

Agnieszka Olczak

Uniwersytet Zielonogórski

Demokratyczne relacje nauczyciela z dzieckiem w przedszkolu

Democratic teacher-child relations in kindergartens

Człowiek jest ściśle związany z innymi ludźmi. Rodzi się, dorasta, wychowuje, rozwija się, zdobywa doświadczenie i wiedzę, żyje, pracuje i tworzy wśród innych i z innymi – w społeczności. Jakkolwiek można zauważyć pewne napięcia między jednostką a społecznością, to jednak człowiek potrzebuje społecznej aprobaty, bliskości i obecności innych (...)¹.

Skuteczne, zgodne funkcjonowanie wśród innych jest jednak sztuką, którą każda jednostka musi opanować, a która wymaga licznych, złożonych kompetencji. Nabywane są one stopniowo od urodzenia i przez całe życie doskonalone. Predyspozycje rozwojowe oraz środowisko społeczne będą znaczące dla kierunków rozwoju człowieka i jego zdolności do wspólnotowego funkcjonowania na kolejnych etapach życia. Jakość budowanych relacji będzie ważna dla zawiązywania przez niego więzi, ich trwałości, przenoszenia określonych wzorców zachowań na nowe relacje. Kluczowym okresem dla rozwoju człowieka w sferze społecznej jest okres przedszkolny, w którym

¹ A. Tomko, *Postrzeganie podstawowych zasad współżycia społecznego warunkiem prawidłowego wychowania* [w:] *Wychowanie do dialogu. W poszukiwaniu modeli budowania relacji międzyludzkich*, red. K. Jaworska, K. Wawrzynów, G. Sokołowski, Wrocław 2015, s. 41.

następuje intensywny rozwój, otwieranie się na innych, odczuwana jest potrzeba bliskości, wspólnej zabawy. To również czas wchodzenia w relacje z nowymi, obcymi osobami dorosłymi, przechodzenia ze strefy prywatnej, rodzinnej, do strefy publicznej, nowej, początkowo obcej, w której konieczne jest zbudowanie na nowo poczucia bezpieczeństwa czy zaufania. By dyskusja na temat budowy demokratycznych relacji nauczyciela z dzieckiem w przedszkolu była spójna i logiczna konieczne zdaje się być wskazanie istotnych elementów, które na takie relacje pozwolą, które stworzą ku temu sprzyjający klimat i przestrzeń. Możliwość demokratyzacji relacji zależy bowiem od posiadanej koncepcji dziecka i dzieciństwa, szacunku dla demokratycznych wartości i, w związku z tym, od otwartości na poszukiwanie optymalnych, demokratycznych dróg komunikacji i demokratycznych metod edukacyjnych oraz wychowawczych. Wokół tych zagadnień skonstruowano narrację tego tekstu.

Spostrzeganie dziecka przez nauczyciela a relacje w tej diadzie

Sposób, w jaki nauczyciele spostrzegają dzieci wpływa na to, jak kształtują się między nimi relacje. O tym zaś, jak bardzo odmiennie mogą być one odbierane, oceniane, jak różne mogą wywoływać uczucia czy oceny wskazują między innymi Gunilla Dahlberg z autorami² oraz Dorota Klus-Stańska³. Zróżnicowany sposób rozumienia/definiowania/odbierania dziecka ukazały też badania dotyczące tego kim dla kandydatów na nauczycieli (studentów ostatnich lat pedagogiki) jest dziecko⁴ – a to wszystko znacząco rzutuje na relacje, w które wchodzi nauczyciel z dzieckiem.

² G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wrocław 2013, s. 97 i nast.

³ Por. D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2007, nr 1/2, s. 92-106.

⁴ Opisano te badania w artykule A. Olczak, *Obraz ucznia w wypowiedziach przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej* [w:] *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, red. M. Kowalski, A. Pawlak, A. Famuła-Jurczak, Kraków 2012, s. 189-199.

Istnieje wiele dzieci i wiele ujęć dzieciństwa, które skonstruowane na podstawie naszych przekonań na temat tego, czym jest dzieciństwo oraz kim są i powinny być dzieci (...) musimy dokonywać wyborów dotyczących tego, kim jest ono według nas. Wybory te mają ogromne znaczenie, gdyż konstrukcje dziecka i wczesnego dzieciństwa są produktywne, co oznacza, że determinują one kształt tworzonych przez nas instytucji dla dzieci oraz działania pedagogiczne, podejmowane w nich przez dorosłych i dzieci⁵.

A o tym, jak bardzo odmienne, skrajnie różne może być rozumienie, odbieranie dziecka przez dorosłych dowodzi analiza dokonana przez D. Klus-Stańską w opracowanych dyskursach dziecięcego uczenia się, w których Autorka ukazała usytuowanie dziecka, analizując je przez pryzmat kryterium zaufania do dziecięcych kompetencji oraz kryterium zgody dorosłych na koncepcyjność i decyzyjność dziecka⁶. Przekonania, opinie, doświadczenia dorosłych mają znaczenie dla formułowanej przez nich odpowiedzi na pytanie *Kim dla mnie jest dziecko?* i implikują podejmowane działania. G. Dahlberg, P. Moss i A. Pence konstatują, iż

te determinujące dyskursy, przez to, że są w nas ucieleśnione i urzeczywistnione, mają wpływ na cały *pejzaż dzieciństwa* – na relacje między dziećmi i pedagogami, dziećmi i rodzicami oraz pomiędzy samymi dziećmi, na organizację instytucji pedagogicznych dla małych dzieci oraz na zarządzanie tymi instytucjami i sposób ich planowania w różnym czasie i w różnych miejscach, a także na nadawane im znaczenia⁷.

W XXI wieku mogłoby zdawać się, że rozmowa na temat koncepcji dzieciństwa jest zbędna, gdyż znaczenie dziecka i jego obecność w życiu wspólnotowym są oczywiste, istotne i dla wszystkich zrozumiałe, ale nie do końca tak jest. Z literatury znamy bardzo różne opisy dziecka i dzieciństwa dokonane przykładowo przez John'a Locke'a, Jean'a Jacques'a Rousseau, Friedrich'a Fröbel'a, Johann'a Pestalozziego, Marii Montessori, Jean'a Piageta, Lwa S. Wygotskiego czy

⁵ G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, op. cit., s. 97-98.

⁶ D. Klus-Stańska, op. cit., s. 92-106.

⁷ G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, op. cit., s. 98.

John'a Deweya⁸. Każdy z tych Autorów inaczej sytuował dziecko i pisywał dzieciństwo oraz pożądane zachowania dorosłych wobec dziecka. To zróżnicowanie widoczne jest też dziś. Z tego względu konieczne jest bardzo staranne, refleksyjne przemyślenie własnego stanowiska, by na tej bazie możliwe było budowanie koncepcji pracy pedagogicznej.

Koncepcja dzieciństwa a koncepcja pracy pedagogicznej

Przyjęta koncepcja dzieciństwa, jak wskazano wyżej, determinuje jakość pracy nauczyciela. Niestety często mamy do czynienia w tym względzie z działalnością intuicyjną, przypadkową, a podejmowane przez nauczycieli działania bywają wewnętrznymi sprzeczne i niespójne. Wynika to z faktu, że posiadane koncepcje, choć są głęboko uwewnętrznione, to często w zupełnie nieświadomy dla nauczyciela sposób kierują jego zachowaniem i zderzają się z podejmowanymi przez niego decyzjami i działaniami.

Posiadana przez nauczyciela koncepcja dziecka, dzieciństwa powinna (dla logicznego uporządkowania) implikować wybór teorii naukowej, którą nauczyciel traktowałby jako podstawę budowania osobistej koncepcji pracy dydaktycznej. W przypadku podjętego tematu tego artykułu pożądane zdają się być takie teorie, jak na przykład: interakcjonizm, teoria emancypacyjna, konstruktywizm społeczny, teoria dialogu edukacyjnego czy personalizm. Każda z nich wytycza kierunki poszukiwań teoretycznych i daje podstawę do wynikających z nich działań edukacyjnych, wpisuje też pracę nauczyciela w określony paradygmat edukacyjny (np.: adaptacyjny, krytyczno-twórczy⁹). Demokratyzacji relacji w żaden sposób nie

⁸ Polecam zapoznanie się z ogólnym porównaniem, jakiego dokonał N. Postman w swojej książce *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, Warszawa 2001, s. 127-147.

⁹ Por. szerzej o paradygmatach w opracowaniach np. D. Waloszek, *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*, Zielona Góra 1998, s. 21-46; D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita* [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko,

da się odpowiedzialnie ulokować w paradygmacie adaptacyjnym, jeśli nie chcemy prowadzić działań pozornych, powierzchownych, pseudodemokratycznych. Określona teoria naukowa wpisuje się też w określony system wartości, które będą miały odzwierciedlenie w formułowanych celach kształcenia i wychowania, a te z kolei wpłwać będą na samą strategię pracy – przyjmowane założenia, wybierane metody nauczania, formy organizacyjne, dobierane środki dydaktyczne, a w dalszej perspektywie na efekty działania.

W kontekście demokratyzacji relacji, u podstaw edukacji muszą leżeć demokratyczne wartości – szacunek dla człowieka i jego praw, wolność, równość, tolerancja itp., które nie mogą być urzeczywistniane autokratycznymi metodami wychowawczymi czy nakazowo-zakazowym językiem, jakim posługuje się nauczyciel wobec dzieci. Dążąc zatem do demokratyzacji stosunków w diadzie nauczyciel – dziecko konieczne jest staranne przemyślenie podstaw własnej pracy, czasem redefinicja pojęć, może też podjęcie decyzji o zmianie stylu pracy, wybieranych metodach nauczania – uczenia się i wychowania.

Style budowania relacji w diadzie nauczyciel – dziecko

Style relacji są, według mnie, ściśle związane ze stylami wychowania czy komunikacji. Z literatury pedagogicznej i psychologicznej, w której style te dość szeroko opisano, wiemy, że w wychowaniu możemy mówić o stylach: demokratycznym, autorytarnym, liberalnym i niekonsekwentnym¹⁰. W każdym z nich inaczej sytuowane

Kraków 2009, s. 62-73; K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych* [w:] *Pedagogika, t.1*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 59-68.

¹⁰ Por. M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza, t. 2*, Warszawa 1998, PWN; D. Waloszek, *Autorytaryzm w wychowaniu* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t.1*, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 248-254; B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręczniki skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007; J. Bińczycka, *Liberalizm i represjonizm w wychowaniu* [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Kraków 1996, s. 43-51; J. Danilewska, *Liberalizm edukacyjny* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI*

jest dziecko, przypisywane są mu inne obszary wolności, współdecydowania, praw, czy też oczekiwanych powinności, posłuszeństwa¹¹. Różne style przynoszą też inne skutki wychowawcze i inne uczestnictwo obu podmiotów w budowanych relacjach. Owo zróżnicowanie prezentuje poniższe zestawienie (zestawienie 1), w którym w ogólny, syntetyczny sposób starano się te różnice zaprezentować.

Zestawienie 1. Style wychowania a skutki rozwojowo-wychowawcze i kształt budowanych relacji

Style wychowania	Skutki rozwojowo-wychowawcze	Kształt budowanych relacji
autorytarny	rozwój konformizmu, bierności, wycofania, uległości; uczenie posłuszeństwa względem dorosłych; uczenie podporządkowania regułom, zasadom narzuconym przez dorosłych	relacje jednostronne, brak w nich symetrii – wynika to z przewagi władzy i kontroli po stronie dorosłych; zachowania dziecka uzależnione od dorosłych – ich oczekiwań, wymagań, przyzwolenia
liberalny	wzmacnianie indywidualizmu, egocentryzmu dziecka, rozwijanie postawy roszczeniowej, a także rozwijanie aktywności, samodzielności, ambicji	relacje jednostronne, często zdominowane oczekiwaniami dziecka, asymetryczne – z dominującą pozycją dziecka; zachowania dorosłych często wywołane, zdominowane zachowaniem dziecka
niekonsekwentny	swobodne podejście do norm i zasad lub zagubienie w ich rozumieniu; relatywizm moralny; niekonsekwencja w działaniu, zagubienie, niepewność działania, szukanie akceptacji własnych działań	zmiennosc, niekonsekwencja we wzajemnych relacjach, luźne relacje, powierzchowne

wieku, t.2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 1049-1053; A. Olczak, *Między wolnością a powinnością w wychowaniu*, „Wychowanie na Co Dzień” 2004, nr 9, s. 17-20.

¹¹ Nie będę w tym miejscu szerzej opisywała tych obszarów, gdyż szeroko omówiłam to w moich pracach przywoływanych w różnych miejscach tego opracowania.

Style wychowania	Skutki rozwojowo-wychowawcze	Kształt budowanych relacji
demokratyczny	szacunek dla innych, zdolność do dialogu, negocjacji, otwartość na kompromis; aktywna postawa wobec zadań, współdecydowanie, odpowiedzialność, poczucie własnej wartości; gotowość do współpracy, szacunek dla norm i wartości społecznych, dążenie do porozumienia	dążenie do większej symetrii w relacjach; dorośli i dziecko jako współtwórcy relacji i mający realny wpływ na ich kształt; relacje dwustronne, wzajemna zależność relacji

Źródło: Opracowanie własne.

Kształt budowanych relacji może być zróżnicowany. Jak zauważa Ewa Muszyńska, do niedawna relacje między dziećmi a osobami dorosłymi traktowano wyłącznie jako relacje jednostronne. Wiązało się to z przekonaniem, że dziecko jest przedmiotem wpływów otoczenia, zwłaszcza w najwcześniejszych okresach jego życia. Jednak współcześnie przyjmuje się, że zachowanie dziecka może być (i często jest) także czynnikiem wyzwalającym różne zachowania i działalność dorosłych, może też *sterować* zachowaniami dorosłych, ograniczać je, czasem zakłócać, modyfikować, dlatego relacje w tej diadzie traktuje się jako *wzajemną socjalizację*¹². Najpełniej ze wzajemnością, dwustronnością relacji mamy do czynienia w relacjach budowanych na zasadach demokratycznych. Także większa symetria relacji, wzajemność wpływów jest wyraźna w demokratycznych relacjach i choć rola obu stron we wzajemnych stosunkach jest zróżnicowana to symetrii dopatrzeć się można w staraniach o budowanie więzi, w dialogu, we wzajemnym szacunku i umiejętności respektowania praw i potrzeb obu stron. Choć w relację dziecko – dorosły z natury dość silnie wpisana jest asymetria wynikająca z różnicy doświadczenia, wiedzy czy władzy to stopniowo ulega ona

¹² E. Muszyńska, *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach: dziecko – dorosły*, Poznań 1998, s. 42.

przemianom i może ewoluować w kierunku symetrii i coraz większej demokratyzacji stosunków¹³. Zestawienie 1 wskazuje również na to, w jaki sposób relacje są budowane. Jest to kluczowe dla rozwijania konkretnych umiejętności/kompetencji. Rodzą się liczne pytania: Jakiego człowieka chcemy wychować? W jakim kierunku pomóc mu się rozwijać? Jaki człowiek najskuteczniej poradzi sobie we współczesnym świecie? I choć odpowiedź zdaje się być oczywista to zdystansowany, uważny ogląd rzeczywistości pozwala zauważyć, że takie zjawiska, jak przemoc wobec dzieci (w różnych jej formach, także symboliczna¹⁴), nadmierne, nieadekwatne do możliwości wymagania, zawłaszczanie czasu wolnego nadmiernym obciążaniem zajęciami dodatkowymi, czy z drugiej strony szeroka pobłażliwość i wychowanie w kulcie indywidualizmu i przekonania, że wszystko dziecku wolno – wcale nie są rzadkością, a nie niosą z sobą szansy na budowę trwałych, opartych na miłości i obustronnym szacunku relacji. Takiej szansy dopatruję się w relacjach demokratycznych, opartych na wzajemnym zaufaniu, szacunku, zrozumieniu i równoważeniu pól wolności każdej z jednostek z powinnościami i zgodą na podporządkowanie normom i wartościom społecznym ważnym dla grupy jako ogółu. Zasadne i potrzebne jest bowiem uczenie już od dzieciństwa, że wolność jednostki kończy się w miejscu, gdzie zaczyna się wolność drugiego człowieka¹⁵ i nie może stać w opozycji wobec społecznie akceptowanych standardów postępowania.

Pożądaný kierunek – demokratyzacja relacji

Piszząc i mówiąc o demokratyzacji relacji i znaczeniu tego procesu należy dostrzec dwie ważne perspektywy: indywidualną i społeczną.

¹³ Szerzej o kształcie relacji pisze wspomniana wyżej E. Muszyńska, w tym opracowaniu pewne zagadnienia są tylko sygnalizowane i zauważane jako istotne, lecz z braku ograniczeń wydawniczych nie są szczegółowo zaprezentowane.

¹⁴ Por. M. Falkiewicz-Szult, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków 2006.

¹⁵ K. Ferenc, *Dziecko jako uczeń według koncepcji psychoedukacyjnej* [w:] *Pytania o edukację*, red. D. Waloszek, Zielona Góra 2003.

Z perspektywy indywidualnej zauważyć można liczne korzyści rozwojowe dla osób budujących relacje, szansę na ich osobisty wzrost (przy trosce o dobrą atmosferę i wzajemne zaufanie wobec osób, w relacjach z którymi funkcjonujemy) i budowę, tak potrzebnego, poczucia bezpieczeństwa. Z perspektywy społecznej zaś, demokratyzacja relacji jest szansą na demokratyzację społeczeństwa, uczenie dialogu, szacunku dla innych, nawet przy różnicy poglądów, oczekiwań czy kompetencji. Zatem budowanie demokratycznych relacji nauczyciela z dzieckiem nie jest tylko (choć jest to ważne) szansą na dobrą atmosferę w tej diadzie, ale jest też szkołą, której lekcja może przynieść korzyści zarówno jednostce, jak i całej społeczności. Żadne społeczeństwo nie staje się demokratyczne tylko dlatego, że jest tak nazwane, ale dlatego, że dysponuje potencjałem, na który składają się demokratycznie cenne umiejętności i kompetencje, jak: zdolność do prowadzenia dialogu, wrażliwość społeczna, szacunek dla innych, zdolność do negocjacji i kompromisów, umiejętność słuchania, wyrażania własnych poglądów w sposób pokojowy, szacunek dla takich wartości, jak: tolerancja, wolność, szacunek dla norm społecznych, odpowiedzialność. Nabywamy i doskonalimy je przez całe życie, a dostrzegając ich znaczenie staramy się je stosować i na nich opierać międzyludzkie stosunki.

Dla budowania demokratycznego, obywatelskiego, odpowiedzialnego społeczeństwa najbardziej istotną rolę odgrywa edukacja. To w niej jest cała nadzieja na budzenie świadomości, rozwijanie postaw, budzenie refleksji i na niej też spoczywa w znacznej mierze odpowiedzialność za kierunki rozwoju całego społeczeństwa. A wszystko zaczyna się w przedszkolu. Ważne jest tylko, byśmy bardzo refleksyjnie zastanowili się nad własną koncepcją dziecka i tym co kieruje naszymi działaniami – jaka jest teoretyczna podstawa naszych pedagogicznych wyborów, jakie tezy leżą u jej podstaw i jakie wartości mają na to wpływ. Nie potrzeba nam bowiem w edukacji (na żadnym poziomie – nie tylko przedszkolnym) chaosu, przypadkowości czy utrwalania archaicznych, zbędnych schematów, rutynowych działań. Inspirując się założeniami teorii emancypacyjnej, czy

konstruktywizmu społecznego możemy poszukiwać demokratycznej zmiany. Ważne jest, by spostrzegać dziecko jako osobę aktywną, rozwiązującą problemy, dokonującą wyborów, uczącą się zachowań odpowiedzialnych. G. Dahlberg ze Współautorami zauważają:

Życie w warunkach ponowoczesności stawia (...) przed pedagogiką znaczne wymagania. Wyzwanie polega na stworzeniu przestrzeni, w której będzie możliwe badanie i realizowanie nowych możliwości – poprzez poszerzanie refleksyjnych i krytycznych sposobów poznawania; konstruowanie a nie odtwarzanie wiedzy; umożliwianie dzieciom twórczego działania, a przez to urzeczywistniania możliwości i radzenia sobie z niepokojem. Może to przyczynić się do wyłonienia się pluralistycznej mozaiki współistniejących poglądów na świat i życiowych eksperymentów¹⁶.

To możliwe jest tylko przy budowaniu demokratycznych relacji, w których symetryczne usytuowanie nie daje dorosłemu prawa do narzucania własnego zdania, ograniczania praw czy manipulowania dzieckiem, lecz tworzy się przestrzeń do współdecydowania, wymiany opinii, znaczeń. Demokratyczne usytuowanie wpisuje się w ponowoczesny dyskurs, w którym procesy indywidualizacji spotykają się z procesami opartymi na związkach międzyludzkich, w których wiedza, tożsamość czy kultura są wytwarzane, przetwarzane w stosunkach z innymi, są współkonstruowane, w stosunkach, w których kluczowe stają się pojęcia relacyjne: dialog, rozmowa, negocjowanie, spotkanie, konfrontacja, konflikt, co daje nam szansę, by tworzyć tzw. *pedagogikę związków*¹⁷. Aktualnie coraz szerzej podnosi się potrzebę przesunięcia akcentów w edukacji – z nauczania, kontrolowania, egzekwowania opanowanego materiału, na relacje, dialog, empatię – musimy zdawać sobie bowiem sprawę, że to właśnie relacje budują klimat przedszkola, szkoły, tworzą atmosferę do uczenia się, poznawania z zaciekawieniem, budowania zaufania, a nie tylko działania pod presją i ze strachu. Dzieci chętniej uczą się też od osób, które lubią, którym ufają, gdy mają pewność, że mogą pytać, że mają

¹⁶ G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem ...* op. cit., s. 114.

¹⁷ Ibidem, s. 116.

wsparcie na różnych etapach procesu uczenia się, rozwiązywania zadań, pokonywania trudności.

Przedszkole jest instytucją, która jako pierwsza może i powinna tworzyć ku temu warunki i wspierać dzieci w doskonaleniu umiejętności budowania demokratycznych relacji z innymi. Może się tak stać, gdy zaczniemy spostrzegać przedszkola, tak jak proponują G. Dahlberg, P. Moss i A. Pence, jako

publiczne fora usytuowane w społeczeństwie obywatelskim, na których dzieci i dorośli wspólnie uczestniczą w działaniach o społecznym, kulturalnym, politycznym i ekonomicznym znaczeniu¹⁸.

Autorzy wskazują, że

fora zapewniają miejsce dla aktywności obywatelskiej poprzez udział w zbiorowych działaniach i praktykowanie demokracji¹⁹.

Chodzi o to, by przedszkola funkcjonowały jako przestrzeń partycypacji i dialogu, w których dzieci uczą się budować demokratyczne relacje poprzez ich praktykowanie, uczą się swoich praw w praktyce, uczą się odpowiedzialnego korzystania z wolności poprzez doświadczanie konsekwencji własnych wyborów. Uczą się także dialogu i aktywności poprzez wyrażanie własnego zdania, formułowanie poglądów, wyrażanie krytyki i uczenie się uzasadniania i argumentowania własnego stanowiska. Oczywiście, jak wskazuje Ewa Muszyńska, początkowo relacje dorosłego z dziećmi będą bardziej asymetryczne, doświadczenie i wiedza będą sytuowały nauczyciela na bardziej odpowiedzialnej za całość relacji pozycji, ale jego uczciwość, wrażliwość i zrozumienie dla procesu uczenia się dziecka będą sprzyjały budowie coraz bardziej symetrycznych, zrównoważonych, demokratycznych relacji²⁰, a chroniły je przed manipulacją, autokratyzmem, zawłaszczaniem. Jak to zrobić? Propozycją jest wprowadzanie do praktyki działań demokratyzujących cały proces

¹⁸ Ibidem, s. 134.

¹⁹ Ibidem, s. 135.

²⁰ E. Muszyńska, *Swoboda ...* op. cit., s. 42 i nast.

nauczania– uczenia się i wychowania, takich jak między innymi:

1. Zapewnianie dzieciom czasu i warunków do zabawy jako najbardziej demokratycznej formy ich aktywności, w której bawiąc się z rówieśnikami uczą się komunikacji, negocjacji, kompromisów, współdecydowania czy tolerancji (przeciwdziałanie zawłaszczaniu czasu wolnego dzieci na rzecz zajęć, dodatkowych ofert nauczyciela itp.).
2. Urzeczywistnianie przez nauczyciela dialogu z dziećmi – mówienia do dzieci, ale też uważne słuchanie tego co dzieci mają nam do powiedzenia – w ten sposób stale uczymy trudnej sztuki rozmowy, uważności.
3. Zachęcanie dzieci do współdecydowania, ustalania w różnych możliwych sytuacjach wspólnego rozwiązania, dokonywanie wspólnych wyborów, przez co uczymy dzieci aktywności i zaangażowania.
4. Stosowanie umowy z dziećmi jako kluczowej metody wychowawczej – dzięki niej z jednej strony uczymy dzieci wolności, argumentowania własnego zdania, a z drugiej odpowiedzialności, szacunku dla obowiązujących reguł.
5. Organizacja sytuacji edukacyjnych, w których pozostawiamy dzieciom możliwie szerokie pole do podejmowania własnych decyzji – dotyczących np.: wyboru zadania do wykonania z kilku propozycji, wyboru techniki, którą zostanie wykonana praca, czasem wyboru tematu pracy, wyboru aktywności, miejsca np. dla zabawy itp. W ten sposób, stopniowo dziecko uczy się odpowiedzialności za siebie i swoje wybory, za swoją aktywność.

Demokratyczne relacje w dzieciństwie jako wzór komunikacji dla całościowych, społecznych interakcji człowieka

Na podstawie dotychczas dokonanej analizy można jasno wnioskować, w jakim kierunku idą poszukiwania demokratyzacji relacji w diadzie nauczyciel–dziecko. Jest to niezmiernie ważny aspekt w procesie edukacji – zarówno dla procesu kształcenia, jak i wychowania, bowiem oprócz korzyści w tych zakresach przynosi szerokie

korzyści ogólnospołeczne – zgodnie z przysłowiem *Czym skorupka za młodu...* Patrząc zatem na kształt budowanych przez nauczyciela relacji z dziećmi, trzeba spostrzegać ten proces dużo szerzej niż tylko przez pryzmat bieżących korzyści edukacyjnych czy wychowawczych, ale także jako budowanie społecznego kapitału, inwestowanie uwagi w kulturę społeczną, wyrabianie nawyków dotyczących społecznego funkcjonowania jednostki, budowanie kultury pokoju i dialogu – a to kwestie kluczowe z punktu widzenia współczesnej sytuacji społeczno-politycznej w Polsce i na świecie.

Demokratyzacja relacji możliwa jest na różnych płaszczyznach i opierać się może o różne akty działania i komunikacji, które będą miały miejsce między ludźmi – także w układzie, który jest analizowany w tym opracowaniu. Podstawową płaszczyzną dla budowy określonego typu stosunków międzyludzkich jest system wartości i norm społecznych. Określone, poprawnie zdefiniowane wartości mogą stać się fundamentem relacji, wpływając na ich kształt, jakość, głębię. Edukacja budująca relacje musi zatem odwoływać się do wartości społecznych, takich jak: szacunek dla innych, wolność, godność, odpowiedzialność, tolerancja, zaufanie, otwartość i wrażliwość. Na ich bazie można budować społeczeństwo obywatelskie, zaangażowane społecznie i rozwijać kluczowe, współcześnie pożądane umiejętności, takie jak: dialog, negocjowanie, umawianie się²¹, dotrzymywanie słowa, umiejętność słuchania i argumentowania. Wskazanych umiejętności możemy uczyć się już w dzieciństwie, a przedszkole tworzy ku temu sprzyjającą przestrzeń, którą warto mądrze, odpowiedzialnie wykorzystać dla budowy wspólnoty. Z tego wynika konieczna dla społeczeństwa zmiana w akcentach kładzionych na całokształt procesów edukacyjnych – przejścia od edukacji opartej na transmisji wiedzy do edukacji skupionej na budowie relacji, uczeniu dialogu. Zamiast nadrzędnej, nadzorującej

²¹ Problematykę umowy z dzieckiem szerzej poruszam w książkach: *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne*, Zielona Góra 2010 oraz *Umowa z dzieckiem w przedszkolu*, Zielona Góra 2015.

roli nauczyciela potrzebne jest stopniowe budowanie symetrycznej, dwupodmiotowej relacji, zamiast dominującego monologu ze strony nauczyciela, akcentowanie potrzeby dialogu, zamiast dominującego dążenia do uczenia dzieci podporządkowania i bezdyskusyjnego posłuszeństwa, uczenia ich wartości, norm, a w tym wolności i odpowiedzialnego z niej korzystania. Potrzebne jest budowanie wzajemnego zaufania i szacunku oraz poczucia własnej wartości przez wszystkich uczestników tego złożonego, trudnego procesu, jakim jest proces kształcenia – od przedszkola rozpoczynając.

Podsumowanie

Już wiele lat temu Tadeusz Lewowicki postulował konieczność wprowadzania nowego ładu edukacyjnego, odejścia od doktryny edukacji adaptacyjnej na rzecz krytyczno-twórczej. Wskazywał, że szansą na jego wprowadzenie jest rzeczywista demokratyzacja życia społecznego²². W świetle aktualnych zmian, wprowadzanych reform, poziomu debaty publicznej, sytuacja zdaje się komplikować, gdyż aby możliwa była dalsza i głębsza demokratyzacja życia społecznego, potrzebujemy demokratycznej, wolnej edukacji. Edukacja zaczyna się obecnie jawić jako kluczowy warunek dążenia do utrwalania, wzmacniania wciąż młodej, polskiej demokracji. W jakim kierunku powinna być modernizowana współczesna edukacja? Jakie wartości należy usytuować u jej podstaw? I jak obecnie wprowadzane zmiany wpisują się w te potrzeby? – te pytania pozostawię tu otwarte, bo jedno jest pewne – potrzebna jest z jednej strony głęboka refleksja nad koncepcją współczesnej edukacji, a z drugiej strony ciężka, odpowiedzialna, bardzo skrupulatnie przemyślana praca nad wspólnie wypracowanymi zmianami.

²² T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1994, s. 17; por. także E. Kubiak-Jurecka, *Podmiotowość w wychowaniu a demokratyzacja stosunków edukacyjnych – szanse, ograniczenia, bariery* [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem, obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Kraków 1996, s. 40.

Bibliografia

- Bińczycka J., *Liberalizm i represjonizm w wychowaniu* [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Kraków 1996.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wrocław 2013.
- Daniłewska J., *Liberalizm edukacyjny* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t.2, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
- Falkiewicz-Szult M., *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków 2006.
- Ferenz K., *Dziecko jako uczeń według koncepcji psychoedukacyjnej* [w:] *Pytania o edukację*, red. D. Waloszek, Zielona Góra 2003.
- Klus-Stańska D., *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2007, nr 1/2.
- Klus-Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita* [w:] *Paradymaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009.
- Kubiak-Jurecka E., *Podmiotowość w wychowaniu a demokratyzacja stosunków edukacyjnych – szanse, ograniczenia, bariery* [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem, obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Kraków 1996.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1994.
- Muszyńska E., *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach: dziecko – dorosły*, Poznań 1998.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręczniki skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007.
- Olczak A., *Między wolnością a powinnością w wychowaniu*, „Wychowanie na Co Dzień” 2004, nr 9.
- Olczak A., *Obraz ucznia w wypowiedziach przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej* [w:] *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, red. M. Kowalski, A. Pawlak, A. Famała-Jurczak, Kraków 2012.
- Olczak A., *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne*, Zielona Góra 2010.
- Olczak A., *Umowa z dzieckiem w przedszkolu*, Zielona Góra 2015.
- Postman N., *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, Warszawa 2001.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Warszawa 1998.

Rubacha K., *Budowanie teorii pedagogicznych* [w:] *Pedagogika*, t.1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.

Tomko A., *Postrzeżenie podstawowych zasad współżycia społecznego warunkiem prawidłowego wychowania* [w:] *Wychowanie do dialogu. W poszukiwaniu modeli budowania relacji międzyludzkich*, red. K. Jaworska, K. Wawrzynów, G. Sokołowski, Wrocław 2015.

Waloszek D., *Autorytaryzm w wychowaniu* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t.1, red. T. Pilch, Warszawa 2003.

Waloszek D., *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*, Zielona Góra 1998.

Streszczenie

Autorka porusza kwestię relacji budowanych przez nauczyciela z dzieckiem w wieku przedszkolnym. Ukazuje złożoność problemu oraz związek jakości powstających relacji ze sposobem spostrzegania dziecka przez nauczyciela oraz z koncepcją dziecka, jaką posiada dorosły. W artykule przedstawiono znaczenie budowania demokratycznych relacji zestawiając je z tymi, które budowane są w oparciu o styl autorytarny, liberalny czy niekonsekwentny. Omawiając demokratyczne relacje Autorka kreśli pożądaną kierunek w wychowaniu dzieci ukazując szerokie korzyści rozwojowe i wychowawcze.

Słowa kluczowe: dziecko, przedszkole, demokratyczne relacje, wychowanie

Abstract

The author discusses the relationships that the teacher builds with a preschool child. She shows the complexity of the problem and the relationship between the quality of the relations with the way the child is perceived by the teacher and the adult's concept of the child. The article presents the importance of building democratic relations by comparing them with those based on an authoritarian, liberal or inconsistent style. Discussing democratic relations the author defines a desirable direction in raising children and shows a wide range of developmental and educational benefits.

Key words: child, kindergarten democratic relations, education