
- Willem van Henten J., Brenner A. (red.). (2000). *Families and Family Relations as Represented in Early Judaism and Early Christianity. Texts and Fictions*. Leiderdorp: Deo.

Psychologiczne aspekty migracji w rozwoju dziecka

Streszczenie

W rozdziale podjęto problematykę dobrostanu dzieci z doświadczeniem migracyjnym. W pierwszej części omówiono specyfikę doświadczania migracji przez dzieci i sformułowano szereg implikacji praktycznych. W części drugiej przeanalizowano czynniki kluczowe dla przebiegu procesu akulturacji ze szczególnym uwzględnieniem zmiennych stresu akulturacyjnego. W części trzeciej opisano zasoby dziecka do radzenia sobie ze stresem migracyjnym, sprzyjające sukcesom w procesie kulturowej adaptacji. Wyżej wymienione analizy uzupełniono o inspirujące doświadczenia z praktyki psychologicznej. Rozdział zakończono omówieniem wybranych problemów uchodźstwa i ich konsekwencji dla funkcjonowania dziecka i jego dobrostanu w przyszłości.

Słowa kluczowe: stres akulturacyjny, radzenie sobie ze stresem, stres migracyjny, dobrostan, dzieci

Effects of Migration on Child Well-being and Development

Summary

The chapter describes psychological issues related to well-being of a child with international migration experience. The first part of it explores child's experiences of migration considering differences between child migrant's and adult migrant's perspectives. Implications for parents and teachers supporting ideas have been defined. The second part of the chapter describes key factors relevant to the dynamics of the acculturation process and highlights importance of the variables emerging from acculturative stress analysis. Resources facilitating process of cultural adaptation have been explored in the third part of the chapter.

All the issues that has been discussed were provided with inspirational experiences form the author's psychological practice. The chapter ends

with the detailed description of the problems being faced by a refugee child and their potential severe consequences to a child development and physical and psychological well-being in adulthood.

Key words: well-being, acculturative stress, coping, migration stress, children

(...) jeśli mamy dokonywać wyboru
między wyrzeczeniem się
albo bezpieczeństwa, albo wzrostu,
zwykle zwycięża bezpieczeństwo.
(...).

Tylko dziecko, które czuje się bezpiecznie
odważa się na zdrowy wzrost (Maslow 2004, s. 55).

Wprowadzenie

Migracja jest zjawiskiem złożonym i niewątpliwie godnym wnikliwej analizy, zarówno w wymiarze społecznym, jak i indywidualnym. Funkcjonowanie w nieustannie zmieniającym się świecie oferującym mniej lub bardziej otwarte granice, nowe rynki pracy, dostępność różnorodnych dóbr i usług, sprzyja podejmowaniu decyzji o realizacji mobilności przestrzennej. Z oficjalnych statystyk udostępnionych przez Organizację Narodów Zjednoczonych wynika, że liczba migrantów systematycznie wzrasta: w roku 2015 poza krajem swojego urodzenia przebywało 244 miliony ludzi, co oznacza wzrost liczby migrantów o 22 miliony w porównaniu z rokiem 2010¹.

Migracja z towarzyszącymi jej komponentami ryzyka i nadziei może być przedsięwzięciem o podłożu ekonomicznym (wyjazdy za pracę, za chlebem) lub konsumpcyjnym (wyjazdy ukierunkowane na korzystanie z osiągnięć cywilizacyjnych), indywidualnym lub kolektywnym, będącym wspólną decyzją członków rodziny/gospodarstwa domowego (Grabowska-Lusińska 2012, s. 7). Niezależnie od definiowanych typów współczesnych ruchów ludnościowych fakt geograficznej mobilności zazwyczaj implikuje doświadczanie istotnej zmiany w przebiegu ścieżki zawodowej i historii

¹ United Nations, Department of Economic and Social Affairs (2015). *Trends in International Migrant Stock: The 2015 revision* (United Nations database, POP/DB/MIG/Stock/Rev.2015).

rodzinnej migranta, konfrontuje go (i jego bliskich) z niepewnością, dysonansem, napięciem, jak również z nowymi możliwościami.

Rosnące liczby aktorów ruchów ludnościowych, wyzwania związane z przebiegiem procesów adaptacyjnych i strategii akulturacyjnych, stosowanych przez migrantów oraz społeczeństwa przyjmujące sprawiają, że problematyka migracji jest i będzie obecna w debacie publicznej oraz w realizowanej przez państwo polityce społecznej i oświatowej.

Złożone konsekwencje migracji, zwłaszcza migracji transnarodowych i długoterminowych są poddawane psychologicznym analizom nie tylko w obrębie zasobów samego migranta, ale także w zakresie funkcjonowania pozostałych członków jego systemu rodzinnego, nawet wtedy, kiedy reszta rodziny pozostaje w ojczystym kraju. Robert Scaer (2005) podkreśla, że znaczące koszty psychologiczne związane z migracją ponoszą także przyjaciele osoby wyjeżdżającej i jej sąsiedzi, co więcej, koszty te mogą być większe niż u samego wychodźcy.

Złożoność procesu migracji, związanych z nim wyzwań i szans uzasadnia wnikliwe badanie dobrostanu i kompetencji *copingowych* u dzieci i młodzieży. Badania empiryczne oraz wnioski z przeprowadzonych projektów edukacyjnych skłaniają do formułowania wniosku, że dzieci, podobnie jak osoby dorosłe, przechodzą przez kolejne etapy rozstania z rodzinnym krajem i adaptacji w kraju przyjmującym (Jurek 2015; Jurek 2015a; Chodyncka, Więckowska, Kwiatkowski 2012; Kubitsky 2012; Hart 2009; Harris 2005). Co będzie sprzyjało dziecięcym sukcesom adaptacyjnym? Na co warto zwrócić uwagę, aby uniknąć przeżywania przez dziecko chronicznego stresu z towarzyszącą (kosztowną dla dziecięcego dobrostanu) somatyzacją?

1. Migracja – perspektywa dziecka

Historia Olka – inna podróż.

Był sierpień. Przelot samolotem na trasie Londyn – Warszawa trwał trochę za długo jak na możliwości Olka, który po godzinie każdej podróży, krzycząc „koniec”, oznajmia otoczeniu, że nadszedł czas na przerwę. Ta podróż była jednak inna niż pozostałe. Po pierwsze, odbyła się po czteroletniej przerwie w lataniu. Po drugie, mama spakowała wszystkie rzeczy Olka. Po trzecie, tata tym razem nie leciał z nimi, a wcześniej zawsze to robił – przecież tylko tata potrafił poradzić sobie z Olkiem i z jego autyzmem w samolocie. Chłopiec tego dnia przeżył jeszcze więcej niespodzianek: nikt

nie zwracał się do niego po angielsku, jedzenie pachniało i smakowało zupełnie inaczej, więc na kolację nie zjadł nic. Pokój, w którym zamieszkał był na tyle inny od jego „prawdziwego” pokoju, że według chłopca nie nadawał się do spania. Olek więc nie spał. I tej nocy, i podczas kolejnych².

Niezależnie od typu migracji, rodzaju migracyjnych motywacji czy koncepcji socjologicznej dotyczącej ruchów ludnościowych (znaczenie struktury społecznej vs. podmiotowe sprawstwo, *agency*), można twierdzić, że proces dobrowolnej migracji³ rozpoczyna się dla osób dorosłych na długo przed wyjazdem (Kubitsky 2012, s. 25). Proces decyzyjny jest rozłożony w czasie, towarzyszy mu uruchamianie przez jednostkę szeregu proaktywnych strategii *copingowych*, tj. planowanie, zdobywanie informacji, uczenie się (np. języka, regulacji prawnych), poszukiwanie społecznego i emocjonalnego wsparcia, realizowanie przygotowań do podróży.

Zasoby migrujących dzieci, zwłaszcza dzieci młodszych lub dzieci i młodzieży z wyzwaniami rozwojowymi (jak w przypadku Olka) są nieporównywalne do zasobów nastolatków czy osób dorosłych (Jurek 2015). Okoliczności wyjazdu, motywy migracyjne rodziców/opiekunów, cele wychodźstwa, wreszcie sam jego przebieg są postrzegane przez dzieci z perspektywy ich dziecięcych doświadczeń i możliwości poznawczych (Jurek 2015). Wybrane różnice oraz inspiracje do pracy z dzieckiem sformułowane w formie pytań przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Migracje – różnice w zakresie doświadczeń dzieci i osób dorosłych

Migracje – perspektywa dzieci	Migracje – perspektywa osób dorosłych
przeprowadzka, wyjazd – narzucone, często odbywają się wbrew woli dziecka, wyobrażenia o kraju przyjmującym, fantazje	decyzja podjęta świadomie, konkretne motywy, sprecyzowane cele, wiedza o kraju przyjmującym

² Historia Olka pochodzi z doświadczeń zawodowych autorki. Imię dziecka oraz wybrane fakty z jego życia zostały zmienione.

³ Problematyka migracji przymusowej czy uchodźstwa jest odrębnym problemem i zostanie podjęta w dalszej części pracy.

Migracje – perspektywa dzieci	Migracje – perspektywa osób dorosłych
<p>Implikacje praktyczne do pracy z dzieckiem</p> <ul style="list-style-type: none"> • czy dziecko uczestniczy w przygotowaniach do wyjazdu? • czy dziecko wie, dokąd dokładnie jedzie? • czy dziecko może pożegnać się z przyjaciółmi, sąsiadami, miejscem zamieszkania? w jaki sposób? • jakie zachowania rodziców dziecko obserwuje, jakie wypowiedzi dorosłych o nowym miejscu słyszy? • kto wyjeżdża? czy ktoś z rodziny zostaje? 	
brak lub słabe rozumienie okoliczności i złożonego kontekstu społecznego wjazdu, nawet jeśli o wyjeździe rozmawiano z dzieckiem wcześniej, dziecko nie zdaje sobie sprawy ze wszystkich konsekwencji zmiany i jej skali	termin wyjazdu jest znany, zaplanowany, czas trwania migracji jest kontrolowany, okoliczności czy uwarunkowania dotyczące ewentualnej reemigracji są znane/rozumiane
<p>Implikacje praktyczne do pracy z dzieckiem</p> <ul style="list-style-type: none"> • co dziecko wie o nowym miejscu? • czy rozumie, co się zmieni (nowe przedszkole, inna opiekunka, inny język, ubiór, rytm dobowy, temperatura)? • czy dziecko wie, dlaczego wyjeżdża? • co dziecko myśli o wyjeździe, co czuje? • jak dziecko reaguje na narracje rodzica dotyczące migracji? 	
dziecko ma ograniczony wpływ lub nie ma wpływu na to, gdzie zamieszka	standard i miejsce zamieszkania są znane, a jeśli nie – dorośli wie, jak i kiedy może je zmienić
<p>Implikacje praktyczne do pracy z dzieckiem</p> <ul style="list-style-type: none"> • na co dziecko ma wpływ w związku z migracją? • czy może dokonać jakichś wyborów w nowym miejscu zamieszkania (pokój, jego wystrój)? 	
skromny repertuar strategii zaradczych, dobrostan dziecka zależy od uważności i kompetencji wychowawczych rodziców	wypracowany na wiedzy i doświadczeniach repertuar strategii radzenia sobie: reaktywnych, proaktywnych
<p>Implikacje praktyczne do pracy z dzieckiem</p> <ul style="list-style-type: none"> • co dziecko zazwyczaj robi w sytuacjach trudnych? • jak dziecko radzi sobie z trudnościami (szkolnymi, społecznymi)? • czy/z kim dziecko rozmawia o swoich przeżyciach? • jakie działania <i>copingowe</i> dziecko obserwuje w sytuacjach trudnych u rodziców/opiekunów? 	

Migracje – perspektywa dzieci	Migracje – perspektywa osób dorosłych
doświadczenie smutku, lęku, tęsknoty, złości, radości, osamotnienia, przywiązania, rozczarowania, wstydu – dobrostan dziecka zależy od uważności i kompetencji wychowawczych rodziców	świadomość doświadczanych uczuć, samoregulacja i kontrola emocjonalna
<p style="text-align: center;">Implikacje praktyczne do pracy z dzieckiem</p> <ul style="list-style-type: none"> • czy dziecko rozpoznaje doświadczane emocje, czy potrafi je opisać/narysować? • jak dziecko radzi sobie z emocjami? • czy rodzic/opiekun wie, jak dziecku pomóc w pracy nad emocjami i zachowaniem? • jak radzą sobie z emocjami rodzice/opiekunowie dziecka? 	

Fakt przestrzennej mobilności, zwłaszcza długofalowej i transnarodowej jest znaczącym wyzwaniem w zakresie kluczowych obszarów funkcjonowania dziecka. Zasoby rodziców/opiekunów są istotnymi czynnikami wpływającymi na tempo i jakość dziecięcej przystosowalności.

Znalezienie się w obrębie długich i intensywnych oddziaływań kultury przyjmującej inicjuje u jednostki procesy adaptacyjne prowadzące do zmian w funkcjonowaniu poznawczym, emocjonalnym, społecznym i behawioralnym. Zjawisko to nosi nazwę akulturacji psychologicznej i od lat jest przedmiotem badań psychologów międzykulturowych (Boski 2009, s. 505). Wybrane modele zaproponowane w psychologii akulturacji oraz koncepcja stresu akulturacyjnego mogą w sposób istotny wspierać analizowanie dziecięcych migracyjnych doświadczeń. Warto jednocześnie podkreślić, że niektóre koncepcje, pomimo swojej dużej popularności (np. krzywa akulturacji U mierzona poziomem stresu według Lyngaarda czy fazy szoku kulturowego Oberg'a), nie przeszły pomyślnie współczesnych weryfikacji empirycznych (Boski 2009, s. 524).

2. Stres akulturacyjny

Historia Olka – pakiet nowości.

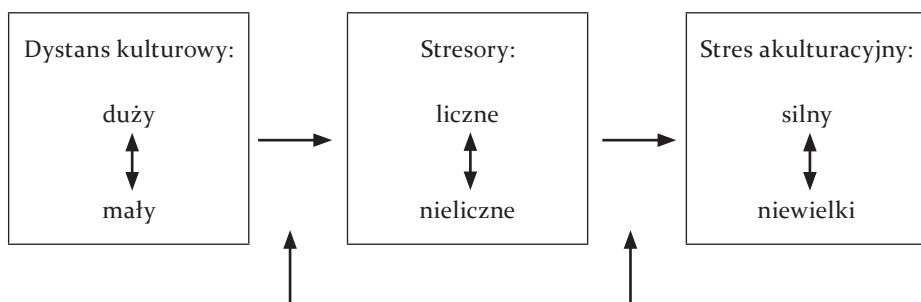
Nadszedł wrzesień. Olek, tak jak w Londynie, musi chodzić, a właściwie jeździć do szkoły. Poranna podróż do szkoły trwa długo... trochę za długo jak na możliwości Olka, który po godzinie każdej podróży, krzycząc „koniec” oznajmia otoczeniu, że nadszedł czas na przerwę. Olek musi rano wstawać,

mimo słabo przesypianych nocy. Chłopiec ma teraz całkiem nowy plan dnia, a w nim: nowego przewoźnika, nową trasę, nowe dźwięki i zapachy. Ale to nie wszystko – na Olka czeka pakiet nowości czyli... nowa szkoła.

Podczas pobytu w szkole chłopiec niczego nie je; rzadko korzysta z toalety, co czasami skutkuje niekontrolowaną mikcją. Olek przejawia liczne i intensywne zachowania agresywne wobec innych uczniów, nauczycieli. Nie pracuje podczas lekcji, konsekwentnie powtarzając: koniec, koniec, koniec...

Dziecko opuszcza liczne dni nauki szkolnej – często choruje. Co prawda, w klasie jest wówczas spokojniej, ale to jedynie chwilowy spokój – nauczyciele i matka chłopca wiedzą, że powrót po chorobie będzie powrotem do szerokiego spektrum trudnych zachowań.

Matka Olka boi się, że syn nie będzie mógł uczęszczać do szkoły z uwagi na trudne zachowania. Jest w słabej formie – rozwód z mężem trwa. Kobieta potrzebuje pomocy prawnej.



Moderatory zmiennych: akulturacja – stres:	
•	charakterystyka grupy akulturującej/społeczeństwa przyjmującego: homogeniczne vs. wielokulturowe
•	typ grupy akulturowanej: migranci ekonomiczni, konsumpcyjni, <i>careership</i> , repatrianci, uchodźcy
•	strategie akulturacyjne:
–	perspektywa grupy akulturowanej: asymilacja, integracja, separacja, marginalizacja
–	perspektywa grupy akulturującej: tygiel, wielokulturowość, segregacja, wyłączenie
•	zmienne demograficzne i społeczne: wiek, płeć, stan cywilny, wykształcenie, zasoby finansowe, zawód, status społeczny
•	zmienne psychologiczne: postawy, wartości, osobowość, <i>coping</i> i in.

Rycina 1. Stres akulturacyjny i jego modyfikatory według J. W. Berry'ego

Źródło: Berry J. W. (1994), *Acculturative stress*, w: W. J. Looner i R. S. Malpass (red.), *Psychology and culture* (s. 211-215), New York: Academic Press. Rycina 3, s. 213. Modyfikacje i tłumaczenie własne.

Stres akulturacyjny jest naturalną reakcją jednostki na kontakt z nową kulturą. John Berry (2006, 1994) proponuje, aby w analizowaniu problematyki stresu akulturacyjnego docenić specyfikę procesu akulturacji, stresu psychologicznego oraz czynniki w istotny sposób moderujące wzajemne zależności między wyżej wymienionymi zmiennymi. Koncepcję stresu akulturacyjnego i jego modyfikatory w koncepcji Berry'ego przedstawiono na rycinie 1.

Model Berry'ego może sugerować, że fenomen stresu akulturacyjnego będzie odnosił się do funkcjonowania i okoliczności życiowych osób dorosłych. Warto jednak pamiętać, że stres akulturacyjny występuje również u dzieci, nawet u tych najmłodszych⁴. Kluczowe dla ich funkcjonowania w nowym miejscu będą niewątpliwie zasoby rodziców/opiekunów funkcjonujących razem z dzieckiem na styku dwóch kultur. Paweł Boski (2009) w swojej koncepcji nabywania dwukulturowości podkreśla znaczenie licznych zmiennych: wiedzy kulturowej, kompetencji językowych i behawioralnych, poczucia odmienności i trudności, tożsamości kulturowej, zadowolenia z życia. Kompetentny, uważny, skuteczny zaradco dorosły rzadziej zawodzi w pełnionych rolach i jest dla dziecka najważniejszym źródłem długofalowego wsparcia: instrumentalnego, informacyjnego, emocjonalnego, wartościującego, a także duchowego.

Specyfika funkcjonowania rodzica/opiekuna może być dla dziecka z doświadczeniem migracyjnym cennym zasobem lub dodatkowym silnym stresorem. Archibald Hart (2009) wymienia szereg rodzicielskich wyzwań, które na emigracji (szczególnie podczas pierwszych miesięcy od przyjazdu) mogą wymagać od rodziców większego wysiłku i ponoszenia dodatkowych kosztów psychologicznych⁵:

- odpowiedzialność za atmosferę panującą w domu,
- obecność rodziców w domu i zaangażowanie w wychowywanie i edukację dziecka/dzieci,
- rozwiązywanie konfliktów między dziećmi, zwłaszcza tych dotyczących rywalizowania między nimi,
- przejawianie wobec dziecka adekwatnych oczekiwań i ambicji, zwłaszcza dotyczących umiejętności językowych i wyników w nauce,
- zwracanie uwagi na brak faworyzowania jednego z dzieci,

⁴ Według Anny Jurek (2015, s. 33) dzieci poniżej drugiego roku życia nie mają poczucia zmiany kulturowej, doświadczają jedynie zmiany otoczenia fizycznego: miejsca pobytu, klimatu, jedzenia.

⁵ Więcej informacji na temat fenomenu kosztów psychologicznych w pracach Zofii Ratajczak.

- dbanie o jakość relacji z partnerką/partnerem, żoną/mężem.

Na niełatwą sytuację migrujących dzieci, zwłaszcza w pierwszych tygodniach i miesiącach po przyjeździe, zwraca uwagę Janina Grzymała-Moszczyńska (2016), podkreślając, że zaabsorbowanie rodziców sprawami organizacyjnymi, prawnymi związanymi z przyjazdem, warunkami bytowymi i problemami zawodowymi, może im utrudniać czujne obserwowanie dobrostanu dzieci, docenianie doświadczanych przez nie problemów czy objawów dystresu⁶.

Specyfikę funkcjonowania rodzin migracyjnych⁷ badała także Danuta Mostwin (1995), która analizując losy polskich imigrantów w Stanach Zjednoczonych, opisała trzy specyficzne okresy w cyklu życiowym rodziny, wynikające z „przerzucenia” rodziny w inny system społeczny, polityczny i kulturowy; ich przebieg jest rozłożony w czasie, niekiedy bywa dramatyczny. Okresy w cyklu życiowym rodzin migracyjnych i ich krótką charakterystykę przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Okresy w cyklu życiowym rodziny migracyjnej według Danuty Mostwin

Okres	Główne wyzwania
Okres szoku i dezorientacji	<ul style="list-style-type: none"> • lojalność dzieci wobec rodziców vs. atrakcyjność nowego otoczenia – nieporozumienia: rodzice – dzieci • niesatysfakcjonujący, niepełny kontakt członków rodziny z lokalnym środowiskiem społecznym • przeżywanie tęsknoty i straty, żal po stracie
Okres walki o zachowanie psychicznego dobrostanu	<ul style="list-style-type: none"> • etap wyjścia na zewnątrz, intensywne uczenie się • doświadczanie różnic kulturowych • nieporozumienia między małżonkami/partnerami, separacje, rozwody • weryfikacja spójności systemu rodzinnego, jakości relacji i pozycji w rodzinie
Okres syntezy	<ul style="list-style-type: none"> • sformułowanie odpowiedzi na pytanie – kim jestem • wynik zmagania z dwutorowością i szukaniem syntezy • „trzecia wartość” – dystans do wartości odziedziczonych i nabytych, troska o sprawy ogólnoludzkie: mądrość

⁶ Webinaria, przygotowane i poprowadzone przez prof. Janinę Grzymałę-Moszczyńską, zorganizowane przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą w dniach: 14, 18 stycznia oraz 24 i 26 lutego 2016 r. Dostęp w ww. dniach w godz. 20.00-21.30.

⁷ Danuta Mostwin w swoich pracach posługuje się terminami: *rodziny przeszczepione, przeszczepieńcy*.

Sytuacją wyjątkowo trudną i potencjalnie silnie zakłócającą przebieg procesów adaptacyjnych dziecka jest towarzyszące migracji rozstanie się dziecka z jednym z rodziców (kolejna migracja zarobkowa ojca lub matki, separacja lub rozwód rodziców). Problematyka funkcjonowania rodziców-migrantów i znaczenia posiadanych przez nich zasobów w rozwoju dziecka jest dyskutowana przez pedagogów, psychologów i lekarzy (Yakhnich 2015; Gorodzeisky i in. 2014; Plummer 2010; Hart 2009; Uszyński 2009; Szyniszewska 2007; Witkin 2004; Pincus i Friedman 2004; Mostwin 1995).

2.1. Dystans kulturowy

Długi i intensywny kontakt dziecka z nową kulturą inicjuje procesy dynamicznego uczenia się – nabywania nowych zachowań, obyczajów, norm, zasad, wartości; jednocześnie jednak dziecko w swoim codziennym funkcjonowaniu nadal przejawia wzorce zachowań charakterystycznych dla rodzinnego kraju. Szereg posiadanych przez dziecko umiejętności kulturowych, potrzebnych, pożądanых i wzmacnianych w kulturze pochodzenia szybko traci swoją adekwatność w nowym środowisku społecznym.

Dystans kulturowy dotyczy różnic i podobieństw pomiędzy kulturami pochodzenia i osiedlenia. Analizując problematykę stresu akulturacyjnego i radzenia sobie z nim, istotne więc będzie, do jakiego kraju dziecko migruje oraz czy/jak liczne będą obszary wspólne, odrębne i konfliktowe między kulturą rodzimą a kulturą przyjmującą (Boski 2009, s. 549).

Mniejszy dystans kulturowy implikuje występowanie mniejszych/mniej licznych różnic między kulturami w obrębie wartości i praktyk oraz na poziomie językowym, co powinno sprzyjać lepszej i szybszej adaptacji małego dziecka⁸ (Boski 2009, s. 550). Migrujące dziecko, które z racji swojego wieku nie nabyło jeszcze bogatego repertuaru wzorców zachowań typowego dla kultury swoich rodziców, najprawdopodobniej szybko przyswoi symbole, wartości i praktyki kultury przyjmującej; co więcej, stosownie wspierane przez rodziców ma duże szanse na ukształtowanie tożsamości dwukulturowej (Jurek 2015, s. 39; Szyniszewska 2007, s. 255).

⁸ Z badań Pawła Boskiego wynika jednak, że bliskość kulturowa implikuje występowanie problemów na poziomie symbolicznym (Boski 2009, s. 550).

2.2. Stresory

Jednym z ważniejszych aspektów dziecięcej migracji jest problematyka stresu, jego objawów, dziecięcych sposobów radzenia sobie ze stresem oraz reaktywnych i proaktywnych działań rodziców/opiekunów. Specyfika doświadczanych przez dziecko stresorów oraz patomechanizm reakcji stresowej wymagają stosownej uwagi specjalistów i rodziców. Stres przewlekły może skutkować występowaniem chorób stresozależnych, obniżać poczucie dziecięcego szczęścia, zakłócać przebieg procesów uczenia się i pamięci (Łosiak 2013; Uszyński 2009; Witkin 2004; Tylka 2000).

Mianem stresorów określa się bodźce awersyjne dla jednostki, mogące wywołać u niej reakcję stresową. Stresory zazwyczaj opisywane są jako grupy różnorodnych czynników (zazwyczaj zewnętrznych), będących dla jednostki wyzwaniem bądź zagrożeniem, naruszające jej standardowy sposób funkcjonowania i stan homeostazy (względnej równowagi).

Korzystając z typologii stresorów zaproponowanej przez Mieczysława Uszyńskiego (2009, s. 23-24), poniżej scharakteryzowano grupy stresorów, które mogą dotyczyć dziecka z doświadczeniem migracyjnym.

2.2.1. Stresory egzogenne

1. Stresory związane ze środowiskiem społecznym:

- a. stresory psychologiczne – stresory związane z funkcjonowaniem dziecka wśród ludzi – w domu, przedszkolu/szkole, na osiedlu, w sklepie, w środkach komunikacji miejskiej itp.; do tej grupy zalicza się także społeczne oczekiwania, obowiązki, zadania wynikające z pełnionych ról: uczennicy/ucznia, syna/córki; dziecko migrujące rozpoczyna budowanie nowych relacji społecznych, rówieśniczych, spotyka się z innymi zasadami (np. zwracanie się do pracowników przedszkola/szkoły po imieniu), normami (np. dotyczącymi kontaktów fizycznych w szkole), oczekiwaniami (np. większej samodzielności, otwartości czy samokontroli emocjonalnej); warto zwrócić uwagę na odmienne w różnych kulturach zasady dotyczące emocjonalnej ekspresji: radości, smutku, złości czy lęku (ekspresyjność – powściągliwość według Gestelanda (2000),
- b. stresory psychospołeczne – trudności/wyzwania doświadczane przez dziecko zazwyczaj na skutek słyszanych od dorosłych narracji dotyczących np. niepewnego rynku pracy, nasilonych ruchów

ludnościowych (migracje, uchodźstwo), kłopotów finansowych, zadłużenia, niepokojów na scenie politycznej, starzenia się, umierania, biedy; według Georgii Witkin (2004) dzieci, które jeszcze nie potrafią czytać, są już odbiorcami trudnych, niekiedy dramatycznych treści programów informacyjnych i artykułów prasowych.

2. Stresory związane ze środowiskiem naturalnym:

- a. stresory fizyczne – urazy mechaniczne, termiczne – w początkowym okresie pobytu w nowym domu, sąsiedztwie, mieście dzieci są bardziej narażone na potencjalne urazy, eksplorują nowe środowisko fizyczne, poznają urządzenia, place zabaw, zasady poruszania się po drogach; organizm dziecka przystosowuje się do innego klimatu, rytmu dnia, nasilenia i jakości bodźców wizualnych, dźwiękowych, zapachowych, smakowych, dotykowych;
- b. stresory chemiczne – związane z zanieczyszczeniem środowiska, stosowanymi w nowym środowisku dziecka środkami chemicznymi, konserwantami w żywności; organizm dziecka przystosowuje się do innego składu pożywienia;
- c. stresory biologiczne – bakterie, wirusy, grzyby, pierwotniaki i in. – organizm dziecka przystosowuje się do innej flory bakteryjnej, pierwsze tygodnie w nowym środowisku mogą być wyzwaniem dla systemu immunologicznego dziecka.

3. Stresory wynikające ze stylu życia/funkcjonowania systemu rodzinnego – niedobór snu, brak aktywności fizycznej, nadmierny wysiłek fizyczny, złe nawyki żywieniowe, nadmierne obciążenie pracą szkolną, pośpiech, napięta atmosfera w domu, brak relacji rówieśniczych, izolacja/samotność, niedostateczne kompetencje wychowawcze rodziców/opiekunów i in.

4. Stresory traumatyczne – zdarzenia zagrażające zdrowiu i życiu: bycie świadkiem lub uczestnikiem tragicznego zdarzenia: wypadki komunikacyjne, powodzie, pożary, utrata domu; utrata rodzica/bliskich, przemoc i in.

2.2.2. Stresory endogenne

Ta grupa stresorów powstaje w wyniku przywołania wspomnień o trudnych przeżyciach, rozpoznania/doświadczenia deficytów w zakresie własnego zdrowia, sprawności, umiejętności, atrakcyjności, poczucia osamotnienia, przeżywania rozczarowań. Mimo że analizowane okoliczności

występują jedynie w myślach i pamięci dziecka, to mogą ponownie wywoływać intensywne trudne emocje, a to właśnie emocje uruchamiają aktywność układów stresorodnych w ciele człowieka. Stres endoegenny może być skutkiem poczucia izolacji i frustracji (Uszyński 2009, s. 24).

Doświadczenie migracji może wywoływać u dzieci szerokie spektrum emocji i zachowań: złość, bunt, zainteresowanie, radość, smutek, wycofanie się; niektóre doświadczenia afektywne mogą występować u dziecka jednocześnie (np. lęk i ciekawość), a także szybko się zmieniać (Jurek 2015a). Niektóre dzieci będą potrzebowały szczególnego wsparcia ze strony dorosłych, aby poradzić sobie z tym co trudne i nieznane.

2.2.3. Ważne wydarzenia życiowe

Wpływ ważnych wydarzeń życiowych na rozwój chorób stresozależnych dyskutowany jest w licznych pracach zainspirowanych dorobkiem Adolfa Meyera, który twierdził, że kumulacja ważnych wydarzeń w życiu człowieka może mieć związek z diagnozowaną u niego w późniejszym czasie chorobą (Tylka 2000, s. 111). Przekonanie o tym, że warto obserwować powiązania zjawisk biologicznych, psychologicznych i socjologicznych z procesami zdrowia i choroby zaowocowało skonstruowaniem Skali Wydarzeń Stresowych – narzędzia, które może być punktem wyjścia do ilościowej oceny doświadczanego przez jednostkę stresu. W skali wyodrębniono kilkadziesiąt wydarzeń dotyczących sytuacji rodzinnej, małżeństwa, pracy, finansów i relacji. Pierwsze trzy najwyżej punktowane pod względem stresogenności wydarzenia dotyczą doświadczenia straty bliskiej osoby, rozłąki z osobą znaczącą.

Migracja może wiązać się z dziecięcym przeżywaniem straty osób i miejsc, tego co było im bliskie, znane i trwałe; proces ten może być porównywalny z doświadczeniem żałoby (Jurek 2015, s. 35).

2.3. Objawy nadmiernego stresu u dzieci

Stres jest cennym mechanizmem adaptacyjnym: przygotowuje organizm do nadzwyczajnego wysiłku fizycznego (walki lub ucieczki) podejmowanego w obliczu bezpośredniego, fizycznego zagrożenia. Uruchomienie procesu stresu wiąże się z szeregiem reakcji w ciele – przyspieszenie akcji serca i zwężenie naczyń krwionośnych zwiększa szybkość przepływu krwi,

podnosi jej ciśnienie, co skutkuje wzrostem dopływu tlenu i związków energetycznych do mózgu i mięśni. Jednocześnie uwalniane są dodatkowe zasoby energii: węglowodany, tłuszcze, proteiny (Łosiak 2013). Dla przodków człowieka walczących o przetrwanie w środowisku pełnym fizycznych niebezpieczeństw biologiczny mechanizm stresu miał kluczowe znaczenie. Czy mechanizm ten pasuje do środowiska, w którym człowiek funkcjonuje obecnie?

Stres, którego jednostka doświadcza w XXI wieku wiąże się z nieco innymi wyzwaniami – mobilizacja organizmu do walki lub ucieczki rzadko jest potrzebna. Uruchomienie reakcji stresowej jest kosztowne, a jeśli zdarza się często (stres chroniczny, przewlekły), to szkodzi zdrowiu, powoduje liczne powikłania somatyczne, zakłóca psychiczny dobrostan, przebieg procesów pamięci i uczenia się, zaburza sen (Łosiak 2013).

Przeżywanie napięcia związanego z procesem przystosowywania się dziecka do nowych warunków fizycznych, społecznych i kulturowych jest zjawiskiem naturalnym, stresory w środowisku dziecka są przecież wszechobecne, a część z nich nieunikniona. Wspierane przez rodziców/opiekunów dziecko zazwyczaj dobrze sobie radzi i sprawnie powraca do swojego standardowego poziomu dobrostanu, zachowuje czujność, zwraca uwagę na otoczenie, adekwatnie do swojego wieku reaguje, uczy się, przebywa z rówieśnikami, podejmuje wysiłek fizyczny (Hart 2009).

Zdarza się jednak, że doświadczany przez dziecko stres jest zbyt silny, szkodliwy, zakłóca funkcjonowanie dziecka w ważnych dla niego obszarach, odbiera radość z eksplorowania świata, a nawet tę eksplorację uniemożliwia. Listę symptomów dziecięcego stresu wymagających interwencji rodziców/opiekunów przedstawiono w tabeli 3 (Jurek 2015; Hart 2009; Uszyński 2009; Witkin 2004).

Tabela 3. Wybrane symptomy stresu u dzieci

Wybrane symptomy stresu u dzieci	
bóle głowy	obgryzanie paznokci
zawroty głowy, omdlenia	brak apetytu
przyspieszony rytm pracy serca	apatia
bóle brzucha	niepokój
biegunka	nieśmiałość, lęk
zaparcia	smutek, płaczliwość
zimne ręce	wybuchy gniewu

Wybrane symptomy stresu u dzieci	
choroby skóry	negatywizm
częste infekcje, zachorowania	agresja/autoagresja
symulowanie chorób	izolowanie się
bruksizm	ucieczka w marzenia
alergie – nasilenie objawów	brak zainteresowania nauką
dolegliwości bólowe różnych części ciała	kompulsywne korzystanie z gier i mediów
rozregulowany rytm snu i czuwania	rozkojarzenie, problemy z koncentracją
moczenie się	słabsza pamięć

Analizując problematykę dziecięcego stresu, warto wziąć pod uwagę różnice indywidualne: nie każde dziecko w sposób czytelny dla rodzica/opiekuna zmanifestuje doświadczany stres na zewnątrz, dlatego tak istotne jest obserwowanie i właściwa ocena czynników powodujących stres w życiu dzieci.

3. Zasoby dziecka do radzenia sobie ze stresem migracyjnym

Historia Olka – bliższe i dalsze eksploracje.

Brzydka pogoda wcale nie zmniejsza motywacji Olka do szkolnego wyjścia na basen – przyjemność z pływania jest naprawdę wyjątkowo duża. Pozostali uczniowie wolniej szykują się do wyjścia – cóż, trzeba na nich czekać. Czekanie trwa dość długo, ale... wcale nie za długo jak na możliwości Olka, który co prawda lubi krzyczeć „koniec”, kiedy jest zmęczony lub znudzony, ale potrafi radzić sobie z typowymi dla szkolnego życia wyzwaniami. Czekanie jest jednym z nich...

Chłopiec uczestniczy w zajęciach – dzięki planom dnia i aktywności wie, co będzie robił, a także kiedy naprawdę nadchodzi „koniec” jego pracy i może oddalić się na ulubioną pufę.

Olek z mniejszym lub większym apetytem zjada w szkole jedzenie, które przywozi z domu, korzysta też z toalety, i to nie tylko w szkole, ale także w kinie czy teatrze, dokąd nawet chętnie jeździ środkami komunikacji miejskiej.

W tym roku szkolna czerwcowy wycieczka wyrusza do Krakowa. Olek jest na liście. Jego mama też.

Różnorodność stresorów występujących w życiu migrującego dziecka pozwala sądzić, że spektrum podejmowanych przez dziecko i jego bliskich działań zaradczych powinno być szerokie, obejmujące funkcjonowanie fizyczne, psychologiczne i społeczne dziecka. Mimo że skuteczność uruchamianych strategii radzenia sobie czasem będzie ograniczona (niektórych stresorów nie uda się wyeliminować), to niewątpliwie rodzice/opiekunowie dziecka mają znaczący wpływ na jego dobrostan i dalszy rozwój na styku dwóch kultur. Popularne w psychologii rozróżnianie działań proaktywnych i reaktywnych podkreśla wartość wcześniejszego przygotowania dziecka na ważne zmiany życiowe i poszczególne wydarzenia.

Problematykę radzenia sobie (*copingu*) w obliczu stresu związanego z migracją można analizować na podstawie teorii opisanych przez psychologów stresu. Jedną z ciekawszych perspektyw jest inspirowana dorobkiem Stevana Hobfolla (2006) perspektywa zasobów jednostki. W tabeli 4. przedstawiono zestawienie wybranych zasobów dotyczących funkcjonowania dziecka z doświadczeniem migracyjnym, które będą sprzyjały jego kulturowej adaptacji.

Efektywność procesów adaptacyjnych migrującego dziecka zależy od licznych zmiennych; czasami brak występowania jednych może rekompensować występowanie drugich, na przykład brak wsparcia dziecka odmiennego kulturowo ze strony instytucji może rekompensować świetnie funkcjonujący dom i wysokie kompetencje rodziców.

Collen Ward (2001, za: Kownacka 2008, s. 66) zwraca uwagę na kolejny ważny problem – przebieg procesów akulturacji psychologicznej oraz społeczno-kulturowej nie musi być harmonijny. Sukces jednostki na poziomie kompetencji językowych, poznawczych i społecznych nie implikuje wysokiego poziomu psychicznego dobrostanu. Dziecko świetnie przystosowane wcale nie musi być szczęśliwe.

Tabela 4. Wybrane zasoby dotyczące dziecka z doświadczeniem migracyjnym sprzyjające kulturowej adaptacji

Zasób	Charakterystyka	Efekty
1. Zdrowie	zdrowie fizyczne, psychiczne, korzystanie z opieki specjalistów podczas choroby, wystarczająca ilość snu, odpowiednia dieta, dobra kondycja fizyczna (ruch, ćwiczenia fizyczne), umiejętność odpoczywania, relaks, zabawa	odporność, szybsze powracanie do zdrowia, przewaga procesów metabolicznych o charakterze anabolicznym (wzrost, regeneracja), obniżanie poziomu hormonów stresu (katecholamin, kortyzolu)
2. System rodzinny: relacje, komunikacja	<p>Wspierający styl komunikowania się w rodzinie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dziecko jest słuchane, zachęcane do rozmowy, zadawania pytań • dziecko otrzymuje odpowiedzi na zadawane pytania • dziecko w bezpiecznych warunkach poznaje prawdę, • dziecko jest zachęcane do proponowania pomysłów na rozwiązanie problemu, • dziecko może liczyć na pomoc rodzica/opiekuna w rozwiązywaniu problemu, • rodzic pyta dziecko o jego uczucia, pozwala mu na ich przeżycie i ekspresję, • dziecko podejmuje decyzje, dokonuje wyborów, • dziecko doświadcza miłości i akceptacji rodziców w swoich sukcesach i porażkach. <p>Bezpieczeństwo, miłość, obecność – zaangażowanie, więzi.</p>	obniżenie poziomu stresu związanego z migracją – lepsze przystosowanie, kształtowanie umiejętności radzenia sobie: planowania, zdobywania informacji, poszukiwania wsparcia, obniżenia napięcia emocjonalnego, nabywanie kompetencji społecznych, zdrowy obraz siebie, pewność siebie, samoakceptacja, aktywne eksplorowanie świata, samokontrola, inteligencja emocjonalna, empatia, rodzic ma dostęp do przemyśleń i emocji dziecka – ma szansę na nie odpowiedzieć

Zasób	Charakterystyka	Efekty
3. Akulturacja, kompetencje rodziców	<p>Kompetencje rodziców w procesie akulturacji (Boski 2009, s. 548), m.in.: wiedza kulturowa, kompetencje językowe i behawioralne, przywiązanie afektywne komponentów kulturowych, tożsamość dwukulturowa, zadowolenie z życia.</p> <p>Integracja według Berry'ego (2006): utrzymanie przez rodziców rodzimej tożsamości, a jednocześnie konstruowanie nowej poprzez nabywanie skryptów kulturowych kultury przyjmującej⁹ kompetencje wychowawcze rodziców.</p>	<p>poczucie bezpieczeństwa, szybsza, lepsza adaptacja, dwukulturowość, dobrostan psychofizyczny, otwartość, tolerancja, akceptacja</p>
4. Przygotowanie przedszkola, szkoły i personelu na przyjęcie dziecka odmiennego kulturowo	<p>Strategie proaktywne:</p> <ul style="list-style-type: none"> • znajomość typu migracji, kultury pochodzenia dziecka, • znajomość preferencji dziecka, mocnych stron, wyzwań, funkcjonowania emocjonalnego, poznawczego, społecznego, językowego, • podstawowe przygotowanie językowe personelu • funkcjonowanie kultury wielokulturowości w placówce • pobyt dziecka w szkole/przedszkolu przed rozpoczęciem nauki. <p>Strategie reaktywne:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stopniowe włączanie dziecka do zajęć, • przepływ informacji nt. funkcjonowania dziecka między personelem a rodzicami,, • przygotowanie zajęć/warsztatów dla całej grupy/klasy dot. zaobserwowanego u nowego ucznia problemu (np. radzenie sobie z emocjami), • indywidualna praca z dzieckiem. <p>Oferta psychologiczno-pedagogicznego wsparcia kierowana do rodziców/opiekunów.</p>	<p>mniej stres akulturacyjny: niższy poziom hormonów stresu, łatwiejsza, szybsza integracja ze środowiskiem rówieśniczym, wyższy poziom psychofizycznego dobrostanu, satysfakcja, poczucie sprawstwa, bezpieczeństwo, otwartość, lepsze wyniki w pracy szkolnej</p>

⁹ Paweł Boski (2009, s. 537) dokonuje krytycznej analizy koncepcji strategii akulturacyjnych Berry'ego. Również badania Floyd Rudmina (2003, za: Boski 2009, s. 539) przeczą tezie, że integracja jest buforem przeciw stresowi.

4. Doświadczenie uchodźstwa

Z uwagi na szczególne, często traumatyczne okoliczności opuszczania rodzinnego kraju (obawy przed prześladowaniami z powodu rasy, religii, narodowości, przynależenia do danej grupy społecznej, przekonań politycznych) uchodźcy, a także dołączający do nich później bliscy, wymagają profesjonalnego, psychologicznego wsparcia. Badanie stresorów oddziałujących na funkcjonowanie fizyczne, psychiczne i społeczne uchodźcy (i jego rodziny) powinno obejmować czas dłuższy niż sam pobyt w kraju przyjmującym. Ewa Wysocka (2007, s. 36), opisując linię rozwojową problemów doświadczanych przez uchodźców wskazuje na kilka stresogennych etapów, co zachęca, aby nie koncentrować się jedynie na ostatnim z nich:

1. Przeżycie traumatycznych wydarzeń w kraju pochodzenia.
2. Podjęcie decyzji o ucieczce z kraju.
3. Okoliczności ucieczki (często traumatyczne, niebezpieczne, uciążliwe).
4. Oczekiwanie w ośrodku dla uchodźców w kraju przyjmującym: niepewność, bezradność, zależność.
5. Wyzwania adaptacyjne w kraju przyjmującym/docelowym.

Konstruowanie programów psychologicznego i pedagogicznego wsparcia dla dzieci z doświadczeniem uchodźstwa implikuje profesjonalną pracę z ich rodzicami. Poznanie i zrozumienie doświadczanych przez rodziców problemów w poszczególnych etapach „stawania się uchodźcą” daje szansę na zaproponowanie im adekwatnej specjalistycznej pomocy.

Joanna Błogowska (2006, za: Wysocka 2007, s. 37) zwraca uwagę na liczne potencjalnie urazowe zdarzenia w historii uchodźcy; dzieci mogły być świadkami i/lub uczestnikami wielu z nich:

- przed emigracją: prześladowanie, dyskryminacja, niepokój społeczny, wojna, czystki etniczne, uwięzienie, tortury, zagrożenie zdrowia i życia, złe warunki bytowe;
- w trakcie migracji: narażenie na represje bliskich, którzy zostali w kraju, rozdzielenie członków rodziny, brak danych o ich losach, pozostawienie ważnych/cennych przedmiotów, dokumentów, brak kontroli, brak wsparcia ze strony rodziny;
- podczas adaptacji: pobyt w ośrodku, niepewność rezultatów procedury azylowej, apatia, nuda, depresja, przemoc, nadużywanie środków psychoaktywnych, żaloba kulturowa, poczucie winy, kryzys tożsamości, brak możliwości pełnego uczestniczenia w kulturze przyjmującej (brak znajomości języka, wiedzy, umiejętności), przy

przedłużającej się procedurze azylowej: wyuczona bezradność, pesymizm, wycofanie, nieufność, lęk.

Przeżyty stres traumatyczny może doprowadzić do wystąpienia zespołu stresu pourazowego (*Posttraumatic Stress Disorder* – PTSD). PTSD u dorosłych ma wiele innych cech niż PTSD diagnozowany u dzieci (Uszyński 2009, s. 66).

Wśród przyczyn występowania stresu traumatycznego u dzieci wymienia się nie tylko tak dramatyczne wydarzenia jak wojna, utrata bliskich, bycie świadkiem wypadku czy katastrofy; do grupy czynników ryzyka należą także (Uszyński 2009, s. 67):

- doświadczanie konfliktów między rodzicami,
- rozpad rodziny,
- rozłąka z rodzicami,
- pozostawanie bez opieki,
- przemoc w rodzinie,
- przemoc w środowisku rówieśniczym,
- brak akceptacji w środowisku rówieśniczym.

Doświadczenie uchodźstwa poważnie narusza stabilność relacji rodzinnych i społecznych, przez co sprzyja pojawianiu się ww. czynników w historii dziecka. Konsekwencje ich wpływu na funkcjonowanie dziecka mogą obejmować nie tylko okres dzieciństwa, ale także czas dojrzewania i dorosłości.

Skutki dziecięcych traumatycznych doświadczeń mogą determinować dalsze zdrowie psychiczne, fizyczne oraz reakcje behawioralne człowieka (Uszyński 2009). Według Martina Teichera i wsp. (2006, za: Uszyński 2009, s. 68) ciężkie doświadczenia stresogenne u dzieci prowadzą do następujących konsekwencji: nadmiernego reagowania na stres w stosunku do siły bodźca (hiperreakcja osi: podwzgórze–przysadka–nadnercza), zaburzeń dojrzewania mózgu dziecka, obniżenia funkcji mózdzku i integracji funkcjonalnej półkul, osłabienia rozwoju lewej półkuli.

Wśród odległych skutków przeżytego w dzieciństwie stresu traumatycznego Mieczysław Uszyński wymienia ponadto: zahamowanie rozwoju i procesy neurodegeneracyjne m.in. hipokampa, kory przedczołowej czy mózdzku (Uszyński 2009, s. 69). Wyżej wymienione dane warto mieć na uwadze, planując system wspierania dzieci w placówkach edukacyjnych i terapeutycznych. Patomechanizm i skutki stresu traumatycznego doświadczonego w dzieciństwie są ściśle związane z przebiegiem procesów kluczowych w pracy szkolnej, tj.: uczenia się, pamięci, podejmowania

decyzji, logicznego myślenia, rozwijania funkcji mowy, kształtowania umiejętności czytania, pisanie, koordynacji zmysłowo-ruchowej i innych.

Dokonany przez Teichera i wsp. (2006, za: Uszyński 2009, s. 69) przegląd literatury dotyczący neurodegeneracji stresogennej uzasadnia formułowanie tezy o większym narażeniu osób z doświadczeniem stresu traumatycznego w dzieciństwie na zakłócenia zdrowia fizycznego i psychicznego w życiu dorosłym. Zwiększone ryzyko występowania depresji, zaburzeń osobowości, nieefektywnego *copingu* czy zachowań dysfunkcyjnych dodatkowo uzasadnia planowanie i wdrażanie kompleksowej oferty pomocy psychologicznej, edukacyjnej i terapeutycznej dla dzieci z doświadczeniem uchodźstwa i ich bliskich.

Zamiast zakończenia

Spotkania z Olkiem miały różne oblicza:

- *niektóre z nich były związane z poszukiwaniem swojego miejsca w świecie przez jego rodziców: nie do końca przebiegło ono zgodnie z planem,*
- *niektóre z nich były wyzwaniem wymagającym nowych umiejętności i pomysłów: nie wszystkie okazały się skuteczne,*
- *niektóre z nich wywoływały zmiany: nie wszystkie były dobre i trwałe, ale*
- *wszystkie z nich były źródłem cennych zasobów, tak potrzebnych chłopcu i towarzyszącym mu dorosłym w dynamicznie zmieniającym się świecie.*

Bibliografia

- Berry J. W. (1994), *Acculturative stress*, w: W. J. Looner I R. S. Malpass (red.), *Psychology and culture*, New York: Academic Press.
- Berry J. W. (2006), *Acculturative stress*, w: P. Wong, L. Wong (red.), *Handbook of Multicultural Perspectives on Stress and Coping*, New York: Springer.
- Błogowska J. (2006), *Psychologiczne aspekty uchodźstwa*, „Z Obcej Ziemi” nr 24, s. 15-20.
- Borkowska A. (2007), *Psychologiczne badania porównawcze poczucia szczęścia u polskich emigrantów w Kanadzie i Kanadyjczyków*, „Zeszyty Naukowe WSSM” nr 16, s. 24-43.
- Boski P. (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa: PWN.

- Chodynicka A. M., Więckowska J., Kwiatkowski K. (2012), *Normy kultury romskiej w przestrzeni szkoły*, w: J. Więckowska, K. Kwiatkowski (red.), *Dzieci romskie w szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Emic Lab.
- Gesteland R. (2000), *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*, Warszawa: PWN.
- Gorodziejsky Sarid O., Mirsky J., Slonim-Nevo V. (2014), *Immigrant Families: Mothers' and Fathers' Proficiency in a Host – Country Language and Psychological Well-Being of Daughters and Sons*, „Journal of Cross-Cultural Psychology” nr 5 (45), s. 695-712.
- Grabowska-Lusińska I. (2012), *Migrantów ścieżki zawodowe bez granic*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Grzymała-Moszczyńska J. (2016), Webinaria. Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. Dostępność w dniach: 14 i 18 stycznia oraz 24 i 26 lutego 2016 r. w godz. 20.00-21.30.
- Harris B. (2005), *Doradztwo a kwestie kulturowe*, w: G. Hornby, E. Hall i C. Hall (red.), *Nauczyciel wychowawca*, tłum. J. Bartosik, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hart A.D. (2009), *Natura stresu w dzieciństwie*, w: A. D. Hart, *Twoje dziecko i stres*, tłum. Z. Kościuk, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Logos.
- Hobfoll S. (2006), *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, tłum. M. Kacmajor, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jurek A. (2015), *Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Migracja, tożsamość, dojrzewanie*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Jurek A. (2015a), *Dzieci lecą pierwszą klasą*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Kownacka E. (2008), *W kraju nowego azylu – szok kulturowy i strategie akulturacji*, w: M. Lipińska (red.), *Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji.
- Kubitsky J. (2012), *Psychologia migracji*, Warszawa: Difin.
- Łosiak W. (2013), *Biologia stresu*, w: I. Heszen, *Psychologia stresu. Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*, Warszawa: PWN.
- Maslow A. (2004), *W stronę psychologii istnienia*, tłum. I. Wyrzykowski, Poznań: Rebis.
- Mostwin D. (1995), *Trzecia wartość*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Pincus D, Friedman A. (2004), *Improving children's coping with everyday stress: transporting treatment interventions to the school setting*, „Clinical Child and Family Psychology Review” nr 7 (4), s. 233-240.
- Plummer D. (2010), *Jak rozwijać u dzieci poczucie własnej wartości*, tłum. E. Niezgoda, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Scaer R., (2005), *The trauma spectrum: Hidden Wounds and Human Resiliency*, New York: W. W. Norton & Company.

- Szyniszewska K. (2007), *W poszukiwaniu swojej tożsamości – drugie pokolenie imigrantów*, w: D. Lalak (red.), *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Teicher M. H., Samson J. A., Tomoda A., Ashy M., Andersen S. L. (2006), *Neurobiological and Behavioral Consequences of Exposure to Childhood Traumatic Stress*, w: B. B. Arnetz i R. Ekman (red.), *Stress in Health and Disease*, Weinheim: WILEY-VCH Verlag GmbH & Co. KGaA.
- Terelak, J. F., Borkowska A. (2007), *Satysfakcja z pracy jako źródło dobrostanu psychicznego u polskich emigrantów konsumpcyjnych w Kanadzie*, „Studia Psychologica” nr 7, s. 101-122.
- Tylka J. (2000), *Psychosomatyka*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs (2015), *Trends in International Migrant Stock: The 2015 revision* (United Nations database, POP/DB/MIG/Stock/ Rev.2015).
- Uszyński M. (2009), *Stres i antystres. Patomechanizm i skutki zdrowotne*, Wrocław: MedPharm Polska.
- Witkin G. (2004), *Uwolnić się od stresu w wielkich i małych nieszczęściach*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wysocka E. (2007), „My” i „oni” – dlaczego tak trudno być razem?, w: D. Lalak (red.), *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Yakhnich L. (2015), *Immigrant Parents in the Educational System: The Case of Former Soviet Union Immigrants in Israel*, „Journal of Cross-Cultural Psychology” nr 46 (3), s. 387-405.

Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego

Streszczenie

Celem rozdziału jest przybliżenie specyfiki pracy z uczniami z trudnościami adaptacyjnymi w środowisku polskiej szkoły. Punktem wyjścia dla tych rozważań są różnice kulturowe oraz zmiana środowiska edukacyjnego, wskazujące na możliwość obrania przez placówkę edukacyjną strategii organizowania międzykulturowego wsparcia, pracy wychowawczej, dydaktycznej i udzielania adekwatnej do potrzeb pomocy psychologiczno-pedagogicznej (w tym prawnych podstaw tych działań) uczniom o zróżnicowanym statusie kulturowym. W rozdziale podjęto próbę nakreślenia warunków pracy w sytuacji międzykulturowego otwarcia/zamknięcia szkoły jako instytucji oraz sytuacji szkolnej ww. grup uczniów z trudnościami adaptacyjnymi, z uwzględnieniem różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego.

Słowa kluczowe: uczeń z trudnościami adaptacyjnymi, różnice kulturowe, środowisko edukacyjne, edukacja międzykulturowa

Working with Students Facing Adaptation Challenges – the Specific Nature of Cultural Differences and the Change of Educational Environment

Summary

The aim of the present chapter is to provide an insight into the specific nature of working with children who face adaptation challenges in the Polish school environment. The starting point for these considerations are cultural differences and the change of educational environment, which point at the possibility of educational institutions to pursue a strategy of organising intercultural support, nurture and didactic

work as well as providing adequate psychological and pedagogical assistance (including the legal basis for these activities) to students with a diverse cultural status. The chapter attempts to outline working conditions in the situation of intercultural opening/closing of school as an institution, as well as the school situation of the above-mentioned groups of students facing adaptation challenges, with a consideration of their cultural differences and the change of educational environment.

Key words: students facing adaptation challenges, cultural differences, educational environment, intercultural education

Wprowadzenie

Uczniowie z trudnościami adaptacyjnymi przynależą do grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, która wewnętrznie jest bardzo heterogeniczna (Głodkowska 2010, s. 11). Owa dywersyfikacja zakłada – na gruncie szkoły jako dynamicznej przestrzeni i wielowymiarowego miejsca – projektowanie i prowadzenie edukacji zróżnicowanej, obejmującej potrzeby wszystkich uczniów. Tym samym wiąże się z koniecznością różnicowania działań pedagogicznych, dydaktycznych i wychowawczych oraz urzeczywistniania ich w integracyjnym modelu pracy szkoły, bo „jeśli mówimy o jedności w zróżnicowaniu z założeniem zrealizowania tej idei w życiu, to należy myśleć o budowaniu spójnej całości edukacyjnej z jednoczesnym uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb i możliwości uczniów, a tym samym zróżnicowanych form kształcenia” (Głodkowska 2009, s. 4). Niezwykle istotnym elementem owej spójnej całości edukacyjnej jest integracja, a więc włączanie, które „[...] polega na tworzeniu takiego rodzaju środowisk edukacyjnych, w których dzieci o zróżnicowanych możliwościach i tempie uczenia się znajdują właściwe warunki rozwoju. Samo stwierdzenie «włączanie» oznacza, że mamy do czynienia po prostu z dziećmi: wszystkie one mają prawo do uczenia się” (Bogucka 1997). Włączanie zakłada tym samym poszukiwanie nowych strategii, rozwiązań i sposobów na pracę edukacyjną w różnorodnej klasie szkolnej oraz – w przypadku obecności uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (a są nimi również uczniowie imigranci) – międzykulturowe otwarcie się szkoły (Holzbrecher, Over 2015).

Według UNESCO edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zawiera się w edukacji inkluzywnej i wiąże się z edukacyjną

interwencją „oraz łączącym się z nią wsparciem, mającym stanowić odpowiedź na specjalne potrzeby edukacyjne uczniów” (Grünberger, Kyriazopoulou, Soriano 2009, s. 7). Edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami będzie odnosić się więc do rozwiązań kierowanych do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, projektowanych w ramach koncepcji edukacji włączającej w środowisku szkoły.

Co więcej, taka edukacja wiąże się również z udzieleniem odpowiedniego wsparcia pedagogicznego, psychologicznego i technicznego w zakresie wspierania wszystkich uczniów oraz w zakresie dopasowania szkoły do potrzeb uczniów o zróżnicowanych potrzebach (UNESCO 2009). Obejmuje więc „dostosowanie metod, form i środków pracy do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka, pomoc nauczyciela wspomagającego; [...] wsparcie ze strony specjalistów, zapewnienie możliwości udziału uczniów ze SPE w życiu szkoły; zajęciach pozalekcyjnych, uroczystościach klasowych i szkolnych oraz wycieczkach; [...] zniesienie barier architektonicznych, dostarczenie sprzętu rehabilitacyjnego” (Politańska, s. 3). Zdaniem Tamary Zacharuk (2001, s. 4) edukacja włączająca to ta, która: uznaje prawo wszystkich dzieci do uczenia się; szanuje zróżnicowanie wieku, płci, pochodzenia etnicznego, języka oraz niepełnosprawności; umożliwia systemowe, strukturalne i metodyczne poznanie potrzeb uczniów, i uczy, jak im sprostać; jest częścią szerszej strategii odnoszącej się do promowania idei społeczeństwa inkluzyjnego; jest dynamicznym procesem.

W obliczu nieustannego różnicowania się społeczeństw europejskich i nasilających się ruchów migracyjnych w Europie i do Europy, niezbędne wydaje się nabywanie przez nauczycieli i pedagogów nowej wiedzy i umiejętności w zakresie pedagogicznej i psychologicznej pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym uczniami uchodźczymi, cudzoziemskimi i reemigrującymi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz wiedzy prawnej, umożliwiającej uzyskanie wsparcia ze strony organów prowadzących szkołę. W roboczym dokumencie pt. *Polska Rama Kompetencji Międzykulturowych w systemie oświaty* czytamy: „System oświaty powinien zapewniać nauczycielom i nauczycielkom, innym pracownikom i pracownicom oświaty, liderom i liderkom młodzieżowym, trenerom i trenerkom niezbędne przygotowanie do realizacji zadań i celów edukacji międzykulturowej oraz możliwość ciągłego doskonalenia i podnoszenia swoich kompetencji” (*Polska Rama Kompetencji Międzykulturowych w systemie oświaty* 2015).

Tematyka specjalnych potrzeb edukacyjnych, odnosząca się do szkolnego funkcjonowania ucznia z trudnościami adaptacyjnymi związanymi

z różnicami kulturowymi, uchodźstwem, ze zmianą środowiska edukacyjnego czy z reemigracją, wpisuje się m.in. w problematykę współczesnej pedagogiki międzykulturowej, pedagogiki szkolnej, pedagogiki społecznej i zagadnień kształcenia oraz doszkalania nauczycieli. Stanowi ona, jak pisze Krystyna Błęszyńska (2006), współczesne zadanie i wyzwanie dla polskiej szkoły. Odnosi się również do edukacji włączającej, która „wymaga szerokiej wizji «Edukacji dla Wszystkich», realizowanej z troski o różne potrzeby uczniów, nie pomijając tych, którzy szczególnie narażeni są na wykluczenie i marginalizację [...]” (Błęszyńska 2006, s. 8-11).

Równie ważne miejsce w procesie wsparcia uczniów–imigrantów zajmuje edukacja międzykulturowa (Sielatycki 2004; Nikitorowicz 2009). Rekomendacje dotyczące jej wdrażania i realizacji w szkołach zawarte zostały w strategii lizbońskiej z 2002 roku pt. *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, deklaracji ateńskiej Rady Europy z 2003 roku pt. *Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim*, w dokumencie Komisji Europejskiej *Wspólne europejskie zasady dotyczące kompetencji i kwalifikacji nauczycieli* z 2005 roku oraz w rezolucji Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 roku w sprawie kształcenia dzieci imigrantów. Jednym z zasadniczych warunków zaistnienia i skutecznego wdrażania tak edukacji włączającej, jak i edukacji międzykulturowej w systemie edukacji formalnej jest przygotowanie nauczycieli i pedagogów do pracy dydaktycznej związanej z kształtowaniem i zmianą nastawienia wobec osób o różnym pochodzeniu kulturowym, społecznym, narodowościowym (Cichocki 2015). Wielowymiarowe przygotowanie powinno być zorientowane zarówno na nową wiedzę (aktualne informacje o świecie i o zachodzących w nim procesach), nabywanie nowych praktycznych umiejętności, jak i na kształtowanie kompetencji, świadomości, wrażliwości, zmianę postaw względem uczniów z trudnościami adaptacyjnymi przynależącymi do odmiennych kultur i narodowości oraz na nabywanie „umiejętności życia w globalnym świecie pełnym kontrastów – w którym nasze pochodzenie, wiek, płeć i status społeczny kształtują odmienny pogląd na świat” (Koszyńska 2006, s. 10).

Wielokulturowe przygotowanie nauczycieli, jak podkreśla Anna Bernacka-Langier, jest niezbędnym warunkiem umożliwienia integracji ucznia cudzoziemskiego z nowym środowiskiem edukacyjnym (2010, s. 12). Potrzebę nabywania przez nauczycieli wiedzy, umiejętności i kompetencji niezbędnych do pracy w wielokulturowej klasie szkolnej i wsparcia uczniów w ich szkolnej adaptacji wskazano również w dokumencie Unii Europejskiej: *Wspólne europejskie zasady dotyczące kompetencji*

i kwalifikacji nauczycieli z 2005 roku. Badania Krystyny Bleszyńskiej (2010), poświęcone sytuacji dzieci pochodzących z innych państw w polskich szkołach wskazały na potrzebę wsparcia nauczycieli w zakresie wielokulturowego przygotowania, nabywania nowej wiedzy o zróżnicowaniu kulturowym, przygotowania odnoszącego się do diagnozowania uczniów i ich potrzeb oraz nauczania języka polskiego jako drugiego (obcego).

Sytuacja szkolna ucznia z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi i zmianą środowiska edukacyjnego

Uczestnicy światowej konferencji dotyczącej specjalnych potrzeb edukacyjnych, która odbyła się w 1994 roku w Salamance stwierdzili, że:

- każde dziecko ma fundamentalne prawo do edukacji i musi mieć zapewnione możliwości uzyskania i utrzymania zadowalającego poziomu edukacji;
- każde dziecko ma szczególne cechy, zainteresowania, umiejętności i potrzeby edukacyjne;
- systemy edukacyjne powinny być zaprojektowane, a programy nauczania wdrażane tak, by brały pod uwagę różnorodność tych cech i potrzeb;
- dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi muszą mieć dostęp do normalnych szkół, w których powinny mieć zapewnioną indywidualną pomoc pedagogiczną, dostosowaną do indywidualnych potrzeb (Sharma, Mahapatra 2007, s. 199).

Powyższe postulaty wskazują na potrzebę wieloaspektowego otwarcia szkoły na przyjęcie i wsparcie uczniów z trudnościami adaptacyjnymi z uwzględnieniem ich różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego. Nie jest to zadanie proste, gdyż międzykulturowe otwarcie szkoły zależy od wiedzy, umiejętności oraz kompetencji osób odpowiedzialnych za proces edukacyjny, jak również ma swoje umocowanie w strukturach zarządzania placówką, jej zasobach, społeczności uczniów, rodziców, środowisku lokalnym i możliwościach (bądź ich braku) współpracy.

Na sytuację ucznia z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi, uchodźstwem, ze zmianą środowiska edukacyjnego w polskiej szkole wpływa szereg uwarunkowań i czynników. Zasadniczy wpływ mają:

- warunki, w jakich uczeń dotarł do Polski oraz tzw. „pierwsze wrażenie”, a więc sytuacja związana z przyjęciem go w poczet uczniów w danej placówce edukacyjnej;
- międzykulturowe otwarcie bądź zamknięcie środowiska lokalnego w tym środowiska szkoły;
- poziom znajomości języka polskiego bądź brak możliwości komunikowania się w języku polskim w szkole;
- poziom znajomości innych języków obcych, w których może komunikować się uczeń w klasie szkolnej (z nauczycielami i innymi uczniami);
- znajomość (bądź jej brak) języka polskiego bądź innego języka obcego przez rodzica/rodziców, a tym samym możliwość kontaktu rodzica z pracownikami szkoły;
- wcześniejsze doświadczenia przedszkola i szkoły w kraju pochodzenia bądź brak tego typu doświadczeń;
- status społeczno-ekonomiczny ucznia;
- różnice między systemami edukacji w Polsce i kraju pochodzenia dziecka;
- status prawny dziecka i rodzica (obywatel, cudzoziemiec, posiadający zgodę na pobyt, w trakcie procedury nadania statusu uchodźcy);
- uwarunkowania psychologiczne i rozwojowe (np. trauma, syndrom stresu pourazowego – PTSD, zaburzenia rozwojowe, językowe, różnice indywidualne – temperament i osobowość ucznia);
- różnice kulturowe (np. wartości, m.in. postrzeganie edukacji w różnych kulturach, znaczenie pojęć – dobry uczeń itp.);
- proces adaptacji kulturowej (np. szok kulturowy, strategie akulturacji, stosunek społeczeństwa większościowego do mniejszości);
- kompetencje nauczycieli oraz ich umiejętności w zakresie pracy z klasą wielokulturową;
- kompetencje społeczne i kulturowe rówieśników (Białek 2015, s. 12-13).

Istotne są również kwestie związane z przyczynami i okolicznościami migracji, uchodźstwa, sytuacją społeczno-polityczną w kraju pochodzenia ucznia, bagaż kulturowy odnoszący się do skryptu kulturowego, w jakim wychowany został uczeń. Wiktor Rabczuk wskazuje również na postmigracyjny status społeczno-ekonomiczny i strukturę rodzinną oraz rodzaj socjalizacji lingwistycznej jako na „początkowe determinanty kariery szkolnej ucznia imigranta, podstawę jego przyszej mobilności

społecznej” (2013, s. 47). Na sytuację szkolną ucznia–imigranta mogą korzystnie bądź negatywnie wpływać również: wcześniejszy system edukacji i szkolne doświadczenia, kulturowe ramy zachowań społecznych, w jakich wzrastało dziecko, nawyki, zwyczaje, obyczaje i tradycje oraz otwarcie bądź zamknięcie na międzykulturową komunikację, integrację i współpracę w murach polskiej szkoły.

Niezwykle ważną rolę w adaptacji kulturowej i integracji społecznej ucznia z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi, cudzoziemstwem, uchodźstwem, ze zmianą środowiska edukacyjnego, z reemigracją stanowi szkoła i jej otoczenie, a więc miejsce i przestrzeń. To w środowisku szkoły, w jego zróżnicowanych działaniach i relacjach, w oficjalnym i ukrytym programie edukacyjnym i wychowawczym przekazywane są i dyskutowane główne elementy kultury kraju przyjmującego: język, zwyczaje, tradycje, wartości, normy. Istotną rolę odgrywa również środowisko lokalne i lokalna polityka oświatowa kształtująca postawy otwartości bądź zamknięcia na międzykulturowość. Szkoła bowiem „jest zakorzeniona w szerszym otoczeniu innych układów społecznych i rozpatrywanie jej wymaga uwzględnienia zarówno znaczenia samego kontekstu owego zakorzenienia dla niej, jak i zwrócenia uwagi na możliwość rozszerzania, planowania oddziaływań szkoły na jej środowisko”. (Januszewska, Kulesza, Kwiatkowski, Odrowąż-Coates, Perkowska-Klejman, Wiatr 2015, s. 107). Tak więc skuteczna integracja uczniów pochodzących z imigranckich rodzin w przestrzeni szkoły i środowiska lokalnego może przeciwdziałać ich wykluczeniu społecznemu. Co więcej, oznacza szansę na lepszy start i rozwój uczniów na dalszych szczeblach edukacji oraz na rynku pracy i stanowi motywację do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Obecność uczniów cudzoziemskich w szkole stanowi szansę międzykulturowego porozumiewania się i niwelowania stereotypów wśród młodych Polaków. Klasa zróżnicowana kulturowo daje szansę na praktykowanie wielokulturowości w codzienności, poznanie innych kultur i języków, rozbudza ciekawość i otwartość na różnorodność. Umożliwia również kształtowanie kompetencji międzykulturowych i uczenie współpracy w wielokulturowym społeczeństwie w oparciu o różnice i podobieństwa.

Podstawy prawne pracy z uczniami z trudnościami adaptacyjnymi wynikającymi ze specyfiki różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego

Prawo każdego dziecka do nauki jest zapisane w różnych przepisach prawnych zarówno polskich, jak i międzynarodowych. Mówią o nim między innymi: artykuł 26 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z 1948 r., Konwencja o Prawach Dziecka (1989) (Dz.U. z 1991 Nr 120, poz. 526; zmiana 1999; Dz.U. z 2002 Nr 2, poz. 11), artykuł 22 Konwencji dotyczącej statusu uchodźców z dnia 28 lipca 1951 r. (Dz. U. z 1991 Nr 119, poz. 515), Konwencja Genewska i Protokół Nowojorski¹, artykuł 2 Protokołu nr 1 do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z dnia 20 marca 1952 r. (Dz.U. z 1995 Nr 36, poz. 175), Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z dnia 19 grudnia 1966 r. (Dz.U. z 1977 Nr 38, poz. 169), a w szczególności artykuł 13, artykuł 5 Międzynarodowej Konwencji w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej z dnia 6 marca 1966 r. (Dz.U. z 1969 Nr 25, poz. 187), artykuł 28 i 29 Konwencji o prawach dziecka z dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. z 1991 Nr 120, poz. 526), artykuł 30 Międzynarodowej Konwencji dotyczącej ochrony praw migrujących pracowników i członków ich rodzin z dnia 18 grudnia 1990 r.² O prawie do nauki mówi także Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej z dnia 14 grudnia 2007 r. (Dz.Urz. UE z 2010 C.83), Dyrektywa Rady Wspólnot Europy 77/486/EWG w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących³, Deklaracja europejskich ministrów edukacji na temat edukacji międzykulturowej w nowym kontekście europejskim z dnia 10-12 listopada 2003r., Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów⁴, Rezolucja Rady Unii Europejskiej z dnia 26 listopada 2009 r., zapisy zawarte w Zielonej Księdze Komisji z dnia 3 lipca 2008 r., zatytułowanej „Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych” COM(2008)0423, Rezolucja Parlamentu

¹ Konwencja Genewska z roku 1951 i Protokół Nowojorski z 1967 roku dotyczące statusu uchodźcy.

² RP nie ratyfikowała tej Konwencji.

³ Dyrektywa Rady z dnia 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących (77/486/EWG) Rada Wspólnot Europejskich. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:31977L0486> (dostęp: 16 czerwca 2016).

⁴ Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów (2008/2328 (INI)).

Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów⁵, Konkluzje w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych z dnia 26 listopada 2009 r. (2009/C 301/07)⁶. W marcu 2015 r. ministrowie edukacji państw Unii Europejskiej podpisali w Paryżu tzw. „deklarację paryską” w sprawie wzmocnienia w krajowych systemach oświaty tematyki budowania społeczeństwa obywatelskiego i przestrzegania podstawowych wartości w edukacji, w tym praw człowieka, wolności, tolerancji i antydyskryminacji. Na gruncie polskim o prawie do nauki mówi Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 Nr 78, poz. 483, art.70 (1-4), Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 Nr 256, poz. 2572 ze zm.) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. z 2015, poz. 31). Artykuł 94a Ustawy wskazuje, iż cudzoziemcy mają prawo do bezpłatnej nauki i opieki w publicznych przedszkolach, a w dalszej mierze w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych oraz w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych do ukończenia 18 roku życia lub do ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej. Z nauki w publicznych szkołach dla dorosłych, publicznych szkołach policealnych, publicznych szkołach artystycznych, publicznych placówkach, publicznych zakładach kształcenia nauczycieli i publicznych kolegiach pracowników służb społecznych oraz z kształcenia ustawicznego w formie kwalifikacyjnych kursów zawodowych korzystać mogą między innymi: 1. Obywatele państw członkowskich Unii Europejskiej, państwa członkowskiego Europejskiego Stowarzyszenia o Wolnym Handlu (EFTA)⁷; 2. Osoby pochodzenia polskiego w rozumieniu przepisów o repatriacji; 3. Osoby, którym udzielono zezwolenia na pobyt

⁵ Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów (2008/2328 (INI)).

⁶ Konkluzje Rady z dnia 26 listopada 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex:52009XG1211\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex:52009XG1211(01)) (dostęp: 16 czerwca 2016).

⁷ Strony umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym (Islandia, Lichtenstein, Norwegia) i Konfederacji Szwajcarskiej, a także członkowie ich rodzin posiadający prawo pobytu lub prawo stałego pobytu

stały na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej; 4. Osoby posiadające ważną Kartę Polaka; 5. Osoby, dla których uprawnienie takie wynika z umów międzynarodowych; 6. Osoby, którym nadano status uchodźcy oraz członkowie ich rodzin; 7. Osoby posiadające zgodę na pobyt tolerowany; 8. Osoby, którym udzielono zgody na pobyt ze względów humanitarnych, oraz członkowie ich rodzin; 9. Osoby, którym udzielono ochrony uzupełniającej oraz członkowie ich rodzin; 10. Osoby korzystające z ochrony czasowej na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej; 11. Osoby, którym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej udzielono zezwolenia na pobyt rezydenta długoterminowego Unii Europejskiej; 12. Członkowie rodzin osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy⁸. Pozostali cudzoziemcy przebywający na terytorium RP mogą w świetle prawa korzystać z wyżej wymienionych form kształcenia na zasadzie odpłatności. Dodać należy, że cudzoziemcom podlegającym obowiązkowi szkolnemu, działająca w RP placówka dyplomatyczna bądź konsularna kraju ich pochodzenia lub stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości, mogą organizować w szkole na terytorium Polski (w porozumieniu z dyrektorem szkoły) naukę języka i kultury kraju pochodzenia ucznia.

W świetle powyższych przepisów polska szkoła – w wymiarze systemowym – wydaje się przygotowana do pracy z uczniami z trudnościami adaptacyjnymi wynikającymi ze specyfiki różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego.

Zaznaczyć należy, że płaszczyzny przygotowania dotyczą nie tylko znajomości przepisów odnoszących się do przyjęcia ucznia cudzoziemskiego i uchodźczego do szkoły, ale również:

- zasad kwalifikowania uczniów do odpowiedniego oddziału klasowego (z uwzględnieniem kryterium wieku, a nie poziomu wiedzy ucznia);
- zasad organizowania dodatkowych zajęć z języka polskiego jako obcego;
- zasad organizowania bezpłatnych zajęć wyrównawczych;
- znajomości przepisów umożliwiających szkole ubieganie się do organu prowadzącego o środki na zatrudnienie pomocy nauczyciela (asystenta międzykulturowego, asystenta romskiego)⁹;

⁸ Informacja o kształceniu cudzoziemców w polskim systemie oświaty, MEN <http://men.gov.pl/ksztalcenie-cudzoziemcow> (dostęp: 2 lipca 2016).

⁹ Rozporządzenie Minister Edukacji Narodowej z 1 kwietnia 2010 r. umożliwia m.in. zatrudnianie w szkołach asystentów, którzy będą wspierali proces adaptacji ucznia cudzo-

- zasad organizowania zajęć z religii ucznia;
- zasad organizowania zajęć dotyczących kultury pochodzenia ucznia;
- dostosowania sposobu przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów do specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia cudzoziemskiego;
- zasad oceniania i klasyfikowania ucznia do następnej klasy¹⁰.

Kolejną istotną kwestią jest wiedza psychologiczno-pedagogiczna nauczyciela odnosząca się m.in. do znajomości zasad i możliwości wsparcia dziecka i rodziców w przypadku potrzeby specjalistycznej diagnozy psychologicznej i/lub pedagogicznej bądź specjalistycznego wsparcia psychologicznego dzieci i budowania, sprzyjającego integracji, kontekstu edukacyjnego. Anna Brzezińska, Sławomir Jabłoński i Beata Ziółkowska wskazują, że „kluczem do tworzenia sprzyjającego kontekstu edukacyjnego nie jest wiek metrykalny dziecka, lecz stan aktualnych zasobów jego i jego środowiska życia oraz stopień, w jakim jest do nich dopasowana oferta edukacyjna, w tym przyjmowane przez nauczycieli sposoby realizacji celów” (2014, s. 14). Dotyczy to chociażby kompetencji nauczyciela w aspekcie odróżnienia trudności ucznia–imigranta w uczeniu się od jego problemów związanych z opanowaniem języka kraju aktualnego pobytu.

Uczniowie „wielokulturowi” w polskiej szkole

Uczniowie–uchodźcy i uczniowie–imigranci¹¹ wciąż stanowią niewielki procent wszystkich uczniów obecnych w polskim systemie kształcenia

ziemskiego i porozumiewanie się z klasą szkolną, nauczycielami i rodzicami. Więcej na ten temat: Chrzanowska 2009; Białek 2015; Lachowicz 2010.

¹⁰ Na podstawie: „Checklista dla szkół wielokulturowych, do których uczęszczają lub będą uczęszczać dzieci z doświadczeniem migracji.” Fundacja na rzecz Różnorodności Kulturowej (dokument niepublikowany) (dostęp: 2 lipca 2016).

¹¹ Dodać należy, że „OECD (2006) oraz Eurydice (2004) posługują się dwoma wariantami pojęcia «uczniów imigrantów», a mianowicie określeniem «uczniowie-obcokrajowcy» w odniesieniu do uczniów urodzonych poza krajem swego obecnego zamieszkania, bądź też terminem «uczniowie–imigranci pierwszego pokolenia» w odniesieniu do tych uczniów, których rodzice urodzili się poza krajem aktualnie zamieszkiwanym”(Wielokulturowość a edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami. Raport końcowy. Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. https://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-PL.pdf [dostęp: 5 lipca 2016]).

szkolnego. Wynika to przede wszystkim z niewielkiej imigracji cudzoziemców do Polski¹². Kinga Białek pisze, że „dane dotyczące migracji i [...] statystyki demograficzne wskazują, że Polska jest krajem niemalże monoetnicznym i monoreligijnym. Taka interpretacja może prowadzić do ignorowania potrzeb uczniów przybywających z innych krajów do polskich szkół” (2015, s. 10). Dostępne dane dotyczące obecności uczniów uchodźczych oraz cudzoziemskich w polskich szkołach zdają się potwierdzać ten monokulturowy charakter. Ewa Pogorzała wskazuje, że „w aspekcie ilościowym problem uczniów cudzoziemskich w polskim systemie oświaty dotyczył kilku tysięcy osób. W latach 2003-2006 oscylował w granicach czterech tysięcy (Szelewa 2010a). Niestety brak jest ogólnie dostępnych danych w tym zakresie” (2011, s. 4). Dane dotyczące liczby cudzoziemców uczących się w polskich szkołach gromadzone są przez Ministerstwo Edukacji Narodowej od 2001 roku (bez statystycznego uwzględnienia narodowości i statusu prawnego uczniów cudzoziemskich). Od roku szkolnego 2007/8 dane te zbierane są w Systemie Informacji Oświatowej (SIO)¹³ i są dostępne dla kuratoriów i Ministerstwa Edukacji Narodowej. Dane SIO odnoszą się do liczby uczniów, słuchaczy i wychowanków niebędących obywatelami polskimi „z wyszczególnieniem liczby uczniów, słuchaczy i wychowanków: a) posiadających obywatelstwo państwa członkowskiego Unii Europejskiej lub państwa członkowskiego Europejskiego Porozumienia o Wolnym Handlu (EFTA) – Strony Umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym lub Konfederacji Szwajcarskiej; b) korzystających z dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego; c) korzystających z nauki języka i kultury kraju pochodzenia; d) którym udzielono zezwolenia na osiedlenie się na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej; e) którym nadano status uchodźcy; f) którym udzielono zgody na pobyt tolerowany; g) którym udzielono ochrony czasowej na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej; h) którym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej udzielono zezwolenia na zamieszkanie na czas oznaczony; i) którzy są dziećmi osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy” (Pogorzała 2011, s. 4-5). Jednak, jak wskazuje wielu autorów zajmujących się problematyką szkolną uczniów cudzoziemskich, dane te są niepełne i niedokładne (Bloch, Goździak 2010, s. 41; Fundacja Forum na rzecz Różnorodności Społecznej 2010); ich problematyczność związana jest m.in. z terminem publikacji (ma to miejsce

¹² Więcej: Fihel, Kaczmarczyk 2011.

¹³ Centrum Informacji Edukacji. <http://www.cie.men.gov.pl/index.php/sio.html> [dostęp: 2 lipca 2016].

raz w roku 30 września) oraz nieuwzględnianiem narodowości ucznia, jego języka ojczystego oraz długości pobytu na terytorium RP. Należy dodać, że „część dzieci migrantów może posiadać obywatelstwo polskie” (Dudkiewicz i in., 2016, s. 27) – tego typu dane dotyczą więc odrębnej kategorii uczniów i nie będą uwzględniane w statystykach dotyczących uczniów uchodźczych czy cudzoziemskich.

Z raportu UNICEF, zatytułowanego: „Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki” z 2013 r. wynika, że liczba uczniów pochodzących spoza Polski, uczących się w polskich publicznych przedszkolach i szkołach nie jest przesadnie duża. W 2011 roku odnotowano w przedszkolach obecność 1 258 małoletnich cudzoziemców, w szkołach podstawowych liczba ta wynosiła 2 876, natomiast w gimnazjach naukę pobierało 1 104 uczniów imigranckich (Falkowska 2013). Autorzy raportu „Cudzoziemcy w Warszawie, czyli jak zmierzyć się z nieuniknionym” podają, że „w warszawskich szkołach i przedszkolach w 2014 roku uczyło się w sumie 1198 dzieci niebędących obywatelami polskimi (bez względu na miejsce urodzenia), z czego jedynie niecałe 5% (56 dzieci) posiadało obywatelstwo państwa członkowskiego Unii Europejskiej lub państwa członkowskiego EFTA, zaś 3% (38 dzieci) posiadało Kartę Polaka. W sumie 13% uczniów (154) posiadało status uchodźcy, zgodę na pobyt tolerowany, ochronę uzupełniającą lub ochronę czasową na terytorium RP, zaś niecałe 7% (80 uczniów) stanowiły dzieci osób ubiegających się o status uchodźcy”¹⁴. Najnowsze dane wskazują, że 1 września 2015 roku naukę w polskich szkołach rozpoczęło 945 dzieci, których rodzice ubiegali się o ochronę międzynarodową (Suchecka 2015). W grupie tej znalazło się 418 dzieci z Ukrainy, 370 dzieci z Federacji Rosyjskiej (w większości Czeczenów), 44 dzieci z Kirgistanu, 40 z Gruzji oraz 32 z Syrii. W roku szkolnym 2014/2015 w polskich szkołach uczyło się ok. 10 tys. dzieci cudzoziemskich, w tym niewiele – ponad 800 dzieci uchodźczych. Z kolei dane Urzędu do Spraw Cudzoziemców wskazują, że w ośrodkach dla cudzoziemców (stan na 12 października 2015 roku) znajdowało się 975 dzieci w wieku 5-18 lat; 944 z nich (97 %) realizowało obowiązek szkolny (Suchecka 2015).

Największa liczba dzieci cudzoziemskich pobierała i pobiera naukę w szkołach województwa mazowieckiego, a przede wszystkim w mieście

¹⁴ Dane Biura Edukacji udostępnione przez Urząd m.st. Warszawy za: M. Dudkiewicz (red.). (2016), *Cudzoziemcy w Warszawie, czyli jak zmierzyć się z nieuniknionym. Raport*, Warszawa, s. 77. http://www.um.warszawa.pl/sites/default/files/attach/aktualnosci/raport_cudzoziemcy_w_warszawie_.pdf

stołecznym Warszawa. W 2012 roku uczniowie cudzoziemscy stanowili jedynie około 1% całej populacji uczniów w warszawskich szkołach (Gospodarczyk, Bernacka-Langier, Tylkowska-Majcher 2012, s. 2).

Badania przeprowadzone przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w 2009 roku wykazały, że w warszawskich szkołach podstawowych i ponadpodstawowych uczyły się dzieci pochodzące z 54 krajów świata oraz z trzech republik wchodzących w skład Federacji Rosyjskiej (Błęszyńska 2010, s. 23). Dzieci te, z uwagi na zmianę środowiska edukacyjnego oraz problematyczną adaptację do nowych warunków społeczno-kulturowych, związaną m.in. z szokiem kulturowym w kraju przyjmującym, wpisują się w kategorię uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

W grupie tej znajduje się niewielki odsetek dzieci określanych w literaturze naukowej i raportach międzynarodowych mianem: dzieci migrujących, przesiedlonych, wysiedlonych, z biografią migracyjną, z kontekstem migracyjnym, które z różnych przyczyn docierają do Europy, w tym do Polski i tu zostają objęte obowiązkiem szkolnym. Część uczniów przynależących do ww. grup, ze względu na sytuację imigracyjną, wrażliwe konteksty wychowania i dorastania, dziedzictwo kulturowe, odmienność od dominującego typu dzieciństwa, płeć, wiek, etniczność, narodowość, wyznanie, status społeczny, wizualność podlega procesowi wiktyimizacji oraz dyskryminacji w procesie edukacji.

Małgorzata Górską pisze, że „najczęściej jako odmienne kulturowo postrzegamy dzieci, których rodzice należą do grupy imigrantów ekonomicznych lub przymusowych o różnym statusie. Są wśród nich osoby, którym nadano status uchodźcy, osoby posiadające zgodę na pobyt tolerowany, korzystające z ochrony czasowej, ochrony uzupełniającej, osoby przebywające nielegalnie” (2011, s. 21-22). Należy zaznaczyć, że grupa uczniów określanych jako „odmienni” kulturowo jest znacznie szersza (Błęszyńska 2006, 2010). Obejmuje między innymi: uczniów-uchodźców, którzy (wraz z rodzicami bądź opiekunami) na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem (z powodu religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej bądź z powodu przekonań politycznych) przebywają na stałe lub czasowo poza granicami państwa, którego są obywatelami i nie mogą, bądź nie chcą – wskutek obaw związanych z zagrożeniem zdrowia i życia – korzystać z ochrony własnego państwa (Konwencja Genewska z 1951 r.); uczniów cudzoziemskich, którzy nie posiadają obywatelstwa kraju, w którym aktualnie przebywają (zgodnie z ustawą o cudzoziemcach „cudzoziemcem jest każdy, kto nie posiada

obywatelstwa polskiego”¹⁵); uczniów–migrantów urodzonych w innym niż Polska kraju¹⁶; uczniów z kontekstem migracyjnym – dzieci, których rodzice, dziadkowie urodzili się w innym kraju niż kraj ich pochodzenia. Określenia tego używa się wobec drugiego i trzeciego pokolenia migrantów; uczniów przynależących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz grupy z językiem regionalnym (Kaszubi), ujętych w ustawie¹⁷; uczniów reemigrantów¹⁸, którzy doświadczyli rzeczywistości przedszkoli i szkół m.in. w Europie Zachodniej i Skandynawii, i z różnych przyczyn wraz z rodzicami powrócili do kraju po kilkuletniej imigracji¹⁹; uczniów–repatriantów, którym udzielono zezwolenia na osiedlenie się na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, dzieci rodziców posiadających ważną Kartę Polaka²⁰; uczniów, dla których uprawnienie do korzystania z nauki wynika z umów międzynarodowych, a więc dzieci dyplomatów, pracowników migrujących, studentów międzynarodowych, dzieci migrantów ekonomicznych przemieszczających się w ramach swobodnego przepływu pracowników w Unii Europejskiej; uczniów, których rodzice są obywatelami innych państw i posiadają prawo pobytu w Polsce.

Pomimo tak dużego zróżnicowania grupa uczniów z trudnościami adaptacyjnymi, związanymi ze specyfiką różnic kulturowych i zmianą środowiska edukacyjnego, nie jest liczna. Dane wskazują również, że w Polsce nie ma szkół z dużymi grupami uczniów obcokrajowców, a tym samym brak klas zróżnicowanych kulturowo i narodowościowo. Jednym z przykładów szkoły wielokulturowej jest Zespół Szkół Publicznych: Publiczna Szkoła Podstawowa im. M. Konopnickiej i Publiczne Gimnazjum im. ks. J. Twardowskiego w miejscowości Mroków w gminie Lesznówola,

¹⁵ Na podstawie: Ustawa z dn. 13 czerwca 2003 r. o cudzoziemcach (Dz.U. z 2003 Nr 128, poz. 1175).

¹⁶ Więcej: Dąbrowa, Markowska-Manista 2010.

¹⁷ Patrz: Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. z 2005 Nr 17, poz. 141).

¹⁸ Mam tu na uwadze dzieci urodzone w innym kraju niż Polska, bądź dzieci urodzone w Polsce, które pierwsze lata szkoły i przedszkola spędziły poza krajem pochodzenia.

¹⁹ Termin „dzieci-imigranci” jest stosowany zamiennie z terminami: „dzieci nowo przybyłe”, „dzieci ze środowisk imigranckich”. Dzieci te pochodzą z rodzin o różnym statusie prawnym w kraju goszczącym – mogą to być rodziny z pełnymi prawami pobytu i statusem uchodźców, rodziny wnioskujące o udzielenie azylu lub rodziny bez jakichkolwiek praw pobytu, a więc nielegalnie przebywające w Polsce. Szerzej o tym w tekstach: Markowska-Manista, Dąbrowa 2014, s. 144-171 oraz Markowska-Manista, w druku.

²⁰ Dotyczy przede wszystkim osób pochodzących z Armenii, Azerbejdżanu, Gruzji, Kazachstanu, Tadżykistanu, Turkmenistanu, Uzbekistanu.

w powiecie piaseczyńskim, gdzie 13% (ok. 80 uczniów) to dzieci obcokrajowcy – pochodzenia wietnamskiego i chińskiego.

Kolejną szkołą, w której uczy się duża grupa uczniów cudzoziemskich jest Społeczne Gimnazjum nr 20, mieszczące się przy ul. Raszyńskiej w Warszawie, które wchodzi w skład Zespołu Społecznych Szkół Ogólnokształcących „Bednarska” im. Jam Saheba Digvijay Sinhji w Warszawie²¹. Największe grupy uczniów cudzoziemskich wskazywano w literaturze przedmiotu również w warszawskich szkołach międzynarodowych, szkołach, do których uczęszczają uchodźcy w Warszawie (Targówek) i podwarszawskich miejscowościach, w Białymstoku (Wyszyńska, Bobaj 2009, s. 326), w szkołach we Wrocławiu, w Krakowie, Katowicach oraz Poznaniu (Szelewa 2010, s. 30-31; Bloch 2010, s. 41; Czerniejewska 2014, s. 246).

Uczeń z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego

Uczniowie z trudnościami adaptacyjnymi przynależący do nowych, napływowych kultur mniejszościowych stanowią niewielką liczebnie, jednak dość zróżnicowaną i niejednorodną grupę w polskich placówkach oświatowych. Identyfikowani są zazwyczaj przez pryzmat problemów adaptacyjnych, wielokrotnej tożsamości kulturowej, trudności i niepowodzeń szkolnych, dodatkowych problemów i obciążeń oraz postrzegani w oparciu o odmienne pochodzenie kulturowe, narodowe czy etniczne rodzica/rodziców, jak też odmienną wizualną i problemy językowe. Z uwagi na ogromne zróżnicowanie tej grupy nie można mówić o jednorodnym postrzeganiu dzieci uchodźców, cudzoziemców czy dzieci z rodzin binacjonalnych. Kategoria dzieci określanych w literaturze naukowej i popularnonaukowej jako „inne” kulturowo jest kategorią bardzo szeroką i wielowymiarową, gdyż odnosi się nie tylko do dzieci cudzoziemskich, przebywających na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, nieposiadających

²¹ Zespół tworzy osiem szkół: Społeczne Gimnazjum nr 20 „Raszyńska”, Społeczne Liceum Ogólnokształcące z Maturą Międzynarodową, Liceum „Bednarska”, Wielokulturowe Liceum Humanistyczne im. Jacka Kuronia, Społeczne Gimnazjum „Hispaniola”, Społeczne Gimnazjum „Startowa”, Bednarska Szkoła Podstawowa, Bednarska Szkoła Realna. Organem prowadzącym Zespół Szkół „Bednarska” jest Towarzystwo Przyjaciół I SŁO. Więcej: <http://stronarasz.idu.edu.pl/> (dostęp: 2 lipca 2016).

polskiego obywatelstwa, ale również do dzieci z rodzin dwukulturowych, dzieci przynależących do mniejszości narodowych i etnicznych, i dzieci z kontekstem migracyjnym.

Każda z tych grup i każdy z uczniów w tych grupach charakteryzować się będzie odmienną specyfiką adaptacji szkolnej, odmiennym „[...] stylem poznawczym i związanym z nim stylem uczenia się, uzdolnieniami i zainteresowaniami, indywidualnymi (czasami krytycznymi, a nawet traumatycznymi) doświadczeniami życiowymi lub warunkami materialnymi środowiska rodzinnego” (Brzezińska, Jabłoński, Ziółkowska 2014, s. 14) oraz zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Z tym związane są zróżnicowane potrzeby indywidualizacji oddziaływań i pracy nakierowanej na wsparcie pedagogiczne i psychologiczne dzieci cudzoziemskich.

Wspomniani wcześniej badacze: Anna Brzezińska, Sławomir Jabłoński i Beata Ziółkowska zwracają uwagę, że wszyscy uczniowie „[...] różnią się tym, co odkrywa przed nimi proces porównań społecznych (np. z rówieśnikami w klasie lub koleżankami i kolegami na podwórku) albo tym, co wynika dla ich samooceny z porównywania się z przyjętym w grupie odniesienia standardem rozwojowym czy standardem dotyczącym efektów kształcenia na danym etapie edukacji (obrazem *dobrego ucznia*)” (2014, s. 14). Dodać należy, że w przypadku uczniów cudzoziemskich to przede wszystkim różnice związane z językową, obyczajową, narodową czy etniczną odmiennością będą dodatkowo warunkowały powodzenie bądź klęskę procesu integracji w środowisku szkoły. Zazwyczaj na początku swej pracy nauczyciele i pedagodzy, prowadząc edukacyjne i wychowawcze aktywności, oczekują całego szeregu zmian, które nastąpią w szkolnym funkcjonowaniu ucznia. Jednak owe zmiany będą miały szansę urzeczywistnienia „tylko pod warunkiem istnienia nieustannej gotowości dorosłych do rozpoznawania zarówno specyficznych, jak i specjalnych potrzeb dzieci oraz uwzględniania ich w realizowanych wobec nich i razem z nimi działaniach. [...] Dziecko, rozwijając się i działając w określonym środowisku, jest jednocześnie reaktywnym i proaktywnym elementem przestrzeni społeczno-kulturowej, zaś zmiana jego funkcjonowania nie będzie efektywna i trwała, jeśli przeobrażeniu nie ulegnie kontekst, w jakim wrasta i się rozwija” (Brzezińska, Jabłoński, Ziółkowska 2014, s. 14).

Stąd potrzeba wprowadzenia wielowymiarowych zmian odnoszących się tak do kontekstów pracy z uczniami cudzoziemskimi w polskiej szkole, jak i zmian związanych z kształceniem i doszkalaniem nauczycieli.

Jednak zmiana środowiska edukacyjnego ucznia (zwłaszcza pochodzącego spoza kręgu kultur europejskich) oraz różnice kulturowe i szeroko rozumiana odmienność kulturowa sprawiają w wielu przypadkach, że uczniowie ci są szczególnie narażeni na niezrozumienie, niepowodzenia szkolne, marginalizację i wykluczenie społeczne. Migracja i uchodźstwo wymuszają konieczność redefinicji siebie (Czykwin, Misiejuk 2002, s. 71) i wiążą się z różnorodnymi wzorami i możliwościami integracji. Związane z procesem przystosowania poprzez uczenie się w środowisku szkoły trudności edukacyjne uczniów, w tym „niechęć do nauki nie wynika na ogół z lenistwa czy cech indywidualnych, ale jest konsekwencją procesu adaptacji kulturowej” (Białek 2015, s. 15).

Trudności uczniów cudzoziemskich z adaptacją, oswajaniem i przyswajaniem polskości oraz złożoność odniesień dotyczących rozumienia polskości mogą wynikać również z językowego odizolowania, niedostosowania treści nauczania (oraz obcości treści pod względem językowym i kulturowym), które nie odpowiadają ich potrzebom edukacyjnym i kulturowym. Dzieci i młodzież często nie rozumieją kontekstu społecznego, kulturowego i religijnego omawianego materiału (Gwóźdź 2012, s. 141) w nowym kraju pobytu. Teksty literackie czy zagadnienia historyczne ściśle powiązane z dziejami Polski, omawiane na lekcjach często są dla nich obce i niezrozumiałe. Uczniowie nie rozumieją np. przekazu *Dziadów*, *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza czy *Trenów* Jana Kochanowskiego. Nie identyfikują się z omawianymi zagadnieniami, niekiedy nie potrafią umieścić przekazu, przesłania dzieła w szerszym kontekście polskiej historii czy literatury, co może wywoływać u nich frustrację, a to z kolei może przekładać się na niechęć chodzenia do szkoły i absencję (Gwóźdź 2012, s. 142).

Katarzyna Kubin i Jan Świerszcz stwierdzają, że „Polska szkoła dla ucznia cudzoziemskiego jest miejscem obcym, nieznanym i zagrażającym tożsamości kulturowej, religijnej i językowej. Jest to przestrzeń, z którą nie jest on w stanie nawiązać pozytywnej relacji, nie odzwierciedla jego doświadczeń ani tradycji i brak w niej osób, z którymi mógłby się identyfikować” (2011, s. 149). Dzieje się tak, gdyż w przestrzeni szkoły „[...] odbywa się pogładowa lekcja polskości, z którą uczący się zostają skonfrontowani bezpośrednio, a nauczyciel – pośrednio. To [...] obszar zderzenia polskości z niepolskością. Przy czym to, co w szkole [...] nabudowuje się w świadomości uczącego się jako «polskie», niekoniecznie pokrywa się pozaszkolnym obszarem «polskości»” (Balkowska 2014, s. 64).

Badania (Markowska-Manista²²) wskazują też, że nauczyciele w polskich szkołach sygnalizują trudności w kontaktach z uczniami cudzoziemskimi i ich rodzicami. Tylko nieliczni dysponują rzetelną międzykulturową wiedzą i posiadają kompetencję komunikacyjną odnoszącą się do porozumiewania się w języku obcym. Co więcej, nauczyciele pracujący z uczniami cudzoziemskimi niekiedy nie wiedzą, jak pomóc uczniom–imigrantom w rozwijaniu ich potencjału, pasji czy możliwości i szans edukacyjnych. Często znane i sprawdzone w kontekście polskim sposoby pracy okazują się nieskuteczne, nieefektywne, nieadekwatne do współdziałania z uczniem z innego kontekstu kulturowego.

Trudności w zakresie implementowania nowych metod pracy odnoszących się do edukacji włączającej, wdrażania dobrych praktyk międzykulturowego komunikowania i uczenia się w polskich szkołach w klasie wielokulturowej wynikają z wielu przyczyn. Mają swoje źródło m.in. w specyfice monokulturowej szkoły, w zróżnicowaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów polskich klas, w wieloletnim braku doświadczeń pracy z cudzoziemcami, w braku przygotowania i braku dostępu do użytecznych narzędzi i pomocy dydaktycznych oraz braku fachowego wsparcia nauczycieli i pedagogów. Mają więc swoje źródło w klimacie szkoły, zdefiniowanym jako doświadczenie norm, celów, wartości, relacji interpersonalnych, praktyk, sposobów nauczania i uczenia się oraz struktur organizacyjnych w codziennym życiu szkoły (Eccles, Lord, Roeser, 1996).

Zakończenie

Dotychczasowa i obecna realizacja pracy szkolnej z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi, mająca swoje podłoże w specyfice różnic kulturowych i zmianie środowiska edukacyjnego, opierała się głównie na dostrzeżeniu pojawiających się problemów na linii szkoła – nauczyciel – uczeń oraz

²² Wywiady z nauczycielami i pedagogami szkolnymi zostały przeprowadzone w ramach projektu: „Dziecko inne kulturowo w Polsce. Pedagogiczne studium zakorzenienia” w latach 2011-2014 oraz dodatkowo w ramach pilotażu we współpracy ze słuchaczami i słuchaczkami studiów podyplomowych: „Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna ze wsparciem ucznia z trudnościami adaptacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego)” Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, w semestrze letnim 2014/2015 i semestrze zimowym oraz letnim 2015/2016.

na diagnozowaniu potrzeb, wywołanych ujawniającymi się różnicami kulturowymi i społeczno-ekonomicznymi.

Problematyczne obchodzenie się z różnorodnością kulturową na gruncie polskiej szkoły wiązało się i nadal wiąże z warunkami zewnętrznymi i wewnętrznymi funkcjonowania szkoły, a w tym z jedynie częściowym otwarciem placówki edukacyjnej „na zewnątrz”. Tym samym dotyczy nieznaczej współpracy (bądź jej braku) z władzami oświatowymi, społecznością lokalną, bibliotekami, domami kultury, lokalnymi mediami, autorytetami oraz społecznościami cudzoziemców czy organizacjami pozarządowymi.

Szkoły na całym świecie zmagają się z wieloma problemami natury finansowej, strukturalnej, biurokratycznej, systemowej, dlatego edukacja nakierowana na wsparcie uczniów cudzoziemskich z trudnościami adaptacyjnymi spychana bywa na dalszy plan, a kulturowe zróżnicowanie szkoły sporadycznie traktowane jest w kategorii zasobów wzbogacających mniejszości i większość społeczeństwa.

Jednak szkoła była, jest i pozostanie kluczowym środowiskiem spotkań i integracji uczniów przynależących do różnych środowisk i kultur oraz miejscem inicjowania międzykulturowej komunikacji i działań wielokulturowych.

Bibliografia

- Balkowska G. (2014), *Wobec polskości. Z doświadczenia nauczyciela języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 21, 63-73.
- Bernacka-Langier A. i in. (2010), „Inny” w polskiej szkole – poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m. st. Warszawy, Polskie Forum Migracyjne.
- Białek K. (red.). (2015), *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli specjalistów*, Seria: One są wśród nas. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Błęszyńska K. (2006), *Uczniowie odmienni kulturowo jako zadanie i wyzwanie*, „Nowa Szkoła” nr 5, s. 8-11.
- Błęszyńska K.M. (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Błęszyńska K. M. (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

- Bloch N. (2010), *Cudzoziemcy spoza Unii Europejskiej w Poznaniu w świetle danych statystycznych*, w: N. Bloch, E.M. Goździak (red.), *Od gości do sąsiadów. Integracja cudzoziemców spoza Unii Europejskiej w Poznaniu w edukacji, na rynku pracy i w opiece zdrowotnej*, Poznań: Centrum Badań Migracyjnych UAM.
- Bloch N., Goździak E. M. (red.) (2010), *Od gości do sąsiadów. Integracja cudzoziemców spoza Unii Europejskiej w Poznaniu w edukacji, na rynku pracy i w opiece zdrowotnej*, Poznań: Centrum Badań Migracyjnych UAM.
- Bogucka J., *Integracja czy włączanie. Materiały na seminarium zorganizowane przez Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej i Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN*, Warszawa – wrzesień 1997 r., <http://www.sp236gim61.neostrada.pl/publikacje/dziecko.htm> (dostęp: 2 lipca 2016).
- Brzezińska A. I., Jabłoński S., Ziółkowska B. (2014), Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne, „Edukacja” nr 2 (127).
- Centrum Informacji Edukacji, <http://www.cie.men.gov.pl/index.php/sio.html> (dostęp: 1 lipca 2016).
- Checklista dla szkół wielokulturowych, do których uczęszczają lub będą uczęszczać dzieci doświadczeniem migracji*, Fundacja na rzecz Różnorodności Kulturowej. Broszura opracowana i wydana w ramach programu Obywatele dla Demokracji, finansowanego z Funduszy EOG (dostęp: 1 lipca 2016).
- Cohen J. Geier V. (2010), School climate research summary – January 2010. „Center for Social and Emotional Education. School Climate Brief” vol. 1 nr 1 January 2010. www.schoolclimate.org/climate/documents/SCBrief_v1n1_Jan2010.pdf (dostęp: 8 sierpnia 2016).
- Chrzanowska A. (2009), *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci uchodźców. Analizy. Raporty. Ekspertyzy*, 5 (dostęp: 2 lipca 2016).
- Cichocki A. (2015), *Wymiary przygotowania zawodowego nauczyciela i jego kompetencji w zakresie organizacji edukacji międzykulturowej w szkole*, w: T. Bajkowski, K. Sawicki, U. Namiotko (red.), *Diagnostyka i Metodyka Psychopedagogiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Czerniejewska I. (2014), *Public or international? Migrating students in two types of schools of Poznań*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” nr 3 (153), s. 243-258.
- Czykwini E., Misiejuk D. (2002), *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Białystok: Trans Humana.
- Dąbrowa E., Markowska-Manista U. (2010), *Analiza doświadczeń krajów europejskich w dziedzinie edukacji dzieci i młodzieży cudzoziemskiej w zakresie szkoły podstawowej do projektu „I ty możesz zdobyć wykształcenie w Warszawie”*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m. st. Warszawy.

- Dudkiewicz M. (red.). (2016), *Cudzoziemcy w Warszawie, czyli jak zmierzyć się z nieuniknionym. Raport*, Warszawa, http://www.um.warszawa.pl/sites/default/files/attach/aktualnosci/raport_cudzoziemcy_w_warszawie_.pdf (dostęp: 8 sierpnia 2016).
- Dyrektywa Rady z dnia 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących (77/486/EWG) Rada Wspólnot Europejskich, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:31977Lo486> (dostęp: 16 czerwca 2016).
- Eccles J. S., Lord S. E., Roeser R. W. (1996), *Round holes, square pegs, rocky roads, and sore feet: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families*, w: D. Cicchetti, S. L. Toth (red.), *Adolescence: Opportunities and challenges*, Rochester, NY: University of Rochester Press, s. 47-92.
- Falkowska E. (2013), *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, Warszawa: Polski Komitet Narodowy UNICEF.
- Fihel A., Kaczmarczyk P. (2011), *Migracje a polski rynek pracy*, W: M. Kiełkowska (red.), *Rynek pracy wobec zmian demograficznych w Polsce*, Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Firkowska-Mankiewicz A. (2001), *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły*, „Edukacja Niepełnosprawnych. Biuletyn dla Organizacji Pozarządowych”, Warszawa: Forum Inicjatyw Oświatowych, s. 5-11.
- Głodkowska J. (2009), *W poszukiwaniu modelu edukacji włączającej*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum” nr 2 (13), s. 4-8.
- Głodkowska J. (2010), *Wstęp*, w: J. Głodkowska, *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Górska M. (2011), *Dziecko odmienne kulturowo w szkole*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum” nr 1 (20).
- Gospodarczyk J., Bernacka-Langier A., Tylkowska-Majcher K. (2012), *Edukacja dzieci cudzoziemskich w warszawskich szkołach*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.
- Grünberger A., Kyriazopoulou M., Soriano V. (2009), *Wielokulturowość a edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami. Raport końcowy*, Odense. Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami.
- Gwóźdź B. (2012), *Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!”*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Holzbrecher A., Over U. (red.) (2015), *Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Informacja o kształceniu cudzoziemców w polskim systemie oświaty z dn. 24 października 2014 r., <http://men.gov.pl/ksztalcenie-cudzoziemcow> (dostęp: 2 lipca 2016).
- Januszczyńska E., Kulesza M., Kwiatkowski M., Odrowąż-Coates A., Perkowska-Klejman A., Wiatr M. (2015), *W poszukiwaniu teorii szkoły*, „Pedagogika Społeczna” nr 3 (57), s. 89-111.
- Konwencja Genewska, 1951 r., http://www.ptpa.org.pl/public/files/akty_prawne/Konwencja_Dotyczaca_Uchodzcow.pdf (dostęp: 2 lipca 2016).
- Koszyńska M. (2006), *Edukacja wielokulturowa*, W: Bakalarz M. (red.), *Przywróćmy Pamięć. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*, Fundacja Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego.
- Kubin K., Świerszcz J. (2011), *Wyzwania dla szkoły różnorodnej. Wstępna analiza mechanizmów wykluczania dzieci i rodzin migranckich w strukturach szkoły w Polsce*, w: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- Lachowicz B. (2010), *Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązanie dla starych problemów. Przykład z Coniewia*, *Maieutike* 14 (dostęp: 2 lipca 2016).
- Markowska-Manista U. (w druku), *Walka ze stereotypami odmienności kulturowej. Szkolne i pozaszkolne pola bitewne*, w: M. Dudzikowa, S. Jaskulska, *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*
- Markowska-Manista U., Dąbrowa E. (2014), *Discrimination against ethnic and national minority children in education: selected problems of education in EU countries with a focus on Poland.*, w: D. Kutsar, H. Warning (red.), *Children and nondiscrimination, Children's Rights Erasmus Academic Network*, Tartu: University Press of Estonia.
- Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: WAiP.
- Pogorzała E. (2011), *Migracje jako wyzwanie dla polityki oświatowej państwa polskiego. Aspekty politologiczno-prawne*. Referat wygłoszony (wersja przed recenzją) na konferencji naukowej „Badania migracji w Polsce: stan wiedzy, kierunki i metody”. Ośrodek Badań nad Migracjami Uniwersytetu Warszawskiego, 24-25 marca 2011 r.
- Politańska M., *Indywidualizacja pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – dostosowanie warunków kształcenia*, Warszawa: ORE, <http://www.npseo.pl/data/documents/3/241/241.pdf> (dostęp: 16 lipca 2016).
- Polska Rama Kompetencji Międzykulturowych w systemie oświaty (czerwiec 2015). Sulejówkę-Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji (niepublikowana wersja dokumentu).
- Protokół Nowojorski (1967). (Dz. U. z 1991 r. Nr 119, poz. 517). http://www.pah.org.pl/m/2677/protokol_nowojorski.pdf (dostęp: 2 lipca 2016).
- Rabczuk W. (2013), Czynniki niesprzyjające i chroniące w przebiegu kariery szkolnej uczniów imigrantów, „Edukacja międzykulturowa” nr 2, s. 38-56.

- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów (2008/2328 [INI]), [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex:52009XG1211\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex:52009XG1211(01)) (dostęp: 16 czerwca 2016). Sharma K., Mahapatra B. C. (2007). *Emerging trends in inclusive education*. Dehli: Sarup & Sons.
- Sielatycki M. (2009), *Edukacja międzykulturowa w polskiej szkole (w świetle dokumentów Rady Europy i Unii Europejskiej)*, Warszawa: CODN.
- Statystyki. Urząd do spraw Cudzoziemców. <http://udsc.gov.pl/nieco-statystyki-od-urzedu/> (dostęp: 2 lipca 2016).
- Suchecka J., *Imigrant brzmi jak obelga*, „Gazeta Wyborcza”, 23 września 2015. <http://wyborcza.pl/1,75398,18874969,imigrant-brzmi-jak-obelga-jak-wyzywa-sie-uczniowie-podstawowek.html> (dostęp: 2 lipca 2016).
- Szelewa D. (2010), *Integracja a polityka edukacyjna*, Centrum Stosunków Międzynarodowych, Raporty i Analizy, Warszawa, s. 30-31.
- The Salamanca World Conference on Special Needs Education. <http://www.unescobkk.org/education/inclusive-education/what-is-inclusive-education/background/> (dostęp: 2 lipca 2016).
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o cudzoziemcach (Dz. U. Nr 128, poz. 1175).
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. Nr 17, poz. 141).
- Wielokulturowość a edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami. Raport końcowy*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, https://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-PL.pdf (dostęp: 5 lipca 2016).
- Wyszyńska M., Bobaj A. (2009), *Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji dzieci imigrantów*, w: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Zacharuk T. (2011), *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum” nr 1 (20), s. 2-7.

Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – problemy, wyzwania i egemplifikacje działań metodycznych

Streszczenie

Celem rozdziału jest ukazanie wybranych zagadnień dotyczących sytuacji szkolnej dzieci cudzoziemskich ze szczególnym uwzględnieniem uczniów – uchodźców. Autorki rozpoczynają od ukazania głównych problemów, które towarzyszą dzieciom cudzoziemskim w trakcie edukacji. Następnie, na tle prawnych i metodycznych aspektów edukacji i integracji cudzoziemców, prezentują wyzwania i zadania stojące przed nauczycielami, którzy pracują w międzykulturowych klasach. W ostatniej części tekstu autorki opisują przykłady zrealizowanych przez nie działań metodycznych wspierających procesy edukacji i integracji dzieci cudzoziemskich.

Słowa kluczowe: uczniowie cudzoziemscy, uczniowie-uchodźcy, międzykulturowa klasa, działania metodyczne, adaptacja, edukacja, integracja

Foreign Children at Polish School – Problems, Challenges and Exemplifications of Methodical Activities

Summary

The main purpose of this chapter is to present the selected issues related to the school situation of foreign children with the special consideration for refugee-pupils. The authors start from showing the main problems which accompany foreign children during the education process. Furthermore, the authors introduce the challenges and tasks which teachers working in multicultural classes have to face, and which are connected with the law and methodological aspects of foreigners' education and integration. In the last part of the chapter authors

describe their own examples of methodological activities supporting educational and integrational processes of foreign children.

Key words: foreign students, refugees students, intercultural class, methodic activities, adaptation, education, integration

Wprowadzenie

Intensyfikacja procesów migracyjnych sprawiła, że uczniowie cudzoziemscy nie należą już do rzadkości w polskich szkołach. W wielu placówkach od lat stanowią oni integralną część szkolnej społeczności. Nadal jednak edukacja cudzoziemców i wspieranie ich w procesie integracji stanowi dla kadry pedagogicznej duże wyzwanie edukacyjne. Sprostanie mu wymaga ciągłego diagnozowania potrzeb tej grupy uczniów oraz poszukiwania adekwatnych do aktualnych potrzeb rozwiązań metodycznych.

W tekście prezentujemy wybrane zagadnienia związane z edukacją uczniów cudzoziemskich ze szczególnym uwzględnieniem dzieci uchodźców. Rozpoczynamy od zarysowania głównych problemów wpisanych w szkolne funkcjonowanie różnych grup imigrantów. Następnie, na tle prawnych i metodycznych aspektów edukacji i integracji cudzoziemców, omawiamy wyzwania i zadania stojące przed nauczycielami, którzy pracują w międzykulturowych klasach. Ostatnią część tekstu stanowią przykłady zrealizowanych przez nas działań metodycznych wspierających edukację i integrację dzieci cudzoziemskich¹.

Sytuacja szkolna dzieci cudzoziemskich – główne problemy

W polskich szkołach uczą się dzieci cudzoziemców, którzy uzyskali w Polsce status uchodźcy² bądź inną formę ochrony prawnej (np. ochronę

¹ Działania te zostały zainicjowane z ramienia Szkoły Podstawowej Nr 26 im. Stanisława Staszica w Białymstoku, Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku oraz Fundacji Dialog.

² Zgodnie z treściami zawartymi w Konwencji Genewskiej cudzoziemcowi nadaje się status uchodźcy, jeżeli na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem w kraju pochodzenia z powodu rasy, religii, narodowości, przekonań politycznych lub przynależności do określonej grupy społecznej nie może lub nie chce korzystać z ochrony tego kraju. Szerzej na ten temat zob. Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona

uzupełniającą) lub ubiegają się o nią, a także dzieci imigrantów decydujących się na zmianę miejsca zamieszkania ze względów ekonomicznych i zawodowych. Sytuacja uczniów cudzoziemskich jest zróżnicowana i determinowana wieloma czynnikami. Należą do nich m.in. specyfika przynależności kulturowej, religijnej, doświadczenia nabyte w kraju pochodzenia, status społeczny i ekonomiczny. To od nich w dużej mierze zależy, jak będzie przebiegał proces edukacji i integracji tej grupy uczniów. Od lat pracujemy w przestrzeni zróżnicowanej kulturowo. W najbliższym nam środowisku białostockiej edukacji dominują dzieci uchodźców z Czeczenii. Dość liczną grupę stanowią dzieci pochodzenia ukraińskiego, niewielką pochodzenia gruzińskiego, ormiańskiego i białoruskiego. Analiza literatury przedmiotu, jak i nasze doświadczenia wskazują, że inaczej przebiega na przykład proces edukacji i integracji dzieci, których rodzice zdecydowali się na migrację ze względów zarobkowych (np. dzieci ukraińskich)³, gdzie kultura kraju pochodzenia nieznacznie różni się od polskiej, niż dzieci uchodźców (np. z Czeczenii), które z rodzicami opuściły swoją ojczyznę w obawie o utratę bezpieczeństwa i cechują się diametralnie odmienną przynależnością kulturową i religijną.

Kształcenie cudzoziemców w Polsce regulują zapisy prawne pozwalające na sprawne monitorowanie sytuacji tej grupy uczniów. Polskie prawo umożliwia dostęp do powszechnego systemu oświaty każdemu dziecku przebywającemu na terenie naszego kraju – bez względu na jego status prawny. Gwarancję uczestnictwa w edukacji stanowi art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej⁴. Dodatkowo, zapisy zawarte w ustawie o systemie oświaty⁵ oraz rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego,

w Genewie dnia 28 lipca 1951 r., art. 1; Ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 13 czerwca 2003 r., art. 3.

³ Wśród uczniów z Ukrainy, z którymi pracujemy w ramach edukacji formalnej i nieformalnej, są zarówno osoby, których rodzice zdecydowali się na zmianę miejsca zamieszkania ze względów ekonomicznych, jak i w obawie o utratę bezpieczeństwa całej rodziny (uchodźcy).

⁴ Art. 70 Konstytucji RP z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. Nr 78, poz. 483 ze zm.). Zgodnie z tym przepisem, każdy ma prawo do nauki, nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa, a w szkołach publicznych jest ona bezpłatna.

⁵ Art. 94a Ustawy o systemie oświaty (Dz.U. z 2015, poz. 2156 oraz z 2016, poz. 35, 64 i 195).

dotychczasowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia⁶, stanowią podstawę nieodpłatnego kształcenia cudzoziemców oraz podejmowania działań wspierających proces ich integracji ze społeczeństwem przyjmującym.

Rozpoczęcie edukacji w nowym kraju zamieszkania wymaga od dzieci cudzoziemskich zaadaptowania się do nowych warunków oraz systemu szkolnego, który często stawia przed nimi inne niż dotychczas znane im wymagania. W trakcie nauki szkolnej dzieci cudzoziemskie, a w szczególności uchodźcze, mogą borykać się z szeregiem problemów utrudniających proces adaptacji. Wobec tego wymagają one wieloaspektowego wsparcia.

Pierwszą barierą w procesie włączania w system edukacji, z którą stykają się dzieci pochodzące z innych krajów, jest nieznamość lub słaba znajomość urzędowego języka komunikacji. Znamość języka polskiego jest ważnym czynnikiem „odnalezienia się” cudzoziemców w nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej i tym samym integracji. Bariera językowa powoduje nie tylko utrudnienia w codziennym porozumiewaniu się, ale także kłopoty ze zrozumieniem tekstów pisanych i poleceń w języku polskim. Z tego powodu kształtowanie kompetencji komunikacyjnej powinno być traktowane priorytetowo. Kiedy zaistnieje taka potrzeba należy umożliwić dzieciom cudzoziemskim udział w dodatkowych kursach języka polskiego jako obcego i zajęciach wyrównujących wiedzę, dostosować wymagania edukacyjne z poszczególnych przedmiotów do potrzeb i możliwości psychofizycznych tychże uczniów, uwzględniając (jeśli występują) trudności adaptacyjne i ich uwarunkowania.

Często zdarza się, że imigranci pojawiający się na terenie kraju przyjmującego, przechodzą zazwyczaj „szok kulturowy”. Jest on tym większy, im znaczniejsze są różnice pomiędzy kulturą i ojczystym językiem cudzoziemców a dominującą kulturą i językiem urzędowym nowego kraju. Proces wchodzenia w krąg odmiennej rzeczywistości (akulturacja) jest długotrwały i wiąże się z ustawicznym gromadzeniem nowych, nieraz bardzo trudnych doświadczeń na wszystkich płaszczyznach aktywności człowieka. W przypadku dzieci uchodźców proces akulturacji utrudniają

⁶ Rozporządzenie MEN z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. z 2015, poz. 1202).

traumatyczne przeżycia z kraju pochodzenia. Mogą być one przyczyną zarówno wycofania, apatii, zamknięcia w sobie, jak i nadpobudliwości i zachowań agresywnych. Akulturacja może przybierać wiele form i prowadzić do różnych rezultatów. Niesie za sobą zmiany w systemie wartości, wachlarzu zachowań, jak i tożsamości. Omawiany proces może kończyć się integracją, asymilacją, separacją bądź marginalizacją (Grzymała-Moszczyńska 2000, s. 17-25). Najbardziej optymalną strategią akulturacji jest integracja, będąca wynikiem spotkania i dialogu pomiędzy kulturą kraju przybyszów i kulturą kraju przyjmującego (Grzymała-Moszczyńska, Nowicka 1998, s. 15; Grzymała-Moszczyńska 2000, s. 18).

Sprzecznosci wynikające z wyznawanych wartości oraz przyjętych norm kulturowych sprawiają, że trudności z adaptacją i włączaniem dzieci w nową społeczność szkolną są większe. Niejednokrotnie odmienność kulturowa i nakładająca się na nią słaba znajomość języka polskiego powodują, że dzieci uchodzące są izolowane od grup rówieśniczych. Kluczową rolę w „łagodzeniu” przeżywania „szoku kulturowego” odgrywa więc nauka sprawnego posługiwania się językiem polskim oraz przyjazne, otwarte kontakty ze społeczeństwem przyjmującym. By zaaklimatyzować się w nowej szkole, uczniowie cudzoziemscy potrzebują bowiem nieraz wiele czasu oraz życzliwości kadry pedagogicznej i rówieśników. Warto bowiem podkreślić, że integracja to proces dwustronny, który wymaga zaangażowania i świadomego wysiłku zarówno ze strony cudzoziemców, jak i społeczeństwa przyjmującego. W przypadku dzieci ważne więc jest takie zaprojektowanie uczestnictwa w edukacji, które będzie służyło wspieraniu procesu integracji.

Prawne i metodyczne aspekty wspierania dzieci cudzoziemskich w przestrzeni szkoły

Oprócz nauki języka polskiego, w wymiarze wynikającym z ramowego planu nauczania danej szkoły, uczeń cudzoziemski ma prawo do dodatkowej **nauki języka polskiego**⁷ w wymiarze nie niższym niż dwie

⁷ Na podstawie ww. rozporządzenia cudzoziemcom podlegającym obowiązkowi szkolnemu i obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, organ prowadzący szkołę organizuje w szkole dodatkową, bezpłatną naukę języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego. Dodatkowe zajęcia lekcyjne z języka polskiego są prowadzone

godziny lekcyjne tygodniowo, którą organizuje organ prowadzący szkołę (na wniosek dyrektora). Zajęcia te mają charakter lektoratu z języka polskiego jako obcego i mają za zadanie wspomagać intensywną naukę języka polskiego. Aby omawiane zajęcia spełniały swoje zadania ważne jest, by dzieci uczestniczyły w nich regularnie. Z naszych doświadczeń wynika, że motywację i frekwencję na zajęciach z języka polskiego jako obcego w dużej mierze warunkują metody i formy pracy stosowane przez nauczyciela, uwzględniające indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne uczniów cudzoziemskich. W trakcie procesu uczenia się niezwykle ważne jest dostosowanie wymagań edukacyjnych do poziomu kompetencji językowych ucznia, które będzie polegało w szczególności na dostosowaniu kryteriów oceniania poprawności językowej wypowiedzi ustnych i pisemnych. Należy tu wziąć pod uwagę przede wszystkim tempo czynionych przez dziecko postępów w nabywaniu nowego języka.

Cudzoziemcy podejmujący naukę w szkole mają prawo do korzystania z pomocy osoby władającej językiem ich kraju pochodzenia, zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela (art. 94a ust. 4a ww. ustawy), nazywanej **asystentem międzykulturowym** lub też **asystentem kulturowym**⁸. Placówka, w której naukę podejmują uczniowie cudzoziemscy, może wnioskować do organu prowadzącego o tego typu wsparcie. Obowiązki asystentów polegają na wsparciu zarówno uczniów polskich, jak i cudzoziemskich, a także kadry pedagogicznej oraz podejmowaniu mediacji i pośrednictwa w relacjach z rodzicami i prawnymi opiekunami dzieci. Asystenci powinni wspierać dzieci w zakresie językowym, w szczególności w początkowym okresie nauki w nowej szkole. Uczestniczyć w lekcjach, wyjaśniając nowym uczniom i uczennicom polecenia nauczycieli, niezrozumiałe zadania,

indywidualnie lub w grupach w wymiarze pozwalającym na opanowanie języka polskiego w stopniu umożliwiającym udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, nie niższym niż dwie godziny lekcyjne tygodniowo. Tygodniowy rozkład oraz wymiar godzin dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego ustala, w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę, dyrektor szkoły, w której są organizowane te zajęcia.

⁸ Dzieci niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela (zgodnie z art. 94a, ust. 4a Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty – Dz.U. z 2004 Nr 256, poz. 2572 ze zm.). Terminy „asystent kulturowy” lub „asystent międzykulturowy” używane są przez organizacje pozarządowe i odnoszą się do osób pracujących w szkołach w charakterze pomocy nauczyciela.

pomagać w odrabianiu prac domowych. Istotne jest również zapewnianie dzieciom poczucia psychologicznego bezpieczeństwa, pomoc w oswajaniu się z nowym środowiskiem szkolnym i obowiązującymi w nim zasadami i tym samym wspieranie procesu integracji. Asystenci powinni również pełnić funkcję motywatorów do nauki języka polskiego.

Niezwykle ważne jest także wspieranie dzieci cudzoziemskich w zakresie **wyrównywania zaległości edukacyjnych** w celu zapobiegania pogłębianiu się trudności szkolnych, drugoroczności oraz ekskluzji edukacyjnej i społecznej. Nasze obserwacje wskazują na to, że bez udziału w dodatkowych zajęciach wyrównawczych wielu małych obcokrajowców nie byłoby w stanie poradzić sobie w polskiej szkole. Prawodawstwo stwarza przestrzeń do prowadzenia zajęć wyrównujących wiedzę w zakresie różnych przedmiotów nauczania (art. 94a ust. 4c ww. ustawy; § 17 ust. 3 i § 18 ww. rozporządzenia). Zajęcia te organizuje organ prowadzący szkołę w sytuacji, gdy nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu stwierdzi konieczność uzupełnienia przez ucznia cudzoziemskiego różnic programowych.

Istotnym czynnikiem powodzenia procesu integracji, a tym samym **rozwijania tożsamości cudzoziemców**, jest znajomość języka ojczystego oraz własnej kultury i religii. Wyniki badań wskazują, że brak zakorzenienia w kulturze ojczystej stanowi znaczną barierę dla integracji (Grzymała-Moszczyńska 1998, 2000). Dlatego warto korzystać z możliwości organizowania cudzoziemcom **zajęć z języka ojczystego oraz umożliwiających poznawanie kultury kraju pochodzenia** (zob. art. 94a ust. 5 ww. ustawy; § 19 ww. rozporządzenia). Zajęcia te najczęściej są inicjowane przez organizacje pozarządowe w porozumieniu z dyrektorem szkoły i za zgodą organu prowadzącego placówkę. Poza tym uczniowie cudzoziemscy mają prawo do **nauki religii** (zob. art. 12 ust. 1-2 ww. ustawy; § 2 ust. 1-5 rozporządzenia w sprawie warunków i sposobu organizowania religii w szkołach publicznych)⁹.

Kolejnym niezbędnym warunkiem integracji ucznia cudzoziemskiego z nowym środowiskiem szkolnym jest właściwe **przygotowanie kadry pedagogicznej**. Często brak wiedzy na temat kraju pochodzenia dzieci cudzoziemskich, ich kultury, religii i problemów prowadzi do posługiwania się stereotypami i uprzedzeniami. Dużym problemem okazuje się również brak znajomości metodyki pracy z klasą międzykulturową.

⁹ Rozporządzenie MEN z dnia 25 marca 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach.

Należy pamiętać o tym, że nie istnieje jeden uniwersalny model programowy i metodyczny, który umożliwiłby radzenie sobie we wszystkich sytuacjach pojawiających się na stykach kultur. W dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej trudno jest uzyskać wykształcenie, które można by uznać za wystarczające. Kompetencje osób zaangażowanych w praktykę edukacyjną (w tym międzykulturową), powinny być ustawicznie rozwijane w toku procesu edukacji całościowej i tym samym samokształcenia, w dialogowej relacji nabywania wiedzy teoretycznej oraz praktycznych doświadczeń.

Praca w warunkach zróżnicowania kulturowego cechuje się nieprzewidywalnością oraz wieloma wyzwaniami. Jest zadaniem wymagającym od kadry pedagogicznej rozległej wiedzy, wielu umiejętności oraz otwartych postaw. Bo to nauczyciele, pedagodzy i edukatorzy najczęściej wprowadzają ucznia w świat polskich realiów i kultury, a także skomplikowane zagadnienia międzykulturowe (stereotypy kulturowe, różnice kulturowe itp.). Konieczne staje się ich wychodzenie poza rodzimą perspektywę kulturową, poznawanie innych kultur i ponowne powracanie do własnej kultury, ale z poszerzoną wrażliwością (Lewicki, Białek, Gackowska 2006, s. 16-18). Niezwykle ważne w tej sytuacji jest korzystanie z potencjału istniejącego w grupach zróżnicowanych kulturowo, z którymi pracuje kadra pedagogiczna oraz poszukiwanie własnych, wrażliwych kulturowo rozwiązań metodycznych. Istotna jest również umiejętność współpracy z różnymi podmiotami (np. organizacjami pozarządowymi), które na bazie praktyki edukacyjnej realizują innowacyjne programy, projekty oraz stosują metody pracy służące realizacji celów edukacji międzykulturowej, a zarazem umożliwiają nauczycielom i edukatorom korzystanie z wypracowanych narzędzi i zdobytych doświadczeń.

Praca z klasą międzykulturową – wyzwania i zadania nauczyciela

Nauczanie w klasie międzykulturowej wymaga modyfikowania metod nauczania – uczenia się, ciągłego poszukiwania nowych form pracy, tak aby dostosować sposób prowadzenia lekcji do poziomu znajomości języka polskiego i ogólnej wiedzy dzieci cudzoziemskich. Wymaga to kreatywnego i elastycznego podejścia do procesu nauczania-uczenia się.

Uczniowie cudzoziemscy uczestniczący w szkolnych zajęciach są bombardowani dużą liczbą nowych słów i pojęć, których często nie rozumieją. W konsekwencji, już po kilku minutach nie biorą udziału w lekcji,

a nawet przestają próbować rozumieć nowe słowa. Aby mogli lepiej orientować się w tym, co dzieje się na zajęciach i aktywnie w nich uczestniczyć, powinni otrzymać od nauczyciela odpowiednio opracowane materiały dydaktyczne, tzw. spreparowane teksty (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2016, s. 30), uproszczone ćwiczenia, mniej wymagające pod względem językowym, dostosowane do zasobu wiedzy, jaką mogą przyswoić dzieci cudzoziemskie. Spreparowane teksty, czyli oryginalne teksty zmodyfikowane w zakresie gramatycznym i leksykalnym, umożliwiają cudzoziemcom naukę czytania ze zrozumieniem i tym samym, adekwatne do ich kompetencji językowych, przyswajanie treści zawartych w danym tekście. Poza tym, jest to ważny czynnik stopniowego „oswajania się” z nowym językiem, ale też wyrównywania zaległości szkolnych. Nauczyciele w tym obszarze zdani są raczej na własną intuicję i kreatywność, ponieważ tradycyjne podręczniki nie uwzględniają zadań przeznaczonych dla uczniów nieznających języka polskiego.

W zależności od specyfiki grupy, z którą pracuje nauczyciel w międzykulturowej klasie, w celu uwrażliwienia uczniów na sytuację i problemy cudzoziemskich rówieśników oraz przybliżanie ich kultur, do programów nauczania warto wprowadzić treści propagujące związane z tym zagadnienia oraz idee tolerancji i otwartości. Nie chodzi o przekazywanie suchych, statystycznych danych, ale o stworzenie przestrzeni do kształtowania otwartych postaw polskich uczniów, rozbudzania szacunku dla człowieka, jego kultury i praw. Mamy wrażenie, że im szybciej polskie dzieci i ich rodzice zrozumieją, dlaczego nieopodal ich miejsca zamieszkania znaleźli się cudzoziemcy czy uchodźcy, tym łatwiej będzie im wejść z nimi w pozytywne interakcje. W związku z tym w szkołach międzykulturowych programy nauczania i programy wychowawcze powinny być modyfikowane i uzupełniane pod kątem przekazywania wiedzy na temat krajów pochodzenia cudzoziemców uczących się w nich i nastawione na wykraczanie poza negatywne stereotypy i uprzedzenia.

Nasza praktyka pokazuje, że ciekawym elementem lekcji w klasach międzykulturowych są ćwiczenia prowadzone przez dzieci cudzoziemskie, które osobiście przedstawiają elementy swojej kultury i religii¹⁰. Z perspektywy uczniów należących do grupy większościowej często są to niezapo-

¹⁰ Zanim zaangażujemy uczniów cudzoziemskich do prowadzenia zajęć na temat ojczystego kraju, należy zorientować się, czy są do tego przygotowani, mają dostateczną wiedzę, należy rozpoznać ich kompetencje kulturowe itp., żeby prezentacja przed kolegami z klasy nie stanowiła dla nich niepotrzebnego stresu i spełniła założone cele.

mniane wędrowki po ojczyźnie nowych kolegów, a mały cudzoziemiec, który wchodzi w rolę eksperta – przewodnika po rodzinnym kraju czuje, że przekazywane przez niego informacje są ważne. Może to wzmacniać jego poczucie wartości oraz stanowić dodatkowe wzmocnienie, a także kierować uwagę wszystkich uczniów na bogactwo i potencjał tkwiący w różnorodności.

W międzykulturowej klasie niezbędne jest stworzenie warunków do włączania kulturowej przynależności uczniów z grup mniejszościowych do procesu edukacji. Dlatego ważne jest inicjowanie i nagradzanie kooperatywnej pracy w zespołach międzykulturowych (por. Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2013, s. 36-44). Warto stosować metody sprzyjające bezpośredniej wymianie informacji między uczniami. Współdziałając ze sobą i wymieniając się wiedzą o swoich krajach pochodzenia, uczniowie przełamują bariery komunikacyjne i społeczne. Porównywanie na przykład elementów polskiej i czeczeńskiej, ukraińskiej, gruzińskiej kultury, religii i sposobów zachowania zmniejsza do minimum groźby nieporozumień na tle kulturowym czy religijnym.

W procesie międzykulturowej integracji klasy zróżnicowanej kulturowo priorytetem jest także prowadzenie cyklicznych programów i projektów edukacyjnych, zakładających wykorzystanie innowacyjnych metod pracy pobudzających dzieci do współdziałania.

Nasze doświadczenia pokazują, że praca w międzykulturowej klasie jest efektywniejsza, kiedy jest uzupełniana zajęciami pozalekcyjnymi (z języka polskiego jako obcego, wyrównawczymi itd.) oraz działaniami prowadzonymi przez podmioty zewnętrzne. Organizacje pozarządowe, realizujące postulaty edukacji nieformalnej poprzez podejmowane projekty edukacyjne o charakterze międzykulturowym, wspierają działania szkół. To często z ich inicjatywy uczniowie cudzoziemscy mają możliwość korzystania z dodatkowych kursów języka polskiego jako obcego, zajęć uzupełniających wiedzę oraz ogólnorozwojowych. Warto czerpać z doświadczeń pracowników organizacji pozarządowych, którzy są inicjatorami wielu ciekawych projektów mających na celu podtrzymywanie tożsamości cudzoziemców, pogłębiających wiedzę na temat kultury i religii kraju pochodzenia małych obcokrajowców. Nieocenionym źródłem pomysłów na zajęcia integrujące środowisko dzieci polskich i cudzoziemskich są programy edukacyjne realizowane przez edukatorów pracujących w organizacjach pozarządowych. Odbiorcy tych programów i projektów podkreślają, że stworzona w ten sposób możliwość uczenia się jest bezpieczna i pozbawiona szkolnego przymusu.

Egzemplifikacje działań metodycznych wspierających edukację i integrację dzieci cudzoziemskich

Projekt edukacyjny „Zrozumieć Innego”

To działanie, adresowane do dzieci cudzoziemskich w wieku 9-12 lat, bazuje na koncepcji komunikacyjnego podejścia do nauczania języka obcego oraz naszych doświadczeniach związanych z pracą z cudzoziemcami. Zaowocowało opracowaniem innowacyjnej metody pracy (metody międzykulturowego portfolio), a także cyklu scenariuszy zajęć z języka polskiego jako obcego w kontekście międzykulturowym „Zrozumieć Innego”. Metoda międzykulturowego portfolio, wykorzystana w autorskich scenariuszach, umożliwia rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, którą tworzą m.in. następujące elementy: umiejętność porozumiewania się w języku polskim, wiedza o polskiej kulturze i społeczno-kulturowych realiach życia w Polsce oraz innych kulturach i krajach. Rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej jest niezbędne w kontekście wspierania procesu integracji dzieci cudzoziemskich, również tych z trudnościami adaptacyjnymi.

Metoda międzykulturowego portfolio polega na systematycznym dokumentowaniu rozwoju umiejętności językowych oraz doświadczeń międzykulturowych w formie prac gromadzonych w specjalnie przygotowanej teczce lub segregatorze przez uczestników procesu uczenia się. Ważnym elementem metody jest również monitorowanie i ewaluowanie własnych postępów w nauce języka oraz w zakresie rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2016, s. 50). Do podjęcia pracy nad metodą oraz scenariuszami skłoniły nas własne spostrzeżenia związane z nauczaniem dzieci (głównie narodowości czeczeńskiej i ukraińskiej) języka polskiego jako obcego. Mali cudzoziemcy zazwyczaj rozwijają swoje umiejętności komunikacyjne w toku dodatkowych zajęć w szkołach i Ośrodku Pobytowym dla Cudzoziemców, które odbywają się w systemie pozalekcyjnym. Prowadząc tego typu zajęcia dostrzegaliśmy, że często brakuje im motywacji do nauki języka. Pojawiały się pytania: co zrobić, aby dzieci uchodźców regularnie uczestniczyły w pozalekcyjnych zajęciach językowych? Jaki model pracy przyjąć, aby motywować je do nauki? Jak realizować atrakcyjne z perspektywy dziecka, pozbawione tzw. „szkolnego przymusu”, twórcze zajęcia?

Realizację projektu rozpoczęliśmy pilotażowo w 2014 roku wraz z nauczycielami, edukatorami i studentami-wolontariuszami związanymi

z Ośrodkiem Pobytowym dla Cudzoziemców w Białymstoku. W trakcie zajęć szczególny akcent został położony na wybrane zagadnienia dotyczące polskiej kultury i realiów życia w Polsce. Bardzo ważne były również kwestie dotyczące innych kultur i rzeczywistości społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem kultur pochodzenia uczestników zajęć. Należały do nich: sposoby witania się i normy grzecznościowe; święta i uroczystości rodzinne, religijne i narodowe; dom jako miejsce i przestrzeń najbliższa; rola i znaczenie szkoły w życiu dziecka; tradycyjne dania z różnych stron świata; różne aspekty podróży bliskich i dalekich; elementy historii lokalnej; symbole narodowe. Treści programowe były realizowane za pomocą aktywizujących metod pracy, które umożliwiły dzieciom korzystanie z ich potencjału twórczego oraz utwierdzały w przekonaniu, że są w stanie wiele osiągnąć w zakresie edukacji.



Tworzenie pocztówek z wakacji

Fot. Anna Młynarczuk-Sokołowska



Aktywne zadania gwarantujące sukces

Działanie, ze względu na zastosowanie metody międzykulturowego portfolio, cieszyło się dużym zainteresowaniem dzieci. Cudzoziemcy z chęcią uczęszczali na zajęcia i z zaangażowaniem wykonywali zadania językowe i plastyczne. Po zakończeniu pilotażu projektu dostrzegłyśmy znaczny wzrost umiejętności komunikacyjnych dzieci oraz ich motywacji do nauki języka polskiego. Wskazywała na to także ewaluacja dokonana w ramach podsumowania zajęć. Obecnie działanie prowadzone jest na terenie polskich szkół, jak i innych placówek zajmujących się edukacją formalną i pozaformalną.

Charakterystyka metody oraz scenariusze zajęć znajdują się w pierwszym i drugim wydaniu książki A. Młynarczuk-Sokołowskiej i K.

Szostak-Król *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie nauczania języka polskiego jako obcego* (Białystok 2014 i 2016: Fundacja Dialog).

Projekt edukacyjny „Przez trudy do gwiazd”

Celem projektu było wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci w wieku 10-12 lat, różniących się od siebie w wielu zakresach (interpersonalnym, społecznym, kulturowym) i tym samym pochodzących z różnych środowisk wychowawczych (w tym dysfunkcyjnych), które uczęszczały do Szkoły Podstawowej nr 26 im. Stanisława Staszica w Białymstoku. Zajęcia te prowadzone były w ramach zajęć pozalekcyjnych na podstawie specjalnie opracowanych (przez nauczycieli i edukatorów) scenariuszy projektów inkluzyjnych oraz na bazie założeń koncepcji kooperatywnego uczenia się.

Wybór grupy docelowej poprzedziłyśmy dogłębną analizą treści dokumentów szkolnych (np. wyników sprawdzianów po klasie VI, dokumentacji wychowawcy klasy i pedagoga szkolnego). Wzięłyśmy także pod uwagę wnioski z własnych obserwacji oraz spostrzeżenia nauczycieli, którzy wśród uczniów szkoły dostrzegali spadek aktywności w kierunku rozwijania swojego potencjału osobowego z uwagi na utrudniony dostęp do dodatkowych form kształcenia, spowodowany najczęściej barierą finansową. Uczniom brakowało wsparcia rodziców, którzy nie wykazywali wystarczającego zainteresowania edukacją swoich dzieci. W wielu przypadkach skutkowało to pogłębiającymi się zaległościami w nauce, wzrostem ryzyka niepowodzeń szkolnych, w konsekwencji wykluczeniem z życia społecznego.

Liczną grupę uczestników projektu stanowili uczniowie-uchodźcy, głównie pochodzący z Czeczenii oraz innych krajów kaukaskich. Nieznajomość języka polskiego i bariery kulturowe przekładały się na występowanie trudności adaptacyjnych, niepowodzeń szkolnych i w efekcie częstsze opuszczanie polskiego systemu edukacji przez tę grupę uczniów. W ramach projektu zostały zrealizowane następujące typy zajęć: dydaktyczno-wyrównawcze z języka polskiego z wykorzystaniem tablicy interaktywnej; doskonalące kompetencje językowe w zakresie posługiwania się językiem angielskim z wykorzystaniem tablicy interaktywnej; wykorzystujące technologie IT; doskonalące porozumiewanie się w języku polskim dla uczniów uchodźców; doskonalące kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne; matematyczno-przyrodnicze; rozwijające aktywność

twórczą, świadomość kulturalną i zdolności sportowe (koszykówka, szachy, tenis stołowy); z doradcą zawodowym w celu aktywizowania uczniów do podejmowania samodzielnych decyzji edukacyjno-zawodowych (dla uczniów klas VI).



Nauka w grupach

Fot. Katarzyna Szostak-Król



Praca nad projektem

W toku działania dostrzeżono, że do podwyższenia rezultatów uczenia się oraz efektywności pracy uczniów przyczyniła się niewątpliwie stosowana strategia pracy – kooperatywne uczenie się, które wymagało małej liczby dzieci w grupie oraz aktywnych metod. Prowadzący zajęcia, na podstawie autorskich programów i scenariuszy, poprzez wyzwalanie uzdolnień i możliwości tkwiących w uczestnikach projektu, także tych o specjalnych potrzebach edukacyjnych, stwarzali przestrzeń do osiągnięcia i doświadczania sukcesów. Ponieważ dobra szkoła wyrównuje szanse edukacyjne uczniów dzięki temu, że umacnia ich aktywność i samodzielność, stąd praca na zajęciach oparta była również na metodzie projektu. Stosowana strategia oraz metody pracy umożliwiały uczniom wspólną pracę nad różnymi zadaniami, wspieranie się i rozwijanie kompetencji kluczowych. Wzbudzało to w dzieciach potrzebę okazywania szacunku innym oraz potrzebę tolerancji dla odmiennych poglądów czy postaw.

Efektem realizacji projektu jest książka: *Różnorodność. Twórcza aktywność. Inkluzja w edukacji* A. Młynarczuk-Sokołowskiej i K. Szostak-Król (red.) (Białystok 2013, Wyd. Szkoła Podstawowa nr 26, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku), która zawiera m.in. scenariusze projektów inkluzyjnych.

Projekt edukacyjny „Ku wzbogacającej różnorodności”

Celem działania była integracja dzieci polskich i czeczeńskich poprzez edukację międzykulturową. Projekt obejmował cykliczne warsztaty o tematyce międzykulturowej, skierowane do dzieci polskich i czeczeńskich, uczęszczających do klas I–III i IV–VI Szkoły Podstawowej nr 12 w Białymstoku i Szkoły Podstawowej nr 37 w Białymstoku. Poza tym, w inicjatywę wpisane były spotkania towarzyszące, które umożliwiały angażowanie rodziców, nauczycieli oraz członków społeczności lokalnej.

U podstaw projektu leżało założenie, że wszystkie kultury są równe, a każdy kontakt z Obcym i Innym może być twórczy. Projekt umożliwiał przygotowanie dzieci i dorosłych do nawiązywania pozytywnych interakcji z Obcym i Innym. Dzięki podejmowanym treściom oraz pracy w zespołach zróżnicowanych kulturowo, stwarzał szansę na samopoznanie i tym samym rozwój wielopłaszczyznowej tożsamości, rozpoczynając od identyfikacji z wartościami kultury domu rodzinnego. W trakcie projektu potencjał różnorodności został włączony do procesu edukacji. Uczenie się przebiegało w warunkach międzykulturowego kontaktu w oparciu o twórcze, opracowane przez studentów, nauczycieli i edukatorów scenariusze zajęć warsztatowych. W toku spotkań stosowane były aktywizujące metody pracy, wykorzystywane w edukacji międzykulturowej (waloryzacyjne, praktyczne, doświadczeniowe), angażujące wszystkie sfery aktywności dziecka (intelektualną, emocjonalną, działaniową). Aktywizowały one uczniów, skłaniały do refleksji. Umożliwiały wykraczanie poza ramy stereotypów i kształtowanie umiejętności postrzegania Obcego i Innego jako ciekawego i wartościowego.

Zajęcia stwarzały możliwość integracji uczestników inicjatywy i tym samym sprzyjały budowaniu więzi koleżeńskich i przyjacielskich. Na tle podobieństw między ludźmi, ukazywały zróżnicowanie kulturowe środowiska lokalnego, regionu i świata. Uwrażliwiały polskie dzieci na kwestie związane z uchodźstwem. Budziły ciekawość poznawczą, nadając szczególną wartość odmienności w zakresie kulturowym. W sposób metodyczny, systematycznie przybliżały elementy kultury polskiej i czeczeńskiej, np. znaczenie polskich i czeczeńskich symboli narodowych, obrzędów, tańców oraz religii obu narodów. Podkreślały ich niepowtarzalność i tym samym wskazywały na podobieństwa między nimi. Cykl zajęć kończyły warsztaty plastyczne, podczas których dzieci wykonały prace na temat tego, co je łączy, zarówno w zakresie indywidualnym, jak i kulturowym. Ważną część projektu stanowiły spotkania towarzyszące,

które obejmowały warsztaty tańca czeczeńskiego, warsztaty kulinarne oraz wycieczkę śladami dziedzictwa kulturowego Białegostoku.



Obchody Światowego Dnia Uchodźcy



Poznanie dziedzictwa kulturowego Białegostoku

Fot. Anna Młynarczuk-Sokołowska

Odbływały się one poza lekcjami i stanowiły uzupełnienie warsztatów międzykulturowych. Umożliwiły dzieciom, ich rodzicom i nauczycielom poznawanie się poprzez wspólne spędzanie wolnego czasu oraz nabywanie nowych umiejętności. Podczas lekcji, dzięki metodom dydaktycznym ukierunkowanym na działanie, dzieci z dużym zaangażowaniem uczestniczyły w zajęciach. Uczniowie bardzo szybko wyciągali konstruktywne i twórcze wnioski, dostrzegali wzbogacającą moc różnorodności. Integracja niezwykle efektywnie zachodziła podczas zajęć pozalekcyjnych, w szczególności w trakcie warsztatów tańca czeczeńskiego. Dzieci, w obecności profesjonalnej nauczycielki, uczyły się od siebie elementów tradycyjnych tańców czeczeńskich. Poznawaniu odmiennych kultur sprzyjała pozbawiona hierarchii atmosfera, w którą wpisany był duch partnerstwa. Niektóre efekty pracy dzieci i ich rodziców zaprezentowane zostały podczas imprez podsumowujących projekt, które były spotkaniami otwartymi dla społeczności lokalnej. W ich trakcie odbył się między innymi wernisaż prac plastycznych przygotowanych przez dzieci, pokaz tańców czeczeńskich oraz degustacja potraw narodowych. Okazją do zorganizowania imprez był zbliżający się Światowy Dzień Uchodźcy.

Projekt „Ku wzbogacającej różnorodności” stanowił próbę odpowiedzi na potrzebę integracji dzieci polskich i czeczeńskich poprzez edukację międzykulturową. Inicjatywa jest obecnie wdrażana przez nauczycieli

i edukatorów pracujących z grupą polsko-czeczeńską na terenie Polski i tym samym wzbogacana o nowe działania metodyczne. Umożliwia kształtowanie świadomości własnych cech indywidualnych, społecznych, religijnych, a w szczególności tych, wiążących się z przynależnością do kultury rodzimej. Wzmacnia wartość własnej przynależności kulturowej poprzez możliwość interaktywnego poznawania elementów odmiennych kultur. Poprzez nabywanie kompetencji międzykulturowej przygotowuje do radzenia sobie w relacjach z Obcymi i Innymi oraz nawiązywania z nimi pozytywnych relacji.

W książce *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich*, A. Młynarczuk, K. Potnec (red.) (Białystok 2009), zostały zamieszczone m.in. scenariusze zajęć do pracy z grupą polsko-czeczeńską.

Program edukacyjny „Przygody Innego”

Program adresowany jest do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Głównym celem jest kształtowanie wrażliwości na odmienność, która umożliwia radzenie sobie w interakcjach z Obcymi i Innymi, którzy różnią się od dzieci w wielu zakresach (biologicznym, społecznym i kulturowym) oraz nawiązywanie z nimi partnerskich relacji. U jej podstaw leżą: świadomość prawa każdego człowieka do bycia Innym, emocjonalna gotowość do wchodzenia w interpersonalne kontakty z Obcymi i Innymi, a także umiejętność respektowania zasad równego traktowania wszystkich ludzi.

Program realizowany jest cyklicznie w polskich przedszkolach i szkołach podstawowych od 2010 roku. Pierwsza edycja poświęcona była głównie mniejszościom autochtonicznym, które mieszkają w Polsce. Druga natomiast dotyczy sytuacji i wybranych kultur cudzoziemców. Program został przeprowadzony pilotażowo w podlaskich placówkach edukacyjnych.

Inicjatywa jest wynikiem naszych wieloletnich obserwacji dotyczących zmieniających się realiów edukacyjnych, doświadczeń związanych z pracą w podlaskich przedszkolach, szkołach, Ośrodku Pobytowym dla Cudzoziemców w Białymstoku, a także rozmów z nauczycielami i edukatorami. Podczas aktywności edukacyjnej dostrzegaliśmy potrzebę opracowania programu adresowanego do najmłodszych dzieci, który będzie adekwatny do ich możliwości percepcyjnych oraz umożliwi przeżycie ciekawej przygody w przestrzeni różnic międzyludzkich i międzykulturowych. Działania umożliwiające włączanie do procesu edukacji elementów własnej przynależności kulturowej.

Fundament teoretyczny programu stanowią koncepcje naukowe i wnioski z badań empirycznych. Należą do nich przede wszystkim: koncepcja postrzegania Innego i interakcji z Nim (J. Nikitorowicz); koncepcje góry lodowej w kontekście poznawania odmiennej tożsamości i kultury; wnioski z badań na temat kształtowania się stereotypów i uprzedzeń wśród dzieci (D. Davidson, P. Cameron, K. K. Powlishta itd.) oraz koncepcje dotyczące rozwoju dziecka (J. Piaget, L. S. Wygotski, E. H. Erikson itd.). Powstaniu programu przyświecało założenie, że postrzeganie Obcego i Innego jako ciekawego, stymulującego i wartościowego, sprzyja interakcjom opartym na wzajemnym uznaniu, szacunku oraz ukierunkowuje na współpracę i współdziałanie. Gdy Obcy i Inny jest postrzegany jako gorszy, mało znaczący, wyzwała to zachowania agresywne, antagonizmy i dominację.

Podstawą realizacji działania są autorskie bajki międzykulturowe opracowane przez nauczycieli i edukatorów. Wpisują się one w kanon bajek psychoedukacyjnych i zarazem w nurt biblioterapii wychowawczej (rozwojowej). Bajka międzykulturowa jest utworem skierowanym do dzieci, którego zadaniem jest uwrażliwianie na różnice istniejące pomiędzy ludźmi w różnych zakresach: biologicznym, ekonomicznym, społecznym i kulturowym, które są permanentnie wpisane w każdą rzeczywistość społeczną. Treści zawarte w bajkach międzykulturowych pozwalają przede wszystkim poznać problemy osób funkcjonujących w roli Obcego i Innego oraz zrozumieć prawo każdego człowieka do tego, że może się różnić. Umożliwiają one poznawanie odmiennych kultur, dostrzeganie różnorodności świata, rozwijanie ciekawości poznawczej i chęci wchodzenia w interakcje z Obcym i Innym. Dzięki zadawanym w ich toku pytaniom oraz wprowadzaniu aktywizujących gier i zabaw, możliwe jest aktywne uczenie się.

W każdej z bajek występuje postać Innego. To 12-letni chłopiec, który w bajkach pełni rolę eksperta, czasem też głównego bohatera. Słucha on zwierzeń bohaterów, doświadcza różnych trudnych sytuacji związanych z odmiennością, przedstawia konkretne sposoby rozwiązań sytuacji konfliktowych. Jest także autorytetem, który ukazuje małym odbiorcom bajek pozytywne aspekty różnorodności świata. W trakcie zajęć postać Innego reprezentuje pacynka o imieniu Inny, która uczestniczy w każdym spotkaniu.



Zajęcia z pacynką Inny

Fot. Marcin Onufryjuk (Gazeta Wyborcza)

Praca z wykorzystaniem bajek międzykulturowych przebiega według następującego porządku: zajęcia prowadzone są przy wykorzystaniu bajki międzykulturowej, wzbogacane aktywizującymi metodami oraz następującymi po nich zajęciami wzmacniającymi, których celem jest utrwalenie wiedzy z poprzedniego spotkania oraz poszerzenie jej o nowe, pokrewne treści. W trakcie realizacji programu ważną rolę odgrywają również spotkania dodatkowe z Obcymi i Innymi, których płaszczyzną jest bezpośrednia interakcja. Oprócz metodycznie zaplanowanego uczenia się, dają one możliwość zadawania pytań, oswojenia się z innym językiem i obecnością osób przynależących do odmiennych kultur, jak i również przełamania lęku i wykroczenia poza negatywne stereotypy i uprzedzenia. Program zakłada wykorzystanie indywidualnej, zbiorowej i grupowej formy pracy, ze szczególnym uwzględnieniem tej ostatniej, która rozwija umiejętności pracy w grupie, dzielenie się doświadczeniami i współdziałanie. Rozpoczynają go warsztaty, które mają na celu wstępną diagnozę postrzegania Obcego i Innego (za pomocą rysunku i pogadanki) oraz integrację grupy. Kończą zaś zajęcia podsumowujące, które pozwalają na podsumowanie nabytej wiedzy i umiejętności oraz określenie za pomocą tych samych technik zmian w postrzeganiu Obcego i Innego.

W trakcie pilotażu programu zajęcia realizowane na podstawie bajek międzykulturowych i zajęcia wzmacniające umożliwiały dzieciom dzielenie się własnymi spostrzeżeniami oraz włączanie elementów własnej kultury do procesu uczenia się. Zajęcia pozalekcyjne w formie spotkań z Obcymi i Innymi, dotyczące ich kultury (m.in. wizyta czeczeńskiego zespołu Lowzar i wolontariuszki z Niemiec), dawały szansę rzeczywistego spotkania z osobami przynależącymi do odmiennych grup narodowych.

Spotkania te pozwoliły na wykroczenie poza negatywne stereotypy i uprzedzenia oraz kształtowanie pozytywnego stosunku wobec Obcego i Innego na drodze bezpośrednich interakcji. Zajęcia pozalekcyjne stwarzały również przestrzeń dla aktywnego uczestnictwa rodziców. Metody pracy stosowane w trakcie realizacji programu umożliwiały swobodne, twórcze działanie, skłaniały do myślenia. Dzieci z zaangażowaniem słuchały bajek, brały udział w grach i zabawach dydaktycznych, wykonywały prace plastyczne, zadania ruchowe oraz wypowiadały swoje opinie na tematy podejmowane podczas zajęć.

Program „Przygody Innego” ukierunkowany jest przede wszystkim na poznawanie kultur i problemów Obcego i Innego poprzez odwoływanie się do emocji oraz twórcze działanie. Umożliwia odwoływanie się do własnej przynależności kulturowej (rodzinnej, lokalnej, regionalnej, narodowej). Dzięki bezpośrednim i pośrednim kontaktom z odmiennością jest czynnikiem rozwoju świadomości własnych cech tożsamościowych i kompetencji międzykulturowej. Przygotowuje do radzenia sobie w relacjach z Obcymi i Innymi oraz nawiązywania z nimi pozytywnych relacji.

Ewaluacja pilotażu, zarówno pierwszej, jak i drugiej edycji programu, przeprowadzona za pomocą wywiadów swobodnych oraz techniki uzupełniającej w postaci rysunku, wskazuje na to, że działanie przyczyniło się do rozwoju świadomości dzieci oraz ich wrażliwości na odmienność. Po zakończeniu projektu u przeważającej większości dzieci zrodziła się świadomość prawa każdego człowieka do tego, żeby się różnić. Dzieci wskazywały problemy osób, które powszechnie funkcjonują w roli Obcego i Innego oraz wykazywały empatyczne postawy. Podstawą ww. wniosków jest porównanie efektów diagnozy wstępnej z końcową.

W roku szkolnym 2015/2016 druga edycja programu „Przygody Innego” została wpisana na listę innowacji pedagogicznych Podlaskiego Kuratora Oświaty jako innowacja metodyczna i programowa. W książkach: *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, A. Młynarczuk-Sokołowskiej, K. Potoniec, K. Szostak-Król (red.) (Białystok 2011: Wyd. Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku) oraz *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich* A. Młynarczuk-Sokołowskiej, K. Potoniec, K. Szostak-Król (red.) (Białystok 2011, Wyd. Fundacja Dialog, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku), zostały zamieszczone m.in. bajki międzykulturowe oraz scenariusze zajęć z bajkami i zajęć wzmacniających.

Międzyszkolny konkurs „Różnorodność przestrzeni dialogu”

W 2011 roku, z inicjatywy Szkoły Podstawowej nr 26 w Białymstoku oraz Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku, rozpoczęliśmy w województwie podlaskim realizację cyklicznego konkursu literacko-plastyczno-fotograficznego „Różnorodność przestrzeni dialogu”. Jest to nasze autorskie działanie skierowane do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Jego celem jest podjęcie rozmów na temat zagadnień związanych z różnorodnością.

W ramach inicjatywy dzieci uczęszczające do podlaskich przedszkoli oraz szkół podstawowych tworzą prace literackie, plastyczne, bądź wykonują fotografie związane z obserwowaną na co dzień różnorodnością świata. Co roku konkurs organizowany jest pod innym hasłem, np. „Inny bliski i daleki”, „Zwyczaje i tradycje domu rodzinnego”, „Ulubione gry i zabawy”. Za pomocą różnych form ekspresji twórczej: literackiej, plastycznej oraz fotograficznej, dzieci angażują się w twórczy proces przygotowywania wierszy, opowiadań, rysunków, zdjęć itp., ukazujących wybrane zagadnienia związane z różnorodnością. W ten sposób mają okazję zaprezentować to, jak widzą swoją przynależność kulturową (w tym tradycje, zwyczaje, dziedzictwo kulturowe regionu); kim jest dla nich Obcy i Inny oraz na jakie napotyka problemy; jaki jest ich stosunek do odmienności; jakie międzyludzkie i międzykulturowe podobieństwa dostrzegają itd. Istotnym elementem działania jest rozwijanie tożsamości dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem świadomości kulturowej przynależności dzieci uchodźców, które często zaczynają poznawać „na dobre” swoją przynależność kulturową dopiero w Polsce.



Praca konkursowa

Fot. z archiwum projektu



Podczas podsumowania konkursu

Corocznie podsumowanie konkursu ma miejsce w Szkole Podstawowej nr 26, podczas otwartej dla społeczności lokalnej imprezy edukacyjnej, która organizowana jest w terminie bliskim Światowego Dnia Uchodźcy. Dzieje się tak ze względu na fakt, że w Szkole Podstawowej nr 26 w Białymstoku uczy się największa w mieście liczba uczniów cudzoziemskich (są to głównie Czecheni). Jest to dobra okazja, by zaakcentować ich obecność. Impreza ma uroczysty charakter. W jej toku eksponowane są prace uczestników konkursu. Stałym elementem, poza wręczeniem nagród wyróżnionym, jest część artystyczna oraz edukacyjna. W trakcie spotkania dzieci mają możliwość doświadczenia odmienności, poprzez obserwację występów zespołów pieśni i tańca innych narodów. Niekiedy dzieci przygotowują przedstawienia o tematyce międzykulturowej, co pozwala im m.in. wejść w rolę Obcego i Innego, i tym samym poczuć, jak to jest różnić się w relacjach społecznych. Dzieci, uczestnicząc w grach o charakterze edukacyjnym, poszerzają wiedzę na temat różnorodności otaczającego je świata. Prace uczestników konkursu stanowią inspirację do zadań dydaktycznych, które następnie mają służyć uwrażliwianiu na odmienność.

Zakończenie

Sytuacja dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach należy do złożonych. Jest determinowana wieloma różnymi czynnikami. Niejednokrotnie proces edukacji i integracji uczniów cudzoziemskich wymaga wieloaspektowego wsparcia. W kontekście powyższego, niezbędne jest ciągłe diagnozowanie potrzeb tej grupy uczniów oraz ustawiczna praca nad pokonywaniem trudności szkolnych. Przestrzeń do przezwycięzania barier adaptacyjnych stwarza m.in. polskie prawodawstwo, na mocy którego możliwe jest zorganizowanie dodatkowych lekcji z języka polskiego jako obcego, zajęć wyrównawczych itd. Efektywność edukacji i integracji dzieci cudzoziemskich wiąże się również z odpowiednim przygotowaniem kadry pedagogicznej, i tym samym projektowaniem, przez osoby zaangażowane w praktykę edukacyjną, pracy klas międzykulturowych zgodnie z międzykulturową metodyką. Nasze doświadczenia, jak i innych osób zaangażowanych w praktykę edukacyjną pokazują, że w warunkach kulturowego zróżnicowania monokulturowa metodyka nie sprawdza się. Należy pamiętać o tym, że obecność dzieci cudzoziemskich w przestrzeni edukacyjnej stanowi szansę dla pedagogów, nauczycieli, jak i ich szkolnych rówieśników. Umożliwia poznanie innych kultur i języków, rozbudza

ciekawość poznawczą i otwiera na bogactwo różnorodności. Daje także możliwość kształtowania kompetencji międzykulturowej i uczenia się pokojowego koegzystowania w wielokulturowym społeczeństwie.

Bibliografia

- Białek M., Gackowska A., Lewicki L. (red.) (2006), *Kompetencja międzykulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Grzymała-Moszczyńska H. (2000), *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków: Nomos.
- Grzymała-Moszczyńska H., Nowicka E. (red.) (1998), *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Kraków: Nomos.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K. (2013), *Kooperatywne uczenie się jako edukacyjna strategia na rzecz inkluzji i różnorodności*, w: A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król (red.), *Różnorodność – Twórcza aktywność – Inkluzja w edukacji*, Białystok: Wydawnictwo Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Szkoła Podstawowa Nr 26 w Białymstoku.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K. (2016), *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok: Wydawnictwo Fundacja Dialog.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej ze wsparciem ucznia z trudnościami adaptacyjnymi, wynikającymi z różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego

Streszczenie

Celem rozdziału jest omówienie formy doskonalenia zawodowego nauczycieli, ukierunkowanej na uzyskanie kwalifikacji do wykonywania zawodu nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz wspierania uczniów z trudnościami adaptacyjnymi, wynikającymi z różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego. Punktem wyjścia są analizy socjokulturowe odnoszące się do nowych wyzwań edukacyjnych w Polsce w związku z ruchami migracyjnymi, w kontekście oferty kształcenia nauczycieli oraz ich przygotowania do pracy z dziećmi odmiennymi kulturowo. Stanowią one tło dla prezentacji programu nauczania na studiach podyplomowych „Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna ze wsparciem ucznia z trudnościami adaptacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego)”. W rozdziale ukazane są założenia programu nauczania, koncepcja kształcenia i program oraz wnioski z wyników badań ewaluacyjno-eksploracyjnych, prowadzonych na grupie słuchaczy studiów podyplomowych.

Słowa kluczowe: uczeń z trudnościami adaptacyjnymi, różnice kulturowe, program kształcenia, studia podyplomowe, kompetencje międzykulturowe

Further Education for Teacher in the Field of Preschool and Early School Education with Supporting Pupils with Adaptation Problems (Refugees, Non-Natives, Re-Migrants) Summary

The aim of this chapter is to describe one of the forms of teachers' further education. Their goal is achieving qualifications to be a teacher

in preschools and early education schools as well as be able to support pupils with adaptation problems (refugees, non-natives, re-migrants). Starting point for this considerations is sociocultural analysis of new challenges in Polish education due to contemporary human migration. Teaching programme offers and preparation of teachers in this contexts are also depicted. This is the background for presentation of unique form of postgraduated training for teachers „Preschool and early school education with supporting pupils with adaptation problems (refugees, non-natives, re-migrants)”. In this chapter there are showed assumptions of this postgraduated training as well as outcomes of its exploratory research of evaluation.

Key words: pupils with adaptation problems, cultural differences, teaching programme, postgraduated programme, intercultural competences, preschool and early school education

Wprowadzenie – kontekst socjokulturowy i edukacyjny

Procesy migracyjne oraz globalizacyjne współczesnego świata zmieniają krajobraz edukacyjny w szczególności tych krajów, które przez dziesięciolecia funkcjonowały jako społeczności monokulturowe i monoetniczne. Zaliczyć można do nich m.in. Polskę. Choć odmiennność kulturowa uczniów – wprawdzie w niewielkim odsetku – zaznaczała się w polskich placówkach oświatowych, zwłaszcza na terenach przygranicznych i powodowała konieczność wypracowania psychopedagogicznych i metodycznych „odpowiedzi” na istniejące potrzeby rozwojowe i edukacyjne (dzieci romskich, uchodźców z Czeczenii, migrantów z krajów azjatyckich – obecnych zwłaszcza w aglomeracji warszawskiej), współcześnie niezbędne są w szczególności działania interwencyjne ukierunkowane na zwiększanie kompetencji nauczycieli, pedagogów i innych specjalistów, jak i kadry zarządzającej oświatą, w zakresie wspierania uczniów cudzoziemskich, uchodźczych, zmieniających środowisko edukacyjne. Zwiększa się bowiem liczba takich uczniów, a zróżnicowanie ich doświadczeń fizycznych, psychicznych, społecznych i edukacyjnych, wymaga zindywidualizowanego i profesjonalnego podejścia – a więc i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Prawnie zabezpieczone są potrzeby emigrantów i reemigrantów związane z realizowaniem obowiązku szkolnego i nauki oraz uwzględnianiem

deficytów językowych i dotyczących treści kształcenia dzieci w projektowaniu i realizowaniu procesów dydaktyczno-wychowawczych i wspierających. Rzeczywistość konkretnych placówek oświatowych oraz analizy indywidualnych przypadków edukacji uczniów z doświadczeniem migracyjnym, wzmiankują jednak konieczność doskonalenia zarówno systemu edukacji (podejście makro), jak i konkretnych działań placówek oświatowych (podejście mikro), by procesy edukacyjne tej grupy uczniów przebiegały efektywniej.

Przygotowanie nauczycieli do prowadzenia edukacji uczniów z trudnościami adaptacyjnymi, wynikającymi z różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego jest tu sprawą kluczową. Oni bowiem projektują konkretne jednostki metodyczne procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz odpowiadają za strukturalne i mentalne warunki socjalizacji i integracji wszystkich uczniów w obrębie grupy przedszkolnej i klasy szkolnej. Jak zauważa Grażyna Kosiba (2012), spośród licznych kompetencji, od których zależy to, w jaki sposób będzie przebiegał proces kształcenia i wychowania uczniów, duże znaczenie w pracy i doskonaleniu zawodowym nauczycieli mają te kompetencje, które uzdalniają ich samych, a wtórnie także i uczniów do lepszego rozumienia i interpretowania fluktuacyjnej rzeczywistości. W tym zakresie mieszczą się potrzeby związane z przygotowaniem nauczycieli do edukacji regionalnej, międzykulturowej, globalnej (Nikitorowicz 2009; Jasiński 2010; Kosiba 2012; Babicki, Kuleta-Hulboj 2016).

W katalogu funkcji doskonalenia zawodowego w ujęciu Tadeusza Nowackiego (2004) znajdują się:

- funkcja adaptacyjna (wdrożeńiowa – związana ze startem życia zawodowego);
- funkcja wyrównawcza (podnoszenie kompetencji, umiejętności, kwalifikacji w związku z nowymi wymaganiami lub koniecznością uzyskania formalnych kwalifikacji);
- renowacyjna (związana z uzyskaniem wiedzy na temat nowych osiągnięć naukowych i unowocześnianiem umiejętności);
- rekonstrukcyjna (ukierunkowanie na myślenie innowacyjne, postawy twórcze).

Gdy rozszerzymy funkcję adaptacyjną również na formy uzyskiwania kwalifikacji zawodowych (nie tylko doskonalenia zawodowego), to w polu zainteresowania znajdują się warunki nabywania kwalifikacji do pracy z uczniami odmiennymi kulturowo we współczesnej polskiej rzeczywistości.

Aktualnie studenci kształcący się na kierunkach pedagogicznych/edukacyjnych, mają w niektórych uczelniach możliwość wyboru specjalności na studiach I i/lub II stopnia o nazwach: *edukacja międzykulturowa*; *edukacja międzykulturowa i regionalna*; *pedagogika wielokulturowości*; *resocjalizacja z edukacją międzykulturową*¹. Ich celem jest przygotowanie absolwentów do pracy w środowisku wielokulturowym oraz do organizowania edukacji międzykulturowej i regionalnej, rozpoznawania potrzeb podmiotów będących członkami społeczności zróżnicowanych ze względu na doświadczenia migracyjne, uchodźstwo, mniejszość narodową i etniczną. Warto nadmienić jednak, że są to specjalności najczęściej nienadające kwalifikacji nauczycielskich, co oznacza, że główne miejsca zatrudnienia absolwentów to instytucje i organizacje samorządowe, pozarządowe, państwowe, ponadpaństwowe, zajmujące się problematyką wielokulturowości. Do wykonywania zawodu nauczyciela niezbędne jest więc dodatkowo przygotowanie w zakresie merytoryczno-metodycznym do nauczania przedmiotu, uzyskane na studiach I lub II stopnia, albo też na studiach podyplomowych.

Z kolei w programach kształcenia na kierunkach pedagogicznych/edukacyjnych (w ramach modułów przedmiotów ogólnokierunkowych) zwykle realizowane są zajęcia z zakresu edukacji międzykulturowej i/lub wielokulturowej (przedmioty: *kompetencje międzykulturowe*, *kommunikacja międzykulturowa*, *edukacja międzykulturowa*, *edukacja wielokulturowa*, *pedagogika wielokulturowa*, *dydaktyka edukacji międzykulturowej*) (Śmiechowska-Petrovskij, w druku). Wyniki badań prowadzonych w środowisku oświatowym pokazują jednak istotne trudności nauczycieli w transferowaniu wiedzy i umiejętności nabytych w ramach kształcenia akademickiego na zdolność generowania praktycznych rozwiązań: z zakresu diagnozy specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z trudnościami adaptacyjnymi, programowania pracy edukacyjno-terapeutycznej (wspierającej) oraz strategii wspomagających integrację społeczną uczniów. Wielu badanych nauczycieli wskazuje również, że nie realizowali w ramach swojej ścieżki kształcenia żadnych przedmiotów treściowo nawiązujących do wątków międzykulturowości/wielokulturowości. Ogólny obraz wyłaniający się z raportów badawczych nie jest optymistyczny: nauczyciele czują się nieprzygotowani lub niewystarczająco przygotowani do pracy z uczniem cudzoziemskim (Błeszyńska 2010; Bidziński, Ozga, Giermakowska, Rutkowski 2013). Niewielu z nich korzystało z form

¹ Jest to tylko egzemplifikacja, nie zaś kompletny katalog.

dokształcania w tym zakresie. Wśród wskazywanych źródeł nabywania kompetencji znalazły się: wiedza uzyskana w trakcie studiów, samokształcenie, doświadczenie własne oraz intuicja (Błęszyńska 2010).

Osoby posiadające kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela mogą doskonalić swoje kompetencje międzykulturowe podczas kursów, szkoleń, treningów i warsztatów² (1) oraz realizując konkretne programy kształcenia na studiach podyplomowych³ (2). W ofertach studiów podyplomowych dominują propozycje monospecjalizacyjne, czyli studia z zakresu edukacji międzykulturowej lub komunikacji międzykulturowej. Wyniki badań wskazują, że nauczyciele nie preferują niestacjonarnych, wydłużonych w czasie form doskonalenia zawodowego (Błęszyńska 2010), raczej opowiadają się z akcyjnymi sposobami nabywania wiedzy i umiejętności, w bezpośrednim kontakcie z praktykiem. Ale odsetek osób korzystających z takich form w ogóle nie jest wielki. W badaniach G. Kosiby (2012) ujawniono, że niewielu badanych nauczycieli (6,7%) uczestniczyło w kursach, warsztatach i innych formach dokształcania tego typu. W doniesieniach z praktyki wskazuje się również na brak potrzeby nauczycieli w odniesieniu do podnoszenia swoich kwalifikacji do pracy z uczniem odmiennym kulturowo (Białek 2015).

Program kształcenia podyplomowego „Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna ze wsparciem uczniów z trudnościami edukacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego)”

Odpowiedzią zarówno na wyzwania wynikające z przekształceń geopolitycznych, zmieniających demografię polskich szkół, jak również na istniejące formy nabywania kwalifikacji i kompetencji do pracy z uczniami z trudnościami adaptacyjnymi oraz niepokojące wyniki badań prowadzonych na grupie nauczycieli w tych obszarach, stała się autorska propozycja programu kształcenia w ramach studiów podyplomowych o nazwie: „Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna ze wsparciem ucznia z trudnościami adaptacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska

² Na temat kultury kraju pochodzenia uczniów, komunikacji międzykulturowej, wrażliwości i adaptacji kulturowej oraz antydyskryminacji i zasad równego traktowania (akcyjne sposoby nabywania wiedzy/umiejętności) (za: Śmiechowska-Petrovskij, w druku).

³ Systematyczne, rozciągnięte w czasie sposoby nabywania wiedzy/umiejętności (za: Śmiechowska-Petrovskij, w druku).

edukacyjnego)". Jego realizacja rozpoczęła się w 2014 roku na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie⁴. Program kształcenia tych studiów podyplomowych jest oryginalny – nie ma porównywalnej oferty kształcenia w skali kraju. Również w porównaniu z ofertami kształcenia poza granicami Polski, program prezentowanych studiów ma charakter unikatowy.

Konstytuuje go idea połączenia w jednej koncepcji kształcenia zarówno modułu przedmiotów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, jak i modułu przedmiotów z zakresu pedagogiki osób odmiennych kulturowo w sposób komplementarny. Podstawowymi przesłankami dla tej strategii łączenia są następujące fakty i przekonania:

- nauczyciele edukacji elementarnej, mający kapitalne znaczenie dla kształtowania się relacji interpersonalnych uczniów, powinni być wyposażeni w wiedzę i umiejętności do pracy z grupą heterogeniczną pod względem kulturowym⁵;
- multispecjalizacja zwiększa szanse wyposażenia nauczycieli w kompetencje do pracy z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi, gdyż nawet jeśli podstawową motywacją kandydatów do podjęcia studiów będzie uzyskanie kwalifikacji do pracy jako nauczyciel w przedszkolu i klasach I-III, równoległe dokonywać się będzie kształcenie w obrębie pedagogiki międzykulturowej.

Celem kształcenia na studiach podyplomowych „Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna ze wsparciem ucznia z trudnościami adaptacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego)” jest wyposażenie słuchacza w wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela w placówkach przedszkolnych i klasach I-III szkoły podstawowej oraz do pracy z uczniem

⁴ Uchwała nr 125/2014 Senatu UKSW z dnia 25 września 2014 r.

⁵ Taki wymóg znajduje się również w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli. W treściach kształcenia na studiach nadających kwalifikacje nauczycielskie na etapie edukacji wczesnoszkolnej, powinny znaleźć się: „Dostosowywanie działań pedagogicznych do potrzeb i możliwości dziecka, w szczególności do możliwości psychofizycznych oraz tempa uczenia się dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dziecka należącego do mniejszości narodowej lub etnicznej, posługującego się językiem regionalnym, pochodzącego z rodziny pracowników migrujących, powracającego z zagranicy”. W praktyce jednak w programach specjalności na studiach I i II stopnia w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, treści te nie są reprezentowane w należytym stopniu.

ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi wynikającymi z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi i ze zmianą środowiska edukacyjnego. Adresatami studiów są osoby posiadające tytuł zawodowy magistra (ewentualnie tytuł zawodowy licencjata) oraz przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela (kwalifikacje nauczycielskie i przygotowanie pedagogiczne).

Absolwenci studiów uzyskują kwalifikacje uprawniające do zajmowania stanowiska⁶:

- nauczyciela i wychowawcy w przedszkolach i szkołach podstawowych (oddziały zerowe i klasy I-III);
- pedagoga wspomagającego lub specjalisty-konsultanta w przedszkolach i szkołach, w których kształcą się dzieci uchodźcze, cudzoziemskie, mniejszości narodowych i etnicznych, dzieci reemigrujące, zmieniające środowisko edukacyjne.

Studia podyplomowe trwają trzy semestry i odbywają się w trybie niestacjonarnym. Słuchacze realizują 345 godzin zajęć dydaktycznych (kontaktowych), w tym 45 godzin wykładów, 180 godzin ćwiczeń, 90 godzin konwersatoriów, 30 godzin warsztatów oraz 180 godzin praktyk zawodowych.

Po sukcesie I edycji studiów, realizowanej w okresie listopad 2014 – luty 2016, aktualnie prowadzona jest II edycja (październik 2015 – luty 2017) oraz trwa rekrutacja na III edycję (październik 2016 – luty 2018). W wyniku dokonywanych badań ewaluacyjnych w trakcie trwania każdej edycji oraz po zakończeniu cyklu dydaktycznego (I edycji) wyprowadzono praktyczne wnioski z analiz odpowiedzi słuchaczy oraz z konsultacji z pracodawcami (dyrektorami, nauczycielami, psychologami pracującymi z uczniami odmiennymi kulturowo), które zaowocowały modyfikacjami programu kształcenia.

Program kształcenia podzielony jest na trzy moduły:

- moduł psychologiczno-pedagogiczny,

⁶ Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2012 Nr 248, poz.1483), z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2013, poz. 532) i z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określania szkół i wypadków, w których można zatrudniać nauczycieli nie mających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2009 Nr 50, poz. 400).

- moduł merytoryczno-dydaktyczny oraz
- moduł międzykulturowy.

Ich uzupełnieniem są praktyki zawodowe. W toku studiów podyplomowych słuchacz jest zobligowany do zrealizowania 180 godzin dydaktycznych praktyk, umożliwiających transfer wiedzy teoretycznej oraz sprawności zdobytych podczas zajęć na umiejętności praktyczne pracy nauczyciela i wychowawcy w placówkach przedszkolnych oraz klasach I–III szkoły podstawowej, a także w działaniach na rzecz ucznia z trudnościami adaptacyjnymi wynikającymi z różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego. W trakcie studiów słuchacz realizuje 50 godzin praktyk asystencko-pedagogicznych (25 godzin w placówce przedszkolnej, 25 godzin w placówce szkolnej – klasy I–III, jedna z nich o charakterze integracyjnym lub inkluzyjnym) oraz 100 godzin praktyki nauczycielskiej: 50 godzin w placówce przedszkolnej i 50 godzin w placówce szkolnej (klasy I–III). Ponadto słuchacz realizuje 30 godzin praktyki pedagogicznej w placówce, w której prowadzone są zajęcia dla uczniów cudzoziemskich, uchodźczych, mniejszości narodowych i etnicznych, reemigrujących (przedszkole, szkoła, ośrodek dla uchodźców, inna instytucja).

Szczegółowy rozkład przedmiotów w ramach modułów prezentuje tabela 1. W tabeli 2 zobrazowano natomiast komplementarność przedmiotów z zakresu modułu międzykulturowego w stosunku do przedmiotów warunkujących uzyskanie kwalifikacji do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu i na I etapie edukacyjnym⁷.

⁷ Na podstawie dokumentacji dotyczącej opisu efektów kształcenia dla programu kształcenia oraz dokumentacji związanej z programem studiów *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna ze wsparciem ucznia z trudnościami adaptacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego)* – załącznik do Uchwały nr 125/2014 Senatu UKSW z dnia 25 września 2014 r., ze zmianami wynikającymi z Uchwały nr 89/2015/2016 Rady Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie z dnia 11 maja 2016 r. w sprawie zmiany programu studiów podyplomowych „Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna ze wsparciem ucznia z trudnościami adaptacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego)”.

Tabela 1. Program studiów „Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna ze wsparciem ucznia z trudnościami adaptacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego)” w podziale na moduły przedmiotów

Moduł psychologiczno-pedagogiczny	Moduł merytoryczno-dydaktyczny	Moduł międzykulturowy
<ul style="list-style-type: none"> Psychologia rozwoju dziecka z elementami psychologii wychowawczej Pedagogika przedszkolna z warsztatem metodycznym Pedagogika wczesnoszkolna z warsztatem metodycznym Aspekty socjalizacji dziecka w grupie rówieśniczej przedszkola i szkoły Praca z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i szkole Elementy diagnostyki i terapii pedagogicznej dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym Partnerstwo edukacyjne: placówka, nauczyciel, uczeń, rodzic, instytucje, lokalna społeczność Zabawy i gry w przestrzeni edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej Praca opiekunco-wychowawcza w przedszkolu i szkole z warsztatem metodycznym Warsztat komunikacji interpersonalnej Kultura żywego słowa i emisja głosu z warsztatem autoprezentacji Zaburzenia zachowania i agresja dziecięca 	<ul style="list-style-type: none"> Elementy prawa oświatowego Współczesne koncepcje edukacji małego dziecka Podstawa programowa, programy kształcenia i podręczniki szkolne Edukacja językowa i polonistyczna z warsztatem metodycznym Edukacja matematyczna z warsztatem metodycznym Edukacja społeczno-przyrodnicza i ekologiczna z warsztatem metodycznym Edukacja plastyczna z warsztatem metodycznym Kultura fizyczna i edukacja zdrowotna z warsztatem metodycznym Multimedia w edukacji z elementami metodyki zajęć technicznych i komputerowych Konstruowanie programów nauczania oraz projektów edukacyjnych Planowanie, dokumentowanie i ewaluacja działań dydaktyczno-wychowawczych w przedszkolu i w szkole Książki dla dzieci i literatura dziecięca Metody kooperacyjne i aktywizujące w przedszkolu i wczesnej edukacji 	<ul style="list-style-type: none"> Edukacja i wychowanie w kulturach świata Dzieci uchodźcze, cudzoziemskie i reemigrujące w polskim systemie wychowania i kształcenia Psychologiczne aspekty uchodźstwa, cudzoziemstwa, migracji i reemigracji w rozwoju dziecka Kompetencje międzykulturowe w pracy pedagogicznej Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi z różnicami kulturowymi i ze zmianą środowiska edukacyjnego Konstruowanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych oraz dokumentowanie pracy z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego
Praktyki zawodowe		

Źródło: opracowanie własne

Tabela 2. Komplementarność treści i podejście inkluzyjne w konstrukcji programu kształcenia

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna (przedmioty lub grupy przedmiotów)	Moduł międzykulturowy (przedmioty lub grupy przedmiotów)
Psychologia rozwoju dziecka z elementami psychologii wychowawczej	Psychologiczne aspekty uchodźstwa, cudzoziemstwa, migracji i reemigracji w rozwoju dziecka
Aspekty socjalizacji dziecka w grupie rówieśniczej przedszkola i szkoły	
Elementy prawa oświatowego	Dzieci uchodźcze, cudzoziemskie i reemigrujące w polskim systemie wychowania i kształcenia
Pedagogika przedszkolna z warsztatem metodycznym	Edukacja i wychowanie w kulturach świata
Pedagogika wczesnoszkolna z warsztatem metodycznym	
Metodyki szczegółowe edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (językowa i polonistyczna; matematyczna; społeczno-przyrodnicza i ekologiczna; plastyczna; techniczna; komputerowa; fizyczna i zdrowotna)	Kompetencje międzykulturowe w pracy pedagogicznej
Praca z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i szkole	Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi i ze zmianą środowiska edukacyjnego
Elementy diagnostyki i terapii pedagogicznej dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym	Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego
Konstruowanie programów nauczania oraz projektów edukacyjnych	Konstruowanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych oraz dokumentowanie pracy z uczniem z trudnościami adaptacyjnym
Planowanie, dokumentowanie i ewaluacja działań dydaktyczno-wychowawczych w przedszkolu i w szkole	

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna (przedmioty lub grupy przedmiotów)	Moduł międzykulturowy (przedmioty lub grupy przedmiotów)
<p>Praktyki asystencko-pedagogiczne Praktyki nauczycielskie w przedszkolu i szkole (łącznie 150 godzin)</p>	<p>Praktyki pedagogiczne w placówce, w której prowadzone są zajęcia dla uczniów cudzoziemskich, uchodźczych, mniejszości narodowych i etnicznych, reemigrujących (przedszkole, szkoła, ośrodek dla uchodźców, inna instytucja, wolontariat w ramach projektów realizowanych przez instytucje pozarządowe – stowarzyszenia i fundacje) (30 godzin)</p>
<p>Nastawienie na prezentowanie i doskonalenie strategii interakcyjnych i kooperacyjnych w pracy lekcyjnej, wspomagających inkluzję społeczną uczniów odmiennych kulturowo i zmieniających środowisko edukacyjne:</p>	
<p>Zabawy i gry w przestrzeni edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej Książki dla dzieci i literatura dziecięca Metody kooperacyjne i aktywizujące w przedszkolu i wczesnej edukacji Partnerstwo edukacyjne: placówka, nauczyciel, uczeń, rodzic, instytucje, lokalna społeczność Praca opiekuńczo-wychowawcza w przedszkolu i szkole z warsztatem metodycznym Zaburzenia zachowania i agresja dziecięca Warsztat komunikacji interpersonalnej Kultura żywego słowa i emisja głosu z warsztatem autoprezentacji Współczesne koncepcje edukacji małego dziecka Podstawa programowa, programy kształcenia i podręczniki szkolne</p>	

Źródło: opracowanie własne (Śmiechowska-Petrovskij, w druku; ze zmianami⁸)

⁸ Uchwała nr 89/2015/2016 Rady Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie z dnia 11 maja 2016 r. w sprawie zmiany programu studiów podyplomowych „Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna ze wsparciem ucznia z trudnościami adaptacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego)”.

Monitorowanie realizacji programu nauczania na studiach podyplomowych „Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna ze wsparciem ucznia z trudnościami adaptacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego)”

Dla oceny i modyfikacji programu nauczania na studiach podyplomowych „Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna ze wsparciem ucznia z trudnościami adaptacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego)” istotne znaczenie mają informacje zwrotne uzyskiwane od słuchaczy studiów. W tym celu sukcesywnie prowadzone są badania ewaluacyjne z zastosowaniem metod ilościowych (sondaże opinii – ankiety) oraz jakościowych (badania fokusowe – dyskusja zogniskowana). Badania z wykorzystaniem ankiet ewaluacyjnych mają miejsce po zakończeniu każdego semestru studiów, zaś dodatkowo dyskusje fokusowe prowadzone są po zakończeniu całego cyklu kształcenia (po trzecim semestrze). Główny cel tych badań o charakterze ewaluacyjno-eksploracyjnym stanowi poznanie, opis i analiza:

- motywów wyboru oferty doksztalcania;
- oceny programu kształcenia;
- oceny kadry dydaktycznej (w odniesieniu do stopnia przygotowania merytorycznego i stosowanych metod dydaktycznych);
- oceny poziomu organizacji studiów;
- oceny edukacji i wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniów z trudnościami adaptacyjnymi w placówkach oświatowych;
- samooceny wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w zakresie edukacji i wspierania uczniów z trudnościami adaptacyjnymi (za: Śmiechowska-Petrovskij, w druku)⁹.

Konkluzje wynikające z tak zaprojektowanej procedury badawczej są następujące:

- Słuchacze deklarują wysoki poziom satysfakcji z podjęcia studiów.
- Oceny dokonywane przez nich w odniesieniu do: programu kształcenia – względem doboru, zakresu i układu realizowanych treści, umiejętności przekazywania wiedzy przez osoby prowadzące zajęcia oraz stosowanych form i metod nauczania, są wysokie. Prawie

⁹ Analizowano wypowiedzi 22 słuchaczy I edycji studiów (III semestry w okresie listopad 2014 – luty 2016), aktualnie prowadzony jest monitoring II edycji (październik 2015 – luty 2017) – 29 słuchaczy (por. Śmiechowska-Petrovskij, w druku).

wszyscy badani zgadzają się, że zarekomendowaliby studia podyplomowe innym.

- Moduł międzykulturowy nie był istotnym czynnikiem (motywatorem) do wybrania tej oferty doskonalenia zawodowego (główne motywy to wcześniejsze studiowanie na UKSW oraz ciekawy program kształcenia w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej).
- Znacząca większość uczestników nie miała wcześniejszej praktyki w pracy z dziećmi odmiennymi kulturowo.
- Wszyscy są zgodni, że kwalifikacje do pracy z uczniem odmiennym kulturowo będą przydatne w dalszej karierze zawodowej, ze względu na współczesne ruchy migracyjne.
- Słuchacze w znaczącej większości deklarują zmianę własnego stosunku do dzieci odmiennych kulturowo po zakończeniu studiów podyplomowych.
- Dla zmiany stosunku do dzieci odmiennych kulturowo miały znaczenie bezpośrednie interakcje z nimi podczas praktyk oraz uzyskana podczas studiów wiedza.
- Osobiste kontakty z uczniami doświadczającymi trudności adaptacyjnych wynikających z cudzoziemstwa i reemigracji prowadzą do rewizji i weryfikacji dotychczasowych poglądów na temat różnic kulturowych oraz zrozumienia zróżnicowania również w obrębie grupy uczniów odmiennych kulturowo.
- Dla zdecydowanej większości uczestników praktyki pedagogiczne, podczas których organizowali pomoc pedagogiczną dla uczniów odmiennych kulturowo były pierwszą sposobnością kontaktu z uczniami z Ukrainy, Kazachstanu, Rosji, Białorusi, Czeczenii, Syrii, Chin, Wietnamu, Peru, Kongo, Holandii, Wielkiej Brytanii.
- Połowa uczestników stwierdziła, że praca pedagogiczna z dziećmi odmiennymi kulturowo podczas praktyk pedagogicznych była dla nich trudna i pełna wyzwań.
- Znacząca część słuchaczy podziela pogląd, iż była dobrze przygotowana do praktyk pedagogicznych.
- Profesjonalizacja podejścia słuchaczy do edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej uczniów z trudnościami adaptacyjnymi przejawia się w nadawaniu rzeczywistości edukacyjnej wymiaru krytycznego poprzez konstruktywne uwagi i propozycje modyfikacji nieefektywnych strategii lekcyjnych i organizacyjnych w odniesieniu do kształcenia uczniów odmiennych kulturowo w placówkach oświatowych, w których odbywali praktyki.

Zakończenie

Instytucjonalne formy edukacji nauczycielskiej umożliwiają bardziej kompleksowe i kompletne doszkalać nauczycieli, niż kursy, szkolenia, treningi i warsztaty – akcyjne sposoby nabywania wiedzy i umiejętności. Multispecjalizacja programowa może zwiększyć zainteresowanie nauczycieli taką formą doskonalenia.

Omawiane studia podyplomowe „Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna ze wsparciem ucznia z trudnościami adaptacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego)” pełnią w procesie doskonalenia zawodowego nauczycieli funkcję zarówno wyrównawczą, ponieważ umożliwiają uzyskanie formalnych kwalifikacji do nauczania dodatkowego przedmiotu czy oferowania form wsparcia pedagogicznego uczniom odmiennym kulturowo i reemigrującym, jak również renowacyjną, gdyż odnoszą się do współczesnych tendencji naukowo-badawczych i wdrożeńowych, związanych z interkulturowym, transmigracyjnym i globalistycznym obrazem współczesnej kultury i edukacji. Ich celem jest również pełnienie funkcji rekonstrukcyjnej – tj. nie tylko przygotowywanie do realizacji instrumentalnych celów edukacji, ale przede wszystkim zmiana mentalności w postrzeganiu heterogeniczności w edukacji i kształtowanie postawy twórczej w projektowaniu i wdrażaniu edukacji wspólnego nurtu uczniów z trudnościami adaptacyjnymi i bez tych trudności.

Bibliografia

- Babicki Z., Kuleta-Hulboj M. (red.) (2016), *Teoretyczne i praktyczne konteksty edukacji globalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Bidziński K., Giermakowska A., Ozga A., Rutkowski M. (2013), *Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, Kielce: Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego.
- Błęszyńska K. (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły, Raport z badań*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Jasiński Z. (red.) (2010), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, Opole: INP.
- Kosiba G. (2012), *Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka*, „Forum Oświatowe” vol 24, nr 2 (47), s. 127-138.

Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

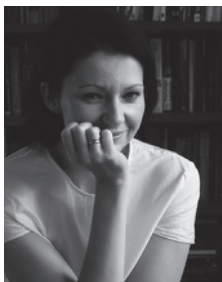
Nowacki T. W. (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.

Śmiechowska-Petrovskij E. (w druku), *Program kształcenia nauczycieli w zakresie wspierania uczniów z trudnościami adaptacyjnymi (uchodźców, cudzoziemców, reemigrantów). Założenia i ewaluacja*, w: B. Pasamoniuk, U. Markowska-Manista (red.), *Uchodźcy i migranci w Polsce – wyzwania społeczno-kulturowe, pedagogiczne, etyczne*, Warszawa: Wydawnictwo APS.

Noty o autorach



Aleksandra Borkowska – doktor nauk humanistycznych, psycholog, adiunkt w Katedrze Psychologii Pracy i Stresu w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; przedmiotem jej zainteresowań są zmienne z obszaru psychologii stresu, psychologii migracji i psychologii międzykulturowej; jest członkiem Canadian-Polish Research Institute w Toronto oraz International Association for Cross-Cultural Psychology; jest również psychologiem szkolnym – pracuje z dziećmi, młodzieżą i młodymi dorosłymi z wyzwaniami rozwojowymi.



Monika Ciechomska – psycholog i psychoterapeuta. W 2002 roku ukończyła studia na Wydziale Psychologii SWPS. Dalsze kwalifikacje zdobywała w ramach czteroletniego Studium Terapii Rodzin, uczestniczyła w Kursie Intensywnej Krótkoterminowej Psychoterapii Dynamicznej oraz ukończyła Szkołę Treningu i Warsztatu Psychologicznego, a także szereg kursów z zakresu relacji rodzic–dziecko, wczesnej więzi. Aktualnie jest uczestniczką czteroletniego szkolenia w Instytucie Analizy Grupowej Rasztów i kandydatem na członka tego Instytutu. Swoje doświadczenie zawodowe zdobywała pracując z rodzinami w świetlicach socjoterapeutycznych prowadzonych przez Stowarzyszenie „Gniazdo”, w szpitalu psychiatrycznym w Mazowieckim Centrum Neuropsychiatrii i Rehabilitacji. Od siedmiu lat związana z Poradnią „Pomoc Rodzicom”, w której pracuje z rodzicami małych dzieci – prowadzi warsztaty, wykłady psychologiczne, konsultacje indywidualne, szkolenia dla profesjonalistów. Od 2009 roku prowadzi własną praktykę w gabinecie psychoterapii na warszawskim Żoliborzu. Swoją pracę regularnie poddaje superwizji u certyfikowanych superwizorów PTP.



Maciej Ciechomski – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Absolwent Wydziału Psychologii Społecznej SWPS. Obecnie pracownik naukowo-dydaktyczny Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW. Interesuje się psychologią wychowawczą, rozwijaniem empatii u dzieci oraz technikami rozwiązywania konfliktów. Pracuje także jako mediator, prowadząc mediacje karne, rodzinne, gospodarcze oraz oświatowe. Członek Polskiego Centrum Mediacji. Ukończył szkolenia specjalistyczne z zakresu mediacji rodzinnych i gospodarczych. Członek Zarządu Stowarzyszenia Rezerwat Kultury – autor innowacyjnego warsztatu rozwoju umiejętności rodzicielskich dla ojców – prowadzonego cyklicznie przez kilka lat, dzięki dofinansowaniu ze środków Urzędu Miasta st. Warszawy oraz wykładów psychologicznych dla rodziców na terenie Warszawy i Pruszkowa. W stowarzyszeniu zajmuje się także prowadzeniem warsztatów dla profesjonalistów (nauczycieli, opiekunów, wychowawców) z zakresu rozwoju emocjonalnego dzieci oraz komunikacji z rodzicami (przedszkola, szkoły).



Marta Kotarba-Kańczugowska – pedagog, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Małego Dziecka Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Interesuje się innowacjami pedagogicznymi w procesie kształcenia oraz problematyką edukacyjnej polityki językowej. Prowadzi badania nad kształtowaniem kompetencji różnojęzycznej u dzieci oraz nad rozwijaniem sprawności mówienia podczas wczesnego nauczania języków obcych.



Urszula Markowska-Manista – adiunkt i sekretarz naukowa Katedry UNESCO im. Janusza Korczaka Interdyscyplinarnych Studiów nad Rozwojem i Dobrostanem Dziecka Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Kierownik (2016) i wykładowczyni M.A. Childhood Studies and Children's Rights (MACR) na Uniwersytecie Wolnym w Berlinie. Jej działalność naukowa koncentruje się na problematyce dziecka marginalizowanego i dyskryminowanego w kontekście edukacji i wychowania w różnorodnych kulturowo środowiskach we współczesnej szkole.



Eugeniusz Sakowicz – prof. zw. dr hab., teolog, religioznawca, encyklopedysta-leksykograf, organizator i były kierownik Katedry Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; aktualnie profesor zwyczajny w Katedrze Religologii i Dialogu Międzyreligijnego w Instytucie Dialogu Religii i Kultury na Wydziale Teologicznym UKSW; konsultor Rady ds. Dialogu Religijnego Konferencji Episkopatu Polski. Redaktor „Biuletynu Misjologiczno-Religioznawczego”, „Biuletynu Polonijnego”, „Biuletynu Socjologii Religii” w „Collectanea Theologica. Kwartalniku Teologów Polskich”. Członek Komitetu Redakcyjnego „Studiów Nauk Teologicznych PAN”, zastępca redaktora naczelnego pisma „Studia Theologica Varsaviensia”. Główne obszary badawcze: teologia religii, dialog międzyreligijny, teoretyczne podstawy dialogu Kościoła katolickiego z islamem, wychowanie w kulturach i religiach świata, komparatystyka religii.



Anna Młynarczuk-Sokołowska – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu w Białymstoku, wiceprezes Zarządu Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku. Jako teoretyk i praktyk zainteresowana edukacją międzykulturową – głównie jej metodyką i projektowaniem. Autorka monografii, m.in. *Od Obcości do Inności. Międzykulturowa edukacja nieformalna...* (2015); artykułów naukowych, m.in. *Intercultural Non-formal Education Issues...* (2014); redaktorka monografii naukowo-metodycznych, m.in. *Przygody Innego...* (2015), realizatorka projektów badawczych i społecznych, w tym szkoleń i warsztatów, zajęć z języka polskiego jako obcego. Laureatka m.in. pierwszego miejsca w konkursie Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP za działania w obszarze edukacji międzykulturowej.



Katarzyna Szostak-Król – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa; wicedyrektor Szkoły Podstawowej nr 26 im. Stanisława Staszica w Białymstoku, w której obecnie uczy się ponad 60 dzieci cudzoziemskich. Do jej zainteresowań naukowych należą: regionalne i dialektalne odmiany języka, język pisarzy, metodyka nauczania języka polskiego jako obcego oraz edukacja międzykulturowa. Prowadzi zajęcia i warsztaty integrujące środowisko dzieci polskich i cudzoziemskich w oparciu o autorskie scenariusze i programy edukacyjne. Autorka

i redaktorka monografii naukowo-metodycznych, materiałów edukacyjnych itd.



Emilia Śmiechowska-Petrovskij – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pedagog specjalny (tyflopedagog) i filolog polski, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, autor programu i kierownik studiów podyplomowych „Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna uczniów z trudnościami adaptacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego)”. Zainteresowania badawcze: wsparcie osób z niepełnosprawnościami, ze szczególnym uwzględnieniem niepełnosprawności wzrokowej, w obszarze edukacji, integracji społecznej i uprzyścaniania dóbr kultury, a także wspieranie uczniów odmiennych kulturowo z wykorzystaniem perspektywy i doświadczeń pedagogiki specjalnej. Autorka wielu opracowań naukowych i popularnonaukowych poświęconych edukacji i rehabilitacji osób niewidomych i słabowidzących.