

Zdzisław Ratajek

Szczeńliwe dzieciństwo a szkoła

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 18, 49-59

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Zdzisław Ratajek

Motto

*Dwa są szczęścia na świecie:
jedno małe-być szczęśliwym,
drugie wielkie-uszczęśliwiać innych.*

Julian Tuwim

SZCZĘŚLIWE DZIECIŃSTWO A SZKOŁA

Wprowadzenie

Ostatnio, w związku z wprowadzaniem obniżeniem wieku obowiązku szkolnego o jeden rok, pojawia się często w różnych przekazach medialnych oraz dyskusjach, inspirowanych przez różne środowiska i gremia, problem wyrażający się w pytaniu: czy mamy prawo i powinniśmy skracać dziecku „szczęśliwe dzieciństwo”? Przez „szczęśliwe dzieciństwo” dość jednoznacznie rozumie się pobyt dziecka w domu, przy rodzicach, bez narzuconej dyscypliny szkolnej i obowiązków wynikających z tego faktu. Oczywiście, sprawa jest zbyt ważna, by pozostawić ją tylko na poziomie dziennikarskich komentarzy i zdroworozsądkowych opinii. Namysł poprzedzający podjęcie tej decyzji przez władze państwowe nie może ograniczać się tylko do przeglądu „rozwiązań”, mających miejsce w innych krajach, nawet jeżeli są to państwa Unii Europejskiej. Nie chodzi przecież o przystosowanie się do „normy” w poczuciu formalnej konieczności dorównania innym czy też „likwidacji” cywilizacyjnych zapóźnień. Koniecznym jest dokonanie głębszej refleksji obejmującej szersze spektrum uwarunkowań społecznych, historycznych, kulturowych, obyczajowych i gospodarczych. To jest obszar poszukiwania argumentów, które zdecydują ostatecznie o poprawności powziętego rozwiązania. Podjęty przeze mnie wątek refleksji wokół tego tematu nawiązuje bezpośrednio do tych wypowiedzi emocjonalnych, które wyrażają zrozumiałą troskę o dziecko jako „obiekt” oddziaływań opiekuńczych rodziców i „skarb” ich największy. Ten dość egoistyczny punkt widzenia

nie powinien dominować, natomiast najważniejszych argumentów powinniśmy poszukiwać przede wszystkim mając na uwadze „dobro dziecka”, rozumiane jako jego optymalny rozwój, uwzględnianie wszystkich danych mu potencjalnych szans stawania się jednostką o transgresyjnej perspektywie. Czy słusznym jest traktowanie momentu pójścia dziecka do szkoły jako kresu jego „szczęśliwego dzieciństwa” i „radosnego” okresu w życiu?

„Szczęście dziecka”, czyli w kręgu szczególnego egoizmu i zakłóconej racjonalności rodziców

Jest oczywistym faktem, że o szczęśliwym dzieciństwie mówią osoby dorosłe, najczęściej rodzice, a nie osoby (dzieci), które tego doświadczają. Zdaniem dorosłych one nawet nie uświadamiają sobie swego szczęścia, nie mają rozwiniętej samooceny własnych potrzeb oraz miary ich zaspokojenia. Dziecko, według naszego przeświadczenia, ma wszystko, co mu jest potrzebne do bycia szczęśliwym, a głównie zaspokojone potrzeby „naturalne”, czyli pokarmowe, fizjologiczne i potrzeby kontaktu społecznego (z rodzicami i rówieśnikami). Jest to „pomyślny bilans doświadczeń życiowych, którego efektem powinno być »zadowolenie« połączone z pogodą ducha, radością, doznawaniem i odczuwaniem maksymalnej przyjemności”¹.

Nie wchodząc w szczegóły i głębsze filozoficzne interpretacje tego zagadnienia trzeba zauważyć, że w istocie taki obraz „szczęśliwego dzieciństwa” w naszej kulturze jest powszechny, mimo obserwowanych u dzieci przejawów niezadowolenia. Są to jednak, jak łatwo zauważyć, reakcje przejściowe lub pojawiają się one marginalnie². Poza przypadkami patologicznymi, zdecydowana większość potrzeb dziecka jest w pełni zaspokajana.

Szczęście dziecka przejawia się w jego zachowaniu i reakcjach werbalnych. Te reakcje są „reprezentacją” doświadczanego przez dziecko stanu, jakkolwiek nie wynikają z jego rozumnej samowiedzy. Natomiast ocena stopnia zaspokojenia potrzeb dziecka formułowana przez dorosłych jest wynikiem ich wiedzy o tych potrzebach, najczęściej wiedzy „zdroworozsądkowej”, intuicji oraz tzw. doświadczenia życiowego i świadomości, w jakiej mierze są one zaspokojone. Z całą pewnością jest to ocena zewnętrzna, osobista i nie dająca się zweryfikować, nawet w oparciu o wyraźne przejawy niezadowolenia dziecka. Często uznajemy wówczas, że niezadowolenie jest wynikiem nieuzasadnionych emocji, kaprysów lub „braku dyscypliny”, zwłaszcza jeżeli nie ma podstaw, aby te zachowania były spowodowane jakimś zakłóceniem w stanie zdrowia dziecka. Niekiedy zachodzi jednak konieczność weryfikacji ocen osób dorosłych, nawet ocen rodziców, co do „szczęśliwego dzieciństwa” ich dzieci. Dokumentacja prowadzona w poradniach psychologicznych, w ośrodkach

¹ *Encyklopedia „Gazety Wyborczej”*, tom 18, s. 54.

² W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Warszawa 2008, s. 62.

pomocy rodzinie, ale i nasze codzienne obserwacje dostarczają bogatego materiału na temat uchybień rodziców w sprawowaniu podstawowych powinności opiekuńczych i wychowawczych, co nie przeszkadza mi mieć przeświadczenie, że zapewniają swoim dzieciom „szczęśliwe dzieciństwo”. Nie są to jedyne argumenty świadczące o konieczności weryfikowania rodzicielskich ocen. W miarę upływu lat nieuchronnie w życie dziecka wkracza kultura i cywilizacja, przekształcając potrzeby, stopniowo „gasząc” naturalną radość i poczucie szczęścia. Słuszna i naturalna jest obawa tych, którzy stoją na stanowisku, że wcześniejsze rozpoczynanie nauki szkolnej skraca „szczęśliwe dzieciństwo” i sugerują potrzebę zbadania wpływu takiej decyzji na perspektywy rozwoju dziecka i jakość jego „dorosłego życia”. Nim postawimy jeszcze trudniejsze pytania, dokonajmy wyjaśnienia, które jest konieczne, aby zrozumieć prawo rodziców do oceniania szczęścia dziecka, a także ich wyraźny opór przed aprobowaniem tego faktu, mimo że mają zapewne świadomość jego nieuchronności.

Przypomnijmy myśl Janusza Korczaka, wychowawcy i lekarza, który najgłębiej rozumiał istotę rodzicielstwa, istotę miłości do dziecka i każdy przejaw powinności dorosłego wobec tego, który – jak pisał – dziś to „pyłek w przestrzeni”, „moment w czasie”, „pergamin szczelnie zapisany drobnymi hieroglifami, których część tylko zdołasz odczytać, a niektóre potrafisz wytrzeć lub tylko zakreślić i własną wypełnisz treścią”. I szukasz wzoru, kim być ma, szukasz życia, jakiego dlań pragniesz... Kim ma być? Bojownikiem czy tylko pracownikiem, wodzem czy szeregowcem?” Matka myśli sobie: „Jakże dziwne, że ono nie jest już nią samą. Jeszcze niedawno obawa o dziecko była częścią obawy o siebie. A teraz? Rzecz dziwna: dawniej dziecko było jej bliższe, bardziej własne, którego bezpieczeństwa była pewniejsza, które lepiej rozumiała. Z chwilą, gdy obce ręce-doświadczone, płatne, pewne siebie, wzięły je w opiekę, sama odsunięta na drugi plan, czuje niepokój. Świat je już zabiera”³.

Tak świat zabiera dziecko już od chwili urodzenia. I trzeba się z tym faktem liczyć, taka jest natura świata, natura człowieka. Już od zaraz ono jest sobą, mając swoje potrzeby i swoją perspektywę „szczęścia” na tym świecie. M. Łopatkowa w tej sprawie wypowiada się w sposób następujący: „Co to jest więc szczęście dziecka? Chwile intensywnej radości, czerpanej z odkrywania uroków otaczającego świata oraz własnego rozwoju. Wszystko to, co składa się na poczucie dziecięcego szczęścia, jest uwarunkowane zaspokajaniem dwu podstawowych potrzeb: miłości i bezpieczeństwa”⁴.

Bez większego trudu w popularnych pracach psychologicznych i pedagogicznych znaleźć można argumenty naukowe, które potwierdzają założenie, że we współczesnych „płynnych” czasach bez ingerencji rodziców i wychowawców dziecko wcześniej umysłowo dorasta do samodzielnego poznawania bliższej i dalszej rzeczywistości, zdumiewa np. otwartością na nowoczesne technologie informatycz-

³ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*, Gdańsk 1993, s. 11-15.

⁴ M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, Warszawa 1992.

ne, bogactwem języka, tempem opanowania trudnej sztuki czytania i pisania. To są fakty, których nie można traktować jako jednych z wielu, koniecznie należy wziąć je pod uwagę dla zrozumienia współczesnego „dzieciństwa”.

Wspomniane wyżej opinie M. Łopatkowej, mieszczące się w nurcie pedagogiki humanistycznej, zobowiązują do podjęcia refleksji, która zdominowała pajdocentryczną wizję szczęśliwego dzieciństwa, opisaną ponad sto lat temu przez Elen Key w dziele *Stulecie dziecka*, uzasadniającej konieczność odrzucenia szkoły tradycyjnej oraz zaoferowanie społeczeństwu koncepcji szczęśliwego dzieciństwa w rodzinie.

Nie rozwijając tego wątku, pozwalam sobie wskazać inne dzieło, które ukazało się sto lat później – książkę Alice Miller *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*. Autorka wiedziona równie szlachetnymi intencjami, po całym tragicznym wieku XX, w którym zbrodnicze czyny dorosłych, dotknęły na szeroką skalę również dzieci, pisze książkę, będącą racjonalną i emocjonalną „wykładnią” protestu przeciw „czarnej pedagogice”, bowiem „powszechna świadomość jest jeszcze daleka od tego, by uznać, że to co się dzieje z dzieckiem w pierwszych latach życia, nieuchronnie odbija się na całym społeczeństwie”⁵.

Powyższe sygnały chcę traktować w tej wypowiedzi jako potwierdzenie uogólnienia, które wymagać będzie szerszej refleksji.

Okres życia dziecka, poprzedzający rozpoczęcie nauki szkolnej, „nasycony” jest licznymi jego doświadczeniami, które dla kształtującej się osobowości mają ogromne znaczenie. Szczęśliwe dzieciństwo utożsamiane jest powszechnie z atmosferą rodzinnego ciepła, więzi emocjonalnej, przejawiającej się m.in. w fizycznej bliskości z rodzicami, wzajemnego porozumiewania się. A przecież dzisiaj dziecku potrzeba nie tylko tego, żeby było radosne i zadowolone, ale przede wszystkim, aby ten „dorosły” świat, w który wkrótce wkroczy, stawał się jego światem, jego środowiskiem, obszarem, na którym realizować będzie swoje zainteresowania, rozwijać uzdolnienia, tworzyć nowe dzieła cywilizacyjnego postępu; obszarem, w którym będą się kształtować jego codzienne potrzeby i szczytne marzenia. Dlatego trzeba odkrywać nowe potrzeby dziecka ponowoczesnych czasów globalizacji, poznawać nowe źródła jego radości i czynić dzieciństwo spędzane w szkole bogatym, atrakcyjnym zarówno wówczas, gdy jest tradycyjnie pojmowaną nauką „czytania, pisania i rachowania”, jak wtedy, gdy w te procesy wkracza bogaty „świat medialno-informatyczny”, gdy sala lekcyjna i szkolna ławka otwierają przed dzieckiem nowe horyzonty poznania i nowe źródła radości.

⁵ A. Miller, *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, Poznań 2005, s. 14.

O ważnych przesłankach gotowości szkolnej dziecka

Rodzice w każdej godzinie swoich kontaktów z małym dzieckiem dostrzegają różne jego zachowania, które sygnalizują stan zdrowia, sprawność fizyczną i rozwój społeczno-umysłowy. Z tych obserwacji wyprowadzają wnioski m.in. co do podejmowania przez siebie określonych czynności opiekuńczych i wychowawczych. Analiza naukowa tych relacji prowadzi do sformułowania wielu aplikacyjnych wskazań, które należą do podstawowego zakresu powinności rodziców. Objawem bardzo charakterystycznym zmian w dziecku i zbliżania się jego „gotowości” podjęcia powinności ucznia, jest tzw. przywiązanie do osób z najbliższego otoczenia społecznego. Literatura przedmiotu uwypukla przede wszystkim przywiązanie do matki. Szczęście, radość i poczucie bezpieczeństwa dziecka zależy przede wszystkim od bliskości matki lub osób spełniających tę rolę. Obserwowane przejawy tego przywiązania, jak to zauważają badacze, szczególnie widoczne są w pierwszym roku życia dziecka i wynikają z różnych bezpośrednich (dotykowych) kontaktów, z zaspokajaniem potrzeb fizjologicznych i pokarmowych, czy choćby tzw. pierwotnego pragnienia powrotu do łona matki⁶. Jest również coraz więcej zachowań dziecka w interakcji z najbliższym środowiskiem, które odbywają się przy bezpośredniej pomocy „głównej figury” tego środowiska, czyli matki. Ten bliski związek matki z dzieckiem rozciąga się na wiele lat, przenosząc się na bliskie związki między rodzeństwem. Są naukowe podstawy do stwierdzenia, że „zachowania przywiązaniowe”, widoczne w końcu pierwszego roku życia dziecka, występują w niewiele zmieniającej się formie do lat trzech. Warto skonstatować w tym miejscu, że istotna zmiana ma miejsce „po trzecich urodzinach, gdy przeważająca część dzieci nabywa coraz większej zdolności do czucia się bezpiecznym w nieznanym miejscu, jeżeli towarzyszy mu tam »drugoplanowa figura« przywiązania, np. ktoś z krewnych lub wychowawczyni z przedszkola”⁷. Proces ten dynamizuje się. Z badań wynika, że o ile spośród 15 pięciolatków i czterolatek tylko dwoje nie zaakceptowało wyjazdu z osobą obcą do centrum zabawy, to z 2-3 latków już tylko niewielka ilość tych dzieci była skłonna do wyjazdu bez osób bliskich.

Oczywiście jest to proces złożony, zachowania zindywidualizowane, bo niekiedy wyraźne „reakcje przywiązaniowe” mają nadal miejsce w wieku wczesnoszkolnym⁸ i w latach późniejszych.

Badania nad przywiązaniem są rozległe i obejmują również problem genezy i przejawów „uczuć macierzyńskich”, a także przejawów „nieufności wobec obcych” jako wskaźników przywiązania. Prowadzą one do wniosku, że rodzaj przywiązania koreluje z perspektywą dalszego rozwoju dziecka, i wskazują, że najkorzystniej prognozuje tzw. wzorzec „przywiązania ufnego”, gdy obecność matki

⁶ J. Bowlby, *Przywiązanie*, Warszawa 2007, s. 210.

⁷ Tamże, s. 237.

⁸ Tamże, s. 238.

jest bezpośrednia, skłania do zabawy „twarzą w twarz”, umożliwia szybką reakcję na płacz dziecka.

Przywiązanie jako ważny obszar doświadczeń osobistych dziecka, jak powyżej wzmiankowano, ma istotną zależność od kontaktów osób najbliższych, w tym stylu wychowania w rodzinie, czyli typu funkcjonujących w niej relacji interpersonalnych, więzi emocjonalnej i informacyjnej, dominujących form wzajemnego kontaktu, spójności i sposobów „świadczania” wobec siebie różnych form wsparcia i pomocy.

Dojrzałość, stopień społecznej gotowości dziecka do podjęcia nowych powinności ucznia w decydującym stopniu warunkuje rodzina jako całość, styl i atmosfera w niej panujące. Odpowiada ona za ukształtowanie w dziecku potrzeb, których spełnienie może nastąpić w szkole jako środowisku społecznym, dającym możliwość rozwoju jego osobowych wartości, dyspozycji, zainteresowań.

Dojrzewanie dziecka, czyli jego rozwój, nie ma cezur, progów, segmentów, jest procesem nieustannym i wprowadzenie nowych elementów, ubogacenie go następuje ustawicznie, m.in. poprzez nowe obszary kontaktów rówieśniczych, rodzinnych czy nowe środowisko, np. miejsca zamieszkania, także poprzez wprowadzenie do domu jakiegoś istotnego dla dziecka umeblowania, sprzętu medialnego czy sportowego lub nawet zabawek. Zadbanie, aby otoczenie dziecka spełniało jego potrzeby, odpowiadało zainteresowaniom, inspirowało i stymulowało rozwój, jest podstawową powinnością rodziców, jest nie do zastąpienia ani przez przedszkole, ani przez jakieś środowiskowe placówki. Dom i rodzina to niezbywalne obszary funkcjonowania dziecka, a szkoła z całą swoją ofertą nowych przeżyć staje się w tej sytuacji jego „globalną” potrzebą. Oby rzeczywistość taką była, bo tylko wtedy szczęśliwe dzieciństwo nie zostanie brutalnie zakłócone, ale objawiać się będzie w nowych formach działania, nowych kontaktach społecznych, nowych obszarach poznawania i dostarczać nowych powodów radości, satysfakcji i pożytecznego spędzania czasu wolnego. Uwzględniając to nie ma powodów, aby wcześniejsze rozpoczynanie nauki szkolnej w polskich szkołach było przedmiotem uzasadnionych protestów, co nie oznacza również, że nie należy dokonać rzetelnego rozpoznania sytuacji, w jakiej to ma nastąpić, i przywidywać ewentualne zakłócenia. O niektórych sprawach z tego zakresu w następnej części artykułu.

Pytania, których już sobie nie stawiamy

Czytając liczne pozycje z zakresu tzw. dojrzałości szkolnej uzyskujemy cały zbiór argumentów przekonywujących o tym, że diagnoza stanu rozwoju dziecka rozpoczynającego naukę szkolną jest bardzo potrzebna dla prawidłowego zaprojektowania warunków, organizacji i programu edukacyjnego na najniższym etapie kształcenia niezależnie od tego, czy będzie to miało miejsce w odniesieniu do dzieci 7-, czy 6-letnich.

Ze zdziwieniem zaobserwowałem, że w ciągu minionych kilkunastu lat stopniowo zaniknął nie tylko obowiązek, ale i zwyczaj dokonywania takiej diagnozy w odniesieniu do dzieci 6-letnich, a przedszkola, które tego dopełniały, właściwie nie miały komu przekazać dokumentacji z takiego pomiaru. Szkoła rozpoczynała swoją powinność edukacyjną pozbawiona informacji o przychodzącym do niej dziecku. Gdy zapoznajemy się z pracami naukowymi z tego zakresu (dla przykładu wymieniając studia S. Słyszowej, B. Wilgockiej-Okoń, S. Szumana, I. Szemińskiej, M. Jakowickiej, M. Cackowskiej), to niewątpliwie zostaniemy dodatkowo zmotywowani, aby przekonywać wszystkich organizatorów oświaty i nauczycieli o pożyteczności takich badań, mimo że stanowiąc będą dla zapracowanych nauczycieli edukacji początkowej dodatkowe obciążenie. Warto przypomnieć, że właśnie stawianie sobie pytań o stan rozwoju dziecka to punkt wyjściowy dla dania mu szansy optymalnego rozwoju, przygotowania szkoły do uwzględniania jego potrzeb uświadomionych i nieuświadomionych. W tym tkwi istota kontynuowania przez szkołę wszystkiego „dobrego”, czego dziecko doświadczyło w okresie „szczęśliwego dzieciństwa” i tworzenia warunków, aby oferta edukacyjna w profesjonalnych warunkach szkoły była jeszcze pełniejsza i to od pierwszych dni pobytu dziecka w jej murach. Badania diagnostyczne, dotyczące wskaźników rozwoju sześciolatków na obszarze całej Polski, wykonane przez pracowników Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, jako projekt finansowany ze środków Unii Europejskiej, potwierdzają we wszystkich obszarach problemowych wartość takich badań, zwłaszcza że jest to również ich sposób na poznawanie determinantów środowiskowych rozwoju dziecka i rekompensowania stwierdzonych niedostatków.

„Tam w szkole, tam w klasie, w ponurym tym czasie nad książką wesoło czas płynie” (M. Konopnicka)

Czy usprawiedliwioną jest dzisiaj następująca opinia: „Wysyłanie dziecka niedojrzałego do szkoły może przynieść złe skutki. Znane są niepokoje odczuwane przez niektóre dzieci w pierwszym okresie uczęszczania do szkoły. Przybierają one często postać zaburzeń wegetatywnych, jak płaczliwość, ból głowy, lęki nocne, brak apetytu, apatia, nadpobudliwość i inne”? Autorka tych słów w 1997 roku przeprowadziła na ten temat badania na małej grupie 29 dzieci 6-letnich i okazało się, że tylko czworo z nich wyraża swoje obawy, co do przyszłej szkoły. Taką optymistyczną wiedzę o szkole przekazali im zapewne uczniowie klas początkowych. Znamienne, że wymieniali oni bardzo „merytoryczne” powody: „bo się można nauczyć czytać, można się wiele dowiedzieć, poznać nowe rzeczy, lub emocjonalne: w szkole jest miło, jest fajnie... bo można dostawać szóstki”⁹. Późniejsze i szersze badania, jakie pro-

⁹ E. Mandal, *Oczekiwania i obawy pierwszoklasisty*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7/1997.

wadziła Mirosława Nyczaj-Drag¹⁰, potwierdzają, że dzieciom, które mają wkrótce przekroczyć próg szkoły, jawi się ona w „barwach” optymistycznych i wręcz z niecierpliwością czekają przyjęcia „godności ucznia”. Zdecydowana większość bardzo pozytywnie wypowiada się na temat szkół, gdyż mogą w jej murach zaspokoić takie oczekiwania, jak: „uczenie się czytania, pisania, rysowania, gry na instrumencie”, „posiadanie dobrej pani”, „poznanie wielu kolegów i zabawy z nimi”, „uzyskiwanie dobrych ocen”. Szkoła w ich wyobrażeniach jest pogodna, radosna, ciekawa, nie dostrzegają zagrożeń, nie przewidują przeżyć negatywnych

Z całą pewnością szkoła nie jest tak beztróskim środowiskiem i bezstresowym miejscem przebywania dzieci, jak to wynika ze wspomnianych badań. Są bowiem również warunki już na poziomie propedeutycznym wyraźnie różnicujące ją od sytuacji, w jakiej dziecko przebywało dotychczas w domu czy w przedszkolu. Za D. Klus-Stańską¹¹ wymienię ich kilka:

- nowy „tryb życia” dziecka wynikający z konieczności wykonywania „obowiązków” i spełniania wymagań, stosując się do zasad pracy takich, jak: systematyczność, porządek, konieczność długotrwałej koncentracji uwagi;
- wchodzenie w rolę ucznia, członka zbiorowości funkcjonującej wg zasad, przepisów i rytuałów, w tym również wymóg koncentracji na uczeniu się w sposób „wyznaczony przez nauczyciela”, a głównym komponentem aktywności jest jednostka zajęć. To jest zasada bezwzględnie stosowana. Powinien uczyć się tego, co nauczyciel określi, w miejscu i czasie przez niego wskazanym, poddając się jego ocenie. Nauczyciela, którego rola – wbrew zalecanemu humanistycznemu modelowi relacji między nimi – w istocie jest nierównoważna i dominująca, co stanowi wyraz swoistego i szeroko opisanego w literaturze pedagogicznej tzw. przymusu szkolnego.

Nauczyciel – z racji swojego profesjonalnego wykształcenia – jest przygotowany na przewidywalne reakcje uczniów, natomiast jeśli pojawiają się reakcje przez niego „nieoczekiwane”, będzie wywierał nacisk w kierunku ich eliminowania i powrotu do standardu. Ten tradycyjny model zachowań nauczyciela i ucznia może być zakłócony, co spowoduje sytuację stresową. Nauczyciel świadomy tej nierówności ról powinien dokonać wysiłku odejścia od algorytmicznego schematu i dać szansę uczniowi oraz sobie na twórcze poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań. Niech nieoczekiwane potrzeby drogi poznania staną się przedmiotem wzajemnego uczenia się, partnerskiej relacji uczeń-nauczyciel, która będzie satysfakcjonująca i odkrywczą dla wszystkich jej uczestników.

Autorka zwraca uwagę na jeszcze inny ważny problem, który wynika z faktu, że pierwszoklasista staje się kolegą. Wspólne wykonywanie zadań, uczestniczenie we wspólnych zajęciach czy też najprostsza forma układu koleżeńkiego, jakim jest wspólna ławka, czynią wzajemne relacje czymś naturalnym i koniecznym, przez co innego znaczenia nabiera fakt „bycia kolegą” i „bycia z kolegą”. Choć taka sytuacja

¹⁰ M. Nyczaj-Drag, *Kiedy pójdę do szkoły chciałbym...*, „Psychologia w Szkole”, nr 3/2005, s. 31.

¹¹ D. Klus-Stańska, *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Olsztyn 2004, s. 20-25.

jest zupełną nowością dla dziecka w pierwszych miesiącach szkolnej edukacji, to potwierdza ona jak zwykłe relacje współuczestnictwa w zabawie, co ma miejsce w przedszkolu, stają się ważnym instrumentem wychowania wzbogacającym przeżycia dzieci. Podobne „wzbogacenie” występuje w wielu innych formach kontaktu edukacyjnego nauczyciel-uczeń:

- w przygotowaniu sali szkolnej do zajęć,
- gromadzeniu materiałów z różnych źródeł, rzeczowych bądź w innej postaci (nagrania wypowiedzi utrwalone na taśmie, wywiady z wybitnymi osobami itp.),
- współtworzenie zasad regulujących życie i zachowanie grupy w postaci:
 - „bądź schludny”,
 - „pracuj wytrwale”,
 - „pracuj starannie”,
 - „zgłaszaj się na prośbę nauczyciela”,
 - „nie spóźniaj się”,
 - „nie rozmawiaj w czasie lekcji”¹².

Taki i szerszy zbiór zaleceń regulacyjnych jako konieczny katalog „praw” obowiązujących wszystkich w naszej klasie lub szkole może być dziełem apodyktycznego nauczyciela, ale może być współtworzony przez uczniów i traktowany jako zbiór zobowiązań, z których przestrzegania będziemy się wzajemnie rozliczać. Funkcjonowanie dziecka w roli ucznia wprowadza go w rozległy obszar nowych doświadczeń, które czynią każdy dzień szkolny odmiennym od poprzedniego w formach kontaktów społecznych: uczeń-uczeń, uczeń-grupa rówieśnicza, nauczyciel-uczeń, nauczyciel-grupa uczniów, a także w pełnej i ustawicznej odmienności związanej z treściami edukacyjnymi i metodami pracy dydaktycznej.

W tym bogactwie objawia się atrakcyjność szkoły jako takiej w jej istocie i specyfice. A w szczegółach zależy to od:

- ucznia, jego temperamentu, uzdolnień, zainteresowań i potrzeb,
- wielowarstwowych układów podmiotowych w grupie rówieśniczej jako grupie formalnej i zbiorowości, w której kształtują się nieformalne więzi,
- nauczyciela jako podmiotu i profesjonalisty, jego mistrzostwa zawodowego i bogactwa osobowego, a nade wszystko dyspozycji do bycia otwartym na interpersonalną, empatyczną bliskość.

Próba konkluzji

Czy powyższe uwagi wyczerpują temat podjęty w tytule tego artykułu? Odpowiedź może być tylko jedna: temat ten zaledwie otwierają, a zebrane tu refleksje traktują jako początek dyskusji na różny sposób przecież podejmowanej w licznych pracach naukowych i gremiach praktyków.

¹² D. Klus-Stańska, *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, s. 25.

Moim zamiarem nie było wykazanie, jak tworzyć szkołę, która ma zapewnić szczęśliwe dzieciństwo, gdy nie można w najmniejszym stopniu umniejszać roli rodziny oraz innych ogniw systemu opiekuńczo-wychowawczego (żłobek, przedszkole), ani przydzielenie szkole nowych zadań, do których pełnienia nie jest powołana. Dobrze byłoby, aby fakt przesunięcia czasu rozpoczynania edukacji szkolnej wywoływał konieczność dokonywania głębszej refleksji nad rolą i zadaniem rodziny, przedszkola i szkoły, bo sytuacja jest nowa, a potrzeby dziecka – te nowe, które wynikają z cywilizacyjnych przemian, i te tradycyjne, jak choćby cały obszar potrzeb, które tu pomieściliśmy w pojęciu „szczęśliwe dzieciństwo” – powinny być nadal przedmiotem wspólnej troski. Argumentem na potrzebę dokonania tego, zanim wprowadzone zostaną zmiany zapowiadane przez ministerstwo, niech będą słowa L. Wołoszynowej, psychologa, której prace stanowią mogą niewyczerpane źródło profesjonalnych poszukiwań: „Rozwój dziecka dokonuje się pod przemożnym wpływem jego obcowania z otaczającymi ludźmi, pod wpływem nauczania i wychowania. Stosuje się to do wszystkich okresów życia dziecka, ale w wieku szkolnym nabiera specjalnej wagi...

Wstąpienie dzieci do szkoły i pierwsze lata nauki stanowią bowiem z jednej strony wielką zmianę w ich dotychczasowym życiu, a z drugiej zdobycze tego okresu wyraźnie tworzą podwaliny pod dalszy rozwój ich osobowości, zaniedbania zaś szczególnie ostro i niekorzystnie odbijają się na dalszej drodze życiowej¹³.

Pełną, jak sądzę, odpowiedź na stawiane tu pytania i dylematy znajdujemy jednak w liście od czytelnika, opublikowanym w 2000 roku w „Nowej Szkole”: „Z chwilą pójścia dziecka do szkoły wiele zmienia się w jego życiu rodzinnym. Rodzice „pierwszaka” mają z pewnością duże – niekiedy wygórowane – nadzieje. Pragną, aby jego małe dziecko zbierało same pochwały. Bardzo czekają na pierwsze oznaki świadczące o tym, że będzie dobrym uczniem. Codziennie po powrocie – a zdarza się, że już w drodze do domu – zadawane są pytania: co było na lekcjach?, Czy byłeś grzeczny? Czego się nauczyłeś? Co masz zadane? (...) Nauczyciel dzięki swojej wiedzy pedagogicznej może stworzyć warunki, aby uczeń uwierzył we własne siły i zaczął odczuwać satysfakcję z pokonywania trudności, radość z twórczego wysiłku w »odkrywaniu świata«. Rodzice, budując w domu życzliwą atmosferę, w której dziecko będzie mogło liczyć na pochwałę nawet za małe osiągnięcie, opowiedzieć o nurtujących go problemach związanych nie tylko ze szkołą. Przecież to właśnie oni najlepiej je znają.

Szkoła i rodzina powinny pamiętać, że mają wspólny cel: dobro dziecka. Powinny prowadzić dziecko krok po kroku ku sukcesom, nawet niewielkim, które pomogą przełamać stres, pomogą odzyskać wiarę we własne siły¹⁴.

¹³ L. Wołoszynowa, *Rozwój i wychowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 1967, s. 7 i 12.

¹⁴ M. Łabuń, *Świat pierwszoklasisty*, *Życie Szkoły* nr 6/2000, s. 341.

Bibliografia

- J. Bowlby, *Przywiązanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007
- Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji. II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. Materiały z Sekcji XV Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego*, pod red. M. Dudzikowej, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996
- D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005
- D. Klus-Stańska, *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004
- J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 1993
- M. Łabuń, *Listy Czytelników: Świat pierwszoklasisty*, „Życie Szkoły”, nr 6/2000
- M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992
- E. Mandal, *Oczekiwania i obawy pierwszoklasisty*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7/1997
- A. Miller, *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2005
- M. Nyczaj-Drag, *Kiedy pójde do szkoły, chciałbym...*, „Psychologia w Szkole”, nr 3/2005
- Rok przedszkolaka. Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach*, „Informator Ministerstwa Edukacji Narodowej”, czerwiec 2008
- S. Słyszowa, *Poznanwanie dzieci rozpoczynających naukę i kierowanie ich rozwojem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1974
- Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, pod red. H. Sowińskiej, R. Michalak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004
- W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008
- R. Vasta, M. Haith, S. Miller, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001
- B. Wilkocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003
- L. Wołoszynowa, *Rozwój i wychowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967