

Kultura i Wychowanie

nr 2(24)/2023

ISSN 2083-2923

Półrocznik pedagogiczno-filozoficzny



Akademia
Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Kultura i Wychowanie

ISSN 2083-2923

nr 2(24) / 2023

Półrocznik pedagogiczno-filozoficzny



Akademia
Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

REDAKCJA CZASOPISMA

Redaktor naczelny: dr Krzysztof Kamiński

Z-ca redaktora naczelnego: dr Elżbieta Woźnicka (pedagogika)

Z-ca redaktora naczelnego: dr Marzena Fornal (filozofia)

RADA NAUKOWA

Przewodnicząca rady naukowej

dr hab. Zofia Szarota, prof. UW, Uniwersytet Warszawski

Polska rada naukowa

prof. dr hab. Irena Adamek, Uniwersytet Bielsko-Bialski

prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

prof. dr hab. Bożena Muchacka, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

dr hab. Alina Rynio, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

prof. dr hab. Maria Szyszkowska, PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych
w Warszawie

prof. dr hab. Stanisław Gałkowski, Akademia Ignatianum w Krakowie

dr hab. Rafał Godoń, Uniwersytet Warszawski

prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, Uniwersytet Gdański

dr hab. Błażej Kmiecik, Uniwersytet Medyczny w Łodzi

prof. dr hab. Stanisław Palka, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski, Społeczna Akademia Nauk w Warszawie

dr hab. Sławomir Szczyrba, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
(WSD w Łodzi)

dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. UBB, Uniwersytet Bielsko-Bialski

Międzynarodowa rada naukowa

prof. dr hab. Blanka Kudláčová, Uniwersytet w Trnavski w Trnawie, Słowacja

prof. dr hab. Naděžda Pelcová, Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy

prof. dr hab. Irina Predborska, Towarzystwo Filozofii Edukacji, Ukraina

prof. dr hab. Ałła Wasyluk, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Ukraina

prof. dr hab. Dietrich Benner, Uniwersytet Berliński, Niemcy

prof. dr hab. Rudolf Dupkala, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja

RECENZENCI „Kultura i Wychowanie” nr 2(24)/2023

dr hab. Jakub Bartoszewski, prof. PWSZ, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

dr hab. Artur Fabiś, Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

dr hab. Małgorzata Gajak-Toczek, prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki

dr Teresa Janicka-Panek, prof. PUSB, Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego

prof. dr hab. Wiesław Karolak, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak, Uniwersytet Warszawski

dr hab. Helena Marzec, prof. AHE, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

dr hab. Renata Szczepanik, prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki

dr Łukasz Zaorski-Sikora, Politechnika Łódzka

Redakcja czasopisma „Kultura i Wychowanie”

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

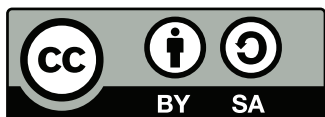
90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26

e-mail: kulturaiwychowanie@ahelodz.pl

<https://kulturaiwychowanie.ahelodz.pl/>

www.pedagogika.pl

Ten utwór jest dostępny na [licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



© Copyright by Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
Łódź 2023

ISSN 2083-2923

Wersją podstawową jest wersja elektroniczna

Projekt graficzny okładki

Joanna Niekraszewicz

Redaktor prowadzący

Iwona Morawska

Redakcja językowa i korekta

Iwona Cłapińska (j. polski)

Ph.D. Michael Fleming (j. angielski)

Opracowanie typograficzne i skład DTP

Monika Poradecka

Wydawnictwo

Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26

tel. 426 315 908

wydawnictwo@ahelodz.pl

www.wydawnictwo.ahelodz.pl

Spis treści

Anna Breś

Inspiracje arteterapeutyczne w przedszkolu integracyjnym z udziałem rodziców.....	9
--	----------

Liliana Samulak

Znaczenie ekspresji artystycznej w wyrażaniu emocji dziecka ze spektrum autyzmu – studium przypadku.....	23
---	-----------

Olga Kacprowska

Uczenie się wychowania przez rodziców rodzin wielodzietnych	41
--	-----------

Katarzyna Miłek, Türkan Ercan Özaydin

Environmental education in early and pre-school education – terminology	55
--	-----------

Ramazan Sağ, Katarzyna Miłek, Mykola Orlykovskyi

The system of educating teachers of preschool and early school education and the possibilities of teacher training in the future (or in current conditions) in Poland	69
--	-----------

Aleksandra Brzostowicz

Wychowanie w nurcie feministycznym	83
---	-----------

Zbigniew Nowak

Bataillon Scolaire. Czy historia czegoś nas uczy?	95
--	-----------

Konrad Pylak

Koncepcje programowe Edwina Hauswalda (1868–1942) w dziedzinie kształcenia politechnicznego.....	109
---	------------

Rafał Tryścień

Koło Wiedeńskie. Podstawowe założenia i próba krytyki	125
--	------------

STUDENCI PISZĄ

Hanna Kozakiewicz

Jakość życia osób dorosłych z zaburzeniami integracji sensorycznej... 147

Jerzy Kozakiewicz

**Coaching jako metoda wspierająca ucznia zdolnego w zakresie
uczenia się matematyki 163**

List of Contents

Anna Breś

Art therapy inspirations in an integrative kindergarten with parents' participation	9
--	----------

Liliana Samulak

The importance of artistic expression in expressing emotions of a child on the autism spectrum – a case study.....	23
---	-----------

Olga Kacprowska

Learning parenting in large families	41
---	-----------

Katarzyna Miłek, Türkan Ercan Özaydin

Environmental education in early and pre-school education – terminology	55
--	-----------

Ramazan Sağ, Katarzyna Miłek, Mykola Orlykovskyi

The system of educating teachers of preschool and early school education and the possibilities of teacher training in the future (or in current conditions) in Poland	69
--	-----------

Aleksandra Brzostowicz

Upbringing in feminist trend	83
---	-----------

Zbigniew Nowak

Bataillon Scolaire. Does history teach us anything?	95
--	-----------

Konrad Pylak

Curricular concepts of Edwin Hauswald (1868–1942) in the field of polytechnic education.....	109
---	------------

Rafał Tryścień

The Vienna Circle. Basic assumptions and critique attempt.....	125
---	------------

STUDENTS WRITE

Hanna Kozakiewicz	
The quality of life of adults with sensory integration disorders	147
Jerzy Kozakiewicz	
Coaching as a method to support a high ability student in learning	
Mathematics	163

Anna Breś*

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

 <https://orcid.org/0000-0002-1551-7382>e-mail: abres@ahelodz.pl

Inspiracje arteterapeutyczne w przedszkolu integracyjnym z udziałem rodziców

https://doi.org/10.25312/2083-2923.24_01ab

Streszczenie: Obecnie sztuka jest wykorzystywana w psychoterapii, jak również w edukacji. Arteterapia umiejętnie łączy cele terapeutyczne z szeroko rozumianą sztuką, do której zaliczane są różne formy twórczości człowieka, jak literatura, plastyka, muzyka, taniec, teatr. Uważa się, że sztuka stanowi wielką szansę dla ludzkości, dla ocalenia człowieczeństwa przed zalewem brutalności, nienawiści i wojen. W artykule przedstawiono kilka autorskich ćwiczeń o charakterze arteterapeutycznym, które każdy nauczyciel i rodzic będzie mógł zaadaptować na potrzeby działań wychowawczych.

Słowa kluczowe: arteterapia, przedszkole integracyjne, twórczość dziecięca

Potrzeba tworzenia, wyrażania siebie i swoich emocji jest darem danym tylko człowiekowi. Naturalną drogą realizowania się jednostki, w sposób mniej lub bardziej doskonały, stają się jej różne wytwory pracy w dziedzinie malarstwa, rzeźby, muzyki, literatury. Sztuka jest jednym z najpotężniejszych sposobów wyrażania ludzkiej myśli. Każdy człowiek, młody czy stary, w pełni sił bądź z niepełnosprawnościami, posiada swoje zdolności i potencjał ekspresji twórczej. Zachwyt nad dziełem sztuki bierze się z indywidualnej wrażliwości estetycznej człowieka. Ta szczególna uczuciowość czyni życie artysty twórczym.

* Anna Breś – doktor nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki. Wykładowca akademicki w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół dziedzin badawczych z zakresu pedagogiki ogólnej, aksjologii pedagogicznej, filozofii wychowania, pedagogiki szkolnej, dydaktyki, pedeutologii, terapii pedagogicznej.

Zdaniem polskiego filozofa Romana Ingardena „Człowiek tworzy dzieło sztuki – literatury, muzyki itd. – stwarza naukę, filozofię, religię, a także historię samego siebie i ludzkości [...]. Całe bogactwo różnych wartości rozpościera się wówczas przed jego oczyma i zobowiązuje go do różnych czynów wobec jego bliźnich, wobec przyjaciół i wrogów. Życie jego zaczyna mieć jakieś zadanie i cel, nabywa pewnego sensu i znaczenia, którego by nie miało w samej pierwotnej Naturze”¹.

W sztuce nie ma rozwiązań jedynie słusznych, tutaj właśnie liczy się oryginalność i niepowtarzalność. Sztuka daje inspirację, wyzwanie dla zadań trudnych i jest to tym bardziej ważne dla osób, które mają skłonność do postrzegania swoich wysiłków w świetle porażki.

Humanistyczna wizja człowieka ukazuje go nam jako istotę z natury twórczą, choć oczywiście nie wszyscy ludzie są twórczy w równym stopniu. Wystarczy jednak gotowość do odkrywania, by doświadczyć nowego spojrzenia na siebie, na drugą osobę, na świat, i warto czerpać z tego radość.

Na przestrzeni wieków zostały sformułowane różne koncepcje na temat twórczości człowieka, a pod koniec XIX wieku poczyniono próby zdefiniowania zagadnienia w naukach filozoficznych i psychologicznych. Ciekawy pogląd przedstawia K. Kukielczyńska, twierdząc, że „szeroko rozumiana twórczość objawia się nie tylko tym, co ludzie malują i komponują, ale także w tym, co widzą i słyszą. Każde działanie człowieka wykraczające poza prostą receptę jest twórczością”².

Zdaniem psychologów i pedagogów obecnie coraz większy krąg dzieci i młodzieży wykazuje problemy emocjonalne i zdrowotne. Wydaje się, że arteterapia jest jedną z metod odpowiadających na te potrzeby, ponieważ bazuje na zastosowaniu sztuki do celów terapeutycznych poprzez wykorzystanie wielu technik artystycznych, takich jak słowo, muzyka, taniec, śpiew, gest czy sztuki plastyczne (rzeźbienie, wykonywanie prac z gliny lub plasteliny, rysowanie, malowanie). Są to zajęcia, które przyczyniają się do rozwoju osobowości człowieka, a także przynoszą złagodzenie bólu i lęków. Dlatego elementy arteterapii włączone są już do programów profilaktycznych szkół, w świetlicach socjoterapeutycznych, przedszkolach integracyjnych i specjalnych. W związku z tym do głównych celów arteterapii zalicza się zdiagnozowanie postawy twórczej uczestnika zajęć, jego potrzeb i możliwości, stymulowanie jego wyobraźni, podjęcie terapii jego różnych zaburzeń w obrębie sfery poznawczej, emocjonalnej czy społecznej, a ponadto socjalizację jednostki, usprawnianie motoryki (szczególnie małej u dzieci) oraz wspomnianą powyżej relaksację stosowaną w celu odreagowania napięcia, niepowodzeń i frustracji. Natomiast za cel szczegółowy arteterapii przyjmuje się kształtowanie umiejętnego wyrażania swoich emocji w sposób niewerbalny

¹ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987, s. 15.

² E.J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 24.

i zwrócenie uwagi uczestnika na jego obcowanie ze sztuką. Wydzźwięk tego rodzaju zajęć to pobudzenie osoby do działania w obszarze jej wszechstronnego rozwoju³.

Jednakże za najważniejszy cel terapii uważa się zapobieganie trudnościom życiowym stojącym na drodze do samorealizacji jednostki. Odbywa się to w oparciu o trzy funkcje arteterapii: rekreacyjną, edukacyjną i korekcyjną. Pierwsza z nich ma na celu stworzenie odpowiedniego klimatu, wypoczynku służącego do nabrania nowych sił potrzebnych do przezwyciężenia problemów, zatem pozytywnie wpływa na samopoczucie osoby. Funkcja edukacyjna, w pewnym sensie filozoficzno-egzystencjalna, dostarcza uczestnikowi wiadomości na temat celu i sensu życia, a funkcja korekcyjna służy do modyfikacji i ewaluacji szkodliwych poglądów i stereotypów oraz zamiany w konstruktywne myślenie i postępowanie. Można jeszcze mówić o funkcji diagnostycznej służącej do określenia stanu psychicznego pacjenta na podstawie wytworów jego pracy. Według innych autorów arteterapia pełni jeszcze rolę ekspresyjną, ponieważ umożliwia wyrażenie tłumionych emocji, rozładowanie niekorzystnych dla zdrowia napięć i frustracji⁴.

Mając na uwadze twórczą aktywność dziecka, należy powiedzieć, że wypływa ona z chęci wyrażania siebie, swoich myśli, uczuć i pragnień. Zdaniem E. Nęcki „bawiące się małe dziecko myśli niekonwencjonalnie i działa z dużą dozą wyobraźni, której nie zawahamy się nazwać twórczą”⁵. Wewnętrzny świat dziecka ujawnia się poprzez różnorodne formy ekspresji ruchowej, muzycznej, plastycznej.

Jednym z istotnych zapisów podstawy programowej w zakresie zadań przedszkola jest „tworzenie sytuacji edukacyjnych budujących wrażliwość dziecka, w tym wrażliwość estetyczną, w odniesieniu do wielu sfer aktywności człowieka: mowy, zachowania, ruchu, środowiska, ubioru, muzyki, tańca, śpiewu, teatru, plastyki”⁶. Obserwacja otoczenia staje się dla dziecka formą ekspresji. Dzieciństwo to przecież okres, w którym wszystko wzbudza ciekawość, towarzyszy temu ciągle eksplorowanie świata, niespożyta energia dziecka i jego chęć do samodzielnego wykonywania wszelkich czynności. Im większa dynamika i jakość tych przeżyć, tym mocniej będzie to procentowało w dorosłym życiu postawą twórczą na co dzień⁷.

W związku z tym w edukacji przedszkolnej stosuje się techniki stymulujące myślenie twórcze, które kształtują rozwój wyobraźni dzieci, umiejętność wyrażania swoich myśli, emocji i odczuć. Techniki twórczego myślenia mają na celu rozwijanie

³ I. Borecka, M. Widerowska, J. Walczak, E. Wilamowska, *Drama i arteterapia w szkole. Programy i scenariusze zajęć*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. A. Silesiusa w Wałbrzychu, Wałbrzych 2005, s. 117–118.

⁴ E.J. Konieczna, dz. cyt., s. 27.

⁵ E. Nęcka, *Trening twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 10.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Dz.U. 2017, poz. 356.

⁷ D. Al-Khamisy (red.), *Edukacja w przedszkolu*, Wydawnictwo Dr Josef Raabe, Warszawa 2005, s. 2.

umiejętności interpersonalnych w zakresie wypowiadania swoich wrażeń czy wątpliwości, podejmują zagadnienie rozumienia różnych wartości, w tym estetycznych. Ponadto w zakresie rozwijania zdolności umysłowych, takich jak abstrahowanie czy kojarzenie, ważne jest przysposabianie dziecka do myślenia dywergencyjnego i konwergencyjnego. W tych staraniach dochodzimy do głównego celu, jakim jest umiejętność wyrażania własnego zdania, radzenia sobie z problemami, patrząc na nie z innej perspektywy. Dlatego można powiedzieć, że omawiane techniki stymulują rozwój poznawczy i twórczy dziecka w zakresie emocji, motywacji, intelektu. Dokonuje się to poprzez zajęcia kreatywne w przedszkolu, które zawierają w sobie zabawy badawcze, działania dotykowe, działania twórcze, zabawy muzyczne i ruchowe⁸.

Trzeba nauczyć patrzeć, a nie tylko widzieć oraz słuchać, a nie tylko słyszeć

Rozwijanie ekspresji twórczej dziecka w przedszkolu polega na wzbudzaniu przeżyć estetycznych, kształtowaniu inwencji w aktywności plastycznej czy muzycznej przez oddziaływanie na wyobraźnię, fantazję, sferę uczuciowo-intelektualną, zachęcanie do swobodnego wykonywania ćwiczeń z różnych dziedzin tak, aby wysiłek dziecka wpływał z jego wewnętrznych potrzeb, wyobrażeń czy spostrzeżeń, których nawet nie umie wyrazić słowami. Podczas tworzenia dziecko przeżywa wrażenia wywołane kolorami, kształtem, linią, fakturą dzieła. Ważne, by zajęcia odbywały się w atmosferze zachęty, życzliwości i wspierania dziecka w jego poczynaniach artystycznych i najlepiej, by mogło ono pracować we własnym rytmie, tempie, w zgodzie z indywidualnymi potrzebami.

Większość dzieci w wieku przedszkolnym jest wrażliwa na piękno malarstwa, baśni, poezji czy muzyki. Wiele z nich posiada szczególne uzdolnienia artystyczne. Dziecko, chcąc przedstawić swoje emocje, posługuje się własnymi „dziełami” artystycznymi, do których można zaliczyć „przypadkowe gryzmoły”, swobodne grafiki wykonane ołówkiem, prace malarskie wykonane farbami wodnymi, z gliny, plasteliny, modeliny czy z innych materiałów. To także wydzieranki, wycinanki, rymowanki, malowanki kredkami świecowymi, kredą, węglem drzewnym, patykiem lub świecą, wykorzystywane są również stemple, batik i linoryt, technika kolażu do różnych kompozycji tematycznych, ornamentów, mandal. Ze względu na tak wielką różnorodność środków wyrazu, metod, narzędzi zauważono, że z powodzeniem można je zastosować do terapii z dziećmi lękowymi, nadpobudliwymi psychoruchowo, z niepełnośprawnościami oraz ich rodzinami⁹.

⁸ E. Dzionek, M. Gmosińska, *Kształtowanie twórczych postaw dzieci pięcio-sześcioletnich. Scenariusze zajęć*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 6–7.

⁹ I. Borecka, M. Widerowska, J. Walczak, E. Wilamowska, dz. cyt., s. 113.

Biorąc pod uwagę dzieci z wybiórczymi trudnościami uczenia się, trzeba stwierdzić, że mają one kłopoty z słuchaniem, myśleniem, mówieniem, czytaniem, pisanem, z zadaniami matematycznymi czy też z koordynacją ruchową. Rzutuje to na ich umiejętność interpretowania informacji, przetwarzania lub przypominania. Z tego powodu narastają w nich stres i emocje. Zaburzenia emocjonalne oddziałują na sferę uczuć i kontakty społeczne dzieci, które mogą reagować agresją, stać się buntownicze, niechętnie do udziału w zajęciach, mieć wahania nastroju lub wybuchy emocji. Dziecko, które ma kłopoty w uczeniu się, dysponuje niewielką zdolnością do koncentracji i łatwo się rozprasza, może nadmiernie reagować na hałas, wykazuje słabą koordynację psychoruchową. Dlatego zajęcia arteterapeutyczne dają możliwość odniesienia sukcesu, oczywiście, na miarę możliwości, co również jest istotne w przypadku dzieci zahamowanych i niepewnych. Ponadto takie zadania umożliwiają ćwiczenie chwytania, koordynacji wzrokowo-ruchowej, zręczności palców i mięśni dłoni. Doskonałą rozwój ruchowy małej i dużej motoryki dziecka¹⁰.

W związku z powyższym, planując zajęcia arteterapeutyczne, należy zadbać o to, by techniki plastyczne były różnorodne i atrakcyjne, a całe zajęcia stanowiły zorganizowaną zabawę. W tego typu zadaniach dzieci ujawniają swój stosunek do świata. Ten sam przedmiot, w zależności od tematyki zabawy, pełni różne role, na przykład kasztan służy jako składnik do gotowania na niby zupy, można mu doprawić nóżki i łapki z wykałaczek i stanie się ludzikiem, a może jakimś zwierzątkiem. Naturalne zabawy dzieci najpełniej rozwijają postawę twórczą. Nie trzeba dziecka otaczać drogimi zabawkami, można zbierać i gromadzić różne naturalne skarby natury i zaproponować ich użycie w odpowiedniej chwili.

Bardzo istotne jest odpowiednie zmotywowanie dziecka do działania przez osobę prowadzącą zajęcia, która potrafi wzbudzać zaufanie dziecka we własne siły, w słuszność wyrażania emocji na polu artystycznych działań. Służy temu serdeczna zachęta i uznanie, pozytywna opinia wypowiedziana na temat pracy, docenienie włożonego wysiłku, które podbudowują w dziecku wiarę we własne siły do podejmowania kolejnych wyzwań. Z drugiej strony nigdy nie należy dziecka zmuszać do wykonania określonych ćwiczeń ani robienia wszystkiego „pod dyktando”. Ma to związek z wiekiem dziecka, jego sprawnością manualną oraz z tym, czy będzie to praca samodzielna, zespołowa, czy pod kierunkiem opiekuna. Przy projektowaniu ćwiczenia należy także przewidzieć, ile czasu będzie potrzeba na wykonanie zadania, mali twórcy pracują bowiem w różnym tempie, w zgodzie z własnymi umiejętnościami, potrzebami i siłami. Pospieszanie, popędzanie przebiegu ćwiczeń skłania dzieci do naśladownictwa lub wykonania pracy niestarannie, powierzchownie. Jednocześnie trzeba pamiętać, że małe dzieci szybko się nudzą, zniechęcają, męczą. Spontaniczne, swobodne działanie jest najbardziej wartościowe i pożądane z punktu widzenia rozwoju dziecka. Dlatego

¹⁰ *Sztuka a niepełnosprawność. Poradnik nauczania*, Very Special Arts International, Stowarzyszenie Rewalidacyjne „Atlas” we współpracy z „Zachętą”, Katowice 1994, s. 65.

też prowadzący zajęcia powinien być osobą znającą świat swoich wychowanków, być dla nich przewodnikiem, współtowarzyszem poszukiwań, który umie wychowywać dzieci poprzez sztukę¹¹.

Mając w pamięci wszystko to, co zostało już powiedziane, należy stwierdzić, że współczesne koncepcje wychowania przedszkolnego akcentują konieczność uznania naturalnej tendencji rozwojowej, wyrażającej się w aktywności własnej dziecka, stanowiącej jeden z zasadniczych czynników rozwoju. Realizacja idei podmiotowości zaczerpnięta z psychologii humanistycznej ulokowana w personalnym podejściu w zakresie edukacji małego dziecka wiąże się z przesłaniem, że człowiek jest jedynym realnym podmiotem życia w społeczeństwie, więc doświadcza równocześnie *ja* i *my*. Przenosząc te treści na potrzeby edukacyjne najmłodszych, należy traktować dziecko jako niepowtarzalną osobowość. W związku z tym na pierwszym miejscu procesu wychowawczo-dydaktycznego stawia się wzbogacenie osobowości dziecka poprzez kształtowanie jego przekonań, postaw, a na dalszym planie wyposażanie go w wiadomości i nawyki oraz przygotowanie do rozpoczęcia nauki w klasie pierwszej¹².

Uznanie podmiotowości dziecka wiąże się z równorzędną komunikacją między nauczycielem a wychowankiem, a także między nauczycielem a rodzicem. Podmiotowe traktowanie dziecka sprzyja więc podniesieniu rangi takich wartości, jak: twórcza praca, odpowiedzialność, wrażliwość, poczucie wspólnoty. We współpracy z rodzicami wychowawca zachęca ich do współuczestniczenia w organizowaniu edukacji przedszkolnej. Ważne jest więc budowanie partnerskich relacji pomiędzy placówką a uczestnikami procesu kształcenia.

Idea partnerstwa głosi, że nauczyciele oraz rodzice są równorzędnymi partnerami i mają takie same prawa i obowiązki wobec dziecka. Konieczna jest zatem otwartość na informacje zwrotne płynące od obu zainteresowanych stron, tolerancja, uczciwość, a także bliskość intelektualna i emocjonalna. Warto zauważyć, że rodzina jest dla dziecka naturalnym środowiskiem wychowawczym, natomiast przedszkole – instytucjonalnym, jednakże obydwa środowiska powinny ustalić jednolity front oddziaływań wobec dziecka. Ma to sens wtedy, gdy metody i formy pracy z dzieckiem są spójne. Stąd konieczność i potrzeba organizowania działań partnerskich nauczycieli z rodzicami. Rodzice mają prawo wiedzieć, jakie postępy czyni ich dziecko w zakresie rozwoju intelektualnego, społecznego, emocjonalnego czy estetycznego, a co za tym idzie – czy nie zachodzi podejrzenie, że dziecko przejawia pewne uzdolnienia lub też przeciwnie, osiąga wyniki poniżej swoich możliwości¹³. Wobec powyższego obecność rodzica w przedszkolu pomaga w rozwoju dziecka, umożliwia także wykrycie problemów i podjęcie wczesnej interwencji specjalistycznej dla potrzeb dziecka. Kluczem

¹¹ D. Al-Khamisy, dz. cyt., s. 2–6.

¹² M. Bulera, K. Żuchelkowska, *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2006, s. 7.

¹³ J. Bates, S. Munday, *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, Wydawnictwo K.E. Liber, Warszawa 2005, s. 59.

do sukcesu jest elastyczność działalności placówki przejawiająca się w dobrze zorganizowanej ofercie edukacyjnej, która wychodzi naprzeciw specjalnym potrzebom rozwojowym dzieci. Powinien zostać ustalony zakres zadań do zrealizowania z dzieckiem na dany okres, a rodzic powinien być informowany na bieżąco o metodach, formach i środkach wychowawczych stosowanych w przedszkolu. Wpływa to pozytywnie i podnosi jakość wychowania w domu, uwrażliwia rodziców na poczynania ich dziecka¹⁴.

W przedszkolach integracyjnych lub przedszkolach z oddziałami integracyjnymi oprócz idei partnerstwa i podmiotowości realizowana jest także idea integracji wewnątrz przedszkola oraz ze środowiskiem najbliższym dziecku. Istota integracji polega na tym, że do grupy przedszkolnej uczęszczają dzieci z różnymi stopniami i rodzajami niepełnosprawności. Wobec tego zachodzi potrzeba stworzenia dla dzieci w ich otoczeniu, którym jest rodzina, przedszkole oraz środowisko lokalne, takich warunków, by mogły się pomyślnie rozwijać, bawić i uprawiać różnego rodzaju aktywności. Jest to działanie we wspólnocie, gdzie każdy od każdego czegoś się uczy, każdy znajdzie swoje miejsce w grupie i poradzi sobie z powstającymi trudnościami¹⁵.

Arteterapeutyczne zajęcia warsztatowe stanowią wspaniałe rozwiązanie wobec wyżej wymienionych aspektów. Tematykę warsztatów dostosowuje się do potrzeb dzieci, rodziców i możliwości ich zorganizowania w przedszkolu. Zazwyczaj warsztaty dla dzieci i rodziców prowadzone są w formie spotkań popołudniowych. Niosą radość ze wspólnego przebywania w odmiennych warunkach, twórczo stymulują do poznawania siebie nawzajem, wzbogacają kontakty rodzica z dzieckiem i z wychowawcą. Rodzic uczy się pomagać i pokonywać trudności, jakie napotyka dziecko podczas realizacji zadania. Warsztaty dają ponadto satysfakcję z wykonania dzieła, ze zdobywania nowych doświadczeń i nierzadko rodzic zmienia zdanie wobec indywidualnych poczynąń własnego dziecka. Może także otrzymać informacje od wychowawcy na temat na przykład rozpoznania zaburzenia u dziecka, by podjąć w związku z tym działania profilaktyczne. Również sam rodzic dostrzega, jaką drogą może najlepiej dotrzeć do własnego dziecka, co ma przełożenie na usprawnianie zadań terapeutycznych¹⁶.

Dziecko jest kreatorem swoich zabaw, ról, postaci. Podczas zajęć arteterapeutycznych dzieci tworzą fantastyczne światy, wykorzystują różnorodne przedmioty, jak żyłki, korki, koraliki, kapsle i inne, co uwzględniono w przedstawionym poniżej zbiorze zajęć rodzinno-przedszkolnych w formie scenariuszy. Zabawy, które zaproponowano, są zgodne z zasadami pedagogiki i nie wymagają szczególnych umiejętności. Dzięki nim dziecko będzie lepiej i wszechstronniej się rozwijać.

¹⁴ R. Howarth, P. Fisher, *Jak pokonywać problemy behawioralne i emocjonalne u dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo K.E. Liber, Warszawa 2005, s. 50.

¹⁵ M. Bulera, K. Żuchelkowska, dz. cyt., s. 17–18.

¹⁶ Tamże, s. 40.

Pomocne w spełnieniu założonych celów takich zorganizowanych zajęć jest dobre przygotowanie sytuacji edukacyjnej przez nauczyciela. Najpierw omawia on cel i przebieg zajęć, informuje o tematyce ćwiczenia i o tym, do jakich wiadomości może odwołać się rodzic w pracy ze swoim dzieckiem. Należy przygotować do wykorzystania odpowiednie środki dydaktyczne, przybory, materiały i akcesoria. W tego typu zajęciach bardzo ważny jest nowy punkt widzenia adekwatny do wszystkich ćwiczeń, opierający się na przekonaniu, że trzeba od najwcześniejszych lat dziecka rozwijać w nim kreatywność, reagować na różne symptomy zaburzeń w rozwoju, uczyć się cierpliwości i zrozumienia dla indywidualności dziecka. Zaproponowane poniżej zadania są łatwe do przeprowadzenia w warunkach przedszkolnych, nie wymagają dużych nakładów finansowych. Warto wykonać ręcznie jakieś zabawki czy pomoce dydaktyczne, ponieważ będą one dla dziecka ciekawsze i atrakcyjniejsze.

Przedstawione niżej ćwiczenia uwzględniają cele trzech zaangażowanych podmiotów: rodzica, dziecka i przedszkola.

Cele rodzica:

- okazanie dziecku miłości i zainteresowania,
- poświęcenie mu czasu i umacnianie więzi rodzicielskich,
- dostarczanie dziecku motywacji do działania,
- spojrzenie na świat oczami dziecka,
- powrót do swoich lat dzieciństwa.

Cele dziecka:

- rozwój manualny, poznawczy, społeczny,
- rozwój kreatywności,
- wyładowanie swojej ekspresji i energii,
- zaspokojenie uczuć do rodzica,
- ciekawe spędzenie czasu z rodzicem,
- pokazanie swoich zdolności,
- dobra zabawa.

Cele przedszkola:

- obniżenie poczucia lęku u dziecka i rodzica związanego z przebywaniem w nowym miejscu i z nowymi osobami (gdy są to warsztaty integracyjne),
- tworzenie klimatu życzliwości i współpracy dorosłych (nauczycieli i rodziców) w zakresie wyzwolenia u dziecka postaw kreatywnych, twórczych, a także zaspokajanie potrzeb prospołecznych.

Formy pracy: indywidualna, grupowa, zbiorowa

Materiały i środki:

- plastyczne – farby plakatowe, akwarele, kartony, kredki, mazaki, ołówki, plastelina, bibuła, gumki itp.,
- werbalne – rozmowa, słowo czytane,
- muzyczne – utwory muzyczne, słuchowiska.

Bajka terapeutyczna

W pierwszym wariantcie ćwiczenia bajki terapeutycznej chodzi przede wszystkim o wspólną pracę rodzica z dzieckiem, o poświęcenie dziecku czasu, zainteresowania, uwagi. To jest cenny czas spędzony wspólnie dla dobra dziecka. Praca ta może być podzielona na kilka etapów, jeżeli rodzic nie dysponuje zbyt dużą ilością czasu. Kilkuetapowe spotkania z maluchem uczą go cykliczności spotkań, obowiązkowości i przygotowują do późniejszej pracy szkolnej, czyli do systematycznego odrabiania lekcji. Od rodzica wymaga się konsekwencji wykonania wspólnego dzieła, zaangażowania i cierpliwości. Rodzic jest świadomy swojego ogromnego wkładu w rozwój dziecka.

Temat: Wspólna bajka

Wiek dziecka: od pięciu lat

Polecenie: Dziecko wraz z rodzicem za pomocą dostępnych środków (karton, farby, kredki) wykonuje kilka ilustracji do wybranej (ulubionej) lub też wymyślonej bajki. Należy wykonać całą książeczkę z obrazkami opracowaną na podstawie bajki. Rodzic może pomóc w części technicznej złożenia książeczki, dziecko rysuje ilustracje, a rodzic lub też dziecko podpisuje je według treści akcji bajki.

Pytania pomocnicze do ćwiczenia. Podzielcie się swoimi uwagami i spostrzeżeniami:

- Czy komuś z was wymyślanie fabuły sprawiło trudności?
- Kto był bohaterem bajki?
- Czy z wykonaniem książeczki wiązały się jakieś przeszkody?

W drugim wariantcie ćwiczenia bajki terapeutycznej dzieci na warsztatach arteterapeutycznych również wykonują wspólną książeczkę – lecz z nauczycielem prowadzącym. Ustalona jest fabuła bajki, każde dziecko wykonuje jedną ustaloną ilustrację do treści. Całość zostaje zebrana przez prowadzącego i uformowana w postać książeczki, a następnie wydrukowana. Książeczka pozostaje w przedszkolu, gdzie każdy może ją obejrzeć, również dzieci z kolejnych lat edukacji przedszkolnej.

Maska

Wykonanie masek jest zajęciem bardzo twórczym dla dziecka. Za pomocą własnoręcznie zrobionego rekwizytu dziecko może przeistoczyć się w inną, wybraną postać z bajki. To trochę tak, jakby nią być, więc mamy tu do czynienia z początkami nauki empatii i uwrażliwiania na drugą osobę. Pomimo że dziecko w tym okresie rozwojowym cechuje egocentryzm, to uczy się ono, jak być kimś innym i postępować inaczej. Raz można być królem, innym razem nędzarzem, sierotą, mędrce. Maska może przemienić dziecko w jakieś zwierzę lub fikcyjną postać. Umożliwia ona przekroczenie granicy bycia tym, kim się jest, staje się nieograniczonym źródłem pomysłów w zabawie.

Temat: Maska

Wiek dziecka: od czterech lat

Polecenie: Rodzic wraz z dzieckiem dokonuje wyboru jednej znanej postaci baśniowej. Podział ról może być następujący: dziecko rysuje maskę, która będzie prezentować ulubioną postać z bajki, a rodzic pomaga w jej zrobieniu poprzez zaprojektowanie jej czy rozmieszczenie poszczególnych elementów oraz na przykład przywiązanie gumki do maski.

Pytania pomocnicze do ćwiczenia:

- Jaką postać przedstawia maska?
- Jak się układała wspólna praca?
- Czy wykonanie maski sprawiło jakąś trudność?

W drugim wariantcie tego ćwiczenia rodzic umawia się z dzieckiem na wykonanie dwóch masek, dla siebie i dla dziecka. Obie maski będą powiązane tematycznie ze sobą, bo będą przedstawiały bohaterów z jednej bajki. Jest to świetny pretekst do wspólnej zabawy, podczas której dziecko rozwija swoje zdolności manualne i ruchowe. Ponadto takie ćwiczenie pobudza wyobraźnię kilkulatek.

Kukiełka

To ćwiczenie jest powrotem do czasów, gdy nie było takiej dostępności i różnorodności zabawek jak dziś i trzeba było samemu robić zabawki dla dzieci. Szczególnie babcie lubią wykonywać tego rodzaju prace. Warto powrócić do dawnych tradycji.

Temat: Moja własna kukiełka

Wiek dziecka: pięć, sześć lat

Polecenie: Z dostępnych materiałów (szmatki, guziki, wstążki, cekiny, koraliki, bibuła itp.) dziecko wraz z rodzicem lub babcią wykonuje kukiełkę przedstawiającą baśniową bądź wymyśloną postać.

Pytania pomocnicze do ćwiczenia:

- Jaką postać przedstawia kukiełka?
- Czy jest ona łatwa do samodzielnego użycia przez dziecko?
- Jak długo była wykonywana?
- Czy oprócz babci do pomocy były zaangażowane inne osoby?

W drugim wariantcie tego ćwiczenia można pokusić się o wykonanie kilku kukiełek, które stworzą swego rodzaju teatrzyk. Dzieci bardzo lubią wszelkie przedstawienia, teatrzyk z pewnością będzie używany w dni pochmurne lub podczas pobytu dziecka w domu, w czasie jego choroby lub gdy się nudzi. Szczególnego znaczenia nabiera teatrzyk zrobiony dla rodzeństwa, które podczas zabawy uczy się współpracy i porozumienia. Ponadto ten rodzaj aktywności stymuluje dziecięcą wyobraźnię. Tym sposobem dzieci twórczo spędzają czas.

Puzzle

Zabawa edukacyjna dla całej rodziny rozwijająca u malucha kojarzenie, spostrzeganie i wyrabiająca zdolności manualne. W zależności od liczby pociętych elementów dziecko ma ułożyć cały obrazek. Tym sposobem rozwijana jest u dziecka percepcja wzrokowa w zakresie operacji umysłowych analizy i syntezy. Zadaniem rodzica jest dopasowanie odpowiedniej liczby puzzli do wieku i zdolności dziecka.

Temat: Moja układanka

Wiek dziecka: od czterech lat

Polecenie: Dziecko maluje obrazek na kartonie, wypełniając kolorami całe tło. Następnie (za zgodą dziecka, oczywiście) rodzic tnie rysunek na różne, małe fragmenty. Zadaniem malucha jest złożyć rysunek od nowa.

Pytania pomocnicze do ćwiczenia:

- Czy udało się wykonać polecenia?
- Czy były jakieś trudności. Dla kogo?
- Czy pomagaliście sobie nawzajem?

Jest to dobry sposób na uniknięcie kupowania coraz to nowych puzzli.

Kolekcjoner postaci

Rozwijanie syntezy wzrokowej. Można w domu wykonać więcej figurek i zrobić wystawę albo stworzyć żłóbek na zbliżające się święta.

Temat: Zwierzątka

Wiek dziecka: od pięciu lat

Polecenie: Przygotowane są rysunki przedstawiające niedokończone kontury postaci zwierząt. Zadaniem dziecka jest odgadnięcie, jakie zwierzę jest przedstawione na danym rysunku, a następnie dorysowanie brakujących części. Rodzic może pomagać, jeżeli dziecko jest jeszcze małe.

Pytania pomocnicze do ćwiczenia:

- Ile zwierzątek powstało? Jakie to zwierzątka?
- Czy dziecko poradziło sobie z zadaniem?
- Czy rodzic pomagał w wykonaniu?
- Czy zadanie pobudziło ciekawość i wyobraźnię dziecka?

Do wykonania drugiego wariantu ćwiczenia z figurkami potrzebne są różne foremki do ciasta. Mogą one przedstawiać na przykład kształty zwierząt. Na cienkim, płaskim kawałku styropianu (o wymiarach 1 m na 0,5 m i grubości 1–2 cm) rodzic wy-ciska kształty z foremek. Dziecko maluje je farbami, by „ożyły”, nadaje im znaczenie.

Wspólne fotografowanie

Ćwiczenie rozłożone w czasie ze względu na wieloetapowość. Polega na wykonaniu wspólnego albumu ze zdjęciami wraz z opisem miejsca i czasu ich wykonania. Warto kupić dla dziecka mały album, aby doświadczyło czegoś nowego, interesującego i poważnego zarazem. Efekt w postaci wspólnego albumu może okazać się czymś miłym, wartościowym, a nawet wzruszającym po latach. Ponadto, co oczywiste, dziecko podczas tego ćwiczenia nabywa nową umiejętność – uczy się fotografować (za pomocą aparatu komórkowego lub aparatu fotograficznego).

Temat: Pierwsza fotografia

Wiek dziecka: od sześciu lat

Polecenie: Dziecko dokonuje wyboru, co będzie przedmiotem fotografowania, a następnie robi to. Rodzic pełni rolę obserwatora i pomocnika przy obsłudze aparatu fotograficznego. Powstają zdjęcia, które warto wywołać i wkleić do albumu dziecka.

Pytania pomocnicze po obejrzeniu zdjęć:

- Czy fotografowanie jest łatwą czynnością?
- Czy na zdjęciach można dojrzeć coś, czego się wcześniej nie dostrzegło?
- Czy zdjęcia odzwierciedlają świat widziany oczami dziecka?
- Czy dobrze się bawiliście podczas robienia zdjęć?

Ćwiczenia zaproponowane do przeprowadzenia w ramach warsztatów arteterapeutycznych w przedszkolach integracyjnych stanowią tylko głos w dyskusji nad rozległym zagadnieniem z obszaru integralnego rozwoju dziecka. Tego typu zajęcia są pomocne w odkrywaniu uzdolnień dziecięcych, ale również mogą wskazać pewne obszary zaburzeń, zahamowań rozwojowych dziecka w wieku przedszkolnym.

Warsztaty arteterapeutyczne wnoszą całą gamę pozytywnych emocji zarówno dla dziecka, jak i rodzica. Wynikiem przeprowadzonych zajęć jest rozładowanie napięć, stresów, nadpobudliwości psychoruchowej dziecka. Pozwalają również odnieść sukces, co jest szczególnie istotne w przypadku dzieci zahamowanych emocjonalnie czy nieśmiałych. Ponadto, jako rodzaj działania, umożliwiają ćwiczenie chwytania, koordynacji wzrokowo-ruchowej, umiejętności grafomotorycznych. Doskonałą rozwój motoryki małej i dużej dziecka.

Reasumując, dzieci ujawniają w zabawie swój stosunek do świata, własne wiđenje rzeczywistości. W okresie przedszkolnym dynamicznie rozwijają się: spontaniczność, kreatywność, twórczość dziecka. Należy pamiętać, że wymienione cechy i umiejętności mogą ulec rozwojowi bądź też zahamowaniu. Dlatego potrzebny jest dorosły, który potrafi wzbogacić kontakty z dzieckiem poprzez nietypowe zadania do wykonania w zabawie, podsunie nowe pomysły, zasugeruje treść czy nowy typ ćwiczenia. Bardzo dobrym rodzajem uczestnictwa rodzica w działalności dziecka jest zadawanie mu pytań, zachęcanie do obserwacji i stwarzanie sytuacji testowania nowych pomysłów i rozwiązań. Dla małego dziecka istotna jest sama działalność, przeżywanie emocji i wzmacnianie woli radzenia sobie z wyzwaniami.

Bibliografia

- Al-Khamisy D. (red.), *Edukacja w przedszkolu*, Wydawnictwo Dr Josef Raabe, Warszawa 2005.
- Bates J., Munday S., *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, Wydawnictwo K.E. Liber, Warszawa 2005.
- Borecka I., Widerowska M., Walczak J., Wilamowska E., *Drama i arteterapia w szkole. Programy i scenariusze zajęć*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. A. Silesiusa w Wałbrzychu, Wałbrzych 2005.
- Bulera M., Żuchelkowska K., *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2006.
- Dzionek E., Gmośńska M., *Kształtowanie twórczych postaw dzieci pięcioletnich. Scenariusze zajęć*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Howarth R., Fisher P., *Jak pokonywać problemy behawioralne i emocjonalne u dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo K.E. Liber, Warszawa 2005.
- Ingarden R., *Księżeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987.
- Konieczna E.J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Nęcka E., *Trening twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Dz.U. 2017, poz. 356.
- Sztuka a niepełnosprawność. Poradnik nauczania*, Very Special Arts International, Stowarzyszenie Rewalidacyjne „Atlas” we współpracy z „Zachętą”, Katowice 1994.

Art therapy inspirations in an integrative kindergarten with parents' participation

Abstract: Art is currently used in psychotherapy, as well as in education. Art therapy skillfully joins therapeutic aims with widely understood art, which consists of various forms of human creation such as literature, visual arts, music, dance, theatre. Art is recognized as a great chance for humanity to save itself from brutality, hate and wars. This article presents a few original exercises with an art therapy character, which every teacher and parent can adapt for the purposes of educational activities.

Keywords: art therapy, integrative kindergarten, children's creation

About the author

Anna Breś – doctor of social sciences in the field of pedagogy. Academic lecturer at the University of Humanities and Economics in Łódź. Her areas of interests include the research fields of general pedagogy, pedagogical axiology, philosophy of education, school pedagogy, didactics, and pedagogical therapy.

Liliana Samulak*

Uniwersytet Bielsko-Bialski

 <https://orcid.org/0009-0005-7513-9650>e-mail: l.samulak@wp.pl

Znaczenie ekspresji artystycznej w wyrażaniu emocji dziecka ze spektrum autyzmu – studium przypadku

https://doi.org/10.25312/2083-2923.24_02ls

Streszczenie: Przez wiele lat pracowano nad metodami terapeutycznymi w celu poprawy jakości życia osób ze spektrum autyzmu. Jedną z najnowocześniejszych form terapeutycznych jest arteterapia. Proces twórczy pobudza obie półkule mózgowe jednocześnie, skutkuje to rozwojem dziecka przede wszystkim w sferze emocjonalnej, poznawczej, a te z kolei wpływają na poprawę sfery społecznej. Ponadto dziecko autystyczne mające problemy z opanowaniem oraz wyrażaniem swoich emocji poprzez rysowanie, malowanie bądź rzeźbienie ma okazję do nauczenia się, jak radzić sobie z napięciem emocjonalnym. Analizując wytwory artystyczne dzieci autystycznych, można nie tylko odnieść wrażenie estetyczne, ale również zauważyć ich ukryte treści. Stanowią one indywidualną opowieść o emocjach, przeżyciach oraz głęboko ukrytych niepokojach. Rysunki te odznaczają się dużą prostotą, schematycznością oraz minimalistyczną formą. Dzięki znajomości znaczeń użytych środków wyrazu możemy spróbować poznać cechy osobowościowe, charakter, zamiłowania oraz historię dziecka. Spektrum autyzmu znacznie utrudnia rozwój rysunkowy, jednak nie wyklucza go całkowicie. Głównym celem artykułu jest wyciągnięcie wniosków z analizy prac rysunkowych dziecka autystycznego w kontekście jego różnicowanych emocji. Autorka, bazując na literaturze przedmiotu oraz własnych doświadczeniach i zainteresowaniach, opisuje ukryty w rysunkach świat emocji dziecka ze spektrum autyzmu.

Słowa kluczowe: spektrum autyzmu, arteterapia, plastyka, rysunek, emocje, zaburzenia

* Liliana Samulak – magister, nauczyciel w Niepublicznym Przedszkolu „Kropeczka” w Bielsku-Białej. Ukończyła Liceum Plastyczne im. Juliana Fałata w Bielsku-Białej. Następnie podjęła naukę w Kolegium Nauczycielskim w Bielsku-Białej na Wydziale Pedagogiki. Pragnęła wykorzystać swoje umiejętności w dziedzinie sztuki w późniejszej pracy z najmłodszymi dziećmi. Obecnie jest absolwentką pedagogiki o specjalizacji edukacja elementarna i terapia pedagogiczna na Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej. W swojej pracy wykorzystuje zajęcia plastyczne jako formę terapii u dzieci z zaburzeniami.

Wstęp

Arteterapia stwarza możliwość wyrażania siebie poprzez środki artystyczne. Należy jednak odróżnić zajęcia plastyczne prowadzone w szkołach bądź przedszkolach od zajęć arteterapeutycznych. Etiologicznie arteterapia oznacza „terapię przez sztukę”. Pierwszy człon słowa *arteterapia* pochodzi z łaciny (*ars, artis*) i oznacza rzemiosło, rękodzieło, natomiast drugi człon, wywodzący się z języka greckiego (*therapeuein*), oznacza leczenie, terapię. Elżbieta Marek definiuje arteterapię jako „wykorzystanie technik plastycznych i ich wytworów w terapii i diagnozowaniu zaburzeń psychicznych i emocjonalnych”¹. Podejmowanie działań twórczych przyczynia się zarówno do poprawy kondycji psychicznej, jak i fizycznej osób wykazujących zaburzenia i trudności na różnych płaszczyznach. Sztuka może stać się zatem sposobem radzenia sobie z trudnymi emocjami. Jest niezwykle ważnym i pożytecznym narzędziem w terapii zaburzeń w kontaktach międzyludzkich. Pomaga rozwijać umiejętności interpersonalne oraz zaspokaja potrzebę samorealizacji. Za polskiego pioniera arteterapii uważa się Stefana Szumana. Dostrzegł on kluczowe znaczenie sztuki we wszystkich etapach życia człowieka. Szczególnym zainteresowaniem Szumana cieszyły się prace plastyczne dzieci. Miał on nawet wystawę dziecięcych prac w ramach jednego ze zjazdów Ligi Nowego Wychowania. Posłużył się metodą statystyczną w opisywaniu obrazków dziecięcych. Dzięki temu odkrył cały szereg faktów dotyczących etapów rozwoju umiejętności rysunkowych maluchów. Zauważył, iż proces schematów rykowych u każdego dziecka przebiega według tej samej kolejności. Zaznaczył jednak, że stopień rozwoju dzieci w tym samym wieku jest różny, a na wykonanie prac plastycznych składają się również takie elementy, jak talent, czynniki zewnętrzne i inteligencja plastyczna.

Neuropsychologiczne podłoże arteterapii

W neuropsychologicznym kontekście arteterapii głównym aspektem jest zrozumienie sposobu funkcjonowania mózgu, jego znaczącej roli nie tylko w procesach poznawczych, ale i tych emocjonalnych oraz związanych z zachowaniem człowieka. Maja Stańko w swoich rozważaniach odwołuje się do Cathy A. Malchiodi i jej koncepcji obszarów specyficznych dla arteterapii, które „dotyczą takich zjawisk, jak: przemiany w strukturach mózgowych w trakcie arteterapii w kontekście relacji matka–dziecko, związek twórczości plastycznej podczas terapii z psychofizjologią emocji oraz neurobiologiczne podstawy recepcji obrazów i procesu ich tworzenia”². Dla zrozumienia sensu arteterapii jako skutecznego środka korekcyjno-terapeutycznego należy uświa-

¹ E. Marek, *Arteterapia jako metoda wspomagająca pracę wychowawczą*, [w:] M. Knapik, A. Sacher (red.), *Sztuka w edukacji i terapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 105.

² M. Stańko, *Arteterapia – mechanizmy działania z perspektywy neuropsychologii*, „Psychoterapia” 2009, nr 2(149), s. 29–35.

domić sobie, jakie procesy zachodzą w mózgu podczas pracy twórczej oraz jakie obszary mózgu z punktu widzenia neuropsychologii wymagają stymulacji dla lepszego funkcjonowania jednostki.

Świat emocji człowieka jest przetwarzany przez jego mózg. Wszystkie sygnały z komórek czuciowych są modyfikowane przez obwody mózgowe, które tworzą emocje, wspomnienia oraz nastroj. Zmysły (wzrok, słuch, węch, dotyk, smak, propriocepcja) przechodzą przez strukturę znajdującą się w górnej części pnia mózgu (wzgórze), następnie zostają rozpoznane i przekazane do odpowiednich obszarów w celu ich przetworzenia. Obszar limbiczny jest ściśle związany z emocjami. Hipokamp jako jeden z jego elementów jest odpowiedzialny za tworzenie nowych wspomnień o doświadczeniach z przeszłości. Kolejnymi jego elementami są: wzgórze (przekaznik informacji sensorycznych) oraz podwzgórze, które łączy się z różnymi obszarami mózgu i jest odpowiedzialne za kontrolę: głodu, pragnienia, emocji. Ciężkie doświadczenia emocjonalne (trauma) są przetwarzane przez układ limbiczny jako doświadczenie sensoryczne. Więc takie uczucie traumatyczne skłania ten układ do ucieczki lub walki. Cytując M. Stańko, wówczas „dochodzi do zniszczenia ścieżek neuronowych kory mózgowej, hipokampa oraz spoidła wielkiego, co jest przyczyną hamowania w przepływie informacji pomiędzy półkulami”³.

Mózg jest odpowiedzialny za myślenie, postrzeganie, wytwarzanie i rozumienie języka. Większość przetwarzania odbywa się w korze mózgowej. Ta dzieli się na cztery płaty, a każdy z nich pełni odrębną funkcję. Pierwszy to płat czołowy odpowiedzialny za umiejętności motoryczne, zachowania społeczne, procesy pamięciowe, uwagę, planowanie oraz przewidywanie konsekwencji działań. Uszkodzenie płata czołowego może doprowadzić do problemów socjalizacyjnych, osłabienia uwagi, myślenia. Drugi to płat ciemieniowy. Związany jest z przetwarzaniem dotykowych informacji sensorycznych, takich jak ból, nacisk czy dotyk. Uszkodzenie tego płata może doprowadzić do problemów z pamięcią, upośledzenia funkcji wzrokowych oraz problemów z mową. Następny to płat skroniowy odpowiadający za komunikację oraz interpretację dźwięków i języka. Jego uszkodzenie może skutkować problemami z percepcją mowy oraz umiejętnościami językowymi. Ostatni płat, potyliczny, jest odpowiedzialny za interpretację bodźców wzrokowych. Uszkodzenie tego płata może doprowadzić do problemów ze wzrokiem, niezdolności do rozpoznawania obiektów, kolorów itp.⁴. Wyzwalanie ekspresji twórczej poprzez wykonywanie prac plastycznych ma na celu aktywowanie mózgu w układzie limbicznym oraz aktywowanie hipokampa, co w konsekwencji ma rozwijać zdolności poznawcze. Działanie przez sztukę ma właściwości medytacyjne, relaksacyjne oraz zapewnia poczucie równowagi psychicznej. Jednak aby taką stabilność emocjonalną osiągnąć, należy zintegrować funkcjonowanie obu półkul mózgowych. Obecna wiedza na temat obszarów i funkcjonowania

³ Tamże, s. 32.

⁴ C.S. Westling, *On Neuroscience and Art Therapy – Clinical Meeting*, <https://arttherapycentre.com/blog/neuroscience-art-therapy-clinical-meeting/> [dostęp: 28.01.2023].

półkul mózgowych wskazuje, że podczas aktu tworzenia zaangażowana jest nie tylko prawa strona mózgu, ale też częściowo lewa. Większe oddziaływanie terapeutyczne na obie półkule przynosi twórczość plastyczna wraz ze słowną interpretacją swojej pracy oraz odniesieniem do przeżywanych uczuć podczas tworzenia.

Pedagogiczne ujęcie arteterapii

Sztuka dziecka pojawiła się w obszarze zainteresowań pedagogów, psychologów oraz artystów pod koniec XIX wieku. Ocena wytworów dziecięcych i koncepcje rozwoju rysunkowego były zależne od aktualnych poglądów na sztukę. Twórczość dziecka charakteryzuje brak intencji tworzenia. Jest wynikiem przeżywania emocji, ale też odtwarzaniem rzeczywistości, którą dziecko zna. Prace artystyczne dzieci, jak zaznacza Elżbieta Głowacka, „są dokumentem burzliwego rozwoju, obrazem życia uczuciowego, oraz są możliwością rozwijania wrażliwości estetycznej”⁵. Możemy zatem spojrzeć na prace plastyczne dzieci nie tylko pod kątem estetycznym. Wytwory dziecięce są swojego rodzaju opowiadaniem o ich przeżyciach, emocjach – tych pozytywnych i negatywnych, a także odpowiedzią na otaczającą rzeczywistość. Plastyka może być nie tylko chwilą przyjemności spędzonej nad wykonywaniem dzieła, ale również terapią, lekiem służącym pokonaniu swoich trudności, ekspresją emocji, o których nie potrafimy rozmawiać.

Funkcje arteterapii zależą od celu jej zastosowania. Marian Kulczycki twierdzi, że „zadania terapii przez sztukę można sprowadzić do trzech podstawowych funkcji: rekreacyjnej, edukacyjnej i korekcyjnej”⁶. Ewelina Konieczna wychodzi poza standardowe zadania arteterapii i oprócz wyżej wymienionych wyróżnia również funkcje: „ekspresyjną, kompensacyjną (zaspokajanie niezrealizowanych potrzeb), poznawczą oraz regulacyjną (zaspokajanie potrzeb samorealizacji)”⁷. Wymienione przez Konieczną funkcje dopełniają pojęcie arteterapii. Nie należy rozumieć jej jedynie jako środka rekreacyjnego, dzięki któremu następuje korekcja niepożądanych zachowań. Swoim oddziaływaniem arteterapia wpływa korzystnie na procesy psychiczne i emocjonalne dzieci ze spektrum autyzmu, co skutkuje obniżeniem ich stresu, niepokoju, a rozbudza poczucie spełnienia, samorealizacji i zadowolenia z siebie. Pozytywne emocje z kolei przekładają się na poprawę funkcjonowania w grupie rówieśniczej. Arteterapia daje możliwość przekształcania niepożądanych, szkodliwych zachowań podopiecznych w mechanizmy prawidłowe. Stwarza ona sytuacje, w których wychowankowie wypowiadają się poprzez sztuki plastyczne. Jak zwraca uwagę Konieczna,

⁵ E. Głowacka, *Artediagnoza. Psychologiczna specyfika twórczości plastycznej dzieci neurotycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 21.

⁶ M. Kulczycki, *Psychologiczne problemy człowieka chorego: z zagadnień współpracy pracownika służby zdrowia z pacjentem*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1971, s. 55.

⁷ E.J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 27.

„sztuka stanowi podstawę do wszelkich działań wychowawczych i estetycznych oraz moralnego rozwoju człowieka, a skierowane uwagi praktyków na ten właśnie obszar wynikają z braków w zakresie komunikacji, jakie sygnalizuje dzisiejsze społeczeństwo”⁸. Pozornie wyrażanie siebie poprzez sztuki plastyczne wydaje się mało istotne, niepotrzebne. Jednak możliwość zobrazowania swoich emocji, wyrażenie swojej ekspresji daje poczucie spełnienia oraz psychicznego oczyszczenia. Celem arteterapii jest dążenie do samorealizacji, wyrażania siebie poprzez środki artystyczne. Oddziaływanie poprzez sztukę może być również sposobem na radzenie sobie z trudnymi emocjami bądź utajonym lękiem. Jest niezwykle ważnym i pożytecznym narzędziem w terapii zaburzeń w kontaktach międzyludzkich. Pomaga poznać świat wielowymiarowo, rozwija umiejętności interpersonalne oraz zaspokaja potrzebę akceptacji przez społeczeństwo.

W arteterapii jakiegokolwiek aktywności twórcze, te spontaniczne, jak i inspirowane oraz kierowane mają charakter edukacyjny, terapeutyczny i socjalizacyjny. Im więcej działań stymulujących, wykorzystujących różnego rodzaju środki wyrazu artystycznego, tym większe jest oddziaływanie socjalizacyjne. Sztuka kształtuje zatem również relacje społeczne. Odwołując się do Tomasza Rudowskiego, „za najbardziej edukacyjne treści i formy artystyczno-estetycznego wyrazu należy uznać te, których wpływ rozciąga się na instrumentalno-kierunkowe cechy osobowości, m.in. pamięć, myślenie, wyobraźnię oraz samoocenę, uczucia, poglądy, postawy, charakter”⁹. Jednakże w kontekście dzieci dysfunkcyjnych i z niepełnosprawnościami aktywność własna ma kluczowe znaczenie w arteterapii. Odpowiedni dobór środków artystycznego wyrazu stanowi sukces leczenia przez sztukę. Świadome wyzwianie aktywności twórczej służy do pokonywania różnego rodzaju barier psychicznych, stwarza szanse, by szukać odpowiednich metod i środków wyrazu artystycznego w sposób indywidualny.

Arteterapia jest subdyscypliną wchodzącą w zakres takich nauk, jak: sztuki piękne, psychologia, socjologia, pedagogika. Zakłada ona, że dzięki twórczości następuje lepsze zrozumienie siebie oraz otaczającego świata. Dotyczy to wyrażania swoich uczuć, myśli i pragnień. Dla dzieci autystycznych arteterapia jest okazją do przezwyciężenia swoich różnorodnych trudności. Zaspokaja ich potrzeby percepcji i kreacji, które zintegrowane są z myśleniem, pamięcią, wyobraźnią oraz samoświadomością. Jak zaznacza T. Rudowski, „działania arteterapeutyczne mają swoje odniesienie do środków wyrazu w określonej treści i formie, w tym do emocji, wykazując związek interakcyjny pomiędzy treścią formy, stopniem jej znaczenia, w sensie urazowym, a sposobami jej znoszenia przez treści i formy korekcyjne”¹⁰. Możemy zatem wykorzystać różne formy artystyczne, uwzględniając indywidualne potrzeby i zainteresowania dziecka,

⁸ Tamże, s. 9.

⁹ T. Rudowski, *Edukacja i terapia przez sztukę. Arteterapia w świetle teorii doznań transakcyjnych*, Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2013, s. 56.

¹⁰ Tamże, s. 62.

by rozwijać jego potencjał oraz korygować występujące trudności. Arteterapią można również posłużyć się w odniesieniu do dzieci, które nie borykają się z żadnymi trudnościami, ale dzięki arteterapii mogą rozwijać swoją kreatywność i korzystać z pozytywnych efektów psychologicznych jej stosowania.

Środki wyrazu artystycznego w twórczości dzieci autystycznych

Dzieci ze spektrum autyzmu często nie są w stanie wyrazić za pomocą słów tego, co czują i myślą. Aktywność plastyczna stanowi pretekst do wyrażenia siebie oraz pomaga w rozładowaniu napięcia emocjonalnego. Wytwory artystyczne są nie tylko graficznym ukazaniem czegoś, ale przede wszystkim są obrazem złożonej psychiki twórcy. Jak piszą Gerard D. Oster oraz Patricia Gould, „rysunek jest niepowtarzalną, osobistą ekspresją wewnętrznych doświadczeń, która odpowiednio wykorzystana dostarcza informacji cennych nie tylko z diagnostycznego, lecz i z terapeutycznego punktu widzenia”¹¹. Prace plastyczne są osobistą wypowiedzią autora, zawierającą obok informacji bezpośrednio dostępnych odbiorcy także treści ukryte, nieświadome. Podczas tworzenia budzą się wspomnienia oraz fantazje tkwiące w podświadomości. Analizując środki wyrazu artystycznego w pracach plastycznych dzieci autystycznych należy brać pod uwagę: kreskę, barwę, walor, kompozycję, perspektywę, znak, plamę barwną oraz fakturę.

Elżbieta Głowacka w swoich przemyśleniach na temat znaczenia środków wyrazu artystycznego rysunków dzieci autystycznych odwołuje się do Marii Braun-Gałkowskiej, reprezentantki poglądu, że skupienie uwagi na samym sposobie rysowania wiele mówi o twórcy. „Istotna jest siła i rozmach kreski. Kreska rozmachowa mówi o energii, odwadze i łatwości uzewnętrzniania swoich uczuć i tendencji. Przeciwnie – kreska krótka, wahająca się wskazuje na zahamowanie. Silny nacisk kredki, ujawniający się w grubości kreski i nacisku na papier, powodujący jego odcisnięcie na drugą stronę, mówi o dużym napięciu, czasem gwałtowności. Słaby nacisk kredki mówi o nieśmiałości, łagodności”¹². Charakter, temperament i cechy osobowości twórcy są zatem przenoszone na prace plastyczne. U dzieci autystycznych mających szereg problemów między innymi w sferze komunikacji z okazywaniem emocji rysowanie staje się możliwością wyrażania tego, czego nie są w stanie samemu wyrazić za pomocą słów. Jak pisze Bolesław Hornowski, „istnieje korelacja pomiędzy pewnymi cechami rysunku, a typem układu nerwowego, czy też charakteru. Dzieci odważne i śmiało rysują mniej dokładnie w porównaniu z dziećmi nieśmiałymi, bojaźliwymi; używając ciemnych,

¹¹ G.D. Oster, P. Gould, *Rysunek w psychoterapii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 21.

¹² E. Głowacka, dz. cyt., s. 65.

nieuzupełniających się barw”¹³. Umiejętne odczytywanie prac plastycznych dzieci ze spektrum daje szanse na lepsze poznanie dziecka i stwarza szanse na zbudowanie drogi komunikacji pomiędzy terapeutą/rodzicem a dzieckiem.

Skupiając się na analizie linii, Głowacka koncentruje się na jej cechach. „Linie prostopadłe cechują jednostki aktywne, twórcze i ekstrawertywne, skłonność do linii poziomych z kolei może być sygnałem konfliktów wewnętrznych. Jednostki o usposobieniu stanowczym prowadzą linie swoich rysunków w określonym kierunku, jednostki impulsywne zaś we wszystkich kierunkach”¹⁴. Dzieci autystyczne częściej posługują się kreską mocną, krótką, przerywaną. Ma to związek z nadpobudliwością psychoruchową i wyższym poziomem napięcia emocjonalnego. Taka dynamika kreśli i kompozycji w pracach plastycznych daje autystykom możliwość zredukowania napięcia emocjonalnego oraz projekcji swoich wewnętrznych przeżyć.

Autystycy zazwyczaj słabo kontrolują swoje wytwory plastyczne pod względem treści. Wynika to z problemów występujących w obrębie percepcji wzrokowej, słuchowej, jak i z ograniczeń pamięci oraz intelektu o różnym natężeniu i zróżnicowanych kombinacjach. Ze względu na swoje trudności na kartce pozostawiają dużo miejsc pustych. Dlatego wytwory dzieci ze spektrum są pracami o charakterze emocjonalnym. Tworzą one ponieważ projekcje własnej osoby.

W kontekście analizy środków wyrazu plastycznego Tomasz Rudowski zwrócił uwagę na zasadniczy wpływ, jaki wywiera możliwość wyrażenia siebie poprzez sztuki plastyczne na dzieci ze spektrum autyzmu i z upośledzeniem intelektualnym. Jak pisze, „arteterapię należy wiązać ze zdolnością organizmu człowieka pozostającego w dyskomforcie psychicznym do likwidacji czy też minimalizowania tego dyskomfortu za pomocą artystyczno-estetycznych środków wyrazu. U źródeł dyskomfortu leżą przyczyny dysfunkcji psychicznych i społecznych, które można zmniejszyć poprzez bardziej lub mniej uświadomione działania twórcze i artystyczne”¹⁵. Podczas zajęć plastycznych można wykorzystać konkretne środki wyrazu artystycznego, by skorygować bądź wyrównać ubytki na płaszczyźnie psychicznej i społecznej. Plastyka w odniesieniu do dzieci autystycznych posiada więc szerokie zastosowanie. Z jednej strony możemy rozpatrywać wytwory artystyczne autystyków jako obraz, wręcz lustro ich własnego wewnętrznego ja. Z drugiej strony plastyka może stać się drogą do komunikacji ze światem zewnętrznym, próbą opowiedzenia tego, czego autystyk nie jest w stanie ująć słowami.

¹³ B. Hornowski, *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkiej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982, s. 33.

¹⁴ E. Głowacka, dz. cyt., s. 66.

¹⁵ T. Rudowski, dz. cyt., s. 34.

Założenia metodologiczne badań

W niniejszej pracy posłużyłam się badaniem poprzez sztukę, by odpowiedzieć na postawione problemy szczegółowe, które sformułowałam w następujący sposób:

1. Jakie stany emocjonalne występują w trakcie zajęć plastycznych (arteterapii)?
2. Jaki jest związek pomiędzy konkretnym wytworem a stanem emocjonalnym?
3. Dlaczego od kilku lat dziecko trzyma się jednego tematu prac plastycznych?

Na potrzeby mojej pracy wybrałam klasyfikację według Mieczysława Łobockiego i zastosowałam obok badania przez sztukę metodę obserwacji, metodę analizy dokumentów oraz metodę dialogową. Na potrzeby moich badań posłużyłam się obserwacją swobodną według Łobockiego, którą prowadziłam od 2021 roku. Badany chłopiec jest średnio funkcjonujący w grupie, ma swój własny indywidualny tryb funkcjonowania, tylko długotrwała obserwacja pozwoliła na poznanie chłopca i wyodrębnienie zachowań interesujących z punktu widzenia badań. Od dwóch lat jestem wychowawcą chłopca, więc po takim czasie doskonale znam jego nawyki i standardowe zachowania (napady wściekłości, rysowanie Titanica). Posiadam w zebranych materiałach dzienniczki zawierające aktualizowane co pewien czas (co miesiąc) obserwacje zachowań i czynności dziecka. W mojej pracy wykorzystałam również obserwację skategoryzowaną. W tym celu użyłam arkusza obserwacji, w którym zanotowałam czynności występujące w obrębie zachowania podczas rysowania ulubionego motywu.

W niniejszej pracy analizie zostały poddane prace plastyczne chłopca (rysunki Titanica, modele statku wykonane z plasteliny). Są to wytwory powstałe w sposób intencjonalny, systematyczny. Opierając się na klasycznej analizie dokumentów według Łobockiego, skupiłam się na następujących aspektach: treści, warunkach powstania oraz emocjonalnym podłożu prac.

W toku badań przeprowadziłam również rozmowę z dyrektorem przedszkola, do którego uczęszcza chłopiec. Moje pytania dotyczyły początku pobytu chłopca w placówce, jego adaptacji oraz fiksacji na temat Titanica. W związku z powyższym skonstruowałam kwestionariusz wywiadu.

Analiza i interpretacja wyników badań własnych

W październiku 2021 roku zaczęłam kolekcjonować prace plastyczne dziecka autystycznego z upośledzeniem intelektualnym w stopniu lekkim. W pierwszej części przeprowadzonych badań skupiłam się na obserwacji funkcjonowania chłopca (wówczas 5-latka) w grupie rówieśniczej oraz pracach plastycznych, które wykonywał. Wszystkie rysunki były związane z jednym tematem – statkiem Titanic. Celem niniejszych badań było scharakteryzowanie stanów emocjonalnych w trakcie zajęć plastycznych. W tym samym czasie obserwowałam zachowanie chłopca w grupie rówieśniczej. Dziecko wykazywało w tym czasie duże niedostosowanie społeczne. Wy-

bierało zabawę indywidualną, nie interesowali je koledzy ani koleżanki, nie szukało interakcji. Chłopiec wykazywał zainteresowanie nauczycielem jedynie na swoich zasadach. Podchodził do nauczyciela, gdy chciał na przykład pokazać mu narysowany statek. Chłopiec skupiał się wyłącznie na własnych ulubionych aktywnościach. Żył swoim własnym rytmem dnia. W trakcie zajęć dywanowych odchodził od grupy rówieśników, by zająć się na przykład układaniem z klocków Lego statku (Titanica) bądź rysowaniem go. Próba przywołania dziecka do grupy kończyła się buntem, krzykiem i kategorycznym sprzeciwem. W podobny sposób wyglądały zajęcia z podręcznikami. Chłopiec kategorycznie nie chciał wykonywać zadań w podręczniku bądź kart pracy. Podjęte przez nauczyciela próby zachęcenia dziecka do robienia zadań kończyły się płaczem, krzykiem, rzucaniem krzesła, podręcznika, podarciem karty pracy, niejednokrotnie agresja była również skierowana bezpośrednio na wychowawcę bądź kolegę siedzącego obok. Podobne sytuacje miały miejsce podczas posiłków. Chłopiec nie chciał siedzieć przy stoliku ani jeść żadnych potraw. Zazwyczaj chodził po sali od ściany do ściany i „bawił” się zbudowanym lub narysowanym przez siebie statkiem. Jedynym sposobem na to, by chłopiec zechciał zasiąść przy stoliku, było pozwolenie mu na zabawę podczas posiłku jego wytworzoną zabawką statkiem. W gorsze dni (a miewał je systematycznie) chłopiec chował się pod stolik lub robił wszystko, by przeszkadzać kolegom i koleżankom w posiłku, na przykład rzucał się na podłogę, krzyczał, pluł, próbował uderzyć przypadkowe dziecko, kilkakrotnie zdarzyło mu się rzucić talerzem z jedzeniem o podłogę.

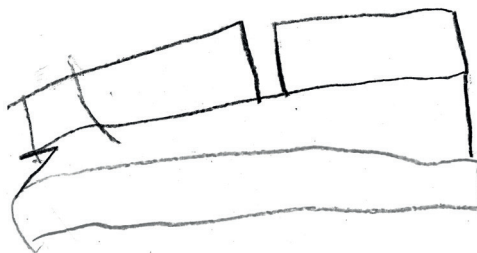
Jednak w trakcie „swoich” ulubionych aktywności dziecko wykazywało spokój, zaangażowanie i skupienie. Stanowiło to przeciwieństwo jego typowego zachowania w grupie rówieśniczej. Chłopiec wybierał rysowanie jedynie w samotności (raczej nie przyłączał się do dzieci rysujących przy stoliku), wybierał miejsca z dala od grupy, takie jak parapet, półka z książkami, podłoga. Jednocześnie można było zaobserwować podniesiony poziom pobudzenia, co przejawiało się ciągłym ruszaniem nogami czy też kiwaniem się. Głównym celem badań było wykazanie, jak arteterapia wpływa na kształtowanie jego świata emocji. Patrząc całościowo na wszystkie prace chłopca, można dostrzec jego stopniowy ogólny rozwój. Forma prac jest typowa dla dziecka ze spektrum autyzmu – jest uproszczona oraz uboga treściowo. Jednak kreska, jaką posługuje się dziecko, jest bardzo pewna, mocna, momentami wręcz agresywna. Obrazuje to nadmiar skumulowanych emocji, z którymi chłopiec nie potrafi sobie poradzić. Sposób, w jaki rysuje, jest wyrazem skumulowanej wewnętrznej agresji. Chłopiec uparcie powtarza jeden ulubiony motyw, jakim jest Titanic. Na przestrzeni prawie dwóch lat dziecko systematycznie dokłada kolejne elementy, które zawierał realny okręt. W rezultacie ostatnia jego praca (z kwietnia 2023 roku) jest starannym odzwierciedleniem realnego statku nie tylko ze względu na dokładnie narysowane szczegóły, ale także umiejętne oddanie momentu tonięcia. Rozwój bryły statku jest równoznaczny z rozwojem emocjonalnym oraz poznawczym chłopca. To właśnie rysowanie sprawiło, że chłopiec pomimo braku zdolności do dłuższej koncentracji

uwagi potrafił jednak skupić się w momencie tworzenia, by stworzyć swój statek – symbol bezpieczeństwa. W toku obserwacji chłopca można było zauważyć, że w trudnych chwilach zawsze wracał do ulubionego okrętu. Kiedy rozbiecie emocjonalne nie pozwalało mu na narysowanie statku, jego aktywność skupiała się na układaniu Titanica z klocków Lego. To dawało mu wyraźne ukojenie emocjonalne oraz poczucie bezpieczeństwa. Z kolei docenienie jego pracy przez wychowawcę i rówieśników sprawiło, że chłopiec poczuł dumę i satysfakcję. Rysował więcej i częściej, by znów poczuć uczucie spełnienia i radości z pochwały. Częstsze rysowanie skłoniło chłopca do dokładniejszej analizy zdjęć realnego Titanica, co przełożyło się na dodawanie kolejnych elementów. W chwili rysowania dziecko wykazywało zewnętrzną spokój, zaangażowanie i skupienie. Niepokój i nerwowość przelewało na papier, stąd ogólne wrażenie rysunków zawsze jest ekspresyjne. Natomiast po skończonej pracy twórczej dziecko było wyciszone i bez problemów oddawało się kolejnej aktywności. W pewnym momencie chłopiec zaczął chcieć uczestniczyć w życiu grupy i integrować się z innymi dziećmi. Z racji tego, że chłopiec jest akceptowany przez rówieśników, chętnie zapraszano go do wspólnej zabawy.

Badania empiryczne wykazały, że arteterapia przyczyniła się do znacznych zmian w zachowaniu chłopca. Rysowanie Titanica stało się sposobem na odblokowanie głęboko ukrytych i skumulowanych emocji. Chłopiec jest zdecydowanie bardziej komunikatywny, chętniejszy do współpracy i mniej konfliktowy. Zdarzają się oczywiście dni trudne, w których dziecko jest nerwowe i wybuchowe, prace wykonywane w momentach trudnych, o ile w ogóle powstają, są cofnięciem się do początkowego etapu rysowania Titanica. Takie prace frustrują chłopca, ponieważ wie, że potrafi dużo lepiej rysować, więc potęgują jego złość. Nerwowość chłopca wynika z przeżywania sytuacji trudnych w domu rodzinnym, z którymi w dalszym ciągu nie potrafi sobie poradzić. Spektrum autyzmu sprawia, że chłopiec mimo kolosalnego ogólnego postępu rozwojowego ciągle zatacza emocjonalne koło. Sytuacje obciążające psychicznie powodują u niego cofnięcia w sferze emocjonalnej, która ciągnie za sobą sferę poznawczą i społeczną. Dziecko potrzebuje czasu, by na nowo znaleźć spokój i równowagę emocjonalną, a dzieje się to poprzez rysowanie statku. Rysowanie Titanica daje chłopcu emocjonalne ukojenie. Ciągłe rysowanie swojej fiksacji wynikającej z autyzmu sprawia, że dziecko stopniowo, na nowo odzyskuje spokój oraz obniża napięcia psychiczne.

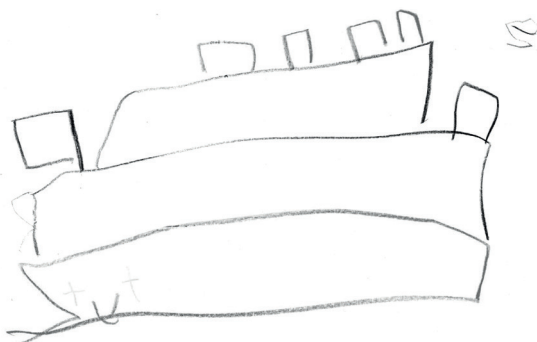
Analiza wybranych prac dziecka autystycznego

Październik 2021 roku



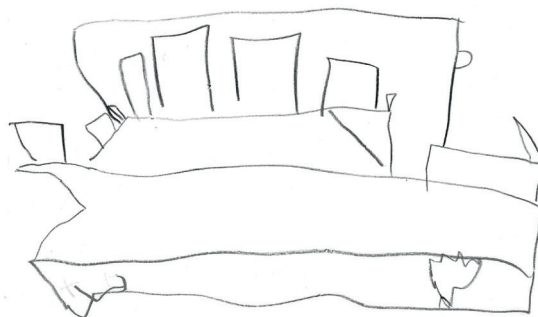
Rysunki powstałe w październiku 2021 roku były schematami uproszczonymi pozbawionymi szczegółów. Takie przedstawienia rzeczywistości są charakterystyczne dla dzieci między trzecim a czwartym rokiem życia. Badany chłopiec w wieku pięciu lat już wykazywał lekkie opóźnienie rozwoju rysunkowego. W pracach tych zauważalna jest forma linearna, konturowa z wyraźną geometryzacją. Chłopiec przedstawia statek z profilu, akcentuje jedynie dziób kadłuba. Kompozycja mimo bardzo uproszczonego schematu jest dynamiczna, spójna, poszczególne elementy łączą się w sposób, który zdecydowanie nawiązuje do Titanica. Chłopiec podczas rysowania wydawał się wyciszony, jednak ciągła nadaktywność ruchowa zdradza jego wewnętrzną nerwowość, gwałtowność, która z kolei przekłada się na sposób rysowania. Kreska tworząca statek jest ekspresyjna, mocna, zdradzająca niepokój autora. Dziecko posługiwało się ubogim doбором kolorystycznym, jednak kolory te – czarny i czerwony – są całkowicie uzasadnione, ponieważ stanowią one kolory statku Titanica. Zważając jednak na to, że kolor czarny, jak i czerwony są kolorami bazowymi (ulubionymi chłopca) w każdym przedstawieniu statku, mogą również sugerować jego skłonności do wybuchowości, gwałtowności, co znajduje odniesienie w jego zachowaniu w grupie rówieśniczej. Taka zawężona gama kolorystyczna (węższa niż u dzieci w jego wieku) występująca u badanego chłopca sugeruje też jego znaczne zahamowanie emocjonalne.

Styczeń 2022 roku



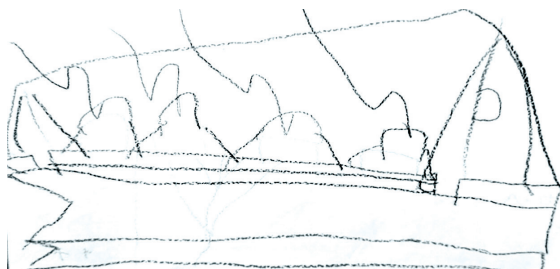
Rysunki powstałe w tym okresie nadal są schematem uproszczonym, zawierającym jednak nieco więcej szczegółów niż prace początkowe z października 2021 roku. Mają charakterystyczną formę zwartą, a kompozycja umieszczona jest na środku kartki. Dominuje w nich linia horyzontalna, tworząca kadłub statku. Kreska, jaką posługuje się chłopiec, jest dynamiczna, ekspresyjna, wręcz agresywna. W tych przedstawieniach statku chłopiec użył koloru czerwonego i czarnego, jednak bez wypełnienia (kolory odpowiadają kolorystyce obiektu). Konstrukcja Titanica zaczęła zawierać więcej szczegółów, tym samym chłopiec zaczął poświęcać na rysowanie więcej czasu. Inna, nowa wersja statku bardzo się chłopcu podobała, zdecydowanie był z niej dumny, ochoczo pokazywał swoje dzieła zarówno wychowawcy, jak i innym dzieciom. Pozytywna ocena rysunków wpłynęła motywująco na chłopca.

Marzec 2022 roku



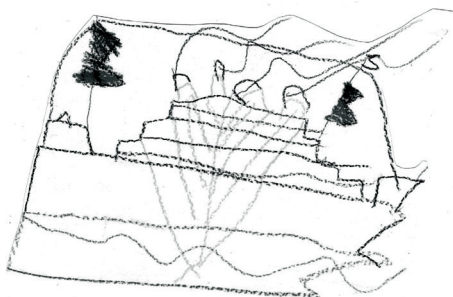
W tym czasie powstawały rysunki, które samą budową bryły statku bardziej odzwierciedlały realny wygląd Titanica. Chłopiec oprócz linii horyzontalnych stosuje linie skośne, budując bardziej precyzyjny kadłub. Chłopiec stał się bardziej świadomy swoich możliwości rysunkowych. Odtwarza z pamięci szczegóły, które zapamiętał ze zdjęć oraz filmików z YouTube, często oglądanych w domu. Odkrył, że przy odpowiednim skupieniu się jest w stanie lepiej odwzorować swój ulubiony statek, a pozytywna ocena otoczenia motywuje go do działania. Równoległe do postępów w rysowaniu nastąpiła wyraźna poprawa funkcjonowania w grupie rówieśniczej. Zaczął dosiadać się do dzieci rysujących przy stoliku. Z powodu większego skupienia dziecka podczas rysowania sam proces tworzenia się wydłużył. Zadowolenie z wyglądu narysowanego statku przekładało się na nieco dłuższy stan wyciszenia i spokoju tuż po rysowaniu.

Lipiec 2022 roku



W tym okresie twórczości chłopca kompozycja zaplanowana została na całą wielkość kartki, dziecko zadbało o większą liczbę szczegółów, zwłaszcza w górnej części statku, gdzie mieści się pokład (zauważył piętra). Jego rozwój poznawczy, w tym możliwość dokonania dokładniejszej obserwacji oraz rozwój w zakresie motoryki małej pozwolił mu na znacznie dokładniejsze odwzorowanie obiektu. Analogicznie do wcześniejszych prac dziecko poświęciło więcej czasu na narysowanie statku (w porównaniu z rysunkami z października 2021 roku), a okres po rysowaniu również odznaczał się wydłużonym czasem wyciszenia.

Wrzesień 2022 roku



W tym czasie zdecydowanie widać postęp w obrębie motoryki małej (obserwuje się w rysunkach większą kontrolę nad narzędziem pisarskim), jak i w zakresie poznawczym (dziecko przeanalizowało konstrukcję Titanica, zapamiętało wiele szczegółów i odwzorowało je. Wymagało to dużego skupienia, zaplanowania działania, analizowania i zapamiętania szczegółów ważnych i istotnych dla chłopca). Poprawie uległo także zachowanie chłopca oraz jego funkcjonowanie w grupie rówieśniczej. Dziecko lepiej kontroluje swoje emocje, jest zdecydowanie bardziej komunikatywne, szuka interakcji z wychowawcą, na przykład zaczęło się przytulać, siadać na kolanach nauczyciela, podczas spacerów chce iść w parze wyłącznie z wychowawcą. Chce uczestniczyć w życiu grupy (zgłasza chęć bycia dyżurnym).

Listopad 2022 roku



W tym czasie powstawały prace przedstawiające moment zatonięcia Titanica. Chłopiec skupił się na uchwyceniu odpowiedniego kąta nachylenia kadłuba. Niebieska pofalowana linia symbolizująca taflę wody narysowana jest szybko i pewnie – dynamicznie dopełnia całość kompozycji. Dziecko podczas tworzenia było mocno zaangażowane oraz skupione.

Styczeń 2023 roku



Praca, która powstała w styczniu 2023 roku, jest wyjątkowa, ponieważ chłopiec po raz pierwszy wypełnił starannie kolorami czerwonym, czarnym, pomarańczowym i niebieskim całą bryłę okrętu (zostawił jedynie niewypełniony biały pas – w tym miejscu realny statek jest biały). Zadbął o szczegóły i detale, narysował również serduszko z lewej strony statku (chłopiec prawdopodobnie obserwował rysunki koleżanek – dziewczynki rysowały serduszka w tym czasie). Sugeruje to, że chłopiec rozwinął się na tyle, by zauważyć i zaakceptować obecność koleżanki siedzącej obok, co zmienia jego perspektywę relacji społecznych, ponieważ w roku 2021 w ogóle nie interesował się rówieśnikami. Następnie zauważył wykonywaną przez koleżankę pracę, by wybrać

z niej to, co mu się podoba, a na końcu odtworzył wybrany detal. Ponadto serduszko jest pozytywnym znakiem, prawdopodobnie chłopiec chciał podkreślić za jego pomocą uczucie, jakim darzy Titanica. Oznacza to, że dziecko rozumie pojęcie symbolu.

Kwiecień 2023 roku



Ten rysunek jest najstaranniejszym przedstawieniem okrętu w chwili zatonięcia. Jest to praca wyjątkowa, ponieważ okręt został w całości pokolorowany na czerwono, żółto, czarno, niebiesko i brązowo, zawiera wiele szczegółów oddanych z największą starannością, na jaką chłopiec mógł sobie pozwolić. Kompozycja zajmuje całą przestrzeń kartki. Rysunek ujawnił talent rysunkowy chłopca. Po skończonej pracy chłopiec pokazywał swoje dzieło kolegom i wychowawcy. Bardzo ucieszyły go pochlebne słowa, był z siebie bardzo dumny. Długo bawił się rysunkiem jak prawdziwym statkiem.

Motyw Titanica, jak wynikało z rozmowy z dyrektorem przedszkola, pojawił się około czwartego roku życia chłopca w sposób całkowicie przypadkowy, ale był na tyle silnym bodźcem, że towarzyszy mu do dziś. Dziecko podczas oglądania filmików na YouTube przypadkowo natrafiło na okręt. Zafascynowało go to na tyle mocno, że wyparło fascynację autobusami oraz kręcącymi się kołami. Od tamtej pory chłopiec próbował odwzorowywać kształt statku za pomocą schematycznego układania klocków Lego (długi prostokąt, który symbolizował okręt). W tamtym czasie dziecko nie rysowało.

Próbując odpowiedzieć na pytanie, dlaczego akurat Titanic stał się tak mocnym motywem w zamkniętym świecie dziecka autystycznego, należy podjąć próbę analizy wyglądu prawdziwego okrętu. Realny Titanic był za swoich czasów drugim co do wielkości parowym statkiem pasażerskim. Charakteryzował się czterema kominami oraz dwoma masztami. Jego bryła była podłużna. Kolorystyka ułożona była w następujący sposób (zaczynając od dołu): czerwony, czarny i biały. Strefa pasażerska pierwszej klasy mieszcząca się na górnym pokładzie składała się z trzech pięter, gdzie

znajdowały się salony oraz apartamenty. Ta część prezentowała się bardzo luksusowo z powodu umieszczenia w jej obrębie dużej liczby okien. Taka charakterystyczna, schematyczna, horyzontalna budowa okrętu spełniała oczekiwania dziecka autystycznego pod względem wyglądu. W prosty sposób chłopiec mógł odwzorować schemat okrętu z klocków, ciągle taki sam, ciągle od nowa. Jednak Titanic oprócz zewnętrznego wyglądu posiada jeszcze jedną ważną cechę – prawdopodobnie najważniejszą dla chłopca – okręt przełamuje się na pół i tonie. To wyróżnia go na tle innych statków i sprawia, że jest jedyny i niepowtarzalny. W tamtym czasie chłopiec zdecydowanie nie rozumiał tragedii Titanica ani jej konsekwencji dla pasażerów. Cieszył się jak w przypadku oglądania autobusów przez okno, że okręt, schematyczny z wyglądu, składający się z trzech poziomych kolorowych pasów, może się złamać i zatonać.

Patrząc całościowo na wszystkie rysunki chłopca powstałe od października 2021 roku do kwietnia 2023 roku, można zaobserwować, jak arteterapia powoli kształtowała rozwój chłopca. Działo się to stopniowo, ale jednocześnie na różnych płaszczyznach: w sferze emocjonalnej, manualnej, poznawczej oraz społecznej. Autyzm powoduje, że chłopiec jest otoczony murem, za który nie może przejść. Z jednej strony widać kolosalny postęp w ogólnym rozwoju dziecka, który został udokumentowany w pracach plastycznych, a z drugiej strony spektrum autyzmu sprawia, że chłopiec ciągle będzie zataczał koło w strefie emocjonalnej poprzez brak radzenia sobie w chwilach emocjonalnie trudnych.

Na przykładzie badanego chłopca widać, jakie możliwości daje arteterapia w kontekście terapii dzieci ze spektrum autyzmu. Tworząc, dziecko uczy się wyrażać emocje, a dzieje się to niepozornie podczas aktu tworzenia. Ta umiejętność wydaje się kluczowa w odniesieniu do dzieci ze spektrum, u których sfera emocjonalna wymaga największego wsparcia. Obniżeniu napięcia emocjonalnego sprzyja stopniowy rozwój manualny, poznawczy i społeczny. Ponadto odwołując się do neuropsychologicznego aspektu arteterapii podczas pracy twórczej, obserwujemy, że pobudzone są obie półkule mózgowe, co skutkuje lepszym funkcjonowaniem dziecka na płaszczyźnie neurologicznej. Rozwój twórczy chłopca jest zatem potwierdzeniem terapeutycznego zastosowania arteterapii w pracy z dzieckiem ze spektrum autyzmu.

Bibliografia

- Głowacka E., *Artediagnoza. Psychologiczna specyfika twórczości plastycznej dzieci neurotycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Hornowski B., *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkiej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982.
- Konieczna E.J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

- Kulczycki M., *Psychologiczne problemy człowieka chorego: z zagadnień współpracy pracownika służby zdrowia z pacjentem*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1971.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Marek E., *Arteterapia jako metoda wspomagająca pracę wychowawczą*, [w:] M. Knapik, A. Sacher (red.), *Sztuka w edukacji i terapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Oster G.D., Gould P., *Rysunek w psychoterapii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Pomorska K., *Rozwój regulacji emocji o typowym i zaburzonem rozwoju*, 2019, <https://terapiaspecjalna.pl/artykul/rozwoj-regulacji-emocji-o-typowym-i-zaburzonym-rozwoju> [dostęp: 28.01.2023].
- Rudowski T., *Edukacja i terapia przez sztukę. Arteterapia w świetle teorii doznań transakcyjnych*, Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2013.
- Stańko M., *Arteterapia – mechanizmy działania z perspektywy neuropsychologii*, „Psychoterapia” 2009, nr 2(149), s. 29–35.
- Szuman S., *Sztuka dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Westling C.S., *On Neuroscience and Art Therapy – Clinical Meeting*, <https://arttherapycentre.com/blog/neuroscience-art-therapy-clinical-meeting/> [dostęp: 28.01.2023].

The importance of artistic expression in expressing emotions of a child on the autism spectrum – a case study

Abstract: For many years, therapeutic methods have been developed to improve the quality of life for people on the autism spectrum. One of the most modern therapeutic forms is art therapy. The creative process stimulates both cerebral hemispheres at the same time, this results in the development of the child primarily in the emotional, cognitive sphere, and these in turn improve the social sphere. In addition, an autistic child who has difficulty controlling and expressing his or her emotions through drawing, painting or sculpting has the opportunity to learn how to deal with emotional tension. When analysing the artistic creations of autistic children, one can not only get an aesthetic impression, but also notice their hidden content. They represent an individual story of emotions, experiences and deeply hidden anxieties. The drawings are characterised by their simplicity, schematicity and minimalist form. By knowing the meanings of the expressions used, we can try to get to know the child's personality traits, character, passions and history. Autism spectrum disorder hinders drawing development considerably, but does not rule it out completely. The main aim of the article, 'The importance of artistic expression in expressing the emotions of a child on the autism spectrum - a case study', is to draw conclusions from the analysis of the drawing works of an autistic child in the context of his varied emotions. The author of the article, basing on the literature on the subject and her own experiences as well as interests, describes the world of emotions of the child with autism spectrum hidden in the drawings.

Keywords: autism spectrum disorder, art therapy, fine arts, drawing, emotions, disorders

About the Author

Liliana Samulak – MA, teacher in the non-public kindergarten “Kropeczka” in Bielsko-Biała. She graduated from the Julian Fałat Secondary Art School in Bielsko-Biała. After graduating from high school she enrolled at the Teacher Training College in Bielsko-Biała at the faculty of pedagogy. She wanted to use her skills in art in her later work with the youngest children. She is currently a graduate of Pedagogy with a specialisation in Elementary Education and Pedagogical Therapy at the Bielsko-Biała University of Technology and Humanities. In her work she uses art classes as a form of therapy for children with disorders.

Olga Kacprowska*

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

 <https://orcid.org/0009-0001-2842-6279>e-mail: okacprowska@gmail.com

Uczenie się wychowania przez rodziców rodzin wielodzietnych

https://doi.org/10.25312/2083-2923.24_03oka

Streszczenie: Artykuł jest poświęcony tematowi uczenia się wychowania przez rodziców w rodzinach wielodzietnych. W pierwszej części zaprezentowano dotychczasową wiedzę z zakresu pozyskiwania kompetencji wychowawczych rodziców, ich źródeł, a także wpływu tych kompetencji na funkcjonowanie rodziny oraz zagadnienia pedagogizacji rodziców. Druga część tekstu zawiera opis metodologii badania własnego, przeprowadzonego na potrzeby tworzenia pracy magisterskiej, którego tematem było to, jak rodzice w rodzinach wielodzietnych uczą się wychowania i nabywają kompetencje. W kolejnej części artykułu wyniki tego badania zostały omówione oraz poddane dyskusji z obserwacjami innych badaczy.

Słowa kluczowe: wielodzietność, rodzina wielodzietna, kompetencje wychowawcze, uczenie się rodziców

Wprowadzenie

Tytułowe zagadnienie uczenia się wychowania przez rodziców rodzin wielodzietnych, traktowane jako rodzaj samokształcenia, nie znajdowało się – jak do tej pory – w orbitie zainteresowań pedagogiki. Dość powszechnie uważa się bowiem, że rodzice dysponują kompetencjami wychowawczymi na podstawie faktu, że są rodzicami, na co

* Olga Kacprowska – doktorantka Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, absolwentka Wydziału Nauk Pedagogicznych, kierunek: pedagogika ogólna, specjalizacja: pedagogika resocjalizacyjna i opiekuńczo-wychowawcza. Nauczycielka języka angielskiego oraz pedagog szkolny w Szkole Podstawowej Przymierza Rodzin nr 3 w Warszawie. Zainteresowania naukowe obejmują zagadnienia pedagogiki ogólnej, pedagogiki rodziny, parentologii, a także kompetencje językowych i nauczania języka angielskiego.

wskazał między innymi Stefan Sarnowski¹, który rozróżnił dwa rodzaje rozumu pedagogicznego: naturalny i dyskursywny. Nazwa pierwszego mówi równocześnie o jego pochodzeniu – z natury. Zdaniem Sarnowskiego każdy człowiek doświadczył w swoim życiu wychowania i już na tej podstawie wie, czym ono jest i jak powinno się je właściwie sprawować². Drugi rodzaj rozumu pedagogicznego związany jest z uczestnictwem w dyskursie na temat wychowania. Dyskurs ten odbywa się w pedagogice jako osobnej dyscyplinie naukowej. W swojej charakterystyce Sarnowski³ podkreśla pasożytniczy charakter tego rozumu. Wynika on z oderwania od realiów życiowych i „żerowania” na teoriach pedagogicznych. Omawiany autor otwarcie krytykuje pielęgnowanie rozumu dyskursywnego i wini go za powstanie pedagogizmu, który zalicza do fundamentalnych błędów⁴. Jako antidotum postuluje dowartościowanie rozumu pedagogicznego naturalnego rozumianego jako konieczna i wystarczająca podstawa do realizowania wychowania.

Mimo że konieczność posiadania kompetencji wychowawczych przez rodziców w rodzinach biologicznych wydaje się oczywista, w wyraźny sposób mówi się o tym dopiero wówczas, gdy tych kompetencji z jakichś powodów zabraknie. Do takiego wniosku doprowadza analiza publikacji Mieczysława Płopy⁵. Jako kryterium umożliwiające ocenę kompetencji wychowawczych rodziny zaproponował on efektywność i to, czy rodzicom uda się ją osiągnąć. Píše on: „Efektywna rodzina to taka, w której ustalone wzory interakcji umożliwiają wykonywanie jej zadań za pomocą sposobów, które kształtują fizycznie, społecznie i psychicznie dobre samopoczucie członków rodziny. Nieefektywną zaś rodzinę charakteryzują wzory interakcji, które utrudniają jej [...] zarządzanie podstawowymi zadaniami”⁶. Komentując to kryterium, Alicja Żywczok i Bogumiła Bobik zwracają uwagę na fakt, że efektywności nie należy zawężać tylko do relacji między rodzicami a dzieckiem czy dziećmi w wypadku rodzin z licznym potomstwem, lecz obejmuje ona wszystkich członków rodziny, a więc rodziców i dzieci, którzy razem tworzą całość. To stanowi ich zdaniem podstawę do właściwego odróżnienia „rodziny funkcjonalnej” i „rodziny dysfunkcyjnej”, inaczej „rodziny problemowej” lub „rodziny niewydolnej wychowawczo”⁷.

Z powyższego nasuwa się wniosek, że poziom kompetencji wychowawczych rodziców wpływa nie tylko na skuteczność ich oddziaływań na dziecko czy dzieci, lecz również dotyka bezpośrednio ich samych, wpływając na przykład na relacje pomiędzy dwojgiem rodziców. W rodzinie dysfunkcyjnej może to powodować „trwały roz-

¹ S. Sarnowski, *O krytyce rozumu pedagogicznego*, [w:] tegoż (red.), *Krytyka rozumu pedagogicznego*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1993.

² Tamże, s. 10.

³ Tamże, s. 12.

⁴ Tamże, s. 22–28.

⁵ M. Płopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

⁶ Tamże, s. 45.

⁷ A. Żywczok, B. Bobik, *Pedagogika analityczna. Od porządkowania wiedzy naukowej do odkrywania jej nowych obszarów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2022, s. 96.

kład współżycia wewnątrz rodziny, zerwanie więzi małżeńskiej i rodzicielskiej. [...] W przypadku całkowitej dysfunkcji rodziny muszą ją zastąpić inne osoby lub instytucje⁸. Mamy tutaj do czynienia z odmiennym rozumieniem systemu niż ten zaprezentowany przez Jadwigę Izdebską⁹. Piszac o sytuacji dziecka w rodzinie dysfunkcyjnej, Izdebska wymienia szereg czynników powodujących zakłócenia w funkcjonowaniu rodziny. Jednym z tych czynników jest „wadliwy system oddziaływań wychowawczych”¹⁰. Autorka ma na uwadze przede wszystkim zewnętrzne powody utrudniające lub uniemożliwiające spełnienie przez rodziców ich funkcji wychowawczej, takie jak bezrobocie, przestępczość, wpływy sprzecznych systemów aksjologicznych, które z kolei prowadzą do takich zjawisk, jak wielodzietność, alkoholizm, niskie wykształcenie rodziców czy ich patologiczne zachowania.

Koncentrując się na kompetencjach wychowawczych rodziców jako nieprofesjonalnych pedagogów, warto odwołać się do definicji tworzonych przez współczesnych badaczy. Według T. Grabowskiej kompetencje te są wypadkową wiedzy o wychowaniu, umiejętności i postaw¹¹. Ich cechą charakterystyczną jest plastyczność, dzięki której rodzice dopasowują swoje interwencje nie tylko do potrzeb dziecka, lecz również aktualnej sytuacji wychowawczej rodziny i wymagań otoczenia. Ponadto kompetencje wychowawcze powinny być ciągle aktualizowane i dostosowywane do potrzeb, z których w wypadku rodzin wielodzietnych jedną z istotniejszych jest powiększanie się rodziny.

Próbą zaradzenia wskazanej powyżej dynamicznej naturze rodziny wielodzietnej jest pedagogizacja rodziców. Zdaniem Stanisława Kawuli powinna prowadzić ją przede wszystkim szkoła, ale nie wyklucza się udziału innych instytucji¹². Współcześnie do instytucji tych zaliczyć można między innymi poradnie psychologiczno-pedagogiczne czy organizacje pozarządowe. Zadaniem pedagogizacji jest wspieranie rodziny w jej funkcjonowaniu przez wzbogacenie potocznej wiedzy pedagogicznej posiadanej przez rodziców o elementy wiedzy naukowej dotyczącej wychowania i kształcenia dzieci. Obecnie pedagogizacja rodziców przybiera wiele różnych form – istnieje ogromny wybór pozycji książkowych, poradników, podcastów, forów internetowych, wykładów w formie stacjonarnej lub online, dzięki którym rodzice mogą zdobywać wiedzę specjalistyczną z zakresu pedagogiki i rozwoju dziecka na różnych etapach życia swoich dzieci, a nierzadko nawet dopiero przygotowując się

⁸ Tamże, s. 96–97.

⁹ J. Izdebska, *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Trans Humana, Białystok 2003.

¹⁰ Tamże, s. 88.

¹¹ T. Grabowska, *Rodzina – sprzymierzeńcem w drodze do podmiotowości dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Wartości – wychowanie – kształcenie*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2017, s. 146.

¹² S. Kawula, *Artykuł hasłowy: pedagogizacja rodziców*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 581–585.

do rodzicielstwa¹³. Zgodnie z wynikami przeprowadzonych badań potrzeba pedagogizacji rodziców rośnie, jako że coraz więcej z nich pragnie pogłębiać swoją wiedzę na temat wychowania dzieci¹⁴.

Należy zauważyć, że w wyniku pandemii COVID-19 duża część życia społecznego przeniosła się do świata online. Także pedagogizacja rodziców coraz częściej odbywa się w sieci. Z jednej strony powoduje to powszechniejszy dostęp do pomocy w wychowaniu dzieci, z drugiej – większe problemy z możliwością weryfikacji źródeł wiedzy osób tę pomoc oferujących¹⁵.

Z roku na rok przybywa w Polsce organizacji zajmujących się promowaniem świadomego rodzicielstwa, coraz popularniejsze stają się różnego rodzaju trendy w wychowaniu oraz specjalne szkolenia dla rodziców w zakresie wybranych metod wychowawczych. Warsztaty te przyciągają wielu chętnych uczestników. Wynika z tego, że coraz większa liczba rodziców, nawet jeśli nie posiadają oni wykształcenia pedagogicznego, pragnie w sposób świadomy zdobywać i pogłębiać wiedzę na temat wychowania dzieci. Nierzadko tego rodzaju szkolenia prowadzone są także przez ludzi, którzy sami wychowali kilkoro potomków i mogą podzielić się swoim doświadczeniem. A zatem także rodzice wielodzietni, oczywiście ci posiadający konkretną świadomość potrzeby rozwoju swoich kompetencji, kontrolują ich nabywanie.

Metodologia badania własnego

Na potrzeby niniejszego artykułu wykorzystałam materiał empiryczny zgromadzony podczas przygotowywania pracy magisterskiej. W kwietniu 2018 roku przeprowadziłam badanie o charakterze jakościowym. Jego celem była eksploracja zjawiska uczenia się wychowania przez rodziców w rodzinach wielodzietnych. W szczególności interesowało mnie nabywanie kompetencji wychowawczych i ich modyfikowanie wraz ze wzrostem liczby członków rodziny. Główny problem badawczy wyraża się w pytaniu: W jaki sposób w rodzinach wielodzietnych rodzice uczą się wychowania? Problemy szczegółowe są następujące: (1) Czym jest i jak się tworzy kompetencja wychowawcza rodzica? (2) Na czym polega specyfika uczenia (się) wychowania w rodzinach wielodzietnych? (3) Jakie nowe doświadczenia wychowawcze przeprowadzali rodzice w związku z przyjściem na świat kolejnego dziecka?

¹³ B. Sieradzka-Baziur, *Kształcenie w rodzinie w świetle terminów pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika rodziny na początku XXI wieku w świetle pojęć i terminów*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2018, s. 220.

¹⁴ P. Ziółkowski, *Pedagogizacja rodziców, potrzeby i uwarunkowania*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016, s. 154.

¹⁵ A. Januszewicz, *Zmiany społeczne a dostęp do psychoedukacji*, [w:] *Raport Linii 3Plus Wybrana problematyka życia dużych rodzin w Polsce – 2023*, s. 31, <https://www.3plus.pl/assets/file/14950,linia3plus-2023-v6-podglad.pdf> [dostęp: 4.12.2023].

Narzędziem, którym się posłużyłam, był scenariusz wywiadu. Miał on charakter częściowo ustrukturyzowany, dzięki czemu miałam wyznaczoną drogę i równocześnie możliwość pogłębiania interesujących mnie zagadnień.

Do badania wyłoniono trzy pary rodziców z Warszawy i okolic. Pierwsza para to Marek (41 lat) i Monika (40 lat), którzy mają trzy córki w wieku 15, 13 i 7 lat oraz 11-letniego syna. Monika i Marek są małżeństwem od 16 lat, mieszkają w Warszawie. Marek pracuje zawodowo. Co istotne z punktu widzenia wiedzy o wychowaniu, ma wykształcenie pedagogiczne (jako jedyny z całej próby badawczej). Żona Marka od urodzenia pierwszego dziecka nie jest aktywna zawodowo, opiekuje się domem i dziećmi, w szczególnym stopniu synem, który jest edukowany w domu. W chwili obecnej nie planuje powrotu do pracy zawodowej. Oboje rodzice ukończyli studia wyższe. Druga rodzina wychowuje czworo dzieci. W momencie przeprowadzania wywiadu matka była w zaawansowanej ciąży, kilka dni później na świat przyszło piąte dziecko. Dariusz (35 lat) i Małgorzata (34 lata) są małżeństwem od 7 lat. Wychowują 3 córki (5 lat, 4 lata i 1 rok) oraz jednego syna (2,5 roku). Potomstwo tej pary urodziło się w krótkich odstępach czasu, zatem rodzice mają duże doświadczenie w wielodzietności, pomimo że ich „staż rodzicielski” jest jeszcze stosunkowo krótki – 5 lat. Żona zrezygnowała z pracy zawodowej po urodzeniu pierwszego dziecka, mąż pracuje. Małgorzata nie planuje podjęcia aktywności zawodowej do czasu „odchowania” najmłodszego dziecka (nie określa, kiedy taki moment nastąpi). Oboje mają wyższe wykształcenie. Trzecia para, Kamil (30 lat) i Irena (29 lat), wychowuje czworo dzieci. Są małżeństwem od 8 lat i rodzicami czterech synów w wieku 7 lat, 5 lat, 3 lata i 6 miesięcy. Kamil pracuje zawodowo. Jego żona również jest osobą aktywną zawodowo, obecnie przebywa jednak na urlopie macierzyńskim. Po jego zakończeniu planuje powrót do pracy w niepełnym wymiarze godzin. Irena ma wyższe wykształcenie, mąż – wykształcenie średnie.

Treść wszystkich wywiadów została nagrana, następnie przeniesiona w formę tekstu pisanego. W zapisie uwzględniłam emocje towarzyszące rozmówcom podczas udzielania wywiadów oraz różne sytuacje techniczne zachodzące w trakcie przeprowadzania rozmów, na przykład to, że jedno z rodziców musiało na jakiś czas wyjść do drugiego pomieszczenia, by zaopiekować się dzieckiem.

Wyniki badania własnego

Po przeniesieniu tekstu wywiadów na papier poddałam je analizie, rozpatrując różne aspekty poruszonych w nich treści. W celu uporządkowania treści posłużyłam się piętnastoma pojęciami kluczowymi. Były to: *umiejętność, wiedza, doświadczenie, źródła pisane, rodzina pochodzenia, intuicja, zaradność, niepewność, lęk, rodzeństwo, małżeństwo, więź, relacja oraz miłość*. By móc efektywniej rozpatrzyć uzyskane wyniki, policzyłam, ile razy każde z pojęć było omawiane w poszczególnych wywiadach. Wszystkie wymienione zagadnienia pojawiały się w wypowiedziach rozmówców

wielokrotnie. Można jednak zauważyć takie, które występowały częściej niż inne. Na potrzeby analizy wyników badania użyłam metody kodowania, licząc pojawiające się słowa kluczowe. Trzy pojęcia, które pojawiły się najczęściej, to jest 20 razy lub więcej, to: *doświadczenie*, *umiejętność* oraz *rodzeństwo*. Temat doświadczenia był we wszystkich trzech rozmowach istotny i często poruszany. Z wypowiedzi rozmówców jasno wynikało, że własne doświadczenie jest dla nich najważniejszym źródłem uzyskiwania kompetencji wychowawczej. Wszyscy rodzice akcentowali fakt, że żadne źródła pisane, jak literatura czy internet, ani żadne osoby postronne, nawet rodzice, nie dali im tak dobrej nauki wychowania, jak doświadczenia zdobywane podczas wychowywania kolejnych dzieci. Rodzice mówili o tym, jak nowe umiejętności przychodzą do nich wraz z rozwojem potomstwa, a także jak uzyskane w ten sposób kompetencje są im pomocne w procesie wychowania kolejnych dzieci. Wszyscy rozmówcy na pytanie „Czy uważasz, że Twoje umiejętności wychowawcze są teraz większe niż wtedy, gdy miałeś jedno dziecko?” odpowiedzieli twierdząco, podkreślając także to, że w tym czasie dużo się zmieniło w ich podejściu do wychowania. Wielu zwróciło uwagę na to, że większa liczba potomstwa wymaga lepszej organizacji i planowania, co rzutuje na różne sfery życia. „Na pewno zdolności organizacyjne ulegają polepszeniu. Trzeba więcej rzeczy w określonym czasie zorganizować. Trzeba być wszędzie, gdzie potrzeba. To wychodzi też w pracy, że trzeba się lepiej zorganizować, żeby na przykład wyjść wcześniej, gdy się ma zadaniowy czas pracy. Więc duża rodzina pomaga mi w tym, żeby być bardziej efektywnym”, powiedział Kamil. Zdobywanie doświadczenia rodzice wielodzietni często określali jako swego rodzaju pokonywanie kolejnych etapów, podczas którego niektóre aspekty wychowania stają się trudniejsze, a inne łatwiejsze. Ta łatwość wynika przede wszystkim z tego, że dzieci wchodzą ze sobą w interakcje, spędzają czas razem, przez co w mniejszym stopniu wymagają inicjatywy i poświęcania im czasu przez rodziców. Trudniejsza staje się zwykle rodzinna logistyka, organizacja czasu. Dwukrotnie bycie rodzicem rodziny wielodzietnej zostało porównane do zarządzania przedsiębiorstwem. Małgorzata i Dariusz powiedzieli: „Te kompetencje przychodzą, bo stajemy w sytuacji, która to wymusza. Musimy działać, nie możemy być bierni i jakby każde kolejne dziecko dokłada jakiś poziom trudności. Pewne poziomy pewnych działań ulegają ułatwieniu”¹⁶.

Zapytani o to, czym dla nich jest doświadczenie wychowawcze, rodzice rozumieją to pojęcie dwojako. Z jednej strony są to kompetencje, które nabywają dzięki własnym przeżyciom i wyciąganym z nich wnioskom, wiedza płynąca nie z literatury czy porad osób trzecich, ale z własnego życia. Drugim znaczeniem doświadczenia są konkretne wspomnienia, momenty z rodzicielskiego życia. W wywiadach pojawiły się następujące definicje doświadczenia wychowawczego: „To taki proces, jak formacja, który się przechodzi. Z każdym dzieckiem ta formacja jest inna i przechodzi się nowe doświadczenie”. „Potrzeba na to czasu. To nie tylko wiedza. Ja byłam pełna wiedzy w pierwszej

¹⁶ Zapis wywiadu, materiał w archiwum autorki.

cięży, ale życie to zweryfikowało, moje myślenie o sobie samej. No i przede wszystkim to, że idzie życie, idą różne przykłady, uczymy się na własnych błędach, no jest to bardzo ważne. Bez tej praktyki to by było kiepsko”. „Szereg zdarzeń, które nastąpiły podczas procesu wychowawczego. Których nie mogę wymazać z pamięci i które były kluczowe. Głównie były albo wsparciem dla teorii, albo nakreślały nową”. Rodzice byli zgodni co do tego, że każde kolejne dziecko wnosi w życie rodziny nowe zasady i nowe doświadczenia. Mimo że rodzina zwykle działa według już ustalonego rytmu, musi nieco zmodyfikować swoje działania po jej powiększeniu.

Drugim pojęciem, które często pojawiało się w wypowiedziach rozmówców, jest *umiejętność*. Rodzice dużo i chętnie mówili na temat tego, czym jest dla nich umiejętność oraz jakie nowe umiejętności nabywali wraz z powiększaniem się rodziny. Jak już wspomniano wyżej, były to nie tylko umiejętności strictly wychowawcze, ale także logistyczne czy organizacyjne. Zróznicowane były odpowiedzi na pytanie „Czy uważasz, że aby być rodzicem, trzeba posiadać jakieś szczególne umiejętności?”. Niektórzy rodzice odpowiadali zdecydowanie przecząco, inni byli przekonani, że tak i wyrażali żal, że takie kompetencje tak trudno jest nabyć samemu, zanim zostanie się rodzicem. Bazując jednak na własnym doświadczeniu, proponowali różne możliwości zdobywania umiejętności wychowawczych jeszcze przed narodzinami pierwszego dziecka – przede wszystkim obserwację bardziej doświadczonych rodziców oraz rozmowę z nimi, a także, choć w mniejszym stopniu, korzystanie ze źródeł pisanych, jak książki czy strony internetowe.

Trzecim najczęściej powtarzającym się pojęciem jest *rodzeństwo*. Popularność tego zagadnienia wynika z tego, że rozmówcy bardzo dużo mówili o relacjach między swoimi dziećmi. Rodzeństwo i jego wzajemne na siebie wpływy to najwyraźniej jedna z podwalin rodziny wielodzietnej. Rodzice pytani o to, jakie więzi obserwują pomiędzy swoimi dziećmi, zwykle reagowali entuzjastycznie, z radością i wyraźną dumą opowiadali o trosce, jaka występuje wśród ich dzieci. Jedna z mam powiedziała nawet, że w zasadzie nie widzi relacji negatywnych, a jedynie pozytywne. Kilko-rodziców nie ukrywało też zdumienia, że więzi te mogą być tak silne. Rozmówcy podkreślali, że zażyłość pomiędzy braćmi i siostrami jest naturalna i spontaniczna. Dzieci na ogół nie są przymuszane do opieki nad młodszymi, jednak w sposób naturalny biorą udział w ich wychowaniu. Często była także mowa o socjalizacji dzieci, która w rodzinie wielodzietnej odbywa się ustawicznie. Co ciekawe, według rodziców wielodzietnych wzajemne relacje ich dzieci pozwalają również im samym efektywniej uczyć się wychowania. Obserwując te relacje, a czasem niejako moderując, na przykład poprzez pomoc w rozwiązywaniu zaistniałych konfliktów, rodzice także zyskują nowe doświadczenia, które okazują się przydatne w wychowywaniu kolejnych dzieci.

Można ponadto zauważyć, że niektóre pojęcia pojawiły się w wywiadach rzadziej. Zagadnienia te to przede wszystkim *źródła pisane* oraz *intuicja*. Odpowiadając na pytania o te źródła kompetencji wychowawczej, rodzice uznawali je za mniej istotne niż praktyczne doświadczenia. W przypadku źródeł pisanych, przez które należy

rozumieć literaturę, czasopisma, strony i fora internetowe, blogi, rozmówcy zwykle wspominali o tym, że owszem, czytali je, jednak własne doświadczenie w dużym stopniu zweryfikowało wiedzę tam pozyskaną. Najwięcej czasu na czytanie tego typu źródeł rodzice (szczególnie zaś matki) poświęcili, przygotowując się do pierwszego rodzicielstwa. Część z pozyskanej w ten sposób wiedzy uważają za przydatną w praktyce, część jednak odrzucili po uzyskaniu własnych doświadczeń rodzicielskich. Pojęcie intuicji rzadko pojawiało się w treści wywiadów. Rodzice wspominali o tym, że niekiedy intuicja podpowiada im odpowiednie postępowanie podczas opieki nad dziećmi, jednak dotyczyło to raczej zabiegów pielęgnacyjnych niż wyzwań wychowawczych.

Dość często, bo aż 15 razy, rodzice omawiali temat swoich rodzin pochodzenia. Wiadać było wyraźnie, że była to sprawa bardzo istotna, jednak postrzegana różnie. Dwoje spośród rodziców opowiedziało o własnym domu rodzinnym, wymieniając cechy wyłącznie negatywne i podkreślając, że ich celem jest to, by nie popełniać błędów swoich rodziców i własną rodzinę prowadzić w diametralnie inny sposób. Pozostali rodzice mówili o swojej rodzinie wyjściowej i przekazywanych w niej wartościach w sposób niejednoznaczny. Wymieniali elementy, które czerpią od swoich rodziców, wychowując własne dzieci. Przyznawali, że jest dla nich ważne, by te wartości dalej przekazywać. Z drugiej strony dostrzegają błędy swoich rodziców, a nierzadko zauważają je także u siebie samych. Dla większości rozmówców powtarzanie błędów rodziców jest trudne i wydaje im się silniejsze od nich. Pragną oni jednak zmienić tę sytuację.

Troje spośród moich rozmówców wywodzi się z rodzin wielodzietnych, dwoje ma jednego brata lub siostrę, jedna z matek jest jedynaczką. Rodzice, którzy sami pochodzą z rodziny wychowującej liczniejsze potomstwo, mówili, że inspirowało ich to, gdy sami decydowali się na wielodzietność. Irena, która jest jedynaczką, wyznała natomiast, że trudno jej przenieść metody wychowawcze swoich rodziców na własny dom ze względu na zupełnie inny kształt rodziny.

Kolejnym pojęciem dość często pojawiającym się w wypowiedziach jest *pomoc*. Przez *pomoc* należy tu rozumieć wsparcie radą czy na przykład opieką nad dziećmi. Co ciekawe, rozmówcy rzadko otrzymywali pomoc od swoich rodziców. Częściej od znajomych i przyjaciół, najczęściej zaś – od własnych starszych dzieci, spontanicznie angażujących się w opiekę nad młodszym rodzeństwem, o czym wspomniano już wcześniej. Rozmówcy podkreślali, że jeśli zwracają się do kogoś o poradę, to nie są to ich rodzice, raczej zaprzyjaźnieni inni rodzice wielodzietni, szczególnie tacy, którzy wychowują większą lub taką samą liczbę potomstwa. Na ogół porady były im potrzebne zwłaszcza w początkach rodzicielstwa. Teraz, jak mówili, zasięgają ich rzadziej.

Szesnaście razy, czyli jeszcze częściej niż o rodzinie pochodzenia czy o pomocy, rozmówcy mówili o pojęciu *wiedza*. W wynikach badania klarownie rysuje się odpowiedź na pytanie o to, czy rodzice wielodzietni uczą się wychowania również w sposób świadomy. Wszyscy rozmówcy uznali, że pogłębianie tych kompetencji ma dla nich duże znaczenie.

Dość często wymieniane przez rodziców wielodzietnych pojęcia to *małżeństwo*, *wieź*, *relacja* czy *miłość*. Rozmówcy zwracali uwagę na wielość relacji w rodzinie wielodzietnej, a także na to, że jako rodzice przykładają dużą wagę do tego, by odpowiednio zadbać o relację z każdym dzieckiem. Wszystkie trzy pary wspomniały o tym, jak ważna w procesie wychowania dzieci jest miłość i dobra relacja między małżonkami. Mimo że nie padło konkretne pytanie o to, każdy z rozmówców sam przedstawił wnioski na temat tego, że głęboka wieź pomiędzy rodzicami rzutuje również na sposób wychowania dzieci. Podkreślano też fakt, że dla małżonków wychowujących większą liczbę potomstwa szczególnie ważne są jedność i porozumienie, które ułatwiają przekazywanie dzieciom wartości, a także zwykłą, codzienną organizację życia.

Przeprowadzając wywiady, rozpoczynałam je od pytania o to, jak rodzice wielodzietni rozumieją pojęcie kompetencji czy też umiejętności wychowawczej. Zazwyczaj pojęcia *kompetencja* i *umiejętność* były przez rozmówców rozumiane jako synonimy. Jak wynika z wcześniej omówionych wyników badania, *umiejętność* była jednym z tych zagadnień, o których rodzice mówili najczęściej. Według rozmówców kompetencja wychowawcza tworzy się głównie przez własne doświadczenie, ale też porady innych, zapoznawanie się ze źródłami pisanymi, doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego. Większość rozmówców pragnie uczyć się na własnych błędach, choć przyznaje, że jest to trudne, podobnie jak pozbycie się pewnych naleciałości z rodziny pochodzenia pomimo uznawania, że metody tam stosowane nie były dobre. Co ważne, wszyscy moi rozmówcy zadeklarowali, że pragną rozwijać swoje umiejętności wychowawcze. Wspomniane zostały książki, artykuły, warsztaty dla rodziców. Za najcenniejsze rodzice uznają jednak po prostu dalsze wychowywanie swojego potomstwa, które wciąż stawia przed nimi nowe wyzwania. Jak mówią, wychowanie dzieci po prostu wymusza sytuacje, w których muszą nabywać nowe kompetencje. W rodzinie, w której potomstwo jest liczne, takich sytuacji jest w sposób naturalny więcej.

Wszyscy rodzice, także ci wychowujący jedno lub dwoje dzieci, uczą się wychowania, najpierw przygotowując się do roli rodzica, potem już tę rolę odgrywając. W rodzinie wielodzietnej ten proces ma jednak szczególny wymiar. Przeprowadzone wywiady pozwalają zaobserwować, na czym ta specyfika polega. Przede wszystkim wynika ona z wielości relacji w rodzinie tworzonej przez dużą liczbę osób. Rodzina wielodzietna to pewien mały system społeczny, w którym zachodzą relacje pomiędzy rodzicami a dziećmi, ale także między rodzeństwem. Relacje te przechodzą różne etapy, bywają trudne, ale zawsze pomagają członkom rodzin wielodzietnych w późniejszym odnalezieniu się w społeczeństwie. Rodzice rodzin wielodzietnych mają takie możliwości, których nie doświadczają rodzice jedynaków. Po pierwsze, mogą swoje doświadczenie pozyskane podczas wychowania starszych dzieci wykorzystać, wychowując młodsze potomstwo. Po drugie, uczą się także, obserwując więzi pomiędzy swoimi dziećmi i wyciągając z nich wnioski. Mają również częściej możliwość weryfikacji swoich umiejętności.

Rozmówcy dużo i ciekawie mówili na temat zmian następujących w rodzinie po narodzinach kolejnego dziecka. Większość z nich potwierdziła, że po powiększeniu się rodziny występują w niej zmiany. Jednocześnie jednak trudno im było wymienić jedno konkretne doświadczenie wychowawcze, które miało miejsce po narodzinach nowego potomka. Większość rodziców okres tuż po narodzinach zarówno pierwszego, jak i kolejnego dziecka wspomina jako trudny, choć zwykle radosny. Co istotne, starsze dzieci nie są przeszkodą w przyjmowaniu nowego potomstwa, wręcz przeciwnie, przyjmują je z radością, co pomaga także rodzicom. Rodzice podkreślali to, że każde dziecko jest indywidualnością, że nie chcą traktować swoich dzieci jako zbiór, ale jako jednostki. W związku z tym każde kolejne dziecko wymusza pewną zmianę utartych schematów działań wychowawczych. Z jednej strony nowo narodzony musi przystosować się do zastanej rzeczywistości, z drugiej jednak rodzice pochylają się również nad jego potrzebami.

Dyskusja na temat wyników i wnioski

Odnosząc wyniki badania własnego do przedstawionych na początku artykułu koncepcji, warto zacząć od dwóch rodzajów rozumu pedagogicznego według S. Sarnowskiego. Z wywiadów przeprowadzonych z rodzicami rodzin wielodzietnych wynika, że większość z nich rzeczywiście posługuje się naturalnym rozumem pedagogicznym – umiejętnościami, które zdobyli poprzez fakt, że sami zostali wychowani w rodzinie. W niektórych przypadkach jest to jednak stosowane w sposób odwrotny, to znaczy tak, by unikać błędów własnych rodziców. Za najważniejsze źródło pozyskiwania kompetencji pedagogicznych respondenci uważają doświadczenie zdobywane w kolejnych etapach rozwoju ich rodzin, co jak najbardziej oznacza kształtowanie właśnie naturalnego rozumu pedagogicznego. Co więcej, z wypowiedzi badanych wynika, że rozum ten zaczynają już kształtować także ich starsze dzieci przez sprawowanie funkcji opiekuńczej wobec młodszego rodzeństwa. Podobnie, jak napisał Sarnowski, można tu uznać ów naturalny rozum za podstawę wychowania, natomiast rozum dyskursywny – jedynie za narzędzie wspomagające rozwój kompetencji rodzicielskich, które jest opcjonalne.

Żaden z rozmówców nie zbagatelizował ważności zdobywania umiejętności wychowawczych. W wywiadach wielokrotnie podkreślano, że odpowiednie kompetencje rodziców zapewniają dobre funkcjonowanie rodziny zarówno na poziomie organizacyjnym, jak i emocjonalnym, podczas gdy oba te poziomy w rodzinie wielodzietnej stanowią duże wyzwanie. Koresponduje to z powszechnym przekonaniem familiologów, że rodzina spełnia dobrze swoje funkcje wtedy, gdy rodzice, a także inni jej członkowie, dysponują odpowiednimi kompetencjami. Rodziny, które spełniają swoje zadania w taki sposób, w jaki opisywali to respondenci, można by uznać za efektywne także według założeń Plopy – oczywiście w sytuacji, gdy te zadania wykonywane byłyby poprawnie. W wywiadach można jednak zauważyć

ogromne dążenie rodziców do wykorzystywania swoich kompetencji w najlepszy możliwy sposób.

Jak potwierdza przeprowadzone badanie, specyfika rodzin wielodzietnych wskazuje także na to, że mają one duży potencjał, jeśli chodzi o wprowadzanie w życie zasad pozytywnej dyscypliny¹⁷. Rodzina taka jest bowiem sama w sobie pewnym systemem, społecznością, do której dziecko odczuwa przynależność. Rozwój umiejętności społecznych czy komunikacyjnych dziecka jest tu zatem mocno ułatwiony poprzez liczne relacje i kontakty od początku życia, o czym wspominali respondenci. Fakt, że w rodzinie wielodzietnej dzieci biorą także udział w wychowaniu, pozwala im natomiast rozwijać sprawczość.

Sytuacja rodziny wielodzietnej jest o tyle specyficzna, że rodzice mają za zadanie zarządzać naprawdę skomplikowanym systemem, w którym starsze rodzeństwo współuczestniczy w wychowaniu młodszego. Rodzice ci uczą się wychowania nie tylko poprzez wiedzę książkową czy potoczną, przekazywaną przez poprzednie pokolenia, ale także weryfikując własne doświadczenia nabywane podczas wychowania kolejnych dzieci. Stawiane są też przed nimi wyjątkowe zadania.

Omówione wyżej badanie zostało przeprowadzone w roku 2018. Warto zatem zauważyć, że od tamtego czasu rodziny, w tym także wielodzietne, stanęły przed nowymi wyzwaniami, które spowodował światowy kryzys związany z pandemią koronawirusa w 2020 roku. Jak wskazuje najnowszy raport Związku Dużych Rodzin „Trzy Plus”, kryzys ów wpłynął też na problemy psychiczne, a co za tym idzie – relacyjne w rodzinach. W przypadku rodzin wielodzietnych ze względu na wielość relacji problemów tego typu może być więcej. Tymczasem, jak pokazuje raport, dostęp do pomocy specjalistycznej bywa dla takich rodzin utrudniony, ponieważ specjalistów jest za mało, a szansę na konsultacje z nimi mają często jedynie osoby zamożniejsze¹⁸. Tego typu problemy oraz to, jak radzą sobie z nimi rodziny wielodzietne, są niewątpliwie kolejnym tematem wartym zbadania.

Zakończenie

Na podstawie badania można stwierdzić, że wychowanie większej liczby dzieci nabiera nieco innego kształtu, niż ma to miejsce w sytuacji, gdy w rodzinie jest tylko jedno dziecko. Rodzic obserwujący wzrastanie kilkorga dzieci ma z pewnością mniejsze możliwości, by spojrzeć z bardzo bliska na każde z nich. Jednocześnie jednak nadzoruje nie tylko jednostkę i jej rozwój, ale także cały rodzinny system, wzajemne relacje rodzeństwa, które stosuje różne metody komunikacji również wobec siebie nawzajem. Z drugiej strony rodzic wielodzietny poddawany jest także ocenie własnych dzieci, które widzą, jak układają się relacje pomiędzy dziećmi oraz jak kształtują się

¹⁷ J. Nelsen, *Pozytywna dyscyplina*, Wydawnictwo CoJaNaTo, Warszawa 2015.

¹⁸ A. Januszewicz, dz. cyt., s. 31.

stosunki rodziców z dziećmi. Uzyskanie autorytetu może być w takim wypadku trudniejsze. Kiedy na system rodzinny składa się większa liczba członków, sytuacja automatycznie staje się bardziej złożona, a zadaniem rodzica jest umiejętne prowadzenie wychowania.

Bibliografia

- Boniśławska E.A., *Wielodzietność we współczesnych rodzinach polskich*, Wydawnictwo Naukowe Scriptorium, Poznań–Opole 2010.
- Forma P., *Przestrzenie zagrożeń rodzin wielodzietnych – przegląd badań*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2013, nr 22, s. 211–236.
- Goriszowski W., *Metodologiczne podstawy pedagogicznych badań porównawczych*, „Nauczyciel i Szkoła” 2001, nr 3–4(12–13), s. 18–27.
- Góralski A. (red.), *Metody badań pedagogicznych w zarysie*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 1995.
- Grabowska T., *Rodzina – sprzymierzeńcem w drodze do podmiotowości dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Wartości – wychowanie – kształcenie*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2017.
- Izdebska J., *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Trans Humana, Białystok 2003.
- Januszewicz A., *Zmiany społeczne a dostęp do psychoedukacji*, [w:] *Raport Linii 3Plus Wybrana problematyka życia dużych rodzin w Polsce – 2023*, s. 31–33, <https://www.3plus.pl/assets/file/14950,linia3plus-2023-v6-podglad.pdf> [dostęp: 4.12.2023].
- Kawula S., *Artykuł hasłowy: pedagogizacja rodziców*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Nelsen J., *Pozytywna dyscyplina*, Wydawnictwo CoJaNaTo, Warszawa 2015.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Płopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Raport Linii 3Plus: Wybrana problematyka życia dużych rodzin w Polsce – 2023*, <https://www.3plus.pl/assets/file/14950,linia3plus-2023-v6-podglad.pdf> [dostęp: 4.12.2023].
- Rodziny wielodzietne – aktualny stan badań i najważniejsze wyzwania. Perspektywa polska i niemiecka*, 2021, https://www.3plus.pl/assets/file/4897,niemiecki_v9_%20Mariola%20Bien%CC%81ko.pdf [dostęp: 15.03.2023].

- Sarnowski S., *O krytyce rozumu pedagogicznego*, [w:] tegoż (red.), *Krytyka rozumu pedagogicznego*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1993.
- Sieradzka-Baziur B., *Kształcenie w rodzinie w świetle terminów pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika rodziny na początku XXI wieku w świetle pojęć i terminów*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2018.
- Szukalski P., *Wielodzietność we współczesnej Polsce*, „Demografia i Gerontologia Społeczna” 2012, nr 4, s. 25–31.
- Szyska M., *Wielodzietność w Polsce – społeczne postrzeganie i pomoc państwa*, [w:] I. Taranowicz, S. Grotowska (red.), *Rodzina wobec wyzwań współczesności*, Oficyna Wydawnicza Arboretum, Wrocław 2015.
- Wielodzietni w Polsce 2016 Raport. Związek Dużych Rodzin „Trzy Plus”*. Wybrane zagadnienia z pierwszego ogólnopolskiego badania dużych rodzin zrealizowanego w 2016 r. przez Ipsos Polska, <https://www.3plus.pl/assets/file/1741,raport%20wielodzietni%202016.pdf> [dostęp: 30.01.2018].
- Ziółkowski P., *Pedagogizacja rodziców, potrzeby i uwarunkowania*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016.
- Żywczok A., Bobik B., *Pedagogika analityczna. Od porządkowania wiedzy naukowej do odkrywania jej nowych obszarów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2022.

Learning parenting in large families

Abstract: The article is devoted to the topic of parenting education in large families. The first part of the article presents the current knowledge on the acquisition of parental competences, their sources, as well as the impact of these competences on the functioning of the family and the issues of parenting pedagogy. The second part of the text contains a description of the methodology of my own research, conducted for the purpose of writing a master's thesis, the subject of which was how parents in large families learn to educate and acquire competences. In the next part of the article, the results of this study are presented and discussed with the observations of other researchers.

Keywords: large family, multi-child family, parental competences, parents' learning

About the Author

Olga Kacprowska – doctoral student of the Doctoral School of the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, graduate of the Faculty of Pedagogical Sciences, field of study: General pedagogy, specialization: social rehabilitation and care-educational pedagogy. English teacher and school counselor at the Przymierza Rodzin Primary School No. 3 in Warsaw. Scientific interests include general pedagogy, family pedagogy, parentology, as well as language competences and English language teaching.

Katarzyna Miłek*

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie

 <https://orcid.org/0000-0003-4603-4604>e-mail: katarzynamilek@op.pl**Türkan Ercan Özaydin****

Ege University, Izmir, Turkey

 <https://orcid.org/0000-0002-8463-2990>e-mail: turkanozaydin@gmail.com

Environmental education in early and pre-school education – terminology

https://doi.org/10.25312/2083-2923.24_04kmt0

Abstract: The article discusses environmental education and terminology in pre-school and early school education, based on a short historical outline of environmental education for this age group of children in Poland. It refers to the signing of the Biological Education Convention at the Earth Summit, which determined the stimulation of ecological awareness, protection of natural resources, and natural space around man. The article is an analysis of the goals of environmental education. Natural and ecological education has a biological, emotional, motoric, creative, and spiritual aspect. It has a significant meaning in the development of a small child in preschool and early school age in cognitive, physical, health, social and emotional development.

* Katarzyna Miłek – Doctor of social sciences in the field of pedagogy. Assistant professor at the Faculty of Science Social studies at GSW Millennium in Gniezno and at Państwowa Akademia Nauk Stosowanych in Głogów. Research areas: creativity, preschool pedagogy, art therapy. Author of many articles in academic journals and monographs.

** Türkan Ercan Özaydin – She works at Ege University, Faculty of Education, Faculty of Primary Education in Izmir. Her doctoral thesis focused on science education and science literacy in primary schools. Her research interests include science education, environmental education, biology education, and teacher education. Over the years, she has been involved in several important projects such as TUBITAK and BAP, both as a researcher and educator, mainly related to science, environmental education and STEM education. This mix of experiences gave her a broader perspective on various aspects of the science education field. She also worked as a manager in social responsibility projects. She is the author of numerous scientific articles.

Keywords: education, natural education, environmental education, goals of environmental education, impact of environmental education on child development.

Education is a stimulus on a human that supports their development. It awakens cognitive potential, awareness and has the capacity to develop creative attitudes towards the social, national and cultural environment. It can develop identity and engagement with the environment.¹ The environment in which a person develops is based on two fundamental components: nature and society. The natural environment consists of the living and the non-living environment. The first is composed of people, the world of animals and plants. The other one, which is closely related to non-living environment, is the atmosphere, the hydrosphere, earth's crust, as well as man-made products in the field of technology.²

Nature education

Regardless of the season, organized and spontaneous contact with nature is an opportunity for a child to learn, experience emotions, and engage in interesting activities. Krystyna Żuchelkowska defined natural education in kindergarten as a planned activity of a child organized by the teacher, which aims to familiarize pupils with living and non-living nature, to equip a child with attitudes of respect and a sense of responsibility for the state of nature and its transformation, as well as the attitudes of sensitivity and readiness to act.³

Ewa Korczak, in the methodological guidelines for organizing environmental education in grades 1–3 of primary school, proposes organizing such activity in three dimensions, as:

- education about nature;
- education for nature;
- education through nature.⁴

Education about nature includes getting to know living and non-living nature, searching for it and placing it in connection with the social environment. In terms of

¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981, p. 66.

² Ibidem.

³ K. Żuchelkowska, *Edukacja przyrodnicza w przedszkolu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2015, p. 30.

⁴ E. Korczak, *Edukacja środowiskowa w klasach I–III szkoły podstawowej*, [in:] J. Gzyl, W. Jarosz, E. Korczak, E. Kulka, Z. Nowińska (eds.), *Nasze środowisko – jak w nim żyć? Podstawy teoretyczne edukacji ekologicznej uczniów klas I–III szkoły podstawowej*, Wydawnictwo IETU, Katowice 1996, p. 23.

this field of education, there are methods involving the release of various activities of children through the following methods:

- observation;
- experimenting;
- examining;
- the project method.

The content learned should be presented to children in accordance with the model of integrated education, as an inseparable part of reality with a focus on the regularities existing in nature.⁵

Education for nature is the introduction of children to the subject of nature protection and the development of appropriate attitudes towards the natural human environment and the ability to transform it in a remedial way. Apart of the education for nature, the content concerning the activity of children and students concerns the development of a specific attitude towards the environment and the rational use of natural resources. The foundation of education for nature is learning about the principles of nature protection and developing readiness to respect it and use it appropriately, as well as to prevent its devastation.⁶

Education through nature directs activity to learning about nature in direct contact, thanks to which there is an interaction of cognition with the child's practical activity, in direct contact with specimens of nature and its beauty. This area of activities provided for in the content brings many aesthetic experiences, positive emotions, and enables the perception of the relationship between the environment with health and well-being.⁷

Wanda Daszewska and Aleksandra Malinowska developed the first methodology of nature education right after World War II, considering it as one of the fields contributing to the comprehensive upbringing of a child. They suggested nature as an environment of cognition and action, nature that children encounter every day, which intrigues them with the richness of dynamics and colours. They recommended illustrative knowledge and help in discovering the relationships between phenomena and seasons, getting to know the surrounding plants and animals with all the senses, emphasizing the child's activity and active methods.⁸ They suggested caring for animals, growing plants in the garden, working in the field, and proposed activities using rich natural material. The aim of natural education set by the authors were cognitive values consisting in satisfying children's interest in the field of natural phenomena, and moral and social values in the form of developing activity, initiative, cooperation.⁹

⁵ K. Żuchelkowska, *Edukacja przyrodnicza...*, op. cit., p. 30.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem, p. 31.

⁸ W. Daszewska, A. Malinowska, *Zajęcia przyrodnicze w przedszkolu*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1951, p. 8.

⁹ Ibidem, p. 74.

Post-war times, and perhaps also beliefs, pressured authors in the form of the need to refer to the socialist ideology. The content was intended to improve speech and pronunciation in the native language, but also to refer to the relationship between the achievements of the socialist state system with nature and environment. It was recommended that content related to coal mining should be combined with the subject of work leadership in mining, classes on plants grown in the field and garden should be combined thematically with the use of modern agricultural machinery used in state farms.¹⁰

Several decades ago, Maria Studzińska defined the goals of science education in elementary education:

- developing the ability to think logically by noticing the relationships and correlations between the observed phenomena and objects, and their comparison, classification, comprehension, and generalization;
- developing independence in observing and perceiving as well as taking care of plants;
- shaping aesthetic experiences by shaping sensitivity to beauty and aesthetic experiences that comes from contact with nature;
- shaping beliefs about the need to protect nature;
- developing and shaping the sense of sight, improving perceptiveness and the ability to observe nature – phenomena and objects;
- eliminating inappropriate behaviours, stereotypes, attitudes towards natural objects, and incorrect interpretations.¹¹

Environmental education

Dynamic changes in the development of industry around the world in the second half of the 20th century brought rapid changes in technology, society and all scientific fields. Expansive development led to the formulation of the idea of sustainable development, which was seen as ensuring natural balance in order to meet the needs of both the current, contemporary society of our civilization and future generations. The 1992 Convention on Biological Education signed by the United Nations at the Earth Summit marked a significant extension of natural education with the concept of biodiversity in relation to global phenomena and sustainable development. Educational goals turned to countermeasures, slowing down the destruction of nature.¹² The definition of sustainable development is a message of rational use of non-renewable

¹⁰ Ibidem.

¹¹ M. Studzińska M., *Dzieci przedszkolne poznają przyrodężywioną*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989, p. 23.

¹² A. Kalinowska, *Cele zrównoważonego rozwoju do roku 2030 i cele różnorodności biologicznej do roku 2010 w kontekście działań edukacyjnych*, "Studia i materiały w CELP w Rogowie" 2018, no. 55(1), pp. 10–12.

earth resources by current generations and care for the environment during expansive economic, civilization and cultural development. Sustainable development concerns three harmoniously coordinated areas of SOCIETY-ENVIRONMENT-ECONOMICS.¹³ The goals of raising environmental awareness in relation to understanding oneself, the environment, the interaction of organisms and environments, shaping attitudes of respect towards the human environment and protecting the natural space around people were expanded.¹⁴

The response to the signing of the Convention was a wide interest in the nascent movement towards environmental education. Ryszard Więckowski noted the role of nature education in stimulating creative curiosity through observations, experiments, experiences. Ecological education could help predict the effects of one's actions.¹⁵ He attributed this task to the education undertaken towards the youngest, in order to instil appropriate, positive attitudes towards the environment from childhood. He argued for using the natural interest and the sensitivity of the child to build active attitudes towards the natural and social environment from the earliest years, using educational situations for experiencing.¹⁶

Danuta Cichy defined the stimulation of attitudes as showing respect for nature as a measure of human culture. She developed the concept of nature education in response to the trend of interchangeably calling ecological education as environmental education. Nature education involves all cognitive processes of the student participating in broadly understood social and natural environments in accordance with the direction of education necessary for sustainable development.¹⁷

Małgorzata Jagodzińska presented a taxonomy of environmental education goals for sustainable development in three spheres:

- the sphere of messages covering the shaping of the processes of remembering, explaining, solving problems and predicting consequences;
- The sphere of practical skills, which includes observing phenomena, imitating activities, shaping skills, creative activities and shaping an ecological lifestyle;
- the emotional sphere in which values of the interest in the environment, pro-ecological attitudes, and the perception of the environment as are shaped.

¹³ L. Tuszyńska, *Edukacja ekologiczna...*, op. cit., p. 14.

¹⁴ A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, L. Tuszyńska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli w perspektywie praktycznej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015, p. 16.

¹⁵ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993, p.150.

¹⁶ R. Więckowski, *Edukacja ekologiczna*, „Życie Szkoły” 1997, no. 2, p. 67.

¹⁷ M. Jagodzińska, E. Buchcic, *Wychowanie ekologiczne poprzez aktywne poznawanie rzeczywistości przyrodniczej*, „Społeczeństwo. Język. Edukacja” 2013, no. 1, pp. 29–30.

The specified goals of the impact of environmental education determine the methods and techniques used to determine the type of student activity in education.¹⁸

According to Anna Strumińska-Doktór, the task of ecological education is to acquire knowledge about threats to the environment created by man. This implies another task for education, which is also influencing the volitional and emotional sides of the student in order to shape attitudes related to environmental protection. In this way, the author expresses the need to make natural education a component of moral education in the entire educational process.¹⁹

At the moment when this science, ecology, was formed, 160 years ago, it was a science defining a place to live, i.e. the environment and mutual relations of organisms, their impact on the environment. This term was only registered biological sciences. Currently, ecology has become an interdisciplinary field which is entering pedagogy, sociology, philosophy, psychology and dealing with the relationships between all organisms, both plants, animals and people, the impact of humans on all species and their living environments. In the current approach, ecology studies the impact of all physical, chemical, biological, man-made factors on the life of all plant and animal species.²⁰ The original meaning of the term “ecology” was borrowed by environmental protection entities and its accompanying social movements and distorted from biological to socio-political meaning. Hence, considerations about natural and ecological education have a lot in common, but they also overlap thematically and are not entirely coherent. In general, environmental education needs to be supported by introductory instruction in environmental education in order to have a systematized foundation in the student’s knowledge, abilities and creative, committed attitudes. Knowledge and sensitization in the field of the most valuable good in the form of nature come from the field of natural education. The goals of natural and ecological education should be analysed in order to understand at the level of early school and pre-school education that natural education serves the ideas of ecological education and can have a common path and ways of implementation.

The overarching objectives of natural science education in pre-school, as well as derived in direct objectives, were defined by Krystyna Żuchelkowska. We can distinguish the general goals as:

- assimilation and deepening of information in the field of non-living and living nature;

¹⁸ M. Jagodzińska, *Nauczyciele o nauczaniu przyrody*, [in:] D. Bebel (ed.) *Słupskie prace przyrodnicze. Biologia eksperymentalna i ochrona środowiska*, Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk 2003, p. 18.

¹⁹ A. Strumińska-Doktór, *Poziom wiedzy środowiskowej nauczycieli*, [in:] D. Cichy (ed.), *Edukacja środowiskowa w szkole i społeczności lokalnej*, IBE, Warszawa 2007, p. 123.

²⁰ L. Tuszyńska, *Edukacja ekologiczna w perspektywie zrównoważonego rozwoju*, “Studies in Global Ethics and Global Education” 2017, no. 7, pp. 9–10.

- shaping the skills related to breeding, cultivation, and experiencing the natural environment;
- developing attitudes that influence the prudent use of natural resources.²¹

The author arranged the intermediate goals as follows:

- experiencing nature with children by spending time with it on walks and trips;
- acquainting children with the changes that occur in nature as the seasons change;
- learning about nature through experiences, experiments, observations, breeding, and care work in eco-corners, in explored ecosystems;
- developing caring attitudes towards animals and plants;
- familiarizing children with the importance of nature in human life;
- getting to know the work of man related to nature;
- awakening natural interests.²²

Nature education for preschoolers, which is supposed to bring preschoolers closer to nature and help them understand it, must be based on children's independent action and the principles of demonstrativeness and independent construction of knowledge about the world.

It is also necessary to look at the goals of natural education at the early school level. Jadwiga Hanisz described them as a deeper knowledge and understanding of nature in all its aspects, predictions, and cause-and-effect relationships.²³ Mieczysław Sawicki highlights that these goals cannot only be about getting to know the natural environment of man, but also experiencing the unity of man with nature, his place in nature, acquiring the ability to take care of it, and learning its value.²⁴ Alina Budniak also emphasizes the values of respect for nature and sensitivity to the problems of the environment and the entire human environment, shaping the competence of ethical and aesthetic evaluation of students in the face of the beauty of nature and the threats of its destruction.²⁵

Irena Jarzyńska emphasizes that nature education is a long-term and comprehensive process. Early education strengthens students' bonds with the environment, deepens their knowledge, and lays the groundwork for further development of full sensitivity in action and comprehensive knowledge on environment and learning how to use it, protect it, and care for it, along with the assessment of one's actions,

²¹ K. Żuchelkowska, *Edukacja przyrodnicza...*, op. cit, pp. 34–35.

²² Ibidem, p. 35.

²³ J. Hanisz, *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, p. 3.

²⁴ M. Sawicki, *Edukacja środowiskowa w klasach I–III szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 1997, p. 13.

²⁵ A. Budniak, *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009, p. 56.

begin at a young age.²⁶ Environmental education has a biological, emotional, motoric, creative, and spiritual aspect. The proposed content must be conveyed through the combination of nature education with emotional and practical attitudes, as it creates opportunities to shape appropriate pro-ecological behaviour in the environment.

Emilia and Jan Frątczak formulated the goals of environmental education at the level of early school education as follows:

- familiarizing oneself with the ways and motives of nature protection;
- shaping the ability to recognize natural phenomena in ecosystems, observation and assessment of phenomena in nature and human activity;
- awakening an emotional attitude toward natural phenomena in the human environment;
- developing appropriate beliefs and attitudes towards natural phenomena and objects in the human environment.²⁷

The importance of natural and ecological education in the development of a child

A child having contact with the environment of plants and animals, introduced to the world of nature based on action and experience, acquires knowledge, develops interests, and has the ability to shape the relationship with the natural reality. Experiences, feelings, are the foundation for views, beliefs, and attitudes, that will guide children into adulthood.²⁸ Contact with nature breeds attachment to the homeland and a lasting relationship with one's own country.²⁹ Interest in human activity and self-agency is awakened, which results in the development of self-awareness and identity.³⁰ Contact with nature supports the development of attitudes marked by sensitivity to the beauty of the surrounding nature, the devastation of nature, and the ability to perceive threats to it. This attitude is accompanied by elements of responsibility and sensitivity, and these are currently one of the most cherished, preferred values against the background of civilization, global human problems.³¹

²⁶ I. Jarzyńska, *Wykorzystanie walorów środowiska lokalnego w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, [in:] M. Królicza, E. Piwowarska, E. Skoczylas-Krotla (eds.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza, Częstochowa 2007, p. 293.

²⁷ E. Frątczak, J. Frątczak, *Edukacja ekologiczna uczniów klas I-III*, Wydawnictwo TUVEX, Pabianice 1994, p. 13.

²⁸ A. Budniak, *Edukacja społeczno-przyrodnicza...*, op. cit., p. 53.

²⁹ E. Buchcic, *Edukacja przyrodnicza elementem procesu wychowania*, "Studia ecologiae et bioethicae" 2014, no. 2, p. 31.

³⁰ M. Parlak, *Przygotowanie nauczycieli przedszkoli do prowadzenia edukacji przyrodniczo-ekologicznej – raport z badań*, "Edukacja Biologiczna i Środowiskowa" 2016, no. 4, p. 193.

³¹ E. Buchcic, *Działania podejmowane przez szkoły w środowisku lokalnym*, [in:] *Edukacja środowiskowa w szkole i społeczności lokalnej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, p. 167.

Contact with nature undoubtedly provides the child with knowledge that develops thinking, memory, and orientation in the world. Self-study of the surrounding nature teaches the child how and where to look for interesting information, where and how to acquire knowledge.³² Mindful care of plants and animals gives rise to a sense of contentment, satisfaction, and a positive attitude towards the environment.³³ Satisfaction from learning through exploration influences the child's motivation towards the educational process. This highlights the significance of nature in achieving school maturity by a pre-schooler and a student at a younger school age to begin education at the next educational levels.³⁴

Elżbieta Buchcic notices the advantages of nature, thanks to which a child develops perceptiveness and shapes the efficiency of sensory receptors. Beyond their meaning in cognitive development, nature and contact with it contribute to physical development. Experiencing natural materials has an impact on the motor sphere of development. Being out in the fresh air during walks and trips gives the body the opportunity to immunize itself. During physical exercise, the child improves the strength of the leg muscles and bones. During experiments in the room and garden on natural material, children shape manual dexterity and eye-hand coordination. Exploring nature with the help of many senses simultaneously causes an increase in the level of psychophysical functioning of the child. To sum up, nature classes are conducive to developing the child's physical fitness, physical strength, immunity, and dexterity, they inspire and develop a passion for walks that affecting well-being and mental health.³⁵

Preschool and early school age is an extremely important period in the overall development of a child. At this time, the child's interests and abilities are formed. Nature has an impact on the development of this cognitive sphere, which, by its part in improving the skill of learning, can become their "internal program".³⁶

Experiencing nature while exploring it stimulates thought processes, and thus affects the development of speech. The child is stimulated to think, which improves speech development by searching, acquiring, and using new words. When formulating observations, a child uses phrases, learns to name feelings and emotions, and defines the rules governing nature. Experiences and emotional experiences shape and enrich a child's personality.³⁷ The child's development is the result of the interaction of biomedical and social factors and their own activity. Further stimulation and shaping

³² D. Al-Khamisy, *Rozwijanie pojęć przyrody nieożywionej w dzieci sześciolletnich*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996, pp. 50–51.

³³ M. Arndt, *Przyroda przeżywana i obserwowana z dziećmi przedszkolnymi*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980, p. 16.

³⁴ Ibidem, p. 28.

³⁵ E. Buchcic, *Edukacja przyrodnicza...*, op. cit., p. 35.

³⁶ D. Al-Khamisy, *Rozwijanie pojęć...*, op. cit., p. 48.

³⁷ M. Arndt, *Przyroda przeżywana...*, op. cit., p. 17.

of development depends on the teacher who is equipped with a scientific worldview and has the competence to manage the educational process.³⁸

A child, a student, observing nature, performs a number of mental operations, such as: analysis, synthesis, comparison, generalization, which is the basis for creating natural and more general concepts. Stimulated creativity affects the process of personality formation in response to ideas about the surrounding world.³⁹ We observe the impact of the content and activities related to nature education on the development of such cognitive functions as: attention, thinking, and the abilities to analyse, synthesize and abstract. One should also emphasize the role of nature in the development of fantasy and imagination. A child in preschool and early school age constantly returns to previously encountered problems and subject areas, improving orientation and enriching knowledge in a given field. The advantages of the observation method are noticeable; it improves multi-sensory cognition, which then becomes the basis for the child's contact with the environment.⁴⁰

Mirosława Parlak emphasizes the overriding value and importance of active learning about nature, which influences the development of a child's personality. The author lists the fundamental values that shape the developing child, such as respect for life, understanding the need for living organisms to coexist, compassion, and respect for all people. It even encourages students to intensify their activity in the field of natural and environmental education.⁴¹ By organizing opportunities for contact with nature, children develop a sense of moral values, including the ability to distinguish between good and evil. The seeds of appropriate attitudes and beliefs are also developed. Thus, they strengthen positive ways of behaving toward nature and peers. Developing a responsible attitude towards nature should be a value shaping the moral figure of the future consumer of civilization and nature. At this age, the child begins the process of subtle and sensitive action by the individual, gaining further opportunities to develop positive habits and actions towards the environment and a sense of co-responsibility for it.⁴² Contact with nature serves not only to equip the student with detailed information, but also to prepare him/her for independent consideration of problems that one may encounter in everyday life.⁴³

A review of the literature on the importance of nature and the basics of ecological knowledge in child development leads to the conclusion that creating conditions and opportunities to use the health, socio-educational and cognitive values of nature, organizing the situation to explain it, the possibility of asking questions, sharing ob-

³⁸ Ibidem, p. 43.

³⁹ A. Budniak, *Edukacja społeczno-przyrodnicza...*, op. cit., p. 55.

⁴⁰ M. Arndt, *Przyroda przeżywana...*, op. cit., p. 21

⁴¹ M. Parlak, *Przygotowanie nauczycieli...*, op. cit., pp. 24–25.

⁴² A. Budniak, *Edukacja społeczno-przyrodnicza...*, op. cit., p. 53.

⁴³ E. Frątczak, J. Frątczak, *Ogród przedszkolny*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997, p. 23.

servations is a fundamental factor for preschool and early school child development. "Nature is an ally in the upbringing of a child because it meets almost all of the needs, promotes harmonious development, provides affirmative experiences, and arouses interest in everything that moves, lives, changes."⁴⁴

Bibliography

- Al-Khamisy D., *Rozwijanie pojęć przyrody nieożywionej w dzieci sześcioletnich*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996.
- Arndt M., *Przyroda przeżywana i obserwowana z dziećmi przedszkolnymi*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.
- Buchcic E., *Działania podejmowane przez szkoły w środowisku lokalnym*, [in:] *Edukacja środowiskowa w szkole i społeczności lokalnej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Buchcic E., *Edukacja przyrodnicza elementem procesu wychowania*, "Studia ecologiae et bioethicae" 2014, no. 2.
- Budniak A., *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009.
- Daszewska W., Malinowska A., *Zajęcia przyrodnicze w przedszkolu*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1951.
- Frątczak E., Frątczak J., *Edukacja ekologiczna uczniów klas I–III*, Wydawnictwo TU-VEX, Pabianice 1994.
- Frątczak E., Frątczak J., *Ochrona i kształtowanie środowiska w edukacji dzieci przedszkolnych*, Liga Ochrony przyrody, Bydgoszcz 1998.
- Frątczak E., Frątczak J., *Ogród przedszkolny*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Hanisiz J., *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Jagodzińska M., Buchcic E., *Wychowanie ekologiczne poprzez aktywne poznawanie rzeczywistości przyrodniczej*, "Społeczeństwo. Język. Edukacja" 2013, no. 1.
- Jagodzińska M., *Nauczyciele o nauczaniu przyrody*, [in:] D. Bebel (ed.) *Słupskie prace przyrodnicze. Biologia eksperymentalna i ochrona środowiska*, Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk 2003.
- Jarzyńska I., *Wykorzystanie walorów środowiska lokalnego w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, [in:] M. Królicza, E. Piwowarska, E. Skoczylas-Krotla (eds.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania*

⁴⁴ M. Szczotka, *Dziecko aktywnym odkrywcą i badaczem w procesie edukacji przyrodniczej*, "Edukacja elementarna w Teorii i Praktyce" 2013, no. 1, p. 64.

- i konteksty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza, Częstochowa 2007.
- Kalinowska A., *Cele zrównoważonego rozwoju do roku 2030 i cele różnorodności biologicznej do roku 2010 w kontekście działań edukacyjnych*, "Studia i materiały w CELP w Rogowie" 2018, no. 55(1).
- Korczak E., *Edukacja środowiskowa w klasach I–III szkoły podstawowej*, [in:] J. Gzyl, W. Jarosz, E. Korczak, E. Kulka, Z. Nowińska (eds.), *Nasze środowisko – jak w nim żyć? Podstawy teoretyczne edukacji ekologicznej uczniów klas I–III szkoły podstawowej*, Wydawnictwo IETU, Katowice 1996.
- Korwin-Szymanowska A., Lewandowska E., Tuszyńska L., *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli w perspektywie praktycznej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981.
- Parlak M., *Przygotowanie nauczycieli przedszkoli do prowadzenia edukacji przyrodniczo-ekologicznej – raport z badań*, "Edukacja Biologiczna i Środowiskowa" 2016, no. 4.
- Sawicki M., *Edukacja środowiskowa w klasach I–III szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 1997.
- Strumińska-Doktór A., *Poziom wiedzy środowiskowej nauczycieli*, [in:] D. Cichy (ed.), *Edukacja środowiskowa w szkole i społeczności lokalnej*, IBE, Warszawa 2007.
- Studzińska M., *Dzieci przedszkolne poznają przyrodę ożywioną*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Szczotka M., *Dziecko aktywnym odkrywcą i badaczem w procesie edukacji przyrodniczej*, "Edukacja elementarna w Teorii i Praktyce" 2013, no. 1.
- Tuszyńska L., *Edukacja ekologiczna w perspektywie zrównoważonego rozwoju*, "Studies in Global Ethics and Global Education" 2017, no. 7.
- Więckowski R., *Edukacja ekologiczna*, "Życie Szkoły" 1997, no. 2.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.
- Żuchelkowska K., *Edukacja przyrodnicza w przedszkolu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2015.

Edukacja ekologiczna w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej – terminologia

Streszczenie: W artykule omówiono edukację ekologiczną oraz terminologię w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej na podstawie krótkiego rysu historycznego edukacji ekologicznej tej grupy wiekowej dzieci w Polsce. Nawiązuje się do podpisania na Szczycie Ziemi Konwencji o Wychowaniu Biologicznym, która określiła pobudzanie świadomości ekologicznej, ochronę zasobów naturalnych i przestrzeni przyrodniczej wokół człowieka. Artykuł stanowi analizę celów edukacji ekologicznej. Edukacja przyrodniczo-ekologiczna ma aspekt biologiczny, emocjonalny, motoryczny, twórczy i duchowy. Ma istotne znaczenie w rozwoju małego dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w rozwoju poznawczym, fizycznym, zdrowotnym, społecznym i emocjonalnym.

Słowa kluczowe: edukacja, edukacja przyrodnicza, edukacja ekologiczna, cele edukacji ekologicznej, wpływ edukacji ekologicznej na rozwój dziecka

O autorach

Katarzyna Miłek – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt w Instytucie humanistycznym Państwowej Szkoły Zawodowej w Głogowie oraz w GSW Milenium w Gnieźnie. Dziedziny badawcze: twórczość, pedagogika przedszkolna, arteterapia. Autorka wielu artykułów w czasopismach naukowych, jak również w monografiach.

Türkan Ercan Özaydin – pracuje na Uniwersytecie Ege, Wydziale Edukacji, Wydziale Edukacji Podstawowej w Izmirze. Jej praca doktorska dotyczyła nauczania przedmiotów ścisłych i umiejętności w procesie naukowym w szkołach podstawowych. Jej zainteresowania badawcze obejmują edukację naukową, edukację ekologiczną, edukację biologiczną i kształcenie nauczycieli. Przez wiele lat brała udział w kilku ważnych projektach, takich jak TUBITAK i BAP, zarówno jako badacz, jak i pedagog, dotyczących głównie nauk ścisłych, edukacji ekologicznej i edukacji STEM. Ta mieszanka doświadczeń dała jej szerszą perspektywę na różne aspekty dziedziny nauczania przedmiotów ścisłych. Pracowała także jako menedżer w projektach z zakresu odpowiedzialności społecznej. Jest autorką licznych artykułów naukowych.

Ramazan Sağ*

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Turkey

 <https://orcid.org/0000-0001-5828-5094>

e-mail: rsag@mehmetakif.edu.tr

Katarzyna Miłek**

Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium

 <https://orcid.org/0000-0003-4603-4604>

e-mail: katarzynamilek@op.pl

Mykola Orlykovskiy***

Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium

 <https://orcid.org/0000-0001-9296-623X>

e-mail: mykola.orlykovski@milenum.edu.pl

The system of educating teachers of preschool and early school education and the possibilities of teacher training in the future (or in current conditions) in Poland

https://doi.org/10.25312/2083-2923.24_05rskm

* Ramazan Sağ – Professor at Burdur Mehmet Akif Ersoy University in Education Faculty, Education Sciences, curriculum & instruction. Interests: teacher education, multi-age teaching, pedagogy, curriculum.

** Katarzyna Miłek – Doctor of social sciences in the field of pedagogy. Assistant professor at the Faculty of Science Social studies at GSW Millennium in Gniezno and at Państwowa Akademia Nauk Stosowanych in Głogów. Research areas: creativity, preschool pedagogy, art therapy. Author of many articles in academic journals and monographs.

*** Mykola Orlykovskiy – Ph.D., Dean of the Gniezno Branch of the University of Applied Science “Millennium” in Wągrowiec (Poland). Scholarship holder of the international Program named after Lane Kirkland financed by the Polish-American Freedom Foundation. Field: economics and management. Author of over 45 academic publications and monographs and the textbook ‘Time Management: Practical Basics’. Academic and research activities include such issues as: strategic management, self-management, and organization management.

Abstract: This article considers how insights from psychology and educational research can contribute to enhancing teacher training. Developments in early childhood pedagogy encourage changes in the way future educators are trained. This article discusses concepts of education in pedagogical studies and the competences that are required of the future teacher. Individualization of the teaching process requires curriculum modifications, innovative ideas, creating proprietary curriculum. The article is a search/or review based on the teacher training literature for answers on how to train future teachers to be flexible, reflective, decisive and innovative. How can teachers be supported in a way so that teachers can help themselves to be teachers?

Keywords: teacher training concepts, teacher competences, teacher training functions, a new model of teacher training in Poland

A child becomes a student during early childhood education and learns the role that will be indicated to him/her for at least the next twelve years. The satisfaction level which stems from fulfilling the role of a student will shape child's development and will determine, to a large extent, the choices he/she will make in adult life. A child's way of thinking and functioning in a class group and at school is shaped during the first three years of primary school. Insights from developmental psychology suggest that starting education at a younger school age may be beneficial. The low level of analytical and abstractive thinking in this period encouraged holistic, integral teaching.¹ The evolution of psychological ideas has led to a search for the most effective solutions in educating and preparing teaching staff to work in pre-school and early school education.

In the past decades, the teacher education system in Poland has undergone transformations regarding the course of studies. The length of the course of studies of future teachers also changed – from five years, through a three year period, and was even limited to a year of completed post-graduate studies in pre-school or early school education, giving the right qualifications to perform this profession. The education of future teachers demands for them not only to be intellectuals, but also to be social and cultural mediators. Teachers need to be equipped with competencies that allow them to navigate reality efficiently. They also need the ability to equip students with the skills to deal with the chaos of information, contradictions of everyday life and to actively participate in the changing reality.² The reform of the education system is

¹ A. Mikrut, *Geneza kształcenia zintegrowanego i jej znaczenie dla kształtowanie kompetencji uczniów klas początkowych*, [in:] J. Wyczesany, A. Mikrut (ed.), *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002, p. 7.

² A. Baracz, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli jako odpowiedź na wyzwania współczesnej edukacji. Z doświadczeń Powiatowego Centrum Doskonalenia Zawodowego w Puławach*, "Kultura – Edukacja – Przemiany" 2021, no. 9, p. 105.

inscribed in the life of every generation, so are the reforms of teacher education. The concept of teacher education which has been dominant since the 1990s, is different. Tadeusz Lewowicki classified the concepts of teacher education according to the set goals (fig.1):

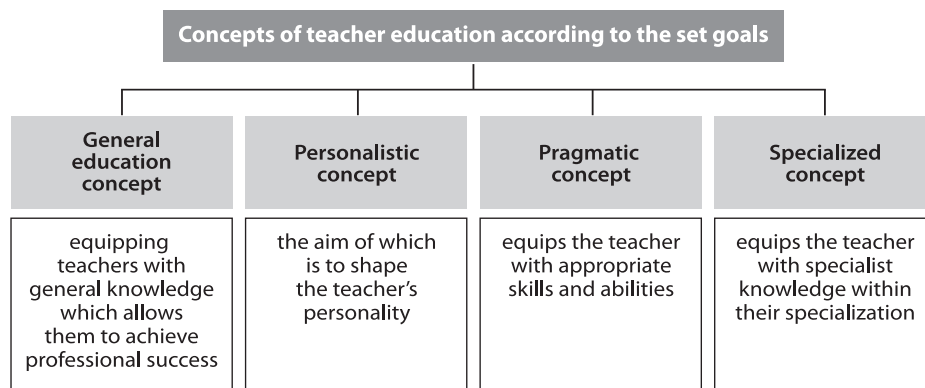


Fig. 1. Teacher training concepts according to Tadeusz Lewowicki's goals

Source: Author.

In the search for the optimally best teacher education, one can come across other approaches. The progressive concept captured the teacher prepared to provoke the search for solutions to problems in the educational process. The multilateral concept combined many components of earlier searches, still not presenting a simple and clear recipe for shaping the ideal teacher. Currently, Joanna Szempruch defines teacher education as a multilateral, multifunctional, interdisciplinary, prospective and innovative process, developing teacher's personality and attitudes, in connection with the environment and socio-cultural changes of the changing civilization.³

Robert Kwaśnica describes the most basic teacher competences which should be taken into account when preparing a teacher for work. These are:

- practical and moral competences, i.e. understanding the surrounding world and its interpretation, self-understanding and reflection on the course of action;
- communication competences, i.e. the ability to establish a dialogue;
- substantive and technical preparation, and therefore related knowledge and skills with the subject;
- methodological preparation and the ability to use appropriate tools for effective action.⁴

³ J. Szempruch, *Problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Polsce – w kierunku profesjonalizacji zawodu*, "Studiabas" 2022, no. 2(70), p. 29.

⁴ R. Kwaśnica, *Wstęp do rozważań o nauczycielu*, [in:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (eds.), *Pedagogika*, vol. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, pp. 301–303.

The author in his reflections on the problem of preparing teachers for the profession indicates that the first type of competences occupy a “superior position in the teaching profession.”⁵ At the same time, he emphasizes the need to have both types of competences.

He notes that substantive and technical competences are easier to check and usually this technical knowledge is the core subject of higher education. “Practical and moral competence cannot be passed on to the teacher”⁶ because they require long-term education, personal experience, and awareness of one’s own beliefs. Main directions of changes in early childhood education:

- significantly expanding the scope of the academic discussion of this period, the use of many new currents flowing from various pedagogical considerations, their systematization and the awareness of the pluralistic foundations of various theories used in research of child raising and education;
- in pedagogical practice there was a departure from uniform, narrow, mainly methodological guidance on how to operate to existing side-by-side equivalent, often original solutions, which contributed to revolutionary changes in early school education, aiming at increasing liberalization and democratization at school;
- research and academic experiments conducted in this discipline are underpinned by clearly defined assumptions, anchored in specific theoretical trends about the approach to pedagogy.

These transformations take place in economic difficulties, as well as sometimes ill-considered administrative measures, when different regulations are implemented just to be cancelled after some time. Nevertheless, the awareness of the benefits of many solutions functioning equally side by side and the need to reflect on views, ideas and doctrines, from which they arise are being strengthened.

We are observing a gradual departure from dogmatism and arbitrary ways of describing and constructing reality, which allows for democratic decision-making involving teachers, parents and students. Extensive discussion and considering various ways of operation improves the work of the school, makes it possible to use the potential of local resources and to give up the solutions that don’t work under existing conditions.⁷

The development of a new model for educating kindergarten and early childhood education teachers in 2018 resulted in a new regulation from the Ministry of Science

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

⁷ E. Skrzetuska, *Kierunki przemian we współczesnej pedagogice wczesnoszkolnej*, [in:] E. Skrzetuska, M. Jurewicz (eds.), *Edukacja wczesnoszkolna w warunkach przemian społecznych i kulturowych*, WULS-SGGW Dom Wydawniczy, Warszawa 2016, pp. 32–34.

and Higher Education.⁸ The overriding objective of the changes was the perceived need to raise the level of competence of students who would become teachers in the future. The ordinance regulated the path of study for teachers in the form of five-year study in uniform studies based on five modules within 2,800 hours of classes:

- preparation in the substantive sense;
- preparation in the psychological and pedagogical sense;
- preparation in the didactic sense;
- preparation for teaching the next subject;
- preparation in the field of special education.⁹

The aim of educating a teacher of pre-school and early childhood education is to form a multilateral person, multi-dimensionally prepared to teach many subjects, having subject-didactic and methodological qualifications, to diagnose, to conduct independent work in groups, to use the latest information technologies. As part of professional preparation, it is important to obtain meta-qualifications related to counselling and self-assessment and self-observation of the future teacher.¹⁰ Therefore, in addition to substantive and methodological preparation, students were provided with support as part of personalized activities with elements of tutoring, taking place within 20 hours of classes per student.

The chosen course of changes in teacher education is based on two areas, which encompass shaping professional attitudes as well as attitudes in the social area, towards oneself and others. The first area concerns practical skills in supporting child's development. The second area presents the teacher as a man aware of their needs and interests, capable of self-assessment and undertaking self-development.¹¹ Subjects based on methodological and substantive preparation of teachers to implement individual types of education and integrate their content include 600 hours of classes divided into the integration of the content of supporting children in preschool and early school age. The substantive preparation program also includes music classes: playing instruments, rhythmic, vocal and methodical classes as a part of 150 hours.

The training program for future teachers of pre-school and early childhood education also requires preparing them to teach English in kindergarten. Language and methodological qualifications are necessary, therefore universities are looking for solutions by organizing language classes for small groups of students, so that the level of preparation is as high as possible. This is carried out during 180 hours of classes.

⁸ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2021, poz. 890).

⁹ B. Surma, *Wdrożenie modelu kształcenia nauczycieli przedszkoli i szkół i wczesnoszkolnych w Polsce*, "Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2021, no. 2(60), p. 81.

¹⁰ Ibidem, p. 82.

¹¹ Ibidem, p. 83.

Internships in conducting classes and lessons in schools and kindergartens take 480 hours. The regulation does not include intercultural education classes and alternative forms of education. During the studies, it is assumed that future teachers will be equipped with relevant competences. Competences are understood as knowledge, a set of skills as well as values and attitudes necessary to perform the tasks set for the teacher. In the academic discourse, there are analyses and interpretations which assume that the teacher must be an individual who is aware and self-critical, active, motivated, with a high level of social competence for partnership cooperation with the student and their parents. The acquired teaching competences, understood this way, are a condition for the effects regarded as educational benefits for students. Anna Malec emphasizes that the teacher of the 21st century can support the student, prepare the student to be creative, to think innovatively. The teacher cannot be limited to transfer only expertise and knowledge. Equipping the student with the so-called soft skills and motivation to work and learn is a challenge for a modern teacher.¹²

The process of preparing an early school teacher according to the regulation of the Ministry of Science and Higher Education requires psychological and pedagogical preparation during:

- 720 hours of theoretical classes, substantive preparation for integration;
- classes on the content of teaching within 480 hours of theoretical classes;
- 400 hours dedicated to supporting the development of pre-school and early school children;
- 540 hours dedicated to integrated learning and methodology of particular types of education, taking into account the ways of integrating the knowledge and skills of children and students;
- 120 hours of classes on knowledge of the subject of a child and a student with special developmental and educational needs;
- 60 hours of familiarization with the organization of kindergarten and school work, taking into account the current legal basis, the basics of educational diagnostics;
- 60 hours of language culture classes;
- 120 hours on research methodology.¹³

The project carried out at one of the universities, the University of Lodz, is noteworthy. It is called “To Know – Understand – Experience. Practical preparation for the profession of an early education teacher”, and it increases the effectiveness of teacher training. The project, among other things, provided a forum for students preparing to work with preschool and early school children, where they posted their reflections

¹² A. Malec, *Przygotowanie studentów do realizacji zadań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – między teorią a praktyką*, p. 156, <http://www.repozytorium.uni.wroc.pl> [available: 21.10.2022].

¹³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2021, poz. 1450).

and experiences related to their internships in kindergarten and school. The virtual forum was used to exchange experiences, which was an additional source of students' knowledge, opportunities to confront their ideas, possible gaps in the obtained information, tips for work, gaining motivation, new solutions.¹⁴ A forum for reflection on practical activities in the teaching profession can increase the level of preparation of students to fulfill the roles related to the teaching profession.

Teacher education requires the dominance of the humanistic paradigm so that the teacher's focus is on the human being, the student, and an emphasis on self-knowledge and social competence. Studies in accordance with the constructivist paradigm will prepare the teacher for educational activities in the socio-environmental area. Elżbieta Marek states that on the basis of Polish studies it is difficult to train teachers according to the critical-emancipation paradigm, due to the low intellectual level of students and low interest in studying.¹⁵ There is no evident recruitment system for studies, and currently, anyone who has received a matriculation certificate, even with poor results, can get into studies of pre-school and early childhood education. There are students diagnosed with dyslexia, dysgraphia, or speech impediment. During recruitment, there is no verification of positive predispositions necessary to perform the profession. The studies cited by A. Malec indicate an average or low level of preparation of students undergoing teaching practice in the field of mathematics, environmental, language, music, art and technical education. Only the level of use of modern information technologies by students during apprenticeship turned out to be satisfactory. And only individual students prove that they are prepared at a very high level.¹⁶

The standards impose a rather rigid way of understanding learning outcomes. Bartosz Atroszko believes that the focus is on didactic aspect of education, while the upbringing aspect is marginalized. The same concerns the teacher's personal development and creativity. The researcher fears that these excessively detailed regulations (according to his calculations, as many as 1137 were formulated in the regulation of learning outcomes) limit the freedom of the teacher to a large extent and do not encourage him/her to do creative pedagogical activities.¹⁷

There is still a discussion at the theoretical level about creating a framework for qualifying future teachers for studies. The lack of selection of candidates for studies dooms the training of future teachers to fail. Checking suitability for the profession by the requirements of correct pronunciation, musical hearing, visual and artistic

¹⁴ M. Just, *(Nie)zwykłe praktyki – forum dyskusyjne źródłem do budowania wiedzy*, [in:] J. Bonar, A. Buła, D. Radzikowska (Eds.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyka pedagogiczna w kontekście doświadczeń nauczycieli i studentów wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014, p. 131.

¹⁵ E. Marek, *Przygotowanie do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w Polsce*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2016, p. 35.

¹⁶ Ibidem, pp. 158–160.

¹⁷ B. Atroszko, *Miejsce innowacji w standardach kształcenia nauczycieli*, "Forum Oświatowe" 2020, no. 1(63), p. 122.

abilities, doctor's certificate of suitability for the profession has not been in force since 1999.¹⁸ Most European countries have not abandoned exams for suitability for the teaching profession, they are administered by university authorities or education authorities. It is interesting how Finland treats recruits with poor entrance exam scores. Such students are not deprived of the opportunity to study pedagogy, but they are entitled to individual additional support for self-development. After the first year of study there is an exam, which eliminates unsuitable students from further education in the teaching area. In Europe, language tests are practiced, and in some countries, there are reading and writing tests. We should take a closer look at these solutions and adopt some specific ones in the domestic system of recruitment of future teachers of pre-school and early childhood education, because there has been a significant decrease in the level of students interested in training for the teaching profession.¹⁹

The process of becoming a teacher is a long process, and apart from theoretical preparation, it is a process of dynamic practical experiences. These experiences are collected during apprenticeships during studies, but also in the undertaken professional work. Gained experiences cause reflections on one's own abilities. Tang postulates that the teacher should receive the support necessary for professional development. To develop a sense of self-agency and appropriate values support from academic teachers is required.²⁰

These experiences are acquired through professional work undertaken separately during training and apprenticeship. In this process, candidates are expected to transform experiences into contextual and personal-based professional knowledge. It is possible for the candidate himself/herself to practice in the environments where his/her professional practices take place and to provide him/her with a planned professional support structure in this process.

This support structure includes two the support mechanisms. The first includes providing the candidates with the information and ideas such as designing instruction, applying and evaluating instruction they need by experienced teachers and academic staff. The second one includes a form of support that complements the first, which is important in terms of allowing the candidate to see that professional knowledge is formed in a contextual structure. In the first one, the information that supports more candidates to practice has the quality that activates their feelings of self-confidence, while the second one is the instructional design that more candidates apply directly. Experienced and academic staff assist candidate teachers to think reflectively on their practices, and on their own professional knowledge.

Studies educating teachers of pre-school and early childhood education should also shape the attitudes of active, critical teachers, so that they are able to choose the

¹⁸ M. Suświło, *Przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji w percepcji studentów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie*, "Forum Oświatowe" 2015, no. 27(2), p. 77.

¹⁹ Ibidem, p. 78.

²⁰ S. Tang [in:] M. Suświło, *Przygotowanie do zawodu...*, op. cit., p. 81.

curriculum, and not uncritically implement imposed curricula. The individualization of the teaching process requires curriculum modifications, innovative ideas, and the creation of one's own proprietary curricula.²¹ It should be emphasized that a teacher cannot be a random person who does not understand the purpose of interacting with a child in kindergarten, or with a student at school.²²

The specificity of the work of a professionally active teacher is the constant need to deepen knowledge and competences in the field of the teaching-learning process, shaping the attitudes and students' worldview, preparing them to take advantage of the achievements of civilization and adapting to the needs of the changing job market. Continuing teacher education takes place in formal and non-formal education. Formal education takes place in workshops, courses, training, seminars, conferences, post-graduate studies, qualification courses. Informal education refers to the teacher's self-education consisting in reading methodological and specialist literature, observing other teachers at work, self-improvement. In order to implement formal education programs there are local, provincial and central training units and methodological consulting centres of various scope. These institutions belong to the education system.²³ There is in-school improvement in every school as part of a collaborative learning process in areas relevant to the particular school.

Summing up the analysis of the teacher education and training system, we should mention the central institutions established to support the teacher training system. There is the Educational Research Institute under the supervision of the Ministry of Science and Higher Education, and its task is to conduct research on the effectiveness of the functioning of the education system in Poland. It performs research, expert and advisory functions. The Education Development Centre established at the central level is responsible for undertaking and implementing activities aimed at improving the education system.

In every curriculum, it is expected that epistemological explanations about how learners can acquire knowledge either implicitly or explicitly, are defined in pre-service teacher education curriculum. In other words, the "curriculum theory" that gives the rationality of the pre-service teacher education curriculum should be defined by the institutions which are responsible for developing of teacher education curriculum.²⁴ The curriculum theory and the learning approach contributes to the development of the teacher education system. Curriculum theory and the vocational learning

²¹ M. Chuncia, A. Wilk, *Nauczyciel wczesnoszkolny i jego „zawody”*, [in:] J. Bonar, A. Buła, D. Radzikowska (eds.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyka pedagogiczna w kontekście doświadczeń nauczycieli i studentów wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014, p. 131.

²² A. Klas-Markiewicz, *Nauczyciel w obliczu rewolucji edukacyjnej*, [in:] E. Sałata, J. Bojanowicz (eds.), *Edukacja wczoraj – dziś – jutro. Edukacja w dialogu budowania lepszej przyszłości*, Wydawnictwo RTN, Radom 2015, p. 468.

²³ A. Baracz, *Doskonalenie zawodowe...*, op. cit., p. 106.

²⁴ W. Pinar, *What is Curriculum Theory? Studies in Curriculum Theory Series*, Routledge, London 2019, p. 201; G.J. Posner, *Analyzing the Curriculum*, McGraw-Hill, New York 1995.

approach are defined as “official signs” to administrators, teacher educators in education faculty and school teachers in practice schools who will implement the curriculum in practice. It is important to define the curriculum theory and the vocational learning approach which forms the main idea of the curriculum.

Tadeusz Nowacki distinguished four functions of teacher training (fig. 2).

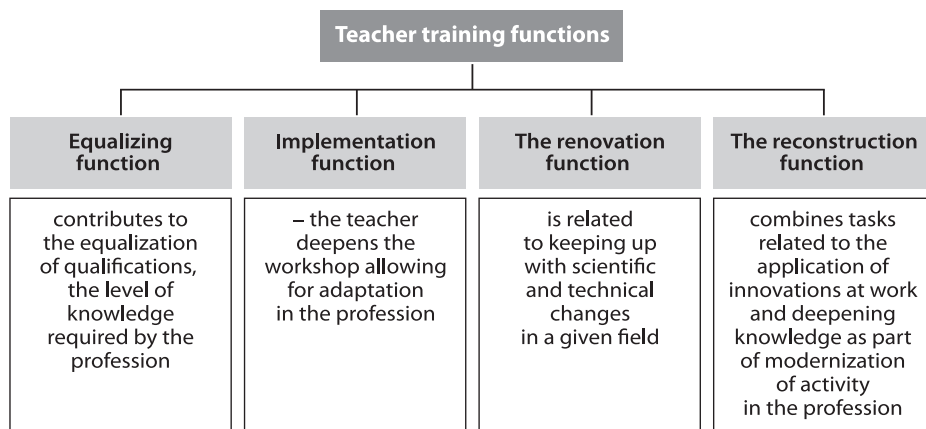


Fig. 2. Functions of teacher training according to Tadeusz Nowacki

Source: Author.

Teacher training, in accordance with the idea of continuous education, is an investment in one's own personal and professional development. It is undoubtedly a contribution to the improvement of the quality of functioning of educational institutions, such as kindergartens and schools. Among the surveyed teachers, 88% declare self-improvement, which proves a high level of self-awareness of their own professional needs. Teachers declare their willingness to improve their qualifications and to acquire and deepen their knowledge in a given field. Methodological workshops, improvement courses and methodological conferences organized by methodological centres are the most preferred. In-school forms of improvement include training of pedagogical councils, workshops and observations of lessons carried out by other teachers. The organization of the in-school improvement system and inspiring teachers to undertake other activities and forms of improvement are the tasks of school headmasters. Most teachers stated that headmasters help in the implementation of professional development. Teachers are encouraged by headmasters by subsidizing training, enabling participation in various forms of improvement through the appropriate organization and schedule of classes, granting leaves, using reinforcements in the form of praise and awards.²⁵

²⁵ P. Kowolik, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, “Nauczyciel i Szkoła” 2011, no 2(50), pp. 102–104.

In addition to professional development, which includes the tasks of deepening knowledge, expanding experience, developing new attitudes and beliefs, rebuilding and improving professional qualifications, developing professional and social competences by contributing to the teaching staff, each teacher has personal mechanisms for self-assessment and self-development. Wincenty Okoń particularly emphasizes that professional development of teachers is an extremely important element of teachers' out-of-school education because it is a link in the adaptation period in the profession, and during the time of professional independence it serves to expand pedagogical and subject knowledge, it contributes to individual and collective self-education and supports the teacher in research.²⁶

The wide range of requirements for teachers presented in the literature focus on being: a "reflective educator", a "thinking teacher", a "teacher researcher", "reflective teacher", "problem solver", "undertaker"²⁷ is very difficult to implement. However, the continuous improvement of competences by professional teachers will increase the effectiveness of the teaching process. Teacher training determines the development of future generations and the whole world according to the statement that "the role of the teacher is to prepare himself and his students for the world that does not exist, and which is coming true."²⁸

Bibliography

- Atroszko B., *Miejsce innowacji w standardach kształcenia nauczycieli*, "Forum Oświatowe" 2020, no. 32.
- Baracz A., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli jako odpowiedź na wyzwania współczesnej edukacji. Z doświadczeń Powiatowego Centrum Doskonalenia Zawodowego w Puławach*, "Kultura – Edukacja – Przemiany" 2021, no. 9.
- Chuncia M., Wilk A., *Nauczyciel wczesnoszkolny i jego „zawody”*, [in:] J. Bonar, A. Buła, D. Radzikowska (eds.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyka pedagogiczna w kontekście doświadczeń nauczycieli i studentów wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014.
- Just M., *(Nie)zwykle praktyki – forum dyskusyjne źródłem do budowania wiedzy*, [in:] J. Bonar, A. Buła, D. Radzikowska (eds.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyka pedagogiczna w kontekście doświadczeń nauczycieli i studentów wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014.

²⁶ W. Okoń, *Słownik pedagogiki*, Państwowe Wydawnictwo PWN, Warszawa 1984, p. 58.

²⁷ B. Śliwerski, *Mysleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, pp. 56–58.

²⁸ A. Baracz, *Doskonalenie zawodowe...*, op. cit., p. 127.

- Klas-Markiewicz A., *Nauczyciel w obliczu rewolucji edukacyjnej* [w:] E. Sałata, J. Bojanowicz (eds.), *Edukacja wczoraj – dziś – jutro. Edukacja w dialogu budowania lepszej przyszłości*, Wydawnictwo RTN, Radom 2015.
- Kowolik P., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, "Nauczyciel i Szkoła" 2011, no. 2(50),
- Kwaśnica R., *Wstęp do rozważań o nauczycielu*, [in:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (eds.), *Pedagogika*, vol. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Malec A., *Przygotowanie studentów do realizacji zadań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – między teorią a praktyką*, <http://www.repozytorium.uni.wroc.pl> [available: 21.10.2022].
- Marek E., *Przygotowanie do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w Polsce*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2016.
- Mikrut A., *Geneza kształcenia zintegrowanego i jej znaczenie dla kształtowanie kompetencji uczniów klas początkowych*, [in:] J. Wyczęsany, A. Mikrut (eds.), *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
- Okoń W., *Słownik pedagogiki*, Państwowe Wydawnictwo PWN, Warszawa 1984.
- Pinar W., *What is Curriculum Theory? Studies in Curriculum Theory Series*, Routledge, London 2019.
- Posner G.J., *Analyzing the Curriculum*, McGraw-Hill, New York 1995.
- Skrzetuska E., *Kierunki przemian we współczesnej pedagogice wczesnoszkolnej*, [in:] E. Skrzetuska, M. Jurewicz (eds.), *Edukacja wczesnoszkolna w warunkach przemian społecznych i kulturowych*, WULS-SGGW Dom Wydawniczy, Warszawa 2016.
- Surma B., *Wdrożenie modelu kształcenia nauczycieli przedszkoli i szkół i wczesnoszkolnych w Polsce*, "Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2021, no. 2(60).
- Suświło M., *Przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji w percepcji studentów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie*, "Forum Oświatowe" 2015, no. 27(2).
- Szempruch J., *Problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Polsce – w kierunku profesjonalizacji zawodu*, "Studiabas" 2022, no. 2(70).
- Śliwerski B., *Mysleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

Legal acts

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2021, poz. 890).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2021, poz. 1450).

System kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz możliwości kształcenia nauczycieli w przyszłości (lub w obecnych warunkach) w Polsce

Streszczenie: W artykule rozważono, w jaki sposób spostrzeżenia z psychologii i badań edukacyjnych mogą przyczynić się do ulepszenia szkolenia nauczycieli. Rozwój pedagogiki wczesnoszkolnej zachęca do zmian w sposobie kształcenia przyszłych pedagogów. W artykule omówiono koncepcje kształcenia na studiach pedagogicznych oraz kompetencje przyszłego nauczyciela. Indywidualizacja procesu nauczania wymaga modyfikacji programów nauczania, innowacyjnych pomysłów, stworzenia autorskiego programu nauczania. Artykuł jest poszukiwaniem/przeglądem literatury dotyczącej szkolenia nauczycieli w celu znalezienia odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób kształcić przyszłych nauczycieli, aby byli elastyczni, refleksyjni, zdecydowani i innowacyjni. Jak można wspierać nauczycieli, aby sami mogli pomóc sobie w byciu nauczycielami.

Słowa kluczowe: koncepcje kształcenia nauczycieli, kompetencje nauczyciela, funkcje szkolenia nauczycieli, nowy model kształcenia nauczycieli w Polsce

O autorach

Ramazan Sağ – profesor na Uniwersytecie Burdur Mehmet Akif Ersoy na Wydziale Edukacji, Naukach o Edukacji, programie nauczania i instruktażu. Zainteresowania: kształcenie nauczycieli, nauczanie wielowiekowe, pedagogika, program nauczania.

Katarzyna Miłek – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt w Instytucie humanistycznym Państwowej Szkoły Zawodowej w Głogowie oraz w GSW Milenium w Gnieźnie. Dziedziny badawcze: twórczość, pedagogika przedszkolna, arteterapia. Autorka wielu artykułów w czasopismach naukowych, jak również w monografiach.

Mykoła Orlykowski – dr, Dziekan Filii Gnieźnieńskiej Wyższej Szkoły Zawodowej „Millennium” w Wągrowcu (Polska). Stypendysta międzynarodowego Programu im. Lane’a Kirklanda finansowanego przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności. Kierunek: ekonomia i zarządzanie. Autor ponad 45 publikacji naukowych i monografii oraz podręcznika „Zarządzanie czasem: podstawy praktyczne”. Działalność naukowo-badawcza obejmuje takie zagadnienia jak: zarządzanie strategiczne, samorządność i zarządzanie organizacją.

Aleksandra Brzostowicz*

Uniwersytet Łódzki

 <https://orcid.org/0009-0007-4224-5208>e-mail: ul0244522@edu.uni.lodz.pl

Wychowanie w nurcie feministycznym

https://doi.org/10.25312/2083-2923.24_06abrz

Streszczenie: Celem niniejszej pracy jest przedstawienie stosunkowo nowego nurtu w naukach o wychowaniu, jakim jest *feminist parenting*. Wychowanie w nurcie feministycznym jest nakierowane przede wszystkim na inkluzywność. W tym modelu wychowawczym odrzucone zostają dotychczasowe stereotypy dotyczące płci. Temat wychowania w nurcie feministycznym podejmowany jest głównie za granicą, jednak także na gruncie polskim ukazuje się coraz więcej prac na jego temat. Upowszechnienie wiedzy o feminizmie w kontekście wychowania daje możliwość jednocześnie odżegnania się od powszechnie powielanych i szkodliwych mitów na temat feminizmu, a także wykształcenia nowego modelu wychowawczego, który opierałby się na niehierarchicznych relacjach pomiędzy dziećmi a rodzicami, poszanowaniu różnorodności dzieci, zwróceniu uwagi na potrzeby matki oraz uwidocznieniu wad patriarchalnego modelu wychowawczego.

Słowa kluczowe: wychowanie, feminizm, macierzyństwo, płeć, *feminist parenting*

Wstęp

W powszechnej świadomości społecznej termin *feminizm* często przybiera zabarwienie pejoratywne. Jest to szczególnie widoczne na gruncie polskim, gdzie bycie feministką/bycie feministą najczęściej rozumiane bywa przez pryzmat skrajnych postaw i kojarzy się przede wszystkim z zanegowaniem „tradycyjnych wartości” czy wręcz

* Aleksandra Brzostowicz – studentka filozofii, członkini Koła Naukowego Filozofów i Okcydentalistów UŁ „IDEA”. Zainteresowania naukowe: filozofia współczesna, filozofia języka, stosunki międzynarodowe, psychologia, perspektywa kobieca w obszarze nauk, pedagogika i wychowanie.

ze swego rodzaju ekstremizmem¹. Zjawisko to szerzej opisuje Julia Kubisa w swoim tekście pod tytułem *Zwykły feminizm*. Autorka podkreśla między innymi, że działaczkom feministycznym najczęściej zarzuca się brak zainteresowania postacią „zwykłej kobiety” i skupienie jedynie na kontrowersyjnych kwestiach, jak chociażby aborcja. Autorka pisze:

Trzymanie feminizmu w narożniku z napisem „przesada” i „obyczajowa rozwiązłość” przez te wszystkie lata przyczyniło się do tego, że w Polsce regularnie i z coraz większą siłą forsowany jest zupełny zakaz aborcji. „Obyczajowa rozwiązłość” oczywiście nie dotyczyła „zwykłych kobiet”, które mają „prawdziwe problemy”, a którymi feminizm się nie zajmował. Mimo że tak naprawdę zajmował się cały czas².

Chociaż w ciągu ostatnich lat w polskim społeczeństwie można zauważyć wzrost poziomu świadomości, to wciąż wiedza na temat nurtów feministycznych wydaje się raczej powierzchowna, szczególnie jeśli chodzi o feminizm na gruncie wychowania.

Powszechne jest twierdzenie, że feminizm nawołuje do nienawiści wobec mężczyzn, a nawet wprowadzenia matriarchatu, i w wielu środowiskach wzbudza niechęć czy niepokój³. Wynika to przede wszystkim z braku wiedzy i zrozumienia tego zagadnienia. Obecnie można wręcz zaobserwować tendencję do zwracania się ku wzorcom tradycyjnym, co dodatkowo ogranicza możliwości upowszechniania wiedzy na temat omawianego zagadnienia.

Celem niniejszej pracy jest prezentacja najważniejszych założeń koncepcji określanej mianem *feminist parenting*, czyli specyficznej filozofii rodzicielstwa. W pierwszej kolejności przedstawię sposoby definiowania pojęcia *feminizm* w poszczególnych dyskursach. Omówię również cechy charakterystyczne dla feminizmu polskiego. Zasadniczą część tekstu będzie poświęcona koncepcji wychowania „wrażliwego” na feminizm oraz wskazaniu ścieżek rozwoju i perspektyw w kontekście *feminist parenting*.

Feminizm w Polsce i jego specyfika

Podjęmowana tematyka wymaga doprecyzowania pojęcia, jakim jest feminizm. Problematyczność stworzenia uniwersalnej definicji feminizmu wynika z wielu powo-

¹ M. Frąckowiak-Sochańska, *Postawy polskich kobiet wobec feminizmu. O samoograniczającej się świadomości feministycznej kobiet*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica” 2011, nr 39, s. 149–170; A. Ługowska, F. Pierzchański, K. Golinowska, M. Szatlach, *Feminizm po polsku*, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa 2018.

² J. Kubisa, *Zwykły feminizm*, „Ruch Feministyczny w Polsce a Kwestia Socjalna” 2017, nr 26, s. 8.

³ A. Szwed, *Kto się boi gender? Kościół rzymskokatolicki w Polsce i kategoria płci*, „Kultura i Edukacja” 2015, nr 3(109), s. 278–289; N. Pamuła, *Czy adoptowałeś już niepełnosprawne dziecko?: przyczynek do analizy niepełnosprawności w dyskursie pro-choice w Polsce*, „Teksty Drugie” 2020, nr 2, s. 86–103.

dów, jednak szczególnie istotna jest świadomość wielu nurtów, jakie na przestrzeni lat wykształciły się w ramach feminizmu, jak również wewnętrznych sprzeczności, jakie mają miejsce w obrębie zjawiska. To dlatego w literaturze coraz częściej można spotkać tendencje do mówienia o „feminizmach” zamiast o jednym „feminizmie”⁴.

W piśmiennictwie naukowym podkreśla się, że zagadnienia tego nie można traktować tylko jako pojedynczej teorii. Należy raczej mówić o zespole teorii bądź koncepcji ideologicznej, które łączy wspólny cel – zakwestionowanie patriarchalnej wizji społeczeństwa⁵.

Warto również zaakcentować wieloaspektowość feminizmu. Wśród najczęściej podejmowanych aspektów Elżbieta Górnikowska-Zwolak wymienia:

- wymiar historyczno-polityczny,
- wymiar psychospołeczny,
- wymiar filozoficzny,
- wymiar organizacyjno-instytucjonalny⁶.

Każdy z wymienionych wymiarów feminizmu dotyczy nieco innej problematyki. W znacznym uproszczeniu wymiar historyczno-polityczny ma na celu zanegowanie dotychczasowego, tradycyjnego podziału władzy, który oparty jest na perspektywie białych, heteroseksualnych mężczyzn z klasy wyższej i średniej.

Wymiar psychospołeczny opiera się na zmianie „istniejącego stanu rzeczy, wobec względnie uniwersalnego kontaktu społecznego, który stanowi system patriarchalny, tj. system dominacji jednej płci/rodzaju”⁷.

Szczególnie interesujący zdaje się wymiar filozoficzny feminizmu – zwłaszcza ze względu na dość prężny rozwój tej dziedziny w ostatnich latach, także na gruncie polskim. Wymiar filozoficzny feminizmu dotyka szczególnie aspektów związanych z płcią oraz perspektywą kobiecego podmiotu poznającego.

Ukazanie rozwoju nurtów feministycznych w Polsce jest niezwykle ważne w kontekście omawiania zagadnienia, jakim jest *feminist parenting*. Poznanie historii Rzeczpospolitej umożliwia zrozumienie tego, dlaczego mówienie o wychowaniu w nurcie feministycznym spotyka się ze sporym oporem wśród części społeczeństwa. Powstawanie i kształtowanie się ruchów feministycznych w Polsce można było zaobserwować już w XIX wieku, kiedy to przedstawicielki i przedstawiciele pozytywizmu, tacy jak Eliza Orzeszkowa czy Bolesław Prus, występowali w swoich dziełach z apelem o poszanowanie praw kobiet do niezależności i umożliwienie im edukacji. Można powiedzieć, że w Polsce, podobnie jak na świecie, należałoby mówić o wystąpieniu kilku

⁴ A. Chibowska, *Paradygmat feministyczny w naukach społecznych*, „Studia Politologiczne” 2010, nr 18, s. 300; S. Witkowska, *Polski feminizm – paradygmaty*, „Dyskurs. Pismo Naukowo-Artystyczne ASP we Wrocławiu” 2018, nr 1(25), s. 194–241.

⁵ A. Gasztold, *Teorie feministyczne w naukach o polityce*, „Kwartalnik Naukowy OAP UW E – Politikon” 2017, nr 22, s. 138.

⁶ E. Górnikowska-Zwolak, *Feminizm jako nowa perspektywa badawcza w pedagogice społecznej*, „Edukacja” 2001, nr 1, s. 18–28.

⁷ Tamże, s. 20.

„fal” feminizmu. Szczególnie istotna w tym kontekście wydaje się fala, która nastąpiła w okresie międzywojennym. Pojawiły się wtedy pierwsze wzmianki na temat świadomego macierzyństwa, legalizacji aborcji czy edukacji seksualnej. Jednym z propagatorów tych myśli był Tadeusz Boy-Żeleński⁸.

W trakcie II wojny światowej oraz po wojnie feminizm w Polsce niemalże zamarł. Łatwo domyślić się, że w czasie wojny nie było możliwości swobodnego zajmowania się innymi niż związane z wojną sprawami. Po wojnie sytuacja jednak wcale się nie poprawiła, władze PRL uznały bowiem, że zostały spełnione wszystkie postulaty kobiet, a kobietom już niczego nie brakuje. Faktycznie, wprowadzono możliwość aborcji, w szkołach miała także pojawić się edukacja seksualna. W praktyce było jednak zgoła inaczej, równouprawnienie funkcjonowało jedynie na papierze, a środki antykoncepcyjne były bardzo złej jakości, toteż aborcja stała się niejako metodą kontroli urodzeń⁹.

Wszystko nagle zmieniło się wraz z upadkiem władzy komunistycznej w Polsce w 1989 roku, kiedy nowe państwo polskie zderzyło się z realiami zachodniego świata. Polskie stronnictwo feministyczne dotychczas nie miało pojęcia o rozwoju zachodniego feminizmu drugiej fali. Ruchy feministyczne spotkały się również z potępieniem ze strony Kościoła rzymskokatolickiego.

Z początkiem lat dziewięćdziesiątych polski feminizm musiał mierzyć się z nowymi wyzwaniem. Jednym z nich było wprowadzenie prawie całkowitego zakazu aborcji przez konserwatywny rząd w 1993 roku. Strategia przyjęta przez przedstawicieli ruchu feministycznego wydaje się nieskuteczna. Odejście od radykalnego feminizmu w stronę jego bardziej umiarkowanej formy nie przyniosło praktycznie żadnych pozytywnych zmian w kontekście prawa, wręcz przeciwnie, o czym zaświadcza niedawne zaostrenie prawa aborcyjnego.

Zdaniem Moniki Jaworskiej charakterystyczną cechą polskiego społeczeństwa jest to, że:

Polskie kobiety nie mają świadomości grupowej, nie zauważają podobieństwa swego losu zdeterminowanego płcią. Silniejsze jest ich poczucie wspólnoty z rodziną, środowiskiem społecznym, nawet z orientacją polityczną. Polki są zadowolone z roli, jakie wyznaczyło im społeczeństwo. Przekonanie o tym, że „mężczyzna jest głową, a kobieta szyją, która nią kręci” oddaje charakter pozorowanej władzy, jaką cieszą się polskie kobiety, jakby tego było mało, wzmacnia to mit kompensacyjny Matki-Polki¹⁰.

Z powyższą diagnozą trudno się nie zgodzić, bowiem określenie kobiety „feministką” także dzisiaj może być uznane za obelgę. Feministki traktuje się jako osoby

⁸ M. Jaworska, *Idea znaczenia teorii feministycznych oraz jej oznaki w życiu społecznym*, „Nauczyciel i Szkoła” 2008, nr 1–2, s. 38.

⁹ Tamże, s. 40.

¹⁰ Tamże, s. 44.

niestabilne emocjonalnie, rozkrzyczane, a nawet wulgarne. Bywa, że feministki wręcz nienawidzą mężczyzn i pragną całkowicie wyeliminować ich ze społeczeństwa¹¹.

Feminizm rebeliancki a wychowanie

Istotną klasyfikację współczesnych perspektyw feministycznych zaproponowała Judith Lober, wyróżniając:

- feminizm oporu,
- feminizm reformistyczny,
- feminizm rebeliancki¹².

Warto skupić się na ostatnim z nich – feminizmie rebelianckim, który nazywany jest również feminizmem trzeciej fali. Zasadniczo odchodzi on od innych koncepcji, zwłaszcza w kontekście konceptualizowania płci biologicznej oraz płci kulturowej, co było charakterystyczne dla feminizmu pierwszej oraz drugiej fali. Monika Jaworska podkreśla, że w ramach feminizmu rebelianckiego:

Uwaga jest skoncentrowana na współzależnościach występujących między różnymi formami nierówności, przy przyjęciu jako kryterium zarówno płci, jak i rasy, pochodzenia etnicznego, klasowego oraz orientacji seksualnej. Nierówność istniejąca między mężczyznami a kobietami jest postrzegana jedynie jako część złożonego systemu stratyfikacji społecznej¹³.

Osoby działające w ramach feminizmu rebelianckiego są oczywiście bardzo zróżnicowane pod względem poglądów, jednak to właśnie w obrębie tego nurtu narodziła się koncepcja *feminist parenting*. Jest to koncepcja w dalszym ciągu słabo znana na gruncie polskim, choć na zachodzie staje się coraz popularniejsza. Osoby, które propagują wychowywanie dzieci w nurcie feministycznym, podkreślają wielość korzyści płynących z tego sposobu wychowywania. Współczesny feminizm zwraca uwagę właśnie na konieczność kształtowania pewnych postaw już od najmłodszych lat. W kontekście wychowania w nurcie feministycznym najbardziej istotne jest usunięcie z wychowania powszechnie znanych schematów podziału dzieci ze względu na płeć.

Wychowanie w nurcie feministycznym – przegląd wybranej literatury

Chociaż wychowanie w nurcie feministycznym jest stosunkowo świeżą koncepcją, to na jego temat można odnaleźć całkiem sporo informacji. Większość powszechnie dostępnej literatury na temat *feminist parenting* pochodzi zza granicy, jednak także

¹¹ K. Sulej, *Puszczalskie, brzydkie i samolubne*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2015, s. 13–19.

¹² J. Lober, *Paradoxes of Gender*, Yale University Press, 1994.

¹³ M. Jaworska, dz. cyt., s. 41.

w Polsce ukazują się systematycznie teksty poświęcone temu zagadnieniu¹⁴. Na potrzeby niniejszej pracy zostało wybranych kilka publikacji dotyczących wychowania w nurcie feministycznym, które wydają się istotne w kontekście rozwoju nurtu zarówno za granicą, jak i w Polsce.

Książka pod redakcją Lynn Comerford, Heather Jackson oraz Kandee Kosior zatytułowana *Feminist Parenting* stanowi zbiór pism kobiet z całego świata, które poprzez poezję, badania i prozę przedstawiają stanowiska na temat teorii feministycznej oraz feministycznego rodzicielstwa. Autorki krytykują długo podtrzymywane konwencje rodzicielskie, takie jak nieodpłatna praca opiekuńcza, role płciowe i dynamika władzy w rodzinie, a także ujawniają, w jaki sposób poszczególne konwencje reprodukcją nierówność płci. Potwierdzeniem istotności opisywanej pracy w kontekście *feminist parenting* jest jeden z jej fragmentów:

Zbiór ten opiera się na założeniu, że większa neutralność płciowa rodzicielstwa jest dobrą rzeczą i że termin „rodzic” nie jest specyficzny dla płci. Głównym tematem przewodnim tej kolekcji jest to, że rodzina jest miejscem, w którym konfrontuje się i obala koncepcje ustalonego porządku hierarchicznego związanego z płcią. Autorzy artykułu na wiele różnych sposobów argumentują, że w miarę jak kobiety stają się coraz bardziej równe mężczyznom pod względem prawnym, politycznym, społecznym i ekonomicznym w życiu publicznym, wzrastają oczekiwania, że mężczyźni, jako rodzice, muszą koniecznie dzielić się obowiązkami rodzinnymi po równo w życiu prywatnym. Większe uznanie dla rodzicielstwa feministycznego pociągnęło za sobą podkreślenie znaczenia obowiązków rodzicielskich, wyjątkowości zachowań rodzicielskich i potencjału bardziej neutralnego pod względem płci podejścia do wychowywania dzieci. Spotykając różne koncepcje i praktyki feministycznego rodzicielstwa opisane przez autorki w tej książce, czytelniczki mają możliwość zastanowienia się nad ograniczeniami i potencjałem własnego podejścia do rodzicielstwa, a także nad kulturowymi, prawnymi i ekonomicznymi strukturami, które kształtują wybory rodzicielskie¹⁵.

Warto również wspomnieć, że w dziele *Feminist Parenting* można odnaleźć polski akcent. Jeden z rozdziałów został napisany przez Polkę. Część zatytułowana *Lone Motherhood in Poland* autorstwa socjolożki i feministki Izabeli Desperak ukazuje problematykę samotnego macierzyństwa oraz podkreśla zależność pomiędzy historią a wysoką liczbą samotnych matek. Autorka opisuje, jak niegdyś kobiety zostawały same z potomstwem, ponieważ wielu mężczyzn ginęło w powstaniach lub było zsyłanych dożywotnio na Syberię, a inni uciekali z kraju, aby uniknąć prześladowań. Długa historia kobiet ponoszących w Polsce wyłączną odpowiedzialność za dzieci jest zda-

¹⁴ M.A.P. Parkman, *Macierzyństwo bez lukru i retuszu. Wizerunek Matki Polki w literaturze polskiej po roku 2000 i blogach*, „Postscriptum Polonistyczne” 2017, nr 20(2), s. 63–83; J. Wodzik, *Krótka historia macierzyństwa w ujęciu feministycznym*, „Analiza i Egzystencja” 2011, nr 16, s. 91–104.

¹⁵ L. Comerford, H. Jackson, K. Kosior (red.), *Feminist Parenting*, Demeter Press, Bradford 2016, s. 15–16.

niem Desperak wykorzystywana przez polski rząd jako wymówka, by ignorować ten problem¹⁶.

Z kolei inna autorka, Fiona Joy Green, w swojej publikacji najpierw prezentuje historyczny rys feminizmu, następnie dokonuje ważnego podziału głównych dziedzin zainteresowania koncepcji wychowania w nurcie feministycznym:

Można wyróżnić trzy dominujące tematy w obrębie feministycznego macierzyństwa:

- 1) zrozumienie, sprobmatyzowanie i przeciwstawienie się instytucji macierzyństwa;
- 2) postrzeganie feministycznego macierzyństwa jako aktu upoważnionego i politycznego;
- 3) praktykowanie matroreformy – zdobywanie władzy macierzyńskiej poprzez ustanawianie nowych zasad i praktyk macierzyńskich – poprzez tworzenie alternatywnych, niepatriarchalnych struktur rodzinnych, które wzmacniają pozycję matek i dzieci; nauczanie dzieci o społeczeństwie patriarchalnym; wspieranie pełnych szacunku, sprawiedliwych, niehierarchicznych relacji rodzic/dziecko oraz angażowanie się w antyseksistowskie rodzicielstwo i socjalizację płciową dzieci¹⁷.

Interesującym elementem wspomnianej wyżej pracy jest przedstawienie macierzyństwa feministycznego jako aktu politycznego, mającego kulturowe znaczenie. Może to brzmieć enigmatycznie, jednak autorka podejmuje ważny problem. W dominującym paradygmacie patriarchalnym macierzyństwo uważane jest za prywatne i apolityczne, czemu przeciwstawiają się środowiska feministyczne. Można pokusić się więc o stwierdzenie, że feminizm na nowo definiuje macierzyństwo jako świadome i politycznie zaangażowane. Jego celem jest wywołanie pozytywnych zmian kulturowych i politycznych poprzez feministyczne metody wychowawcze¹⁸.

Chociaż wychowanie w nurcie feministycznym nie cieszy się w Polsce równie dużym zainteresowaniem jak w krajach zachodnich, to temat *feminist parenting* pojawia się też w polskiej literaturze przedmiotowej. Pierwsze teksty dotyczące tematu związku feminizmu z wychowaniem zaczęły powstawać w Polsce już na początku pierwszej dekady lat 2000.

W tym kontekście należy wspomnieć o Elżbiecie Górnikowskiej-Zwolak, która na początku XXI wieku podejmowała temat feminizmu jako perspektywy badawczej w pedagogice. Polska badaczka już wówczas zauważała wady tradycyjnej wizji poznania:

Tradycyjne poznanie i nauka pozornie tylko realizują cele ogólnoludzkie, wykazują postawę antropocentryczną, gdy w istocie okazują się one zorientowane androcentrycznie, skoro tworzone są przez i adresowane zasadniczo do reprezentantów

¹⁶ Tamże, s. 15.

¹⁷ F.J. Green, *Feminist mothering*, „The Routledge Companion to Motherhood Routledge” 2019, vol. 10, no. 1–2, s. 38.

¹⁸ Tamże, s. 39–42.

jednej płci. Męska stronniczość procesu poznawczego i jego rezultatu implikuje brak możliwości uzyskiwania deklarowanej wiedzy obiektywnej¹⁹.

Elżbieta Górnikowska-Zwolak postulowała między innymi, że w obrębie nauk społecznych oraz pedagogicznych pojawiła się potrzeba, ale również gotowość do prowadzenia badań nad statusem i kondycją kobiety w inny sposób niż dotychczas. Wydaje się, że autorka słusznie zauważa analogię pomiędzy konceptem „dziecka” i „roli płciowej”. Autorka pisze najpierw, że:

W przeszłości rzecz miała się podobnie z wieloma innymi fenomenami, które musiały zostać odkryte dla analiz i badań socjologicznych i pedagogicznych, na przykład dzieciństwo czy młodość. Młodzież jako wyodrębniona część społeczeństwa jest zjawiskiem względnie świeżej daty, podobnie dzieci²⁰.

Następnie badaczka wskazuje, że podobna sytuacja ma miejsce, jeśli chodzi o płęć kulturową (gender):

Płęć – kobieta, mężczyzna, kobiecość, męskość, rodzaj niewieści (jak niegdyś mawiano), rodzaj męski to społeczne wyobrażenia. I dalej, parafrazując wypowiedź Chałasińskiego o młodości, można powiedzieć o kobiecości, iż jest to twór kultury, arcydzieło poezji i sztuki [...] Rola płciowa, albo inaczej płęć uwarunkowana kulturowo (gender), to podstawowa rola społeczna każdego człowieka. Nakładają się na nią, jak kalki, inne role²¹.

Kolejną, istotną publikacją w tym kontekście jest niewątpliwie książka Agnieszki Graff pod tytułem *Matka feministka*. Mimo zastrzeżeń dotyczących zbyt dużych uproszczeń w niektórych kwestiach, jakie można wysunąć pod adresem tekstu Graff, to nie sposób zaprzeczyć, że w przystępny sposób autorka przekazuje wiedzę na temat wychowania w nurcie feministycznym, a także mówi o licznych kłopotach i problemach, z jakimi muszą mierzyć się matki. Agnieszka Graff pisze:

Feminizm musi mieć coś do powiedzenia o macierzyństwie. Musi – jeśli chce być ruchem masowym, a nie kulturową czy akademicką niszą, w której czyta się niezrozumiałe dla ogółu teksty, lub klubem „kobiet sukcesu”, które walczą ze „szklanym sufitem”, twierdząc, że macierzyństwo nijak nie wpływa na ich życie zawodowe²².

Ważność książki Agnieszki Graff dla polskiej debaty o feminizmie w wychowaniu podkreślają również inni autorzy. Dorota Szalewa pisze:

Część wymienionych wyżej prac wpisało się również w nowy wizerunek feministki jako matki, który bodajże najbardziej spopularyzowała Agnieszka Graff publikacją książki *Matka feministka* (Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2014). Ta nowa odsłona feminizmu w Polsce dawała (daje?) szansę na zmianę wize-

¹⁹ E. Górnikowska-Zwolak, dz. cyt., s. 27.

²⁰ Tamże, s. 26.

²¹ Tamże.

²² A. Graff, *Matka feministka*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014, s. 34.

runku feminizmu, tym razem zaangażowanego w dziedzinę uważaną raczej za domenę konserwatystów²³.

Publikacja Agnieszki Graff stanowi istotny głos w dyskusji o tym, jak naprawdę wygląda macierzyństwo. Zdaniem autorki nie można udawać, że posiadanie dzieci nie wpływa na życie kobiety. Jest wręcz przeciwnie, a wychowywanie potomstwa często wiąże się z gigantycznym wysiłkiem i ogromem wyrzeczeń.

Podsumowanie

W krajach zachodnich *feminist parenting* jest koncepcją, na temat której pojawiło się wiele publikacji i badań. Temu aspektowi poświęcona została chociażby poczytna książka *Feminist Parenting* autorstwa Lynn Comerford, Heather Jackson i Kandee Kossior czy liczne publikacje naukowe, jak *Feminist mothering* Fiony Joy Green. Chociaż jest ich niewątpliwie więcej na gruncie obcym niż polskim, to także rodzimi autorzy i autorki podejmują się rozważań o wychowaniu w nurcie feministycznym. Przykładem są teksty Elżbiety Górnikowskiej-Zwolak czy Agnieszki Graff.

Wychowanie w nurcie feministycznym dalej wzbudza wiele kontrowersji, które są związane po części z niezrozumieniem samego zagadnienia, a po części z licznymi uproszczeniami, jakie pojawiają się w jego kontekście. Celem *feminist parenting* jest między innymi zwrócenie uwagi na braki i wady dotychczasowego, patriarchalnego modelu wychowawczego, propagowanie niehierarchicznych relacji rodzic–dziecko czy ukazanie potencjału neutralnego pod względem płci podejścia do wychowywania dzieci. Są to jednak zaledwie niektóre aspekty, jakie mogą wchodzić w skład wychowania w nurcie feministycznym.

Regularne pojawianie się nowych prac poświęconych roli feminizmu w kontekście wychowania rodzi nadzieję, że temat ten stanie się szerzej komentowaną i badaną koncepcją również na gruncie polskim. Nie ulega bowiem wątpliwości, że *feminist parenting* jest ideą potrzebną, zwłaszcza w kontekście rozwoju nauk o wychowaniu i coraz większego rozumienia potrzeb dziecka. Perspektywy rozwoju nurtu wydają się optymistyczne, szczególnie że z roku na rok można przeczytać więcej prac na ten temat.

Bibliografia

Chibowska A., *Paradygmat feministyczny w naukach społecznych*, „Studia Politologiczne” 2010, nr 18, s. 300–316.

²³ D. Szelewa, *Feminizm i kwestia socjalna w Polsce w świetle aktywizmu eksperckiego*, „Ruch Feministyczny w Polsce a Kwestia Socjalna” 2017, nr 26, s. 13.

- Comerford L., Jackson H., Kosior K. (red.), *Feminist Parenting*, Demeter Press, Bradford 2016.
- Frąckowiak-Sochańska M., *Postawy polskich kobiet wobec feminizmu. O samoograniczającej się świadomości feministycznej kobiet*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica” 2011, nr 39, s. 149–170.
- Gasztold A., *Teorie feministyczne w naukach o polityce*, „Kwartalnik Naukowy OAP UW E – Politikon” 2017, nr 22, s. 138–165.
- Górnikowska-Zwolak E., *Feminizm jako nowa perspektywa badawcza w pedagogice społecznej*, „Edukacja” 2001, nr 1, s. 18–28.
- Graff A., *Matka feministka*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014.
- Green F.J., *Practicing Matricentric Feminist Mothering*, „The Routledge Companion to Motherhood Routledge” 2019, vol. 10, no. 1–2, s. 36–50.
- Jaworska M., *Idea znaczenia teorii feministycznych oraz jej oznaki w życiu społecznym*, „Nauczyciel i Szkoła” 2008, nr 1–2, s. 38–48.
- Kubisa J., *Zwykły feminizm*, „Ruch Feministyczny w Polsce a Kwestia Socjalna” 2017, nr 26.
- Lober J., *Paradoxes of Gender*, Yale University Press, 1994.
- Ługowska A., Pierzchalski F., Golinowska K., Szatlach M., *Feminizm po polsku*, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa 2018.
- Pamuła N., *Czy adoptowałeś już niepełnosprawne dziecko?: przyczynek do analizy niepełnosprawności w dyskursie pro-choice w Polsce*, „Teksty Drugie” 2020, nr 2, s. 86–103.
- Parkman M.A.P., *Macierzyństwo bez lukru i retuszu. Wizerunek Matki Polki w literaturze polskiej po roku 2000 i blogach*, „Postscriptum Polonistyczne” 2017, nr 20(2), s. 63–83.
- Sulej K., *Puszczalskie, brzydkie i samolubne*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2015.
- Szelewa D., *Feminizm i kwestia socjalna w Polsce w świetle aktywizmu eksperckiego*, „Ruch Feministyczny w Polsce a Kwestia Socjalna” 2017, nr 26, s. 11–15.
- Szwed A., *Kto się boi gender? Kościół rzymskokatolicki w Polsce i kategoria płci*, „Kultura i Edukacja” 2015, nr 3(109), s. 278–289.
- Witkowska S., *Polski feminizm – paradygmaty*, „Dyskurs. Pismo Naukowo-Artystyczne ASP we Wrocławiu” 2018, nr 1(25), s. 194–241.
- Wodzik J., *Krótką historią macierzyństwa w ujęciu feministycznym*, „Analiza i Egzystencja” 2011, nr 16, s. 91–104.

Upbringing in feminist trend

Abstract: The aim of the work is to present a new upbringing in educational sciences, which is feminist parenting. Feminist education is focused primarily on inclusiveness. In this educational model rejected by gender stereotypes. The topic of upbringing in the feminist trend is used abroad, but also in Poland, where there are more and more works on it. The dissemination of knowledge about feminism in connection with upbringing makes it possible to simultaneously reject the myths about feminism reproduced by the authorities and parents, as well as to develop a new educational model that would be subject to non-hierarchical relations between children and parents, respect for the diversity of children, paying attention to the mother's origin and making visible disadvantages of the patriarchal educational model.

Keywords: upbringing, feminism, motherhood, gender, feminist parenting

About the Author

Aleksandra Brzostowicz – student of philosophy, member of the Scientific Circle of Philosophers and Westernists of the University of Lodz "IDEA". Scientific interests: contemporary philosophy, philosophy of language, international relations, psychology, women's perspective in science, pedagogy and upbringing.

Zbigniew Nowak*

Uniwersytet Bielsko-Bialski

 <https://orcid.org/0000-0003-4426-8423>e-mail: amadeusz56@o2.pl

Bataillon Scolaire. **Czy historia czegoś nas uczy?**

Historyk jest prorokiem, który patrzy wstecz.

August von Schlegel

*Nous sommes les petits soldats**Du bataillon de l'Espérance,**Nous exerçons nos petits bras**A venger l'honneur de la France¹*

piosenka batalionów szkolnych

Streszczenie: Artykuł przypomina mało znany epizod z dziejów europejskiego szkolnictwa, gdy w reakcji na traumę przegranej wojny 1870 roku państwo francuskie, rozwijając ideologię *esprit de revanche* (ducha rewanżu), powołało przy szkołach tak zwane bataliony szkolne, w których dzieci ćwiczone w musztrze wojskowej, obsłudze broni i strzelaniu. Sprawę traktowano na tyle poważnie, że uruchomiono na ich użytek masową produkcję atrap broni i mundurów, a najlepsze oddziały dziecięce uczestniczyły na równi z formacjami regularnego wojska w defiladach z okazji święta narodowego. Bataliony te przyczyniły się do szczególnej hekatombi ofiar Francji w I wojnie światowej. Znalazły w przyszłości także licznych naśladowców.

Aktualna sytuacja polityczna w Europie i oczywiste w tym kontekście patriotyczne wzmoczenie czynią historię dziecięcej armii szczególnie aktualną przestrogą.

Słowa kluczowe: bataliony szkolne, nacjonalizm, wychowanie patriotyczne

* Zbigniew Nowak – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Bielsko-Bialskiego, wieloletni pracownik Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Autor trzech książek i kilkudziesięciu (70) artykułów z zakresu pedagogiki ogólnej, teorii wychowania i edukacji matematycznej na szczeblu elementarnym. Szczególny obszar zainteresowań badawczych stanowią relacje publicznej oświaty z państwem narodowym w XIX i XX wieku w Polsce i w Europie.

¹ Jesteśmy małymi żołnierzami / Batalionami nadziei / Ćwiczymy nasze ramiona / By pomścić honor Francji. Cyt. za: *Les Bataillons Scolaires*, <http://ecolepouilly.free.fr/batascol.htm> [dostęp: 30.01.2022], przekład własny.

Gdy rozum śpi

*El sueño de la razón produce monstruos*²

Francisco Goya e Lucientes

To, co przez trzy pokolenia zdawało się przekłętą i bezpowrotną przeszłością, stało się faktem naszych dni. Wojna, brutalna i ludobójcza, znów zawitała do Europy i stanęła u naszych granic. Nienauczeni niczego przeszłością ponownie odgrzebujemy upiory resentymentów, pretensji granicznych i nierozliczonych rzeczywistych i domniemyanych krzywd.

Niepomni straszliwej ofiary, zagłady miast i całych narodów znów „zwieramy szeregi”, bo jak ponownie pokazały wydarzenia na froncie, co najmniej równie ważne jak broń i ciężka fizyczna jest morale noszących ją żołnierzy. Szkoła i wychowanie narodowe, które za nie odpowiadają, znowu stają się racją stanu.

Tekst ma być nie manifestem taniego, populistycznego pacyfizmu, ale apelem, póki czas, o zachowanie umiaru, oraz przypomnieniem, że po wojnach następuje pokój, że państwa i narody pozostają w tym samym miejscu i że relacje z sąsiadami trzeba jakoś ułożyć, najlepiej na zasadach, które zapewnią trwałą pokój i choćby poprawne współistnienie. To, co eskalowałoby konflikt i przenosiło go w przyszłość, obciążając żądzą rewanżu kolejne pokolenia, wydaje się zgubnym szaleństwem, napędzającym spiralę nienawiści, która nie może prowadzić do niczego dobrego i trwałego.

W istocie jest więc do wyboru droga, którą w Polsce symbolizuje sentencja listu biskupów polskich do niemieckich z 1965 roku: „Przebaczamy i prosimy o przebaczenie” lub droga odwetu, której treść i skutki chcę przedstawić na przykładzie szkolnych batalionów powoływanych we Francji do dokonania pomsty za klęskę i hańbę roku 1870.

Historia uczy, że niczego nie uczy i każda kolejna wojna ma być ostatnią „wojną kończącą wszystkie wojny”³. Skoro więc, jak się okazuje, jest ona nieuniknioną formą istnienia ludzkości, niechże choć zostanie sprawą dorosłych. Nie mieszajmy do niej dzieci i młodzieży, nie wychowujmy ich w duchu nienawistnego rewanżu. Poniższa historia zostanie zapewne kolejnym *vox clamantis in deserto* (J 1, 23), niemniej ktoś może skłoni głowę w refleksji stania się mądrym przed szkodą. Jak piszą bowiem sarkastycznie, ale trafnie Neil Postman i Charles Weingartner: „powszechnie się zakłada, że członkowie innych plemion stali się ofiarami indoktrynacji, która ominęła nasze plemię”⁴.

² *Gdy rozum śpi, budzą się upiory* – jest to tytuł znanej grafiki F. Goi z serii *Los Caprichos* (za: H. Markiewicz, A. Romanowski, *Skrzydlate słowa*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990, s. 244).

³ To tytuł książki Herberta George’a Wellsa z 1914 roku *The War That Will End the War* i popularny w czasie wojny slogan. Konflikt, który wybuchł w sierpniu 1914 roku, okazał się tak krwawy i niszczący, że powszechnie zakładano, jak się miało niedługo okazać, naiwnie, że będzie ostatnią wojną.

⁴ R. Meighan, L. Barton, S. Walker, *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 1993, s. 356.

La Revanche (Odwet)

Na wschód, gdzie Niemcy, Ren stary
Wzywają złote fanfary
Głos wzniosły w przestrzeń godzi

Drży ziemia krokiem miarowym
Wstań, chodź i kapelusz z głowy!
Patrz, oto Zemsta nadchodzi!⁵

(z piosenki batalionów szkolnych)

Doświadczenie dwóch światowych wojen każe nam ze szczególną uwagą i krytycyzmem patrzeć na nacjonalizm niemiecki i uwikłanie w niego szkolnictwa. Nacjonalizm ten często określany był nawet jako „oszałały” w przeciwieństwie do cywilizowanego rzekomo nacjonalizmu „starych” państw⁶, takich jak Wielka Brytania czy Francja.

Warto więc przypomnieć dość wstydlive i mało znane „zasługi” na tym polu teź Francji oraz stworzone w III Republice tak zwane bataliony szkolne. Stanowią one doskonałe potwierdzenie tezy Carla von Clausewitza, iż nie tylko wojna, ale także i edukacja jest kontynuowaniem polityki innymi środkami⁷, tym razem pedagogicznymi, a pokój może się stać tragicomicznym interludium między wojnami.

Francja, ojczyzna Kartezjusza i racjonalizmu, popadła z nienawiści na kilkadziesiąt lat w swego rodzaju szaleństwo, które znalazło wyraz także w edukacji szkolnej, a swój niespotykany krwawy epilog miało w czasie I wojny światowej.

Zaskakująca i sromotna klęska II Cesarstwa w wojnie z Prusami z 1870 roku została odebrana w kraju nie tylko jako porażka militarna, ale także hańba narodowa i plama na honorze Francji, domagająca się krwawego odwetu. Cesarstwo upadło, sam Napoleon III znalazł się w niewoli, a w Paryżu, który wkrótce ogarnęła krwawa rewolucja, defilowała wroga armia.

Wymiaru klęsk dopełniła utrata przez Francję dwóch zasobnych prowincji i nałożona na nią ogromna kontrybucja w złocie, a upokorzenie pogłębiło ozdobienie przez Prusaków zdobycznymi armatami berlińskiej Siegessäule (Kolumny Zwycięstwa). Tym samym jednoczące się Niemcy zdobyły nie tylko pozycję hegemonu Rzeszy i europejskiego mocarstwa, ale także pomściły klęskę w bitwie pod Jeną-Auerstedt z początku wieku. Uwięzienie cesarza Francuzów kompensowało

⁵ L. Bretonnière, *Poème*, „Le Drapeau” 1884, nr 28, <https://books.openedition.org/pul/15989> [dostęp: 8.02.2022], przekład własny.

⁶ Nowoczesne Niemcy jako Cesarstwo Niemieckie (Prusy, II Rzesza Niemiecka) powstały dopiero w 1871 roku. Zob. M. Żywczyński, *Historia powszechna 1789–1870*, PWN, Warszawa 1977, s. 576, 577.

⁷ Parafrazuję tu znaną myśl Carla von Clausewitza, iż wojna jest kontynuacją polityki innymi środkami („Der Krieg ist nichts anderes als die Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln”, zob. C. von Clausewitz, *Vom Kriege*, Nicol Verlag, Frankfurt 2008).

sromotę ucieczki króla Fryderyka Wilhelma z pola bitwy, nałożona kontrybucja miała być rekompensatą i odwetem za tę nałożoną na Prusy przez Napoleona I, a wspomniana Kolumna – odpowiedzią na tę z placu Vendôme, odlaną z armat zdobytych pod Austerlitz. Zjednoczenie i odnowienie narodowe Niemiec, do których nawoływał Johann Gottlieb Fichte w płomiennych *Mowach do narodu niemieckiego*⁸, dokonało się.

Jednocześnie okazało się, że Francja śniąc mit swojej wielkości sprzed ponad pół wieku, o czym sugestywnie miało przypominać nowe Cesarstwo pod panowaniem nowego Napoleona, była nie tylko słaba militarnie, ale w stosunku do swojego kontynentalnego rywala zapóźniona cywilizacyjnie i mniej zintegrowana narodowo. Dość przypomnieć, że wedle danych rządowych jeszcze pod koniec lat sześćdziesiątych aż czwarta część jej ludności w ogóle nie posługiwała się językiem francuskim (sic!)⁹.

Esprit de revanche (duch rewanzu), który ożywał, zjednoczył i uczynił potęgą Niemców, przeniósł się do Francji, ciężąc nad całym jej politycznym, społecznym i kulturowym życiem przez następne półwiecze¹⁰.

Jednym z remediów na klęskę i upokorzenie, tym, co miało Francji przywrócić jej wielkość i należne miejsce w Europie i świecie, miało być radykalne podniesienie poziomu oświaty, która wzorem zwycięskiego konkurenta miała być powszechna dla obu płci, obowiązkowa i bezpłatna. Przede wszystkim jednak powinna się zająć wychowaniem narodowym i ukształtowaniem pokolenia, które pamiętałoby o klęsce i żyło żądzą odwetu. Nawet na szkolnych mapach utracone prowincje (Alzacja i Lotaryngia) zaznaczone były żałobnym fioletem¹¹. Wzorem innych europejskich krajów francuskie szkoły miały się więc stać, jak to wyraził Carlton Hayes, „[...] podstawowymi i najsolidniejszymi agendami propagandy nacjonalistycznej wśród mas”¹².

Wdrożone w tym duchu reformy szkolne ministra, a potem premiera Jules’a Ferry’ego, doprowadziły do tego, iż w 1882 roku Francja z wielodekadowym¹³ opóźnieniem wprowadziła wreszcie jako ostatni z dużych europejskich krajów (nie licząc Rosji) powszechny obowiązek szkolny dla chłopców i dziewcząt. Edukacja, obok tra-

⁸ Zob. P. Tochowicz, *Fichte – filozof i pedagog niemieckiego nacjonalizmu*, „Ateneum Kapłańskie” 1937, t. 39.

⁹ P. Lawrence, *Nacjonalizm. Historia i teoria*, Książka i Wiedza, Warszawa 2007, s. 11.

¹⁰ Zaowocowało to także między innymi „szpiegomanią”, której najsłynniejszą ofiarą był kapitan Alfred Dreyfus, a którego aferę przypomniał niedawno Roman Polański w filmie *J'accuse*, nawiązującym tytułem do słynnego artykułu prasowego Emila Zoli.

¹¹ R. Woyna, *Mordercza wojna*, [w:] E. Meissner (red.), *Burzliwy wiek XX. Jak zmieniał się świat 1900–2000*, Przegląd Reader’s Digest, Warszawa 1999, s. 62.

¹² P. Lawrence, dz. cyt., s. 119.

¹³ Wyprzedziły ją w tym nie tylko Prusy (1825), Wielka Brytania (1876) i dopiero co powstałe Włochy (1877), ale nawet Austria, która obowiązek szkolny wprowadziła już w roku 1869. Por. M. Madalińska-Michalik, *Obowiązek szkolny*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 3*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 718.

dycyjnych przedmiotów szkolnych, miała jednak obejmować także „ćwiczenia wojskowe dla chłopców” i „robótki ręczne dla dziewczynek”¹⁴.

W przeciwieństwie do innych państw europejskich, w których istniał związek „tronu i ołtarza”, a nauka religii wspierała wychowanie narodowe, w republikańskiej na nowo Francji (III Republika) szkołę uczyniono programowo i prekursorsko laicką.

Jak się miało okazać, było to przygotowaniem do uchwalonego w 1905 roku prawa ustanawiającego zapoczątkowany jeszcze w dobie Wielkiej Rewolucji całkowity rozdział państwa i kościoła (*La loi de séparation des Églises et de l'État*). Praktykowane do tej pory wychowanie moralne i religijne zostało zastąpione moralnym i patriotycznym, a kompensując sobie niepowodzenia na kontynencie, Francja rozwijała także ideologię kolonializmu, budując w krótkim czasie jedno z największych imperiów świata¹⁵.

By oddać atmosferę czasów, warto przywołać opinię wybitnego skądinąd historyka Jules'a Micheleta, który w natchnionym zachwyceniu pisał po prostu: „poprzez logikę i historię dochodziłem do tego samego wniosku; moja ojczyzna [Francja – przyp. Z.N.] jest [...] pilotem okrętu, jakim jest ludzkość i [...] olśniewającym ukoronowaniem historii ludzkości”¹⁶.

Była to oczywiście w tym czasie postawa w Europie i za oceanem powszechna, toteż przyznać należy rację Ernestowi Gellnerowi, że „podczas gdy w kulcie religijnym społeczeństwo adoruje własny zakamuflowany obraz, w epoce nacjonalizmu społeczeństwa oddają sobie cześć bezwstydnie i otwarcie, odrzucając wszelki kamuflaż”¹⁷. Myśl ta ponownie zdaje się aktualna, godna zapamiętania i uwagi.

Bataliony szkolne

*Chociaż jesteśmy chłopcami
Ojczyźnie służyć pragniemy
Za dziesięć lat dorośniemy
By stać się jej żołnierzami*¹⁸

(z piosenki batalionów szkolnych)

Jak pisał Łukasz Kurdybacha „[...] zreformowana szkoła francuska miała się przyczynić do wychowania dobrego obywatela i patrioty, zdolnego do walki o bezpieczeństwo

¹⁴ *Bataillon scolaire – préparation militaire, sociétés de tir et de gymnastique*, <https://zabra.org/anciens-combattants-et-defense/bataillon-scolaire/> [dostęp: 20.02.2022].

¹⁵ W szczytowym okresie (1914) obejmowało poza metropolią 11 mln km² powierzchni i 110 mln ludzi, co stanowiło około 10% światowej populacji. Zob. J. Pajewski, *Historia powszechna 1871–1918*, PWN, Warszawa 1978, s. 210–211.

¹⁶ P. Lawrence, dz. cyt., s. 34.

¹⁷ E. Gellner, *Nation and Nationalism*, Ithaca 1983, s. 56.

¹⁸ *Les Bataillons Scolaires*, dz. cyt.

granic i do powetowania klęski zadanej Francji w 1870 roku przez armię pruską¹⁹. W tych okolicznościach, w ramach uskutecznianej reformy pojawił się, został z aplauzem przyjęty i zrealizowany kuriozalny pomysł utworzenia dziecięcej armii.

W dekrete Prezydenta Republiki Jules'a Grévy'ego powołującym bataliony szkolne zapisano w artykule 1, iż „Każda publiczna placówka szkolna na poziomie podstawowym lub średnim oraz każdy okręg szkolny, liczące od dwustu do sześciuset uczniów w wieku powyżej dwunastu lat, ma pod nazwą «batalion szkolny» gromadzić swoich uczniów na ćwiczenia gimnastyczne i wojskowe podczas całego pobytu w szkole²⁰.

Paul Bert wychowawczy cel batalionów przedstawiał otwarcie i jednoznacznie, stwierdzając, że szkoła musi „przygotować obywateli oddanych sprawie i zdolnych do największego poświęcenia w walkach, które w swoim interesie będzie prowadzić jego ojczyzna²¹.

Przy każdej placówce szkolnej miały więc powstać bataliony szkolne (*battailon scolaire*), w których „Chłopcy mieli odbywać systematyczne ćwiczenia wojskowe²². W zamyśle miało to nie tylko budować w narodzie „ducha odwetu” (*esprit de revanche*), ale także uzasadniać ekonomicznie utrzymanie ogromnej armii przez skrócenie zasadniczej służby wojskowej wstępnie przygotowanych do niej poborowych.

Jak więc pisano: „Konieczne jest, aby rekruci przybyli do pułku dobrze przygotowani fizycznie i moralnie do wykonywania swoich obowiązków. Dopiero wtedy trzyletnia służba da nam silną armię. Dobrych żołnierzy i kandydatów na podoficerów²³.

Wkrótce posiadanie własnego dziecięcego oddziału było ambicją każdej gminy i chętnie partycypowały one w jego wyposażeniu i utrzymaniu, fundując między innymi „Karabiny dla naszych kochanych malców” („Des fusils pour nos-cheres petites tetes blondes²⁴”). Było to w pełni zgodne z polityką Republiki. Przemawiając na spotkaniu z nauczycielami, minister edukacji Jules Ferry mówił: „chcemy karabinów dla szkół [...] małego karabinu, który dziecko nauczy się w szkole obsługiwać, tak że jego użycie stanie się dla niego odruchem, którego nigdy nie zapomni i którego nie będzie się musiało potem uczyć” i dalej: „Pamiętajcie, że dziecko jest przyszłym obywatelem, a każdy obywatel musi być żołnierzem; zawsze gotowym żołnierzem²⁵.

¹⁹ Ł. Kurdybacha, *Historia wychowania*. T. 2, PWN, Warszawa 1968, s. 627.

²⁰ *Les bataillons scolaires*, <https://www.patrimoine-grande-guerre.fr/bataillons-scolaires> [dostęp: 27.01.2022].

²¹ *S'armer pour la guerre. La Manufacture d'armes de Châtellerauld 1870–1918*, <http://www.alienor.org/publications/aux-armes/armes-scolaires.php> [dostęp: 27.01.2022].

²² Ł. Kurdybacha, dz. cyt., s. 627.

²³ L. Bretonnière, dz. cyt.

²⁴ D. Carrette, *Des fusils pour nos chères petites têtes blondes!*, <https://www.lejisl.com/loisirs/2015/02/08/des-fusils-pour-nos-cheres-petites-tetes-blondes> [dostęp: 5.11.2021].

²⁵ *Education physique 2. Les bataillons scolaires et le tir scolaire*, <http://www.le-temps-des-instituteurs.fr/ens-bataillons-scolaires.html> [dostęp: 28.10.2021].

Godzi się przypomnieć, że Ferry, z wykształcenia fizjolog i frenolog, był twórcą i propagatorem w szkołach teorii rasistowskich, które miały uzasadniać francuski kolonializm, także wymagający utrzymywania w całym świecie licznych garnizonów sprawnych i lojalnych żołnierzy²⁶.

Przedsięwzięcie związane z powołaniem do życia batalionów było traktowane na tyle poważnie, iż uruchomiono masową produkcję zunifikowanych mundurów dla dzieci i atrap wzmiankowanego, odpowiednio pomniejszonego, ale zgodnego z oryginałem karabinu Gras M1874 (50 tys. sztuk!). Nie zapomniano oczywiście także o bagnecie. W obsłudze tej właśnie broni i musztrze z jej wykorzystaniem dzieci miały się systematycznie ćwiczyć. Powagi całemu przedsięwzięciu i wymiaru szaleństwa dodawał fakt, że najlepsze bataliony szkolne – na równi z oddziałami Legii Cudzoziemskiej i reprezentacjami pozostałych rodzajów wojsk – uczestniczyły 14 lipca w paradach organizowanych z okazji obchodzonego w tym dniu święta narodowego (od 1880 roku).

Ma się rozumieć, że z patriotyczną pieśnią na ustach, przy dźwiękach małych orkiestr i pod własnymi sztandarami „bataliony” uświetniały także wszystkie lokalne uroczystości, a kiedy w 1885 roku zmarł Wiktor Hugo, w państwowych uroczystościach pogrzebowych uczestniczyło aż 3 tys. małych żołnierzy²⁷.

Każdy batalion szkolny organizowany na modłę wojskową składał się z pięciu pięćdziesięcioosobowych kompanii, które tworzyli uczniowie kilku sąsiednich placówek z okręgu szkolnego. Oprócz wspomnianego wojskowego umundurowania i uzbrojenia bataliony, wzorem „dorosłej” armii, miały swój wojskowy ceremoniał, a sztandary, pod którymi maszerowały, nadawał im osobiście Minister Wojny (sic!). Bataliony miały nawet swojego generała, którym został emerytowany Pierre Joseph Jeanningros. Ponadto, tak jak „dorosłe” oddziały wojskowe, „bataliony” posiadały swoje orkiestry, przy których akompaniamencie uczestniczyły w capstrzykach i paradach.

Bataliony szkolne rywalizowały ze sobą w musztrze i sprawności wojskowej, a najlepsze, jak wspomniano, dostępowały zaszczytu uczestnictwa w defiladzie na Polach Elizejskich w dniu narodowego święta, gdzie *notabene* były entuzjastycznie oklaskiwane. W roku 1885 z okazji lipcowego święta „Le Journal Illustré” pisał: „Bataliony szkolne parady w Paryżu w święto narodowe zadziwiły tłumy swoimi pięknymi mundurami i niemal wojskowym szykiem. Nie będzie przesadą stwierdzenie, że wzbudziły prawdziwy entuzjazm i wiarę w dobrą przyszłość Francji”, konkludując: „Francjo, możesz być dumna ze swoich dzieci; rosną i doskonałą się na Twoją chwałę; możesz bez obaw powierzyć im swoją flagę”²⁸. Jak więc można przeczytać, powodem

²⁶ N. Mani, P. Bert, *Dictionary of Scientific Biography: Volume 2*, Charles Scribner's Sons, New York 1961, s. 59–63.

²⁷ D. Carrette, dz. cyt.

²⁸ *Education physique 2. Les bataillons scolaires et le tir scolaire*, dz. cyt.

do dumy było nie ich radosne dzieciństwo, zdrowie, wykształcenie i dobry charakter, ale zdolność i gotowość do ponoszenia ofiary oraz dokonania dziejowej zemsty.

Na użytek batalionów opracowane zostały i masowo drukowane specjalnie ilustrowane regulaminy służby i instrukcje musztry. Komponowano dla nich pieśni patriotyczne i porywające, wzywające do heroicznych czynów strofy wierszy. Uwieczniano na obrazach i fotografiach.

Jeżeli temu wszystkiemu można było jeszcze nadać znamiona chłopięcej zabawy, to już ci z młodocianych żołnierzy, którzy ukończyli czternaście lat, ćwiczyli pod nadzorem „ostre strzelanie” z prawdziwej broni, a wiek ten jeszcze obniżono w 1893 roku do lat 10 (sic!)²⁹.

Zmierzch batalionów szkolnych

*Weźcie zabawki i się bawcie
Maminsynki o białej dłoni
A dla nas tylko pozostawcie
Na barkach ciężar męskiej broni³⁰*
(z piosenki batalionów szkolnych)

Wspomniane antyklerykalne ostrze ustawy szkolnej sprawiło, że na dzień przeznaczony dla wojskowych ćwiczeń wyznaczono czwartek, który był we francuskiej szkole przeznaczany tradycyjnie na naukę religii, lub niedzielę. W zamyśle władz miało to dzieci laicyzować, odciągać od praktyk religijnych lub je przynajmniej utrudnić. Wywoływało to opór nie tylko odsuniętego od wpływu na szkolnictwo Kościoła, ale i rodzin chcących wychowywać dzieci w wierze i pragnących wspólnie spędzać niedzielę, która była wtedy jedynym dniem wolnym od pracy. Ten konflikt stał się powodem narastającej społecznej niechęci do batalionów i ostatecznie jednym ze źródeł niepowodzenia całego przedsięwzięcia.

W szczytowym momencie swego rozwoju (1886) dziecięca armia Francji liczyła ponad 43 tysiące uczniów-żołnierzy zorganizowanych w 146 batalionów szkolnych. Po tej dacie następowała stopniowa degradacja idei, tak że formalnie całe przedsięwzięcie upadło w roku 1893.

Przyczynił się do tego nie tylko wspomniany opór ze strony rodziców, wspierany naciskiem wpływowych nadal kręgów klerykalnych, ale także łagodzenie przez upływ czasu wojennej traumy i odwetowych nastrojów, co skutkowało między innymi ograniczaniem funduszy na wyposażenie dziecięcych oddziałów. Szczególnie dotkliwy miał się okazać ich brak na zatrudnienie wojskowych instruktorów, którzy mieli prowadzić z chłopcami zajęcia wojskowe i musztrę. Zamieniało to często szko-

²⁹ *Bataillon scolaire – préparation militaire...*, dz. cyt.

³⁰ *Les Bataillons Scolaires*, dz. cyt.

lenie w groteskę, jako że w tej sytuacji instruktorami przysposobienia wojskowego „batalionów” stawali się zwykli nauczyciele. Jak na ironię, właśnie we Francji byli oni tradycyjnie dyspensowani od służby wojskowej, więc braki w bojowym wyszkoleniu zastępowali patriotycznym wzmożeniem.

Przy okazji warto może zauważyć, że stanowi to ciekawy przyczynek i zabawny kontrpunkt w odniesieniu do działań Fryderyka Wielkiego, który wiek wcześniej zatrudnił jako nauczycieli szkół ludowych dymisjonowanych i emerytowanych podoficerów. Ci z kolei, jak pisał historyk, „nadrabiali brak zawodowych kwalifikacji kaprałskim drylem”, dyscyplinując uczniów i motywując ich do pracy częstym użyciem kija³¹.

Historia batalionów szkolnych zakończyła się, nie skończyły się jednak dziecięce przygody z bronią. W szkołach organizowane były ćwiczenia w strzelaniu, a od 1896 roku pod egidą Związku Towarzystw Strzeleckich Francji (Union des Sociétés de Tir de France) i Ministerstwa Oświaty zorganizowano pierwsze krajowe szkolne mistrzostwa strzeleckie. W obliczu zaostrzającej się sytuacji międzynarodowej okólnik ministerialny z kwietnia 1907 roku wręcz zachęcał szkoły i nauczycieli do tworzenia szkolnych i pozaszkolnych towarzystw strzeleckich, które miały popularyzować wojsko, rozbudzać patriotyzm w dzieciach i młodzieży, a docelowo wspierać szkolenie rekrutów do armii³².

Dziedzictwo

*Maleńkie dzieci, żołnierze mali
Idą jak stare wiarusy
Karabin w dłoni, szabla ze stali
Marsowe czoło, żar w duszy*

*Mali żołnierze, armio ty mała
Porzućcie szkolne manatki
Bo czeka zemsta, walka i chwała
Pod okiem Ojczyzny matki.*

(z piosenki batalionów szkolnych)

Bataliony, choć ich istnienie ograniczyło się do dekady, stały się szkołą francuskiego rewanżystowskiego nacjonalizmu, przez ich szeregi przeszło kilkaset tysięcy dzieci, a idea dziecięcej armii odradzała się w kolejnych latach, w różnych miejscach i w różnych mutacjach. Co jednak najważniejsze, pozostawiły po sobie we Francji trwałe mentalne dziedzictwo, przyczyniając się istotnie do ogólnonarodowego poruszenia

³¹ Za: E. Rostworowski, *Historia powszechna. Wiek XVIII*, PWN, Warszawa 1984, s. 709.

³² *Bataillon scolaire – préparation militaire...*, dz. cyt.

i entuzjazmu, z jakim Francja witała w sierpniu roku 1914 wojnę³³. Rozpoczynająca się wojna, zwana Wielką, a potem Światową, miała być szansą na wyczekiwany przez czterdzieści lat odwet (*esprit de revanche*). Skończyła się nie po kilku miesiącach tryumfem, jak przewidywano, ale po ponad czterech latach zwycięstwem pyrrusowym, przynosząc ostatecznie ponad sześciomilionową hekatombę jej francuskich ofiar, nieznane dotąd zniszczenia i kolejną społeczną traumę (*génération du feu*).

Pamięć roku 1870 kazała podyktować pokonanym kajzerowskiemu Niemcom wyjątkowo twarde i upokarzające warunki pokoju, co doprowadziło do kolejnej, jeszcze straszliwszej wojny, kolejnej klęski Francji i przymusu zawarcia haniebnego pokoju. Ponownie niemieckie oddziały defilowały w Paryżu, okupowały połowę kraju, a z reszty potężnego chwilę temu mocarstwa uczyniły bezwolną marionetkę³⁴.

Francuskie bataliony szkolne były we współczesnych dziejach pierwszą, ale nieestety nie ostatnią, powszechną i obowiązkową dziecięcą organizacją paramilitarną. Jak pisał bowiem z okrutną szczerością Konrad Lorenz: „Demagodzy wszystkich czasów zawsze byli i są świadomi tego, że człowiek najwierniej służy ideałom, które sobie przyswoił w młodości”³⁵, a prawdziwość jego słów potwierdza historia jego własnego dzieciństwa i radosne uczestnictwo w nazistowskich organizacjach młodzieżowych.

Bataliony znalazły swoich licznych naśladowców w totalitarnych państwach następnego stulecia. Odnosiły się do nich Wszechzwiązkowa Organizacja Pionierska im. W.I. Lenina w Związku Sowieckim, Hitlerjugend w nazistowskich Niemczech, a w stopniu największym Opera Nazionale Balilla w faszystowskiej Italii. Zasadniczym obszarem działania także i tej organizacji było szkolenie chłopców odzianych w małe mundury w wojskowej dyscyplinie i obsłudze miniaturowych karabinów.

Jak z entuzjazmem pisał słynny poeta futurystyczny, ale i zwolennik włoskiego faszyzmu, Filippo Tommaso Marinetti: „głosimy pogardę dla szkolnej nauki łaciny i starożytnej greki, dla tych «historycznych troglodytów»”. Trzeba je, jak twierdził, zastąpić musztrą i ćwiczeniami wychowującymi dzieci na *Arditi* („śmiejących się «w obliczu śmierci»”, nieustraszonych) gardzących śmiercią żołnierzy legendarnych oddziałów szturmowych z czasów Wielkiej Wojny. Z zachwytem pisał więc, że „dzieci uczą się czołgać pod ostrzałem karabinu maszynowego, czekać dzielnie z otwartymi oczami, aż kołyszaca się na boki belka przesunie się tuż nad ich głowami”³⁶ i uczestniczą w podobnych szaleństwach.

³³ R. Woyna, dz. cyt., s. 62.

³⁴ Francja zmobilizowała w okresie wojny 8,5 mln żołnierzy, z których 6,5 mln zostało zabitych, rannych lub zaginionych, co dawało ponad 70% straty wśród powołanych do wojska. Ofiary były tak ogromne, że mówiło się zasadnie o „pokoleniu jedyneków”, synów, którzy jako ostatni w rodzinie nie byli mobilizowani. Tej ofierze przypisywana jest powszechna niechęć francuskich żołnierzy do walki w czerwcu 1940 roku i jej spektakularna klęska. Zob. A. Chwalba, *Samobójstwo Europy. Wielka Wojna 1914–1918*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2014.

³⁵ K. Lorenz, *Regres człowieczeństwa*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986, s. 135.

³⁶ *Istituzione dell'Opera nazionale „Balilla”*, „Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia” 1927, n. 7.

Przeszłość i klęska faszystowskich Włoch miała pokazać, że także Balilla nie spełniła pokładanych w niej przez reżim oczekiwań. Nie zniechęciło to jednak do werbowania nadal młodocianych żołnierzy, tyle że już z prawdziwymi karabinami na prawdziwe wojny. Na ponury żart zakrawa fakt, iż nawet według międzynarodowych, a powszechnie nieprzestrzeganych regulacji zabrania się wcielać do wojska dzieci poniżej piętnastego (sic!) roku życia³⁷. Dzieci takie, nie mając nawet praw wyborczych, mają prawo w imieniu państwa zabijać. I ginąć.

Nieznana dotąd niszczyielska siła wojny i związany z tym przełom emancypacyjny, jaki się dokonał w wyniku Wojny Światowej, spowodował, że państwa zwróciły uwagę także na wychowanie dziewcząt, przypisując im już nie tylko rolę gospodyń, jak to było jeszcze w szkole francuskiej (szycie i robótki ręczne) i westalek pilnujących „domowego ogniska”, ale gorących patriotek, matek i wychowawczyń licznych, oddanych narodowi i państwu żołnierzy. Niedługo i to nie wystarczyło, a dziewczęta i kobiety zaczęto wcielać do armii.

Dwudziestowieczne i współczesne organizacje dziecięce oraz młodzieżowe czerpały niewątpliwie wzorce także z rodzącego się w tym samym czasie i obejmującego kolejne kraje ruchu skautowskiego Roberta Baden-Powella. Tym jednak, co fundamentalnie odróżniało organizacje tworzone pod patronatem państw narodowych od chrześcijańskiego z ducha, afirmującego przyjaźń i ogólnoludzkie wartości skautingu były ateizm, nachalna ideologizacja i upolitycznienie. Ksenofobiczny nacjonalizm, państwowa kuratela i rzeczywista przymusowość³⁸.

Przedstawiona w skrócie historia batalionów szkolnych, geneza ich powstania i dalekie, krwawe konsekwencje powinny przestrzegać przed zgubnymi skutkami rewanżyzmu i niemającej końca, eskalującej żądzdy odwetu. Prowadzi ona zawsze do ofiar i zniszczeń, a przy zmiennym szczęściu wojennym – ostatecznie do klęsk i zguby wszystkie skonfliktowane strony. „Jest bowiem napisane: Zemsta do Mnie należy. Ja odpłacę”³⁹.

Szkoda, że władze III Republiki nie pamiętały o tym albo nie chciały pamiętać. Jeszcze bardziej szkoda, że jak zwykle nie wyciągamy nauki z przeszłości.

³⁷ W artykule 38 Konwencji o prawach dziecka, zapisano, iż „państwa-strony [konfliktu] podejmą wszelkie kroki dla zapewnienia, aby osoby, które nie osiągnęły wieku piętnastu lat, nie brały bezpośredniego udziału w walkach zbrojnych”. Czyli nawet tak minimalistycznie sformułowane uregulowanie ma w istocie charakter postulatów i zawierzenia w dobrą wolę państw walczących. Zob. Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., <https://lex.lego.pl/prawa-dziecka/art-38/> [dostęp: 20.01.2022].

³⁸ Dość przypomnieć, że hasłem Hitlerjugend było „Ty jesteś nikim, twój naród wszystkim”, gdy zasadami skautingu, ruchu stworzonego przez Roberta Baden-Powella były: obowiązek wobec Boga, obowiązek wobec bliźnich i obowiązek wobec siebie samego (*Elementy programu skautowego*, Wydawnictwo Gebethner i Ska, Warszawa 1991).

³⁹ *Biblia Tysiąclecia. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, <https://biblia.deon.pl/index.php> [dostęp: 20.02.2022], Rz 12, 19.

Bibliografia

- Arnaud P., *Le geste et la parole. Mobilisation conscriptive et célébration de la République*, Lyon 1879–1889, s. 5–22.
- Bataillon scolaire – préparation militaire, sociétés de tir et de gymnastique, <https://zabra.org/anciens-combattants-et-defense/bataillon-scolaire/> [dostęp: 20.02.2022].
- Biblia Tysiąclecia. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, <https://biblia.deon.pl/index.php> [dostęp: 20.02.2022].
- Bretonnière L., *Poème*, „Le Drapeau” 1884, nr 28, <https://books.openedition.org/pul/15989> [dostęp: 8.02.2022].
- Carrette D., *Des fusils pour nos chères petites têtes blondes!*, <https://www.lejisl.com/loisirs/2015/02/08/des-fusils-pour-nos-cheres-petites-tetes-blondes> [dostęp: 5.11.2021].
- Chwalba A., *Samobójstwo Europy. Wielka Wojna 1914–1918*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2014.
- Clausewitz C. von, *Vom Kriege*, Nicol Verlag, Frankfurt 2008.
- Education physique 2. Les bataillons scolaires et le tir scolaire*, <http://www.le-temps-des-instituteurs.fr/ens-bataillons-scolaires.html> [dostęp: 28.10.2021].
- Elementy programu skautowego*, Wydawnictwo Gebethner i Ska, Warszawa 1991.
- Gellner E., *Nation and Nationalism*, Ithaca 1983.
- Istituzione dell'Opera nazionale „Balilla”*, „Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia” 1927, n. 7.
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., <https://lexlege.pl/prawa-dziecka/art-38/> [dostęp: 20.01.2022].
- Kurdybacha Ł., *Historia wychowania. T. 2*, PWN, Warszawa 1968.
- Lawrence P., *Nacjonalizm. Historia i teoria*, Książka i Wiedza, Warszawa 2007.
- Les Bataillons Scolaires*, <http://ecolepouilly.free.fr/batascol.htm> [dostęp: 30.01.2022].
- Les bataillons scolaires*, <https://www.patrimoine-grande-guerre.fr/bataillons-scolaires> [dostęp: 27.01.2022].
- Lorenz K., *Regres człowieczeństwa*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.
- Madalińska-Michalik M., *Obowiązek szkolny*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 3*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 717–720.
- Mani N., Bert P., *Dictionary of Scientific Biography: Volume 2*, Charles Scribner's Sons, New York 1961, s. 59–63.
- Markiewicz H., Romanowski A., *Skrzydlate słowa*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.
- Meighan R., Barton I., Walker S., *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 1993.
- Pajewski J., *Historia powszechna 1871–1918*, PWN, Warszawa 1978.

- Rostworowski E., *Historia powszechna. Wiek XVIII*, PWN, Warszawa 1984.
- Sarmer pour la guerre. La Manufacture d'armes de Châtellerauld 1870-1918, <http://www.alienor.org/publications/aux-armes/armes-scolaires.php> [dostęp: 27.01.2022].
- Tochowicz P., *Fichte – filozof i pedagog niemieckiego nacjonalizmu*, „Ateneum Kapłańskie” 1937, t. 39.
- Wells H.G., *The War That Will End the War*, London 1914.
- Woyna R., *Mordercza wojna*, [w:] E. Meissner (red.), *Burzliwy wiek XX. Jak zmienił się świat 1900–2000*, Przegląd Reader's Digest, Warszawa 1999, s. 62–65.
- Żywczyński M., *Historia powszechna 1789–1870*, PWN, Warszawa 1977.

Bataillon Scolaire. Does history teach us anything?

Abstract: The article recalls a little-known episode in the history of European education, when in reaction to the trauma of the lost war in 1870, France, developing the ideology of Esprit de revanche (spirit of revenge), established the so-called “School battalions” in which children were trained in military practice, using weapons and shooting. The matter was treated so seriously that mass production of fake weapons and uniforms was launched for their use, and the best children's units participated in parades on the occasion of the national holiday, along with regular army formations. The “battalions” contributed to a particular hecatomb of France's victims in World War I. They also found numerous followers in the future.

The current political situation in Europe and the patriotic intensification that is obvious in this context make the history of the children's army a particularly topical warning.

Keywords: School battalions, nationalism, patriotic education

About the Author

Zbigniew Nowak – doctor PhD in the field of pedagogy. Assistant professor at the Institute of Pedagogy of the University of Bielsko-Biała, long-time employee of the University of the National Education Commission in Krakow. Author of three books and dozens (70) of articles in the field of general pedagogy, theory of education and mathematics education at the elementary level. A special area of research interest is the relationship between public education and the nation state in the 19th and 20th centuries in Poland and Europe.

Konrad Pylak*

Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Administracji w Lublinie

 <https://orcid.org/0000-0002-2138-6171>e-mail: konrad.pylak@pollub.pl

Koncepcje programowe Edwina Hauswalda (1868–1942) w dziedzinie kształcenia politechnicznego

https://doi.org/10.25312/2083-2923.24_08kpy

Streszczenie: Edwin Hauswald, profesor budowy maszyn Szkoły Politechnicznej we Lwowie, jedynej przed I wojną światową polskiej wyższej uczelni technicznej, odegrał istotną rolę w powstaniu i kształtowaniu się dwudziestowiecznej koncepcji formacji zawodowej inżynierów. Praca zawiera omówienie poglądów Hauswalda na temat aktualnych i projektowanych programów i metod kształcenia politechnicznego. Był on zwolennikiem praktycznego i efektywnego kształcenia techników, opartego na podejściu doświadczalnym i autonomii dyscyplin technicznych w stosunku do nauk podstawowych. Zwracał uwagę na zalety korzystania ze sprawdzonych rozwiązań zagranicznych. W omówieniu wzięto pod uwagę główne prace Hauswalda, publikowane w lwowskim „Czasopiśmie Technicznym”, uwzględniono też jego aktywność na zjazdach techników.

Słowa kluczowe: historia kształcenia, kształcenie politechniczne, Politechnika Lwowska, Edwin Hauswald

Koniec XIX wieku i pierwsze dekady XX wieku to okres intensywnego rozwoju, kształtowania tożsamości i określania specyfiki wyższych szkół technicznych oraz poszukiwania ich własnych dróg aktywności naukowo-dydaktycznej. Towarzyszyło

* Konrad Pylak – dr inż., wykładowca na kierunku transport w Wyższej Szkole Przedsiębiorczości i Administracji w Lublinie oraz emerytowany wykładowca Wydziału Mechanicznego Politechniki Lubelskiej. Od ponad dwudziestu lat zajmuje się także historią techniki, nauk technicznych i szkolnictwa politechnicznego, ze szczególnym uwzględnieniem inżynierii mechanicznej. Jest autorem lub współautorem ponad stu prac, w tym około trzydziestu z dziedziny historii techniki.

temu ożywienie refleksji i dyskusji na temat koncepcji, metod i celów kształcenia inżynierów, formacji zawodowej i pożądanej sylwetki absolwentów.

W wymianie poglądów uczestniczyli także reprezentanci polskiego środowiska politechnicznego, skupionego głównie we Lwowie, a po odzyskaniu niepodległości także w Warszawie. Kilku wybitnych profesorów związanych z Politechniką Lwowską publikowało w tym czasie w prasie technicznej swoje uwagi i polemiki na temat kształcenia inżynierów¹. Jednym z nich był Edwin Hauswald², profesor zwyczajny budowy maszyn. Jego opracowania wyróżniały się wszechstronnością i objętością, prezentowały również zdecydowane poglądy autora. Tematem niniejszego artykułu jest omówienie jego prac poświęconych tej tematyce i przedstawienie jego stanowiska w sprawach kształcenia politechnicznego.

Diagnoza stanu szkolnictwa technicznego

Profesor lwowskiej Szkoły Politechnicznej Edwin Hauswald opublikował w latach 1910–1912 kilka ważnych tekstów poświęconych kształceniu w uczelniach technicznych. Najważniejszą pozycją z tego cyklu jest obszerny artykuł, właściwie rozprawa, o zasadach kształcenia³.

Na wstępie autor zwrócił uwagę na społeczną wagę przyjętych modeli kształcenia młodzieży, która ma w przyszłości zastąpić obecnych dorosłych i kontynuować ich

¹ Tą tematyką zajmował się wcześniej autor między innymi w pracach: *Tradycje dyskusji o kształceniu inżynierów mechaników w Polsce*, [w:] *XXII Sympozjon Podstaw Konstrukcji Maszyn*, t. 1, Gdynia–Jurata 2005, s. 205–216 oraz *Współczesne odniesienia i aktualność przedwojennego modelu kształcenia inżynierów*, „Przegląd Mechaniczny” 2006, R. 65, nr 12S, s. 127–130.

² Edwin Hauswald (1868–1942) – profesor Politechniki Lwowskiej, inżynier mechanik, teoretyk zarządzania. Urodził się we Lwowie, był synem Ottona i Karoliny. W latach 1886–1891 odbył studia w lwowskiej Szkole Politechnicznej, a w latach 1891–1893 kontynuował naukę w Berlinie i Zurychu. Następnie pracował w kilku firmach we Lwowie, Wiedniu i Frankfurtach. W 1903 roku powrócił do Lwowa, został zatrudniony w Szkole Politechnicznej i mianowany profesorem na Wydziale Budowy Maszyn. Kierował I Katedrą Budowy Maszyn (elementy maszyn), powstała z podziału Katedry Budowy Maszyn prof. Bogdana Maryniaka. Ponadto był prekursorem w prowadzeniu wykładów z organizacji i zarządzania przedsiębiorstw. Na temat tej dziedziny jego aktywności zob. na przykład A. Czech, *Adamiecki nie był sam. Edwin Hauswald*, „Przegląd Organizacji” 2003, nr 10, s. 10–14. Pełnił funkcje dziekana i prorektora, a w 1912 roku został wybranym rektorem. Pełnił również funkcje kierownicze w Polskim Towarzystwie Politechnicznym i Polskim Towarzystwie Ekonomicznym. W 1938 roku przeszedł na emeryturę. Zmarł we Lwowie i został pochowany na Cmentarzu Łyczakowskim.

³ E. Hauswald, *Zasady kształcenia techników*, „Czasopismo Techniczne” 1919, R. 28, nr 16, s. 231–235, nr 17, s. 247–248, nr 18, s. 255–260, nr 19, s. 273–276, nr 20, s. 288–291. Jego znacznie skróconą wersją jest referat *Zasady kształcenia techników (Streszczenia i wnioski)*, [w:] S. Anczyc (red.), *Pamiętnik V Zjazdu Techników Polskich we Lwowie w roku 1910*, Lwów 1911, s. 6–10. Podaje on dodatkowo 20 pozycji literatury przedmiotu. Należy jeszcze zauważyć, że w bibliotekach cyfrowych występują dwie wersje *Pamiętnika*, różniące się zestawem tekstów referatów; karty tytułowe i części wstępne są identyczne. Tekst referatu Hauswalda podany jest tylko w jednej z nich.

działalność. Celem kształcenia powinno być przygotowanie do życia „czynnego, użytecznego i twórczego”, a w osiągnięciu tego celu powinno się korzystać z doświadczeń bardziej rozwiniętych społeczeństw.

Kształcenie i jego efekty należy rozpatrywać w kontekście szerokiego spektrum działań wychowawczych i wpływów otoczenia, z którymi spotyka się młody człowiek, także adept nauk technicznych. Szkoła techniczna jest tylko niewielkim, choć ważnym, etapem edukacji człowieka, który jest już w znacznej mierze ukształtowany. Jej głównym celem jest przygotowanie do działalności praktycznej i społecznie użytecznej. Ponadto szkoła powinna obserwować późniejszą przydatność swoich absolwentów w działalności zawodowej, bo wynik takich badań byłby najlepszym sprawdzianem słuszności stosowanych metod kształcenia.

Wspomniawszy o działalności różnych szkół technicznych, zarówno na ziemiach polskich, jak i w Europie Zachodniej, autor przeszedł do szerszego przedstawienia modelu kształcenia popularnego w Anglii. Model ten oparty był głównie na praktycznej nauce zawodu, jedynie wspomaganej i pogłębianej studiami teoretycznymi. Choć metody tej autor nie uważał za idealną, to jednak podkreślił najważniejsze osiągnięcia inżynierów angielskich w dobie rewolucji przemysłowej. Z tego względu szczególnie Polacy powinni być zainteresowani adaptacją systemu angielskiego. Tymczasem stosowany u nas model, pochodzący z Niemiec, rozwijał jednostronnie zdolności umysłu, co tłumilo energię, zmysł praktyczny i wolę czynu. Cech tych mamy mało między innymi z powodu wpływu tradycji i właściwości rasowych, a decydują one o możliwości dokonywania wynalazków i znaczących realizacji technicznych.

Więcej jeszcze stwierdzeń krytycznych na temat naszego systemu kształcenia, opartego na książce i wykładzie, zamieścił autor w rozprawie, przedstawiając system amerykański, który według niego nie był skrzepowany europejską rutyną i tradycyjnymi schematami. Dzięki temu jest możliwe, że „tam żądają od każdej szkoły, aby pozwalała człowiekowi uczyć się własnym wysiłkiem i samodzielnym działaniem”⁴. Model europejski prowadził do zaniku wśród inteligencji takich istotnych cech, jak inicjatywa, energia, samodzielność i zdolność działania. A ponieważ są one potrzebne w życiu rozwijającego się społeczeństwa, dlatego „szukać ich musimy w naszych warunkach u tych tylko ludzi, których nie poraził jeszcze powiew scholastyczny, a więc u wieśniaków, rzemieślników, kupców, a często także u kobiet”⁵. Ta druzgocąca diagnoza stanu warstwy inteligentnej, jej niezdolności do czynu i kontrastu w zestawieniu z cechami ludzi niewykształconych doprowadziła autora do konkluzji, że winę za to ponosiło szkolnictwo oparte na źle obmyślonym, jednostronnym kształceniu umysłu. Natomiast pozytywne cechy niektórych „dzielniejszych jednostek” były przede wszystkim zasługą ich własnych poszukiwań poza szkołą albo też skutkiem działań nielicznych wybitnych nauczycieli.

⁴ Tamże, s. 232.

⁵ Tamże, s. 232.

Opisany przez autora stan i efekty działalności całego szkolnictwa były według niego najbardziej szkodliwe dla techników, którzy powinni być ludźmi czynu i posiadać wiele cech praktycznych, takich jak energia, wytrwałość, śmiałość, przytomność umysłu, zdrowy zmysł ekonomiczny, umiejętność kierowania zespołem. Tak zdefiniowana sylwetka inżyniera była bardzo pożądana, ale trudna do uformowania. Istotny wpływ miał zbyt niski poziom przygotowania w szkołach średnich, zwłaszcza w gimnazjach, choć i szkoły realne oraz średnie techniczne również wymagały reform. Zdaniem autora nauczanie szkolne w dziedzinach przyrodniczych, matematycznych i technicznych powinno być oparte na metodach doświadczalnych i samodzielnym badaniu zjawisk przez uczniów. Wskazane byłoby również uzupełnienie programu o zajęcia w pracowniach laboratoryjnych pod kierunkiem nauczycieli. Kilka przykładów zastosowania takiego podejścia dydaktycznego pojawiło się już wówczas na ziemiach polskich.

Ewolucja polskich idei programowych i przesłanki reform

Główne myśli autora zawierające krytykę ówczesnego systemu nauczania techników i podkreślające zalety systemu anglosaskiego, opartego na samodzielności uczniów i praktycznej orientacji procesu dydaktycznego, przewijają się w całej rozprawie. W dalszych jej częściach autor zajął się kwestiami szczegółowymi, dotyczącymi politechnik jako uczelni, a następnie samej Politechniki Lwowskiej. Tak więc w popularnym u nas systemie niemieckim politechnika to uczelnia wyższa, równorzędna wobec uniwersytetów, z celami określonymi przez statut. Zadania uczelni to przede wszystkim dostarczenie gruntownego wykształcenia i przygotowanie studentów do zawodów technicznych w służbie państwa i instytucji lokalnych, a także przemysłu. Mówił o kształceniu kadr naukowych rozwijających nauki techniczne.

Hauswald zrelacjonował aktualną do naszych czasów rozbieżność opinii i dążeń różnych stron procesu kształcenia odnośnie do pożądanej sylwetki absolwenta. Otóż część profesorów chciałaby kształcić inżynierów-uczonych, natomiast byli też tacy, których celem był absolwent posiadający gruntowną wiedzę i umiejętności praktyczne, przy czym nie zamykałoby to drogi rozwoju naukowego. Do tej grupy zaliczał się zapewne sam Hauswald. Z kolei praktycy i przemysłowcy chcieliby kształcenia ściśle zawodowego, umożliwiającego przystąpienie bezpośrednio po studiach do prac specjalistycznych. Na poparcie tego postulatu głoszone były przez nich opinie o małej przydatności wiedzy teoretycznej absolwentów i ich wygórowanych oczekiwaniach. Autor z jednej strony bronił absolwentów, stwierdzając, iż potrzebują oni okresu praktycznego przyuczenia do zawodu, z drugiej – uznawał słuszność niektórych negatywnych opinii.

Jedną z przyczyn niewłaściwego przygotowania był dość późny wiek wchodzącego do zawodu adepta, odzwyczajonego przez długi okres nauki w szkołach od własnej aktywności. Ale najbardziej obciążało formację młodych inżynierów opaczne rozumienie idei wolności akademickiej. Jak stwierdził, „jest to jedno z najsmutniejszych

następstw źle pojętej wolności, której najbardziej lubianą częścią zdaje się być wolność nieuczenia się”⁶. Ta opinia powracała niejednokrotnie w dalszych jego rozważaniach, a także w innych opracowaniach.

Autor analizował dalej przyczyny zbyt niskiego poziomu kształcenia inżynierów i ówczesnej sytuacji politechnik. Ważną przyczyną niezadowolających efektów działalności uczelni było przepełnienie. Jego zdaniem na studia byli przyjmowani młodzi ludzie, którzy w dużej mierze nie byli zainteresowani aktywnością inżynierską po ich ukończeniu, często nie mieli też wystarczających zdolności i przygotowania. A przygotowaniem młodzieży zajmowały się szkoły średnie; w Austrii były to przeważnie gimnazja. Autor stwierdził ironicznie, że kończąca je młodzież „jest do życia praktycznego przeważnie niezdatna, ale potrafi przynajmniej chodzić dalej do szkoły”⁷.

Ważnym powodem dużego zainteresowania studiami wyższymi było wymaganie posiadania dyplomu od osób starających się o pracę w urzędach i instytucjach, a często też w firmach prywatnych. Pracownicy tych instytucji i firm zajmujący się rekrutacją ułatwiali sobie pracę i woleli weryfikować dokumenty, a nie rzeczywistą przydatność i zdolności kandydatów. Przy takim podejściu absolwenci szkół średnich podejmowali naukę w najbliższej uczelni, w której można było otrzymać wymagany dyplom. Takie studia bez powołania były kosztowne dla ich rodzin oraz społeczeństwa i trwały zbyt długo, nawet do dziesięciu lat.

Reformy programowe w Politechnice Lwowskiej

Politechnika Lwowska, jeszcze jako Szkoła Politechniczna, była ówczesnie jedyną polską wyższą szkołą techniczną⁸, stąd podkreślenie doniosłości realizowanych przez nią zadań. Była ona oczywiście uczelnią zorganizowaną podobnie i realizującą podobne

⁶ Tamże, s. 233.

⁷ Tamże, s. 234.

⁸ Hauswald pisał omawiany artykuł w czasie, gdy poza Lwowem nie było innej uczelni technicznej na ziemiach polskich. Dla rozwoju nauk technicznych stanowiło to istotne ograniczenie: „odczuwa się boleśnie brak innych politechnik polskich, między którymi mogłaby odbywać się wymiana najodpowiedniejszych i wypróbowanych już sił (tamże, s. 256). Należy jednak podkreślić, że XIX wiek był okresem realizacji kilku inicjatyw, zmierzających do powołania uczelni technicznej w zaborze rosyjskim. Pierwszą uczelnią była warszawska Szkoła Przygotowawcza (1826–1831). Trzeba też wspomnieć o Akademii Górniczej w Kielcach (1816–1826) i Instytucie Politechnicznym w Puławach (1862–1863). Ich los zależał od sytuacji politycznej: zarówno Szkoła Przygotowawcza, jak i puławski Instytut zostały zamknięte w ramach represji po powstaniach. W 1898 roku udało się powołać w Warszawie rosyjskojęzyczny Instytut Politechniczny imienia cara Mikołaja II. Przestał on praktycznie działać w 1905 roku po demonstracjach studentów, żądających wprowadzenia języka polskiego jako wykładowego. Polskojęzyczną Politechnikę Warszawską powołano dopiero w 1915 roku, gdy Warszawa została zajęta przez Niemców. Władze okupacyjne wyraziły zgodę na powstanie Politechniki i reaktywację Uniwersytetu. Tą tematyką zajmował się autor we wcześniejszym artykule *Wkład Feliksa Kucharzewskiego (1849–1935) w dzieło powstania Politechniki Warszawskiej*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 2019, t. 64, nr 3, s. 7–34.

programy, jak inne politechniki austriackie czy niemieckie. Według autora ich profil powodował, że wychodzili z nich wybitni uczeni, ale wybitnych techników było niewiele, więcej zaś absolwentów mało uzdolnionych w kierunku technicznym.

Dlatego pod naciskiem potrzeb praktycznych dokonano w politechnikach w pierwszej dekadzie XX wieku poważnych reform strukturalnych i programowych. Główne zmiany polegały na zorganizowaniu obowiązkowych laboratoriów, przede wszystkim mechanicznych, i ćwiczeń konstrukcyjnych, na wprowadzeniu przedmiotów technicznych już od pierwszego roku, na powiększeniu liczby katedr technicznych i powoływaniu profesorów spośród specjalistów mających dorobek praktyczny⁹.

Politechnika Lwowska znalazła się wśród uczelni reformujących się, choć realizacja projektowanych zmian w zakresie uruchamiania laboratoriów opóźniała się, o co obwiniał autor austriacką maszynę biurokratyczną¹⁰. W opisie reform zajął się przede wszystkim swoim macierzystym Wydziałem Maszynowym. Według planu studiów przedmioty teoretyczne, obecne w dużej mierze na roku pierwszym, na trzecim już praktycznie zanikały. Natomiast odwrotnie miała się rzecz z przedmiotami technicznymi. Autor zwrócił uwagę, że lwowska uczelnia wprowadziła jako pierwsza w Austrii na pierwszym roku wykłady i ćwiczenia z maszynoznawstwa¹¹, a także wykłady z technologii mechanicznej. W dalszych latach były obecne wszystkie właściwe dziedziny techniczne, a także ekonomika i prawo. Nie zabrakło też przedmiotów obieralnych¹².

⁹ Sam Hauswald był tego przykładem. W omawianym tekście napisał: „Przy wyborze kandydatów na katedry techniczne skłania się politechnika lwowska do poglądów nowoczesnych i uwzględnia w znacznej mierze obok naukowych, także i praktyczne kwalifikacje” (tamże, s. 256). Typowe ogłoszenie o konkursie na stanowisko profesora brzmiało zwykle tak jak to, dotyczące Katedry Maszynoznawstwa: po wyszczególnieniu przewidywanych zajęć i płacy (VII ranga urzędników państwowych, 3600 K rocznie, dodatek aktywalny 1288 K, dwa dodatki pięcioletnie po 800 K i dwa po 600 K) następowały szczegóły: „podania mają być [...] zaopatrzone w opis życia kandydata, świadectwa odbytych studiów, zajęć w praktyce, w prace naukowe i inne dokumenty, jako też w dowód dokładnej znajomości języka polskiego” (*Rozmaitości*, „Czasopismo Techniczne” 1910, R. 28, nr 6, s. 80). Odnośnie do ostatniego warunku warto przypomnieć, że Politechnika była uczelnią w pełni polskojęzyczną od przełomu lat 1872 i 1873.

¹⁰ Dzięki inicjatywie prof. Tadeusza Fiedlera i kredytowi rządowym w 1913 roku rozpoczęto budowę jednego z najważniejszych laboratoriów, Laboratorium Maszynowego, według bardzo ambitnego projektu dra Bohdana Stefanowskiego (późniejszego profesora politechnik w Warszawie i Łodzi), ale realizację „w poziomie fundamentów” przerwała wojna światowa. Do budowy powrócono dopiero w roku 1923. Ukończone trzy lata później laboratorium weszło w skład Katedry Pomiarów Maszynowych (por. *Politechnika Lwowska, jej stan obecny i potrzeby*, Lwów 1932, s. 165, 179–183).

¹¹ Mimo wprowadzenia wykładów z maszynoznawstwa odpowiednia katedra była wówczas nieobsadzona (zob. przypis powyżej), zresztą brak stałego kierownictwa dotyczył większej części okresu jej istnienia. Nadzór nad katedrą i zajęcia prowadzone były przeważnie przez profesorów z innych katedr, głównie konstrukcyjnych. Dopiero w 1936 roku kierownikiem katedry został Witold Aulich, od ponad dziesięciu lat pracownik Politechniki i redaktor „Czasopisma Technicznego” (więcej na ten temat w: K. Pylak, *Witold Aulich (1889–1948) – konstruktor i teoretyk maszyn*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 2010, t. 55, nr 1, s. 91–119).

¹² Wprowadzony plan studiów został zilustrowany na załączonym do rozprawy wykresie, na którym autor podał tygodniowe liczby godzin w ramach poszczególnych zajęć w każdym z ośmiu

Interesujące wydaje się zaproponowane przez Hauswalda rozwiązanie, zapewniające efektywne prowadzenie ćwiczeń technologicznych. Planowana na Politechnice pracownia technologiczna z pełnym zakresem technik wytwarzania była nawet w ówczesnych warunkach przedsięwzięciem kosztownym i jako jednostka uczelniana musiałaby mieć w ciągu roku kilkumiesięczną przerwę na wakacje, święta (podwójne – dla obu obrządków), ferie i tym podobne, ponadto podlegałaby zasadom wolności akademickiej z jej brakiem dyscypliny. Z drugiej strony niekorzystną okolicznością było to, że w okolicy Lwowa i w samym mieście nie było zakładów przemysłowych, w których studenci mogliby odbywać praktyki. Stąd propozycja zorganizowania centralnej pracowni technologicznej, niezależnej od uczelni i działającej na zasadach przedsiębiorstwa rynkowego. Studenci mieliby obowiązek odbywania w niej kilkumiesięcznej praktyki, ponadto pracownia byłaby otwarta również dla uczniów szkół średnich i innych osób, chcących dokształcać się w dziedzinie technik wytwarzania. Autor napisał, że projekt ten zgłosił dwa lata wcześniej w ramach zebrania w Towarzystwie Politechnicznym¹³.

Kolejne propozycje dotyczyły rozwiązania problemu sukcesywnego zwiększania liczby godzin wykładów i ćwiczeń w związku z rozwojem nauczanych dyscyplin. Autor podał przykłady politechnik z Berlina i Zurychu, które znacząco zmniejszyły liczby godzin przeznaczonych dla matematyki i mechaniki. Zaproponował mniej radykalne rozwiązanie, polegające na przeniesieniu części zbyt obszernych wykładów z tych dyscyplin na wyższe lata w charakterze przedmiotów obieralnych, bowiem jego zdaniem stanowiły one zbyt duże obciążenie dla „w kierunku matematycznym mało uzdolnionych młodzieńców”, którzy i tak później wszystko zapomną. Podobne wyjście zaproponował w ograniczonym zakresie dla szczegółowych nauk technicznych¹⁴.

semestrów. Uwidoczniono zarówno podział na przedmioty teoretyczne i techniczne, jak i zestawy przedmiotów obowiązkowych i obieralnych w ramach grup specjalizacyjnych. Zwraca uwagę duża ilość zajęć rysunkowych.

¹³ Prawdopodobnie nie był to temat oddzielnego odczytu, tylko część odczytu o zasadach kształcenia techników z 9 i 16 listopada 1910 roku, bo w opublikowanym przez Towarzystwo wykazie odczytów, w którym wymieniono około czterdziestu wystąpień Hauswalda, brak odpowiedniej pozycji (por. M. Matakiewicz (red.), *Polskie Towarzystwo Politechniczne we Lwowie. Księga Pamiątkowa*, Lwów 1927, s. 35).

¹⁴ Można zauważyć jego konsekwencję w propagowaniu tego rodzaju poglądów. W wydanym ponad 20 lat później opracowaniu *Politechnika Lwowska* (dz. cyt.), w części poświęconej Wydziałowi Mechanicznemu Hauswald, jej autor, wspominał o wprowadzonych wcześniej przedsięwzięciach organizacyjno-programowych jako o tych, które sprawdziły się w praktyce. Ze względu na postępujący przyrost wiedzy technicznej, aby uniknąć przedłużania okresu studiów, obszar inżynierii mechanicznej podzielono wówczas na kilka obieralnych grup specjalizacyjnych (konstruktorską, technologiczną, ruchową i maszyn kolejowych). Każda z tych grup obejmowała pewną całość wiedzy technicznej, potrzebną dla dobrego inżyniera mechanika i zestaw odpowiednich przedmiotów kierunkowych. Taki układ programu studiów nie pozbawiał absolwenta „możliwości skutecznej pracy także w innych działach techniki maszynowej i przemysłowej” (s. 150–151).

Hauswald był zdecydowanym przeciwnikiem przedłużania czasu studiów, choć wielu profesorów popierało ten kierunek reformy. Powtórzył tu argument o zbyt długim i kosztownym społecznie okresie nauki młodzieży. Zasadnicze studia powinny trwać cztery lata, a dla osób zamożnych i chcących się dalej kształcić należałoby oferować studia specjalistyczne za granicą. Zwrócił uwagę na to, że i tak każdy absolwent potrzebuje okresu stażu na praktyczne wejście do zawodu, ponadto obowiązuje go jeszcze roczna służba wojskowa, co do której autor zgłosił przy tej okazji postulat, aby odbywała się w jednostkach o charakterze technicznym¹⁵.

Ze względu na tematykę artykułu warto jeszcze zapoznać się z treścią wystąpienia programowego Hauswalda na inauguracji roku 1912/1913, gdy obejmował on urząd rektora na roczną kadencję¹⁶. Myślą przewodnią przemówienia, skierowanego do kadry nauczającej i studentów było stwierdzenie o podstawowym znaczeniu w działalności technicznej i w innych dziedzinach życia zasady największej wydatności. Definiował ją jako dążenie do „jak najwyższego wyniku użytecznego w stosunku do wysiłku, wkładu lub ofiary w tym celu poczynionej”¹⁷. Ludzie zajmujący się techniką nabywają określonych cech myślenia i postępowania, kształtowanych przez obowiązujące ich prawa rządzące rzeczywistością, najwyższą instancją oceny ich dzieł. Rzeczywistość wymaga od nich ciągłego stosowania zasady użytecznej wydatności nie tylko w stosunku do efektów pracy, ale również do siebie samych. W związku z tym „wybitni technicy odznaczają się zwykle bystrością sądu i orientacji nie tylko w dziedzinie swego zawodu, ale [...] dają sobie często radę w najtrudniejszych położeniach życia, okazują się doskonałymi administratorami i reformatorami”¹⁸.

Zastosowanie zasady wydatności w stosunku do politechniki oznaczało największą wydatność społeczną, bowiem zadania szkoły to zadania społeczne. Polskie szkoły wyższe powinny zwiększać liczbę absolwentów, skracać czas studiów, nie tylko uczyć, ale i wychowywać, przygotowywać studentów lepiej do twórczej pracy w życiu praktycznym. Prócz twórczego adaptowania wzorów zagranicznych powinno się dostosowywać organizację i pracę uczelni „do specjalnych warunków, danych u nas przez rodzaj uzdolnienia i właściwości rasy, przez stosunki zwyczajowe i gospodarcze. Kolejnym wskazaniem było rozumne a odpowiadające psychologii ludzkiej uporządkowanie studiów w zakresie obowiązkowych programów minimalnych, zachęcanie do samodzielnej pracy w ciągu studiów, [...] a nadewszystko sumienna i ścisła kontrola pracy słuchaczy, [...] przyzwyczajanie młodzieży nie do życia miękkiego, wygodnego, ale do życia pełnego twórczości i energii”¹⁹.

¹⁵ E. Hauswald, *Zasady kształcenia*, dz. cyt., s. 256.

¹⁶ Tenże, *Mowa Jego Magnificencji Rektora Szkoły Politechnicznej Edwina Hauswalda, profesora budowy maszyn, przy otwarciu roku szkolnego dnia 14-go października 1912*, „Zasopismo Techniczne” 1912, R. 30, nr 29, s. 369–373.

¹⁷ Tamże, s. 371.

¹⁸ Tamże, s. 371.

¹⁹ Tamże, s. 373.

Dyskusje o kształceniu techników w innych krajach

Dwa lata po omówionej wyżej rozprawie i podobnym w treści wystąpieniu na V Zjeździe Techników we Lwowie²⁰ Hauswald powrócił do tematyki kształcenia w kolejnej obszernej rozprawie²¹. Tym razem zajął się opiniami i postulatami przedstawicieli zagranicznych środowisk i uczelni technicznych, stwierdzając, że kształcenie techników to temat aktualnie dyskutowany na kongresach inżynierskich i w wielu artykułach. W rozprawie podjął się trudnej misji zrelacjonowania zróżnicowanych i praktycznie krańcowo rozbieżnych poglądów w tej dziedzinie. Starał się przy tym przedstawić poglądy własne, a w podsumowaniu zestawiał wnioski, jakie jego zdaniem reformatorzy naszego systemu kształcenia powinni wziąć pod uwagę.

Zjazd angielskich inżynierów w 1911 roku przyniósł tak szerokie spektrum opinii, że trudno je było autorowi skrótkowo omówić. System angielski generalnie preferował kształcenie praktyczne, ale nawet przy takim założeniu nie osiągnano konsensusu. Z jednej strony krytykowano dominujące na uczelniach dążenie do zdobywania stopni i dyplomów, a z drugiej doceniano wysiłek tysięcy pracowników technicznych, zdobywających wykształcenie teoretyczne na uczelniach w systemie wieczorowym. W wielu wystąpieniach przewijał się wątek praktyki przemysłowej przyszłych inżynierów. Na ogół prelegenci byli zgodni co do konieczności przejścia dwuletniej lub trzyletniej praktyki, z czego rok należało odbyć przed studiami, a resztę po ukończeniu studiów albo w trakcie ich trwania. Postulowano między innymi realizację takich praktyk na przemian z okresami nauki, choć odnotowano również głosy, wykazujące ujemne strony takiego rozwiązania. Zakłady przemysłowe na ogół nie były zainteresowane przyjmowaniem praktykantów – należało im bowiem zapewnić racjonalny harmonogram i fachową opiekę, ale zdarzały się też postawy pozytywne, a nawet przykłady kierowania przez dyrekcje na studia najzdolniejszych młodych pracowników.

Po omówieniu francuskiego systemu szkolnictwa – na podstawie między innymi takich uczelni, jak Szkoła Dróg i Mostów oraz Szkoła Politechniczna – Hauswald

²⁰ Tenże, *Zasady kształcenia techników (Streszczenia i wnioski)*, dz. cyt. Hauswald był członkiem Stałej Delegacji zjazdu, brał udział w pracach sekcji ogólnej A (wykształcenie zawodowe i słownictwo). Sformułowane w jego referacie wnioski (17 punktów) zostały uznane za wnioski III kategorii i przekazane do rozpatrzenia jedynie przez Stałą Delegację. Treść tych wniosków pokrywa się z jego postulatami i propozycjami, zawartymi w treści cytowanych rozpraw. Hauswald był także członkiem Stałej Delegacji IV Zjazdu, który się odbył 11 lat wcześniej. Zjazdy Techników Polskich były formą działalności patriotycznej środowisk technicznych, przeciwstawiających się zaborczym podziałom i polityce izolacji i wynarodowiania polskiej inteligencji. Pierwszy zjazd odbył się w 1882 roku w Krakowie. Największym marginesem swobody cieszyli się technicy w zaborze austriackim, natomiast władze rosyjskie aż do wybuchu wojny nie zgadzały się na odbycie zjazdu w Warszawie, co było stałym postulatem kolejnych zjazdów. Więcej na ten temat zob. w: J. Piłatowicz, *Technicy Lwowa i Krakowa wobec perspektywy odzyskania przez Polskę niepodległości*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1999, t. 44, nr 3–4, s. 89–108.

²¹ E. Hauswald, *Kształcenie techników za granicą*, „Czasopismo Techniczne” 1912, R. 30, nr 20, s. 257–260, nr 21, s. 269–272, nr 22, s. 284–287, nr 23, s. 295–297, nr 24, s. 310–312.

w ramach dygresji zajął się porównaniem jego sprawności z odpowiednimi danymi charakteryzującymi rezultaty Politechniki Lwowskiej. Odnotował dużą dysproporcję pomiędzy wynikami uczelni francuskich i naszej politechniki. Obliczył wskaźnik liczby lat potrzebnych do wykształcenia jednego absolwenta, otrzymany jako iloraz liczby studentów zapisanych w jednym roku i liczby zdających egzamin końcowy w tym roku. Wskaźnik ten był równy od 5 do 6 lat we Francji, a na politechnice aż 13,8 lat, natomiast w Niemczech przyjmował wartości od 7 do 10. Biorąc pod uwagę ten wynik i nominalną długość trwania nauki, Hauswald otrzymał wskaźnik sprawności studiów lwowskich na poziomie 0,36. Autor uznał ten wynik za „bardzo niekorzystny ze stanowiska interesów naszego społeczeństwa”²².

Hauswald podał też obszerną relację z kilku artykułów profesorów niemieckich. Poparł niektóre ich tezy, nawiązujące do uregulowań amerykańskich, polegających na kształceniu praktycznym i funkcjonowaniu na uczelniach obok typowych naukowców pracowników wyspecjalizowanych jedynie w dydaktyce. Stwierdził jednakże, że niektóre propozycje poszły zbyt daleko. Skrytykował na przykład postulat podziału politechnik na szkoły zawodowe i właściwe szkoły wyższe, kształcące przyszłych badaczy. Obniżyłoby to rangę dyplomu inżynierskiego i sprowadziłoby wiele politechnik do poziomu średnich szkół technicznych. Stwierdził, że do pożądaných wyników można by doprowadzić w ramach istniejącego systemu poprzez odciążenie wybitnych profesorów od nadmiaru dydaktyki i biurokracji i preferowanie ich pracy badawczej włącznie z kształceniem kadry naukowej.

Specjalną uwagę poświęcił opiniiom zawartym w artykule profesora Carla von Bacha, wybitnego naukowca i praktyka w dziedzinie konstrukcji i badań maszyn. Autor ten uważał, że praktyczna działalność inżynierska wymaga prócz wiedzy ściśle technicznej także wykształcenia ogólnego, znajomości psychologii, ekonomii i prawa, a także pewnych zalet moralnych. Należałoby zatem wprowadzić na studiach zajęcia z historii techniki, zagadnień z zakresu prawa i administracji, obowiązków obywatelskich oraz z ekonomii. Rozszerzanie programów zajęć powinno się odbywać na drodze wprowadzania wykładów obieralnych, bez wydłużania studiów. Twierdził, że zbyt długie przebywanie w szkole jest szkodliwe, bo „zmniejsza odporność i zdrowie organizmu, przytłumia nieoceniony w życiu zdrowy rozum, zdolność realnego pojmowania rzeczywistości, przedsiębiorczość i zdolność do czynu”²³.

Organizacja praktyk przemysłowych i ćwiczeń laboratoryjnych

Oddzielny fragment rozprawy poświęcił Hauswald problemowi organizacji praktyk przemysłowych w uczelniach zagranicznych. Wskazał na trudności, które towarzy-

²² Tamże, s. 270.

²³ Tamże, s. 287.

szyły próbom przeprowadzania programowych praktyk zarówno przed studiami, jak i tych późniejszych, włącznie z praktykami przed egzaminem dyplomowym. Do praktyk przed studiami niechętnie odnosili się tak fabrykanci, jak i sami praktykanci, pozostawiani często bez fachowego kierownictwa wobec nowych, nieznanych zadań. Dla fabrykanta „taki człowiek do niczego nieprzydatny jest mu nie miły, a czasem nawet niewygodny ze względu na utrzymanie karności i porządku”²⁴. Także praktyki w czasie studiów i przed egzaminem mogły stwarzać podobne problemy. Hauswald powrócił przy tej okazji do idei, przedstawionej dla uczelni lwowskiej we wcześniej omawianej rozprawie. Jako jedno z rozwiązań tych problemów wskazał system wprowadzony w uczelniach rosyjskich, gdzie przy szkołach działały wzorowo urządzone pracownie technologiczne. Wprawdzie w warunkach polskich prowadzone były od kilku lat dyskusje na temat takich pracowni, ale wykazywano również pewne wady tego rozwiązania. Wszelkie trudności rozwiązywałby opracowany przez niego, wspomniany wyżej, „projekt centralnego zakładu technologicznego, mającego na celu metodyczne uczenie i ćwiczenie praktyczne w podstawowych działach; [...] zakładu niezależnego od jakiegokolwiek szkoły teoretycznej, prowadzonego na zasadach ścisłej karności i wydajnej pracy dziennej (od 7 rano do 6 wiecz.) i nie mającego więcej feryi i świąt, niż fabryki zwykłe”²⁵.

Hauswald, wówczas rektor politechniki, wziął także czynny udział w kolejnym, VI Zjeździe Techników Polskich w Krakowie w 1912 roku. Było to przedsięwzięcie imponujące; lista uczestników obejmowała 557 osób, w tym 370 z Galicji. Hauswald został wybrany do składu prezydium Zjazdu i Stałej Delegacji, a także wygłosił trzy odczyty – w sekcji mechanicznej i ogólnej. W jednym z nich²⁶ kontynuował i rozwijał swoją ideę organizacji specjalnego zakładu technologicznego. Powołał się jeszcze raz na doświadczenia zagraniczne, z których wynikało, iż nawet dłuższe okresy praktyk wymagają przygotowania kandydatów w zakresie podstaw techniki i technologii. Potwierdził pozytywną opinię na temat rozwiązań rosyjskich. Jego zdaniem optymalna organizacja zaprogramowanego roku praktyki powinna obejmować półroczne szkolenie w pracowni szkolnej lub w podobnym autonomicznym zakładzie, a druga połowa roku mogłaby już odbyć się w normalnej fabryce, do której przeszkolony wcześniej praktykant byłby z pewnością chętniej przyjmowany.

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże, s. 296.

²⁶ E. Hauswald, *Referat i wniosek w sprawie założenia państwowej albo krajowej pracowni technologicznej do praktycznego kształcenia techników i robotników*, [w:] *Pamiętnik VI Zjazdu Techników Polskich 1912 r.*, Kraków 1914–1917, s. 326–328. Pozostałe referaty Hauswalda to: *Stanowisko inżynierów mechaników w przemyśle* (s. 141–143) oraz *Wnioski w sprawie udziału techników w ogólnej administracji publicznej* (s. 334–335). W następnych latach opublikował jeszcze kilka prac na temat społecznej pozycji i roli inżynierów. Rozciągnięty na kilka lat okres redagowania *Pamiętnika* redakcja wytłumaczyła wypadkami wojennymi oraz śmiercią na froncie pierwszego redaktora, wcielonego do armii austriackiej.

W swoim projekcie posunął się dość daleko w opracowaniu szczegółów: struktury merytorycznej, organizacji, funkcjonowania i finansowania. Między innymi określił koszt założenia takiej instytucji we Lwowie na 800 tysięcy koron, zaś dopłaty do rocznych kosztów utrzymania na 40 tysięcy koron. Nauka byłaby płatna (z możliwością uzyskania stypendium), natomiast zarząd musiałby się starać o zamówienia na własne produkty i możliwości zbytu. Referat kończył się wnioskami, w których Zjazd miałby poprzeć jego ideę i zwrócić się do władz krajowych oraz miejskich o utworzenie zakładu we Lwowie.

Wystąpienie wywołało w sekcji ogólnej ożywioną dyskusję, przy czym przeważały głosy sceptyczne. Twierdzono, że wnioski takie jeszcze nie powinny być stawiane na forum ogólnym, że może należałoby je przedyskutować w towarzystwach technicznych i przedstawić na następnym zjeździe, że w końcu projektowany zakład, dotowany przecież przez władze, okazałby się konkurencją dla innych warsztatów szkolnych, a nawet dla zwykłych przedsiębiorstw wytwórczych. Głównymi oponentami okazali się dwaj honorowi prezesi Zjazdu (a także doktorzy honoris causa politechniki): inż. Kazimierz Obrębowski z Warszawy i prof. Jan Nepomucen Franke ze Lwowa. Wobec braku poparcia Hauswald zmodyfikował swój wniosek i ostatecznie sekcja przyjęła go w wersji: *Sekcja ogólna VI Zjazdu T. P. porucza rozpatrzenie sprawy utworzenia wzorowej pracowni mechanicznej do praktycznego przygotowania techników, Towarzystwom technicznym i Radzie Zjazdów*²⁷.

Trzeba też wspomnieć o innym projekcie dotyczącym kształcenia, do którego ustosunkował się Hauswald na posiedzeniu tej sekcji. Stefan Szempliński z Krakowa w ramach odczytu²⁸ zajął się sprawą wykształcenia ogólnego inżynierów. Stwierdził, że znaczenie techników w życiu gospodarczym nie przekłada się na ich rolę społeczną, a przyczyną są braki w ich wykształceniu ogólnym. Postulował utworzenie na uczelniach katedr nauk polityczno-społecznych z kursem obowiązkowym, a w towarzystwach technicznych prowadzenie odpowiednich odczytów i wykładów. W dyskusji, prócz głosów popierających te tezy, wygłaszano też opinie sprzeciwiające się dodatkowemu powiększaniu obciążenia studentów. Hauswald, popierając wystąpienie referenta, wyjaśnił, że na Politechnice Lwowskiej działają już Katedry Ekonomii, Prawa i Administracji oraz Zarządu Przedsiębiorstw, a ponadto rozważany jest projekt zorganizowania kursu handlowego.

²⁷ Zob. *Sekcja ogólna VI Zjazdu Techników Polskich*, [w:] *Pamiętnik VI Zjazdu Techników Polskich 1912 r.*, Kraków 1914–1917, s. 260–262.

²⁸ S. Szempliński, *O konieczności wykształcenia ogólnospołecznego wśród techników polskich*, [w:] *Pamiętnik VI Zjazdu Techników Polskich 1912 r.*, Kraków 1914–1917, s. 323–325.

Podsumowanie

Na zakończenie rozprawy o kształceniu za granicą Hauswald zestawiał najważniejsze wnioski z obu omówionych rozpraw, odnosząc je do koniecznych jego zdaniem reform, zwłaszcza w Politechnice Lwowskiej i innych podobnego typu uczelniach. Powtórzył tu główne myśli swoich wcześniejszych rozważań, a więc potrzebę utrzymania studiów czteroletnich – bez zbędnego przeciążania studentów, konieczność ustalenia obowiązkowych programów minimalnych i przesuwania pozostałych treści i zajęć specjalnościowych do grupy przedmiotów obieralnych. Podkreślił ważną rolę dobrze wyposażonych laboratoriów uczelnianych oraz niezależnych warsztatów technologicznych, a także obowiązkowej praktyki przemysłowej. Wspomniał również o potrzebie reorganizacji instytucji egzaminów państwowych. Powtórzył w skrócie swoje postulaty ściślejszej kontroli postępów i systematyczności pracy studentów, a także eliminacji wolności nieuczenia się. Zwrócił uwagę na używanie odpowiednich metod dydaktycznych, rozwijających chęć do samodzielnej pracy; w tym aspekcie istotny byłby taki dobór kadry prowadzącej przedmioty obowiązkowe, aby jego kryteria uwzględniały wiedzę i umiejętności pedagogiczne kandydatów.

Wszystkie te wnioski miały przekonać czytelnika o „potrzebie dalszego postępu na polu kształcenia techników, [...] aby wreszcie tak doniosła w życiu społeczeństwa technika kształcenia i wychowywania dzielnych inżynierów doszła do tego stopnia doskonałości i społecznej wydajności, jakiej od wszystkich urządzeń naszych żądać powinniśmy”²⁹. Cytat ten można traktować jako motto wszystkich jego wystąpień w dziedzinie kształcenia politechnicznego. Należy też zauważyć, że rozprawę kończy wykaz ponad 30 pozycji literatury, zarówno polskiej, jak i zagranicznej, odnoszącej się do sprawy kształcenia techników. Tak obszernych bibliografii ówcześni autorzy na ogół nie zamieszczali.

Poglądy Hauswalda ujawniające się w omawianych pracach są z pewnością uwarunkowane jego formacją zawodową i pozycją w środowisku. Ich główną linią jest postulat kształcenia opartego na podejściu doświadczalnym, przygotowującego do praktycznej, samodzielnej i twórczej realizacji zadań inżynierskich. Podejście to łączy autor z szerokim spojrzeniem na kontekst działalności technicznej, zwłaszcza na warunki ekonomiczno-społeczne. Można sądzić, że jego poglądy ukształtowała świadomość ówczesnych potrzeb podzielonego wciąż społeczeństwa, przewyciężającego cywilizacyjne opóźnienie. Można też w nich zauważyć wpływ ówczesnych prądów pozytywistycznych i technokratycznych.

Na zakończenie przytoczymy opinię profesora Feliksa Kucharzewskiego, najwybitniejszego polskiego historyka techniki, który w swoim artykule o lwowskiej uczelni odnotował imponujący rozwój Wydziału Mechanicznego w pierwszych latach XX wieku i przypisał zasługi za ten sukces pracy i inicjatywie profesorów Fiedlera

²⁹ E. Hauswald, *Kształcenie techników za granicą*, dz. cyt., s. 312.

i Hauswalda. Pozytywnym wydarzeniem było według niego utworzenie II Katedry Budowy Maszyn i objęcie jej właśnie przez Hauswalda. Był on wraz z profesorami Anczycem i Ciechanowskim członkiem zespołu, który Kucharzewski określił jako zwarte koło profesorów, popierających dalszy rozwój Wydziału Budowy Maszyn. Kierunek tego rozwoju wytyczył Hauswald w rozprawie *Zasady kształcenia techników*, którą Kucharzewski nazwał znakomitą i wypunktował z jej tez między innymi wystąpienie przeciwko źle pojętej wolności akademickiej i dążenie do rozwoju dydaktycznej bazy laboratoryjnej³⁰. Opinia ta świadczy o szerokim zasięgu idei pedagogicznych Edwina Hauswalda i pozytywnym ich przyjęciu, także poza środowiskiem lwowskim.

Bibliografia

Cytowane prace E. Hauswalda:

- Hauswald E., *Kształcenie techników za granicą*, „Czasopismo Techniczne” 1912, R. 30, nr 20–24.
- Hauswald E., *Mowa Jego Magnificencji Rektora Szkoły Politechnicznej Edwina Hauswalda, profesora budowy maszyn, przy otwarciu roku szkolnego dnia 14-go października 1912*, „Czasopismo Techniczne” 1912, R. 30, nr 29.
- Hauswald E., *Referat i wniosek w sprawie założenia państwowej albo krajowej pracowni technologicznej do praktycznego kształcenia techników i robotników*, [w:] *Pamiętnik VI Zjazdu Techników Polskich 1912 r.*, Kraków 1914–1917.
- Hauswald E., *Zasady kształcenia techników (Streszczenia i wnioski)*, [w:] S. Anczyc (red.), *Pamiętnik V Zjazdu Techników Polskich we Lwowie w roku 1910*, Lwów 1911.
- Hauswald E., *Zasady kształcenia techników*, „Czasopismo Techniczne” 1910, R. 28, nr 16–20.

Inne:

- Czech A., *Adamiecki nie był sam. Edwin Hauswald*, „Przegląd Organizacji” 2003, nr 10.
- Kucharzewski F., *Szkoła Politechniczna Lwowska*, „Przegląd Techniczny” 1916, t. 54, nr 1–2.
- Matakiewicz M. (red.), *Polskie Towarzystwo Politechniczne we Lwowie. Księga Pamiątkowa*, Lwów 1927.
- Piłatowicz J., *Technicy Lwowa i Krakowa wobec perspektywy odzyskania przez Polskę niepodległości*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1999, t. 44, nr 3–4.
- Politechnika Lwowska, jej stan obecny i potrzeby*, Lwów 1932.

³⁰ F. Kucharzewski, *Szkoła Politechniczna Lwowska*, „Przegląd Techniczny” 1916, t. 54, nr 1–2, s. 1–5.

- Pylak K., *Tradycje dyskusji o kształceniu inżynierów mechaników w Polsce*, [w:] *XXII Sympozjon Podstaw Konstrukcji Maszyn*, t. 1, Gdynia–Jurata 2005.
- Pylak K., *Współczesne odniesienia i aktualność przedwojennego modelu kształcenia inżynierów*, „Przegląd Mechaniczny” 2006, R. 65, nr 12S.
- Pylak K., *Wkład Feliksa Kucharzewskiego (1849–1935) w dzieło powstania Politechniki Warszawskiej*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 2019, t. 64, nr 3.
- Pylak K., *Witold Aulich (1889–1948) – konstruktor i teoretyk maszyn*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 2010, t. 55, nr 1.
- Rozmaitości, „Czasopismo Techniczne” 1910, R. 28, nr 6.
- Sekcja ogólna VI Zjazdu Techników Polskich*, [w:] *Pamiętnik VI Zjazdu Techników Polskich 1912 r.*, Kraków 1914–1917.
- Szempliński S., *O konieczności wykształcenia ogólnospołecznego wśród techników polskich*, [w:] *Pamiętnik VI Zjazdu Techników Polskich 1912 r.*, Kraków 1914–1917.

Curricular concepts of Edwin Hauswald (1868–1942) in the field of polytechnic education

Abstract: Edwin Hauswald, a professor of mechanical engineering at the Polytechnic School in Lwów, the only Polish technical university before World War I, played an important role in the emergence and formation of the twentieth-century concept of the professional formation of engineers. This article includes a discussion of Hauswald's views on current and projected programmes and methods of polytechnic education. He was an advocate of a practical and effective education of technicians, based on an experiential approach and the autonomy of the technical disciplines in relation to the basic sciences. He drew attention to the advantages of using proven foreign solutions. The discussion considers his main works, published in the journal “Czasopismo techniczne”, and his activity at technicians' congresses.

Keywords: history of education, polytechnic education, Lviv Polytechnic, Edwin Hauswald

About the author

Dr Konrad Pylak is a lecturer at the University College of Enterprise and Administration in Lublin – Department of Transport, and a retired lecturer at the Faculty of Mechanical Engineering of Lublin University of Technology. For more than twenty years he has also been involved in the history of technology, technical sciences, and polytechnic education, with a particular focus on mechanical engineering. He is the author or co-author of more than one hundred works, including about thirty on the history of technology.

Rafał Tryścień*

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

 <https://orcid.org/0009-0003-4238-9392>e-mail: rafaltryscien@gmail.com

Koło Wiedeńskie. Podstawowe założenia i próba krytyki

https://doi.org/10.25312/2083-2923.24_09trr

Streszczenie: Działalność Koła Wiedeńskiego rozpoczęła nową erę. Radykalne przemyslenia, które miały z jednej strony ugruntować istniejącą naukę empiryczną, a z drugiej usunąć wszelką metafizykę i w konsekwencji zbudować prawdziwą, naukową filozofię, okazały się błędem. Radykalne założenia, które miały na celu uporządkowanie wiedzy, wbrew intencji doprowadziły do absurdalnych wniosków. Koło Wiedeńskie kierowało się zasadą weryfikacji, która miała rozstrzygnąć, czy dane zdanie jest zdaniem sensownym, czy bezsensownym. Niemniej jednak sama zasada, choć prosta w swoim wysłowieniu, nie była wolna od założeń, które miała pośrednio usunąć – założeń metafizycznych. Celem niniejszego artykułu jest prezentacja poglądów Koła Wiedeńskiego wraz z istotnymi, często w różnych publikacjach pomijanymi zagadnieniami. Natomiast centralnym punktem tekstu będzie próba przedstawienia krytyki podnoszonej w założeniach Koła Wiedeńskiego.

Słowa kluczowe: Koło Wiedeńskie, pozytywizm logiczny, weryfikacja, Schlick, Carnap, zasada weryfikacji

* Rafał Tryścień – wykładowca w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Uzyskał stopień naukowy doktora w dziedzinie filozofii na podstawie obronionej rozprawy doktorskiej *Współczesne dyskusje wokół tożsamości osobowej*. Jego badania skupiają się na zagadnieniu tożsamości osobowej (warunków trwania osób w czasie), współczesnych koncepcji dotyczących relacji między umysłem a ciałem w ramach analitycznej filozofii umysłu oraz podejmowanych w ramach nauk kognitywnych. Autor uczestniczył w licznych konferencjach naukowych, prezentując wyniki swoich badań. Dotychczasowe publikacje autora obejmują prace publikowane w „Scientia et Fides”, „Studia Theologica Pentecostalia” oraz licznych monografiach pokonferencyjnych. Autor był redaktorem prowadzącym numer 1(13) 2017 ogólnopolskiego magazynu poświęconego popularyzacji filozofii „Filozofuj!” na temat tożsamości osobowej, w którym znajduje się artykuł jego autorstwa pt. *Dlaczego ja to ja?* (tekst uznany przez czytelników tegoż magazynu za jeden z dwóch najciekawszych w numerze).

Wstęp

Podstawowe pytanie, które towarzyszy filozofom od wieków, dotyczy tego, czy jesteśmy w stanie podać wystarczające racje na rzecz jakiegoś twierdzenia. W zasadzie znaczna część filozofii, a przynajmniej ta o analitycznych aspiracjach, to niekończące się dowodzenie tez oraz praca nad prawidłowością wnioskowań. W historii myśli ludzkiej, bardzo szeroko odnosząc się do zagadnienia, spotykamy wiele systemów, które chciały poradzić sobie z tak zwanymi wiecznymi problemami filozoficznymi. Platon poszukiwał odpowiedzi na pytanie o relację rzeczy do używanych nazw, Arystoteles odpowiadał na pytanie, skąd pochodzi świat, co jest pierwszą materią. Kilkanaście wieków później do tej kwestii powrócił Tomasz z Akwinu, ukazując, że Bóg jest początkiem wszechrzeczy. W nowożytności podejmowano podobne zagadnienia, aczkolwiek praca ta nie była aż tak płodna, jak poprzedników. W pewnym momencie okazało się, zdaniem pewnych myślicieli¹, że większość z zagadnień, pytań filozoficznych jest źle postawiona. Innymi słowy, na przykład podstawowe pytanie, skąd pochodzi wszechświat, jest przede wszystkim źle sformułowane, a nawet błędem jest pytać o pochodzenie świata. Może pod względem gramatycznym pytanie to przypomina zdanie poprawnie zbudowane, ale jednak pod względem logicznym jest błędne.

W języku potocznym bardzo często zdarza nam się używać podobnego zwrotu, pytamy, skąd ktoś pochodzi, skąd się wywodzi, a nawet – jakie są jego korzenie. Kiedy bliżej przyjrzymy się temu pytaniu, okazuje się, że nie do końca jasne jest, czego ono dotyczy. Pytanie to bowiem może zawierać w sobie bardzo wiele „podpytań”. Możemy przecież mieć na myśli pytanie o region, z którego ktoś pochodzi, czy pochodzi z miasta, czy wioski, albo też z jakiego kraju. Pytanie to, choć czasem wydaje się bardzo oczywiste, takie nie jest. Nie wiemy, co dokładnie ma na myśli osoba, kiedy pyta, skąd ktoś pochodzi. Analogicznie z pytaniem, skąd pochodzi wszechświat. Prawdopodobnie pytający ma na myśli sposób powstania wszechświata albo to, czy ma on rodziców tak jak człowiek, albo może czy nie pochodzi z jakiegoś pierwiastka. Za każdym jednak razem mimo wszystko próba zrozumienia pytania okazuje się niewystarczająca. Można by nawet zaryzykować twierdzenie, że nie jest to w zasadzie pytanie, na które można by podać jakąś sensowną odpowiedź. Za takim, ostatnim z przywołanych rozważań, opowiadała się grupa naukowców określanych mianem Koła Wiedeńskiego.

Koło Wiedeńskie, początki, osoby, uwagi ogólne

Koło Wiedeńskie (niem. Wiener Kreis) to nazwa odnosząca się do grupy naukowców działających na Uniwersytecie w Wiedniu (przy Katedrze Filozofii i Historii Nauk

¹ Pojęcia *myślicieli* używam w tym miejscu w dość swobody sposób, nie mając na myśli żadnych filozoficznych konotacji.

Indukcyjnych)², skupionych od roku 1922 wokół Moritza Schlicka, niemieckiego filozofa i fizyka. Do głównych członków Koła Wiedeńskiego oprócz Moritza Schlicka zalicza się Rudolfa Carnapa, Karla Mengera, Richarda von Misesa, Ottona Neuratha, Kurta Gödela, Friedricha Waismanna, Hansa Hahna. Pomimo zauważalnych różnic w poglądach bliskie kontakty z Kołem Wiedeńskim utrzymali filozofowie polscy, między innymi Alfred Tarski, Kazimierz Ajdukiewicz, Stanisław Leśniewski, Jan Łukasiewicz czy też Tadeusz Kotarbiński.

Głównym tekstem ideowym, w którym zostały przedstawione poglądy Koła Wiedeńskiego, był wydany w 1929 roku *Światopogląd naukowy* (*Wissenschaftliche Weltanschauung*). Można całkiem zasadnie powiedzieć, że powstanie Koła Wiedeńskiego było związane nie tylko z załamaniem, jakie nastąpiło w fizyce na skutek upadku mechanicznego obrazu świata czy wystąpienia Einsteina z jego teorią względności, ale przede wszystkim – z reakcją na szerzący się kantyzm³. Austria, jak stwierdzał Neurath, zaoszczędziła sobie kantowskich uwag na drodze do neooswiecenia. „Dzięki zdecydowanemu odrzuceniu bagażu idealizmu transcendentalnego wyprzedziła ona Niemcy zdominowane (mówiąc słowami Einsteina) przez kościół kantowski”⁴. Kantyzm na uniwersytetach austriackich nie był uważany za wielkie odkrycie, a jedynie za kolejną teorię filozoficzną⁵. Filozofia austriacka o wiele bardziej podążała drogą tradycyjnych koncepcji filozoficznych autorstwa takich filozofów, jak Descartes, Leibniz i Hume, niż kierowała się niemieckimi nowinkami filozoficznymi⁶. Z kolei w samym *Światopoglądzie naukowym* nazwiska Leibniza i Hume’a znalazły się w zestawieniu, które kończy pierwszą część tak zwanego manifestu Koła Wiedeńskiego. Co ważne, sami wiedeńscy mówili o sobie jako o kontynuatorach kierunku empirycznego w filozofii, a zdecydowanych przeciwnikach racjonalizmu w jakiegokolwiek postaci (stąd brak odwołania do Kartezjusza w *Światopoglądzie naukowym*)⁷.

Schyłek działalności Koła Wiedeńskiego bezpośrednio związany jest z wybuchem II wojny światowej⁸. Spośród członków Koła czterech o pochodzeniu żydowskim – Feigl, Neurath, Reichenbach i Waismann – musiało uciekać z kraju. W 1936 roku Moritz Schlick, lider Koła Wiedeńskiego, został zamordowany przez chorego umysłowo studenta, wypuszczonego z więzienia. Carnap wyemigrował do Stanów Zjednoczonych, gdzie rozpoczął pracę na uniwersytetach w Chicago i Los Angeles. Otto Neurath przeniósł się do Holandii, skąd w 1940 roku wyjechał do Anglii. Hans

² Vienna Circle, [w:] *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2011, <https://plato.stanford.edu/entries/vienna-circle/> [dostęp: 3.02.2015].

³ A. Koterski, *Geneza i cel naukowej koncepcji świata*, [w:] tegoż (oprac.), *Naukowa koncepcja świata. Koło Wiedeńskie*, Wydawnictwo Słowo/obraz Terytoria, Gdańsk 2010, s. 26.

⁴ Tamże, s. 26.

⁵ Tamże, s. 27.

⁶ Tamże, s. 27.

⁷ Tamże, s. 28.

⁸ W. Sady, *Spór o racjonalność naukową od Poincarégo do Laudana*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Reichenbach wyemigrował w 1933 roku do Turcji i na tamtejszym Uniwersytecie w Stambule rozpoczął wykłady, skąd przeniósł się na Uniwersytet Kalifornijski w Los Angeles. W 1938 roku zakazano publikowania i rozpowszechniania tekstów Koła Wiedeńskiego w krajach niemieckojęzycznych. W odpowiedzi na to Neurath przeniósł „Erkenntnis” do Hagi, gdzie od 1940 roku było wydawane pod zmienioną nazwą „Journal of Unified Science”⁹.

Światopogląd naukowy, empiryzm, logika

Ze *Światopoglądu naukowego*, sztandarowego tekstu Koła Wiedeńskiego, wynika, że nie istnieją wieczne, nierozwiązywalne problemy filozoficzne¹⁰. Kiedy ktoś zajmuje się *tradycyjnymi* problemami filozoficznymi, twierdząc, że „Bóg istnieje/Bóg jest”, „praprzączyną świata jest to, co nieświadome” albo „istnieje entelechia jako kierownicza zasada istot żywych”¹¹, to rozwiązanie tych kwestii nie polega na stwierdzeniu, że jedno zdanie jest prawdziwe, a drugie fałszywe, ale należy to zdanie sprowadzić do twierdzenia o postaci empirycznej poprzez dopytanie, co ten ktoś, kto coś takiego twierdzi, ma na myśli. Po głębszej analizie okazuje się, że nie można wskazać żadnego desygnatu empirycznego w nawiązaniu do postawionych pytań. Okazuje się, że „istnieją ostro rozgraniczone dwa rodzaje odpowiedzi”¹². Pierwszy rodzaj odpowiedzi to zdania formułowane w naukach empirycznych, których sens można stwierdzić dzięki analizie logicznej. W drugiej grupie znajdują się odpowiedzi o charakterze metafizycznym, które można przekształcić w zdania o charakterze empirycznym, wtedy jednak twierdzenia te tracą całą swoją moc, przesłanie, dla którego były formułowane. *Światopogląd naukowy* można zatem scharakteryzować dwoma określeniami. Ma on, po pierwsze, charakter empiryczny, po drugie zaś – pozytywistyczny. Empiryczny, bowiem według tez sformułowanych przez Koło możemy mówić tylko o wartościowym poznaniu empirycznym – ważne i poznawalne jest to, co jest dane bezpośrednio – nie ma czegoś takiego, jak intuicyjny, stricte umysłowy wgląd osoby w świat idei, gdzie poznaje wieczne, nieznane prawdy (nie znaczy to, że sama intuicja jako metoda badawcza nie może być stosowana; na temat intuicji piszę w dalszej części artykułu). Pozytywistyczny, bowiem to, co można powiedzieć sensownego, dotyczy świata empirycznego, a tym zajmują się nauki szczegółowe.

⁹ Vienna Circle, dz. cyt.

¹⁰ R. Carnap, H. Hahn, O. Neurath, *Światopogląd naukowy*, [w:] H. Buczyńska-Garewicz, *Koło Wiedeńskie. Początki neopozytywizmu*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1960. Głównym autorem tego manifestu był Otto Neurath, podpisali się pod nim też Rudolf Carnap i Hans Hahn. Manifest ogłoszono w 1929 roku.

¹¹ Vienna Circle, dz. cyt.

¹² H. Buczyńska-Garewicz, *Koło Wiedeńskie. Początki neopozytywizmu*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1960, s. 165.

W *Światopoglądzie naukowym* zawarto postulat jedności nauki. Zdaniem autorów celem naukowców jest unifikacja wyników swoich prac. Polega to na „zharmozowaniu osiągnięć poszczególnych badaczy z rozmaitych dziedzin nauki”¹³. Zunifikowana nauka to nie metafizyczny system o charakterze *piramidycznym*, który ma szeroką podstawę, a cała budowla dąży do syntezy całej nauki. Idea zunifikowanej nauki polega na horyzontalnym poszukiwaniu związków pomiędzy poszczególnymi dyscyplinami, które mają wiązać całą naukę. To natomiast pozwalałoby na szersze i efektywniejsze wykorzystanie wiedzy naukowej w konkretnym badaniu¹⁴. Idea unifikacji nauki nie ma związku z jakąś odmianą redukcjonizmu, systemu, który miałby zmierzać do jednego, wspólnego dla wszystkich nauk ośrodka. Zunifikowana nauka, postulowana w *Światopoglądzie naukowym*, powinna posługiwać się językiem idealnym, językiem fizykalnym. Dla jasności język taki nie ma związku z językiem fizyki. Język fizykalny to język, którym będzie posługiwać się zunifikowana nauka, a zawierać będzie specjalistyczną terminologię, właściwą na przykład biologii, socjologii¹⁵ czy też psychologii. Także, co bardzo ważne, postulowane zdania, zdania protokolarne, do których mają być sprowadzone wszystkie wypowiedzi, nie mają mieć postaci zdań fizyki. Zdania protokolarne mają oddawać stany rzeczy w oczyszczonym języku codziennym¹⁶.

Nie ma zgodności co do stopnia wykorzystania przez *Światopogląd naukowy Traktatu logiczno-filozoficznego* Wittgensteina. Jakkolwiek Carnap krytykuje w *Logicznej składni języka* Wittgensteina za zacieranie granicy między logiką nauki a metafizyką, to jednak w manifestie został wymieniony jako jeden z przedstawicieli naukowej koncepcji świata, prawdopodobnie ze względu na Schlicka. Neurath wraz z Carnapem uważali bowiem Wittgensteina za metafizyka o antynaukowej postawie¹⁷. Wobec zatem sprzeciwu niektórych osób będących sztandarowymi postaciami Koła Wiedeńskiego *Światopogląd naukowy* dość skromnie korzysta z dorobku i założeń przedstawionych przez Wittgensteina w *Traktacie*. Nie zmienia to jednak faktu, że można w *Światopoglądzie naukowym* znaleźć odwołania do Wittgensteina¹⁸.

W następstwie postulatów otwartości wobec różnych dyscyplin i rozwiązań w ramach nauki Koło Wiedeńskie pozostawiło także wśród dopuszczalnych metod badawczych intuicję. Neurath głosił tezę, która zaprzecza faworyzowaniu określonej metody – ktoś, kto prowadzi badania, może posłużyć się dowolną metodą. Cięży jednak na nim obowiązek, że wraz z wykorzystywaną metodą będzie w stanie przedstawić racjonalne uzasadnienie prezentowanych teorii¹⁹. Stanowisko takie nie jest jednak

¹³ A. Koterski, *Geneza...*, dz. cyt., s. 36.

¹⁴ Tamże, s. 36–37.

¹⁵ Na temat wpływu, niestety negatywnego, neopozytywistycznej filozofii nauki na socjologię zob. E. Mokrzycki, *Filozofia nauki a socjologia*, PWN, Warszawa 1980.

¹⁶ A. Koterski, *Geneza...*, dz. cyt., s. 52.

¹⁷ Tamże, s. 30–31.

¹⁸ Tamże, s. 32.

¹⁹ Tamże, s. 45–46.

równoznaczne z twierdzeniem, że sama intuicja może obejść się bez udziału jakiegokolwiek materiału empirycznego. Intuicja jako metoda badawcza musi być w związku z materiałem empirycznym i sama musi być wspierana przez racjonalne uzasadnienie²⁰. „Odrzucony zostaje pogląd przypisujący intuicji cenniejsze i bardziej wnikliwe możliwości poznawcze, pozwalające wykroczyć poza treść doświadczeń zmysłowych oraz nieograniczone ciasnymi pętami myślenia pojęciowego”²¹. Wykorzystanie danej metody, nawet metody intuicyjnej jest racjonalne, o ile przynosi skutki. Innymi słowy, „pozwała na dokładniejsze przewidywania. I to nawet wtedy, gdy «metoda» ta będzie uginąca się pod ciężarem rozmaitych problemów – jak w wypadku indukcji czy wrócenia z fusów”²².

Fizyka zdaniem Koła Wiedeńskiego nie pełni absolutnego wzoru dla wszelkich nauk ze względu na scjentyzm, przyjętą ideologię. Fizyka nie stanowi, jak zostało to ujęte przez Neuratha, „Eldorado dokładności i określoności”²³. Dla przykładu bezkrytyczne zastosowanie metod naukowych w socjologii prowadzi do wstrzymania odkryć w tej dziedzinie. „Nauki społeczne są ukształtowane w mniej jednolity sposób, szczególnie że z pewnych przyczyn w ośrodkach inżynieryjno-społecznych znaczną rolę odgrywają sformułowania teologiczne i metafizyczne, jak również wykorzystywane bezkrytycznie, skądinąd naukowe sformułowania”²⁴. Natomiast postulowany scjentyzm nie polega na wyznaczonej przez model nauk ścisłych dokładności, jednoznaczności, ale na krytycyzmie naukowym²⁵.

Naukowa koncepcja świata Koła Wiedeńskiego jest wyznaniem wiary w wartość metod nauk ścisłych, matematyki oraz fizyki, wiary w staranne wnioskowania logiczne (w przeciwieństwie do śmiałych wlotów idei, intuicji mistycznej czy uczuciowego uchwycenia), wiary w cierpliwą obserwację możliwie wyizolowanych zjawisk, bez względu na to, jak nieznaczne i nieważne mogą się wydawać (w odróżnieniu od poetycko-fantazyjnych dążeń do uchwycenia jak najbardziej doniosłych, możliwie wszechogarniających całości i kompleksów)²⁶. Natomiast jest ona odgraniczeniem od filozofii metafizycznej, która uzurpuje sobie prawo do wydawania osądów na równi z osądami nauk ścisłych²⁷.

²⁰ R. Carnap, H. Hahn, O. Neurath, *Naukowa koncepcja świata. Koło Wiedeńskie*, [w:] A. Koterski (oprac.), *Naukowa koncepcja świata. Koło Wiedeńskie*, Wydawnictwo Słowo/obraz Terytoria, Gdańsk 2010, s. 79.

²¹ Tamże, s. 80–81.

²² A. Koterski, *Geneza...*, dz. cyt., s. 46.

²³ Tamże, s. 54.

²⁴ Tamże, s. 54.

²⁵ Tamże, s. 54.

²⁶ R. Carnap, H. Hahn, O. Neurath, *Naukowa...*, dz. cyt., s. 143.

²⁷ Tamże, s. 142.

Krytyka filozofii tradycyjnej

„Naukowa koncepcja świata” została sformułowana w celu usunięcia raz na zawsze metafizyki. Filozofowie, którzy tworzyli metafizykę, zdaniem Koła uzurpowali sobie prawo do wypowiadania prawdziwych sądów na temat świata, które jednak tego świata nie dotyczyły. Heglizm, kantyzm to błędy. Nie ma możliwości formułowania żadnych twierdzeń syntetycznych *a priori* (w odpowiedzi na metafizykę Kanta). Dany sąd nie może być formułowany tylko na podstawie aktywności umysłowej i zarazem ten sam sąd nie może odnosić się do świata codziennego doświadczenia. Nauka w jakiegokolwiek postaci nie tylko nie potrzebuje metafizyki, ale także powinna się przed wszelką metafizyką wzbraniać²⁸. Przyjmijmy jednak, że metafizyk może postawić wartościowe pytanie dotyczące wszechświata. Kiedy już jednak to zrobi, sposób poszukiwania przez niego odpowiedzi jest błędny. Język, za pomocą którego próbuje rozwiązać problem, okazuje się nieadekwatny. Metafizycy używali pojęć, które nie są właściwe podejmowanym problemom. Kiedy filozof zaczynał mówić o „fenomenach”, „rzeczach samych w sobie”, „noumenach” *produkował* zdania zawierające terminy niepoddające się empirycznej obserwacji. Zdania zawierające twierdzenia o „fenomenach”, „noumenach” i tym podobnych nie dają się w żaden sposób przełożyć na sensowne zdania empiryczne – „każde zdanie języka jakiegokolwiek innej gałęzi nauki jest treściowo równoważne jakiemuś zdaniu języka fizykalnego, a więc daje się przełożyć na język fizykalny, zachowując niezmienną treść”²⁹. W przypadku odpowiedzi na stawiane przez filozofów pytania, które zawierały wyżej wymienione terminy, nie może zostać przełożone na zdania języka fizykalnego. Dla przykładu zdanie spostrzeżeniowe, że „O godz. 10.00 pan A był zły” można przełożyć, nie tracąc wartości tego zdania, na zdanie w języku fizykalnym, które brzmi: „O godz. 10 pan A znajdował się w stanie cielesnym charakteryzującym się przyspieszonym oddychaniem i pulsem, napięciem pewnych mięśni, tendencją do gwałtownego zachowania etc.”³⁰. W przypadku zdań z „noumenami”, „fenomenami” nie jest to możliwe.

Wydaje się zatem bardzo prawdopodobne, co sugerowało Koło Wiedeńskie, że zdania formułowane przez metafizyków w odpowiedzi na stawiane pytanie bardziej pełniły funkcję informacyjną o stanie emocjonalnym, uczuciach autora niż o świecie, którego rzekomo mają dotyczyć. Nawet jeśli pytania stawiane przez filozofów są prawidłowo formułowane i wartościowe, to jednak już same odpowiedzi takiej wartości zupełnie nie mają. Okazuje się, że odpowiedzi są przede wszystkim zrozumiałe dla tego, kto je formułuje, czyli dla metafizyka. Ponadto w Kole Wiedeńskim można było spotkać się z twierdzeniami, które porównywały pracę metafizyków do poetów. Z czasem jednak określenie *wypowiedzi metafizyczne* – oddające jednoznacznie

²⁸ A. Koterski, *Geneza...*, dz. cyt., s. 36.

²⁹ R. Carnap, *Filozofia i składnia logiczna*, 1935, <http://sady.up.krakow.pl/filnauk.carnap.fil-skllog.htm> [dostęp: 12.01.2024].

³⁰ Tamże.

negatywne usposobienie Koła Wiedeńskiego do wszelkiej metafizyki – zostało wyparte przez określenie *zdania izolowane*. Wynikało to z rozwinięcia *doktryny* zdań sensownych oraz nonsensownych. Zdaniem izolowanym było zdanie, które niezupełnie było nieprzydatne. Niekiedy, jak się okazywało, niektórymi zdaniami trzeba było się zadowolić – na przykład wtedy, gdy brakło spójnej i sprawdzalnej teorii mogącej pomóc jednoznacznie rozwiązać daną kwestię lub wtedy, kiedy odrzucenie danego twierdzenia mogło prowadzić do absurdu, jak na przykład odrzucenie podstawowych praw przyrody. Mogą występować też takie zdania, które można wykorzystywać pomimo ich niepewności, ponieważ można liczyć na to, że ich użycie przyniesie pewne korzyści. Ważne jest, by narzędzia logiczne nie były traktowane jako czarodziejskie sito, przez które będą *przepuszczane* zdania, a które niczym czarodziejska różdżka będzie oddzielać zdania sensowne od zdań nonsensownych, naukę od metafizyki. Schlick zwykł był mawiać, że należy dopuścić wszelkie możliwe opinie, nawet te, które wyglądają najbardziej absurdalnie, nauka sama zadba o selekcję, o to, które zachować, a które odrzucić³¹.

Filozofia Koła Wiedeńskiego

Filozofia w ujęciu Koła Wiedeńskiego powinna przejść przebudowę sięgającą jej fundamentów. Koło Wiedeńskie przewidywało szczególne miejsce dla filozofii w całym kanonie nauk pod warunkiem, że będzie ona zajmować się typowym dla siebie przedmiotem, nie wchodząc w kompetencje nauk szczegółowych. Filozofia miała być królową wszystkich nauk, a jej specyficznym przedmiotem miało być badanie języka, jakim posługują się wszelkie inne nauki³². Filozofia miała badać wypowiedzi naukowców pod względem ich sensowności. Kiedy mowa była o tym, że istnieją zdania, których nie da się uznać jednoznacznie za metafizyczne lub naukowe, znajdując się na granicy sensowności, to narzędziem logicznym, które miało służyć do detekcji tego typu zdań oraz ewentualnego wydawania werdyktu była właśnie filozofia naukowa. Filozofia Koła Wiedeńskiego była filozofią zaangażowaną w sprawy tego świata, a nie świata poza wszelkim możliwym doświadczeniem. Przedmiotem badania filozofii były zdania *a posteriori*, zdania nauk szczegółowych. Nie mogła, jak już powiedziano, zajmować się zdaniami syntetycznymi *a priori*, bowiem takie nie mają sensu i należy je odrzucić, a jeśli się ich nie odrzuci ze względu na ich niejednoznaczności, to należy je pozostawić w kanonie nauki i pozwolić, żeby nauka sama wydała werdykt, czy określone zdanie jest zdaniem metafizycznym, czy naukowym – kryterium była ogólna przydatność.

³¹ A. Koterski, *Geneza...*, dz. cyt., s. 40.

³² M. Schlick, *The Turning Point in Philosophy*, [w:] J.A. Ayer (red.), *Logical positivism*, The Free Press, New York 1959, s. 56.

Nowa filozofia zrywała z wszelkim dogmatyzmem w jakiegokolwiek postaci. Szczególna neopozytywistyczna postawa wyrażała się w przyjęciu postawy otwartości wobec różnych rozwiązań danego problemu. Stała w opozycji wobec dotychczas stosowanych w filozofii tradycyjnej stanowisk, wedle których albo można dane rozumienie przyjąć, albo jednoznacznie odrzucić. W ramach nowej filozofii dopuszczono intuicję jako metodę poszukiwania rozwiązań zagadnień. Zanim jednak miało nastąpić przyznanie racji jakimkolwiek twierdzeniom wywiedzionym z poznania intuicyjnego, domagano się racjonalnego uzasadnienia. Z drugiej strony, nie mogło to być uzasadnienie tylko rozumowe. Intuicja musiała się wspierać na poznaniu intuicyjnym oraz racjonalno-empirycznym. Rzeczywistość doświadczalna, empiryczna miała dostarczać ostatecznego materiału, którego mogło dotyczyć poznanie intuicyjne.

Koło Wiedeńskie bardzo wyraźnie odróżniało poznanie w naukach szczegółowych od poznania w filozofii. Zadaniem nauk empirycznych było badanie świata, natomiast filozofia miała zajmować się „poszukiwaniem znaczenia”³³. Sformułowane przez Schlicka zadanie dla filozofii, poszukiwanie znaczenia, miało dotyczyć szczególnej intelektualnej aktywności, jaka miała stać się udziałem filozofów. Podczas gdy, co niejednokrotnie mówiono, nauki szczegółowe, badając rzeczywistość, miały się posługiwać w swojej pracy jasno sprecyzowanymi terminami. Schlick pisał, że często zdarzało się w naukach, że dochodzono do sprzecznych ze sobą wniosków. Dwóch naukowców badało jakiś przedmiot, ale wyniki ich badań przeczyły sobie. Okazywało się wówczas, że „występują w nich słowa bez dokładnie określonego znaczenia i że należy się zająć filozoficzną działalnością wyjaśniania oraz że dalsze poszukiwanie prawdy jest niemożliwe, dopóki przedtem nie ustali się znaczenia”³⁴. Filozofii wobec tego zostało przyznane wręcz kluczowe miejsce w kanonie nauk uprawianych przez człowieka. Filozofia jako poszukiwanie znaczenia w zamyśle wiedeńczyków urosła do rangi królowej nauk, od której powinno zaczynać się wszelkie badanie naukowe oraz która ma decydujący głos w uznawaniu lub odrzucaniu wszelkich wniosków.

Sensowność empiryczna i zasada weryfikacji

Dość szybko zrezygnowano z ostrego oddzielenia metafizyki od sądów empirycznych – podziału bazującego na tezie, że „znane są wyłącznie zdania empiryczne o wszelkiego typu rzeczach oraz analityczne zdania logiki i matematyki”. Pseudonaukę czy metafizykę można bowiem tworzyć także za pomocą zdań empirycznych i możliwość ta jest nieunikniona: „nie posiadamy cudownej wyroczni, za pomocą której moglibyśmy oddzielić wyrażenia niebezpieczne od mniej niebezpiecznych”. Z pewnością nie jest nią analiza logiczna, nawet jeśli odniosła spektakularne sukcesy:

³³ M. Schlick, *Przyszłość filozofii*, [w:] H. Buczyńska-Garewicz, *Koło Wiedeńskie. Początki neopozytywizmu*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1960, s. 109.

³⁴ Tamże, s. 111.

„nie daje to jednak podstawy, by przyjąć, że analiza logiczna jest czarodziejskim systemem, które pozwoli nam na jakieś automatyczne oczyszczenie masy zdań”³⁵.

Głównym narzędziem filozofii pojętej jako poszukiwanie znaczenia była zasada weryfikacji. W sytuacji istnienia ogromnej liczby zdań, twierdzeń, wśród których jedne są zarówno pod względem logicznym, jak i gramatycznym poprawne, inne tylko od strony gramatycznej przypominają zdania, a niektóre dopiero po sprowadzeniu do zdań prostych (o zagadnieniu zdań podstawowych piszę w dalszej części artykułu), konieczne stało się sformułowanie obiektywnej zasady, która pozwoli w sposób bezstronny oddzielić zdania sensowne od zdań nonsensownych. Taką funkcję miała pełnić zasada weryfikacji.

Zasada weryfikacji to logiczne narzędzie, które po zastosowaniu ma prowadzić do rozstrzygnięcia, czy dane zdanie jest zdaniem sensownym, czy bezsensownym. Można mówić o dwóch kwestiach, które miały wpływ na kształt zasady weryfikacji, kwestii znaczenia oraz kwestii weryfikacji. Kwestia znaczenia pozwalała rozeznaczyć, kiedy dane zdanie można uznać za zdanie sensowne, a w jakich warunkach zdanie to należy uznać za zdanie nonsensowne, metafizyczne. Kwestia weryfikacji pozwalała określić, czy zdanie jest prawdziwe, czy też fałszywe. Koło Wiedeńskie wyróżniało dwa rodzaje weryfikacji, logiczną oraz empiryczną. W starożytności, na przykład w I wieku a.C., stwierdzenie, że przyczyną chorób są niewidzialne, bardzo małe wirusy, z zastosowaniem zasady weryfikacji można było uznać za twierdzenie metafizyczne. Nie było żadnej znanej metody, żadnego dostępnego narzędzia, które pozwoliłoby zweryfikować zdania o wirusach. Co więcej, samo nawet pomyślenie takiego faktu wydawało się nie tylko cudem, ale wręcz szaleństwem. Jednakże kilkanaście wieków później zostało wynalezione narzędzie – mikroskop, które umożliwiło taki zabieg. Sprawdzenie zdań mówiących o wirusach stało się logicznie możliwe. Nie było to jednak do pewnego momentu możliwe empirycznie, a nawet i logicznie ze względu na rozwój wiedzy ludzkiej. Gdyby starożytni mieli odpowiednią wiedzę, mogliby stwierdzić, że potrzebny jest taki przyrząd, który pozwoli sprawdzić, czy rzeczywiście jest coś takiego, co jest bardzo małe, niewidoczne gołym okiem, co wywołuje choroby. Wobec tego logicznie było to do sprawdzenia, co należy zrobić, ale empirycznie był to problem. Także dziś w nauce możemy spotkać się ze zdaniami, na przykład dotyczącymi ludzkiego mózgu, które są formułowane. Mają sens, ale nie jest znana metoda sprawdzenia, czy są prawdziwe, czy fałszywe. W przypadku weryfikacji logicznej oraz weryfikacji empirycznej jest identycznie. Dane zdanie może mieć sens, ale może nie być znane lub dostępne na daną chwilę metoda pozwalająca poznać wartość logiczną tego zdania.

Carnap mówił o weryfikacji bezpośredniej oraz weryfikacji pośredniej³⁶. W przypadku weryfikacji bezpośredniej ktoś może powiedzieć, że „w tej chwili widzi przed

³⁵ A. Koterski, *Geneza...*, dz. cyt., s. 39.

³⁶ R. Carnap, *Filozofia...*, dz. cyt.

sobą czarny wieszak”. Zdanie to podlega bezpośredniemu sprawdzeniu, ponieważ znane są bardzo dobrze metody, jakimi należy się posłużyć, aby zweryfikować to zdanie, określić, czy jest ono prawdziwe, czy fałszywe. W przypadku weryfikacji pośredniej dane zdanie może nie dawać się zweryfikować bezpośrednio, jednoznacznie, ale może być ono zweryfikowane „przez bezpośrednią weryfikację zdań wydedukowanych z *P* lub w oparciu o zdania już zweryfikowane”³⁷.

Przywołując przykład Carnapa, mamy zdanie *Pi*, które mówi: „ten klucz jest zrobiony z żelaza”. Poza tym, że istnieje bardzo wiele metod, którymi można się posłużyć, aby zweryfikować to zdanie, to jednak można na przykład położyć magnes obok klucza i sprawdzić, czy będzie on przyciągany. Wówczas otrzymujemy pewne rozumowanie, które w sposób pośredni potwierdza zdanie, nadając mu odpowiednią wartość logiczną:

Przesłanki: *P r.* – „Ten klucz jest zrobiony z żelaza” – zdanie, które ma być sprawdzone.

P2 – „Jeśli przedmiot żelazny położyć w pobliżu magnesu, to podlega on przyciąganiu”, jest to prawo fizyczne już zweryfikowane.

Py – „Ten przedmiot – sztabka jest magnesem”, zdanie już zweryfikowane.

P4' – „Klucz został położony w pobliżu sztabki”, zdanie to weryfikujemy obecnie drogą obserwacji. W oparciu o te cztery przesłanki możemy wydedukować następującą konkluzję:

Ps – „Klucz zostanie przyciągnięty przez sztabkę”. To zdanie możemy sprawdzić za pomocą bezpośredniej obserwacji. Patrząc, widzimy, że klucz jest lub nie jest przyciągany. W pierwszym przypadku jest to pozytywny przykład, przykład weryfikacji zdania *Pi*, w drugim mamy przykład negatywny, przykład odrzucenia zdania *Pi*³⁸.

Zupełną pewność co do zdań analizowanych możemy mieć tylko w przypadku weryfikacji bezpośredniej, w przypadku weryfikacji pośredniej, niestety, takiej pewności nie mamy. Uznanie zdań za prawdziwe poprzez odwołanie się do weryfikacji pośredniej dokonuje się siłą uznania innych zdań za pierwotne. Od zdań wcześniej zweryfikowanych zależy zatem wartość pozostałych. Zdania pierwotne mają więc fundamentalną rolę do odegrania, a są to zdania protokolarne.

Zdania protokolarne

Za podstawę wszelkiej wiedzy zostały uznane proste zdania, które opisywały poznawaną rzeczywistość, tak zwane zdania protokolarne. „Pod słowem zdania protokolarne rozumiano pierwotnie – jak sama nazwa wskazuje – takie zdania, które zupełnie skromnie, bez jakiegokolwiek zmiany lub dodatku wypowiadają fakty, opracowaniem których zajmuje się każda nauka i które są wcześniejsze od wszelkiego twierdzenia, od

³⁷ Tamże.

³⁸ Tamże.

wszelkiej wiedzy”³⁹. Zdania protokolarne mają za główne zadanie oddawanie tak zwanych surowych faktów na temat rzeczywistości, wolnych od subiektywnych wtrętów, mają tylko i wyłącznie zdawać sprawę z tego, jak rzeczy się mają, jak jest. Przyglądając się dokładniej zagadnieniu zdań protokolarnych, można odnieść wrażenie, że tak przedstawione zagadnienie przypomina bardzo mocno kwestie, jakimi zajmował się Russell wraz z Whiteheadem w *Principia Mathematica*, podejmując się omówienia atomizmu logicznego. Pojęcie atomizmu logicznego ma charakter metafory, która ma porównać pracę filozofa do pracy naukowca. Naukowiec zajmuje się rozkładaniem rzeczywistości na czynniki pierwsze, oddając jej najprostsze elementy, atomy. Podobnie i filozof – jego zadaniem jest rozkładanie rzeczywistości językowej na najprostsze składniki, zdań złożonych na zdania prostsze. Istotę zdań protokolarnych wyraża się w stwierdzeniu, że zdania protokolarne są najprostszymi, najdrobniejszymi, niewi-
kłanymi w żadne dodatkowe, subiektywne treści informacjami o świecie. Mają za główne zadanie powiązanie rzeczywistości z tym, który ją obserwuje, aby poznanie rzeczywistości, a raczej jej efekt w postaci zdań, był intersubiektywny, zawierał tylko takie wyrażenia, które będą poznawalne przez wszystkich ludzi. Zdania, które można nazwać zdaniami protokolarnymi, powinny składać się z terminów, których desygnaty można jasno wskazać, zdefiniować, empirycznie potwierdzić. Zdaniem protokolarnym nie będzie na przykład zdanie „Bóg jest dobry”, ponieważ odnalezienie desygnatu tego pojęcia jest wielką zagadką, czego Koło Wiedeńskie chciało uniknąć. Zdaniem protokolarnym będzie natomiast „Widzę psa, który nazywa się Burek”. Obserwując zwierzę, jestem przekonany o tym, że to zwierzę, na które patrzę, jest psem i nazywa się Burek.

W tym miejscu można dodać, że w Kole Wiedeńskim nie było zgodności co do poglądów na temat zdań protokolarnych. Neurath odrzucił absolutną niepodważalność zdań protokolarnych. Twierdził, że nie są one bardziej uprzywilejowane niż jakiegokolwiek inne zdania, bo uznanie, które zdanie jest zdaniem protokolarnym, dokonuje się siłą konwencji, a nie samonarzucającej się pewności, która miałaby pochodzić od tychże zdań. Neurath, kwestionując absolutną pewność zdań protokolarnych, sformułował zasadę wzajemnej koherencji zdań, która mówiła, że za zdanie pierwotne możemy przyjąć tylko takie zdanie, które jest powiązane z innymi zdaniami już uznanymi. Jeżeli jakieś zdanie jest sprzeczne z jakimś systemem zdań już uznanych, należy w konsekwencji odrzucić to zdanie i uznać za metafizyczne. Ponadto dla Neuratha samo stwierdzenie faktu obserwowanego nie wystarczało. Aby dane zdanie można uznać za protokolarne, czyli poznawczo wartościowe, należy do takiego zdania dodać informację, kto doznaje danego spostrzeżenia. Zdania protokolarne według Neuratha miały określoną budowę syntaktyczną. Składały się z nazwy własnej oraz pojęcia, które wyrażało spostrzeżenie. Zdaniem protokolarnym zatem byłoby zdanie „Pan A widzi psa, który nazywa się Burek”.

³⁹ H. Buczyńska-Garewicz, dz. cyt., s. 29–30.

Schlick w ocenie zdań protokolarnych poszedł jeszcze dalej. Według niego nie można uznać zdań protokolarnych za pierwotne zdania nauki, bowiem w takiej formie, w jakiej one dotychczas występują, mogą mieć wartość jedynie dla tego, kto dane zdanie wypowiada. Głównym problemem dla Schlicka była zatem kwestia intersubiektywności zdań protokolarnych. Jeżeli dla Neuratha jakieś zdanie miało zostać uznane za protokolarne, musiało się składać z nazwy własnej, czyli tego, kto doznaje określonego spostrzeżenia oraz określenia obiektu obserwowanego, to Schlick stwierdził, że zdanie to nie może być uznane za zdanie intersubiektywne, bo i tak odnosi się tylko do spostrzeżeń Pana A (przykład wyżej).

Ewolucja zasady weryfikacji i zdań protokolarnych

Tak jak rozumienie zdań protokolarnych ewoluowało, tak też pojmowanie naczelnej zasady Koła Wiedeńskiego – zasady weryfikacji – uległo ewolucji. Zadanie, przed którym zasada weryfikacji stała, było bardzo doniosłe, toteż powinna być dopracowana do maksimum możliwości. Jak się okazało, skrajnie radykalne poglądy Koła Wiedeńskiego zaczęły prowadzić do wniosków niezgodnych ze zdrowym rozsądkiem, odrzucały podstawowe prawa nauki, które opierały się kryterium empirycznemu.

Na początku działalności Koła Wiedeńskiego wszystkie zdania języka poddawane były zarówno weryfikacji, jak i falsyfikacji na mocy doświadczenia. Nie jest natomiast do końca jasne, czy takie zdania „muszą być równoważne pewnym skończonym zbiorom zdań sprawozdawczych, czy też raczej to, że muszą one wynikać z pewnych tez sprawozdawczych (chodzi znowu o skończone zbiory tych tez) i że pewne tezy sprawozdawcze – niekoniecznie te same – muszą z nich z kolei wynikać”⁴⁰. Bez względu natomiast na to, którą przyjmujemy interpretację, typowe zdania nauki, powszechne prawa przyrody muszą zostać odrzucone, uznane za metafizyczne nonsensy. Nie ma bowiem możliwości, w żadnym czasie, bez względu na posiadane narzędzia naukowe, by potwierdzić nieskończoną liczbę obserwacji. W odpowiedzi na brak możliwości rozwiązania empirycznego tego zagadnienia trudność ta została rozwiązana poprzez nazywanie podstawowych zdań nauki nie jako tezy nauk empirycznych, a jako „reguły”, „wskazówki”, które wskazywały, jak należy formułować zdania określonego rodzaju i które to zdania mogą być oceniane „z punktu widzenia celowości lub pożyteczności, a nie ze względu na ich wartość logiczną”⁴¹.

Jako pierwszy z próbą złagodzenia tego stanowiska wystąpił Popper, dla którego ważne było utrzymanie praw przyrody w ramach zdań sensownych. Dla Poppera wystarczyło, że zdania nauki były poddawane falsyfikacji, czyli poszukiwaniu takiego przypadku, który mógłby przeczyć głoszonemu twierdzeniu. Podstawą tego

⁴⁰ J. Kotarbińska, *Ewolucja Koła Wiedeńskiego*, [w:] T. Pawłowski (red.), *Logiczna teoria nauki*, PWN, Warszawa 1966, s. 297.

⁴¹ Tamże, s. 298.

stanowiska było założenie, że weryfikacja w każdym przypadku na gruncie nauk szczegółowych jest niemożliwa. Teza natomiast, która uzasadniała utrzymanie przez Poppera podstawowych praw nauk wśród zdań empirycznych, brzmiała następująco: „Teza T jest zdaniem empirycznym, czyli podlegającym falsyfikacji – jeżeli w zbiorze wszystkich możliwych zdań podstawowych dadzą się wyróżnić dwa niepuste podzbiory: zdań zgodnych z tezą T , czyli takich, z których nie wynika zaprzeczenie tej tezy, i zdań, które są z tą tezą niezgodne, czyli takich, z których wynika zaprzeczenie tezy T ”⁴². Jak można się domyślić, rozwiązanie zaproponowane przez Poppera tylko częściowo pomaga zażegnać istniejącą trudność, nadal bowiem nie można znaleźć uzasadnienia dla utrzymania jako ważnych zdań ogólnych o kształcie „istnieje człowiek” albo „wszyscy ludzie są śmiertelni”. W dalszym ciągu zdania te należy uznawać za zdania metafizyczne ze względu na stale istniejącą trudność w znalezieniu przypadku, który odrzucałby dane zdanie, jak i niemożliwość sprawdzenia wszystkich przypadków.

Carnap w odpowiedzi na zaistniałe trudności odszedł w ogóle od stosowania pojęcia sprawdzalności zdań na rzecz mówienia o ich potwierdzalności. W książce pt. *Testability and meaning* Carnap mówi, że zdaniem potwierdzonym, czyli sprawdzonym, empirycznym, możemy nazwać takie zdanie, które spełnia jeden z trzech warunków:

1. Z jest konsekwencją skończonego, a niesprzecznego zbioru zdań o charakterze spostrzeżeniowym (nazwijmy go zbiorem S), czyli jest potwierdzalne wprost, i to całkowicie przy pomocy zdań spostrzeżeniowych.
2. Ma w tym zbiorze nieskończenie wiele niezależnych od siebie konsekwencji – a więc jest też potwierdzalne wprost przy pomocy zdań spostrzeżeniowych, ale już nie całkowicie, lecz tylko częściowo (chodzi tu przede wszystkim o prawa przyrody).
3. Jeżeli zdanie Z jest potwierdzalne nie wprost przy pomocy zdań spostrzeżeniowych – tj. jeżeli istnieje taki ciąg klas $K_1, K_2, \dots, K_n$ złożony ze zdań, że:
 - a) zdanie Z jest potwierdzalne wprost, całkowicie lub częściowo, przy pomocy zdań z K_1 ,
 - b) między każdym zdaniem klasy K_1 a klasą K_{i+1} ($i = 1, 2, \dots, n - 1$) zachodzi taki sam stosunek, czyli każde zdanie z klasy $K_1, K_2, \dots, K_n$ jest potwierdzalne wprost – całkowicie lub częściowo – przy pomocy zdań z następnej klasy,
 - c) każde zdanie klasy K_n jest potwierdzalne wprost, całkowicie lub częściowo, przy pomocy zdań spostrzeżeniowych.

Zdania protokolarne miały być zdaniami obiektywnymi. Bardzo ważne, pomimo wszelkich dążeń, było subiektywne doświadczenie podmiotu poznającego. W rzeczy samej podstawowa teza empiryzmu została sprowadzona do tezy introspekcyjnej.

⁴² K. Popper, *Logika odkrycia naukowego*, PWN, Warszawa 1977, s. 74.

Obiektywizm neopozytywistów został zagrożony przez subiektywizm. Kiedy poddawane analizie wcześniej w niniejszej pracy było zdanie: „Pan A widzi psa, który nazywa się Burek”, mimo wszystko teza ta mówiła głównie tyle, że Pan A doznaje jakichś osobliwych treści w swojej świadomości, przeżywa w swojej świadomości ciąg pewnych rzeczy, elementów, przedstawień, które składają się razem na jakiś obraz. Odwrót od zagrażającego psychologizmu rozpoczęli Neurath oraz Carnap⁴³.

Pierwszym krokiem, który miał uratować intersubiektywność zdań spostrzeżeniowych, był postulat „intersubiektywnej sprawdzalności twierdzeń naukowych [...]”, który utożsamiali [Koło Wiedeńskie – przyp. R.T.] z intersubiektywną sensownością⁴⁴. Dane zdanie stawało się zdaniem obiektywnie ważnym w momencie, kiedy dawało się je przełożyć z języka potocznego, można powiedzieć pierwszej obserwacji, na język fizyczny. Wówczas zdanie takie, na mocy intersubiektywności zdań fizyki w ogóle, uzyskiwało oczekiwaną obiektywność. Innymi słowy, kiedy jakaś osoba na przykład czuła ból, to przełożenie tego zdania na język fizyczny i przez to uniknięcie subiektywizmu, pozwalało zachować obiektywność sądu. Zdanie to mogło na przykład stwierdzać, że jakaś osoba ma określony wyraz twarzy, krzyczy, może płacze i trzyma się ręką za jakąś część ciała, dodatkowo unosi rękę, prosząc o pomoc.

Dla Poppera zdania sprawozdawcze muszą charakteryzować się absolutną pewnością, ponieważ wówczas nie są wymagane do ich uzasadnienia żadne inne zdania i mogą pełnić funkcję zdań bazowych, które wykorzystuje się do uzasadniania innych tez. „Taka pewność przysługuje wyłącznie tezom psychologicznym, interpretowanym ewentualnie jako tezy fizyczne o osobnikach doświadczających”⁴⁵. Warto także mieć na uwadze, że Popper był zdania, iż nie ma w zdaniach podstawowych czegoś szczególnego, co miałyby je wyróżniać spośród wszystkich zdań. W kwestii pewności zaś zdania te tak jak inne zdania – zdania podstawowe – również wymagają kontroli. O ich pewności natomiast decyduje wyłącznie to, czy zostały sprawdzone z punktu widzenia intersubiektywności, a jeżeli tak, to na podstawie jakiej zasady się to dokonało. W tenże sposób zostaje odparty argument, który miałby przemawiać na rzecz większej wartościowości zdań wypowiedzianych przez podmioty postrzegające niż o postrzeganych obiektach⁴⁶.

Rola i miejsce filozofii w Kole Wiedeńskim

Stosunek Koła Wiedeńskiego do filozofii można badać na kilka sposobów. Z jednej strony Koło odrzucało zdecydowanie filozofię w wersji metafizycznej ze względu na nonsensowność wyników metafizyków. Metafizycy, próbując powiedzieć cokolwiek

⁴³ J. Kotarbińska, dz. cyt., s. 304–305.

⁴⁴ Tamże, s. 305–306.

⁴⁵ Tamże, s. 307.

⁴⁶ Więcej informacji na temat ewolucji poglądów Koła Wiedeńskiego zob. tamże.

o świecie w rzeczywistości, nie mówili nic, tworzyli zdania, które nie miały zupełnie żadnego sensu. Z drugiej strony Koło Wiedeńskie dążyło do sformułowania nowej filozofii – filozofii naukowej. Moritz Schlick w *The Turning Point in Philosophy* napisał, że filozofia to królowa nauk, sama jednak nie jest nauką rozumianą sama przez się⁴⁷. Innymi słowy, królowa nie musi mieć tego samego typu, co dyscypliny jej podległe. Zadaniem filozofii nie jest więc formułowanie rozwiązań właściwych dla nauk szczegółowych, nad którymi filozofia króluje. Zadaniem filozofii jest czuwać i dbać o aspekt „estetyczny”. Filozofia musi czuwać nad jasnością sądów, wypowiedzi stosowanych w naukach szczegółowych. Jej zadaniem jest poszukiwanie znaczenia terminów, sprowadzanie skomplikowanych wyrażen do prostszych, by wykrywać twierdzenia metafizyczne, odróżniać te, które są nonsensowne, od tych, które sens zachowują.

Wraz ze zmianą postrzegania filozofii zmiana ulega postrzeganie filozofa. Filozof od tej pory nie może formułować systemu, który inni przyjmą lub odrzucą. Filozof nie tworzy systemu dogmatycznego, do którego nie można nic więcej dodać ani odjąć. Postęp w nauce wynika z pracy wielu naukowców, wspólnej pracy na rzecz wspólnego dobra. Analogiczna sytuacja byłaby od teraz w filozofii. Filozofia naukowa wypracowuje rozwiązania, nad modyfikacją i ulepszeniem mogą pracować inni filozofowie⁴⁸. Co więcej, nowa filozofia była uprawiana stricte w powiązaniu z bieżącymi problemami naukowymi. Filozofia osiągała zatem zamierzony cel, była formą namysłu logicznego nad wynikami aktualnych badań naukowych⁴⁹.

Dyskusja krytyczna z głównymi założeniami Koła Wiedeńskiego

Przechodząc do krytycznej części artykułu, można dokonać krótkiego podsumowania treści, wobec których zostaną przedstawione określone zarzuty. Przede wszystkim Koło Wiedeńskie dążyło do usunięcia nie tyle wszelkiej filozofii, ile raczej jakiegokolwiek filozofii, która cechowała się zacięciem metafizycznym. Ścisłej rzecz biorąc, Koło Wiedeńskie nie dążyło nawet do usunięcia metafizyki, tylko do uzasadnienia, że nie można budować obrazu świata na podstawie metafizyki, gdyż metafizycy nie mogą uzurpować sobie prawa do formułowania sądów, które ich zdaniem mają obowiązkową moc. Metafizyka była traktowana jak poezja, ekspresja własnych przeżyć, powieściopisarstwo. Filozofia według Koła Wiedeńskiego miała być poszukiwaniem znaczenia. Podczas gdy nauki stosowały własny aparat pojęciowy, filozofia miała za zadanie pomóc zdefiniować pojęcia, jakimi posługiwały się te nauki. Jednolity słownik, jasno sprecyzowane wyrażenia, jasne reguły składni zdań były podstawą owocnej działalności naukowej, którą umożliwić miała nowa filozofia.

⁴⁷ M. Schlick, *The Turning Point...*, dz. cyt., s. 56.

⁴⁸ A. Koterski, *Geneza...*, dz. cyt., s. 44–45.

⁴⁹ Tamże, s. 30.

Kiedy *nowy* filozof zajmował się określonymi zdaniami złożonymi, miał je sprowadzać do zdań prostych, protokolarnych, których celem było informowanie o tym, jak jest – miały to być zdania *najbliższe poznawanej rzeczywistości*. Jak się niestety z czasem okazało, sama koncepcja zdań protokolarnych musiała zostać gruntownie przebudowana, gdyż oskarżenie o psychologizm koncepcji Koła Wiedeńskiego zachwiało, wydawać się mogło, jej podstawami.

Stworzenie linii demarkacyjnej⁵⁰ oddzielającej zdania sensowne od zdań pozbawionych sensu miało się zatem dokonać poprzez sformułowanie podstawowej metody zasady weryfikacji. W następnym kroku można mówić o zdaniach protokolarnych, czyli tych, które są najbliższe poznawanej rzeczywistości i które najdokładniej oddają rzeczywistość empiryczną. Kiedy postawi się pytanie w stosunku do pierwszej tezy, dotyczącej zasady weryfikacji, jak i do drugiej, odnoszącej się do zdań protokolarnych, może dodatkowo pojawić się pytanie, czy przypadkiem sama zasada lub samo promowanie zdań protokolarnych, które miało za zadanie chronić przed metafizyką, nie ma postaci metafizycznej. Sensowne zdania to takie, które są tautologiami, a ich sensowność wynika ze znaczenia słów zawartych w danym zdaniu. Czy zatem zdanie o weryfikacji jest tautologią? Otóż nie, ze znajomości samej frazy *zasada weryfikacji* nie wynika bowiem, że jest to metoda, która w sposób pewny pozwala odróżnić zdania nonsensowne od sensownych, jak na przykład zdanie, że każdy kolor ma barwę. Nie jest to także zdanie empiryczne. Nie widać też w jej istocie żadnego pierwotnego związku z empirią. Zasada ta powinna zatem zostać uznana za zdanie metafizyczne. Twierdzenie o zdaniach protokolarnych również nie jest ani tautologią, ani zdaniem empirycznym. Można więc już w tym miejscu zauważyć, że twierdzenia o zasadzie weryfikacji oraz o zdaniach protokolarnych mają charakter metafizyczny⁵¹.

Neopozytywiści z Koła Wiedeńskiego mówili, że wszelkie wartościowe poznanie dokonuje się drogą badania empirycznego. Potwierdzenie zdań dokonuje się poprzez odniesienie sformułowanych zdań do indywidualnego doświadczenia zmysłowego. Poza faktem, że takie postawienie sprawy pozwala na odrzucenie wielu zdań nauki, to z drugiej strony takie założenie ma korzenie w empiryzmie, który jako model teoriopoznawczy ma wymiar metafizyczny⁵². Zasadniczy błąd teorii Koła Wiedeńskiego polegał zatem na tym, że sformułowane twierdzenia miały charakter metafizyczny. Neopozytywizm miał uciąć wszelkie spekulacje metafizyczne, a nie tworzyć kolejne. Jak się okazało, nie było to możliwe. Wynika to z tego, że u swoich podstaw Koło Wiedeńskie siłą rzeczy musiało powoływać się, mniej lub bardziej świadomie, na jakąś koncepcję metafizyczną. Koło nie stworzyło bezstronnego punktu archimedesowego wolnego od metafizyki. Wiele z twierdzeń Koła Wiedeńskiego ma wartość, jest

⁵⁰ Na temat demarkacji zob. A. Koterski, *Weryfikacjonistyczne kryteria demarkacji w filozofii nauki Koła Wiedeńskiego*, Wydawnictwo Akces, Poznań 2002.

⁵¹ H. Buczyńska-Garewicz, dz. cyt., s. 97–98.

⁵² Tamże, s. 99–100.

godnych poznania. Nie zmienia to jednak faktu, że podstawy teorii wieńczyków są silnie powiązane z metafizyką, empiryzmem⁵³.

Nie są to jedyne wątki metafizyczne w Kole Wiedeńskim. Twierdzenie o sensowności zdań empirycznych, które umożliwiają właściwe poznawanie świata, wartościowe pod względem naukowym, ale także twierdzenie o poetyckim charakterze dotychczasowej metafizyki, które jest jedynie medium pozwalającym na wyrażanie emocji, to w gruncie rzeczy twierdzenia będące wyrazem czegoś, co można nazwać *pragmatyzmem poznawczym*.

W Kole Wiedeńskim uznano, że filozofia, która dążyła do przedstawienia całościowego obrazu świata, popadała w sprzeczność – przekraczała swoje *naturalne* możliwości. Przede wszystkim nie ma bowiem czegoś takiego, jak całościowy obraz świata, jaki miał zostać przedstawiony przez filozofię (Koło Wiedeńskie z drugiej strony zaprezentowało swój, alternatywny, całościowy obraz świata). Rzeczywistość oczyma Koła Wiedeńskiego to zbiór zdań sensownych, tautologii i zdań empirycznych oraz zbiór zdań nonsensownych, metafizycznych. Te pierwsze są formułowane przez logikę oraz naukę, te drugie przez metafizykę.

Podsumowanie

Niniejszy artykuł rozpoczął się od przywołania jednego z podstawowych założeń Koła Wiedeńskiego, które dotyczyło odrzucenia możliwości przedstawienia sensownej odpowiedzi na tak zwane *wieczne problemy filozoficzne*. Uwzględniając podejście Koła Wiedeńskiego, należy przyjąć, że nie można sensownie pytać o to, czy Bóg istnieje, czy istnieje entelechia, która jest zasadą wszechświata, ani też o to, czym są noumeny lub fenomeny. Zdania, które zawierają któreś z tych wyrazów, nie mogą być zdaniami sensownymi i odnosić się do rzeczywistości empirycznej. Mogą co najwyżej dotyczyć subiektywnych przeżyć tego, kto formułuje zdania zawierające te terminy. Takie założenie znajdujemy w *Światopoglądzie naukowym* – manifestie Koła Wiedeńskiego, w którym wyłożone zostały założenia programowe grupy naukowców, chcących w Wiedniu u początku XX wieku znaleźć remedium na załamanie w fizyce, a z drugiej strony dążących do odparcia wszelkiej metafizyki, szczególnie kantowskiej.

Filozofia metafizyczna, w tym takie systemy, jak heglizm, kantyzm, nie dostarczają wartościowej wiedzy o świecie. Poznanie doświadczone jest jedyną drogą do zdobycia wiedzy o świecie. Z kolei środkiem do zdobycia wiedzy o świecie są nauki szczegółowe. Tylko praca naukowca, reprezentanta biologii, fizyki czy geografii może zaowocować wartościowym poznaniem naukowym. Nauki szczegółowe są kluczem do zdobycia jakiegokolwiek wartościowej wiedzy o świecie.

⁵³ Tamże, s. 99–100.

Często, kiedy mówi się o wspólnej metodzie badawczej nauk szczegółowych, a z drugiej strony o istotnych różnicach między naukami, można zauważyć, że za takim stanowiskiem kryje się pewne założenie. Mianowicie takie, że choć mówimy o naukach szczegółowych jako o sumie różnych nauk, to mamy także na myśli jakąś nieprzekraczalną granicę między nimi. Koło Wiedeńskie zrywa z takim rozumieniem nauk szczegółowych. Idea jedności nauki nie jest tylko ideą, to jest rzeczywiste założenie, które może być zrealizowane. Pomimo różnic istniejących między fizyką, biologią, geografiami, zwłaszcza na płaszczyźnie językowej, występowania innych, właściwych dla tych nauk słowników, nauki te mają wiele wspólnego. Praca Koła Wiedeńskiego ma na celu rozwinięcie wyjaśnienia jedności nauk szczegółowych.

Istotnym zagadnieniem jest język fizyczny. Przede wszystkim nie należy łączyć języka fizycznego z językiem fizyki. Język fizyczny to język codziennego użytku, z tą różnicą, że jest on oczyszczony z naleciałości i nieściśłości języka codziennego.

Może się wydawać, że wraz z negacją metafizyki odrzucone będą również wcześniej wykorzystywane w filozofii metody poszukiwania rozwiązań istniejących wątpliwości, tymczasem nawet intuicja jako sposób poznawania rzeczywistości pozostaje utrzymana. Filozof, logik może dalej posługiwać się intuicją jako metodą poznawczą. Bez względu jednak na to za poznaniem intuicyjnym musi podążać racjonalne uzasadnienie danych tez.

W związku z postępującą krytyką metafizyki i dążeniem do gruntownego odseparowania zdań metafizycznych od naukowych, z czasem bardzo rygorystyczne stanowisko uległo złagodzeniu. Innymi słowy, bardzo jednoznaczne niegdyś przestrzeganie zasady weryfikacji zostało zmodyfikowane, aby nie skutkowało absurdalnymi wnioskami. Podczas gdy u początków swojej pracy Koło Wiedeńskie bardzo napiętnowało zdania metafizyczne jako skrajnie nonsensowne, z postępowaniem prac w tym zakresie zaczęło uważać, że niektóre zdania metafizyczne należy uznać, przyznać im rację bytu, licząc zarazem, że jeżeli będą one kompletnie pozbawione sensu, nauka sama zatroszczy się o ich eliminację.

Koło Wiedeńskie nie zrezygnowało ostatecznie z filozofii. Filozofia w jego ujęciu miała być królową wszystkich nauk – z tą różnicą, że sama nie musi należeć do grupy nauk, a przez to nie musi mieć tego samego przedmiotu – rzeczywistego świata. Królowa nauk miała zarezerwowany dla siebie szczególny przedmiot badań, język, jakim posługują się ludzie. Filozofia miała być badaniem znaczenia zdań, wyrazów, funkcjonujących w nauce. Podczas gdy Koło Wiedeńskie dążyło do unifikacji nauki, powstania języka idealnego – fizycznego, *nowa* filozofia była naczelną zasadą, narzędziem w tym projekcie.

Minął prawie wiek od chwili, kiedy Ernst Mach objął Katedrę Nauk Indukcyjnych na Uniwersytecie w Wiedniu. Można w związku z tym postawić bardzo zasadne pytanie, czy istnieje sens dalej zajmować się założeniami Koła Wiedeńskiego, które w ciągu wieku były tak bardzo krytykowane. W ramach odpowiedzi można przytoczyć co najmniej dwa założenia. Przede wszystkim w pewnym momencie, kiedy

podejmowano się krytyki zdań metafizycznych, stwierdzono, że rygorystyczne oddzielenie ich od zdań stricte naukowych rodzi absurdy⁵⁴. W odpowiedzi stwierdzono, że niektóre zdania metafizyki należy zachować i mimo ich nonsensowności przyznać im miano wartościowych nonsensów. Podobnie z założeniami Koła Wiedeńskiego. Chociaż niektóre założenia mogą brzmieć absurdalnie, to może jednak są to wartościowe absurdy? Załóżmy, że brakuje dziś pewnego elementu, jakiegoś rąbka wiedzy, którego odnalezienie nadal utrzymałoby w mocy założenia Koła Wiedeńskiego. To, że może nie być go akurat w tej właśnie chwili, wcale nie oznacza, że nie będzie go nigdy w przyszłości. John Hick trochę w odpowiedzi na działalność Koła Wiedeńskiego wystąpił z projektem weryfikacji eschatologicznej, która miała za zadanie przywrócić sensowność zdań teologicznych. Wydaje się prawdopodobne, że pewne rozwiązanie, które wskrzesi założenia Koła Wiedeńskiego – mimo ich zauważalnych słabości – jeszcze będzie przedmiotem zainteresowania.

Bibliografia

- Ayer J.A., *Language, Truth and Logic*, Dover Publications, New York 1946.
- Buczyńska-Garewicz H., *Koło Wiedeńskie. Początki neopozytywizmu*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1960.
- Carnap R., *Filozofia i składnia logiczna*, 1935, <http://sady.up.krakow.pl/filnauk.carnap.filskilog.htm> [dostęp: 12.01.2024].
- Carnap R., *Logiczna składnia języka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Carnap R., Hahn H., Neurath O., *Naukowa koncepcja świata. Koło Wiedeńskie*, [w:] A. Koterski (oprac.), *Naukowa koncepcja świata. Koło Wiedeńskie*, Wydawnictwo Słowo/obraz Terytoria, Gdańsk 2010.
- Carnap R., Hahn H., Neurath O., *Światopogląd naukowy*, [w:] H. Buczyńska-Garewicz, *Koło Wiedeńskie. Początki neopozytywizmu*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1960.
- Kotarbińska J., *Ewolucja Koła Wiedeńskiego*, [w:] T. Pawłowski (red.), *Logiczna teoria nauki*, PWN, Warszawa 1966.
- Koterski A., *Geneza i cel naukowej koncepcji świata*, [w:] tegoż (oprac.), *Naukowa koncepcja świata. Koło Wiedeńskie*, Wydawnictwo Słowo/obraz Terytoria, Gdańsk 2010.
- Koterski A., *Weryfikacjonistyczne kryteria demarkacji w filozofii nauki Koła Wiedeńskiego*, Wydawnictwo Akces, Poznań 2002.
- Mokrzycki E., *Filozofia nauki a socjologia*, PWN, Warszawa 1980.
- Popper K., *Logika odkrycia naukowego*, PWN, Warszawa 1977.

⁵⁴ Na temat twierdzenia o wartościowych nonsensach jako zdaniach metafizycznych zob. J.A. Ayer, *Language, Truth and Logic*, Dover Publications, New York 1946.

- Sady W., *Spór o racjonalność naukową od Poincarégo do Laudana*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
- Schlick M., *Przyszłość filozofii*, [w:] H. Buczyńska-Garewicz, *Koło Wiedeńskie. Początki neopozytywizmu*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1960.
- Schlick M., *The Turning Point in Philosophy*, [w:] J.A. Ayer (red.), *Logical positivism*, The Free Press, New York 1959.
- Vienna Circle, [w:] *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2011, <https://plato.stanford.edu/entries/vienna-circle/> [dostęp: 3.02.2015].

The Vienna Circle. Basic assumptions and critique attempt

Abstract: The works of the Vienna Circle introduced a new era. Radical thoughts that were supposed to make the consolidation of the existing empirical science, on the one hand, and on the other hand, the removal of all metaphysics and, consequently, to build a real, scientific philosophy, proved to be a mistake. It turned out, however, that the radical assumption led to absurd conclusions. Primates tool, principle of verification rejected the view of nature, and the so-called protocol sentences. We might think that only the profit, resulting from the achievements of the Vienna Circle refers only to philosophy - philosophy was enriched new solutions. In this article, I put the goal of a presentation of the Vienna Circle, along with significant, often in various publications neglected issues. The central point of the text will be attempt to submit the criticism raised by the Vienna Circle assumptions

Keywords: Vienna Circle, logical positivism, verification, Schlick, Carnap, the principle of verification

About the Author

Rafał Tryścień is a lecturer at the Academy of Humanities and Economics in Łódź. He holds a doctoral degree in philosophy based on a written and defended doctoral dissertation regarding contemporary discussions on personal identity (conditions on humans/persons persistence over time).

His research focuses on the issue of personal identity, contemporary concepts concerning the mind-body relationship within analytical philosophy of mind, and issues addressed within cognitive sciences.

The author has participated in numerous scientific conferences, presenting the results of his research. His previous publications include works published in "Scientia et Fides", "Studia Theologica Pentecostalia", and several post-conference monographs.

Additionally, the author was the editor-in-chief of issue 1 (13) in 2017 of the nationwide magazine dedicated to popularizing philosophy, "Filozofuj!" on the topic of personal identity. In this issue, there is an article authored by him titled *Why am I me?* (the text recognized as one of the two most interesting in the issue by the readers of the magazine).

Hanna Kozakiewicz*

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

e-mail: hania.kozakiewicz@gmail.com

Jakość życia osób dorosłych z zaburzeniami integracji sensorycznej

https://doi.org/10.25312/2083-2923.24_10hk

Streszczenie: Celem niniejszego artykułu jest dokonanie charakterystyki jakości życia w ocenie badanych osób dorosłych z zaburzeniami integracji sensorycznej w wymiarze wartości, celów i motywacji. Biografie badanych dowodzą, że z zaburzeń integracji sensorycznej się nie wyrasta. Niezdiagnozowane dzieci stają się dorosłymi, a dysfunkcje przetwarzania zmysłowego wpływają na rozwój nie tylko w okresie dzieciństwa, ale również w dorosłości. Główny problem, którego rozwiązaniu posłużyły przeprowadzone badania, przybrał postać następującego pytania: Jak osoby dorosłe z zaburzeniami integracji sensorycznej oceniają jakość swojego życia? Problem ten pozwolił na wyłonienie następujących problemów szczegółowych: Jakimi wartościami kierują się badani w swoim życiu, które z wartości mają dla nich priorytetowe znaczenie? Jakie dziedziny życia i w jakim stopniu satysfakcjonują badanych? W jaki sposób zaburzenia integracji sensorycznej oddziałują na ocenę jakości życia badanych? Jaka jest rola diagnozy zaburzeń sensorycznych w ocenie jakości życia badanych, u których dysfunkcje stwierdzono w okresie średniej dorosłości? Badawcze podejście jakościowe umożliwiło podjęcie tematów, które wykraczają poza to, co obiektywne i mierzalne. Zastosowana metoda indywidualnych przypadków pozwoliła na najlepsze zobrazowanie badanego zjawiska i jego wnikliwą analizę.

Słowa kluczowe: jakość życia, integracja sensoryczna, zaburzenia integracji sensorycznej

Wstęp

Diagnozowanie zaburzeń integracji sensorycznej u dzieci staje się coraz bardziej powszechne. Wczesne poddanie dziecka terapii pozwala na skuteczną pomoc i umożliwia harmonijny rozwój w przyszłości. Publikacja też Jean Ayres w latach

* Hanna Kozakiewicz – magister filologii angielskiej i pedagogiki z ponad 25-letnim doświadczeniem jako nauczyciel języka angielskiego jako obcego. Obecnie zaangażowana w rozwój naukowy uczniów Liceum Ogólnokształcącego im. Leona Wyczółkowskiego w Koronowie. Biegła w stosowaniu technik dramy i coachingu w nauce języków obcych.

siedemdziesiątych XX wieku utorowała drogę badaniom i działaniom, które otwierały dzieciom z zaburzeniami integracji sensorycznej drogę do udanego, satysfakcjonującego życia. W czasie gdy dorastali obecni czterdziesto- i pięćdziesięciolatekowie, nie diagnozowano powszechnie dysfunkcji wynikających z niewłaściwej organizacji, scallania doznań zmysłowych i odpowiedniego na nie reagowania. Osoby te przejawiały reakcje i zachowania określane jako nietypowe, niedostosowane i niewłaściwe, ale nie uzyskiwały skutecznej pomocy. Dlatego niniejszy artykuł poświęcony jest zagadnieniu związanemu z aspektem jakości życia osób dorosłych, które na wczesną diagnozę doświadczanych zaburzeń liczyć nie mogły.

Konceptualizacja jakości życia

Pojęcie jakości życia jest wieloznaczne, wielowymiarowe i interdyscyplinarne, dlatego też sposób jego definiowania zależy od przyjętej perspektywy teoretycznej. Socjologowie zajmują się jakością życia w kontekście stylów i zasad życia społecznego, w ujęciu psychologicznym jest to poczucie zadowolenia, dobrostanu i szczęśliwości, z kolei pedagodzy koncentrują się na wartościach, celach i dążeniach związanych z jakością życia¹. W pedagogice jakość życia definiuje się więc jako „poczucie życiowej satysfakcji wyrażonej możliwością kształtowania wielowymiarowego rozwoju i autokreacji człowieka oraz realizacją jego aspiracji i celów życiowych zgodnie z przyjętymi wartościami i oczekiwaniami, przy uwzględnieniu materialnych elementów statusu społecznego”².

Zgodnie z pedagogiczną koncepcją jakości życia satysfakcję z dobrego życia osiąga się dzięki wartościom wolności, odpowiedzialności, odwadze, poczuciu własnej godności, rozumieniu i poszukiwaniu sensu oraz uczestniczeniu w życiu drugiego człowieka umożliwiającym kreowanie własnej egzystencji³. Poczucie spełnienia daje człowiekowi takie wyzwolenie potencjału życiowego w postaci jego zasobów fizycznych, biologicznych, społecznych, duchowych, które zapewnia możliwość samorealizacji. Zachowanie życia i rozwój stanowią nadrzędne potrzeby człowieka⁴. Augustyn Bańka postrzega jakość życia jako efekt rozwoju człowieka – „jakość życia jest też funkcją poczucia jakości życia”⁵.

W myśl koncepcji pedagogicznej osiągnięcie prawdziwej wartości i radości życia, a w konsekwencji wysokiej jakości życia jest pochodną doskonalenia i rozwoju.

¹ M. Wnuk i in., *Przegląd koncepcji jakości życia w naukach społecznych*, „Hygeia Public Health” 2013, nr 48(1), s. 10–16.

² J. Daszykowska, *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 68.

³ Tamże, s. 62.

⁴ Tamże, s. 63.

⁵ A. Bańka, *Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i rodziny*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 2005, s. 13.

Zaburzenia integracji sensorycznej

Dorośli doświadczają zaburzeń integracji sensorycznej, ale diagnozowanie oraz terapia tych dysfunkcji nie jest w Polsce powszechna. Rodzice często uświadamiają sobie podłoże problemów, które dostrzegają u siebie dopiero podczas wizyty u terapeuty z własnym dzieckiem⁶. Na każdym etapie rozwoju proces integracji zmysłowej odgrywa istotną rolę w całościowym funkcjonowaniu człowieka. Sprawne organizowanie bodźców sensorycznych umożliwia właściwą adaptację do otoczenia, wyzwolenie odpowiednich reakcji i celowe działanie⁷. Integracja sensoryczna jest więc „terminem opisującym proces scalania przez układ nerwowy doznań zmysłowych odbieranych przez ciało, umożliwiający organizmowi odpowiednie reagowanie”⁸. Dysfunkcja integracji sensorycznej jest wywołwana nieprawidłowym funkcjonowaniem mózgu⁹, jednak dokładne przyczyny zaburzeń, których wskaźnikami są niewłaściwe motoryczne, behawioralne i związane z uwagą reakcje adaptacyjne na przewidywaną stymulację sensoryczną, nie są znane. Naukowcy mogą jedynie wskazać określone czynniki ryzyka wystąpienia zaburzeń integracji.

Lucy Jane Miller wyróżnia szereg czynników okołoporodowych: żółtaczka, cesarskie cięcie, poród przez vacuum, nieprawidłowe ułożenie, wcześniactwo, wydłużony lub wywołany poród¹⁰. Obserwacje wskazywały również na takie czynniki, jak: niska waga urodzeniowa, picie przez matkę alkoholu, palenie tytoniu, stosowanie środków psychoaktywnych, ciąża podtrzymywana, a także podłoże genetyczne – często rodzic dziecka z zaburzeniami integracji sensorycznej miał lub ma podobne objawy zaburzeń, jakie zostały stwierdzone u jego dziecka¹¹. Nie bez znaczenia są też czynniki środowiskowe, wśród których wymienia się depryzację sensoryczną na skutek długotrwałego przebywania w szpitalu w okresie niemowlęctwa. Następuje wtedy ograniczenie lub pozbawienie bodźców dotykowych wynikających z przytulania, całowania, głaskania oraz stymulacji przedsionkowej – kołysania, bujania. Zubożenie bodźców zmysłowych wpływa negatywnie na rozwój takich dzieci. Deprytacji sensorycznej doświadcza również płód w przypadku ciąży zagrożonej. Jeśli kobieta długotrwale pozbawiona jest ruchu, przebywa w pomieszczeniu, w którym ograniczone są bodźce, to tym samym ograniczona jest stymulacja sensoryczna i dziecko ma mniej doświadczeń w życiu płodowym¹².

⁶ M. Wiśniewska, *Profil sensoryczny dziecka (PSD) – model diagnozy profilu sensorycznego dzieci z zaburzeniami w rozwoju*, Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych, Gdańsk 2020, s. 133.

⁷ J. Ayres, *Sensory integration and Child*, Western Psychological Services, Los Angeles 1991, s. 5.

⁸ V. Mass, *Uczenie się przez zmysły*, Harmonia Universalis, Warszawa 2016, s. 18.

⁹ J. Ayres, dz. cyt., s. 52.

¹⁰ Z. Przyrowski, *Integracja sensoryczna. Teoria, diagnoza, terapia*, Empis, Warszawa 2019, s. 146.

¹¹ Tamże, s. 147.

¹² J. Ayres, dz. cyt., s. 56.

Nieprawidłowa integracja sensoryczna przejawia się tak zwanymi dysfunkcjami, czyli zaburzeniami. Pojawiają się one, gdy układ nerwowy niewłaściwie organizuje bodźce zmysłowe. Dysfunkcje nie są związane z uszkodzeniem narządów zmysłów, na przykład z niedosłuchem czy krótkowzrocznością. Do opisu zaburzeń integracji sensorycznej powszechnie stosuje się model L.J. Miller, który wyróżnia: zaburzenia modulacji sensorycznej, zaburzenia ruchowe o bazie sensorycznej, zaburzenia różnicowania sensorycznego¹³.

Młody mózg ludzki jest podatny na naturalne zmiany. W miarę dojrzewania traci część tej elastyczności. Dlatego terapia osób dorosłych nie zawsze przyjmuje formę sesji zajęciowych. Mogą to być konsultacje, podczas których terapeuta wskazuje, jak poradzić sobie z nadmiarem lub niedoborem określonych bodźców. Celem terapii osób dorosłych jest więc wypracowanie adekwatnych reakcji adaptacyjnych, tak by poprawić funkcjonowanie w życiu codziennym i podczas aktywności zawodowych¹⁴. Diagnoza zaburzeń integracji sensorycznej, a także terapia są ważne dla osób w każdym wieku. Problemy z przetwarzaniem i integracją bodźców wpływają na relacje, wykonywanie pracy, prowadzenie samochodu i czynności codzienne, uczenie się i rozwój, a przez to oddziałują na subiektywną ocenę jakości życia.

Funkcjonowanie i rozwój osób z zaburzeniami integracji sensorycznej

Badanie jakościowe metodą indywidualnych przypadków przeprowadzono w 2021 roku wśród osób, które zostały zdiagnozowane w okresie średniej dorosłości. Badane osoby to dwie kobiety i jeden mężczyzna w wieku od 43 do 58 lat, o zróżnicowanym wykształceniu oraz narodowości. Dorastały i obecnie funkcjonują w różnych środowiskach. Z badanymi zostały przeprowadzone wywiady w oparciu o przygotowaną listę dyspozycji do wywiadu, a na wstępie osoby te realizowały zadania wprowadzające (linia życia oraz lista zdań niedokończonych), które pomogły im wskazać najważniejsze zdarzenia i wartości dotyczące znaczenia zaburzeń integracji sensorycznej w ich życiu.

Studium pierwszego przypadku

Pierwszą z badanych osób jest kobieta w wieku 43 lat. Po ukończeniu studiów ekonomicznych pracowała jako księgowa. Obecnie realizuje swoje marzenie o pracy naukowej. Zaburzenia integracji sensorycznej pod postacią dyspraksji, zaburzeń posturalnych oraz zaburzenia modulacji – nadreaktywności słuchowej zdiagnozowano u badanej w 2017 roku. W niewielkim stopniu wykazuje również zaburzenia modu-

¹³ Z. Przyrowski, dz. cyt., s. 115.

¹⁴ Tamże, s. 140.

lacji o charakterze poszukiwania czuciowego. Po serii nieszczęśliwych wypadków i kontuzji do stworzenia profilu sensorycznego nakłonił badaną lekarz rodzinny.



Rys. 1. Wizualizacja linii życia pierwszej osoby badanej

Źródło: badania własne.

1. Jakimi wartościami kierują się badani w swoim życiu, które z wartości mają dla nich priorytetowe znaczenie?

Badana podkreślała, że przez całe życie wartości były dla niej niezienne. Jako dziecko nieco inaczej je nazywała, ale koncept tego, co było i nadal jest w życiu ważne, pozostał ten sam. Wartości, takie jak rodzina, miłość, harmonia, bezpieczeństwo, zrozumienie, wyrozumiałość, życzliwość, empatia, wiedza i mądrość stanowią dla osoby badanej opokę. Odwołuje się do nich w trudnych chwilach, ponieważ są niezachwianym fundamentem. Zaburzenia integracji sensorycznej, z którymi zмага

się przez całe życie, wpłynęły na poczucie własnej wartości. Kobieta wspominała uczucie upokorzenia, jakie towarzyszyło jej podczas zajęć wychowania fizycznego. Niezdiagnozowane w okresie dzieciństwa zaburzenia ruchowe o bazie sensorycznej nie pozwalały uzyskiwać wyników sportowych takich jak jej rówieśnicy. Te niepowodzenia powodowały niską samoocenę. Badana postrzegała siebie, jak to określiła, jako „fajtlapę i ciamajdę”. Rodzice badanej zachęcali córkę do aktywności, takich jak czytanie książek i rozwój w sferze intelektualnej. Zaszczepili jej tym samym „radość obcowania z literaturą”. W domu rodzinnym kobiety schronienie znajdowały porzuczone zwierzęta, co według niej jest przejawem kształtowania postaw empatycznych i odwoływania się do wartości, takich jak wrażliwość, współczucie i dobro. Badana, analizując stworzoną przez siebie linię życia, zauważyła, że wartości, takie jak szacunek, autonomia i wolność odgrywają ważną rolę – dyscyplinują do postępowania zgodnego z własnymi potrzebami.

2. Jakie dziedziny życia i w jakim stopniu satysfakcjonują badanych?

Dziedziną życia, która satysfakcjonuje badaną, jest przede wszystkim obszar życia rodzinnego. Sukcesy odnoszone w pracy zawodowej i rozwoju naukowym stanowią, jak się wyraziła, dopełnienie i „są jak dobre wino do wspólnie przyrządzonej, pysznej kolacji”. Dla badanej jakość życia i satysfakcja są terminami tożsamymi i nierozrwalnymi. Wiąże się z dobrym samopoczuciem i wolnością. Szczególnie nisko oceniła jakość swojego życia podczas edukacji w pierwszej szkole podstawowej, do której uczęszczała. Czuła się zniewolona i stłamszona postępowaniem nauczycieli. Jej własne ciało było jak obce i nie mogła na nie wpłynąć, choć bardzo tego chciała. Była zmuszana do aktywności sportowych, które przynosiły ból i upokorzenie. W wiejskiej szkole jej niezgrabność ruchowa nie była już źle postrzegana. Rodzina zamieszkała w domu rodziców mamy. Wcześniej osoba badana przyjeżdżała tam jako dziecko na wakacje. Rówieśnicy znali ją dobrze i brak sprawności fizycznej przypisywali temu, że „jest miastowa”. Traktowali jej dysfunkcje z życzliwością i wsparciem. Pomagali w przezwyciężaniu barier. Nikt z niej nie szydził ani nie traktował z politowaniem. Rówieśnicy akceptowali jej odmienność, jednocześnie dostrzegając inne zalety. Badana wyraziła się w następujący sposób: „Przestałam być pokraką, a stałam się najmdirzejszą dziewczynką w klasie. Nareszcie byłam lubiana i doceniana”. Lata spędzone w wiejskiej szkole badana wspomina jako bardzo satysfakcjonujący czas radości, swobody i wolności, który zakończył się wraz z rozpoczęciem nauki w szkole średniej.

3. W jaki sposób zaburzenia integracji sensorycznej oddziałują na ocenę jakości życia badanych?

W odniesieniu do kamieni milowych przedstawionych na linii życia osoba badana w sposób szczególny podkreśliła, że doświadczane zaburzenia integracji sensorycznej wywołały u niej kompleks niższości. Nie akceptowała samej siebie i czuła się gorsza od innych. Badana zaznaczyła, że skutkiem tego było to, że sama ograniczała sobie wolność – przede wszystkim wolność wyboru. Dla osoby badanej, która wykazuje również nadwrażliwość słuchową, przeprowadzka z miasta na wieś okazała się

ogromną ulgą. Mniej było ostrych dźwięków i hałasu. Objawy zaburzeń znacznie się wzmogły w okresie dojrzewania. Badana wypracowała szereg rozwiązań, które odgradzały ją od hałasu sprawiającego ból. Ten okres w kontekście jakości życia nie jest dobrze oceniany przez osobę badaną również z powodu zaburzeń posturalnych i dyspraksji – badana nie potrafi tańczyć. Doświadczane dysfunkcje sensoryczne w znacznym stopniu ograniczyły jej życie towarzyskie. W ocenie badanej podczas studiów postrzegana była jako „dziwak i kujon”: „doświadczane zaburzenia w znaczący sposób oddziaływały na mój rozwój. Przekierowały moje zainteresowania ze sfery fizycznej na intelektualną. Odczuwane braki związane z ruchem kompensowałam poprzez zaangażowanie się w działania wpływające na rozwój w innych sferach. Dotyczyło to przede wszystkim etapu życia związanego z edukacją”. Badana podkreśla, że doświadczane zaburzenia okazały się dla niej szansą na pełniejszy rozwój w tych sferach, na które jej dysfunkcje nie oddziaływały. Według słów badanej: „To, że kontynuuję studia doktoranckie, jest wynikiem mojej pracowitości i samozaparcia, ale nie osiągnęłabym tyle, gdyby nie kompensowanie braków – by nie skupiać się na swoich deficytach, rozwijałam się intelektualnie”. Badana stwierdziła, że nie zawsze poddawała się bez walki. Czasami starała się przezwyciężyć swoje ograniczenia. Tak było w przypadku jazdy na rowerze: „Pokonałam trudności i własne ograniczenia, bo bardzo mi na tym zależało. Na wsi rower stanowił podstawowy środek lokomocji. Dawał swobodę i poczucie wolności”.

4. Jaka jest rola diagnozy zaburzeń sensorycznych w ocenie jakości życia badanych, u których dysfunkcje stwierdzono w okresie średniej dorosłości?

Diagnoza zaburzeń sensorycznych potwierdziła to, co badana przeczuwała od dzieciństwa. Z jej relacji wynika, że: „Uzyskany profil sensoryczny zdjął ze mnie piętno dziwaka, poczułam się prawdziwie wolna. Gdy czytałam opinię sporządzoną przez terapeutę, to płakałam ze szczęścia. Skutkiem diagnozy była zmiana mojej samooceny. Diagnoza nie zabrała zaburzeń, dała tylko wiedzę o tym, co mi jest. Dzięki temu poczułam się lekko i co zaskakujące, od czasu, gdy wiem, że to zaburzenia sensoryczne, dźwięki nie są tak dokuczliwe i rzadziej wpadam na przedmioty. Trudno w to uwierzyć, ale jestem sprawniejsza fizycznie. Wierzę, że jest dla mnie nadzieja i kiedyś zatańczę”. Jak podkreśla badana, diagnoza stała się punktem zwrotnym w jej życiu.

Studium drugiego przypadku

Osobą badaną jest 58-letni mężczyzna, który pochodzi ze Stanów Zjednoczonych. Od drugiego roku życia wychowywał się w rodzinie zastępczej. W 1993 roku przyjechał do Polski jako przedstawiciel Amerykańskiego Korpusu Pokoju. W toku rekrutacji kandydat na wolontariusza musiał przejść szczegółowe badanie lekarskie oraz uzyskać zaświadczenie od psychologa i psychiatry. Dzięki wspomnianej gruntownej ocenie stanu zdrowia badany uzyskał diagnozę występujących u niego zaburzeń integracji sensorycznej. Obecnie mężczyzna prowadzi lokalną gazetę stanową. Stwierdzono

u niego zaburzenia modulacji – poszukiwanie wrażeń sensorycznych przedsionkowych i dotykowych.



Rys. 2. Wizualizacja linii życia drugiej osoby badanej

Źródło: badania własne.

1. Jakimi wartościami kierują się badani w swoim życiu, które z wartości mają dla nich priorytetowe znaczenie?

Odnosząc się do kwestii wartości, badany stwierdził, że „z każdą sferą życia wiążą się określone wartości. Tworzą one podstawę funkcjonowania”. Priorytetowe znaczenie mają wartości, które przede wszystkim uwidaczniają się w życiu rodzinnym, w bliskości z żoną i synami. Są to: relacje międzyludzkie, wierność, zaufanie, troskliwość, czułość i opieka. Dla badanego zawsze miały istotne znaczenie, jednak nie na każdym etapie były obecne w jego życiu. Podczas wywiadu wspomniał: „Wychowywałem się w rodzinie zastępczej, to była raczej instytucja niż rodzina. Brakowało ciepła i zrozumienia. Nie miałem komu zaufać, zwierzyć się. Moja matka zastępcza była dobrą, jednakże chłodną i zdystansowaną kobietą. Zapewniła nam – dzieciakom ćpunów i złodziei – dobry start. Ci, którzy chcieli, mogli się kształcić, wyuczyć zawodu. Nie wszyscy to doceniali, dla wielu matka musiała być jak nadzorca. Nie mam jej tego za złe, bo w taki sposób radziła sobie z piątką dzieciaków, z których każde miało jakieś

poważne problemy. Ojciec zastępczy był raczej nieobecny. Zazwyczaj dłużej coś w garażu, to matka czuwała nad domowym chaosem. Byliśmy czysto ubrani – nosiliśmy nowe ubrania, to niecodzienne jak na rodzinę zastępczą. Matka kupowała nam też potrzebne przybory, woziła na dodatkowe zajęcia. Pieniądze otrzymywane od państwa służyły wyłącznie naszemu wychowaniu, co nie było powszechne w tamtych czasach. Tak czy siak, opieka była, ale miłości, troskliwości i bliskich relacji brakowało, a to są dla mnie najważniejsze wartości”.

Badany wspominał również o wartościach, które uwiadamiają się w sferze zawodowej; są to docenianie własnej wartości, twórczość, zaufanie i wytrwałość. Ważną sferą życia dla badanego jest także funkcjonowanie jako obywatel. Kluczowe wartości to wolność jednostki i poszanowanie praw określonych w konstytucji. Badany odwołał się do symboliki flagi Stanów Zjednoczonych.

2. Jakie dziedziny życia i w jakim stopniu satysfakcjonują badanych?

Badany swoją wizualizację linii życia nazwał „wykresem wzrostowym”. Satysfakcję przynosi badanemu etap, który właśnie trwa, gdyż obecnie realizuje swoje dziecięce marzenia i dążenia. Dzieje się tak poprzez kontrast z tym, czego badany doświadczał do okresu średniej dorosłości. Swoje dzieciństwo postrzega on jako okres radosny i pełen bezpieczeństwa: „Byłem pod dobrą opieką, mogłem się beztrudno bawić i rozwijać. Nie pamiętam mojej biologicznej matki, ale z tamtego okresu sprzed rodziny zastępczej docierają do mnie mgliste wrażenia i odczucia. To był strach, niepokój, ból. Nic więcej nie pamiętam – tylko te wrażenia. Potem było już dobrze – ciepło i bezpiecznie”.

3. W jaki sposób zaburzenia integracji sensorycznej oddziałują na ocenę jakości życia badanych?

Badany zrelacjonował, w jaki sposób zaburzenia integracji sensorycznej oddziaływały na jego subiektywną ocenę jakości życia na poszczególnych etapach. Mężczyzna powiedział: „Na początku szkoły podstawowej nie było źle. Wszystkie dzieciaki były takie jak ja – rozbiegane, aktywne ruchowo, wspinające się na parkan i drzewo. Nie czułem się gorszy. Dopiero na kolejnym etapie edukacji ktoś wymyślił, że mam ADHD. Byłem bardzo ruchliwym chłopakiem, nie umiałem kilku minut spędzić w jednym miejscu. Ciągłe podskakiwałem, wierciłem się, kołysałem, czegoś próbowałem, badałem powierzchnie bosymi stopami. To wtedy odmówiłem noszenia butów”. Badany poszukiwał bodźców związanych z ruchem i zmianami położenia ciała, co wynikało z zaburzeń modulacji – poszukiwania wrażeń sensorycznych przedścionkowych. Wspominał, że by dostarczyć sobie silnych wrażeń dotykowych, okaleczał się: „W tamtym okresie miałem też zamiast ust jedną wielką ranę. Obskubywałem i obgryzałem wargi aż do krwi, potem zdrapywałem powstałe strupy. Psychiatra sądził, że to przejaw autoagresji, ale tak nie było. Potrzebowałem poczuć swoje ciało. Lubiałem też, jak mnie coś przygniatało. Jednej nocy matka znalazła mnie śpiącego pod materacem. Rozłożyłem kołdrę na sprężynach łóżka, a przykryłem się materacem. Był gruby i ciężki, a spało mi się tak wygodnie, jak nigdy. Wtedy matka, mądra

kobieta, stworzyła dla mnie chyba prototyp koldry obciążeniowej. Teraz pod taką śpię. W tamtym czasie matka uszyła dla mnie ciężką patchworkową narzutę. Budziłem się rano spokojny i nie przejawiałem aż tak nadpobudliwych zachowań i przestałem skubać usta”. Badany opowiedział również o tym, w jaki sposób zaburzenia sensoryczne oddziaływały na jego funkcjonowanie w szkole. Gdy miał trzynaście lat, odmówił noszenia butów. Potrzebował czuć fakturę powierzchni, po której stąpał. Chodził boso nie tylko w pomieszczeniach, ale też po chodniku czy w lesie. Jeśli sytuacja tego wymagała i założenie obuwia okazywało się konieczne, to czuł się tym ograniczony: „Zabierano mi wolność. Odczuwałem to jako osobisty atak”. Z wypowiedzi badanego wynika, że realizacja potrzeb związanych z doświadczaniem zaburzeń sensorycznych nie spotkała się ze zrozumieniem nauczycieli. Był przez nich wyśmiewany i obrażany. Mężczyzna wspomniał o tym, że jego nazwisko kończy się na sylabę *shot*. Jedna z nauczycielek z premedytacją zniekształcała ją, zamieniając *shot* na *shit*¹⁵. Badany odczuwał to jako przejaw poniżania, upokarzania i przemocy psychicznej. Jak to wyraził: „Jako przejaw buntu przyjąłem zasadę, że nauczycielka literatury merytorycznie nie może mi nic zarzucić. Może się czepiać mojego kręcenia się, podskakiwania, mogę być dla niej chodzącymi ludzkimi odchodami, ale w pisaniu będę niepokonany. Na stanowym uniwersytecie zorganizowano zajęcia z pisania kreatywnego dla dzieciaków takich jak ja – z rodzin zastępczych. To był świetny projekt aktywizujący społecznie uczniów z niełatwą przeszłością. Udział w zajęciach otworzył mi drzwi do studiowania. Otrzymałem stypendium. Przekulem porażkę w zwycięstwo. Nauczycielka mogła próbować mnie upokarzać z powodu moich niezdiagnozowanych wtedy jeszcze zaburzeń, ale ja z każdym dniem rosłem wewnętrznie. Słowa uznania od profesorów z uniwersytetu kształtowały moje podważone przez szkołę poczucie własnej wartości”. Doświadczane zaburzenia sensoryczne w ocenie badanego w dużym stopniu stały się dla niego szansą: „Z powodu mojej inności doświadczałem upokorzeń ze strony nauczycieli, a moje poczucie własnej wartości na tym cierpiało. Nie ma co ukrywać, byłem dziwakiem, ale sprawiłem, że stało się to moim atutem. Chodzenie bez butów było znakiem rozpoznawalnym. Wszyscy wiedzieli, kim jest ten bosi odmieniec. Nikt nie rozumiał, włącznie ze mną, przyczyn takiego mojego zachowania, ale stałem się w szkole postacią kultową. Postrzegano mnie jako odważnego buntownika. Przypisywano mojej niechęci do obuwia jakieś ukryte znaczenia oparte na wyższych celach i dążeniach. Trochę tak jak w przypadku Foresta Gumpa i jego biegu. On biegł, a ja chodziłem boso. Nie stało za tym żadne przesłanie i nigdy nie twierdziłem, że to jakaś głębsza idea, ale ludzie przypisywali temu nieistniejące znaczenia. Słyszałem na przykład, że przeciwstawiam się systemowi. To zabawne, jak ludzie przypisują innym coś, czego nie ma. Nieśmiały i zamknięty w sobie chłopak był szkolną ikoną buntu. Skoro tak mnie postrzegano, to w pewnym stopniu wszedłem w swoją rolę, ale też zrozumiałem, jak ważna jest dla mnie autonomia. Pisałem, dużo pisałem. Moje pełne bun-

¹⁵ Wyraz *shit* – z ang. ‘gówno’ (wulg.).

tu teksty były publikowane w uniwersyteckiej gazecie, to było wydawnictwo, które towarzyszyło warsztatom z pisania kreatywnego. Dzięki temu uzyskałem stypendium i chłopak z rodziny zastępczej mógł skończyć studia. To jest ta pokonana przeze mnie bariera – przekierowanie wszystkich wysiłków, by zdobyć dofinansowanie. Zaburzenia sensoryczne mi w tym pomogły. Bez tego nie byłbym takim sławnym, lokalnym szaleńcem. Moje nędzne dotychczas istnienie zostało dostrzeżone, wzbudzało zainteresowanie, zdziwienie, czasem gniew, ale miało znaczenie”.

4. Jaka jest rola diagnozy zaburzeń sensorycznych w ocenie jakości życia badanych, u których dysfunkcje stwierdzono w okresie średniej dorosłości?

Badany mężczyzna podkreślał, że dzięki uzyskanej diagnozie zmienił się jego sposób postrzegania siebie i oceny własnej wartości: „Diagnoza była odpowiedzią na wszystkie nurtujące mnie od dzieciństwa pytania. W pewnym momencie po prostu przyjąłem, że jestem inny, dziwny, nawet stało się to moim atutem, ale do końca nigdy tego nie zaakceptowałem. Nie jest fajnie czuć się dziwakiem. Diagnoza zmieniła moje postrzeganie siebie, a co za tym idzie moje życie. Czułem, że się odrodziłem. Pozbyłem się wielkiego ciężaru. Pojawiły się nowe możliwości, a do Polski wyjechał już zupełnie inny człowiek. Ci, którzy znali mnie sprzed diagnozy, uważali, że zmienił mnie pobyt w Polsce, ale to nie tak – było zupełnie odwrotnie. Po uzyskaniu diagnozy stałem się innym człowiekiem – przede wszystkim pewniejszym siebie. Jest mi z samym sobą lepiej, nie bywam tak często przygnębiony i zrezygnowany. Mam więcej siły i wiary w powodzenie tego, czego się podejmę. Diagnoza, której skutkiem była terapia i dieta sensoryczna, to był dla mnie przełom”. Badany stwierdził również, że dzięki diagnozie rozwinęły się jego umiejętności budowania głębokiej relacji z drugim człowiekiem. Nie obawia się już tak odrzucenia i oceny.

Studium trzeciego przypadku

Trzecią badaną osobą jest 46-letnia kobieta. W szkole podstawowej realizowała nauczanie indywidualne. Badana ukończyła technikum gastronomiczne i przez kilka lat pracowała jako kucharka w stołówce internatu. W wieku 41 lat zdecydowała się kontynuować naukę w studium pomaturalnym. Obecnie pracuje jako dietetyczka i internistka w domu pomocy społecznej. U osoby badanej w wieku 38 lat zdiagnozowano zaburzenia modulacji pod postacią nadwrażliwości słuchowej i w niewielkim zakresie podreaktywności dotykowej.



Rys. 3. Wizualizacja linii życia trzeciej osoby badanej

Źródło: badania własne.

1. Jakimi wartościami kierują się badani w swoim życiu, które z wartości mają dla nich priorytetowe znaczenie?

W odniesieniu do zaprezentowanej linii życia badana wymieniła następujące wartości: dom, rodzina, miłość, religia, spokój. Według badanej wizualizacja przedstawia ważne momenty i wydarzenia, zarówno te trudne, jak i radosne, które zapoczątkowały zmiany na lepsze w jej życiu.

2. Jakie dziedziny życia i w jakim stopniu satysfakcjonują badanych?

Na prośbę o zdefiniowanie znaczenia konceptu jakości życia osoba badana odpowiedziała następująco: „Jakość życia to jest to wszystko, co dobrego się człowiekowi w życiu przytrafia. To wszystkie momenty, z których może się cieszyć”. Badana podzieliła swoje życie na określone etapy zgodnie z odczuwaną satysfakcją z życia. Okres wczesnoszkolny to czas bolesnych wspomnień. Dla badanej przebywanie w sali z grupą dzieci było niezwykle trudne z powodu panującego hałasu. Wszelkie dźwięki odbierała jako bolesne. Często siadała w kącie, zasłaniając uszy, próbując odgrodzić się od otoczenia. Krótco po rozpoczęciu nauki w klasie pierwszej zdecydowano o nauczaniu indywidualnym w domu. Wpłynęły na to ataki hysterii, które przedstawia następująco: „Najgorszy był dla mnie szkolny dzwonek. Nie mogłam znieść tego dźwięku. Pamiętam, jak kilka razy zasłaniałam uszy, zamykałam oczy i wrzeszczałam na całą szkołę, aż do utraty tchu. Nie pozwalałam nikomu do mnie podejść, kopałam i gryzłam. Dopóki nie rozpoczęłam nauki indywidualnej w domu, to ten czas był dla mnie nieznosny. Bardzo źle go wspominam. Inne dzieci patrzyły na mnie, a ja się wstydziłam. Nauczyciele mnie upokarzali, nazywając świruską i wariatką”. Podczas nauki w technikum badana kontynuowała nauczanie indywidualne z wyłączeniem praktycznej nauki zawodu. Wspomina: „To był dla mnie dobry czas. Na warsztatach było niewiele osób i hałasy mi nie przeszkadzały. Robiłam to, co lubię najbardziej, bo moją pasją jest gotowanie. Mogłam się realizować. Był to bardzo satysfakcjonujący dla mnie etap”.

3. W jaki sposób zaburzenia integracji sensorycznej oddziałują na ocenę jakości życia badanych?

Osoba badana uznała, że doświadczane zaburzenia integracji sensorycznej były dla niej ograniczeniem, ponieważ negatywnie wpłynęły na ważny okres edukacji

szkolnej. Jak mówi: „W podstawówce ciągle byłam sama, nie miałam przyjaciół. Ciągle tylko dorośli i dorośli. Nie miałam też rodzeństwa, z którym mogłabym się bawić. Nadwrażliwość na dźwięki zamknęła mnie w domu na wiele lat i były to trochę takie stracone lata. Dopiero w technikum uczyłam się być z innymi ludźmi”. Na pytanie o ograniczenia, które udało się przekroczyć, badana odpowiedziała, że barierą nie do przebycia było dla niej pójście do supermarketu. Od kiedy centra handlowe zaczęły organizować godziny dla osób o specjalnych potrzebach, robi zakupy sama i daje to badanej dużo satysfakcji: „Markety robią takie godziny dla autystyków, ale ja chętnie z tego korzystam. Wyłączają wtedy muzykę i komunikaty, a ja wkładam zatyczki do uszu i sunę między półkami. Potrafię tak chodzić i wybierać produkty do koszyka przez godzinę”.

4. Jaka jest rola diagnozy zaburzeń sensorycznych w ocenie jakości życia badanych, u których dysfunkcje stwierdzono w okresie średniej dorosłości?

W przypadku badanej zaburzenia integracji sensorycznej okazały się dziedziczne. Diagnoza córki spowodowała, że badana mogła po wielu latach dowiedzieć się, z czym się zмага: „Ta diagnoza to był dla mnie jak zwrot o 180 stopni. Wyszłam z poradni innym człowiekiem. Uwolniłam się od wielkiego kamienia, który mi ciążył. Z racji tego, że ona ma zaburzenia po mnie, to martwiłam się też o córkę. Nie chciałam, żeby przechodziła w dzieciństwie to, co ja, ale wiedziałam też, że jest pomoc. Zaburzenia można zmniejszyć, jak się to robi od razu, bo im wcześniej, tym lepiej. Dla mnie to też była nadzieja. Nie można już cofnąć czasu ani zupełnie do końca mi pomóc, ale terapia mi daje ulgę”. Po uzyskaniu diagnozy wzrosła samoocena badanej. Podsumowała: „Żeby nie ta diagnoza, to bym się nie zdecydowała na pójście do szkoły, a tak skończyłam dietetykę, tak jak zawsze chciałam”.

Podsumowanie

Zgodnie z teorią Lakoffa i Johnsona język stanowi odzwierciedlenie rzeczywistości¹⁶. Używane w potocznej komunikacji słownictwo jest wyrazem postrzegania i pojmowania świata. Analiza języka dotycząca wyodrębnienia słów i zwrotów najczęściej pojawiających się w wypowiedziach wszystkich badanych jest próbą zrozumienia i przedstawienia pewnych złożonych aspektów otaczającego ich świata i doświadczeń życiowych, które znacząco oddziaływały na ocenę jakości ich życia. Język odbija strukturę pojęć ważnych dla badanych. To, co istotne dla poszczególnych osób, zostało więc ukazane w słowach, którymi się posługiwali. Jak więc język – wyrażenia stosowane przez badanych podczas wywiadu swobodnego – ukazuje postrzeganie przez nich jakości ich życia? Kluczowe koncepty wspólne dla wszystkich badanych są następujące: upokorzenie, ból, dziwak, ograniczenie wolności, rodzina, przełom, harmonia, spokój. Analiza językowa materiału badawczego wykazała, że właśnie powyższe

¹⁶ G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphors we live by*, Chicago University Press, Chicago 1980, s. 3.

koncepty pojawiają się w biografiach badanych najczęściej i są dla nich wspólne. Przy czym charakterystycznym jest dla osób badanych, u których zaburzenia integracji sensorycznej stwierdzone zostały dopiero w okresie dorosłości, że negatywne koncepty, takie jak ból, upokorzenie, dziwak i ograniczenie wolności, wiążą się z okresem dzieciństwa i pierwszymi latami nauki szkolnej. Pojęcia, do których odwołują się w swoich wypowiedziach o życiu, jak: rodzina, harmonia, spokój, mówią o jakości życia po stwierdzeniu zaburzeń.

Osoby dorosłe, u których zdiagnozowano zaburzenia integracji sensorycznej, kierują się różnymi wartościami. Są to: bezpieczeństwo, czułość, docenianie własnej wartości, dom, empatia, harmonia, mądrość, miłość, opieka, poszanowanie praw wynikających z konstytucji, relacje międzyludzkie, religia, rodzina, spokój, troskliwość, twórczość, wiedza, wierność, wolność jednostki, wyrozumiałość, wytrwałość, zaufanie, zrozumienie i życzliwość. Doświadczane zaburzenia integracji sensorycznej miały wpływ na dobór tego, co w życiu badanych najważniejsze. Z analizy biograficznej wynika, że najbardziej satysfakcjonujący etap życia nastąpił dla nich z chwilą uzyskania diagnozy. Wysoką satysfakcję daje osobom badanym szczęście rodzinne, motywuje do działania i wraz z poczuciem wolności, harmonii i spokoju zajmuje również naczelne miejsce wśród celów życiowych. Uzyskanie diagnozy zaburzeń stanowiło dla osób badanych moment przełomowy, mający duży wpływ na wzrost samooceny. Terapia zaburzeń integracji sensorycznej osób dorosłych nie przynosi tak dobrych efektów, jak w przypadku dzieci. Jak jednak dowodzą przeprowadzone przeze mnie badania, świadomość przyczyn nieadekwatnych reakcji na bodźce zmysłowe okazała się dla osób badanych kluczowa. Jest to niezwykle ważne zwłaszcza w kontekście budowania swojej tożsamości, a także kształtowania samooceny. W momencie postawienia diagnozy zaburzenia integracji sensorycznej nie przestały istnieć, za to dokonała się spektakularna przemiana w zakresie samoświadomości badanych – wyzwoliła odwagę do podejmowania wyzwań. Diagnoza zaburzeń znacząco wpłynęła na tempo i rytm rozwoju, a także na jakość osiągnięć rozwojowych. Czas po przekroczeniu środka życia stał się najbardziej twórczym okresem życiowym. Przykład osób badanych potwierdza, że własne ograniczenia można przekroczyć. Bywa, że doświadczanie zaburzeń ukierunkowuje wysiłki tak, że możliwy staje się rozwój w innych sferach, szczególnie tych, na które dysfunkcje nie oddziałują.

W relacjach badanych akcentowane były złe doświadczenia szkolne zwłaszcza w edukacji wczesnoszkolnej, ale i w okresach późniejszych. Nauczycieli nie usprawiedliwiała niewiedza na temat zaburzeń integracji sensorycznej (badania naukowe w tamtym okresie dopiero się rozwijały). Grzechem pedagogów jest brak empatii i budowanie atmosfery uprzedzenia, a także poniżanie młodych ludzi. Zachowania nauczycieli były przejawem dyskryminacji. Obecnie wiedza o dysfunkcjach i niepełnosprawnościach jest znacznie większa niż w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku, jednak postaw empatycznych, budowania dobrych relacji z uczniami jeszcze wielu nauczycieli powinno się nauczyć. Postawa akceptacji wobec wszelkich inności nie

jest wśród pedagogów dostatecznie powszechna. Nadal istnieje etykietowanie dzieci, a trudność sprawia pozostawanie w kontakcie pełnym zrozumienia i dbałość o dobre relacje z podopiecznymi.

Bibliografia

- Ayres J.A., *Sensory integration and Child*, Western Psychological Services, Los Angeles 1991.
- Bańka A., *Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i rodziny*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 2005.
- Daszykowska J., *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Lakoff G., Johnson M., *Metaphors we live by*, Chicago University Press, Chicago 1980.
- Mass V., *Uczenie się przez zmysły*, Harmonia Universalis, Warszawa 2016.
- Przyrowski Z., *Integracja sensoryczna. Teoria, diagnoza, terapia*, Empis, Warszawa 2019.
- Wiśniewska M., *Profil sensoryczny dziecka (PSD) – model diagnozy profilu sensorycznego dzieci z zaburzeniami w rozwoju*, Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych, Gdańsk 2020.
- Wnuk M., Zielonka D., Purandare B., Kaniewski A., Klimberg A., Ulatowska-Szostak E., Palicka E., Zarzycki A., Kaminiarz E., *Przegląd koncepcji jakości życia w naukach społecznych*, „Hygeia Public Health” 2013, nr 48(1), s. 10–16.

The quality of life of adults with sensory integration disorders

Abstract: The purpose of this article is to characterize the quality of life as assessed by surveyed adults with sensory integration disorders in the dimensions of values, goals and motivation. The biographies of the subjects prove that one does not grow out of sensory integration disorders. Undiagnosed children become adults and sensory processing dysfunctions affect development not only in childhood, but also in adulthood. The main problem, the solution to which the conducted research served, took the form of the following question: how do adults with sensory integration disorders assess the quality of their lives? This problem allowed the following specific problems to emerge: What values guide the respondents in their lives, which values have priority for them? What areas of life, and to what extent, satisfy the respondents? How do sensory integration disorders affect the respondents' assessment of their quality of life? What is the role of the diagnosis of sensory disorders in assessing the quality of life of respondents diagnosed with dysfunctions in middle adulthood? The qualitative research approach made it possible to address topics that go beyond what is objective and measurable. The individual case study allowed for the best depiction of the phenomenon under study and its insightful analysis.

Keywords: Quality of life, sensory integration, sensory integration disorders

About the Author

Hanna Kozakiewicz – M.A. in English Philology and Pedagogy with over 25 years of experience as a teacher of English as a foreign language. Currently dedicated to fostering the academic growth of students at Leon Wyczółkowski Secondary School in Koronowo. Proficient in the application of drama and coaching techniques for foreign language acquisition.

Jerzy Kozakiewicz*

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

e-mail: jerzy_kozakiewicz@wp.pl

Coaching jako metoda wspierająca ucznia zdolnego w zakresie uczenia się matematyki

https://doi.org/10.25312/2083-2923.24_11jk

Streszczenie: Współczesna szkoła odchodzi od herbartowskiego, pruskiego modelu nauczania, uczeń uzyskał podmiotowość. Coraz częściej także rezygnuje się z ustawiania rzędów wielu ławek z wydzielonym miejscem dla nauczyciela – mistrza, władczo dyscyplinującego postawionych w hierarchii niżej uczniów, z wszechobecnymi dzwonkami, a nawet ocen. Jedną z takich szturmów zdobywających szkoły metod jest – zaadaptowany najpierw ze świata sportu, a potem biznesu – coaching. W niniejszym artykule opisuję badania, które miały dać odpowiedź na pytania, jak poprzez coaching możemy wspierać ucznia zdolnego w rozwijaniu kompetencji matematycznych oraz w jaki sposób zastosowane techniki coachingowe wspomagają motywację ucznia zdolnego. W celu głębszego poznania tej metody, rzadko jeszcze stosowanej w nauczaniu matematyki, użyto metody indywidualnego przypadku z zastosowaniem wywiadu otwartego pogłębionego, uzupełnionego o narzędzia „linia życia” oraz „zdania niedokończone”. Zaobserwowano wysoką skuteczność coachingu we wspomaganiu uczniów w rozwoju kompetencji matematycznych oraz w inspirowaniu i motywowaniu ich do dalszego, samodzielnego już rozwoju. Wykorzystanie tej metody w pracy indywidualnej z uczniami stało się inspiracją do napisania niniejszego artykułu.

Słowa kluczowe: matematyka, coaching, metody, nauczanie, rozwój

* Jerzy Kozakiewicz – pedagog i coach z trzydziestoletnim doświadczeniem w dziedzinie nabywania i rozwijania kompetencji matematycznych swoich klientów. Poprzez eksplorowanie i doskonalenie alternatywnych metod uczenia się i nauczania z powodzeniem zmienia spojrzenie uczniów na przedmiot uważany za trudny i niepotrzebny w codziennym życiu. Stosując techniki coachingowe, czyni z procesu uczenia się matematyki narzędzie wszechstronne i holistycznego rozwoju.

Czym jest coaching?

Istnieje wiele definicji coachingu, a większość z nich odnosi się do relacji łączącej coacha i klienta albo do metaforycznego określenia tego związku. Według Międzynarodowej Federacji Coachów (ICF) coaching jest interaktywnym procesem, który pomaga pojedynczym osobom lub organizacjom w przyspieszeniu tempa rozwoju i polepszeniu efektów działania. Coachowie pracują z klientami nad zagadnieniami związanymi z biznesem, rozwojem kariery, finansami, zdrowiem i relacjami interpersonalnymi. Dzięki coachingowi klienci ustalają konkretniejsze cele, optymalizują swoje działania, podejmują trafniejsze decyzje i pełniej korzystają ze swoich naturalnych umiejętności¹. ICF definiuje coaching jako towarzyszenie klientowi w kreatywnym procesie, który skłania do myślenia i inspiruje do maksymalizacji zawodowego i osobistego potencjału². Coach wspiera klienta w odkrywaniu i efektywnym wykorzystaniu osobistego potencjału w celu podnoszenia jakości jego życia³.

Coaching jest stosunkowo młodą dyscypliną, choć niektórzy badacze jego korzeni doszukują się w starożytnej Grecji, gdzie pierwszym coachem miał być Sokrates. Jest to bezpośrednie nawiązanie do sztuki zadawania pytań, z której znany był wielki Ateńczyk, ale sama technika wywodzi się z podejścia poznawczego w psychologii, a nie z coachingu⁴. Coaching współczesny nie rozwijał się w sposób liniowy, powstał na pograniczu wielu różnych koncepcji jako efekt ich wzajemnego oddziaływania i przenikania, na styku psychologii treningu sportowego, counselingu oraz nauk o zarządzaniu. Swoją wkład w ten rozwój miały także inne dziedziny, takie jak: socjologia, neurobiologia, andragogika, antropologia czy filozofia. Jego początków należy upatrywać w 1937 roku, gdy ukazała się pierwsza publikacja *Everyone gets a share of the profits* autorstwa C.B. Gorby'ego. Narodziny coachingu we współczesnym rozumieniu przypadają z kolei na rok 1974. Tim Gallway wydał wówczas książkę *The inner game of tennis* i zafascynował świat swoją myślą, że sportowcy osiągają najlepsze wyniki nie wtedy, gdy trener wydaje im polecenia, ale gdy zadaje im inspirujące i celne pytania. Dzięki badaniom M. Berga i A. Karlsena coaching zaczął kłaść nacisk na facylitację procesów nauki i pracy, wymianę doświadczeń na linii przełożony–pracownik⁵. W 1992 roku powstała pierwsza szkoła coachingu – Coach University – założona przez analityka i księgowego z San Francisco Leonarda Thomasa; zaobserwował on

¹ Coaching – na czym polega i jakie są jego rodzaje?, <https://praca.money.pl/styl-zycia/artukul/coaching---na-czym-polega-i-jakie-sa-jego,69,0,1795909.html> [dostęp: 10.02.2021].

² Coaching, <https://icf.org/pl/> [dostęp: 10.02.2021].

³ Izba Coachingu, <https://www.izbacoachingu.com/> [dostęp: 10.02.2021].

⁴ A.M. Zemelka, Wczesna historia coachingu: poszukiwanie definicji i interferencji idei, „Forum Oświatowe” 2016, nr 28(2), s. 143–160, <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/439/300> [dostęp: 15.02.2021].

⁵ Ł. Brzeziński, Coaching narzędziem rozwoju zawodowego pracowników, „Problemy Profesjologii” 2013, nr 2, <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-2c14868b-929d-49fe-a72d-181468e567eb> [dostęp: 19.02.2021].

niezwykłe efekty, do których prowadzą rozmowy na temat życia prywatnego jego klientów.

W Polsce coaching pojawił się pod koniec XX wieku, początkowo w formie warsztatów rozwijających kompetencje menadżerskie w organizacjach, potem powstała szkoła coachingu i organizacja zrzeszająca jej absolwentów (ICC – International Coach Community). W ślad za nimi powołano kolejne szkoły i organizacje. W 2005 roku otworzono polski oddział ICF, w 2009 zarejestrowano Izbę Coachingu, w tym samym roku rozpoczęła w Polsce działalność organizacja EMCC⁶. Ważnym etapem w rozwoju coachingu w naszym kraju było wejście w życie 1 stycznia 2015 roku Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej, w którym do polskiej klasyfikacji zawodów i specjalności został dodany zawód coacha. Dotychczas nie jest on jednak samodzielnym zawodem – razem z mentorem oraz tutorem tworzy podkategorię zawodu trener osobisty⁷.

Coaching w edukacji

W coachingu drugi człowiek postrzegany jest jako autonomiczny twórca własnego życia, odpowiedzialny za jego bieg, jako podmiot, który posiada zasoby, ale często nie jest świadomy ich istnienia albo nie potrafi ich odpowiednio wykorzystać⁸. Traktowanie w taki sposób ucznia w szkole wymagałoby jego upodmiotowienia – uznania w nim jednostki autonomicznie myślącej, obdarzonej samoświadomością. Zadanie to wydaje się trudne, gdyż w tradycyjnej szkole uczeń ma wiedzieć i umieć zgodnie z przewidzianym dla niego schematem ujętym w programy nauczania, a ocenianie czy interpretowanie podanej mu wiedzy nie zawsze jest mile widziane. We współczesnej szkole dalej pokutuje model mistrza i ucznia, w którym nauczyciel zajmuje pozycję nadrzędną – jest ekspertem, zarządcą procesu formowania ucznia, dopasowywania go do zawartego w wymaganiach programu wzorca. Pytania zadawane uczniowi nie służą poznaniu jego wizji świata i życia, interpretacji poznanej wiedzy, lecz są sprawdzianem przyswojenia przez niego materiału. Coaching, ze swej definicji uznający podmiotowość klienta i bazujący na posiadanych przez niego zasobach, obiecuje odejście od pracy na deficytach, a skupienie się na mocnych stronach ucznia. Pozycja nauczyciela nie słabnie, ale zmienia się z nadzorcy na organizatora i projektanta procesu kształcenia (odpowiedzialnego za jego przebieg, ale niekoniecznie za

⁶ „EMCC jest międzynarodową organizacją non-profit, afiliowaną także w Polsce (EMCC Poland), skupiającą ekspertów-praktyków mentoringu, coachingu i superwizji, przedstawicieli świata naukowego, specjalistów *human resources* oraz inne osoby tą tematyką zainteresowane lub związane z nią zawodowo”, EMCC Poland, <https://emccpoland.org/> [dostęp: 11.10.2023]; *Raport Izba Coachingu. Geneza coachingu*, <https://www.izbacoachingu.com/wp-content/uploads/2019/Raport%20IC%20-%20Geneza%20coachingu.pdf> [dostęp: 15.02.2021].

⁷ Tamże.

⁸ T. Tokarz, *Coaching w szkole*, <http://edukacjananowo.pl/coaching-w-szkole/> [dostęp: 18.04.2021].

efekty), w którym to uczeń – na podstawie posiadanych zasobów – odpowiada za efekty i decyduje o jego ostatecznym kształcie.

Uczeń zdolny jako przykład ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Specjalne potrzeby edukacyjne stereotypowo postrzega się jako tożsame z pojawieniem się zaburzeń rozwojowych. W przypadku uczniów zdolnych nie wynikają one z niepełnosprawności, ograniczeń rozwojowych lub trudności wychowawczych związanych z nieprzestrzeganiem zasad i norm społecznych (zagrożenie niedostosowaniem społecznym lub niedostosowanie społeczne). Są one „efektem wyjątkowych zdolności ogólnych i kierunkowych”⁹.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi włącza się również uczniów zdolnych.

Ponadprzeciętne zdolności poznawcze stanowią potencjał, który wymaga odpowiednich zasobów, aby móc przekształcić go w talenty. Zdolne dzieci nie stają się po prostu zdolnymi dorosłymi, muszą przejść przez okres dorastania, a do efektywnego przejścia tego procesu potrzebują szczególnego postępowania wychowawców, indywidualnego postrzegania ich uzdolnień.

Opis i analiza przeprowadzonych badań

Celem badań, opisywanych w niniejszym artykule, było zrozumienie, jaką rolę odgrywa coaching jako metoda wspierająca ucznia zdolnego w zakresie rozwijania kompetencji matematycznych. Kolejnym celem była analiza znaczenia coachingu w pracy z uczniem zdolnym w zakresie nauczania matematyki i wspomagania jego motywacji do uczenia się¹⁰.

Osoby badane to młodzież w wieku 15–21 lat, uczniowie szkół średnich i pierwszych lat studiów, którzy uczestniczyli lub uczestniczą w zajęciach rozwijających kompetencje matematyczne z zastosowaniem technik coachingowych, oraz coach prowadzący z nimi zajęcia. Uczniowie wytypowani do badań zostali uznani za zdolnych na podstawie ich osiągnięć, opinii nauczycieli oraz prowadzącego. Dostrzeżono także ich

⁹ A. Woroniecka-Borowska, *Prawne aspekty organizacji kształcenia ucznia zdolnego*, ORE, Warszawa 2019, https://issuu.com/ore.edu.pl/docs/prawne_aspekty_organizacji_ksztalcenia_ucznia_zdoln [dostęp: 14.03.2021].

¹⁰ Badania były przeprowadzone w ramach pracy licencjackiej: Jerzy Kozakiewicz, *Coaching jako metoda wspierająca ucznia zdolnego w zakresie uczenia się matematyki*, 2021, promotor: dr Kamila Lasocińska.

inicjatywę i ponadprzeciętne zaangażowanie w sferze rozwoju osobistego, rozwijanie posiadanych talentów (nie tylko matematycznych).

Jako metodę badań wybrano studium indywidualnego przypadku, realizowaną przy pomocy wywiadu otwartego. Wywiad przeprowadzono według przygotowanych na podstawie sformułowanych problemów badawczych dyspozycji do wywiadu poprzedzonego zadaniami przygotowującymi. Przed przystąpieniem do wywiadu badani otrzymali do wykonania zadania, których celem było wstępne uświadomienie sobie posiadanych zasobów oraz przypomnienie wydarzeń z przeszłości – zwłaszcza takich, które miały wpływ na ich rozwój lub były dla nich szczególnie ważne. Pierwszym z nich było sporządzenie listy zdań niedokończonych, mających wprowadzić ich w nastrój refleksji. Kolejnym z zadań było wykonanie rysunku – „linii życia” z naniesionymi na niej punktami symbolizującymi najważniejsze wydarzenia z życia. Poproszono badanych o wyraźne wyróżnienie tych zdarzeń, które ich zdaniem były ważne z punktu widzenia ich edukacji, szkoły, ogólnie pojętego rozwoju. Następnie z badanymi przeprowadzono wywiad otwarty zakończony wykonaniem kontynuacji „linii życia”. Tym razem symbolicznie miały być naniesione punkty ich planu na życie, oczekiwania, dalszy planowany rozwój i kariera zawodowa. Celem tego zadania było podsumowanie wywiadu i wyciągnięcie wniosków.

Studium przypadku – Szymon

Szymon ma 19 lat, jest tegorocznym (2021 rok) maturzystą, absolwentem renomowanego liceum. W liceum uczył się w klasie o profilu biologicznym. W dodatkowych zajęciach matematycznych uczestniczył w ostatniej klasie gimnazjum (przygotowanie do egzaminu) oraz ponownie w klasie maturalnej z prywatnie zatrudnionym korepetytorem, celem zajęć było przygotowanie do matury. Poziom matematyki – podstawowy.

Szymon odnosił sukcesy głównie w sporcie, w szkole podstawowej zdobywał medale na zawodach w judo, w liceum grał w koszykówkę w reprezentacji szkoły, przy czym koszykówka pochłaniała go, stanowiąc jego pasję. Zapytany o czynności lubiane stwierdził, że oprócz koszykówki lubi grać na komputerze oraz bardzo lubi czytać, szczególnie książki napisane przez swojego tatę (znanego pisarza i dziennikarza). Do czynności przez siebie nielubianych zaliczył sprzątanie i uczenie się czegoś, co nie daje mu satysfakcji.

Matematykę ocenia jako przedmiot przydatny w życiu, ale nie każdemu w równym stopniu: „jeśli nie pracuje się w zawodzie związanym z matematyką, to znajomość funkcji trygonometrycznych nie jest potrzebna. Chciałbym matematykę rozumieć lepiej”. Nauczycieli przedmiotu opisuje jako „różnych; lepszych i gorszych”. Szymon nie zamierza rozwijać kompetencji matematycznych w toku dalszej nauki. Zajęcia dodatkowe traktował w sposób zadaniowy – miały mu one pomóc uzyskać jak najlepszy wynik na egzaminie. Bardziej interesowały go ciekawostki matematyczne,

opowiadane przez prowadzącego zajęcia czy brata, który jest wybitnym, młodym matematykiem. Przy wyborze korepetytora kierował się następującymi kryteriami: dobra opinia o uczącym oraz to, że był on mu już znany, ponieważ przygotowywał do matury jego braci, którzy zdali z bardzo dobrym wynikiem. Zapytany o motywowanie, odpowiedział: „motywuje mnie satysfakcja z posiadanej możliwej do wykorzystania wiedzy, a demotywuje, gdy jestem oceniany ja, a nie moja wiedza”. Jego ulubionymi metodami uczenia się jest czytanie, słuchanie, oglądanie. Odkrył ostatnio przydatność samodzielnie wykonywanych notatek.

Metody pracy na zajęciach dodatkowych różniły się od tych szkolnych, „były bardziej dojrzałe, indywidualnie ukierunkowane. Musiałem sam zmierzyć się z zadaniem, dopiero gdy nie dałem rady go zrobić, otrzymywałem pomoc, która nie była podpowiedzią, a pytaniem wyznaczającym kierunek. W szkole wszystko było podane na tacy do zapamiętania”. Odpowiadając na mnóstwo zadawanych w trakcie zajęć pytań, nie stresuje się, irytuje go tylko, gdy nie zna na nie odpowiedzi. Niewiedza go motywuje, choć bywa nieprzyjemna. Na zajęciach nie bał się popełniać błędów, choć w szkole bywało różnie. Po zakończeniu przygotowań zaobserwował łączność pomiędzy działami matematyki, ich przenikanie się, „matematykę zacząłem rozumieć jako całość”. Były momenty, w których zdał sobie sprawę z posiadania wiedzy większej, niż się spodziewał, a zadanie przerastające jego umiejętności jest możliwe do wykonania. Nie zaobserwował wpływu uczenia się matematyki na rozwój w innych dziedzinach, nie zauważył też tego żaden ze szkolnych nauczycieli.

Studium przypadku – Julia

Julia ma 18 lat, jest uczennicą drugiej klasy najwyższej ocenianego liceum w dużym mieście. Uczy się w klasie o profilu humanistycznym, poziom szkolnej matematyki – podstawowy. Zainteresowała się matematyką w połowie klasy pierwszej liceum, gdzie – jak stwierdziła – „matematyka podstawowa to dla mnie za mało”, więc zaczęła uczestniczyć w zajęciach zorganizowanych w szkole oraz z prywatnie zatrudnionym korepetytorem/coachem, realizując program matematyki na poziomie rozszerzonym.

Julia kilkakrotnie uzyskała tytuł laureata Wojewódzkiego Konkursu Języka Polskiego, dostała się też do drugiego etapu Ogólnopolskiej Olimpiady Polonistycznej. Stwierdziła, że w przyszłym roku planuje startować ponownie. Uzyskała również trzecie miejsce w Ogólnopolskim Konkursie Debat Oksfordzkich w języku angielskim. Jej zainteresowania szkolne i pozaszkolne skupiają się na języku polskim i angielskim, dołączyła do nich matematyka. Do swoich pasji zaliczyła czytanie książek i pisanie – nie tylko „do suflady”, pisuje także artykuły do lokalnej gazety. Nie przepada za zajęciami sportowymi, zwłaszcza nie lubi biegać.

Kiedyś nie przepadała za matematyką. „Nie wiedziałam, dlaczego się jej muszę uczyć” – stwierdziła. Po pewnym czasie zrozumiała, że istnienie matematyki w codziennym życiu ma sens. „Fajnie jest też pouczyć się matematyki, gdy ma się dosyć

przedmiotów humanistycznych” – powiedziała. Miała szczęście trafić na dobrych nauczycieli, na których mogła polegać. Zdecydowała się zdawać maturę z matematyki na poziomie rozszerzonym, zaczęła uczęszczać na zajęcia dodatkowe zorganizowane w szkole, a jej rodzice zatrudnili zawodowego korepetytora. Przy rekrutacji na wybrane przez nią studia (prawo) matematyka również brana jest pod uwagę, a według Julii „Matematyka otwiera wiele drzwi do wielu kierunków studiów”.

Do nauki bardzo motywuje ją praca w grupie, gdzie każdy ma przydzielone zadania, współdziała. Szczególnie ważne jest to przy lubianych przez Julię debatach oksfordzkich. Demotywuje ją niedocenywanie starań lub kiedy inni nie starają się na miarę swoich możliwości i przyjętych zobowiązań. Wiele wynosi z lekcji, na których stara się zrozumieć temat. Preferuje uczenie się w działaniu – film w oryginale przy nauce słówek, samodzielne rozwiązywanie zadań, kojarzenie zapamiętywanych faktów z kontekstem.

W zajęciach dodatkowych ceni dużą samodzielność, do której nakłania ją prowadzący, dopasowanie programu zajęć do jej tempa, potrzeb i możliwości. W szkole jest to niemożliwe do uzyskania, a zadania są rozwiązywane na tablicy, co przynosi mizerne wyniki. Zadawane w trakcie lekcji pytania nie są dla niej stresujące, „najgorzej jest, gdy znam odpowiedź, a nie umiem tego ubrać w słowa”. Konfrontowanie się z zadaniami trudnymi, pozornie przekraczającymi uświadomione możliwości nie paraliżuje jej, motywuje do ponownego podjęcia wyzwania. Rozwiązanie frustrująco trudnego zadania wywołuje dużą satysfakcję i pewnego rodzaju złość, „że nie wpadłam na to wcześniej”. W szkole boi się popełniać błędy, za które bywała wyśmiana. Na zajęciach dodatkowych zawsze znajduje się czas na przepracowanie błędu i poprawienie. Po korepetycjach zaczęła widzieć matematykę z innej strony, zainteresowały ją przypadki odkryć i odkrywców w tej dziedzinie. Matematyka, którą tam widzi, jest taką, „która się może w życiu przydać, a nie jest jedynie wykonaniem kilku zadań z podręcznika, czyli żywa matematyka, a nie martwe liczby”. Cieszą ją wyższe oceny z matematyki, zyskała też na pewności siebie w klasie, gdzie matematyka jest postrachem humanistów. Matematyka pozwoliła jej „ćwiczyć umiejętność logicznego myślenia, tak przydatną w wielu dziedzinach”, pomogła jej rozwijać umiejętności w innych przedmiotach, w tym ulubionych debatach oksfordzkich. Czasem zdarzało jej się nie wiedzieć, ale prowadzący „w jakiś sposób pomógł, nakierował i zadanie okazywało się możliwym do rozwiązania”.

Studium przypadku – Paulina

Paulina ma 21 lat, jest studentką Politechniki Poznańskiej. Studiuje inżynierię zarządzania, rok drugi. W zajęciach dodatkowych z matematyki na poziomie rozszerzonym (korepetycje z elementami coachingu) uczestniczyła w drugiej i trzeciej klasie liceum – szkoły o najwyższym poziomie nauczania w dużym mieście. Była to klasa o profilu matematyczno-informatycznym. Nie brała udziału w olimpiadach przedmiotowych –

nie odczuwała takiej potrzeby. „Raczej nie odnosiłam sukcesów” – stwierdziła. Uwielbia za to malować, grafika jest jej pasją – zajęła pierwsze miejsce w ogólnopolskim konkursie Plakat Młodych. Grała także w szkolnej orkiestrze, z którą odnosiła sukcesy również na arenie międzynarodowej. Nie przepada za uprawianiem sportu. „Zawsze lubiłam matematykę, postrzegałam ją jako fajny przedmiot” – mówiła w wywiadzie. Bardzo dobrze wspomina zarówno nauczycieli z podstawówki i liceum, jak i korepetytora. Rozwija się matematycznie na studiach. Jak powiedziała, matematyka „będzie integralną częścią mojego życia zawodowego”. Dodatkowe zajęcia podjęła przede wszystkim, chcąc dobrze napisać maturę na poziomie rozszerzonym z tego przedmiotu, co jej się udało. Widziała także celowość posiadania wysokich kompetencji matematycznych w możliwości ich wykorzystania na studiach i w karierze zawodowej.

W nauce motywuje ją głównie rozumienie wartości posiadania wiedzy i późniejsza możliwość jej wykorzystania w praktyce, także zwykła ciekawość nowości. Demotywuje za to przymus opanowywania pamięciowego wielu treści, „brak widzenia sensu we wkuwaniu na pamięć. Nie stosuję specjalnych technik zapamiętywania” – mówiła, stara się opanować materiał, tworząc samodzielnie notatki. Bardzo ceni mapę myśli: „jako wzrokowiec lubię widzieć to, co mam zapamiętać, staram się skojarzyć treści z obrazem”.

W zajęciach dodatkowych podobało jej się dopasowanie ich treści do potrzeb ucznia, jak stwierdziła: „ja wyznaczałam temat lekcji. W liceum brakowało mi podstaw, rzemiosła”. Podkreśliła też duży nacisk na samodzielność ucznia na zajęciach. Pytania jej stawiane postrzegała jako motywujące, skłaniające do samodzielności. Postawiona przed zadaniem pozornie przekraczającym jej możliwości odczuwała to jako wyzwanie, co było bardziej motywujące niż stresujące. Przestała bać się eksperymentów, „popelnianie błędów z czasem przestało mnie stresować. Miałam okres, gdzie myślałam, że to nie dla mnie” – powiedziała. Obawy zniknęły, pozostała świadomość, że „wszystko jest do nauczenia. Polubiłam matematykę na nowo”. Stwierdziła, że zajęcia dodatkowe skłoniły ją do przemyślenia wielu innych zagadnień („kim jestem, co chcę robić w życiu, co lubię”), do refleksji nad sobą.

Studium przypadku – Alicja

Alicja ma 18 lat, jest uczennicą drugiej klasy renomowanego liceum, klasa o profilu lingwistyczno-humanistycznym. W szkole uczy się matematyki na poziomie podstawowym, lecz podjęła decyzję o uczestnictwie w zajęciach dodatkowych na poziomie rozszerzonym, zorganizowanych przez szkołę oraz w korepetycjach, na które uczęszcza od roku. Odnosiła wiele sukcesów w szkole i poza nią, między innymi w olimpiadach polonistycznych, historycznych, geograficznych. Bardzo lubi czytać, głównie fantasy i science fiction, nie czuje antypatii do któregośkolwiek z przedmiotów szkolnych („lubię wszystkie przedmioty”). Szczególnie lubi matematykę, język polski i geografię, którą uznaje za swoją pasję.

Matematykę, jako przedmiot szkolny, i nauczycieli Alicja postrzega dobrze, bez przykrych wspomnień („zawsze potrafili mi pomóc”), zwłaszcza chwali sobie współpracę z obecnie prowadzącymi zajęcia szkolne (w tym dodatkowe) i korepetycje, w których uczestniczy. Zafascynowana jednym z historycznych matematyków zaczęła zgłębiać jego życiorys i poglądy, wciągnęła się w świat tej nauki, co okazało się mniej przerażające, niż na początku sądziła. I przyniosło wymierne efekty w postaci szkolnych sukcesów i decyzji o zdawaniu matury z matematyki na poziomie rozszerzonym, co nie jest typowym wyborem uczennicy profilu lingwistyczno-humanistycznego. „Poznanie matematyki pozwala człowiekowi rozwinąć się” – stwierdziła i zapowiedziała dalszy rozwój kompetencji matematycznych na studiach związanych z ekonomią. Podział nauk na humanistyczne i ścisłe uznaje za sztuczny. Jak podsumowała, czasu poświęconego matematyce „nie uważam za stracony. Cel, jakim jest matura z matematyki, jest prawdziwym celem, ale nie sprawiałoby mi to takiej satysfakcji, gdyby był celem jedynym. Motywacja do nauki wpływa u mnie z wnętrza”. Jej dążeniem jest samorozwój, ciekawość poznawania rzeczy nowych. W szkole motywują ją sukcesy, za szczególnie ważną uważa działającą motywująco atmosferę koleżeńskości i życzliwej współpracy. Za demotywujące uznaje brak zrozumienia i porozumienia, złośliwą krytykę wypływającą z zazdrości, a także brak sukcesów. Alicja lubi uczyć się systematycznie, nie cierpi nawału oczekujących zadań szkolnych. Wśród metod uczenia się ceni samodzielne sporządzanie notatek, zakreslanie wartych zapamiętania akapitów. W matematyce lubi rozwiązywać zadania (w dużej liczbie).

Jak oceniła, „W szkole jest więcej uczniów, a na korepetycjach temat zajęć jest dostosowany do mnie indywidualnie”. Podkreśliła duży udział w zajęciach samodzielnie wykonywanych zadań. Pytania w dużej liczbie zadawane na zajęciach uznawała „za raczej motywujące, choć czasem stresik jest”. Ich celem jest według niej wskazówka do samodzielnego wnioskowania. Konfrontowanie się z zadaniami „nierozwiązywalnymi i trudnymi” opisała jako trudność zależną od okoliczności: czy dzieje to się w szkole pod presją czasu, czy w domu, czy na korepetycjach, „staram się podejść metodycznie i próbuję”. Na pytanie o strach przed błędami odpowiedziała: „tak, boję się popełniać błędy, chciałabym już znać odpowiedź, ale teraz już wiem, że nie można znać ich wszystkich”. Jej doświadczenia dotyczące błędów są dobre, zawsze otrzymywała pomoc. Efekty zajęć dodatkowych ocenia jako pozytywne („same piątki i szóstki w dzienniku”), rozwoju w innych dziedzinach nie wiąże z uczeniem się matematyki, raczej jego powody widzi w swojej wewnętrznej motywacji i chęci poznania. Inni nauczyciele i rodzice zaobserwowali ten rozwój i dali temu wyraz w swoich wypowiedziach.

Studium przypadku – prowadzący

Badany prowadzący ma 53 lata, korepetycjami z matematyki zajmuje się zawodowo od 30 lat, początkowo na zasadzie pracy uzupełniającej, a od 15 lat na zasadzie działalności gospodarczej wykonywanej na pełen etat – głównego źródła utrzymania.

Prowadzący przedstawił, w jaki sposób rozwija kompetencje matematyczne swoich uczniów. Opowiedział o tym, jak ustalany jest cel i temat zajęć: „Zgodnie ze swoimi potrzebami cel określa uczeń, najczęściej odpowiadając na moje pytanie w rodzaju: Czym się dzisiaj bawimy? Stwarza to pewną trudność, gdyż nigdy nie wiem, z jakim tematem przyjdzie mi się zmierzyć – scenariusz lekcji musi być ułożony w ciągu sekund – impromptu. Przyznam, że wymaga to pewnej wiedzy. Użycie pojęcia zabawy «odczarowuje» matematykę postrzeganą jako trudną, przerażającą i nieosiągalną».

Jak w relacji prowadzącego przebiega typowa lekcja? „Przede wszystkim skupiam się na słuchaniu. Często w trakcie zajęć stosuję parafrazę w celu podsumowania, doprecyzowania, ewaluacji. Także wygaszenia nadmiernych emocji, gdyż takowe w trakcie lekcji często występują. Zadawanie pytań otwartych nie jest łatwe, zwłaszcza wobec szkolnych wymagań programowych co do przedmiotu matematyka. Precyzyjne odpowiedzi, których wymaga się w szkole, wymuszają precyzyjność pytań. Dlatego staram się, żeby to uczeń sam zadawał sobie takie pytania, i sam poszukiwał na nie odpowiedzi. Mimo wszystko często zadaję pytania typu: Jak wygląda taka funkcja, jak ją sobie wyobrażasz? Jak byś to zrobił, jaką metodę byś wybrał/wymyślił? Czy istnieją jakieś inne metody, czy wzory? Jakiej metody już używałeś? Co cię zaskoczyło w trakcie rozwiązywania? Co sprawiło ci przyjemność, a co wywołało stres, strach, nudę? Itd.”

Prowadzący opisał na przykładzie zadania dotyczącego funkcji kwadratowej zastosowanie kilku technik i narzędzi: „W matematyce często stosuje się rysowanie w postaci wykresów, diagramów, grafów, tabel. Jeśli chodzi o mnie, to nie mam nic przeciwko temu, żeby samochód jadący z miasta A do miasta B był narysowanym autkiem z nieekologicznym dymkiem unoszącym się z rury wydechowej, a nie elementem XYZ”. W przypadku omawianego zagadnienia użyto paraboli (wykres funkcji kwadratowej) i jej własności, położenia na płaszczyźnie i interpretacji geometrycznej rozwiązania równania kwadratowego. „Precyzyjny wykres wykonaliśmy tylko raz, później rysowaliśmy tylko poglądowe szkice lub odwoływaliśmy się do wyobraźni («Myśl parabolą»). Uczeń został także «rzucony na głęboką wodę», to również często stosowane przeze mnie ćwiczenie – dostał zadanie, a wykonanie zostawiłem jemu i jego inwencji. Zachęcony do eksperymentowania uczeń («weź równanie do ręki, wrzuć w nie liczby, obserwuj, co się stanie, baw się») po wyliczeniu pewnej ilości nudnych «delt», w końcu zaczął poszukiwać innych rozwiązań, po czym beznadziejnie utknął na równaniu sprzecznym. Ruszył dalej, stosując moją dewizę: nie wiesz, co zrobić – rób cokolwiek (gdzie «cokolwiek» nie oznacza np. dziesięciu pompek, ale poruszanie się w przestrzeni matematycznej zgodnie z panującymi tam prawami). Udało się; młodzież lubi, kiedy jest szybko, łatwo i przyjemnie. Dorośli pewnie też”.

Na pytanie o stosowane przez prowadzącego techniki otrzymano obszerną wypowiedź, którą zacytuję w całości.

„Opiszę te techniki, które stosuję jako matematyk, coach i mentor. Taka mieszanka, bo trudno to, czym się zajmuję, nazwać coachingiem w «czystej» postaci. Dobrze zadane pytania pozwalają na stworzenie różnych koncepcji, są poszerzeniem spojrzenia klienta/ucznia na jego potencjał i możliwości, poszukiwaniem rozwiązań alternatywnych. Bez dobrze postawionego pytania nie ma coachingu. Bardzo rzadko wykładam, opisuję, opowiadam, za to praktycznie cały czas pytam. Na początku, by «odczulić» ucznia pytanego i zmienić jego odbiór pytań; ze szkolnych, sprawdzających i «przygważdżających» go jako «nieuka» i «lenia», w takie, które pomogą mu samemu szukać rozwiązań. Później by zmienić mu perspektywę, skłonić do poszukiwań, pomóc znaleźć drogę do celu itp. Zadania mu przy tym stawiane są bardzo różne: od nauczenia się szukania w książkach i tablicach po konkretne problemy matematyczne.

Można odwołać się do burzy mózgów, gdy projekt i jego realizacja utkną w martwym punkcie, brak jest dobrych pomysłów. Jest twórczą dyskusją z coachem, polegającą na swobodnym wymienianiu pomysłów. Możliwym staje się więc dotarcie do zasobów, które tkwią w samym uczniu. W praktyce jest to jednoosobowa burza mózgów, kiedy uczeń utknie (czasem ja też), warto zaproponować cokolwiek, nawet pozornie niezwiązanego z lekcją. Czasami z absurdalnych propozycji rodzą się fajne idee.

Ludzie z trudem przyjmują nowości, boją się zacząć robić coś nowego. Zrobienie pierwszego kroku powoduje, że uczeń uświadamia sobie realność zmiany, wywołuje skupienie na jednej rzeczy, wierę we własne zasoby i możliwości, motywuje do dalszych działań. Uczeń często obawia się zrobić ten pierwszy krok, z różnych przyczyn. Najczęściej boi się popełnić błąd i strach ten paraliżuje jego działania. Czasem w wyobraźni dojdzie do kolejnego kroku i napotka «ścianę»; nie wie, co robić dalej i to blokuje ten najważniejszy pierwszy ruch. Prawie w 100% przypadków okazuje się, że po dojściu do elementu blokującego rozwiązanie problem znika: albo nie jest aż taki straszny i uczeń go samodzielnie rozwiązuje, albo nigdy go nie było – okazał się tylko przerażającym wyobrażeniem.

Wizualizacja polega na wykorzystaniu wyobraźni, myśli; tworzeniu pomysłów, marzeń, planów. Uczeń stara się «zobaczyć» efekt swoich działań, także prowadzących do niego dróg. Tworzy obrazy, które zapamiętane pomogą mu zwiększyć swoją skuteczność w rzeczywistości. To bardzo często przeze mnie wykorzystywana technika w matematyce: «widząc» w wyobraźni wykres funkcji, figurę płaską czy bryłę, uczeń jest w stanie w prosty sposób samemu dojść do rozwiązania. Uczniowie bardzo często gubią cel zadania, szczęśliwi, że zadanie «idzie» dalej – zapominają, po co zaczęli, więc wykonują mnóstwo niepotrzebnych czynności. O tych właściwych oczywiście zapominając. Wyznaczenie precyzyjnego celu jest kluczem do sukcesu.

Często używam techniki kotwiczenia. Pomaga ona zapamiętać wzór, twierdzenie czy własność matematyczną przez skojarzenie z sytuacją, słowami czy rysunkiem.

Odwroćenie skojarzenia pozwala przywołać daną wiedzę. Zwłaszcza taką, która w naturalny sposób się z niczym nie kojarzy. Dla złagodzenia szczególnie «przerażających» pojęć używam często zabawnych zamienników: pierwiastki nazywam pierwiosnkami lub łabądkami, lub o redukcji wyrazów podobnych: «jak dodasz krowę i kilogram cukru, to nie otrzymasz dwóch kilogramów krówek, tego się nie da dodać». Uczeń się wtedy uśmiecha i już nie do twarzy mu z przerażeniem”.

Prowadzący jest zwolennikiem zadawania dużej liczby zadań w ramach tak zwanej pracy domowej, której wykonania najczęściej nie sprawdza; uczeń pracuje tyle, ile uzna za niezbędne. W razie konieczności na następnych zajęciach przedyskutowują zaistniałe problemy. Pewne techniki i umiejętności matematyczne uczeń – by się sprawnie nimi posługiwać – musi utrwalić i używać automatycznie, „jak w nauce jazdy samochodem lub muzyk grający na instrumencie”. W trakcie lekcji nie ma na to czasu. Poza tym polecane do wykonania zadania mają przygotować niezbędne do wykorzystania na kolejnym spotkaniu narzędzia. Przy takim podejściu zajęcia matematyczne tworzą ciąg przyczynowo-skutkowy logicznie następujących po sobie lekcji.

Zastosowanie metody coachingowej na zajęciach z matematyki poskutkowało w pierwszej kolejności „odczarowaniem” matematyki jako nauki trudnej, przerażającej, tylko dla wybranych. Nastąpiło wprowadzenie uczniów do matematycznego uniwersum – abstrakcyjnego świata, w którym mogli bez stresu, nudy i strachu przebywać, pracować, bawić się, poznawać nowe idee. Podkreślane przez uczniów „dojrzałe ukierunkowanie”, indywidualne dostosowanie programu zajęć do ich potrzeb, jest jedną z podstawowych zasad coachingu. W rozwijaniu kompetencji matematycznych wspomagało ich również odrzucenie powszechnie stosowanej relacji mistrz–uczeń oraz wprowadzenie (typowej dla coachingu) relacji równorzędnej, opartej na zaufaniu i wierze w możliwości ucznia. To uczeń, co jest tak typowe w coachingu, wyznaczał temat zajęć, dyktował ich tempo i kryteria sukcesu, a nauczyciel stał się coachem – z całym bagażem narzędzi i technik stosowanych w tej metodzie. Brak krytyki i oceniania, umiejętne prace z błędem poskutkowały pobudzeniem ciekawości, skłoniły do podjęcia samodzielnych poszukiwań. Pomogły zrozumieć konieczność pamięciowego opanowania podstaw jako „cegiełek” do budowania nowo stworzonego uniwersum.

Podsumowanie i wnioski

Przeprowadzone badania dowodzą, że dla uczniów zdolnych, jakimi byli badani, nie ma znaczenia podział na nauki humanistyczne i ścisłe. Sami w dyskusjach podnosili ten temat, próbując zdefiniować i razem z prowadzącym przeprowadzić taki podział, wywodząc wniosek, że każda z nauk jest ścisła, a matematyka jest również nauką humanistyczną. Uczniowie odnoszący wybitne i udokumentowane sukcesy w innych niż matematyka dziedzinach traktowali ten przedmiot jako jeszcze jedną dziedzinę nauki, którą można opanować w stopniu ponadprzeciętnym, pozwalającym dorównać pozio-

mem posiadanych kompetencji uczniom zajmującym się tak zwanymi przedmiotami ścisłymi od wczesnych klas szkoły podstawowej. A metodą skuteczną we wspomaganiu ich rozwoju indywidualnego jest coaching. Dzięki zindywidualizowanemu programowi zajęć i dopasowanym indywidualnie technikom byli w stanie wzbogacać samoświadomość, a dzięki samodzielnemu rozwiązywaniu problemów – rozwijać swoje zasoby intelektualne. Sposoby rozumowania stosowane w ćwiczeniach matematycznych byli w stanie wykorzystać w innych celach, optymalizując wysiłek wkładany w realizację swoich pasji, poprawiając uzyskiwane wyniki na olimpiadach przedmiotowych. Osiągnęli oni poziom umożliwiający zaobserwowanie, że nasza cywilizacja została zbudowana na matematyce i funkcjonuje dzięki niej, czy to ktoś widzi i docenia, czy nie – począwszy od wynalezienia liczb (pierwsze liczenia na palcach) po zaprojektowanie i wytworzenie komputerów i telefonów komórkowych używanych także przez tych, którzy wykorzystywania matematyki w życiu z oburzeniem się wypierają. Matematyka, postrzegana powszechnie przez uczniów (i rodziców) jako zupełnie niepotrzebna i nadmiernie obciążająca młode umysły nauka, dzięki coachingowemu podejściu może odmienić swój obraz i zająć w życiu ludzi należne jej miejsce.

Bibliografia

- Brzeziński Ł., *Coaching narzędziem rozwoju zawodowego pracowników*, „Problemy Profesjologii” 2013, nr 2, <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-2c14868b-929d-49fe-a72d-181468e567eb> [dostęp: 19.02.2021].
- Coaching – na czym polega i jakie są jego rodzaje?*, <https://praca.money.pl/styl-zycia/artukul/coaching---na-czym-polega-i-jakie-sa-jego.69.0.1795909.html> [dostęp: 10.02.2021].
- Coaching*, <https://icf.org.pl/> [dostęp: 10.02.2021].
- EMCC Poland, <https://emccpoland.org/> [dostęp: 11.10.2023].
- Izba Coachingu, <https://www.izbacoachingu.com/> [dostęp: 10.02.2021].
- Raport Izba Coachingu. Geneza coachingu*, <https://www.izbacoachingu.com/wp-content/uploads/2019/Raport%20IC%20-%20Geneza%20coachingu.pdf> [dostęp: 15.02.2021].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2017, poz. 1591.
- Tokarz T., *Coaching w szkole*, <http://edukacjananowo.pl/coaching-w-szkole/> [dostęp: 18.04.2021].
- Wilson C., *Nowy coaching biznesowy. Przewodnik po najnowszych praktykach*, MT Biznes, Warszawa 2015.

- Woroniecka-Borowska A., *Prawne aspekty organizacji kształcenia ucznia zdolnego*, ORE, Warszawa 2019, https://issuu.com/ore.edu.pl/docs/prawne_aspekty_organizacji_ksztalcenia_ucznia_zdol [dostęp: 14.03.2021].
- Zemełka A.M., *Wczesna historia coachingu: poszukiwanie definicji i interferencji idei*, „Forum Oświatowe” 2016, nr 28(2), s. 143–160, <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/439/300> [dostęp: 15.02.2021].

Coaching as a method to support a high ability student in learning mathematics

Abstract: The modern school is increasingly moving away from the Herbartian, Prussian model of teaching – the student has been given subjectivity. Increasingly, there is also a tendency to move away from rows and rows of desks with a special place for the teacher-master, who disciplines the lower-ranked pupils in a commanding manner, as well as the omnipresent ringing of bells and even grades. One such method that is spreading in schools is coaching, first adapted from the world of sport and then business. In this article, I describe research carried out to answer the question: how, through coaching, can we support a high ability student in developing mathematical competence and how the applied coaching techniques support the motivation of a high ability student. In order to gain an in-depth understanding of this method, which is still rarely used in mathematics teaching, an individual case study method was used using an open-ended in-depth interview supplemented by the ‘lifeline’ and ‘unfinished sentences’ tools. The method was found to be highly effective in helping students develop their mathematical competence and in inspiring and motivating them to develop autonomously. The use of this method in individual work with students inspired this article.

Keywords: mathematics, coaching, methods, teaching, development

About the Author

Jerzy Kozakiewicz – educator and coach with three decades of experience dedicated to enhancing the mathematical competence of clients. Through the exploration and refinement of alternative learning and teaching methods, he successfully transforms students’ perspectives on a subject often perceived as challenging and irrelevant in daily life. Employing coaching techniques, he turns the learning of mathematics into a catalyst for a comprehensive and holistic developmental process.

Obszar zainteresowań czasopisma naukowego „Kultura i Wychowanie” z założenia ma szeroki zakres. Odwołuje się do zagadnień związanych z interdyscyplinarną relacją kultury i wychowania.

Prezentowane wyniki badań naukowych, głównie z obszaru pedagogiki, ujmowane są w dwa bloki tematyczne rozpraw: filozoficzno-historyczne oraz teoretyczno-empiryczne.

Wersja internetowa, będąca podstawową formą publikacji, dostępna pozostaje na stronie: www.pedagogika.pl

Zespół redakcyjny



WYDAWNICTWO
AKADEMII HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNEJ
W ŁODZI