EDUKACJA - DEMOKRACJA - ROZWÓJ

AGNIESZKA OLCZAK

UMOWA Z DZIECKIEM W PRZEDSZKOLU

UMOWA Z DZIECKIEM W PRZEDSZKOLU

Agnieszka Olczak

UMOWA Z DZIECKIEM W PRZEDSZKOLU

Zielona Góra 2015

Recenzent:
dr hab. Jolanta Zwiernik, prof. DSW

Korekta językowa i skład techniczny
Agata Libelt

Projekt okładki
Rafał Olczak
Na okładce wykorzystano reprodukcję obrazu Adama W. Bagińskiego

ISBN 978-83-942938-0-2 (wersja papierowa)
978-83-942938-1-9 (wersja elektroniczna)

Wydawca: Fundacja Edukacja – Demokracja – Rozwój
ul. Kokosowa 26/1
65-120 Zielona Góra
www.fedr.pl
e-mail: info@fedr.pl

Moim Synom – Mateuszowi i Bartusiowi,
którzy każdego dnia na nowo uczą mnie słuchać

Spis treści

Wstęp 9

Część I. Teoretyczne wprowadzenie i uzasadnienie dla umowy w przedszkolu

Rozdział 1. Umowa społeczna – dyskusja pojęcia 17
1.1. Umowa społeczna – definicja, rodzaje 17
1.2. Pojęcia: umowa – kontrakt – kodeks – czy można je stosować zamiennie? 23
1.3. Dziecko i nauczyciel jako współtwórcy umowy – kilka refleksji wokół dialogu w edukacji 26

Rozdział 2. Umowa w wychowaniu dzieci w przedszkolu 36
2.1. Przedszkole jako przestrzeń doświadczania zachowań demokratycznych przez dzieci i nauczycieli 37
2.2. Przedszkole jako miejsce wprowadzania dzieci w sytuacje zawierania umowy 45
2.3. Umowa z dzieckiem a style wychowania 50
2.3.1. Autorytarny styl wychowania a umowa z dzieckiem 51
2.3.2. Liberalny styl wychowania a umowa z dzieckiem 56
2.3.3. Demokracja w wychowaniu a umowa z dzieckiem 58

Część II. Umowa w praktyce przedszkolnej w świetle badań własnych

Rozdział 3. Proces zawierania umowy społecznej w edukacji przedszkolnej 63
3.1. Formuła wypowiedzi a zachowania w kontekście społecznie aprobowanych norm 65
3.2. Organizacja procesu zawierania umowy społecznej z dziećmi 70
3.3. Propozycje rozwiązań metodycznych – umowa w wybranych sytuacjach z przedszkolnej codzienności 76

Rozdział 4. W poszukiwaniu edukacyjnej współodpowiedzialności – dzieci, nauczyciele i rodzice w procesie zawierania umowy w przedszkolu 81
4.1. Dzieci aktywnymi uczestnikami procesu zawierania umowy w wypowiedziach nauczycieli 81
4.2. Nauczyciel w procesie umawiania się z dziećmi 93
4.3. Możliwość włączenia rodziny w umowy zawierane z dziećmi w przedszkolu w wypowiedziach nauczycieli i rodziców 97

Rozdział 5. Umowa z dzieckiem na wyższych etapach kształcenia – w kierunku demokratyzacji edukacji 105
5.1. Możliwości przedłużenia stosowania umowy w szkole w wypowiedziach nauczycieli 105
5.2. Formuła umowy w klasach I-III – w świetle badań własnych 107

Część III. Refleksje końcowe – otwarte pytania z zaproszeniem do dyskusji

Rozdział 6. Czy i jak uczyć dzieci partycypacji? – o potencjale tkwiącym w umowie 113

Rozdział 7. Demokratyzacja edukacji – utopia czy konieczność? 117

Rozdział 8. Podsumowanie i zakończenie 120

Bibliografia 125

Wstęp

Umiejętność dialogu, otwartość na poszukiwanie porozumienia, a w ślad za tym także sztuka zawierania umowy wpisują się szeroko w edukację ku demokracji, ku aktywności, przedsiębiorczości i samostanowieniu. A sama umowa jest tą płaszczyzną, na której człowiek uczy się licznych, cennych społecznie umiejętności już od pierwszych lat życia, bowiem w wieku przedszkolnym dziecko jest już potencjalnie zdolne, by stać się pełnoprawnym uczestnikiem procesu zawierania umowy dotyczącej różnych, licznych sytuacji w jego codzienności.

Czym jest umowa? W moich dotychczasowych opracowaniach, a szczególnie we wcześniejszej monografii *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne*[1], analizuję problematykę umowy. Niniejsze opracowanie, które oddaję do rąk Czytelników, jest kontynuacją i uzupełnieniem poprzedniej książki. Obecna praca ma wprowadzić w problematykę umowy w jej teoretyczno-praktycznym wymiarze. Przedstawione opracowanie jest wyrazem przekonania o znaczeniu rozwojowym i potencjale edukacyjnym tego regulatora, dlatego warto poznać argumenty za tym, dlaczego właśnie w dzieciństwie warto uczyć dzieci zawierania umowy. W prezentowanej książce chcę ukazać potencjalny kierunek zmiany w praktyce edukacyjnej od przedszkola począwszy, nakreślić pole współpracy instytucji z rodziną i możliwe kierunki kontynuacji działań na kolejnych etapach kształcenia.

Przyjmując terminologię Ch. W. Morrisa[2], warto wskazać, że umowa uczy, „wdrukowuje", inspiruje do zachowań pozytywnych, a przez to daje szansę na sukces – w bieżących działaniach, ucząc reakcji, zachowań w codziennych relacjach, sytuacjach, ale też pomaga w skutecznym funkcjonowaniu w przyszłości przez przyjęcie określonej postawy wobec ludzi, wypracowanie określonego stylu zachowania, budowania relacji, reagowania w sytuacjach złożonych, trudnych czy konfliktowych. Zdajemy sobie przecież sprawę, iż zadaniem edukacji jest przygotowanie dziecka do sprawnego funkcjonowania we współczesnych realiach społeczno-polityczno-gospodarczych. Każdego dnia zauważamy, że demokracja jest ustrojem wymagającym, w którym szansę na sukces w życiu mają tylko jednostki racjonalnie korzystające z własnej wolności, wywiązujące się

---

[1] A. Olczak, *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.

[2] Biogram Ch. W. Morrisa w *Popularnej Encyklopedii Powszechnej*, t. 7, Wyd. Fogra, Kraków 2002, s. 545.

z własnej powinności, odpowiedzialności, aktywne, umiejące podejmować decyzje, współdziałać oraz zawierać kompromisy. Nie wszyscy ludzie odnajdują się w takiej rzeczywistości. Ch. W. Morris uważa, że człowiek w swoim życiu stale dokonuje wyborów, które mogą być definiowane jako zachowania preferowane pozytywne bądź zachowania preferowane negatywne. Pierwsze z nich charakteryzują ludzi aktywnych, którzy skutecznie funkcjonują w otoczeniu, działają, „wzięli sprawy we własne ręce", decydują o swoim życiu, próbują, „walczą", szukają – stanowią oni stosunkowo małą grupę. Druga grupa zaś, zdecydowanie liczniejsza, to ludzie wybierający zachowania preferowane negatywne, czyli ludzie bierni, zagubieni, marginalizowani (odnajdujemy takich zarówno wśród dobrze wykształconych, jak i tych bez wykształcenia, wśród bogatych, jak i biednych). Jest też grupa „pomiędzy" – ludzi poszukujących, wątpiących, wahających się[3]. Rolą edukacji jest wzmacniać ludzi z grupy pierwszej, by mieli poczucie, że warto, że mogą, mają szansę. Grupie „poszukującej" podpowiadać, radzić, dodawać sił, zachęcać, ośmielać, pomóc w przełamywaniu kompleksów i stereotypów, zaś grupie biernej – ludziom, którzy poddali się, nie mają siły ani chęci próbować – wskazać drogę możliwego działania, pomóc odkrywać szanse i możliwości. Nauczyciele i wychowawcy wiedzą, że to wszystko pozostawia w człowieku liczne ślady, które implikują jego postępowanie przez lata[4]. Także umowa społeczna służy uczeniu wybierania przez jednostkę zachowań preferowanych pozytywnych, a dzieje się to właśnie w obszarach wskazanych powyżej, bowiem uczy aktywności, partycypacji, zaangażowania, a przede wszystkim współdecydowania oraz dobrej, opartej na szacunku komunikacji. W ten zatem sposób dotykamy, poprzez analizę problematyki umowy, kwestii bardzo istotnej – współpracy i komunikacji między ludźmi we współczesnym, codziennym życiu. „Richard Sennett sugeruje, że nieformalna, otwarta współpraca jest najlepszą metodą doświadczania różnicy"[5]. Zaś Z. Bauman, analizując to stanowisko, zauważa w sformułowaniu Sennetta, że

> każde słowo odgrywa kluczową rolę. *Nieformalna* oznacza, że żadne reguły komunikacji nie są ustalone z góry. Mają one wyewoluować w swoim własnym tempie, gdyż tak czy inaczej będą się one zmieniać, w miarę jak komunikacja zataczać będzie coraz szersze kręgi, pogłębiać się i dotyczyć coraz poważniejszych kwestii (…). *Otwarta* oznacza, że rezultat wynika z (w założeniu długotrwałej) komunikacji, a nie jest jednostronnie zdefiniowany z góry: *chcesz zrozumieć drugą*

[3] Szerzej poruszam to zagadnienie w moim artykule *Wychowanie dziecka do życia w społeczeństwie demokratycznym*, [w:] *Edukacja, szkoła, nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Wyd. AP, Kraków 2005, s. 479.

[4] Por. T. Tomaszewski, *Ślady i wzory*, WSIP, Warszawa 1984, s. 15.

[5] R. Sennett, *Humanism*, „Hedgehog Review" Summer 2011, s. 21-30; cyt. za: Z. Baumanem, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, DSW, Wrocław 2012, s. 119.

> *osobę, nie wiedząc, do czego cię to doprowadzi, innymi słowy, chcesz odejść od żelaznej zasady użyteczności, która wymaga ustalenia z wyprzedzeniem konkretnego celu – produktu, efektu finalnego.* I wreszcie *współpraca*: *liczysz na to, że wszystkie strony skorzystają na wymianie, nie zakładasz, że jedna ze stron wzbogaci się kosztem innych.* Dodałbym tutaj jeszcze: musisz pogodzić się z tym, że w tej szczególnej grze zwycięża się, tak zresztą jak i przegrywa, zawsze *razem*. Albo *wszyscy* wygramy, albo *wszyscy* przegramy[6].

Takiej komunikacji potrzebujemy w naszym codziennym życiu, a nie sposób nie zgodzić się z Richardem Sennettem, który konkluduje, że „biura i ulice stają się nieludzkie, gdy królują na nich sztywność, użyteczność i konkurencja, nabierają zaś człowieczeństwa, gdy stawia się na nieformalne, otwarte i oparte na współpracy interakcje”[7]. Takich warunków wymaga też, zawierana w rozlicznych, codziennych sytuacjach, umowa między ludźmi – zarówno ta formalna, jak i nieformalna – między rodzicem a dzieckiem, między partnerami, między nauczycielem a uczniami. Wymaga bowiem dialogu i postawy otwartości na drugiego człowieka, grupę, chęci wysłuchania i szukania aprobowanego przez wszystkich konsensusu. Jednak tylko pozornie jest to proste i oczywiste. W związku z tym, warto skierować swą uwagę na edukację, jej znaczenie i potrzebne w tym zakresie zmiany. Zygmunt Bauman przytacza chińskie przysłowie, które głosi: „Jeśli planujesz na rok, posiej zboże. Jeśli planujesz na dziesięć lat, posadź drzewa. Jeśli planujesz na całe życie, kształć i wychowuj ludzi”[8]. Przyjrzyjmy się zatem z należną uwagą szeroko rozumianej edukacji od dzieciństwa i chciejmy dostrzec potencjał tkwiący w człowieku już od pierwszych lat życia.

W dzieciństwie budzi się w człowieku zmysł wspólnotowy[9]. Dziecko otwiera się na innych, jest chłonne kontaktów, a to doskonały punkt wyjścia dla dzieci w nabywaniu pożądanych społecznie kompetencji, takich jak budowanie porozumienia czy zawieranie kompromisu. To doskonały czas, by wspierać dzieci w odchodzeniu od patrzenia jedynie na własne dobro, wygodę, zwycięstwo, na rzecz działań wspólnotowych, grupowych. To wymaga zmiany myślenia także wielu dorosłych.

Dzieciństwo to czas uczenia się aktywności lub przyzwyczajania do bierności i bezradności. Dziecko wyucza się określonych zachowań, zwłaszcza tych, których od niego oczekują dorośli, których wymagają, które nagradzają. A tu niestety można dokonać niepokojącej obserwacji, iż częściej oczekiwanym zachowaniem dziecka jest posłuszeństwo, uległość, karność, a nie aktywność, samostanowienie czy kreatywność.

---

6 Z. Bauman, *O edukacji…*, *op. cit.*, s. 119-120.
7 *Ibidem*, s. 120.
8 *Ibidem*, s. 26.
9 H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, PWN, Warszawa 2004, s. 47-63.

Umowa, jak wskazano wcześniej, uczy aktywności, współodpowiedzialności, zaangażowania, samostanowienia. Sam akt zawarcia umowy inspiruje aktywność wszystkich stron ją zawierających. Często i poprawnie zawierane umowy utrwalają zachowania aktywne, zaangażowane. Dziecko, które czuje, że może być aktywne, że może współdecydować, czuje się odpowiedzialne, a dzięki temu uczy się samorządności. Umowa, już w swej istocie, wymaga zaangażowania wszystkich stron ją zawierających i jest efektem aktywnego współbycia podmiotów. By umowa niosła przypisany jej zysk edukacyjny musi być konsekwentnie przestrzegana, co uczy szacunku dla ludzi i zasad. Zatem umowa, która angażuje wszystkie strony, zachęca do działania w poczuciu szerokich możliwości decyzyjnych, a przez to zapobiega bezradności, stanowi swoistą profilaktykę w tym zakresie.

W państwie i społeczeństwie demokratycznym sukces odnoszą osoby wolne, aktywne, umiejące rozwiązywać problemy, nawiązywać kontakty, dyskutować – a tego wszystkiego możemy uczyć człowieka już od pierwszych lat życia, między innymi poprzez zawierane umowy. Spróbujmy z szacunkiem i wrażliwością wsłuchać się w to, co mówią do nas dzieci, czego potrzebują, pragną, co proponują, o czym marzą, czego się boją, czego nie lubią i zastanówmy się, jak z empatią i wyczuciem spotkać ze sobą te różne potrzeby, oczekiwania dorosłych i dzieci, i w duchu dialogu szukać płaszczyzny dla porozumienia.

Dążenie do demokratyzacji stosunków międzyludzkich jest zawsze przejawem interesu emancypacyjnego ludzi, społeczeństw, wyzwalania się „od", „ku", „w" oraz dążeniem do ładu przez opis powinności „wobec". Z tego względu to właśnie podejście emancypacyjne wydaje się być najsilniej związane z demokracją i jest podstawą poszukiwań i analiz Autorki. Mimo krytyki takiego sposobu ujmowania losów ludzkich emancypacja „ku" stanowi podstawę urzeczywistniania idei demokratycznych stosunków i relacji. W tym procesie ważne miejsce zajmuje umowa społeczna, która kumuluje oczekiwania konkretnych ludzi w wymiarze ich wolności i oczekiwania społeczne w wymiarze powinności[10]. Jednocześnie w sposobie opisu usytuowania dziecka, otwartości, szacunku dla niego i jego zdania oraz w prezentacji jego aktywności w procesie umawiania się, inspiracje odnajduję też w nurcie społecznego konstruktywizmu.

Pragnę w tym miejscu bardzo podziękować za wsparcie i wieloletnią pomoc prof. zw. dr hab. Danucie Waloszek. Dziękuję za inspirację, by zająć się tą problematyką przed laty, za wszystkie (często bardzo krytyczne) uwagi, sugestie, które zmuszały mnie do ciężkiej pracy, ale sprawiały, że mogłam się stale rozwijać i uczyć. Dziękuję za dyskusje, tworzone szanse i możliwości – z nadzieją, że nie zawodzę.

[10] Szerzej: A. Olczak, *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji...*, *op. cit.*, s. 29.

Dziękuję też prof. dr hab. Jolancie Zwiernik za recenzję niniejszej monografii, za życzliwość i bardzo cenne uwagi, które dały mi impuls do przemyślenia tej pracy na nowo. Nie jest zadaniem łatwym dokonanie oceny pracy, która jest uzupełnieniem, dopowiedzeniem wcześniejszego opracowania, a tak jest w tym przypadku. Z tego względu jestem ogromnie wdzięczna za wykazane zrozumienie, szerokie spojrzenie i ogromną chęć pomocy w uzyskaniu przez mnie jak najlepszego rezultatu.

Autorka

Zielona Góra 2015

CZĘŚĆ I

TEORETYCZNE WPROWADZENIE I UZASADNIENIE DLA UMOWY W PRZEDSZKOLU

Rozdział 1
Umowa społeczna – dyskusja pojęcia

W relacjach z innymi ludźmi często posługujemy się pojęciem *umowa*, często zawieramy mniej lub bardziej oficjalne umowy. Umawiają się dzieci, dorośli, dorośli z dziećmi. Umowa dotyczy sytuacji prywatnych, nieformalnych, ale także sytuacji formalnych, zawodowych, edukacyjnych, wychowawczych. Czy to oznacza, że umowa jest pojęciem równie dobrze rozumianym, co szeroko stosowanym? Otóż z całą pewnością nie. Na podstawie badań, które w dużej mierze opisane zostały we wcześniejszej mojej książce[1], mogę z przekonaniem stwierdzić, że nie wszyscy (zarówno dorośli, jak i dzieci) rozumieją czym jest umowa, jaki jest jej sens i czemu może służyć. Wielu badanych nauczycieli i rodziców stosuje ją intuicyjnie, popełniając liczne błędy, które dewaluują wartość tego regulatora. Czym ona zatem jest? Postaram się przybliżyć to w niniejszym rozdziale.

1.1. Umowa społeczna – definicja, rodzaje

Umowa[2] (z łac. *contractus*), mówiąc najogólniej, to porozumienie przynajmniej dwóch stron. Jak odnajdujemy w popularnej encyklopedii internetowej, *umowa* to „w prawie cywilnym zgodne porozumienie dwóch lub więcej stron, ustalające ich wzajemne prawa lub obowiązki”[3]. Natomiast na podstawie analizy literatury, między innymi prac Thomasa Hobbesa[4], Tommaso Campanelli[5], Tomasza Mora[6], Johna Locke'a[7], Jeana-Jacquesa Rosseau[8], czy bardziej współczesnych

---

1 Zainteresowanych zachęcam do zapoznania się z moją wcześniejszą książką pt. *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.

2 W niniejszym opracowaniu nie omawiam historycznych źródeł tego pojęcia, gdyż opisałam to szerzej we wskazanej powyżej monografii (s. 77-91). Szeroko czyni to także C. Porębski, *Umowa społeczna. Renesans idei*, Wyd. Znak, Kraków 1999.

3 http://pl.wikipedia.org/wiki/Umowa [dostęp: 12.07.2012].

4 T. Hobbes, *Lewiatan, czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, PWN, Kraków 1954.

5 T. Campanella, *Miasto Słońca*, Wyd. Alfa-Wero, Warszawa 1994.

6 T. More, *Utopia*, Wyd. Daimonion, Lublin 1993.

7 J. Locke, *Dwa traktaty o rządzie*, PWN, Warszawa 1992.

opracowań pedagogicznych – Ireny Dudzińskiej[9], Marii Kwiatowskiej[10], Mieczysława Łobockiego[11], Zbigniewa Zaborowskiego[12], Heliodora Muszyńskiego[13], ale także, poszukując inspiracji u Èdouarda Claparède'a[14], Janusza Korczaka[15], Marii Montessori[16], Ellen Key[17] czy Marii Łopatkowej[18], sformułowana została definicja umowy na potrzeby rozważań o wychowaniu i relacji w diadach dorosły-dziecko i dziecko-dziecko. Umowa definiowana jest zatem jako *ustne lub pisemne ustalenie wspólnego stanowiska, ujęte w formie zdania oznajmującego (najczęściej twierdzącego), obowiązujące czasowo i porządkujące zachowanie grupy i poszczególnych jej członków w określonych sytuacjach*. Umowa wywodzi się z ogólnie przyjętych norm i zasad i pozostaje z nimi w zgodzie, ale odnosi się do działań teraźniejszych, w określonej przestrzeni, jest bowiem uzależniona od kontekstu, w którym zostaje zawarta. Aspekt wolności podkreśla podmiotowy charakter umowy, a aspekt powinności – jej charakter przedmiotowy. Tym, co trzeba podkreślić, jest fakt, że, aby mówić o umowie i autentycznie ją zawierać, konieczny jest dialog, autentyczne porozumienie, z jednakowym prawem wszystkich osób umowę zawierających, do wpływania na jej kształt, do wyrażania lub nie – zgody na jej zawarcie. Umowa w wychowaniu nie może dopuszczać autokratyzmu, bo przeczy to jej istocie. Zagadnienie to będzie szerzej omówione w drugim rozdziale tej książki.

RAMKA 1

UMOWA to ustne lub pisemne ustalenie **wspólnego** stanowiska, ujęte w formie zdania oznajmującego twierdzącego, porządkujące zachowanie osób, grup w określonej sytuacji, będące w zgodzie z obowiązującymi normami i zasadami.

Umowa łączy obszary wolności i powinności człowieka.

Tak rozumiana umowa ulokowana jest między wolnością a powinnością jednostki, stąd podkreślony w definicji jej dwoisty charakter: podmiotowo-przedmiotowy. Każda z zawieranych przez człowieka umów dotyka obszaru jego wolności oraz obszaru jego powinności i odpowiedzialności. Do wolności

[8] J. Rosseau, *Umowa społeczna*, Wyd. Antyk, Kęty 2002.
[9] *Metodyka wychowania w przedszkolu*, red. I. Dudzińska, WSiP, Warszawa 1976; oraz *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu. Poradnik metodyczny*, red. I. Dudzińska, WSiP, Warszawa 1983.
[10] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatowska, WSiP, Warszawa 1985.
[11] M. Łobocki, *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*, WSiP, Warszawa 1985.
[12] Z. Zaborowski, *Podstawy wychowania zespołowego*, PWN, Warszawa 1967.
[13] H. Muszyński, *Wychowanie moralne w zespole*, WSiP, Warszawa 1974; a także *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*, Wyd. PZWS, Warszawa 1967.
[14] È. Claparède, *Wychowanie funkcjonalne*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2006.
[15] J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2002.
[16] M. Montessori, *Domy dziecięce*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2005.
[17] E. Key, *Stulecie dziecka*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2005.
[18] M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, WSiP, Warszawa 1992.

człowieka należy to, czy chce mieć wpływ na jej kształt, co proponuje, jakie rozwiązania go satysfakcjonują, czy wyrazi zgodę na jej zawarcie, czy i gdzie dostrzega pole możliwego kompromisu. Do obszaru powinności zaś obowiązek przestrzegania już zawartej umowy, konieczność dostosowania się do przyjętych ustaleń, na które wcześniej wyrażona była zgoda.

F. Mayor ze swoimi współpracownikami, podnosząc potrzebę zawarcia nowych umów, w tym redefinicji / renegocjacji zwłaszcza nowej umowy społecznej, ukazuje szereg problemów i stawia szereg pytań, na które pilnie potrzebujemy poszukiwać odpowiedzi. Wskazuje, że

> cztery umowy powinny stanowić filar nowej demokracji międzynarodowej (…). XXI wiek, jeśli ma przypieczętować nowe przymierze między narodami, ludami i obywatelami, zawarte, aby zapobiec przemocy i wojnie, będzie musiał (…) oprzeć się na czterech umowach: społecznej, ekologicznej, kulturalnej i etycznej[19].

Wyznaczają one konkretne zadania, które należy podkreślać i szeroko eksponować.

RAMKA 2

Cztery rodzaje umów, według F. Mayora, których potrzebuje współczesny świat:

1. Cztery umowy powinny stanowić filar nowej demokracji międzynarodowej, jeśli chcemy zapobiegać przemocy, wojnie i budować nowy ład: **Umowa społeczna** oparta na solidarności, zmniejszaniu różnic społecznych;
2. **Umowa ekologiczna** – dotycząca sojuszu nauki, rozwoju i ochrony środowiska naturalnego;
3. **Umowa kulturowa** – wskazująca między innymi na to, że edukacja ma być standardem, prawem dla wszystkich i w ciągu całego życia;
4. **Umowa etyczna** – która ma przywrócić sens i perspektywę ludzkiej egzystencji.

Źródło: F. Mayor, *Przyszłość świata*, Wyd. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.

W dobie przemian geopolitycznych, zmian społecznych, postępu naukowo-technologicznego skierowanie uwagi na powyższe umowy (por. Ramka 2) jest konieczne dla zachowania względnej równowagi społecznej i kulturowej.

[19] F. Mayor, *Przyszłość świata*, Wyd. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001, s. 32.

Zasady **nowej umowy społecznej** dla nowego stulecia:

- absolutnym priorytetem jest odbudowa solidarności przez wykorzenienie biedy i zmniejszenie skandalicznych różnic rodzących rozpacz i wykluczenie;
- znalezienie drogi, jak założyć podwaliny nowej umowy społecznej opartej nie na dyskwalifikacji coraz większej części ludzkości, lecz na większym poszanowaniu godności i uzasadnionych aspiracji każdej istoty ludzkiej;
- rozstrzygnięcie, jak zapewnić kobietom należne im miejsce, do którego mają prawo i ustanowić rzeczywisty parytet i równy udział we wszystkich dziedzinach działalności człowieka[20].

Druga wielka umowa – **ekologiczna** – dotyczy sojuszu nauki, rozwoju i ochrony środowiska naturalnego. Dotyczy poszukiwania dróg pogodzenia ochrony biosfery z rozwojem sfery społecznej. To szukanie odpowiedzi na pytanie o to, jak wyjść poza ramy umowy społecznej wynegocjowanej przez współczesnych ludzi, by zawrzeć umowę ekologiczną, zapewniającą trwały i bezpieczny rozwój Ziemi i ludzkości[21].

Trzecia umowa – to **umowa kulturowa** – nierozerwalnie związana z dwiema poprzednimi, podnosząca postulat edukacji dla wszystkich i w ciągu całego życia.

> Trzeba będzie również uczynić z edukacji dla wszystkich w ciągu całego życia prawdziwie demokratyczne wyzwanie, a więc położyć kres rozkwitającemu obecnie apartheidowi szkolnemu i uniwersyteckiemu, tak aby odbudować edukację jako program obywatelskiego nauczania i rzeczywistej równości szans dla wszystkich[22].

Czwarta umowa to **umowa etyczna**, która ma w XXI wieku przywrócić sens ludzkiej egzystencji, a w związku z tym powinna, zdaniem F. Mayora, składać się z trzech części:

1. Poszukiwać sposobów rozkwitu kultury pokoju i inteligentnego rozwoju:

> Jak przejść od logiki odbudowy, opartej na chirurgii leczącej rany po konfliktach, do logiki zapobiegania, opartej na przewidywaniu konfliktów i kryzysów oraz zaradzaniu im zawczasu? Jak wspierać wyłanianie się kultury pokoju opartej na dewaluacji przemocy, na rzeczywistym przestrzeganiu praw człowieka,

[20] *Ibidem*, s. 33, 43-165.
[21] *Ibidem*, s. 33, 169-298.
[22] *Ibidem*, s. 34, 301-398.

> na czynnym promowaniu pluralizmu i dialogu wszystkich podmiotów w społeczeństwie, wreszcie na etycznym wychowaniu w duchu pokoju, demokracji i szacunku dla inności (…)?[23]

2. Jak – to jest druga część umowy – zapewnić pogłębienie demokracji przez przywrócenie pojęcia trwałości rozwoju i obywatelskiej przestrzeni publicznej. Trzeba bowiem pogłębić demokrację w czasie, zakorzeniając w samym sercu instytucji i całego społeczeństwa antycypacyjne i przyszłościowe pojmowanie obywatelstwa;
3. Trzecia część dotyczy szerokiego pola etyki przyszłości. Jakie kryteria polityczne i etyczne będziemy musieli zdefiniować i przyjąć, by skończyć z tyranią doraźności, dla budowania etycznych relacji, inwestować w rozwój społeczny na różnych płaszczyznach[24].

Poszukiwanie nowej umowy w skali globalnej może być skuteczne, jeśli zadbamy o zmianę w skali lokalnej, osobistej, rodzinnej czy instytucjonalnej edukacji. Wypracujmy własne umowy, nauczmy się szacunku i pokojowego budowania relacji, respektujmy ustalenia, zarówno te formalne, jak również te nieformalne, bieżące, codzienne. W swoim codziennym życiu każdy człowiek ma do czynienia przecież z różnymi rodzajami umów, np.: autorską, gospodarczą, handlową, dobrowolną, obustronną, zbiorową, pisemną, o sprzedaż, o pracę, o wzajemnej pomocy, o wymianie kulturalnej itd.[25]

W kontekście wychowania i edukacji, w tym szczególnie w toku relacji dorosłego z dzieckiem i relacji między samymi dziećmi, możemy wyróżnić sześć rodzajów umów, które wymieniam także i bardzo krótko przybliżam w mojej wcześniejszej książce[26]:

– **umowy rozwijające** i **umowy destrukcyjne**
  Pierwsze z nich to takie, które mają na dziecko pozytywny wychowawczo wpływ, uczą właściwych zachowań, pożądanych społecznie postaw, respektują potrzeby dziecka, jego podmiotowość, indywidualność, ale też uczą szacunku dla innych. Drugie zaś to ustalenia hamujące ten rozwój, wyzwalające zachowania niewłaściwe, sprzeczne z ogólnie przyjętym systemem norm społecznych, uczą manipulacji, wykorzystywania innych. W zamyśle, intencji nauczyciela, rodzica, umowy zawierane z dzieckiem maja mieć charakter wychowawczy, rozmawiamy, negocjujemy, ustalamy, by poznać lepiej dziecko, jego oczekiwania, podzielić się własnymi, ustalić kształt umowy, który będzie dla wszystkich akceptowalny, a zatem są to umowy rozwijające.

[23] *Ibidem*, s. 36.
[24] *Ibidem*, s. 37-38, 401-493.
[25] *Słownik poprawnej polszczyzny*, red. W. Doroszewski i in., PWN, Warszawa 1996, s. 822.
[26] Por. A. Olczak, *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga…*, *op. cit*., s. 88-89.

Bywa jednak, że mówiąc – „umówmy się" – narzucamy, rozkazujemy, szantażujemy mówiąc: *Jak zrobisz to, to będziesz mógł…*, czy wreszcie sami je łamiemy, nie przestrzegamy, ucząc przez to relatywizmu wobec zasad.

- **umowy formalne** i **umowy nieformalne**
  Umowy formalne dotyczą sprawowania kontroli, zakresu czynności, które człowiek ma wykonać, sposobów wynagradzania itp. Akcentowany jest tu zadaniowy charakter umowy, a dominują one w relacjach dorosły – dziecko, bądź grupa – dziecko. Umowy nieformalne oparte są w głównej mierze na dążeniu do spełnienia oczekiwań, realizacji dążeń i zaspokojenia psychologicznych potrzeb jednostki, określa się je zatem jako umowy psychologiczne bądź kontrakt psychologiczny[27]. Tego typu umowy dominują wśród ustaleń formułowanych między samymi dziećmi, głównie w sytuacji zabawy. Właśnie dzięki umowom dzieci porządkują zabawę, regulują jej przebieg, dzielą się rolami i ustalają sposób ich realizacji. W relacjach wychowawczych możemy również sprawić, że konkretna umowa czy zestaw umów nabiorą bardziej formalnego kształtu (zapisując ją, podpisując itp.) – sprawdza się to lepiej, gdy umowa ma obowiązywać dłużej, możemy też stosować ją bardzo nieformalnie, na bieżąco ustalając umowy na krótki czas, na potrzeby sytuacji, zabawy, określonych okoliczności. Wówczas nie ma potrzeby każdorazowego zapisywania ustalenia, utrwalania, a taka umowa zawarta w formie ustnej jest równie wiążąca dla obu stron i wymaga odpowiedzialnej realizacji.
- **umowy między równorzędnymi partnerami** i **umowy między nierównorzędnymi partnerami**
  Umowy między równorzędnymi partnerami to te, w których mamy do czynienia z ustaleniami czynionymi przez osoby o podobnym poziomie władzy, wiedzy i doświadczenia, np. w układach dziecko-dziecko, nauczyciel-nauczyciel, nauczyciel-rodzic. Mamy w nich swoiste partnerstwo, równowagę, zbliżone kompetencje, dzięki czemu obie strony mają podobne szanse, możliwości aktywnego współudziału w formułowaniu, zawieraniu i realizowaniu umowy. Jednak w sytuacji, gdy umowa zawierana jest między dorosłym a dorastającym / dzieckiem, mamy do czynienia z umową między nierównorzędnymi partnerami, bowiem po jednej ze stron mamy zdecydowanie bogatsze doświadczenie, większą wiedzę czy władzę. Jest tak na przykład w układach:

[27] B. Kożusznik, *Psychologiczne koszty uczestnictwa jednostki w organizacji. Cena przymusu i podporządkowania. Cena autonomii* [w:] *Psychologiczne koszty aktywności człowieka*, red. Z. Ratajczak, Wyd. UŚ, Katowice 1989, s. 153.

dziecko-nauczyciel, dziecko-rodzic; zachodzi tu zazwyczaj wyraźna dominacja jednej ze stron (zwykle dorosłego), która inicjuje umowę, często bywa, że ją formułuje i egzekwuje jej przestrzeganie. Takie postępowanie tłumaczone jest liczniejszymi doświadczeniami dorosłego, chęcią uczenia dzieci określonych, pożądanych zachowań – wszystko to jest bardzo ważne, ale obserwacja wychowawczych relacji obnaża, jak blisko stąd do nakazowego i zakazowego podejścia do dziecka, a także czynienia z umowy narzędzia opresji wobec podległego dorosłemu dziecka. Uzasadnienie rozwojowe dla umowy dorosłego z dzieckiem odnajduję w potrzebie uczenia dzieci trudnej sztuki dialogu, poprzez jej praktykowanie, poprzez wzór dawany w takich sytuacjach, poprzez przykład zawierania i przestrzegania umowy, przez wzór słuchania i mówienia.

Kafeteria ta zapewne nie została tu wyczerpana, wymienione powyżej rodzaje daje się jednak obserwować w codziennych sytuacjach, dotyczących tzw. „umawiania się" z dziećmi. W procesie wychowawczym, zarówno w relacjach między dziećmi, jak i w diadzie nauczyciel-dziecko czy rodzic-dziecko, dostrzegamy wszystkie rodzaje umów, zarówno metody rozwijające, jak i destrukcyjne, będące częściej manipulacją i wyrazem manifestacji przewagi nad dzieckiem niż otwartością na dialog. Z jednej strony bowiem mamy umowy, że *Po skończonej zabawie każdy sprząta po sobie*, czy *Mówimy sobie prawdę i słuchamy innych,* ale z drugiej bywają i takie, że *Nie przyznajemy się mamie / nauczycielowi do tego co złego się stało*, lub, stawiając ultimatum: *Jak chcesz coś dostać to musisz…* (i tu wskazujemy, czego oczekujemy od dziecka, jakie zachowanie będzie nagrodzone), lub między dziećmi *Jak nie powiesz, nie naskarżysz to dostaniesz…* (nagrodę za krycie winnego) itp. Często mamy tu zatem do czynienia z manipulacją dzieckiem[28], relatywizmem wobec zasad, łamaniem norm, wybiórczym stosowaniem się do przyjętych ogólnie reguł postępowania.

1.2. Pojęcia: umowa – kontrakt – kodeks – czy można je stosować zamiennie?

W praktyce edukacyjnej, obok terminu *umowa*, spotykamy się także z innymi określeniami stosowanymi do tego typu porozumień – głównie tych zawieranych między nauczycielem a dzieckiem. Najczęściej odnajdujemy przykłady grupowych kontraktów czy kodeksów przedszkolaka, ucznia. Taka sytuacja wymaga choć krótkiego zatrzymania i omówienia, bowiem o ile syno-

[28] Szerzej o problematyce manipulacji w wychowaniu pisze A. Wróbel, *Wychowanie a manipulacja*, Wyd. Impuls, Kraków 2006; por także K. Segiet, *O niebezpieczeństwie manipulacji dzieciństwem przez dorosłych* [w:] *Edukacyjne i społeczne konteksty demokracji*, red. A. Olczak, P. Prüfer, D. Skrocka, Wyd. PWSZ, Gorzów Wielkopolski 2015.

nimem pojęcia *umowa* jest *kontrakt*, *układ*, *porozumienie*[29], to pojęcie *kodeks* w polu wyrazów bliskoznacznych już się nie mieści. Kontrakt definiowany jest jako „układ, umowa zawarta na piśmie między stronami, określająca warunki i zobowiązania obu stron; dokument, dowód takiej umowy"[30]. Kodeks natomiast to zbiór zasad postępowania narzucony odbiorcom z restrykcyjnie prowadzoną kontrolą dotyczącą jego przestrzegania. „Kodeks – z łac. *codex* – książka, dokument. 1) zbiór usystematyzowanych przepisów dotyczących jednej gałęzi prawa, regulujący określoną dziedzinę stosunków społecznych, wydawanych zwykle w formie ustawy; 2) zespół norm, reguł, zasad, przepisów dotyczący jakiejś dziedziny, np. etyki, życia towarzyskiego"[31]. W grupie synonimów terminu *kodeks* odnajdujemy pojęcia: *prawo*, *przepisy*, *nakazy*, *regulamin*, *status*, *ustawa*, *zasady postępowania*[32], a nawet termin *dekalog*[33]. Podane wyrazy bliskoznaczne wskazują, jak odmienny charakter ma pojęcie kodeksu i z tego względu nieuprawnione jest używanie go w odniesieniu do umowy, a już w sposób szczególny, w stosunku do umowy z dzieckiem w procesie wychowania opartego na dialogu i szacunku dla zdania dziecka, jego potrzeb i oczekiwań, i z drugiej strony potrzeb, oczekiwań dorosłego, które to (często bardzo różne) umowa ma godzić.

W dokonanym poniżej zestawieniu przedstawiono główne różnice, które odnajdujemy między umową a kodeksem.

Zestawienie 1. Główne różnice między umową a kodeksem

UMOWA	KODEKS
– powstaje w drodze negocjacji między stronami – istnieje możliwość dokonywania zmian, renegocjacji – dobrowolne przystąpienie do umowy – może mieć charakter formalny lub nieformalny	– narzucany odgórnie w postaci nakazów lub zakazów (jak Dekalog, kodeks ruchu drogowego itp. – konieczność dostosowania się do zasad ustalonych poza nami – obowiązek przyjęcia i respektowania narzuconych zasad – charakter formalny

Źródło: Opracowanie własne.

Niepoprawne jest zatem określanie np. zbioru umów nauczyciela z dziećmi w przedszkolu mianem kodeksu przedszkolaka, jeśli chcemy,

[29] *Podręczny słownik wyrazów bliskoznacznych*, Wyd. KDC, Warszawa 2006, s. 169; zob. także strona internetowa: http://synonimy.ux.pl/multimatch.php?word=umowa&search=1 [dostęp: 12.07.2012].
[30] *Słownik wyrazów obcych*, red. B. Pakosz i in., PWN, Warszawa 1991, s. 457.
[31] *Ibidem*, s. 431.
[32] Strona internetowa: http://megaslownik.pl/slownik/synonimy_antonimy/7558, kodeks [dostęp: 12.07.2012].
[33] *Podręczny słownik wyrazów bliskoznacznych…*, *op. cit.*, s. 52.

by oznaczał on nasze wspólne ustalenia, drobne kompromisy, by wskazywał na wspólną pracę nad ich powstaniem. Często jednak, jak wskazały przeprowadzone przez Autorkę tej książki badania, nauczyciele narzucają swoje zasady, przynoszą gotowy zbiór tzw. „umów", które mają być przestrzegane przez dzieci, wówczas rzeczywiście mówimy raczej o kodeksie jako zbiorze nakazów i zakazów, niż o umowie. Nie służy to jednak budowaniu dialogu, a także nie uczy dzieci partycypacji, demokratycznych relacji z innymi ludźmi opartych na takich wartościach, jak: szacunek dla innych i ich zdania, wolność, równość czy odpowiedzialność, a przygotowuje jedynie do biernego podporządkowania autorytarnym dorosłym.

Umowa może mieć złożony charakter i zróżnicowane cele. Możemy mówić o umowach porządkujących funkcjonowanie wspólnoty (np. grupy przedszkolnej, szkolnej), wówczas będą to regulatory wprowadzające dzieci w podstawowe zasady postępowania – dotyczące zachowania porządku w sali, uczestnictwa w zabawach, zajęciach, dyskusji itp. Możemy też dostrzec umowy regulujące sposób zachowania się dzieci wobec innych, dotyczące szacunku, używania imion, dzielenia się zabawkami. Wszystkie zawierane umowy mogą sprzyjać uczeniu dzieci pożądanych społecznie zachowań, stopniowo wprowadzać je w normy moralne, a wszystko to może odbywać się w toku aktywności najbliższej dziecku – podczas zabawy, w której dzieci prowadzą dialog, negocjują, wypracowują kompromisy, a przede wszystkim zawierają cały szereg umów na potrzeby bieżącej sytuacji, dotyczące podziału ról, zabawek, miejsca, czasu i przebiegu prowadzonej zabawy[34].

Według Rozporządzenia MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego[35] szkoły poddaje się ocenie w różnych zakresach, między innymi co do tego, czy kształtuje postawy uczniów. Aby instytucja otrzymała ocenę na poziomie B, czytamy między innymi, że „działania wychowawcze podejmowane w szkole lub placówce są planowane i modyfikowane zgodnie z potrzebami uczniów oraz z ich udziałem"[36]. Ten i inne zapisy wskazują, że zadaniem szkoły jest uczenie dzieci partycypacji, współdecydowania, wyzwalania aktywnych postaw, ale czy tak się dzieje? Wystarczy przyjrzeć się procesowi zawierania umów w przedszkolu czy szkole, ustalaniu zasad, np. wewnątrzszkolnego systemu oceniania, a doświadczamy jak często partycypacja dzieci jest tylko pozorowana[37] przez nauczycieli, jak wprowadza się w życie regulatory i tak wcześniej wymyślone i opracowane przez nauczycieli. Tymi działaniami skłaniamy się częściej

[34] Nieco szerzej traktuję o tym w książce *Umowa społeczna z dzieckiem…*, *op. cit.*, s. 99-105.

[35] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U., nr 168, poz. 1324).

[36] *Ibidem*.

[37] O niebezpieczeństwie pozoru w różnych wymiarach edukacji traktuje niezwykle refleksyjna praca *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Wyd. Impuls, Kraków 2013.

w kierunku opracowywania i wdrażania kolejnych kodeksów, regulaminów, procedur[38], które mają pomagać zwykle dorosłym – w utrzymaniu dyscypliny, porządku, ciszy, obowiązkowości dzieci, a nie służyć dzieciom jako okazja do opanowania cennych społecznie kompetencji.

Aplikujemy zestawy obowiązujących zasad, zamiast uczyć dzieci ich formułowania i przestrzegania jako wyrazu własnej odpowiedzialności, własnych potrzeb, osobistych opinii, także w zakresie wprowadzania regulatorów do własnego funkcjonowania w określonej grupie, przestrzeni czy sytuacji.

1.3. Dziecko i nauczyciel jako współtwórcy umowy – kilka refleksji wokół dialogu w edukacji

> Uczestnicząc w życiu społecznym, możemy dostrzec pewien paradoks. Wiele się mówi o potrzebie i znaczeniu dialogu. Podczas gdy trwa dialog na temat dialogu w życiu codziennym, także w nauczaniu oraz wychowaniu, nie jest on należycie doceniany (…). Bywa też deformowany. Zamiast rozmowy nierzadko słyszymy monologi osób ignorujących nawzajem swoje racje (…). Przypominają one czasem egocentryczną mowę młodszych dzieci. Bywa, że mówienie do siebie zastępuje rozmowę. Wynikające stąd zawężanie się pola dialogu nie pozostaje bez znaczenia dla procesów rozwoju. Dziś – ze względu na specyfikę czasów – jest to zjawisko szczególnie niekorzystne i niebezpieczne[39].

Martin Buber zauważa, że wiąże się to z zasadniczym problemem w obszarze międzyludzkiego funkcjonowania, jakim jest konieczność rozróżniania bycia i pozorowania[40]. Owo bycie i pozorowanie dotyczy także międzyludzkiej komunikacji. Często realizujemy dialog w technicznym wymiarze – mówimy do innych, mniej lub bardziej uważnie słuchamy, często jeszcze mniej chcemy zrozumieć stanowisko drugiej strony. M. Buber podkreśla ogólnie znany fakt, że ludzie często usilnie troszczą się o to, jakie wrażenie wywierają na innych, do tego dla części z nas ten obraz, sposób, w jaki chcemy być widziani, jest tak ważny, że sprawia, iż prowadzimy „życie z obrazu", a nie „życie z istoty", które byłoby określone przez to, kim rzeczywiście jesteśmy[41]. Z tego względu też większość z tego, co dzieje się między ludźmi, co dziś nazywa się rozmową, zdaniem M. Bubera, trafniej byłoby określić jako gadaninę. Mówimy do innych

[38] Przykładem może być nagłośniona i szeroko komentowana *Procedura wejścia do klasy*, obowiązująca w jednej ze szkół podstawowych w Legnicy – doniesienia medialne – marzec 2015.

[39] M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, PWN, Warszawa 2011, s. 354.

[40] M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktór, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1992, s. 141.

[41] *Ibidem*, s. 141-142.

bez troski czy nas słuchają. Ta alienacja, odosobnienie, skupienie na sobie jawią się jako fatalizm współczesnego człowieka. Nasze pokolenie zatraciło własną wolność, wolną spontaniczność Ja i Ty. Potrzebna jest bezpośredniość i troska o tworzenie warunków dla zaistnienia prawdziwej rozmowy, w której każdy uważałby swego partnera za tego właśnie człowieka, innego istotowo od niego, niepowtarzalnego, którego jednak akceptuję, traktuję z szacunkiem[42]. Potrzebny, we współczesnych czasach zaniku więzi, powierzchowności relacji, jest dialog prawdziwej wzajemności. M. Buber zestawia, w związku z tym, cechy prawdziwej rozmowy:

- zwrócenie się do partnera w całej prawdzie, a więc zwrócenie się istoty przejawiające się wrażliwością, uważnością, skupieniem;
- przyjęcie rozmówcy jako partnera, akceptacja tej osoby mimo różnic (nie chodzi o przyjmowanie jej argumentów czy zmianę swojego stanowiska, lecz o mówienie rozmówcy „tak" jako osobie);
- włączenie samego siebie w rozmowę – według M. Bubera oznacza to, że uczestnik rozmowy ma zawsze mówić co myśli na temat omawianego przedmiotu. Konieczna jest szczerość i otwartość[43].

Takie funkcjonowanie w rozmowie nie jest łatwe. Jest sztuką, której musimy na nowo się nauczyć. Wymaga to zwolnienia, zatrzymania i uważności, o co we współczesnych czasach jest coraz trudniej. Tej uważności, zaciekawienia drugim człowiekiem brakuje w różnych wymiarach naszego życia, także w procesie edukacji – od przedszkola rozpoczynając.

Podejmując problematykę dialogu między dzieckiem a dorosłym, dokonywano analizy dyskusji i rozmów prowadzonych z nauczycielami. Rysuje się znaczący rozdźwięk w ocenie stanu między badaczami problemu a przedstawicielami praktyki. Często doskonałe samopoczucie nauczycieli, przekonanych o tym jak wspaniale budują dialog z dziećmi, rozmija się z danymi empirycznymi, wskazującymi jak dalece edukacja w Polsce oparta jest na monologu, schematach, stereotypach, komunikacji spełniającej czysto informacyjną funkcję, edukacji realizowanej frontalnie i jednolicie. Radykalne opinie, że dialogu w diadzie nauczyciel-dziecko nie ma, choć są przykre dla nauczycieli, ukazują rzeczywistość polskiej szkoły[44], w której jedynym depozytariuszem wiedzy jest nauczyciel, często niedostrzegający, że dziecko ma coraz bogatsze doświadczenia, pasje, pomysły, coraz rozleglejszą wiedzę – bywa, że w pewnych zakresach bogatszą niż nauczyciel. Stan ten zmusza do refleksji i poszukiwań w kierunku określenia sposobów zmiany. I choć często dorośli nie wierzą

[42] *Ibidem*, s. 145.
[43] *Ibidem*, s. 151-153.
[44] Na potwierdzenie tego media donoszą o praktyce zaklejania dzieciom ust taśmą czy o regulaminie wejścia do klasy w duchu musztry i bezdyskusyjnego rygoru – sprawy upublicznione w mediach ogólnopolskich w pierwszych dniach marca 2015 roku.

w możliwość bądź, co bardziej niepokojące, nie dostrzegają potrzeby lub sensu budowania dialogu z dzieckiem, podkreślenia wymaga konieczność prób w tym zakresie i przyznanie, iż edukacja, relacje interpersonalne w dotychczasowym kształcie wymagają gruntownej przebudowy: odejścia od doktryny adaptacyjnej, zerwania z masowością, unifikacją, z autokratyzmem w relacjach dorosły-dziecko. Płaszczyzną do wypracowania koniecznych zmian jest właśnie dialog, będący szansą na skuteczny proces samorealizacji jednostki[45].

Dialog wpisuje się w istotę człowieka, jest naturalny, ale też wymagający

> przede wszystkim chęci, otwarcia na odmienność na długo przed nabyciem określonych umiejętności i wykształceniem kompetencji. W zaistnieniu postawy pełnej zaangażowania i otwarcia na własną niedokończoność podstawowe znaczenie wydaje się mieć klimat społeczny i kulturowy akceptujący polifoniczny obraz świata, nieuzurpujący przyznania słuszności tylko jednej narracji rzeczywistości (…). Edukacja odbywa się przecież w przestrzeni wielu, równoprawnych głosów, tak naprawdę bardziej w przestrzeni aksjologicznej niż instytucjonalnej. To właśnie bogactwo pogranicza konstruuje edukacyjne narracje codzienności i nie poddaje się urzędniczym próbom zawłaszczania przestrzeni interpersonalnych relacji dialogicznych i nadania spotkaniu, określonego regułami i kontrolowanego rytmu. Dialog takim zabiegom zawsze umyka, bo nie ma go tam, gdzie brak wolności i poszanowania odmienności[46].

Pojęcie dialogu jest niezwykle złożone. Jest zjawiskiem, które dotyczy wszystkich poziomów życia człowieka: społecznego, kulturowego, poznawczego, podmiotowego[47]. Z perspektywy procesu umawiania się trafna zdaje się być definicja zaproponowana przez M. Śnieżyńskiego, wskazująca, że

> dialog to wzajemna wymiana myśli co najmniej dwóch osób, w którym dochodzi do wymienności ról nadawcy i odbiorcy z pełnym poszanowaniem prawa do podmiotowości ich uczestników, z poszanowaniem prawa do własnych poglądów, celem wzajemnego poznania się i zrozumienia prowadzącego do wzajemnego zbliżenia się osób[48].

Jak wskazuje M. Ledzińska „dialog będący rozmową co najmniej dwojga ludzi wykracza poza zwyczajne przekazywanie wiadomości. Charakterystyczna dla dialogu wymiana myśli decyduje o jego specyfice. Uczestnicy dialogu pozostają partnerami refleksyjnej rozmowy, zaś wzajemny kontakt wymaga nie tylko

---

[45] A. Cudowska, *Twórcze rozumienie w dialogu edukacyjnym w perspektywie etyki niewspółczesności M. Bachtina* [w:] *Czynić świat bardziej etycznym*, red. A. Cudowska, Wyd. Trans Humana, Białystok 2003, s. 180.

[46] *Ibidem*, s. 182.

[47] G. Koć-Seniuch, *Dialog* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2003, s. 688.

[48] M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Wyd. Naukowe PAT, Kraków 2001, s. 9.

opanowania mowy. Angażuje także uwagę, wyobraźnię, pamięć, procesy decyzyjne, myślenie”[49]. Jest zatem trudną sztuką, którą posiąść można poprzez wielość prób, doświadczeń, wzorców, wymaga jednak otwartości, empatii i wrażliwości oraz motywacji do tego, by trud ten podejmować.

Ze względu na proces wychowania, w sposób szczególny interesuje nas dialog pedagogiczny, w którym J. Tarnowski wyróżnia trzy typy:

> dialog jako metodę, sposób, w który podmiot dąży do wzajemnego rozumienia, zbliżenia się i współdziałania; dialog jako proces, który zachodzi wówczas, gdy któryś z elementów metody został urzeczywistniony, gdy nastąpi choćby pewne zbliżenie emocjonalne, pewna świadomość wspólnych zadań; dialog jako postawę, czyli gotowość otwierania się na rozumienie, zbliżenie się i współdziałanie w stosunku do otoczenia[50].

Zwłaszcza trzeci typ jest istotny z punktu widzenia omawianego zagadnienia, dotyczy bowiem pewnego, pożądanego kierunku rozwoju człowieka – przy założeniu, że proces ten, by był skuteczny i trwały, powinien świadomie rozpoczynać się w okresie dzieciństwa. Tak rozumiany dialog w swym znaczeniu zbliża się do koncepcji prawdziwej rozmowy, prawdziwej wzajemności, co za M. Buberem omówiono powyżej.

> Dialog wymaga poznania i zrozumienia przedmiotu dialogu oraz racji obu stron, a zarazem przezwyciężenia postawy egoistycznej; czynnikiem sprzyjającym dialogowi jest empatia[51].

Warto w tym miejscu dostrzec, że takie spojrzenie zdecydowanie zawęża pole pojęciowe dialogu i czyni z niego jedynie metodę rozwiązywania konfliktów, co bliższe jest dialogowi technicznemu opisanemu przez M. Bubera[52]. Słuszne jest dostrzeganie w dialogu możliwości i szans na budowanie ładu i porozumienia w grupie, ale można też dostrzec jego znaczenie w zapobieganiu konfliktom przez budowanie postawy zaufania, zrozumienia i szacunku. A zatem dialog to rozmowa, wymiana myśli, wiedzy, to w dobie globalizacji, jak wskazuje Danuta Waloszek, szansa na skuteczne rozwiązywanie problemów w związkach, przy porozumieniu stron działania. Tego, zdaniem Autorki, musi nauczyć się człowiek w toku edukacji zapoczątkowanej w przedszkolu[53]. Autorka wprowadza jednak

---

[49] M. Ledzińska, *Dialog w nauczaniu a perspektywy rozwoju* [w:] *Osoba. Edukacja. Dialog*, t. 1, red. M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona, Wyd. AP, Kraków 2002, s. 90.

[50] *Ibidem*, s. 689; por. także J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu* [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Wyd. Impuls, Kraków 1992.

[51] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akad. „Żak”, Warszawa 1995, s. 53.

[52] M. Buber, *Ja i Ty…*, *op. cit.*; o rozróżnieniu rodzajów, między innymi za M. Buberem, pisze też U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Wyd. Impuls, Kraków 2000.

[53] D. Waloszek, *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, s. 74.

ważne rozróżnienie między dialogiem a sytuacją dialogiczną, wskazując jednocześnie, że nie są to pojęcia tożsame.

> Dialog może istnieć poza sytuacją, jako figura stylistyczna, natomiast sytuacja dialogiczna to sposób użycia tej figury. Ktoś może posiadać wiedzę na temat dialogu, ale niekoniecznie umie wejść w sytuację dialogiczną[54].

Autorka dodaje dalej:

> każda sytuacja edukacyjna powinna być sytuacją dialogiczną. Nauczyciel, by mógł zwrócić się ku dziecku i poznać jego możliwości wejścia w dialog, musi rozumieć istotę związku dialogicznego. To także główny argument za diadą (triadą) edukacyjną – nauczyciel powinien mówić do dziecka, zwracać się ku niemu, a nie komunikować zadanie całej grupie[55].

Natomiast, jak wskazuje Marian Śnieżyński, jeśli nawiążemy już komunikację z dziećmi / uczniami, gdy nauczyciel nawiąże już relacje interpersonalne z uczniami, to możliwy i pożądany jest krok kolejny, czyli sprowadzenie sytuacji szkolnej do dialogu edukacyjnego, nadanie jej wymiaru dialogicznego spotkania, w którym szczególnie ważne są trzy warunki: wspólne odkrywanie prawdy, kompromis i konsensus[56].

Budowanie przestrzeni dla dialogu nie jest zadaniem prostym. Dialog edukacyjny, jak zauważa A. Osowińska-Walkowicz, nie jest łatwy, bowiem wymaga wzajemnej otwartości, w której istotnym elementem jest gotowość do zmiany własnego stanowiska, jeśli ono okaże się błędne bądź gdy przekonają nas argumenty innych uczestników. Wymaga także uczciwości oraz cierpliwości, by móc autentycznie i w pełni zrozumieć rozmówcę[57]. Poza tym, jak wskazuje Józef Kuźma, dla skutecznego prowadzenia dialogu ważne jest poznanie jego istoty i podstawowych reguł nim rządzących, do których autor zaliczył:

- „regułę dobrej woli do podjęcia dialogu,
- regułę uznania, że przeciwnik też może mieć swoje racje i argumenty [choć osobiście wolę określenie »rozmówca« zamiast przeciwnik – dop. A.O.],
- regułę zapewnienia obu stronom dialogu prawa krytykowania i obowiązku poddawania się krytyce,

[54] *Ibidem*, s. 74.
[55] *Ibidem*, s. 74-75.
[56] M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wyd. Naukowe AP, Kraków 2008, s. 94.
[57] A. Osowińska-Walkowicz, *Przydatność wychowawcza koncepcji personalistycznych i liberalnych w wychowaniu dla demokracji* [w:] *Wychowanie dla demokracji*; materiały z sesji 11-13.04.1991, Kraków 1991; cyt. za: M. Śnieżyńskim, *Sztuka dialogu…*, *op. cit.*, s. 96.

- obowiązek uzasadniania głoszonych sądów, ocen i opinii,
- regułę wiarygodności stron, czyli zgodności głoszonych słów i idei z własnymi czynami,
- kulturę prowadzenia dialogu zgodnie z zasadami etyki oraz *fair play* bez zbędnych emocji i wykorzystywania uprzywilejowanej pozycji"[58].

Realizacja tych reguł może sprzyjać rozwojowi pozytywnych / demokratycznych / opartych na autentycznym dialogu relacji wychowawczych. Należy bowiem podkreślić, że

> oparta na dialogu współpraca nauczyciela z uczniami stwarza tym ostatnim różnorodne perspektywy rozwojowe: umożliwia zdobywanie wiedzy i umiejętności, przyczynia się do właściwego pojmowania uczenia się – traktowania go jako procesu coraz lepszego rozumienia siebie i otoczenia, ułatwia dostrzeżenie możliwości wywierania wpływu na przebieg i końcowe efekty uczenia się. Przyjęcie przez nauczyciela postawy dialogu sprzyja zatem kształtowaniu u uczniów poczucia podmiotowości, motywującego do nieustannego samokształcenia[59].

Dialog, jak zauważa J. Zwiernik, to:

> spotkanie dwóch podmiotów społecznych, podczas którego dochodzi do *wymiany znaczeń* żywionych wobec wybranych fragmentów rzeczywistości przez każdego z partnerów owej interakcji. W efekcie negocjacji może dojść do zbliżenia stanowisk i osiągnięcia *porozumienia*, ale możliwa jest też sytuacja, gdy każda ze stron dialogu pozostaje przy swojej wizji świata, jednak znajomość argumentów partnera pozwala drugiej stronie *zrozumieć* jej punkt widzenia[60].

Potrzebne jest zrozumienie, że nie można przewidzieć, w jaki sposób przebiegnie dialog, do czego ta sytuacji doprowadzi rozmówców – do porozumienia, czy pozostania przy swoich stanowiskach. Bezsprzecznie sama sytuacja będzie cenna dla budowania zrozumienia, wsłuchania się w racje, argumenty innych osób.

Analizując edukacyjną rzeczywistość, nieobecność w niej dialogu staje się bardzo wyraźna. Zdecydowanie dialogiem nie nazwiemy przecież szeroko obecnych w edukacji pogadanek, przewidywanych / planowanych odpowiedzi dzieci na zadawane przez nauczyciela pytania, zakazu zabierania głosu przez uczniów bez zgody nauczyciela czy mówienia po podniesieniu ręki i tylko

---

[58] J. Kuźma, *Kultura dialogu nieodzownym warunkiem edukacji społeczeństwa demokratycznego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Socjologiczne II", 1994, nr 162; cyt. za: M. Śnieżyńskim, *Sztuka dialogu…*, *op. cit.*, s. 100.

[59] M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania…*, *op. cit.*, s. 362; por. także J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, PWN, Warszawa 2002.

[60] J. Zwiernik, *Globalny dzieciak jako partner w dialogu z nauczycielem* [w:] *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*, red. D. Waloszek, Wyd. Bliżej Przedszkola, Kraków 2011, s. 29.

„na temat" – zazwyczaj zresztą narzucony przez nauczyciela. Można zatem zauważyć, iż dialog może być rozumiany jako wymiana myśli, opinii, wsłuchanie się w argumenty innych osób, przy udziale refleksji, emocji, ekspresji – poszukiwanie takich zachowań w edukacji jest zadaniem trudnym. Częściej obserwujemy, że komunikowanie się, mówienie w szkole, ma zazwyczaj znaczenie drugoplanowe, jeśli chodzi o uczniów i chęć poznania ich zdania, oczekiwań. Jak wskazują Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka,

> sytuacje komunikowania się, w jakich stawiany jest uczeń przez nauczyciela, nie sprzyjają wypowiedziom wzbogacanym przez język ciała. 'Martwota' ekspresji dziecięcej wywoływana jest przez szereg czynników: formę nauczycielskich pytań, których intencją jest uzyskanie krótkiej odpowiedzi, informacyjno-rzeczowy klimat pogadanek, ostre zasady dystrybucji komunikatów, fizyczne warunki odpowiadania[61] itp.

Mamy zatem do czynienia z redukcyjno-instrumentalnym podejściem do mówienia w edukacyjnej rzeczywistości, które charakteryzuje się dominacją funkcji informacyjnej jako narzędzia przekazu i egzekwowania wiadomości, dominuje formalna poprawność wypowiedzi (pełne zdanie, odpowiednie słownictwo), przewaga komunikatów typu: pytanie nauczyciela – odpowiedź dziecka oraz brak zgody na osobisty język dziecka z jednoczesnym narzucaniem sformalizowanego języka szkolnego[62].

Dialog jest podstawą skutecznego wychowania opartego na zaufaniu, zrozumieniu, otwartości i szacunku. Metodę wychowania opartego na dialogu stanowi umowa społeczna, która jest owocem spotkania dwóch osób / grup oraz jest koniecznością bycia / uczenia się bycia odpowiedzialnym. Tak rozumiane wychowanie, oparte na umowach dziecka z dorosłym i dorosłego z dzieckiem, wpisuje się w demokratyczny styl wychowania rozumiany jako „złoty środek" między wychowaniem autorytarnym a liberalnym. Z całym przekonaniem twierdzę, że nie ma skutecznego, podmiotowego wychowania bez dialogu. Nie ma też autentycznej umowy w diadzie dziecko-dorosły bez dialogu. Brak rzeczywistego otwarcia na innych sprawia, że pozorujemy umowy, zrozumienie, współdziałanie. Z perspektywy dziecka, jego rozwoju, potrzebne są starania, by w relacjach między podmiotami realizować „paradygmat dialogu"[63], w którym człowiek widziany jest jako osoba inteligentna, prospołeczna, ale ani jego inteligencja, ani prospołeczność nie zamanifestują się samoistnie, jeżeli nie zostanie ona wspomożona poprzez odpowiednie wpływy środowiska kulturowego i społecznego, a wpływ ten powinien mieć postać dialogu a nie monologu,

---

[61] D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005, s. 79.

[62] *Ibidem*, s. 80.

[63] A. Mirski, *Edukacja dialogu jako szansa kształtowania podmiotowej i aktywnej orientacji ucznia* [w:] *Nauczyciel-uczeń. Miedzy przemocą a dialogiem, obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Wyd. Impuls, Kraków 1996, s. 80.

a człowiek winien być spostrzegany jako byt myślący, przeżywający i poszukujący sensu[64], a nie tylko jako odbiorca informacji przekazywanych przez posiadacza nauki, znawcę wartości i zasad – dorosłego (rodzica czy nauczyciela). Czy tak jest w edukacyjnej / wychowawczej rzeczywistości? Raczej nie. Dorośli roszczą sobie prawo decydowania o dziecku, za dziecko, w sprawach dziecka. Wydaje im się, że wiedzą lepiej co jest dla niego „dobre", czego ono potrzebuje. Widać to wyraźnie w sferze wychowania, gdzie stale dominują nakazy, zakazy, karcenie, upominanie. Wychowawcy wprowadzają liczne ograniczenia bądź zalecenia, dla których trudno jest odnaleźć sensowne wyjaśnienia, np.:

1. „Zawsze mamy dobre humory".
2. „W kąciku z lalkami nie wolno drzeć papieru".
3. „Nowymi zabawkami bawimy się tylko za zgodą nauczyciela".

W rzeczywistości te formuły są jedynie pseudoumowami, których głównym celem jest utrzymanie porządku, hamowanie nadmiernej aktywności dzieci, uczenie podporządkowania. Dobrze rozumiana umowa ma wspierać dziecko w rozwoju, inspirować do poprawnych zachowań, budować motywację, ale stanie się tak tylko w sytuacji, gdy w drodze interakcji dialogicznych dziecko współuczestniczy w formułowaniu umowy i gdy ów regulator ma charakter rozwijający, a nie jedynie porządkująco-hamujący. Dobrze sformułowane umowy mogą brzmieć następująco:

1. „Staramy się być samodzielni".
2. „Szanujemy przedszkolne zabawki, by móc się nimi wspólnie bawić".
3. „Po skończonej zabawie odkładamy zabawki na miejsce, by nie trzeba ich było później szukać".

W wielu miejscach tego opracowania już podkreślano, że umowa, która powinna spełniać swą rozwijająco-wychowawczą rolę, często jest źle wykorzystywana, pozorowana i bywa środkiem opresji, ograniczeń, a jej głównym celem staje się dyscyplinowanie dziecka, poskramianie jego niewłaściwych (w ocenie dorosłych) zachowań. Stąd pod nazwą umowy tak wiele jest komunikatów autokratycznie kierowanych do dziecka w postaci zakazów, rozkazów czy nakazów, np.:

1. „Jak posprzątacie, pójdziemy na spacer".
2. „Jak będziecie grzeczni, to będziecie mogli się pobawić".

Truizmem już zdaje się być postulat dotyczący konieczności rozmawiania z dzieckiem. Nie tylko mówienia do dziecka, ale także wysłuchania tego, co ono ma do powiedzenia. To trudna sztuka, wymaga czasu, cierpliwości i określonych umiejętności, między innymi takich jak zdolność aktywnego

[64] *Ibidem*, s. 80.

słuchania, prowadzenia dialogu. I choć jest to oczywiste, nadal trudno to wielu dorosłym urzeczywistnić. W procesie wychowania jest z tym nie najlepiej – rodzice zabiegani, ciągle z deficytem wolnego czasu na odpoczynek, a co dopiero na spokojną rozmowę, wolą rozstrzygać wszystko szybko, arbitralnie, bez dyskusji – a to nie sprzyja możliwości budowania dialogu. Inni wpisują dziecko i swoje z nim relacje, wspólny czas, w skrupulatnie opracowany plan działania i następnie realizują go zadaniowo, rozmawiając w samochodzie czy autobusie, w drodze na lekcje języka obcego, gry na instrumencie czy w przerwie treningu. To też będzie nieskuteczne i niewystarczające, bowiem

> chociaż wydaje się, że dialog toczący się w procesie wychowania powinien być zaplanowany, to trudno w tym zakresie o jakieś algorytmy, gdyż jego sens rozgrywa się w bardzo wielu płaszczyznach (…), ważna jest tu świadomość, że w sytuacji dialogicznej nie wszystko da się przewidzieć[65].

Dodatkowo komplikuje tę sytuację społeczne przekonanie o konieczności powściągania instynktów dziecka, wychowania go w duchu posłuszeństwa, dyscypliny i szacunku dla starszych – co w pewnym zakresie jest słuszne, ale jest to spojrzenie niepełne i jednostronne. Jak w ten sposób wychować człowieka wolnego, pewnego swych racji, aktywnego, moralnego, szanującego zasady i samodzielnego? Bez dialogu dorosłego z dzieckiem, zaufania i obustronnego szacunku będzie to niemożliwe.

> Dialog jest rzeczywistością, w której rodzi się wspólnota wychowawcza, jest konieczny do tego, aby zaistniała prawdziwa relacja wychowawcza[66].

Gerald Hüther wskazywał, że

> kto chce wychować dzieci na kompetentne, mocne, świadome siebie osobowości, musi myśleć relacyjnie i inwestować w zdolność do życia w relacji. To jest tajemnica kultury szkolnej, w której nikt nie będzie przegrywającym[67].

W dobie globalnych zagrożeń, zaniku więzi społecznych, powierzchowności relacji międzyludzkich, agresji „wylewającej" się z mediów, położenie akcentu na relacje, empatię, na zatrzymanie się i wysłuchanie drugiego

---

65 A. Cudowska, *Twórcze rozumienie…*, *op. cit.*, s. 180-181.

66 R. Zapotoczny, *Personalistyczna wizja dialogu* [w:] *Wychowanie do dialogu. W poszukiwaniu modeli budowania relacji międzyludzkich*, Wyd. PWT, red. K. Jaworska, K. Wawrzynów, G. Sokołowski, Wrocław 2015, s. 195.

67 G. Hüther, *Was braucht der Mensch, um zu werden, was er sein könnte?* [w:] *Die Neue Region*, red. E. Binas, Frankfurt 2010, s. 45; cyt. za: K. J. Wawrzynów, *„Na początku jest relacja". Kształcenie procesem dialogicznym* [w:] *Wychowanie do dialogu. W poszukiwaniu modeli…*, *op. cit.*, s. 221. Praktyczne wskazówki odnajdujemy też w znanej pracy T. Gordona, *Wychowanie bez porażek*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1999.

człowieka, staje się niezwykle ważnym postulatem, swoistą szansą wniesienia nowej jakości w spotkanie z drugim człowiekiem. Czy dajemy taki wzór dziecku? Czy uczymy je takiej rozmowy, wrażliwości, otwartości? Pytania te pozostawię w tym miejscu bez odpowiedzi…, by dać każdemu czytelnikowi moment na poszukanie własnej.

****

Rozdział 2
Umowa w wychowaniu dzieci w przedszkolu

Przedszkole jest pierwszą po rodzinie instytucją, w której działania wspierające dziecko w jego rozwoju prowadzone są w sposób planowy i intencjonalny. W życiu dziecka stanowi ono bardzo ważną przestrzeń dla aktywności, głównie w zakresie kontaktów z rówieśnikami i innymi dorosłymi. Przedszkole stanowi swoisty mikrosystem społeczny, w którym spotykają się z sobą ludzie z różnych rodzin, o różnym systemie potrzeb i oczekiwań. Zawiera system głównych mechanizmów społecznych umożliwiających gromadzenie doświadczeń społecznych. Korzystne z perspektywy władz oświatowych, nauczycieli, rodziców, ale myślę, że także całego społeczeństwa, byłoby spojrzenie na tę instytucję przez pryzmat publikacji Gunilli Dahlberg, Petera Mossa i Alana Pence'a[1], którzy traktują przedszkola jako przestrzeń społecznego i kulturowego konstruowania i wzrostu jako podstawy kulturowej tożsamości społecznej, zachęcając do tego, by instytucje dla małych dzieci rozumiane były jako publiczne fora usytuowane w społeczeństwie obywatelskim, w których dzieci i dorośli mogą, i to czynią, wspólnie uczestniczyć w działaniach o społecznym, kulturalnym, politycznym i ekonomicznym znaczeniu[2]. Według Autorów fora te zapewniają miejsce dla aktywności obywatelskiej poprzez udział w zbiorowych działaniach i dają możliwość praktykowania demokracji[3]. Czy w polskiej rzeczywistości edukacyjnej tak spostrzegamy rolę przedszkola? Chciałabym, by tak było, ale niestety przyzwyczajenie do kontroli, oceny, oczekiwanie bezdyskusyjnego posłuszeństwa dziecka względem dorosłych sprawiają, że przedszkole i wszelkie instytucje wczesnej edukacji i opieki traktowane są raczej jako instytucje odpowiadające na potrzeby i oczekiwania społeczeństwa dorosłych, a ignorujące często to, czego autentycznie potrzebują dzieci. Wskazują na ten problem także przywołani Autorzy, mówiąc:

---

1 G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, tłum. K. Gawlicz, Wyd. DSW, Wrocław 2013.

2 *Ibidem*, s. 36-37 – z przedmowy C. Rinaldi.

3 *Ibidem*, s. 37.

> jak większość instytucji dla dzieci, instytucje dla małych dzieci są tworzone głównie po to, aby służyć interesom dorosłych (…) lub chronić dzieci przed dorosłymi. Są miejscami, w których na dzieci się oddziałuje, aby osiągnąć z góry określone, pożądane rezultaty; miejscami, gdzie dzieci się rozwija, kształci, socjalizuje, gdzie się o nie dba i kompensuje ich braki. Jak zauważa Sharon Kagan i jej zespół, jeśli proponuje się stworzenie takich instytucji w interesie dzieci i dzieciństwa jako miejsc *dla* dzieci i dzieciństwa, a nie miejsc, w których dzieci zostają poddane oddziaływaniom, dorośli (a przynajmniej ci mający władzę podejmowania decyzji) raczej nie wykazują zainteresowania[4].

Jest to problem, który nie tyle wiąże się z samym pomysłem na organizację przedszkoli, ile ze spostrzeganiem dziecka i jego miejsca w naszej społeczności.

2.1. Przedszkole jako przestrzeń doświadczania zachowań demokratycznych przez dzieci i nauczycieli

Dziecko w wieku przedszkolnym w miarę efektywnie może uczestniczyć w małych grupach / zbiorowościach społecznych[5]. Zbiorowość przedszkolną tworzą: 1) ludzie w różnym wieku i w różnych relacjach, także jako zarządzający i podwładni, 2) regulamin pobytu, jako wykaz praw, przywilejów i obowiązków indywidualnych i wspólnotowych.

Wzajemnemu i indywidualnemu umiejscowieniu (się) służą niewątpliwie regulacje współbycia, w tym głównie umowa. Dla zobrazowania istoty umowy, jako regulatora zachowania, spróbujmy krótko uzasadnić jej społeczną i edukacyjną konieczność.

Przedszkole, podobnie jak każdą zbiorowość, tworzą ludzie. Ich różnorodność wymaga narzędzi „dogadywania się". Zbiorowość może być różnie organizowana i zarządzana. Organizować mogą ją ludzie dla celów krótkotrwałych, okolicznościowych (na przykład zbiorowość na potrzeby konkretnej zabawy) lub dla celów długoterminowych i tu mieści się edukacja instytucjonalna realizowana w przedszkolu.

Jak wskazano powyżej zbiorowość tworzą ludzie w różnym wieku i różnych relacjach, także jako zarządzający i podwładni. Trzeba zatem zauważyć, że instytucja przedszkolna, jeśli ma być miejscem doświadczania zachowań demokratycznych, musi tworzyć demokratyczną przestrzeń dla wszystkich osób, które w niej przebywają, a zatem dla dzieci, nauczycieli, dyrektora i pozostałych pracowników oraz rodziców.

---

[4] *Ibidem*, s. 126.

[5] J. Turowski, *Socjologia. Małe struktury społeczne*, TN KUL, Lublin 1993.

Demokratyczną przestrzeń wyznaczają pewne niezbędne parametry / cechy / wartości, kluczowe dla opisu i zaistnienia tego stanu. Należą do nich: wolność, decyzyjność, kreatywność, szacunek, otwartość, różnorodność, które odnoszą się i przypisane są wszystkim podmiotom w tej przestrzeni funkcjonującym. Jak wskazane parametry odnoszą się do przedszkola i do osób w nim przebywających? Zatrzymajmy się przez chwilę nad każdym, kto jest aktywnie włączany w proces edukacji przedszkolnej.

Dziecko – jego obszar wolności jest mocno zawężony, co przedstawione będzie jeszcze w dalszej części opracowania, prawo do podejmowania decyzji i bycia kreatywnym ograniczane jest zwykle do sytuacji nieformalnych, związanych z zabawą, ale i tu bywa zawężane, co wyniknęło też z moich badań prezentowanych w części także w tym opracowaniu.

Rodzic – obserwujemy w ostatnich latach rosnący udział rodziców w sprawach związanych z organizacją pracy instytucji, często bywa to jednak wyrazem roszczeniowości, a nie, co byłoby bardziej pożądane, dowodem rosnącego partnerstwa i dialogu.

Nauczyciele – ich pole decyzyjności, z racji profesjonalizmu, wykształcenia, świadomości pełnionej roli, powinno być stosunkowo duże. Takie też jest, zwłaszcza w relacji z dziećmi, ale w kontaktach z dyrektorem, nadzorem, a w pewnym zakresie także z rodzicami, mamy jednak do czynienia z wyraźnym ograniczaniem wpływu, decyzyjności, samodzielności w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego[6].

Dyrektor – osoba o stosunkowo dużym polu własnej wolności i decyzyjności, choć dość ściśle regulowanej przepisami, wytycznymi, regulatorami kierowanymi ze strony władz oświatowych, samorządowych, nadzoru, a w ostatnich latach także oczekiwaniami i roszczeniami ze strony rodziców. Od dyrektora zależy jednak to, co zdaje się być najistotniejsze, a mianowicie, w jaki sposób zarządza przedszkolem, całą zbiorowością: pracownikami, organizacją opieki i edukacji dzieci, współpracą z rodzicami. Dyrektor może przyjmować różne style zarządzania: totalitarny, autokratyczny, liberalny lub demokratyczny[7].

Przedszkole zarządzane autokratycznie to instytucja prowadzona przez dyrektora na podstawie rozporządzeń, nauczyciele podporządkowują się dyrektywom, natomiast dzieci uczestniczą z zorganizowanej przestrzeni publicznej, w której dominują zadania zlecone, pozaosobiste. Relacje w diadzie nauczyciel-dziecko oparte są na posłuszeństwie, a zespół dziecięcy utrzymany jest

[6] Poruszam ten problem w artykule *Zniewolony profesjonalista, czyli o nauczycielu małego dziecka w Polsce*, „Zeszyty Naukowe PWSZ. Nauki humanistyczne" 2010, nr 5, s. 109-123, oraz w kolejnym *O zjawisku zniewolenia w rzeczywistości edukacyjnej* [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2011, s. 211-229.

[7] Szeroko omawia to także w swojej książce D. Waloszek, *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Wyd. UP, Kraków 2009.

w granicach zaleceń. W tak zarządzanym przedszkolu dominują formalne stosunki, odczuwane jest napięcie między ludźmi, niskie zaangażowanie pracowników. Nauczyciele narażeni są na frustrację, bierni, wyalienowani z więzi grupowej, solidarni w doznaniach traumatycznych, niechętni wobec demokratycznych kategorii pojęciowych[8]. Tak zarządzane przedszkole tworzy swoiste warunki dla zawierania umowy. „Umowa" – w rzeczywistości „pseudoumowa" – służy dyscyplinowaniu dzieci, ma postać zakazów, nakazów. Ich nadawcą jest wyłącznie nauczyciel, zawiera ją z dziećmi sporadycznie i obowiązuje wyłącznie dzieci. Tak pozorowana umowa podporządkowuje dzieci zewnętrznym regułom, zachowana jest hierarchia osób, zadań. Dzięki stałości zasad dziecko może mieć zapewnione poczucie bezpieczeństwa, ale jednocześnie uczone jest bezkrytycznego posłuszeństwa i podporządkowania, bierności, blokowana jest jego samodzielność i autonomia.

W skrajnym wobec powyższego przedszkolu zarządzanym liberalnie, w wielu kwestiach decydują dzieci, wszystko jest organizowane zgodnie z potrzebami dzieci i oczekiwaniami rodziców. Taka organizacja sprawia, że przedszkole jest instytucją otwartą, pracującą elastycznie, a zachowania dzieci i relacje z nimi oparte są na wolności i samostanowieniu. Z drugiej jednak strony nawiązywane są swobodne stosunki między ludźmi, co może utrudniać dzieciom budowanie poczucia bezpieczeństwa. Tworzone są odmienne warunki dla zawierania umowy niż miało to miejsce przy zarządzaniu autokratycznym. Tu dzieci mają wolność, swobodę w działaniu, mają możliwość dawania własnych propozycji umów i dowolność ich przestrzegania. Umowa uczy dialogu, jest szansą budowania pozytywnych relacji międzyludzkich, jest odpowiedzią na wysłuchiwane potrzeby i oczekiwania dzieci, a także dążenie do ich zaspokojenia. Z drugiej strony jednak w znacznym stopniu, w tak zarządzanym przedszkolu, umowa bywa fikcją, głównie z tego względu, że stosowana jest niekonsekwentnie, a obowiązek jej przestrzegania traktowany jest swobodnie, co sprawia, że dziecko ma utrudnione możliwości odkrywania obszarów własnej powinności. Jednym z ważnych walorów umowy jest uczenie się w toku jej praktykowania, respektowania ustaleń, odpowiedzialności za poczynione zobowiązania. Przy braku konsekwencji, swobodnym podejściu do jej stosowania, dziecko doświadcza poczucia relatywizmu zasad.

Przeciwwagą dla dwóch wyżej wskazanych sposobów zarządzania przedszkolem jest budowanie stylu demokratycznego. Tu, podobnie jak w przedszkolu zarządzanym autokratycznie, dyrektywnie, to dyrektor jest głównym decydentem, ale on większość decyzji podejmuje we współpracy z nauczycielami, z uwzględnieniem zdania rodziców i potrzeb dzieci, a budowane relacje oparte są na zaufaniu, wolności i odpowiedzialności. Niewątpliwym zyskiem takiego

[8] Por. H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, GWP, Gdańsk 2005, s. 218-230.

zarządzania instytucją jest współudział i współodpowiedzialność wszystkich podmiotów za kształt pracy przedszkola. Dzieje się to w dobrej, przyjaznej atmosferze opartej na współpracy i partnerstwie. Nauczyciele to dobrzy obserwatorzy, którzy dla zyskania coraz wyższej jakości pracy gotowi są do współpracy z rodzicami i dziećmi, a nadto odczuwają stałą potrzebę podnoszenia swych kwalifikacji zawodowych[9]. Taka organizacja pracy nauczyciela ma jednak także strony ujemne. Duża samodzielność podmiotów czyni zdecydowanie wolniejszym proces podejmowania decyzji, które są zazwyczaj szeroko dyskutowane, bowiem istnieje konieczność uwzględniania oczekiwań różnych podmiotów.

W tak prowadzonym przedszkolu istnieją najbardziej optymalne warunki dla autentycznego funkcjonowania umowy, która rozumiana jest tu jako regulator postępowania zarówno dzieci, jak i nauczyciela. Stosowana jest systematycznie i konsekwentnie, a dzięki temu dzieci uczą się podporządkowania regułom. Sam proces zawierania umowy (opisany w dalszej części książki) motywuje dzieci do działań samodzielnych, dzięki którym uczą się one orientować w obszarze własnych możliwości podejmowania decyzji, poznają ich ograniczenia. O tak organizowane przedszkole, w swojej książce upominają się G. Dahlberg, P. Moss i A. Pence[10]. Autorzy czynią kluczowe dla podjętej problematyki założenie, iż „instytucje dla małych dzieci są społecznie konstruowane. Nie mają żadnych nieodłącznych cech, wypływających z ich istoty właściwości, żadnych koniecznych celów. Nie jest oczywiste czemu służą, jaka jest ich rola i cel. Są tym, co my, *wspólnota ludzi będących podmiotami sprawczymi*, z nich czynimy"[11]. Współcześnie mamy niestety często do czynienia, jak dalej zauważają Autorzy, z instytucjami dla małych dzieci, w których na dzieci się oddziałuje, aby osiągnąć z góry określone, pożądane rezultaty. To przywodzi na myśl metaforę fabryki, w której małe dzieci („surowy materiał") w instytucji takiej podlegają procesom przetwarzania, mającym na celu reprodukcję zasobu wiedzy i wartości (to z góry „określone produkty"), co ma sprawić, że staną się dorosłymi przystosowanymi do różnych potrzeb społeczeństwa[12]. Tymczasem jest możliwość, by instytucje edukacyjne rozumiane były jako „publiczne fora"[13], miejsca wymiany doświadczeń, znaczeń, myśli etc.

P. Moss zauważa, że gdy mówi, iż jest to *możliwe*, żeby instytucje dla dzieci i młodych ludzi były miejscami demokratycznej praktyki politycznej, używa słowa „możliwe", by podkreślić, że takie rozumienie jest wyborem, którego my, jako obywatele, możemy dokonać. Nie ma w tym nic nieuniknionego:

[9] O nauczycielach, których określić można jako „krytyczno-twórczych" w swoich opracowaniach piszą między innymi D. Waloszek, T. Lewowicki, R. Kwaśnica, B. D. Gołebniak.

[10] G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, tłum. K. Gawlicz, , Wyd. DSW, Wrocław 2013.

[11] *Ibidem*, s. 121.

[12] *Ibidem*, s. 126 i nast.

[13] *Ibidem*, s. 134.

o instytucjach tych możemy myśleć na wiele różnych sposobów i na różne sposoby możemy je organizować[14]. Jednak za organizacją instytucji jako przestrzeni demokratycznej przemawia wiele argumentów, a sama instytucja,

> jako forum w społeczeństwie obywatelskim stwarza wiele możliwości włączenia małych dzieci w społeczeństwo obywatelskie i doprowadzenie do tego, by wczesne dzieciństwo i pedagogika wczesnego dzieciństwa znalazły się wśród społecznych priorytetów. Umożliwia ona małym dzieciom nawiązanie kontaktów z dorosłymi poza prywatną przestrzenią domu oraz sprawia, że zaczynają być słyszane i widziane. W ten sposób przyczynia się do nadawania znaczenia idei dziecka jako obywatela[15].

P. Moss wskazuje argumenty na rzecz praktyki demokratycznej, podkreślając między innymi, że:

- demokratyczna partycypacja jest ważnym kryterium obywatelstwa i prawem obywatelskim; jest środkiem przez który wszyscy uczestnicy mogą wspólnie brać udział w podejmowaniu decyzji, które mają lub mogą mieć wpływ na nich samych, na grupy, do których należą i / lub na całe społeczeństwo,
- demokracja dostarcza środków umożliwiających opór wobec władzy i jej woli rządzenia, a także wobec form ucisku i niesprawiedliwości wypływających ze sprawowania władzy w sposób pozbawiony kontroli,
- demokracja stwarza możliwość rozkwitu różnorodności. Daje zatem warunki dla wypracowania nowych sposobów myślenia i działania, co sprawia, że społeczeństwo ma większą możliwość docenienia pluralizmu kulturowego i wielości paradygmatów[16].

Musimy zdawać sobie sprawę, że demokracja daje największe szanse na pokój, a przez otwartość, szacunek dla różnorodności najlepiej chroni przed wszelkimi fundamentalizmami, co współcześnie zdaje się być niezwykle istotne w skali nie tylko lokalnej, ale też globalnej. Partycypacji, otwartości i tolerancji możemy uczyć się w dzieciństwie, kiedy tylko człowiek rozpoczyna samodzielnie funkcjonować w coraz liczniejszych relacjach społecznych.

Przedszkola mogą zatem, jeśli świadomie dokonamy takiego wyboru, przeobrażać się w przestrzeń demokratyczną. K. Gawlicz przywołuje kilka

[14] Na podstawie opracowania P. Moss'a, *Bringing politics into the nursery. Early childhood education as a democratic practice*, przygotowanego na warsztaty organizowane w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu w dniu 8.10.2013 r., tekst w tłumaczeniu K. Gawlicz.

[15] G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *op. cit.*, s. 150.

[16] P. Moss, *Bringing politics into the nursery…*, *op. cit.*

przykładów realizacji / uczenia / praktykowania demokracji w przedszkolach[17], omawiając praktyki skandynawskie, brytyjskie, niemieckie i włoskie oraz badania prowadzone przez L. Telkę w żłobkach[18]. K. Gawlicz zauważa, że w szwedzkiej oraz niemieckiej podstawie programowej dla przedszkoli wyraźnie zaakcentowano, że *demokracja stanowi fundament przedszkola*[19], a J. T. Wagner analizuje, że uczenie demokracji może polegać albo na tym, że dzieci przygotowuje się do życia w porządku demokratycznym i uczy się je, jak korzystać z wolności, gdy już dorosną – co uznaje się za typowe dla podejścia rozwijanego w Stanach Zjednoczonych – albo na tym, że stwarza się warunki do tego, by dzieci doświadczały demokracji od najmłodszych lat, dzięki przebywaniu w instytucjach, które same w sobie są demokratyczne (czego przykładem są szkoły i przedszkola w krajach nordyckich)"[20]. I dalej zauważa, że nie prowadzi to do nieładu,

> rzadko się zdarza, by nordyckie przedszkola były miejscami chaotycznymi, pełnymi oszalałych dzieci, których nie można opanować. Być może wolność, której nordyckie dzieci doświadczają od pierwszych dni, powiązana ze (…) współpracą, szacunkiem dla grupy i konwencjami społecznymi przekazywanymi wraz z zasadą solidarności, zachęcają do odpowiedniego zachowania nawet wówczas, gdy nie ma surowego nadzoru i kontroli ze strony dorosłych[21].

Można zatem wyprowadzić kilka kluczowych wskazówek dotyczących doświadczania demokracji w przedszkolu przez osoby w nim funkcjonujące. Będą one bardzo robocze i określające pole potrzebnych / postulowanych / możliwych zmian w jego organizacji:

- partycypacja w procesie decyzyjnym, organizacji dnia, aktywności osób w nim przebywających;
- autonomia i prawo do działania w zgodzie z własnymi potrzebami, pomysłami i w zindywidualizowanym tempie;
- współpraca i budowanie poczucia przynależności do wspólnoty jako priorytet edukacyjny;

[17] Por. K. Gawlicz, *Czym może być demokracja w przedszkolu?* [w:] *Władza i demokracja w przedszkolu*, Fundacja Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego oraz Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2014, s. 11-12.

[18] Por. L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Wyd. UŁ, Łódź 2009.

[19] K. Gawlicz, M. Starnawski, *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*, DSW, Wrocław 2014, s. 43.

[20] J. T. Wagner, *An Outsider's Perspective. Childhoods and Early Education in the Nordic Countries* [w:] *Nordic Childhoods and Early Education*, red. J. Einarsdottir, J. T. Wagner, Greenwich 2006, s. 294; cyt. za: K. Gawlicz, M. Starnawskim, *Jak edukacja…*, *op. cit.*, s. 42.

[21] J. T. Wagner, *op. cit.*, s. 294; cyt. za: K. Gawlicz, M. Starnawskim, *op. cit.*, s. 42.

- „przejmowanie" wartości takich jak: wolność, otwartość, różnorodność, tolerancja etc., poprzez możliwość niewymuszonego praktykowania;
- podmiotowa komunikacja – dialog oparty na rozwijanych umiejętnościach wypowiadania się, wyrażania własnego zdania, argumentowania, w połączeniu ze zdolnością słuchania, empatii itp.

O praktycznym wymiarze tych postulatów nieco szerzej traktuję w trzecim rozdziale tej książki, w którym ukazuję możliwości zmiany w edukacji, rozpoczynając ją od etapu przedszkolnego. Konkludując, warto zatem w tym miejscu wskazać, że „demokracja to pojęcie wielowymiarowe, które może być zastosowane na różnych poziomach – od działania organizacji międzynarodowych po sposób, w jaki konkretni ludzie odnoszą się do siebie nawzajem"[22].

Analizując *Everyday Democracy Index*, P. Skidmore i K. Bound, porównali europejskie systemy demokratyczne. Biorąc pod uwagę sześć wymiarów demokracji, wskazali szerokie jej zróżnicowanie: od demokracji rozumianej jako udział w wyborach i obywatelskie zaangażowanie, po demokrację w rodzinie, miejscu pracy i sektorze usług publicznych. Jednocześnie wskazali, że współczesne demokracje muszą być demokracjami codziennymi, muszą być zakorzenione w kulturze, w której wartości i praktyki demokratyczne nadają kształt nie tylko formalnemu obszarowi polityki, ale i nieformalnym obszarom życia codziennego[23]. Jak próbuję wskazać w tej książce i w innych moich opracowaniach[24], możliwe jest to już w przedszkolu, a pomocna ku temu może być właśnie umowa.

Prawidłowo stosowana umowa wprowadza dziecko w obszar zachowań pożądanych społecznie, a przede wszystkim uczy dzieci dostrzegać sytuacje, w których umowy mogą być pomocne w budowaniu relacji z innymi. Bywa, że praca nad rozstrzyganiem pewnych kwestii jest wolniejsza, gdyż dziecko ma możliwość wypowiadania się, wyrażania swoich oczekiwań, zgłaszania propozycji, ale jej zysk edukacyjny, rozwojowy i wychowawczy jest trudny do przecenienia.

---

[22] P. Moss, *Docenić demokrację w przedszkolu* [w:] *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz, Wyd. DSW, Wrocław 2014, s. 27.

[23] *Ibidem*, s. 27; por. także P. Skidmore, K. Bound, *The Everyday Democracy Index*, Wyd. Demos, London 2008, s. 9.

[24] Zainteresowanym polecam między innymi moje wcześniejsze artykuły: *Przedszkole jako przestrzeń edukacji ku demokracji* [w:] *Edukacja małego dziecka – refleksje, problemy, doświadczenia*, red. A. Nowak-Łojewska, A. Olczak, A. Soroka-Fedorczuk, Wyd. UZ, Zielona Góra 2009, s. 91-104; *Umowa społeczna jako podstawa wychowania ku demokracji. Warunki komunikacji z dzieckiem* [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie*, red. D. Waloszek, Wyd. Bliżej Przedszkola, Kraków 2009, s. 153-178; *Umowa w wychowaniu* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2007, s. 949-953; czy chociażby *Umowa społeczna z dzieckiem w różnych sytuacjach w przedszkolu* [w:] *Obszary wspólnego zaangażowania w edukacji dzieci*, red. I. Kopaczyńska, A. Nowak-Łojewska, Wyd. UZ, Zielona Góra 2007, s. 27-38.

Podsumowując, ze stylu zarządzania przedszkolem wynikają zadania, relacje między ludźmi, którzy są w nim zgromadzeni. Zadania są opisane w Ustawie o systemie oświaty, w statucie przedszkola, w regulaminach, wreszcie w programie. Nakładając je na style zarządzania przedszkolem, można powiedzieć, iż: w stylu zarządzania opartym na autorytarnych relacjach uczestnicy wychowania zobligowani są do bezdyskusyjnego wykonywania zadań, które są ściśle określone dla wszystkich podmiotów, a za ich niedopełnienie przewidziane są sankcje. Z nauczycielami i rodzicami zawierane są ściśle opracowane, formalne umowy. W systemie liberalnym określone są jedynie ogólne zadania. Dyrektor dba o poprawność statutową, zawiera umowy głównie z pracownikami. Z dziećmi i rodzicami zawierana jest mała liczba umów ze względu na elastyczny styl pracy i zmienność ofert działań, które wynikają z aktualnych potrzeb dzieci. W systemie demokratycznym zadania takie wynikają ze statutu przedszkola, ale także z programów, które mogą być przez nauczycieli samodzielnie dobierane lub konstruowane w oparciu o staranne rozpoznanie możliwości dzieci. Zawierane są umowy z pracownikami, a w przedszkolnej codzienności występuje szereg umów regulujących zachowania dzieci, których celem jest wprowadzanie dzieci w świat norm i zasad społecznych.

Ze współczesnej perspektywy społecznego funkcjonowania człowieka pożądane zdają się być te zadania wychowawcze, które uczą dzieci respektowania norm społecznych, a jednocześnie wprowadzają je w obszar samostanowienia, dokonywania wyborów. W moim przekonaniu dzieje się tak w systemie demokratycznym. Zastosowanie umowy w przedszkolnej rzeczywistości otwiera przed dzieckiem obszar społecznych oczekiwań i przestrzeń demokratycznych mechanizmów i relacji społecznych. Umowy prezentują normy i zasady, tłumaczą ich znaczenie i potrzebę respektowania, dzięki temu wprowadzają je w świat powinności, w którym funkcjonuje współcześnie każdy obywatel społeczeństwa demokratycznego. Równocześnie prowadzenie dialogu z dziećmi, wysłuchiwanie ich propozycji, organizowanie możliwości formułowania umów obowiązujących w grupie przedszkolnej, tworzenie autentycznej możliwości współdecydowania w różnych codziennych sprawach dotyczących funkcjonowania dzieci w przedszkolu sprawia, że już w pierwszych latach życia człowiek doświadcza zachowań wolnościowych, odkrywa konsekwencje własnych wyborów, podjętych decyzji. Demokratycznie zarządzane przedszkola tworzą przestrzeń dla doświadczania demokracji przez dzieci. Organizują warunki dla stabilnego rozwoju, z miejscem dla uwzględniania potrzeb dzieci, z tworzeniem przestrzeni do działań swobodnych, wolnościowych, ale też z jasno określanymi regułami, zasadami, gdzie wyraźnie wytyczane są granice dla

swobodnych działań dzieci[25]. Zachowujemy przez to pożądaną rozwojowo równowagę i pomagamy dzieciom w poczuciu bezpieczeństwa wkraczać w obszar norm społecznych. Przedszkole, a w nim grupa rówieśnicza, może stać się szansą doświadczania demokracji, dialogu i szacunku, jeśli tylko nauczyciel świadomie i odpowiedzialnie podejmie próby budowania relacji z dziećmi w oparciu o takie wartości, jak tolerancja, zaufanie, wolność, współpraca itp.

Funkcjonowanie dziecka w przedszkolu, w grupie dzieci, w relacjach z różnymi osobami, także dorosłymi, uczy dzieci przyjmowania wobec innych określonych postaw. Umowa może wspierać dzieci w nauce komunikacji (słuchania i mówienia), wrażliwości, może uczyć tolerancji, argumentowania czy szukania kompromisu. Pozwala też budować poczucie wspólnoty opartej na porozumieniu. Buduje wreszcie poczucie zrozumienia dla innych i ich opinii, nawet, gdy są różne od własnych. Dzieje się tak, bowiem w wieku przedszkolnym dziecko jest gorliwe i oddane, szanuje dorosłego, zgadza się z obowiązującymi regułami (jest przecież, jak wskazał L. Kohlberg, na poziomie przedkonwencjonalnym, a według J. Piageta w okresie heteronomii moralnej)[26], ale dzięki stosowanym umowom, wie także, że ono również ma władzę, istotą której jest możliwość podejmowania decyzji, dokonywania wyborów, szerszy zakres możliwości stojących przed nim z widokami na sukces w działaniu[27].

2.2. Przedszkole jako miejsce wprowadzania dzieci w sytuacje zawierania umowy

Przedszkole jest przestrzenią publiczną, w którą wkracza dziecko opuszczając bezpieczną, znaną, „oswojoną" przestrzeń rodziny i stopniowo uczy się funkcjonować przez kilka godzin bez najbliższych, rozpoznaje nowe miejsce, poznaje i stopniowo buduje zaufanie do osób, które w tej nowej przestrzeni razem z nim przebywają. Nawiązując do istoty demokracji rozważanej powyżej, można przyjąć, iż przedszkole umożliwia dziecku ćwiczenie się w wolności zachowań na tle wolności innych osób, uczestniczenie we wspólnocie decyzji, komunikowanie oczekiwań, rozpoznawanie praw i ich ograniczeń. To właśnie

[25] Problematykę wyznaczania granic w wychowaniu porusza między innymi A. Brzezińska w rozmowie *Podpory najwyższej jakości"*, „Polityka. Pomocnik psychologiczny", 26 maja 2007 roku, nr 21 (2605) oraz B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy* [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 1, GWP, Gdańsk 2007, s. 58-66; por. także M. Herbert, *Co wolno dziecku? Rozsądne ustalanie granic*, GWP, Gdańsk 2005.

[26] A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, PWN, Warszawa 1998, s. 90-95.

[27] E. Siarkiewicz, *Ostatni Bastion. Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Wyd. Impuls, Kraków 2000, s. 92-93.

w przedszkolu zwraca się dziecku uwagę na dobro wspólne, na sprawiedliwość w relacjach interpersonalnych. W sposób szczególny zaś przedszkole wprowadza młodego człowieka w przestrzeń pomiędzy wolnością, wspieraną egocentryzmem, a powinnością, wyznaczaną przez socjocentryzm[28].

Z idei edukacji przedszkolnej, wpisanej w system edukacji ogólnej, wynika podstawowa funkcja instytucji przedszkolnych i jest nią wspieranie człowieka w jego rozwoju tak, by w zgodzie z indywidualnymi preferencjami i społecznymi powinnościami, stopniowo wpisywać się w różne plany działania[29].

Edukacja przedszkolna wpisuje się w jeden z filarów edukacji[30] (zob. Ramka 3), umożliwiający oddziaływanie jednostki na środowisko – *uczyć się, aby żyć wspólnie* – aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej. Uczenie się współżycia z innymi jest, zdaniem Autorów raportu opracowanego pod przewodnictwem J. Delorsa, jednym z największych wyzwań do podjęcia przez wczesną edukację. Idea uczenia dzieci i młodzieży nieuciekania się do przemocy jest, ich zdaniem, chwalebna, a może to odbywać się dwiema, wzajemnie uzupełniającymi się drogami: stopniowego odkrywania Innego, przez pryzmat dokładnego poznania samego siebie oraz zaangażowania we wspólne projekty, jako skutecznej metody unikania lub rozwiązywania konfliktów[31]. Nastawienie w edukacji już od najmłodszych lat na uczenie współpracy i współdziałania, a nie współzawodnictwa i rywalizacji, na uczenie poszukiwania porozumienia, dialogu, uczenie dróg pokojowego wychodzenia z sytuacji konfliktowych, zdaje się być współcześnie bardzo pożądanym kierunkiem, a umowa społeczna, jak należy przypuszczać, może być małym przyczynkiem prowadzącym do zmian w tym właśnie zakresie.

---

[28] Por. m.in.: J. Bińczycka, *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Wyd. Impuls, Kraków 1997; M. Falkiewicz-Szult, *Demokratyzacja relacji pedagogicznych w opinii nauczycielek przedszkola* [w:] *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia…*, *op. cit.*, s. 111-128 oraz tej samej Autorki, *Między swobodą a przymusem – dylemat nauczyciela przedszkola*, „Bliżej Przedszkola" 2010, nr 7-8, s. 72-76; A. Olczak, *Między wolnością a powinnością w wychowaniu*, „Wychowanie na Co Dzień" 2004, nr 9, s. 17-20.

[29] Szerokie znaczenie edukacji przedszkolnej dla całożyciowego funkcjonowania człowieka wskazują między innymi badania amerykańskie, opisane na przykład w *High – Quality Preschool Program Fund to Improve Adult Status,* „High / Scope Educational Research Foundation" 2000, nr 485 (313), oraz *Preschool Child – Initiated Learning Found to Help Prevent Later problems*, „High / Scope Educational Research Foundation" 2000, nr 485 (313), badania te przywołują między innymi: T. Pilch, *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniami współczesności*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 1999, s. 73 oraz M. Karwowska-Struczyk, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Wyd. UW, Warszawa 2012, s. 155-219.

[30] J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb…*, *op. cit.*, s. 85 i nast.

[31] *Ibidem*, s. 92-94.

RAMKA 3

FILARY EDUKACJI

I. **Uczyć się, aby wiedzieć** (tzn. zdobyć narzędzia rozumienia)
II. **Uczyć się, aby działać** (aby móc oddziaływać na swoje środowisko)
III. **Uczyć się, aby żyć wspólnie** (aby uczestniczyć i współpracować z innymi, na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej)
IV. **Uczyć się, aby być** (dążenie, które jest pokrewne poprzednim, ale oznacza rozkwit człowieka, w całym bogactwie jego osobowości)

Źródło: J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb,* Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Wyd. SOP, Warszawa 1998, s. 85-97.

Skupiamy się w toku edukacji na przekazywaniu encyklopedycznej wiedzy, podnosimy postulat, by uczyć dzieci, jak tę wiedzę wykorzystywać, często zapominamy o uczeniu współpracy. I tu „wkrada się", wspominany często w tym opracowaniu, pozór. Udajemy, że tworzymy okazję do współdziałania, a później udajemy, iż nie widzimy braku tej współpracy. Dajemy wspólne zadanie do wykonania przez grupę uczniów, a później udajemy, że nie widzimy jak bardzo nierówne było zaangażowanie i włożona praca. Potrzebne jest mocne „osadzenie" edukacji na wszystkich czterech filarach, bo póki co zdaje się ona być kolosem opartym tylko na dwóch i do tego glinianych nogach. Wiedza i umiejętności są bardzo ważne, ale nie mniej istotne są społeczne umiejętności i przyjmowane wartości, którymi kierujemy się w naszym życiu – w tych zakresach edukacja musi być permanentna i rozpoczynać się jak najwcześniej.

Skuteczność działania uwarunkowana jest stanem rozpoznania i poznania siebie w różnych zakresach. Funkcją szczegółową, nałożoną na przedszkole, jest więc przede wszystkim funkcja diagnostyczno-prognostyczna, a na jej tle funkcja rozwijająca, modyfikująca, porządkująca doświadczenia[32].

Do podstawowych zadań nauczyciela, wynikających z funkcji diagnostyczno-prognostycznej, należą przede wszystkim:

- systematyczne rozpoznawanie aktualnych możliwości dzieci, poznawanie strefy ich aktualnego rozwoju, definiowanej jako obszar samodzielnych osiągnięć dziecka, stanowiący autonomiczny rezultat względnie (dla danego wieku) dojrzałych funkcji[33],

[32] D. Waloszek, *Wychowanie najmłodszego człowieka*, *op. cit*., s. 37.
[33] E. Rzechowska, *Poziom aktualny a strefa najbliższego rozwoju poznawczego dzieci 5-7-letnich*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej" 1994, t. 2, nr 2, s. 32.

- na bazie dokonanego rozpoznania, prognozowanie zmian, czyli określanie najbliższych możliwości dzieci, w tym także umiejętności współdziałania, budowania społecznych relacji, co jest ważne w kontekście analizowanego tematu,
- stałe prowokowanie do utrudnień własnych działań, prowokowanie do pokonywania własnych słabości, emancypowanie się z narzuconych schematów działania, poszukiwanie nowych dróg działania[34], „L. S. Wygotski zwraca uwagę na fakt urzeczywistniania się potencjalnych zdolności pod wpływem i poprzez interakcje społeczne[35]".

W kontekście zawieranej z dziećmi umowy, powyższe zadania są priorytetowe. Możemy uczyć dzieci negocjacji, zawierania kompromisów i formułowania umów tylko w oparciu o staranne rozpoznanie strefy aktualnego rozwoju dziecka (obserwację jego zachowania, gromadzenie danych na temat jego oczekiwań, potrzeb, umiejętności), a także poznanie (zrozumienie zjawisk, zależności, wchodzenie w głąb problemów) możliwości dziecka[36].

Realizacja funkcji rozwijająco-kształtującej i modyfikacyjnej dotyczy w głównej mierze, zdaniem D. Waloszek, respektowania w wychowaniu imperatywu zabawy. Do głównych zadań wynikających z tej funkcji należą:

- „dawanie dzieciom szansy przeżycia radości, spontaniczności i samodzielności działania,
- wskazywanie sposobów negocjowania warunków działania, zachowań społecznych,
- wskazywanie sposobów organizacji działania (…),
- włączanie się nauczyciela do procesu podejmowania decyzji przez dziecko w roli doradcy, mediatora,
- stwarzanie szans do poznawania przez dziecko własnych kompetencji, sprawstwa,
- stwarzanie okazji do poznawania roli drugiego człowieka w sytuacji działania, konsekwencji pozytywnych i negatywnych tej obecności"[37].

Obok zabawy może być ona realizowana też w innych formach aktywności, na przykład poprzez badanie, eksperymentowanie.

Umowa społeczna, stosowana w pracy wychowawczej przedszkola, jest jednym ze środków do realizacji wyżej wymienionych zadań. Jej systematyczne zawieranie uczy dzieci samodzielności myślenia, sposobów organizacji działania, daje szansę odkrywania własnych kompetencji, ale pomaga także poznawać drugiego człowieka i jego rolę we wspólnych działaniach.

---

[34] D. Waloszek, *Wychowanie najmłodszego człowieka*, *op. cit*., s. 37.
[35] E. Rzechowska, *op. cit.*, s. 32-33.
[36] Szerzej na ten temat pisze D. Waloszek, *Program w edukacji dzieci…*, *op. cit.*, s. 128-139.
[37] D. Waloszek, *Wychowanie najmłodszego człowieka*, *op. cit*., s. 38-39.

Coraz częściej podkreśla się i docenia znaczenie wczesnej socjalizacji przedszkolnej dla dalszego rozwoju osobowości, szans uczenia się i funkcjonowania w przyszłości[38]. Szansa życiowa tkwiąca w edukacji przedszkolnej ma dwa ważne wymiary – indywidualny i kolektywny. Obok intensywnego rozwoju jednostki we wszystkich możliwych zakresach, obserwuje się ważny proces wrastania w społeczeństwo, początkowo w obrębie grupy rówieśniczej, w której ma ona szerokie możliwości nabywania społecznych kompetencji, ważnych z punktu widzenia całego społeczeństwa.

Grupa koleżeńska, rówieśnicza działa na człowieka socjalizująco. Pozwala mu dostrzegać „interes wspólny". Bycie w niej umożliwia stopniowe wchodzenie w przestrzeń publiczną wymagającą redukowania egocentryzmu. Pojawia się konieczność:

- zmiany kodu językowego z „JA" na „MY", „TY", „ONI",
- dzielenia się przestrzenią działania,
- podziału środków aktywności,
- czasowego podporządkowania aktywności własnej,
- dostrzegania zadań do wykonania,
- współwykonania zadań,
- pozyskiwania partnera,
- zapamiętania ważnych reguł, regulatorów dotyczących postępowania wobec innych i w różnych sytuacjach.

Dziecko, przychodząc do przedszkola z przestrzeni prywatnej-rodzinnej, musi próbować zapamiętać nowe parametry przestrzeni publicznej, bowiem jeśli tego nie uczyni może być osamotnione, zmarginalizowane. W przyszłości zaś może nie poradzić sobie z funkcjonowaniem w grupie społecznej.

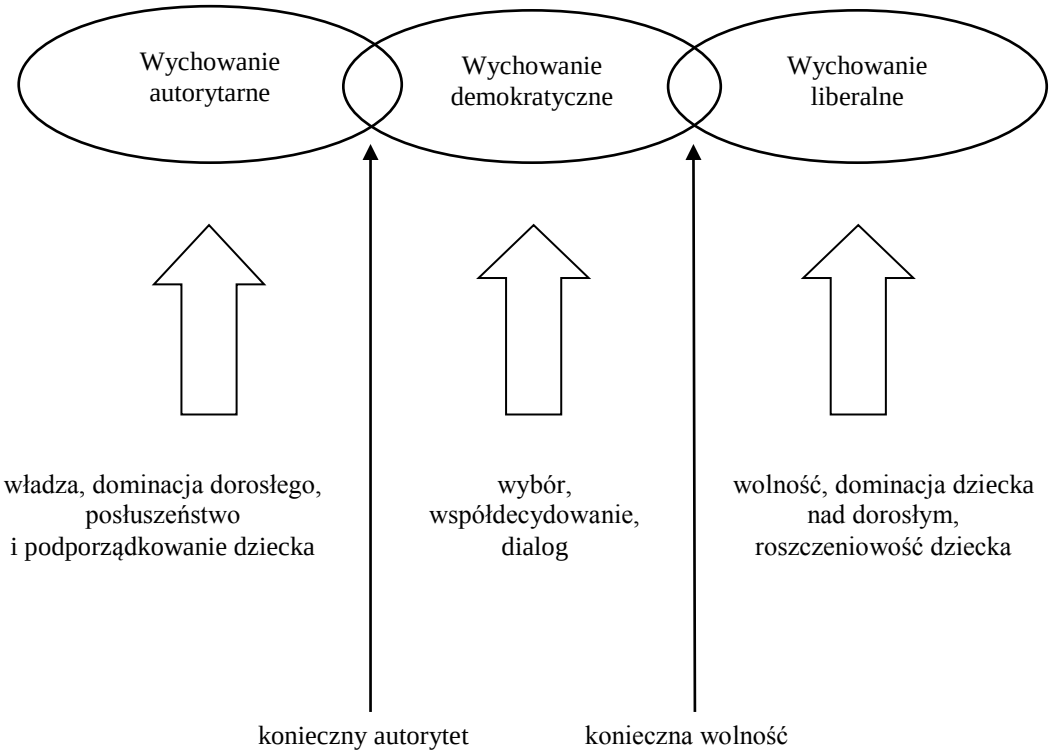
W procesie gromadzonych doświadczeń społecznych w powyższych zakresach ważne miejsce zajmuje umowa społeczna, która bez odniesienia do grupy społecznej (dziecięcej) nie ma racji bytu. Jej „nadawcą", zwłaszcza na początku tego procesu, jest nauczyciel, który dla dziecka jest niekwestionowanym organizatorem pobytu w przedszkolu. Jest osobą znaczącą, stąd jego możliwości oddziaływań na dziecko.

Postawa nauczyciela wobec dzieci jest kluczowa dla uczenia ich społecznie pożądanych zachowań wobec innych ludzi. Nauczyciel, który z szacunkiem, zaufaniem, otwartością buduje swoje kontakty z dziećmi, daje wzór takiego postępowania. Dzieci w wieku przedszkolnym uczą się poprzez obserwację i naśladownictwo, a zatem chcąc wychować ludzi otwartych, komunikatywnych, zdolnych do porozumienia, ludzi dialogu i wysokiej kultury, właśnie takie zachowania dorośli, w tym szczególnie rodzice i nauczyciele, muszą prezentować w codziennym postępowaniu.

[38] H. M. Griese, *Nowy obraz dziecka…*, *op. cit.*, s. 41.

2.3. Umowa z dzieckiem a style wychowania

W wychowaniu dziecka wyróżnić możemy trzy style (o czym była już mowa w podrozdziale 2.1), które obserwujemy w zachowaniach dorosłych wobec dziecka – zarówno rodziców, jak i nauczycieli. Ich zróżnicowanie ukazuje w prostej formie poniższy schemat (por. Rys. 1).



Rysunek 1. Style wychowania
Źródło: Opracowanie własne.

Świadomie, lub całkowicie nieświadomie, dorośli swym postępowaniem wobec dzieci wpisują się w jeden z tych stylów, nie zawsze zdając sobie sprawę z konsekwencji rozwojowych, czy wychowawczych przyjętych działań. By to wyjaśnić warto zatrzymać się nad każdą z tych dróg wychowawczego postępowania i spróbować, choć ogólnie, ukazać uzyskiwane korzyści i ponoszone straty, decydując się na konkretną drogę w wychowaniu dzieci. Również sama umowa jako zasada postępowania, budowania relacji, nie w każdym stylu ma szansę być wykorzystana, nie w każdym też stosowana jest zgodnie z jej intencją i przy optymalizowaniu jej rozwojowego znaczenia. W związku z tym pokrótce zatrzymajmy się nad obecnością umowy w poszczególnych stylach wychowania, by uzasadnić jej bardzo konkretne ulokowanie w procesie wychowania.

2.3.1. Autorytarny styl wychowania a umowa z dzieckiem

Autorytaryzm polega na silnym eksponowaniu przez ludzi stosunku dominacji i podporządkowania jako głównych relacji istniejących w zhierarchizowanym świecie[39]. Relacje oparte są na władzy, której sprawowanie polega miedzy innymi na jednoosobowych decyzjach i dokładnej kontroli ich wykonania. Jak zauważa B. Niemierko, polecenia przeważają nad zachętami, a opór jest surowo karany[40]. Analizy stylów wychowania można z sukcesem odnieść zarówno do wychowania w rodzinie, jak i wychowania instytucjonalnego, relacji nauczyciela z dziećmi. M. Ryś, badając systemy rodzinne, dokonała zestawienia cech opisujących poszczególne style wychowania, a w zakresie stylu autokratycznego wskazała, że:

- „dziecko zna swoje obowiązki, prawa, wie co to jest konsekwencja;
- rodzice sądzą, że okazywanie dzieciom uczuć psuje je,
- w rodzinie ważniejsze są dobrze wypełniane przez każdego obowiązki niż troska o zaspokojenie potrzeb i relacje międzyludzkie,
- sukcesy i postępy dziecka rodzice traktują jako rzecz oczywistą, uważając, że chwalenie i podkreślanie osiągnięć szkodzi w wychowaniu dziecka,
- rodzice wychwytują i krytykują każdy błąd człowieka, nie stosują nagród, w wychowaniu najważniejszą rolę odgrywa kara,
- rodzice ściśle kontrolują relacje pozarodzinne swoich dzieci”[41].

Obserwowana sztywność relacji, formalizm, bezdyskusyjność, podkreślana hierarchia dotyczą nie tylko wielu rodzin, ale bardzo często także instytucji edukacyjnych. Mamy w nich do czynienia z przymusem, rozumianym jako stan, w którym jednostka podejmuje narzucone działania, w narzucony sposób, często wbrew swej woli[42].

W interesujących nas relacjach hierarchia dotyczy relacji wychowawczych w diadach nauczyciel-dziecko, rodzic-dziecko, w których stale podkreślane jest podporządkowane usytuowanie dziecka względem władnego dorosłego. To dorosły decyduje, rozstrzyga, wybiera, komentuje, karze, nagradza, a dziecko mu podległe – słucha, podporządkowuje się, ulega, przyjmuje kary bądź nagrody. Silna pozycja dorosłego wiąże się nierozerwalnie ze słabą, bezsilną pozycją dziecka (por. Rys. 2).

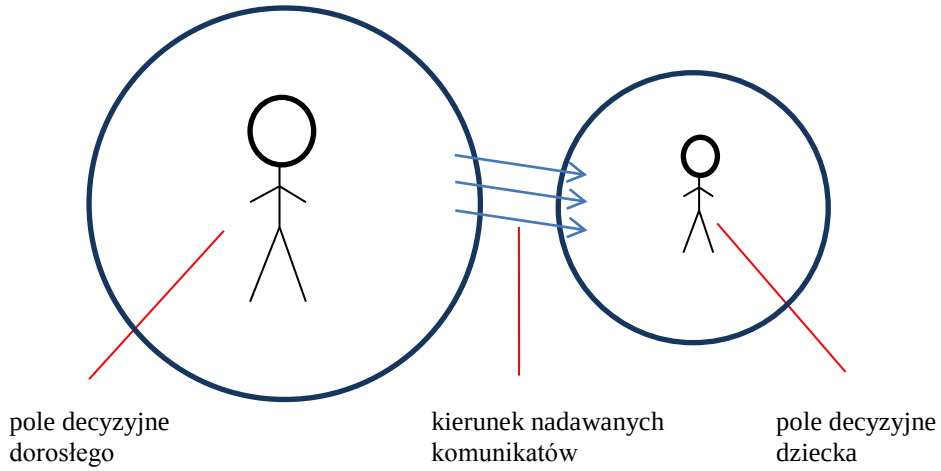
---

[39] W. Misiak, *Autorytaryzm* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 246.

[40] B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 49.

[41] M. Ryś, *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Wyd. Centrum metodyczne pomocy psychologiczno-pedagogicznej, Warszawa 2004, s. 17.

[42] Por. M. Falkiewicz-Szult, *Między swobodą a przymusem. Dylemat nauczyciela przedszkola*, „Bliżej Przedszkola” 2010, nr 7-8, s. 72 i nast.



Rysunek 2. Relacja w diadzie dorosły-dziecko w autorytarnym stylu wychowania
Źródło: Opracowanie własne.

Autorytaryzm w wychowaniu oparty jest na przekonaniu o dominacji (niemal we wszystkich sferach) dorosłego nad dzieckiem. „Narzuca posłuszeństwo wobec norm, wartości, autorytetów”[43]. Ten styl wychowania dominował i często nadal dominuje w rodzinach patriarchalnych, ma charakter konserwatywny i oparty jest na autorytecie przemocy[44]. „Od dzieci wymaga się bezwzględnej karności i posłuszeństwa, podporządkowania się wszelkim poleceniom oraz nakazom rodziców”[45]. Siła władzy i siła autorytetu dorosłych stawiają dziecko wobec konieczności poddania się decyzjom dorosłego, który stoi na pozycji mądrzejszego, silniejszego, „wszechwiedzącego”. Dziecko stawiane jest wobec obowiązku przyjęcia i realizacji postawionych zadań, podporządkowania się narzuconym normom, wie bowiem dobrze, że w przeciwnym razie czeka je kara, bowiem system restrykcji jest w tych relacjach starannie opracowany i konsekwentnie realizowany[46].

Wychowujący autorytarnie dorośli, nawet w sprawach dotyczących dzieci, podejmują arbitralne decyzje, bez porozumienia z dzieckiem, bez rozmowy, bez akceptacji z jego strony, a jakichkolwiek wyjaśnień odnośnie swoich decyzji udzielają tylko wówczas, gdy uznają to za stosowne. W autokratycznych relacjach dziecko zazwyczaj dobrze zna swoje prawa i obowiązki, dobrze wie, czego mu nie wolno czynić, a na co może sobie pozwolić[47].

Zastanawiające jest to, jak bardzo dorośli uzurpują sobie prawo do władania dzieckiem. Wynika to zapewne z doświadczeń pokoleń, a także ze stale

[43] D. Waloszek, *Autorytaryzm w wychowaniu* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku…*, *op. cit*., s. 251.
[44] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, PWN, Warszawa 1998, s. 129.
[45] *Ibidem*, s. 129.
[46] Piszę o tym również w artykule *Umowa społeczna z dzieckiem jako strategia pracy otwierającej na społeczeństwo* [w:] *Edukacja dzieci sześcioletnich w Polsce*, red. D. Waloszek, Wyd. UZ, Zielona Góra 2005, s. 70.
[47] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *op. cit*., s. 129.

bardzo dużego przyzwolenia na manipulowanie, sterowanie, kierowanie dzieckiem. Nieustannie patrzymy na dziecko jako „zadatek na człowieka"[48] i mamy poczucie, że taka kontrola i bezdyskusyjnie narzucane racje są niezbędne. Często nie ma w dorosłych wiary w dziecko, jego potencjał, inteligencję, zmysł obserwacji i zdolność uczenia, a brak tej wiary sprawia, że odczuwają oni obowiązek dopilnowania, poprawiania, strofowania, a z czasem też ukarania. Tak budowane relacje są tym bardziej niebezpieczne, że w ten sposób

> dziecko uczy się posłuszeństwa oraz tego, że *ktoś musi kierować*. Charakterystyczne jest powielanie tego stylu w kolejnych pokoleniach – po przecierpieniu „swego" ofiara przemocy odgrywa się w przyszłości na słabszych od siebie: własnych dzieciach, podwładnych, wszystkich młodszych (zjawisko „fali")[49].

W Polsce mamy stale ogromne przyzwolenie społeczne na stosowanie kar fizycznych. Tylko 32% dorosłych Polaków jest zdecydowanie przeciwko biciu dzieci. Aż 16% badanych uważa, że kary fizyczne są dopuszczalne, a decyzję o ich stosowaniu pozostawia rodzicom, a dalsze 45% badanych twierdzi, że generalnie nie powinno się bić dzieci, ale dodają, że pewne sytuacje usprawiedliwiają takie zachowania rodziców. Zdecydowana większość (około 90%) zwolenników prawnego zakazu bicia postuluje objęcie nim surowych kar fizycznych, takich jak bicie przedmiotami, silne bicie ręką czy też uderzenie w twarz, a już tylko 1/3 badanych (34%) byłaby skłonna zakazać również stosowania klapsów[50]. Te szokujące dane zderzają się z deklaracjami dorosłych o miłości i szacunku dla dziecka. Jednocześnie trudno byłoby zapewne znaleźć dorosłych, którzy przyznaliby, że nie znają się na wychowaniu, że brakuje im wiedzy w tym zakresie, bo przecież w debacie publicznej na tematy związane z wychowaniem i edukacją wypowiada się każdy, nawet jeśli nie ma z tymi problemami na co dzień do czynienia. Na potrzeby kampanii *Mądrzy rodzice* przeprowadzono badanie poziomu kompetencji wychowawczych rodziców, chcąc sprawdzić ich wiedzę między innymi na temat skutecznych metod wychowawczych. W badaniu tym 17% rodziców uzyskało ocenę niedostateczną, a 41% ocenę mierną. Bardzo dobrą wiedzą wykazało się jedynie 2% rodziców, a dobrą 6%. Pozostali rodzice w stopniu dostatecznym wykazali się tymi umiejętnościami[51].

---

[48] J. Bińczycka, *Liberalizm i represjonizm w wychowaniu* [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem, obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Wyd. Impuls, Kraków 1996, s. 46.

[49] B. Niemierko, *Kształcenie szkolne…*, *op. cit.*, s. 49.

[50] *Bicie dzieci – postawy i doświadczenia dorosłych Polaków. Raport z badań*, www.dziecinstwobez przemocy.pl/ strona.php?p=45 [dostęp: 14.09.2012].

[51] M. Drab, *Rodzice nie wiedzą jak wychowywać dzieci*, http://www.mamazone.pl [dostęp: 25.09.2010]; cyt. za: U. Sokal, *Eko, light czy rygor, czyli kilka refleksji o wychowaniu małego dziecka* [w:] *Dziecko – rzeczywistość, szanse i wyzwania*, red. B. Grzeszkiewicz, B. Walak, Wyd. PWSZ, Gorzów Wielkopolski 2011, s. 25.

A przecież nie tylko rodzice wychowują dzieci, czynią to też nauczyciele, sąsiedzi, instruktorzy na licznych zajęciach dodatkowych. Pośredni wpływ na wychowanie mają też politycy, którzy kształtują obowiązujące w Polsce prawo. Całe społeczeństwo na temat wychowania wie zatem bardzo dużo (oczywiście w sferze deklaracji), zaś w działaniu dominuje nadal niski poziom świadomości i wiedzy oraz często małe kompetencje. Taka sytuacja sprawia, że często nie spisujemy się jako wychowawcy. Jak trafnie zauważyła J. Bińczycka,

> jeśli wychowawca będzie widział w dziecku dopiero zadatek na człowieka, a więc istotę bez większych praw, bez prawa do samostanowienia, a wychowanie będzie traktował głównie jako urabianie tego „materiału" według własnego programu, według własnych potrzeb (w tym potrzeby dominacji) – będzie głównie dążył do wychowania w posłuszeństwie – to prawdopodobnie nie będzie się sam w tym orientował, że jest nosicielem programu zniewalania człowieka i że sam jest ofiarą tego programu[52].

A wydawałoby się, jak zauważa B. Śliwerski, że

> w państwie wychodzącym z totalitaryzmu uwolnienie w szkołach od dyscypliny stanie się swoistego rodzaju naturalnym odreagowaniem złych doświadczeń przeszłości"[53].

Kwestia dyscypliny powróciła jednak jako obawa czy nadmiar wolności i neoliberalne podejście do dzieci nie skutkuje usprawiedliwianiem wzmagających się form przemocowych wśród dzieci. Problem ten nie dotyczy tylko Polski, podejmowany był w Czechach, Niemczech czy Wielkiej Brytanii, bowiem, jak wskazuje B. Śliwerski, przywołując analizy S. Bendla, J. Sokala czy L. Witkowskiego,

> przechodzenie społeczeństw z ustroju totalitarnego do demokratycznego musiało doprowadzić do fazy anomii moralnej, ponieważ obowiązujące w minionym czasie normy przestały już obowiązywać, a nowe jeszcze nie zyskały uznania w wyniku osłabienia procesów kontroli społecznej. Część ludzi zaczęła utożsamiać demokrację z bezgraniczną wolnością bez odpowiedzialności i jakichkolwiek powinności, a zatem i bez doświadczania z tego tytułu sankcji negatywnych[54].

[52] J. Bińczycka, *op. cit.*, s. 46. Szeroko o tych kwestiach pisze także E. Muszyńska, *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach: dziecko – dorosły*, Wyd. UAM, Poznań 1997.

[53] B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Wyd. Impuls, Kraków 2015, s. 257.

[54] *Ibidem*, s. 259.

Tymczasem zdajemy sobie sprawę, że szkoła jest tym środowiskiem społecznego życia, w którym spotykają się zjawiska dominacji, panowania, ze zjawiskami wyzwalania i upełnomocnienia, w związku z tym B. Śliwerski stawia pytania: W jakie kompetencje powinna wyposażać swoich uczniów szkoła, by mogli efektywnie funkcjonować w społeczeństwie obywatelskim? Czy jest do tego zdolna, skoro uznawana jest za instytucję represyjną?[55].

> Okazuje się bowiem, że w tej z pozoru oczywistej instytucji można odkryć głębokie struktury, które wyjaśniają powierzchniowe zjawiska. Szkoła nie może stać się wspólnotą edukacyjną, jeśli procesy kształcenia i wychowania nie są w niej kreowane przez nauczycieli traktujących edukację jako wspólne zadanie; jeśli nie powstają w dialogu i partnerstwie uzgadniania zasad, ich generowania; jeśli nie ma wśród samych pedagogów porozumienia i wzajemnego poszanowania[56].

Szeroko problem ten porusza B. Śliwerski, trafnie zauważając w konkluzji, że „autorytaryzm reprodukuje autorytaryzm"[57]

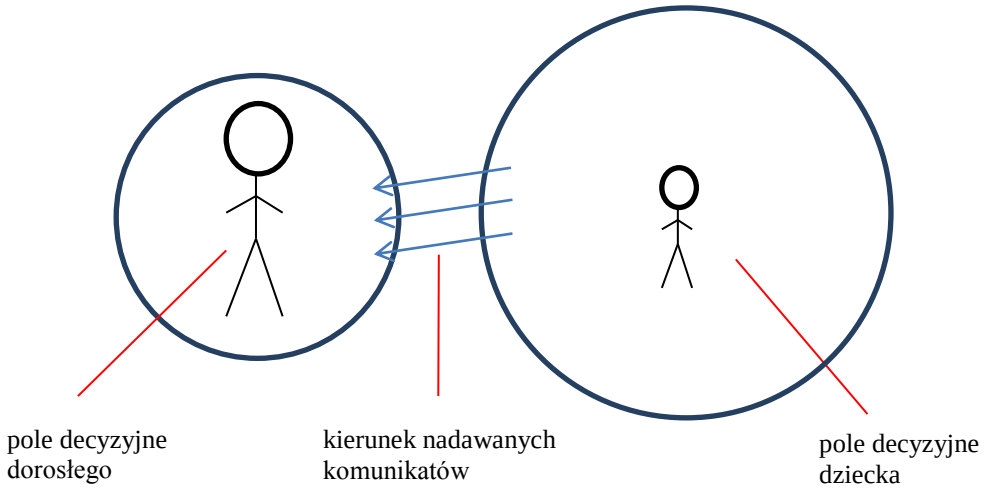
Gdzie w tym układzie relacji lokuje się umowa? Częściej niestety mamy tu do czynienia z pozorowaniem procesu umawiania się, z pseudodialogiem i pseudoumowami, bowiem kierunek konstruowania i komunikowania wszelkich regulatorów jest tu jeden – od dorosłego do dziecka, przy czym ten drugi, wychowywany w posłuszeństwie i uległości, nawet w poczuciu niezgody z narzucaną formułą, nie odważy się jej sprzeciwić, czy podjąć dyskusji nad jej kształtem, zmianą. Często spotkamy się z postawą bierności czy konformizmu ze strony wychowanka, który zdążył już zrozumieć, że wszelkie próby negocjacji, wpływu na zaistniałą sytuację, nie przyniosą pozytywnych dla niego rozstrzygnięć, mogą zaś eskalować niezadowolenie dorosłego, czy jego złość. Dziecko nie podejmuje też takiej dyskusji, bo przecież niejednokrotnie już słyszało, że „Dzieci i ryby głosu nie mają", „Co wolno wojewodzie to nie tobie…", „Nie pyskuj!", „Nie dyskutuj!" – i mnóstwo innych, znanych powszechnie przysłów, stwierdzeń, upomnień, które wielu z nas zna także z własnego dzieciństwa. Takie komunikaty zaś odbierają chęć do rozmowy, burzą poczucie własnej wartości, niszczą więzi, zamykają dziecko w sobie, a z czasem mogą stopniowo rodzić bunt i gwałtowny sprzeciw, walkę o siebie i swoje prawa.

[55] *Ibidem*, s. 260.
[56] *Ibidem*.
[57] *Ibidem*, s. 267.

2.3.2. Liberalny styl wychowania a umowa z dzieckiem

Liberalizm, z łac. *liberalis* – dotyczy wolności[58], „określa pobłażliwy i tolerancyjny stosunek wobec poglądów, postaw lub czynów innych ludzi, bez względu na to, czy uznaje się je za słuszne"[59]. Termin *liberalny* – wyjaśniany jest zaś jako „tolerancyjny, nie stosujący przymusu, nierygorystyczny"[60]. Zdefiniowanie tego stylu nie jest zadaniem prostym, bo nawet w literaturze pedagogicznej odnajdujemy jego różne interpretacje. J. Danilewska wskazuje jego wolnościowe podłoże i wiąże go z demokratycznymi hasłami, prawami człowieka i obywatela, podnoszonymi już w oświeceniu. Zdaniem Autorki w liberalizmie głoszonym w edukacji XX wieku, podkreślenia wymaga dążenie do tzw. kopernikańskiego przewrotu w pedagogice i wychowaniu, a przez to przeniesienie punktu centralnego w edukacji z wychowawcy na wychowanka, związanego z ideami tzw. nowego wychowania, koncepcjami J. Deweya, E. Claparède'a, J. Korczaka, A. Makarenki i wielu innych[61]. Są to jednak założenia, które w literaturze przedmiotu częściej przypisywane są wychowaniu opartemu na stylu demokratycznym, a w pewnym tylko stopniu do liberalizmu nawiązujące, stanowiąc swoistą część wspólną – o czym szerzej traktuje kolejny podrozdział. Liberalny styl w wychowaniu częściej rozumiany jest jako świadome i zamierzone pozostawienie dziecku całkowitej swobody, bez hamowania jego aktywności i spontanicznego rozwoju. Ogranicza się do tworzenia dziecku odpowiednich warunków do zabawy, nauki, zaspokojenia potrzeb materialnych i uczuciowych[62]. Interwencja w zachowanie dziecka, jak analizują M. Przetacznik-Gierowska i Z. Włodarski, następuje tylko w wyjątkowych przypadkach, w sytuacji drastycznego naruszenia norm społecznych, ale nawet wówczas restrykcje są słabe i łagodne, a dorośli usprawiedliwiają przed otoczeniem postępowanie dziecka tym, że nie dorosło ono jeszcze do zrozumienia istoty swego czynu i jego konsekwencji. Poza tym zapoznawanie z normami i zasadami moralnymi zaczyna się w tym systemie wychowania późno, opóźniony jest też proces socjalizacji dziecka, gdyż przywykło ono do tego, że niemal wszystkie jego zachcianki są zaspokajane, nic mu nie jest zabronione, przez co dziecko niełatwo wyzbywa się swego egocentryzmu i z trudem przystosowuje się do swojej grupy rówieśniczej[63]. Pole decyzyjności, często roszczeniowości dziecka, przedstawia Rys. 3.

[58] *Słownik wyrazów obcych*, red. B. Pakosz i in., PWN, Warszawa 1991, s. 502.
[59] *Ibidem*.
[60] *Ibidem*.
[61] J. Danilewska, *Liberalizm edukacyjny* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2003, s. 1049-1050.
[62] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza, t. 2*, Warszawa 1998, PWN, s. 131.
[63] *Ibidem*, s. 131.



Rysunek 3. Relacja w diadzie dorosły-dziecko w liberalnym stylu wychowania
Źródło: Opracowanie własne.

Jak konstatuje B. Niemierko, styl liberalny polega na ograniczeniu ingerencji dorosłych w sprawy dzieci. W odniesieniu do rodziców bywa to nieprzewidzianym skutkiem nadmiernej troskliwości w okresie wczesnego dzieciństwa. Ten styl bywa też skutkiem nadmiernego zaangażowania rodziców w innej dziedzinie życia lub braku rodziców. Dziecko uczy się walczyć o swoje, bo przy braku dokładnej kontroli jego upór, prędzej czy później, zwycięża. Znacznie trudniej jest w ten sposób pokonać nauczycieli[64]. W odniesieniu do relacji w rodzinie M. Ryś wyróżnia styl liberalny – kochający i niekochający, w obu jednak przypadkach wyróżnia się on określonymi zachowaniami dorosłych wobec dzieci:

- „pozostawienie dziecku całkowitej swobody,
- niehamowanie aktywności i spontanicznego rozwoju,
- interweniowanie tylko w wyjątkowych przypadkach,
- brak stawiania wymagań, odwoływania się do autorytetu,
- okazywanie zainteresowania sprawami dziecka tylko wtedy, gdy samo tego zażąda”[65].

Jednak, jak zauważa M. Ryś,

> w liberalnym stylu kochającym rodzice otaczają dziecko czułością i miłością, są z dzieckiem związani, zostawiają mu swobodę działań i wybór postaw, uważając, że dziecko jak dorośnie samo dokona właściwych wyborów. Natomiast w stylu niekochającym rodzice okazują dziecku obojętność, chłód emocjonalny, nie interesują się jego życiem[66].

[64] B. Niemierko, *Kształcenie szkolne…*, *op. cit.*, s. 49.
[65] M. Ryś, *Systemy rodzinne…*, *op. cit.*, s. 18.
[66] *Ibidem*, s. 18.

Zdecydowanie rzadziej, niż w rodzinie, styl ten występuje w sytuacjach edukacyjnych, w relacjach dziecka z nauczycielem. Nauczyciele świadomie niezwykle rzadko decydują się na budowanie relacji opartych na wolności, bowiem zdają sobie sprawę z ryzyka, jakie one niosą w postaci chaosu, anarchii dziecięcej, braku szacunku dla zasad i reguł, które zresztą są tu ustalane sporadycznie i niekonsekwentnie.

Podobnie, jak w relacjach konstruowanych autokratycznie, również w przypadku relacji wychowawczych wpisujących się w styl liberalny, umowa nie może funkcjonować w jej optymalnym kształcie. Jej autentyczne zaistnienie możliwe jest bowiem przy gotowości obu stron do znalezienia porozumienia, wzajemnym szacunku, gotowości do współdziałania i współodpowiedzialności. Liberalne wychowanie może utrudniać społeczne funkcjonowanie jednostki, przyczynia się bowiem do rozbudzania jej egocentryzmu, skupienia na indywidualizmie dziecka, jego prawach, bez uczenia respektowania społecznych norm i wartości.

2.3.3. Demokracja w wychowaniu a umowa z dzieckiem

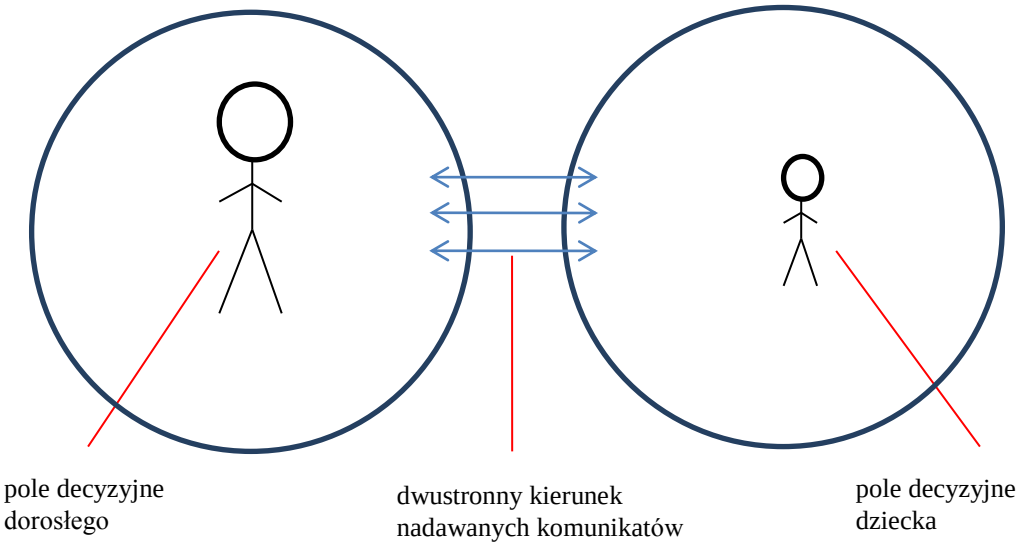
Termin *demokracja* pochodzi od greckiego *démos* – lud i *krátos* – władza, władza ludu. Jak możemy odnaleźć w *Słowniku wyrazów obcych* – w podstawowym znaczeniu pojęcie to oznacza władzę ludu i wskazuje na źródło, osoby i sposoby sprawowania władzy, podejmowania decyzji[67]. Można wyjaśnić je jako formę rządów, w której lud sprawuje władzę w sposób bezpośredni lub przez swych przedstawicieli, bądź jako formę ustroju państwa, w którym oficjalnie uznaje się wolę większości obywateli jako źródło władzy i przyznaje się obywatelom swobody i prawa polityczne, które umożliwiają im udział w sprawowaniu władzy[68]. Dodać należy jednak, że obok czysto politycznych kwestii dotyczących demokracji stanowi ona ważny element w budowaniu wspólnoty społecznej, poprzez respektowanie i realizowanie określonych jej wartości, takich jak: wolność, równość, tolerancja, ochrona praw człowieka, wybór[69]. Są to wartości cenne społecznie, które mogą być także odzwierciedlane w przyjmowanym stylu wychowania, w którym panują relacje oparte na wzajemnym szacunku, dialogu, chęci zrozumienia drugiej strony, gotowości do kompromisów i odpowiedzialności. Człowiek demokratycznie usytuowany we wspólnocie (przedszkolnej, szkolnej, rodzinnej) ma liczne prawa związane z jego pozycją w tej grupie, które dają mu sposobność, by aktywnie uczestniczyć w jej działaniach, by być podmiotem decyzyjnym, mającym swoje zdanie i uczącym się wyrażać je w sposób jasny, zrozumiały, niekrzywdzący, nieraniący innych (co przedstawia Rys. 4).

---

67 *Słownik wyrazów obcych*, red. B. Pakosz i in., PWN, Warszawa 1991, s. 179.

68 *Ibidem*.

69 Wskazuję na to w opracowaniu hasła *Demokracja* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, suplement*, red. T. Pilch, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2010, s. 84.



Rysunek 4. Relacja w diadzie dorosły-dziecko w demokratycznym stylu wychowania
Źródło: Opracowanie własne.

Wychowanie demokratyczne usytuowane jest bowiem pomiędzy autorytarnym stylem wychowania, opartym na posłuszeństwie, podporządkowaniu, a stylem liberalnym, często związanym z nadmierną swobodą, ekspansja źle rozumianego indywidualizmu, roszczeniowości[70]. Demokratyczne usytuowanie jednostki oznacza uczenie jej funkcjonowania na styku własnej wolności (wyboru, indywidualizmu, własnych racji, oczekiwań) i powinności, związanej z normami, wartościami, przyjętymi w grupie społecznej zasadami. Oznacza to zatem uczenie się przez człowieka nieustannego godzenia JA z MY, tego co moje, indywidualne, z tym co nasze, wspólne[71]. W dobie rozbudzonych indywidualnych ambicji, zaniku więzi rodzinnych, powierzchowności międzyludzkich relacji, bardzo ważne jest uczenie już od dzieciństwa myślenia nie tylko w kategoriach indywidualnych, ale też wspólnotowych. M. Król zauważa bowiem, że „celem, który człowiek powinien sobie stawiać i który daje mu najwięcej satysfakcji, jest wolność”[72], przywołuje jednak przy tym klasyczną zasadę Johna Stuarta Milla, że „każde dążenie do wolności jest dopuszczalne, o ile, używając tej wolności, nie szkodzi się cudzej wolności”[73]. Indywidualizm, dominacja jednostki nie może bowiem ograniczać możliwości działania innych osób czy grup. Niebezpieczeństwem naszych czasów jest to, że:

[70] Por. E. Muszyńska, *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko-dorosły*, Wyd. UMK, Poznań 1997,; A. Olczak, *Między wolnością a powinnością w wychowaniu*, „Wychowanie na Co Dzień” 2004, nr 9, s. 17-20; M. Falkiewicz-Szult, *Między swobodą a przymusem. Dylemat nauczyciela przedszkola*, „Bliżej Przedszkola” 2010, nr 7-8, s. 72-76.

[71] Polecam inspirującą książkę N. Eliasa, *Społeczeństwo jednostek*, PWN, Warszawa 2008.

[72] *Dlaczego „MY” jest ważniejsze niż „JA”?*, Rozmowa M. Górlikowskiego z prof. M. Królem, „Wysokie Obcasy Extra” 2014, nr 6(21), s. 44.

[73] *Ibidem*, s. 46; J. S. Mill, *O rządzie reprezentatywnym*, Znak, Kraków 1995.

> oferuje się ludziom świat absolutnie wyzuty z idei wspólnotowości (…). Skierowanie wszystkiego do jednostki pobudza egoizm. I to dziś robi neoliberalizm połączony z utylitaryzmem, czyli dążeniem do przyjemności, najczęściej konsumenckich (…). Poza tym wspólnota jest ważna, bo żyjemy w państwach narodowych i przez najbliższe dekady tak pewnie będzie. A państwa narodowe mają sens tylko wtedy, kiedy oparte są na wspólnocie[74].

Taka perspektywa spojrzenia na społeczne relacje zmienia zatem akcenty w procesie wychowania, przesuwając je w kierunku uczenia zachowań sprzyjających budowaniu demokratycznych relacji, wspólnotowości, otwartości na innych. To bardzo trudne zadanie, zwłaszcza w społeczeństwie polskim, które nadal daje się poznawać w dużej części jako nietolerancyjne.

Wychowanie demokratyczne, oparte na dialogu, uzgadnianiu stanowisk[75], nie jest w naszym społeczeństwie częste ani zbyt aprobowane. Przypisuje mu się bowiem nadmierną wolność dziecka, eskalację jego żądań i upadek autorytetu dorosłych. Czyni się to niesłusznie, bowiem, jak analizuję w moich dotychczas opublikowanych pracach, demokratyczny styl wychowania uczy dzieci praw, ale też obowiązków, wolność godzi z powinnością i odpowiedzialnością. Dziecko w toku codziennych sytuacji uczestniczy w podejmowaniu decyzji, dokonywaniu wyborów, co przedłuża proces decyzyjny, ale też zapobiega konfliktom i dobrze przygotowuje młodzież do życia społecznego[76]. Jak wskazuje M. Ryś, demokratyczny styl cechuje:

- poszanowanie praw i uczuć każdego członka rodziny,
- wzajemne zaufanie, sympatia, życzliwość,
- troska o rozwój wszystkich osób w rodzinie,
- wspólne planowanie działań i rozwiązywanie problemów,
- luźne sposoby kontroli,
- nienarzucanie zadań,
- niestosowanie surowej represji, raczej posługiwanie się perswazją i przedstawianiem argumentów[77].

Ta lista wskazuje na relacje oparte na szacunku, sympatii i budowanym zaufaniu. Dziecko spostrzega się jako równowartościowego partnera w nawiązywanym dialogu. Trzeba bowiem podkreślić, że uczenie od dzieciństwa równości, szacunku dla innych, tolerancji, zrozumienia, społecznego zaufania, możliwe jest tylko poprzez partycypowanie w podejmowaniu decyzji, dokonywaniu wyborów i ponoszeniu ich konsekwencji. Dobrze rozumiana i odpowiedzialnie stosowana umowa może stać się podstawowym sposobem uczenia zachowań wspólnotowych już od najmłodszych lat.

---

[74] *Ibidem*, s. 44.
[75] B. Niemierko, *Kształcenie szkolne…*, *op. cit.*, s. 49.
[76] *Ibidem*.
[77] M. Ryś, *Systemy rodzinne…*, *op. cit.*, s. 17.

CZĘŚĆ II

UMOWA
W PRAKTYCE PRZEDSZKOLNEJ
W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH

Rozdział 3
Proces zawierania umowy społecznej w edukacji przedszkolnej

W tej części książki nauczyciele i rodzice mogą odnaleźć praktyczne wskazówki, sugestie dotyczące stosowania umowy w wychowaniu dzieci, wyprowadzone i wsparte wnioskami z przeprowadzonych przez Autorkę badań. Większość prezentowanych wyników zebrano w toku badań prowadzonych na potrzeby rozprawy doktorskiej. Realizowane były w latach 2004-2005, a później w latach 2006-2007 poddane zostały analizie. W latach 2008-2009 przygotowano przywoływaną wcześniej książkę *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne*, w której zaprezentowano wiele wątków z całych, bardzo obszernych poszukiwań (między innymi dotyczących doświadczania przez dzieci zachowań wspólnie ustalanych w grupie, uczenia się przez dzieci zachowań wspólnotowych, negocjowania warunków działania, uczenia się zachowań demokratycznych, a także wyniku dotyczącego postaw nauczycieli wobec umowy w edukacji. W tej pracy odwołano się do dalszych wyników, między innymi związanych z tworzeniem warunków dla zawierania umowy, podkreślenia potrzeby współdziałania wszystkich podmiotów oraz możliwości stosowania umowy także w szkole. Biorąc pod uwagę fakt, że w niektórych zakresach istniała potrzeba spojrzenia na nowo na interesujące badaczkę zagadnienia, potrzebne były dodatkowe badania, które dały szerszy ogląd aktualnej sytuacji w tym zakresie i pozwoliły zweryfikować aktualność wcześniej zgromadzonych danych. W związku z tym w latach 2008-2012 stale prowadzone były obserwacje w przedszkolach, dotyczące zachowań dzieci (głównie w sytuacjach zabawy) oraz wywiady z nauczycielami i rodzicami.

W licznych, codziennych sytuacjach życia przedszkolnego nauczyciele wprowadzają cały szereg różnego typu uregulowań, przez które chcą uczyć dzieci pożądanych społecznie zachowań, chcą utrzymać dyscyplinę i uporządkować, często bardzo burzliwe, kontakty, relacje między dziećmi.

Jednym z takich często stosowanych regulatorów jest umowa, która najogólniej definiowana bywa jako porozumienie stron, ustalenie czegoś, zgoda stron na coś. Jak wskazano już wcześniej, w tym opracowaniu umowa rozumiana będzie jako ustne lub pisemne ustalenie wspólnego stanowiska, ujęte w formie zdania oznajmującego (najczęściej jako zdanie twierdzące), obowiązujące czasowo i porządkujące zachowania grupy i poszczególnych jej członków w określonych sytuacjach.

Każda z zawieranych umów wywodzi się i pozostaje zgodna z obowiązującymi normami i zasadami, ale odnosi się do działań TU i TERAZ i dodatkowo na jej kształt wpływa kontekst, w którym została zawarta. Tak rozumiana umowa może stać się regulatorem życia społecznego w grupie przedszkolnej, który wskaże pożądany sposób postępowania w konkretnej sytuacji i da dziecku jasną informację o tym czego się od niego oczekuje, wskaże drogę i wyznaczy granice. Umowa bowiem nie jest związana jedynie z wolnością i swobodą dziecka, ale ukazuje też płaszczyznę jego powinności, stawianych mu wymagań, zakazów.

Umowa w takim ujęciu może stać się sposobem uczenia zachowań pożądanych do życia w państwie demokratycznym. Nauczyciel może przez nią uczyć dzieci takich zachowań, jak: prowadzenie negocjacji, wyrażanie własnego zdania, tolerancji dla zdania innych, zawierania kompromisów. Stanie się tak jednak tylko wówczas, gdy cały proces zawierania umowy przebiegał będzie prawidłowo, a umowa będzie odpowiednio sformułowana. Jest to niezmiernie ważne, gdyż sama umowa stosowana w inny sposób, bez dbałości o formę i treść, może stać się środkiem uczenia zachowań negatywnych i niepożądanych. Możemy bowiem umawiać się także do tego, co złe i nieprawidłowe. Przykładowo, kiedy dzieci umawiają się, że okłamią nauczyciela, by uniknąć kary albo gdy nauczyciel umawia się z dzieckiem, że nie powie rodzicom o jego złym zachowaniu, jeśli dziecko zrobi to, o co prosi go nauczyciel. Takie umowy uczą zachowań nieprawidłowych, ukazują negatywne wzorce postępowania.

Umowa zawierana pomiędzy dziećmi a nauczycielem, a także między samymi dziećmi stanowi ważną drogę uczenia się demokracji od najwcześniejszych okresów rozwojowych, a wiek przedszkolny jest ku temu szczególny, gdyż wtedy właśnie ujawnia się zmysł wspólnotowy – *sensus communis*[1]. Ma to miejsce około 4,5 roku życia, gdy dziecko zaczyna dostrzegać wokół siebie innych jako potencjalnych partnerów zabawy. Dziecko obserwuje, naśladuje i identyfikuje się z innymi ludźmi, a wszystko po to, by nauczyć się skutecznie funkcjonować w otoczeniu i odpowiedzieć sobie na trzy fundamentalne dla jego rozwoju pytania: Kim jestem? Jaki jestem? Gdzie jestem?[2] A prawidłowo

[1] H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Wyd. Inter Esse, Kraków 1993, s. 50 i nast.

[2] D. Waloszek, *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*, Wyd. ODN, Zielona Góra 1998, s. 66 i nast.; por. także D. Waloszek, *Wychowanie najmłodszego człowieka. Założenia, treści i organizacja*, Wyd. Organon, Zielona Góra 1995, s. 42 i nast.

zorganizowana procedura zawierania umowy może wspierać dziecko w tych działaniach, może pomagać w budowaniu własnych struktur poznawczych.

W realiach przedszkolnych umowa zawierana bywa między wszystkimi podmiotami triady edukacyjnej: nauczycielem a dzieckiem, nauczycielem a rodzicem, miedzy rodzicem a dzieckiem oraz między samymi dziećmi. W opracowaniu tym rozważania ograniczone są do samej procedury zawierania umowy w diadzie nauczyciel-dziecko. Tych umów jest bowiem najwięcej, ich wpływ jest na tyle szeroki, że upatruję w nich główny środek porozumiewania się społecznego dzieci ze światem. Stanowi to co prawda tylko pewien wycinek z szerokiej problematyki umowy z dzieckiem, ale niewątpliwie bardzo istotny, z którego wynikają bardzo znaczące implikacje dla procesu edukacji małego dziecka.

3.1. Formuła wypowiedzi a zachowania w kontekście społecznie aprobowanych norm

Sposób formułowania umów nie jest bez znaczenia. Przeprowadzone przez mnie badania obnażyły szerokie zróżnicowanie w tym zakresie. Warto zatem w tym miejscu skoncentrować się na najbardziej optymalnej formule umowy, poprzez którą dziecko będzie miało możliwość uczenia się zachowania zgodnego z systemem społecznie aprobowanych norm.

W swoich opiniach nauczyciele są dość zgodni co do tego, jakim zdaniem powinna być wyrażona umowa. Według nich powinna być formułowana jako zdanie oznajmujące twierdzące (tak uważało 255 badanych, co stanowi około 81% ogółu badanych nauczycieli). Jednak były osoby wskazujące, że umowy należy formułować jako zdania nakazujące – 16 osób (około 5% badanych) albo zdania oznajmujące przeczące – 13 osób (4% badanych), a 31 osób (blisko 10% badanych) nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Okazuje się, że mimo braku opracowań naukowych i metodycznych z tego zakresu, nauczyciele intuicyjnie odczuwają, że najbardziej pożądane rozwojowo są umowy formułowane jako zdania oznajmujące twierdzące, na przykład: „Gdy chcę się czegoś dowiedzieć wiem, że mogę o wszystko pytać”[3]. Wskazało je ponad 80% wszystkich badanych. Badani nauczyciele podkreślali, że tak formułowane umowy są przez dzieci lepiej zapamiętywane, są bardziej zrozumiałe, dzieci lepiej się do nich stosują, bowiem nie odczuwają presji, przymusu ich stosowania. Tylko 5% badanych wskazało, że najlepsze dla uczenia dzieci zachowania zgodnego z normami są zdania nakazujące, na przykład: „Odłóż zabawki na miejsce” czy: „Przed wejściem do przedszkola

[3] Przy wszystkich przykładach umów zawieranych w przedszkolach, które prezentowane są w tej książce, zachowano oryginalne sformułowania nauczycieli, dzieci bądź rodziców, choć czasem zawierają błędy, są sformułowane niestylistycznie.

proszę wytrzepać buty na wycieraczce". Argumentowano to tym, że umowy należy dzieciom przedstawiać stanowczo, nie budzą wówczas sprzeciwu, co w konsekwencji zwiększa jej znaczenie – w moim odczuciu jest to dość swoiste rozumienie istoty umowy. Ponad 4% badanych było przekonanych, że najlepsze dla rozwoju dzieci są umowy formułowane jako zdania oznajmujące przeczące. Tu argumentacja nauczycieli była niemalże tożsama z tą, którą podali nauczyciele wskazujący zdania twierdzące. Dodatkowo podkreślano, że zdania przeczące są jednocześnie dla dzieci sygnałem, informacją o tym, czego im nie wolno. Badani wskazywali, że umowy takie jak: „Nie krzyczymy do siebie", „Nie wolno chodzić z nożyczkami po sali" itp., są dla dziecka jasnym komunikatem czego mu nie wolno. Tylko jeden nauczyciel był zdania, że najbardziej optymalne są wypowiedzi rozkazujące, na przykład: „Bądź ostrożny!", „Rozmawiaj cicho!". Uzasadnieniem tej wypowiedzi był argument, że takie umowy dziecko od razu zapamiętuje.

Umowa formułowana jako zdanie oznajmujące twierdzące zdaje się być najlepszą formą tego typu porozumienia. Tak sformułowana daje bowiem dziecku jasną informację co do tego, jakie zachowanie w konkretnej sytuacji jest oczekiwane, jak należy postąpić w sytuacji nowej, nieznanej. Stanowi także wyraźny przekaz oczekiwań wobec zachowania dziecka, co jest dla niego bardzo ważne, bowiem dziecko w wieku przedszkolnym jest dopiero na początku swej drogi odkrywania norm społecznych, zasad, reguł, poznawania społecznych oczekiwań. Tak sformułowana umowa dodatkowo brzmi dla dziecka najbardziej przyjaźnie, nie narzuca autorytarnie pewnych postaw czy zachowań, jak ma to miejsce w przypadku umów formułowanych jako nakazy, zakazy. Nie jest również jedynie informacją o tym, czego dziecku nie wolno, na co dorośli się nie godzą, jakie zachowanie będzie karane itd. – takie formy, zarówno nakaz, rozkaz, zakaz, mogą powodować dziecięcą bezradność, niepewność, wywoływać sytuację trudną, często niezrozumiałą.

W świetle powyższych danych niezwykle ciekawie prezentują się kolejne dane zgromadzone w trakcie badań. Porównanie wyżej omawianych deklaracji badanych nauczycieli z tym, w jaki sposób w praktyce formułują umowy, jest tyleż zaskakujące, co obrazujące obecny w edukacji pozór, o którym już nieco było we wcześniejszych częściach tej pracy.

Okazuje się, że konkretne umowy kierowane do dzieci, których zgromadziłam w sumie 1481 przykładów, są niezwykle zróżnicowane co do zastosowanej formy gramatycznej, rodzaju zdania, a proporcje w wynikach są tu zupełnie odwrócone.

Dominują zdania będące nakazami i zakazami. Z ogółu 1481 przykładów wskazanych regulatorów jest aż 1194 (w sumie około 80%). Wyraźnie mniej umów sformułowanych zostało jako zdania oznajmujące twierdzące – 287 przykładów (19%). Zastosowanie określonych rodzajów wypowiedzeń dla

sformułowania umowy stanowi, według mnie, także cenne źródło informacji o tym, kto daną umowę proponował i formułował. Nauczyciele powszechnie twierdzą, że zawierane umowy ustalane i formułowane są wspólnie, ale gdy odnajdujemy, w licznych kontraktach zawieranych w przedszkolach, w głównej mierze zestawy zakazów i nakazów to trudno jest uwierzyć, że dzieci rzeczywiście są gotowe do tego, by samodzielnie, z własnej woli stawiać sobie liczne ograniczenia, odbierać sobie prawo do pewnych zachowań, na przykład: „Nie biegamy między stolikami" czy „Wypowiadamy się kolejno i nie przerywamy sobie naszych wypowiedzi", „Zabawki z domu zostają w szatni" itp. Zdarza się i to dość często, że rzeczywiście formułowane przez dzieci umowy przyjmują postać zakazów. Prawdopodobnie jest to efekt wyuczenia takiej właśnie formy. Częste stosowanie przez nauczycieli, rodziców takiego kodu językowego sprawia, że dzieci rozwijają w sobie podobne nawyki językowe.

W oparciu o przeprowadzone obserwacje i analizy, można stwierdzić, że ci nauczyciele, którzy często i autentycznie angażują dzieci w proces umawiania się, częściej stosują przy formułowaniu umów zdania twierdzące. Wynika to prawdopodobnie z większej wrażliwości na potrzeby dzieci, z chęci podmiotowego ich traktowania, co z kolei nie pozwala im na arbitralne wprowadzanie nakazów i zakazów, a zmusza do poszukiwania innych dróg porozumienia, do starannego, przemyślanego stosowania umowy społecznej.

Jeszcze większe zróżnicowanie w zgromadzonych przykładach umów jawi nam się, gdy przyjrzymy się im pod kątem tego, do kogo są adresowane, kto ma być ich realizatorem, kogo one obowiązują.

Zdecydowanie dominują umowy formułowane w pierwszej osobie zarówno liczby pojedynczej (JA) – 530 przykładów z ogółu 1481 przykładów (co stanowi około 36%), jak i liczby mnogiej (MY) – 529 przykładów (36%) oraz w drugiej osobie liczby pojedynczej (TY) – 314 przykładów (21%). W pozostałych przypadkach liczba zebranych umów jest zdecydowanie mniejsza i nie przekracza 5% ogólnej liczby analizowanych umów.

Najczęściej formułowane umowy w pierwszej osobie liczby pojedynczej to:

1. „Będę grzeczny".
2. „Dbam o czystość w sali".
3. „Wykonuję zadania starannie i doprowadzam je do końca".
4. „Nie biegam po sali" itp.

Tak formułowane umowy mogą stwarzać wrażenie, że obowiązują tylko to dziecko, które aktualnie je odczytuje czy odsłuchuje, bo to wynika dla dziecka wprost z takiej formy wypowiedzi.

Umowy formułowane w drugiej osobie liczby pojedynczej są bliższe rozkazom i swym charakterem wpisują się w wychowanie ku posłuszeństwu, w model wychowania autorytarnego, na przykład:

1. „Po skończonej zabawie odłóż zabawki na miejsce”.
2. „Nie hałasuj”.
3. „Pytaj, szanuj, słuchaj” itp.

Umowy sformułowane w taki sposób, stoją niejako w opozycji wobec założeń wychowania ku demokracji, a dla dziecka są informacją, że liczy się tylko zdanie dorosłego, a wprowadzone umowy muszą być przestrzegane. Jest to sprzeczne z istotą umowy społecznej, która ma być odzwierciedleniem wspólnego stanowiska, ma obowiązywać wszystkich, którzy brali udział w procesie jej zawierania. Nauczyciel bardzo czynnie uczestniczy w zawieraniu i formułowaniu większości umów, a zatem powinien stanowić dla dzieci wzór także w zakresie stosowania się do wypracowanych wspólnie ustaleń. Z tego też względu najjaśniejszą informacją w tym zakresie są umowy formułowane w pierwszej osobie liczby mnogiej, które już swą konstrukcją (o czym pisałam wcześniej) wskazują, że dotyczą wszystkich – zarówno dzieci, jak i nauczyciela, na przykład:

1. „Rozmawiajmy ze sobą spokojnie”.
2. „Po skończonej zabawie odkładamy zabawki na wyznaczone miejsca”.
3. „Pomagamy sobie wzajemnie”.

Przy całym tym zróżnicowaniu, wielości stanowisk, opinii, argumentów, zapytałam nauczycieli o to, które z umów, ich zdaniem, funkcjonują najtrwalej?

Badani nauczyciele są zgodni co do tego, że najtrwalej funkcjonują umowy zawierane wspólnie. Najmniej wskazań odnotowano w zakresie trwałości umowy formułowanej przez dzieci. W sumie taką odpowiedź udzieliło 21 badanych, co stanowi niemal 7% całej grupy nauczycieli biorących udział w badaniach. Wyniki całościowe przekonują jednak o stałej dominacji paradygmatu edukacji adaptacyjnej.

Interesująca była argumentacja badanych, którzy wskazywali jako najtrwalej funkcjonujące umowy formułowane wspólnie. Do najczęstszych argumentów należą na przykład:

1. „Obie strony starają się ich przestrzegać”.
2. „Gdy dzieci są współtwórcami umowy lepiej ją rozumieją i łatwiej respektują”.
3. „To w czym uczestniczą dzieci, w czym mają swój udział zapamiętują najbardziej i chcą przestrzegać. Dzieci uznają je za swoje, a jeśli coś jest moje to jest dla mnie ważne”.
4. „Takie umowy są wypadkową oczekiwań dzieci i nauczyciela”.
5. „To zmusza do negocjacji, zawarcia kompromisu”.
6. „Są najbardziej obiektywne i wyrażone przez obie zainteresowane strony”.

Podobną argumentację odnajdujemy w uzasadnieniach nauczycieli wskazujących, że najtrwalsze są umowy formułowane przez dzieci. Nauczyciele podkreślają wartość rozwojową tak powstałych umów, ich szerokie znaczenia dla społecznego rozwoju dziecka i jego funkcjonowania w grupie – trudno jest się z takimi opiniami nie zgodzić. Jednocześnie 23 nauczycieli (nieco ponad 7% badanych) wskazało, że to nauczyciel powinien formułować umowy i właśnie te sformułowane przez niego są najtrwalsze. Swoje stanowisko badani uzasadniali następująco:

1. „Dzieci uczą się, że trzeba robić tak, jak Pani mówiła".
2. „Takie umowy są dostosowane do wieku".
3. „Nauczyciel wie, jakie umowy są dla dzieci najlepsze".
4. „Takie umowy budzą największy respekt".
5. „O swoich dzieci szybko zapominają" itp.

Taka argumentacja stwarza jednak poczucie, że nie dla wszystkich nauczycieli przedszkoli istota umowy, którą szeroko stosują, jest w pełni zrozumiała. W wyniku niezrozumienia umowa staje się, o czym pisałam wcześniej, jedynie środkiem dyscyplinowania, uczenia posłuszeństwa i podporządkowania[4]. Takie stosowanie umowy powoduje jej dewaluację i może dawać dziecku informację, że jest ona tożsama z nakazami, zakazami szeroko stosowanymi przez nauczyciela.

Rodzaj stosowanej formuły umowy, sytuacje, w których umowy są zawierane, ich ilość, współudział dzieci w ich tworzeniu – wszystko to połączone w procesie wychowania dziecka w sposób planowy i przemyślany może przełożyć się na efektywne uczenie dzieci zachowania zgodnego z systemem społecznie aprobowanych norm, uczenie funkcjonowania w grupie i szerzej w społeczeństwie, zwłaszcza demokratycznym. Są to kwestie wymagające uporządkowania, czego próbą jest kolejny podrozdział niniejszej rozprawy.

RAMKA 5

Najkorzystniejszą formułą umowy jest zdanie oznajmujące twierdzące, w pierwszej osobie liczby mnogiej „MY"
Np. Po skończonej zabawie zabawki odkładamy na miejsca.

[4] Por. *Metodyka wychowania w przedszkolu,* red. I. Dudzińska, *op. cit.*, s. 28-30 oraz *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu. Poradnik metodyczny*, red. I. Dudzińska, *op. cit.*, s. 169-176 oraz *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatowska, *op. cit.*, s. 260.

3.2. Organizacja procesu zawierania umowy społecznej z dziećmi

Na podstawie przeprowadzonych analiz teoretycznych, wspartych badaniami empirycznymi i próbą ich analizy, mogę zaryzykować stwierdzenie, iż wypracowanie procedury zawierania umów społecznych z dziećmi jest możliwe w szerokim zakresie. Dodam nawet, że jest nie tylko możliwe, ale także społecznie, wychowawczo i rozwojowo niezwykle pożądane.

Szeroki zakres możliwości wypracowania tej procedury postaram się ukazać na trzech płaszczyznach:

- tworzenia licznych okazji, sytuacji (nawet początkowo nie związanych wprost z umowami), w których dziecko będzie miało możliwość uczenia się negocjowania, zawierania kompromisów itd., otrzyma zatem szansę nabycia umiejętności niezwykle przydatnych w procesie umawiania się,
- tworzenia, organizowania sytuacji wychowawczych wymagających zawarcia umowy społecznej,
- wprowadzania modelu umowy społecznej.

By dziecko miało autentyczną możliwość brania udziału w procesie zawierania i formułowania umowy musi posiadać pewne umiejętności, które mu to umożliwią. Są to między innymi: zdolność negocjowania (choćby warunków działania – czasu, miejsca, przebiegu zabawy), umiejętność zawierania kompromisów (nawet najmniejszych, w drobnych sprawach, ale niezwykle cennych rozwojowo), odwagę i umiejętność wyrażania własnego zdania, swoich opinii, zdolność zadawania pytań oraz umiejętność słuchania. Tego typu kompetencje dziecko gromadzi w toku codziennych działań, zabaw, dyskusji, ale także przykładowo w trakcie konfliktów z rówieśnikami. Uczy się w działaniu, przez obserwację, a także, stawiając liczne pytania. Niezwykle ważne jest takie usytuowanie dziecka, by w poczuciu bezpieczeństwa mogło tego doświadczać w swym codziennym działaniu.

Dodatkowym wsparciem dla uczenia się przez dziecko określonych umiejętności jest planowe organizowanie sytuacji wychowawczych, opartych na dialogu, staraniu o dojście do porozumienia, w których dąży się do zawarcia umowy, negocjowania jej warunków i formuły, w których nauczyciel aktywizuje i zachęca je do współudziału w procesie zawierania umowy. Moim zdaniem, nie należy określać listy sytuacji, w których umowy mogą być zawierane ani ich liczby. Przeprowadzone badania pokazały, że zawieranie umów możliwe jest w niemal wszystkich codziennych sytuacjach. Uzależnione to powinno być od specyfiki poszczególnych grup, ich potrzeb, organizacji przedszkola itd. Można jedynie zakładać, że ich liczba nie powinna być zbyt duża, by to nie powodowało

nieprzestrzegania poszczególnych ustaleń, wynikających z prozaicznej niemożności zapamiętania ich wszystkich i optymalnej dbałości o ich funkcjonowanie. Zdecydowanie lepszą strategią zdaje się być obserwowany u niektórych nauczycieli sposób wprowadzania w życie grupy kilku najważniejszych regulatorów tego typu, staranne ich przestrzeganie, a gdy zostaną one utrwalone, stopniowe wprowadzanie nowych. Wszystko to zaś w dużym stopniu wiąże się z zaproponowanym w poprzedniej książce – modelem umowy społecznej[5]. W mojej opinii ważne dla wypracowania optymalnej procedury zawierania umowy z dzieckiem jest właśnie wprowadzanie do praktyki edukacyjnej umowy społecznej.

Wprowadzanie w sytuacje wychowawcze umowy społecznej może przebiegać następująco:

- dostrzeganie sytuacji dogodnych zawarciu umowy,
- odpowiednie sformułowanie umowy,
- zastosowanie danej umowy w praktyce,
- konsekwentne przestrzeganie zawartej umowy.

Niezwykle ważny jest etap pierwszy, który w pewnym stopniu można określić jako etap orientacji w sytuacji. Chodzi o to, by wskazywać dzieciom, ale także uczyć je samodzielnego dostrzegania, że w niemal każdej sytuacji, w której mamy do czynienia z różnicą oczekiwań, stanowisk – można zawierać umowy. Należy dbać o to, by w tego typu sytuacjach dzieci samodzielnie próbowały zawierać umowy, by szukały dróg porozumienia i sposobów wypracowania kompromisu, nie interweniujmy zbyt szybko, nie rozstrzygajmy, zachęcajmy dzieci do poszukiwania własnego rozwiązania

Zawierana umowa musi być dobrze sformułowana, by kształtem nie przeczyła swej istocie. W związku z danymi empirycznymi, prezentowanymi w poprzednim podrozdziale, najbardziej pożądane zdają się być umowy formułowane w pierwszej osobie liczby mnogiej, ujęte w zdanie oznajmujące twierdzące. Pożądane jest także dążenie do tego, by zawierane umowy miały wartość rozwojową, a nie tylko dyscyplinującą, jak ma to miejsce w większości zgromadzonych przykładów umów. W związku z powyższym największe korzyści zarówno dla rozwoju jednostki, jak i dla jej funkcjonowania w grupie, a w ślad za tym dla całej grupy, prawdopodobnie mogą nieść umowy sformułowane następująco:

1. „Każde dziecko może wybrać zabawy spośród proponowanych przez panią i dzieci, pamiętając o tym, że po skończonej zabawie należy po sobie posprzątać”.

[5] Por. A. Olczak, *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga…*, *op. cit.*, s. 91-99.

2. „Kulturalnie zwracamy się do siebie – potrafimy przerwać rozmowę słowami: „Przepraszam, czy mogę coś powiedzieć?”.
3. „Nie mówimy: „nie umiem”; nie musimy od razu umieć, najpierw będziemy próbować, a kiedyś na pewno się uda”.
4. „W każdej chwili możemy się dołączyć, ale zawsze staramy się zadanie dokończyć”.
5. „Każdy podejmuje w ciągu dnia co najmniej dwa zadania zaproponowane przez panią”.
6. „Próbujemy samodzielnie ubierać wszystkie elementy garderoby” itp.

Jak starano się wcześniej uzasadnić, unikać należy zdań przeczących (zakazów), ale także zdań nakazujących, bowiem w tego typu konstrukcjach natychmiast doświadczamy szerokiego pola powinności z pomijanym zupełnie obszarem ludzkiej wolności. Dobrze jest, gdy ma to swoje odzwierciedlenie w graficznym sposobie przedstawienia umowy. Obok słownego sformułowania umowy, w stosunku do dzieci w wieku przedszkolnym niezbędne zdaje się być także jej graficzne zobrazowanie, choćby ze względu na występującą w tym czasie nieumiejętność czy trudności w czytaniu. Dodatkowo należy pamiętać, że dzieci w tym okresie charakteryzują się w głównej mierze pamięcią krótkotrwałą, co stanowi dodatkowy argument za rysunkową prezentacją zawartej umowy dla jej nieustannego przypominania i lepszego utrwalenia. Konieczne jest jednak, by w swym charakterze była zgodna z jej brzmieniem ustalonym ustnie. Zatem, jeśli zawrzemy z dziećmi umowę, że „szanujemy przyrodę, a w parku chodzimy tylko po wyznaczonych ścieżkach”, to nie należy przedstawić tego graficznie w formie zakazu, na przykład jako przekreślony but nad kwiatkiem. Taka prezentacja symboliczna stanowi zakaz i stoi w opozycji z istotą zawartej umowy. Cenne wychowawczo będzie zachęcenie dzieci do wykonania rysunków, symboli, prezentujących pożądane, właściwe zachowania i wyeksponowanie ich w miejscu widocznym, by przypominać o tym dzieciom.

Niezwykle ważne zdaje się być także optymalne wyeksponowanie zawartych w grupie umów, w taki sposób, by były widoczne, a przez ciągłą obecność w polu widzenia dziecka nieustannie przypominały o zawartych ustaleniach i konieczności ich przestrzegania. Mogą być umieszczone, na przykład na przygotowanej w tym celu tablicy korkowej, zawieszone na wysokości wzroku dzieci. Nie jest jednak konieczne, by wszystkie umowy były eksponowane wspólnie. Czasem bardziej korzystne może okazać się umieszczenie części umów w miejscach, w których obowiązują. Na przykład umowy dotyczące higieny, mycia rąk mogą być wyeksponowane w łazience, a te dotyczące porządku w szatni mogą być w niej zawieszone na drzwiach, przy szafkach, wieszakach dzieci. W tym przypadku będą również przypomnieniem dla rodziców o zasadach obowiązujących w przedszkolu.

Zawarte, odpowiednio sformułowane i przedstawione graficznie umowy muszą następnie zostać wprowadzone w życie danej grupy dzieci, muszą zostać zastosowane w praktyce. Nie może być bowiem tak, że cała procedura zawierania umowy społecznej z dzieckiem kończy się na sformułowaniu wspólnego stanowiska, a to niestety zdarza się w praktyce. Prowadzone obserwacje nauczycieli oraz ich wypowiedzi, zgromadzone dzięki przeprowadzonym rozmowom, pokazały dość wyraźnie, że tak się dzieje i nie są to przypadki odosobnione. Nauczyciele przyznawali, że zdarzało im się zawrzeć niepotrzebne umowy, o których oni sami bywało, że zapominali. Im młodsze dzieci są uczestnikami procesu umawiania się, tym większa odpowiedzialność (zwłaszcza początkowo) spoczywa na nauczycielach. To nauczyciel powinien przypominać dzieciom o wspólnych ustaleniach, dbać o ich funkcjonowanie w grupie, motywować i chwalić za staranne przestrzeganie.

Przeprowadzone wywiady z nauczycielami pozwoliły ustalić, że zawierane umowy utrwalane są najczęściej przez:

- przypominanie (na zasadzie upomnień, gdy dzieci łamią ustalenia),
- rozmowy, pogadanki z dziećmi, czasem wsparte historyjkami, bajkami,
- pokaz symbolu, rysunku, obrazującego zawartą umowę,
- częste powtarzanie zawartych umów, na przykład przed wyjściem do łazienki – pytania: O czym należy pamiętać? Co tam trzeba zrobić? Przed spacerem powtórzenie wcześniejszych ustaleń.

Ostatnią, z podstawowych kwestii dotyczących wprowadzania umowy społecznej do procesu wychowania jest konsekwencja w jej przestrzeganiu. Jest sprawą bardzo ważną, by nauczyć dzieci odpowiedzialności za zawarte umowy, za dane słowo, złożone zobowiązanie. Podkreślić należy jednak bardzo wyraźnie, że konsekwencja ta wiąże się z koniecznością przestrzegania określonych umów przez wszystkich, którzy w procesie umawiania się uczestniczyli, czyli także przez nauczyciela. Nie może mieć miejsca taka sytuacja, gdy jednego dnia skarcimy dziecko za łamanie ustaleń, a drugiego dnia, w przypływie dobrego humoru, „przymykamy oko" na pewne zaniedbania w tym zakresie. Kwestia kary za nieprzestrzeganie umowy to oddzielne zagadnienie. Proponuję, by nie zachowywać się jak policjant czy kontroler w tym względzie, lecz raczej upominać, pokazywać konsekwencje łamania ustaleń (np. wywołanie kolejnego konfliktu, zepsucie zabawy itp.). Dziecko w ten sposób samo odczuje skutki łamania ustaleń, a zadaniem nauczyciela jest wyjaśnianie, czasem na nowo podejmowanie rozmów. Dużo lepsze rezultaty wychowawcze można odnieść, dostrzegając i chwaląc dziecko za dotrzymanie słowa, troskę o przestrzeganie ustaleń. Niekorzystna rozwojowo jest także taka sytuacja, w której nauczyciel przypomina dzieciom zawartą umowę, na przykład: „W sali nie krzyczymy",

a czyni to, krzycząc, przekrzykując dzieci, bądź: „W przedszkolu chodzimy tylko w kapciach", a nauczyciel przez cały dzień chodzi po sali w butach. Jest to ważne dla utrwalenia umów, ale w głównej mierze dla budowania w dzieciach przekonania, że wszelkie umowy, zakazy, normy obowiązują zawsze, wszędzie i wszystkich.

Podsumowując, należy podkreślić, że każda umowa zawierana przez nauczyciela z dziećmi w grupie przedszkolnej powinna być (często jednak nie jest) zawarta w sposób przemyślany, zaplanowany, w sytuacjach istotnych dla funkcjonowania dzieci w przedszkolu, szkole czy domu, przy najwyższej dbałości o to, by wszyscy mieli stworzone możliwości aktywnego uczestnictwa w jej powstawaniu.

Kwestią kluczową, w moim przekonaniu, dla pomyślności, skuteczności całego procesu umawiania się z dziećmi jest dążenie do porozumienia w tej kwestii z rodzicami i w miarę możliwości kontynuowanie przyjętych ustaleń w domu. Nauczyciele muszą być także otwarci na sytuacje odwrotne, gdy to rodzice będą prosili o kontynuację w przedszkolu pewnych umów zawartych w rodzinie. Umowa może stać się zatem przyczynkiem do wymiany doświadczeń, wiedzy na temat metod wychowania małego dziecka czy też polem dyskusji co do ich słuszności. A optymalnym sposobem wypracowania wspólnego zestawu umów mogą być warsztaty z udziałem dzieci i rodziców, podczas których razem z nauczycielem ustalamy, formułujemy i omawiamy proponowane umowy – nasze wspólne, do realizacji w przedszkolu i w identycznych sytuacjach w domu. W końcu także dbałość, dążenie do tego, by w różnych codziennych sytuacjach, nie tylko w trakcie umawiania się, wspierać dzieci w nabywaniu pożądanych społecznie kompetencji, budowaniu pozytywnego stosunku do drugiego człowieka, poprzez dawany dzieciom przykład postawy dialogu i porozumienia.

Obecny stan stosowania umowy w procesie wychowania dziecka w przedszkolu zależy w dużej mierze od nauczyciela – jego przekonań o znaczeniu umowy, dostrzegania zalet jej stosowania w procesie wychowania; formy stosowanych umów, ich jakości i ilości, procedury ich stosowania.

Proces zawierania umowy między nauczycielem a dzieckiem uwzględniać może pewne etapy, dzięki którym zwiększone zostaną szanse na wykorzystanie wychowawczego potencjału tego regulatora. Będzie to miało wpływ na uczenie dzieci zawierania umowy, ale także stanowiło wskazania metodyczne dla nauczycieli. Konkludując dotychczasowe rozważania, można wskazać etapy procesu umawiania się, które pozwolą działać w sposób bardziej planowy i zwiększą szansę na uniknięcie szkodliwego chaosu i przypadkowości.

RAMKA 6

ETAPY ZAWIERANIA UMOWY

1. Zaistnienie sytuacji niejednoznacznej, spornej, konfliktowej, w której wystąpi konflikt oczekiwań bądź interesów.
2. Wspólne poszukiwanie dróg rozwiązań zaistniałej sytuacji – podawanie argumentów i kontrargumentów (na drodze dialogu).
3. Negocjacje – szukanie kompromisu, który da satysfakcję wszystkim podmiotom biorącym w nich udział.
4. Podjęcie decyzji, znalezienie optymalnego rozwiązania.
5. Sformułowanie umowy.
6. Realizacja umowy w toku działania.

Praktyka pedagogiczna odnotowuje bardzo wiele sytuacji spornych, w których rodzą się liczne konflikty oczekiwań i interesów, a często dzieje się tak choćby z tego powodu, że w toku kształcenia mamy do czynienia z „nierównością władzy i wiedzy”[6]. Nauczyciel stoi na pozycji mądrzejszego, silniejszego, mającego władzę, a dziecko usytuowane jest na drugim biegunie tej osi relacji. Z tego też powodu zachowania nauczyciela musi charakteryzować refleksja, wyrozumowane podejście w wielu sprawach, a szczególnie w kwestii wychowania. Nauczyciel, z racji szerszych doświadczeń życiowych, umie przewidzieć wiele sytuacji, zaplanować je i przeprowadzić. Dziecko zaś działa i reaguje spontanicznie, a jego zachowaniami w głównej mierze rządzą potrzeby, impulsy, zaś naturalne jeszcze w tym okresie trudności w myśleniu przyczynowo-skutkowym nie pomagają mu działać w sposób planowy, przemyślany. Jak powiedział Iwan Pietrowicz Pawłow, „Każde działanie dziecka rozpoczyna się od reakcji chaotycznej[7]”. Spotkanie dwóch osób o tak różnym zasobie doświadczeń i różnym spojrzeniu na rzeczywistość musi rodzić sytuacje sporne, trudne, które wymagają wprowadzenia pewnych regulacji, na przykład w postaci umowy.

W związku z powyższym nauczyciel i dziecko, by przywrócić ład, porozumienie, poszukują dróg rozwiązań w danej sytuacji. Nauczyciel, który autentycznie szanuje dziecko, jest wrażliwy na jego potrzeby i liczy się z jego zdaniem i uczuciami, będzie starał się włączyć, zainspirować je do aktywnego poszukiwania rozwiązania kompromisowego. Pozwoli wyrazić dziecku swoje zdanie, oczekiwania i uczucia i propozycje wyjścia z tej trudnej sytuacji. Musi także, szanując samego siebie, wyrazić własne zdanie w tej kwestii. Taka relacja

[6] T. Musatti, *Wczesne relacje rówieśnicze według Piageta i Wygotskiego* [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 115.

[7] Cyt. za S. Szumanem, *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Zakład im. Ossolińskich. Wyd. PAN, Wrocław 1955, s. 33.

uczy dziecko, po pierwsze formułowania argumentów, artykułowania własnego zdania, a po drugie słuchania drugiego człowieka. Jedynie wówczas, gdy znamy poglądy, oczekiwania i odczucia innych i uświadamiamy sobie własne, możemy podjąć działania, których celem będzie odnalezienie satysfakcjonującego wszystkich kompromisu. Odbywa się to zwykle na drodze negocjacji, kiedy głos wszystkich jest jednakowo ważny. W tak zorganizowanych działaniach chodzi przecież o odnalezienie optymalnego rozwiązania, podjęcie konkretnej decyzji, która wpłynie na zachowania wszystkich.

Powraca zatem ważna kwestia – poprawnego formułowania umowy. Dobrze jest, gdy również na tym etapie pozwolimy dziecku na aktywność, na podejmowanie prób w tym zakresie. Umowę w pewnych sytuacjach (na przykład, gdy dzieci nie mają pomysłu) może także sformułować nauczyciel, dziecko bowiem chętnie ją zaakceptuje, szczególnie po tym, jak uczestniczyło aktywnie w procesie poszukiwania pożądanego rozwiązania. Stanie się tak z dwóch zasadniczych przyczyn. Po pierwsze, z braku szerszych doświadczeń w tym zakresie, a po drugie z przyczyn rozwojowych. W wieku przedszkolnym dziecko znajduje się w okresie moralności heteronomicznej, gdy bardzo sztywno trzyma się zasad i interpretuje je jako święte i niezmienne[8]. W związku z tym propozycje nauczyciela traktuje jako fakt niepodważalny. Z tego względu kształt umowy nie może być nieprzemyślany i przypadkowy.

Końcowym etapem procesu jest realizacja umowy. Zawarta umowa musi bowiem żyć, być przestrzegana, gdyż za jej funkcjonowanie odpowiedzialni są wszyscy, którzy ją zawarli i wyrazili na nią zgodę. Nauczyciel powinien wykazać się konsekwencją, zaś dzieci (ale też sam nauczyciel) staraniami o jej respektowanie.

3.3. Propozycje rozwiązań metodycznych – umowa w wybranych sytuacjach z przedszkolnej codzienności

W przedszkolu liczne codzienne sytuacje są okazją, impulsem do zawarcia z dziećmi umowy przez nauczyciela lub zainspirowania dzieci, by taką umowę zawarły samodzielnie. W tej części opracowania przedstawione zostaną trzy przykładowe sytuacje, które mogą stać się punktem wyjścia dla zawarcia umowy:

Sytuacja 1 – Sprzątanie zabawek.
Sytuacja 2 – Mycie rąk po skorzystaniu z toalety.
Sytuacja 3 – Rozwiązanie konfliktu.

[8] A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, PWN, Warszawa 1998, s. 90.

Wybrane sytuacje, w których nauczyciele wprowadzają liczne regulatory, chcąc uczyć dzieci zachowań pożądanych i akceptowanych społecznie, należą do częstych. Zamiast uczyć dzieci, poprzez nakładane na nie zakazy czy liczne nakazy, w których określane są oczekiwane od nich zachowania, możliwe jest zapoznawanie dzieci z przyjętym społecznie sposobem postępowania wyrażonym rozmową i wspólnym sformułowaniem umowy. Zaproponowany poniżej przebieg / opis sytuacji stanowi tylko przykład. Rozwiązania wielorakich codziennych sytuacji mogą różnić się w konkretnych grupach, w różnych przedszkolach. Nie należy traktować tych propozycji jako wzorca, który może być skopiowany i bez modyfikacji wprowadzony w każdej grupie dziecięcej. Pamiętać należy, że każda grupa jest inna, inne jest przedszkole, inne konteksty działania, dlatego też umowy mogą być zróżnicowane i inne mogą być drogi dochodzenia do ustaleń. Ważne jest włączenie dzieci w proces aktywnego poszukiwania formuły umowy, zachęcanie ich do prezentacji własnych pomysłów, do budowania poczucia współodpowiedzialności, do przyjmowania i respektowania ustaleń jako własnych i ich przestrzeganie z większym zaangażowaniem i troską.

SYTUACJA 1

Chcemy nauczyć dzieci sprzątać po sobie, odkładać na miejsca zabawki, gdy zabawa nimi już się skończyła. Wyrobienie nawyku odkładania rzeczy na ustalone miejsca, by uczyć dzieci ładu w swoim otoczeniu.

Najczęstsze zachowania nauczycieli:

1. Dorosły autorytarnie każe sprzątać, wskazując dzieciom, co jeszcze nie zostało odłożone na miejsce – przyjmuje rolę nadzorcy.
2. Dorosły pokrzykuje, straszy karami lub wręcz je nakłada na dzieci za brak porządku – przyjmuje rolę egzekutora.
3. Dorosły sprząta za dzieci, wyręcza je.

Propozycja wspólnego zawarcia umowy:

Zawarcie umowy poprzedźmy rozmową z dziećmi na temat bałaganu – Jak powstaje? Jak czujemy się w sali, w której jest bałagan? W czym nam on przeszkadza? Zapytajmy – Co możemy zrobić, by to zmienić? Jak możemy sprzątać, by było to dla nas przyjemne? Jak możemy to ułatwić? Itp. Dzieci wypowiadają się swobodnie w odpowiedzi na te pytania, spontanicznie formułują różne rozwiązania, propozycje. Można przy tej okazji porozmawiać z dziećmi o aranżacji przestrzeni, organizacji miejsc do przechowywania poszczególnych zabawek, jak klocki, lalki, samochody.

Po tych dyskusjach postawmy dzieciom pytanie, które będzie sumowało całą rozmowę: *Co postanowimy, by w naszej sali mógł być porządek? Jak się umówimy?* Dzieci zazwyczaj są w stanie sformułować umowę, która może

brzmieć następująco: *Zabawki odkładamy na swoje miejsca*. Po odpowiedziach lub zamiast nich możemy zachęcić dzieci do wykonania rysunków, które będą obrazowały, gdzie mają znajdować się poszczególne zabawki.

Gdy obrazki będą ukończone, umieszczamy je razem z dziećmi w przygotowanym miejscu lub rozmieszczamy przy odpowiednich kącikach / skrzyniach / półkach, na których zabawki powinny się znaleźć.

Komentarz:
Tak zorganizowana sytuacja jest okazją dla dzieci do włączenia się w proces podejmowania decyzji, aranżacji przestrzeni, a przez to uczy współodpowiedzialności i buduje poczucie dziecka, że sala jest wspólną przestrzenią, w której wszyscy mamy czuć się dobrze. Przy okazji też może być szansą uczenia się klasyfikowania (np. odpowiednie klocki do odpowiednich koszy), szeregowania (kolejność układanych książce na półkach czy samochodów od największego do najmniejszego). Gdy na koniec prac, kiedy sala jest posprzątana, nauczyciel skieruje uwagę dzieci na panujący ład i pogratuluje im wspaniałej pracy, może być zachętą do podejmowania trudu sprzątania w kolejnych dniach.

SYTUACJA 2
Bywa, że prosty nawyk dbania o higienę, mycia rąk po skorzystaniu z toalety, po powrocie z dworu czy przed posiłkiem, to efekt żmudnych ćwiczeń i przypominania. Jak w tym pomóc?

Najczęstsze zachowania nauczycieli:

1. Nauczyciele ustawiają dzieci w kolejce i pilnują, by dobrze umyły ręce.
2. Dorośli myją ręce dzieciom.
3. Brak troski o dobrą higienę poprzez niekonsekwentne przypominanie o myciu rąk.

Propozycja zawarcia umowy:
Doskonałym punktem wyjścia do rozmowy o higienie i znaczeniu mycia rąk dla zdrowia człowieka może być spotkanie z zaproszonym lekarzem lub pielęgniarką bądź film animowany podejmujący tę problematykę albo też starannie dobrana bajka przeczytana przez nauczyciela[9]. Ważne jest, by pokazać dzieciom, że to jest ważne dla zdrowia, a nie tylko wymysł dorosłych.

Drugim krokiem może być na przykład wykonanie prac, na których dzieci przedstawią sytuacje, kiedy brudzą sobie ręce. Da im to okazję do zrozumienia, że w wielu momentach nasze ręce dotykają brudnych miejsc, przedmiotów.

Następnym krokiem nauczyciela jest zainicjowanie rozmowy o tym, jak dbać o czyste ręce, połączona z pokazem (chętne dzieci) i ćwiczeniem (wszyscy) oraz z rozmową o tym, kiedy trzeba myć ręce.

[9] Polecam na przykład książeczkę H. Martina i S. Colina, *Zarazki*, Wyd. Debit, Bielsko-Biała 2010.

Ustalenie, kiedy w przedszkolu należy myć dłonie. Dzieci próbują sformułować umowę, nauczyciel może pomagać zamknąć to w jedno, jak najbardziej zwięzłe zdanie, np. *Po wyjściu z toalety myjemy ręce*, lub *Przed jedzeniem myjemy ręce* itp. Wspólne wykonanie plakatu, który może zostać zawieszony na drzwiach łazienki lub w samej łazience przy umywalkach.

Komentarz:
Często bywa tak, że dorośli (nauczyciele i rodzice) oczekują od dzieci zachowań służących ich zdrowiu, ale nie zawsze wyjaśniają im dlaczego takie zachowania są ważne. Z tego właśnie względu potrzebne są zajęcia edukacyjne o tematyce zdrowotnej, które będą dobrą okazją do zawarcia umowy dotyczącej mycia rąk, a wspólnie wykonany i zawieszony w łazience plakat będzie dobrym elementem przypominającym o tym.

SYTUACJA 3

Sytuacje, w których dochodzi między dziećmi do konfliktów w przedszkolu nie są rzadkością. Dzieci sprzeczają się o zabawki, o miejsce, o kolejność stania w parach, o uwagę nauczyciela i liczne, często bardzo drobne sprawy.

Najczęstsze zachowania nauczycieli:

1. Arbitralne przerwanie sytuacji i nakaz, by dzieci się pogodziły.
2. Rozdzielenie dzieci i za karę rozsadzenie ich np. przy różnych stolikach.
3. Ignorowanie sytuacji aż do eskalacji konfliktu.
4. Narzucanie dzieciom rozwiązania sytuacji.

Propozycja zawarcia umowy:
Należy pamiętać, że zbyt częste ingerowanie w konflikty dzieci odbiera im szansę samodzielnego poradzenia sobie w trudnej sytuacji. Nauczyciela zadaniem jest obserwować sytuację, by móc wkroczyć w nią, gdy konflikt przestaje rokować na pokojowe rozstrzygnięcie, a widoczna jest jego eskalacja, co sprawia, że potencjalnie może prowadzić do bójki i użycia argumentów siły. Jednak, gdy nauczyciel decyduje się wkroczyć w tę sytuację, powinien mieć świadomość, że powinien czynić to głównie po to, by rozdzielić dzieci i nie dopuścić do przemocy fizycznej, wyhamować negatywne emocje. Może wkroczyć między dzieci i otwarcie powiedzieć, że widzi, że są na siebie złe i nie mogą się porozumieć. Ten moment „ostudzi" emocje, a nauczyciel może wówczas zapytać dzieci o to, co się stało. Powinien pozwolić wypowiedzieć się wszystkim stronom, zwracając tylko uwagę, by dzieci mówiły o sytuacji, nie obrażały kolegów / koleżanek. Kiedy już wysłucha dzieci powinien zapytać co proponują, czy widzą jakieś rozwiązanie. Jeśli nie, może coś zaproponować, ale w wielu sytuacjach dzieci są zdolne samodzielnie wskazać możliwe rozwiązania. Jeśli dzieci mają własne propozycje należy zapytać uczestników tego konfliktu, czy

wszyscy zgadzają się na takie rozwiązanie, czy mają inne pomysły. Jeśli dzieci się zgodzą, warto sformułować umowę, uwzględniając wskazane i zaakceptowane rozwiązanie, zadbać o to, by była przestrzegana. W tego typu sytuacjach dzieci często proponują umowy: *Dzielimy się zabawkami* albo *Po dziesięciu minutach robimy zmianę.*

Komentarz:
Liczba konfliktów, które „przetaczają się" przez przedszkolną salę jest tak duża, że nauczyciele są zmuszeni do poszukiwania rozwiązań, które będą to zjawisko minimalizowały, zmniejszały ich nasilenie, chroniły przed eskalacją, a przede wszystkim nauczą dzieci rozwiązywać sytuacje sporne siłą argumentów, a nie argumentem siły. Pokojowe rozwiązania nauczą dzieci radzić sobie w podobnych sytuacjach, nie tylko w przedszkolu, ale też na podwórku, w domu, a później także w szkole. Ważne jest jednak, by nauczyciel nie rozstrzygał za dzieci, nie narzucał im swoich rozwiązań, by nie orzekał o winie i nie karał dzieci za każdy spór, na przykład zabraniem im spornej zabawki ze słowami: *Jak nie umiecie się ładnie bawić, nikt nie będzie się tym bawił*, co niestety często się dzieje.

Powyższe przykłady mają być jedynie ilustracją procesu zawierania umowy bez narzucania gotowych formuł. W ten sposób możliwe będzie stopniowe uczenie dzieci partycypacji i zaangażowania w sprawy grupy, stopniowe wyzwalanie z egocentryzmu na rzecz zachowań wspólnotowych. Obserwacje przedszkolnej codzienności pokazują, że w grupach dzieci, w których nauczyciele systematycznie stosują umowę jako regulator zachowania, częściej można zaobserwować sytuacje, w których dzieci w czasie zabawy także zawierają (już zupełnie samodzielnie, bez żadnych zewnętrznych inspiracji) umowy w momentach spornych, różnic oczekiwań czy interesów.

Ważne jest, by obejmować umowami tylko zachowania i sytuacje, na które dzieci rzeczywiście mają wpływ. Nieuzasadnione jest regulowanie umowami (czy pseudoumowami) takich sytuacji jak: „Zawsze mamy dobre humory", „Lubimy wszystkich" – bo są to stany wewnętrzne, zależne od wielu czynników, które nie poddają się prostym poleceniom, nie są zewnętrznie sterowalne. Nie regulujemy też umowami sytuacji, które są zależne od osób dorosłych, a nie od dzieci, na przykład: „W szkole jesteśmy punktualnie", bowiem w wielu przypadkach dzieci odprowadzane są, dowożone do szkoły przez rodziców i to właśnie z nimi o tym trzeba rozmawiać.

****

Rozdział 4
W poszukiwaniu edukacyjnej współodpowiedzialności – dzieci, nauczyciele i rodzice w procesie zawierania umowy w przedszkolu

W świetle dotychczasowych rozważań i przedstawionych argumentów, rodzi się potrzeba zaakcentowania koniecznych zmian w edukacji. Niniejsza propozycja dotyczy zastosowania umowy jako drogi demokratyzacji relacji. Muszę tu jednak zaznaczyć, że choć sama jestem przekonana do jej rozwojowego znaczenia, kieruję moje prace do odbiorców – nauczycieli, rodziców – jedynie jako propozycję, z której być może skorzystać zechcą ci, których przekonają przedstawione argumenty.

4.1. Dzieci aktywnymi uczestnikami procesu zawierania umowy w wypowiedziach nauczycieli

Mówiąc o koniecznych zmianach w systemie edukacji, należy rozpocząć od wyraźnego zarysowania obszaru działania osoby dorosłej i dziecka w kontekście zawieranej umowy. Gdy wczytamy się w jej istotę, odnajdziemy takie określenia jak: wspólne ustalenie, dialog, współdecydowanie, które sytuują wszystkie osoby zawierające umowę na jednej płaszczyźnie decyzyjnej, działaniowej i odpowiedzialnościowej[1]. Każdy z uczestników procesu umawiania się, zawierania umowy ma zatem jednakowe możliwości w zakresie inicjowania, proponowania umowy, jej formułowania, każdy też w jednakowym stopniu zobligowany jest do przestrzegania umów już zawartych. Nie pomniejsza to w żaden sposób roli nauczyciela czy rodzica, wręcz przeciwnie, może przyczyniać się do budowania autorytetu, pomoże im dawać przykład budowania relacji z innymi ludźmi.

[1] Por. D. Barnes, *op. cit.*, s. 19 i nast., oraz M. Śnieżyński, *op. cit.*, s. 29 i nast., patrz także *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, PWN, Warszawa 2005, s. 552 i nast., oraz *Prawo dziecka do współdecydowania o sobie w procesie wychowania*, red. D. Waloszek, „Wychowanie Przedszkolne", Zielona Góra 1994, nr 8.

Pamiętać należy, że dzieci obserwują znaczących dorosłych i z tym co wyda im się ważne, atrakcyjne będą mogły się utożsamiać, identyfikować.

W przedszkolnej rzeczywistości wygląda to jednak nieco inaczej. Jak wskazują dane empiryczne, według deklaracji 155 (około 49%) badanych nauczycieli, najczęściej nowe umowy inicjowane są wspólnie – przez nauczyciela i dzieci, a 117 badanych (około 37%) wskazało na siebie jako głównego inicjatora umów. Tylko 1 nauczyciel odpowiedział, że najczęściej umowy inicjują dzieci. Pozostali badani nie udzielili odpowiedzi na to pytanie.

Z badań wynika, że dominują odpowiedzi nauczycieli, w których wskazują oni na wspólne z dzieckiem inicjowanie nowych umów w grupie. Może to świadczyć o dużej świadomości nauczycieli co do znaczenia włączania dzieci w proces umawiania się. Obserwacja przedszkolnej codzienności pokazała jednak, że owo „włączanie" dzieci wygląda bardzo różnie u poszczególnych nauczycieli. Zakres włączania dzieci w procedurę zawierania umowy jest dość zróżnicowany w różnych grupach, prowadzonych przez różnych nauczycieli. Uzupełnieniem wskazanych wyżej danych będzie zatem przedstawienie, w jakim zakresie, zdaniem badanych, możliwe jest włączanie dzieci do formułowania umów.

Największa grupa – 138 nauczycieli (niemal 44% badanych) odpowiedziała, że włączanie dzieci do formułowania umów możliwe jest w szerokim zakresie, 127 badanych (40%) uzależnia to od sytuacji, będąc zdania, że możliwe jest to tylko w określonych okolicznościach. Dalszych 18 nauczycieli (blisko 6% badanych) odpowiedziało, że możliwy jest współudział dzieci w formułowaniu umów, ale tylko w wąskim zakresie, a 1 nauczyciel odpowiedział, że udział dzieci jest niemożliwy, a 32 badanych (około 10%) nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Takie wyniki potwierdzają fakt, że dość duża grupa nauczycieli przedszkoli jest niepewna kompetencji dzieci w tym zakresie bądź też jest przekonana o ich braku.

Szczególnie interesujące są uzasadnienia podawane przez badanych. Wśród nauczycieli, którzy odpowiadali, że możliwości włączania dzieci w proces formułowania umowy są szerokie, dominowały uzasadnienia tego typu:

1. „Wynika to z podmiotowego traktowania dzieci i kształtowania odpowiedzialności i świadomości własnego zachowania".
2. „W ten sposób uczymy odpowiedzialności za podjęte decyzje".
3. „Należy dawać dzieciom możliwość współdecydowania".
4. „Dzieci uczą się i rozumieją, że umowy pomagają im lepiej funkcjonować w grupie".
5. „Jeśli dziecko współtworzy umowę to lepiej ją rozumie, zapamiętuje i przestrzega".

Nauczyciele, którzy odpowiadali, że możliwość włączania dzieci w formułowanie umów uzależnione jest od sytuacji, prezentowali w uzasadnieniu całą

kafeterię sytuacji, w których te możliwości są ograniczone bądź całkowicie wykluczone, na przykład w sytuacjach dotyczących bezpieczeństwa i kompetencji dzieci. Bardzo jednoznaczne uzasadnienia udzielone zostały przez badanych, którzy dostrzegali wąskie możliwości włączania dzieci do formułowania umów. Niemal jednogłośnie wskazywali oni na to, że:

1. „Dzieci nie są do tego przygotowane".
2. „Nie rozumieją umów".
3. „Dzieci są za małe".
4. „Nie potrafią one myśleć w kategoriach przyczyn i skutków".

Szczególnie interesujące wydało mi się określenie, w jakim wieku są dzieci, z którymi pracują nauczyciele, którzy podawali powyższe uzasadnienia. Spodziewałam się, że będą tu dominowali nauczyciele pracujący z najmłodszymi dziećmi – 3-4-letnimi. Ku mojemu zaskoczeniu 10 na 18 badanych, którzy wskazali wąski zakres włączania dzieci w procedurę umawiania, formułowania umów, to nauczyciele pracujący z dziećmi 6-letnimi, 4 badanych pracuje z dziećmi 5-letnimi, 1 nauczyciel pracuje w grupie mieszanej, z dziećmi 3-4-letnimi, a 2 z dziećmi 3-letnimi. Co jeszcze bardziej zdumiewające, jedyny nauczyciel, który zupełnie wykluczył możliwość włączania dzieci do formułowania umów, także zaznaczył w kwestionariuszu ankiety, że pracuje z dziećmi 6-letnimi.

Powyższe wyniki są tym bardziej zaskakujące, gdy porównamy je z odpowiedziami nauczycieli udzielonymi na pytanie, w którym próbowałam uzyskać informację odnośnie przekonań, doświadczeń nauczycieli co do tego, w jakim wieku, ich zdaniem, dzieci są w stanie zawierać i respektować umowy?

Okazuje się, że w kategorii „zawierać umowy między sobą", zdaniem największej grupy badanych dzieci są do tego zdolne od około 5. roku życia (odpowiedziało tak ponad 43% badanych) i od 6. roku życia (26%). Jednocześnie blisko 6% nauczycieli odpowiedziało, że jest to możliwe od 3. roku życia, a aż 21% wskazało, że od 4. roku życia.

Bardziej optymistycznie prezentują się odpowiedzi nauczycieli w kategorii „zawierać umowy z nauczycielem", gdzie najczęściej wskazywano, że jest to możliwe już z dziećmi od 3. roku życia (36%), od 4. roku życia (24%), a odpowiedź, że jest to możliwe od 5. roku życia wskazało niemal 30% badanych.

Natomiast „zawierać i dostosować się do umowy" według nieco ponad 24% badanych potrafią już dzieci 3-letnie, 16% badanych nauczycieli odpowiedziało, że jest to możliwe od 4. roku życia. Stosunkowo największa grupa nauczycieli wskazała, że optymalnym okresem do tego typu działań jest 5. rok życia, a blisko 24% odpowiedziało, że od 6. roku życia dzieci są w stanie zawierać umowy i stosować się do tego typu regulatorów. Tu wśród nauczycieli dominuje przekonanie, że dopiero dzieci 5-letnie są w stanie zawierać i dostosować się do umowy.

Zastanawiająca jest przyczyna obserwowanej niestałości poglądów nauczycieli, którzy z jednej strony wyrażają zaufanie i przekonanie co do możliwości dzieci 3-letnich, tak jak ma to miejsce w kategorii „zawierać umowy z nauczycielem", a już w następnej, bardzo ogólnej – „zawierać i dostosować się do umowy" wskazują przede wszystkim na dzieci 5-6-letnie. Czyżby zawieranie umowy czy to z innymi dziećmi, czy z nauczycielem nie było dla nich równoznaczne z dbałością o jej przestrzeganie, z koniecznością dostosowania się do ustaleń? Można odnieść takie wrażenie, analizując odpowiedzi nauczycieli udzielone w trzeciej części tego pytania.

W trzeciej kategorii odpowiedzi potwierdza się niekonsekwencja, niestałość przekonań nauczycieli. Choć odnotowano przewagę odpowiedzi wskazujących na to, że do zawierania i przestrzegania umów gotowe są dzieci 5-6-letnie, to dość duża grupa badanych wskazuje także na dzieci najmłodsze. Nie bez znaczenia jest tu ogół przekonań nauczycieli, ich filozofia pracy, przyjęta strategia pracy i pogląd na wartość człowieka i tkwiące w nim możliwości. Jednak tak wielu nauczycieli nie dostrzega, bądź nie chce dostrzec, ogromnego potencjału człowieka w pierwszych latach życia. Bez wątpienia z dziećmi starszymi łatwiej jest zawierać umowy i później je egzekwować. Jednak, by dziecko 5-6-letnie opanowało pewne umiejętności niezbędne jest rozpoczynanie edukacji w tym zakresie znacznie wcześniej. Żadne oddziaływania wychowawcze nie przynoszą natychmiastowych efektów, pełne ich zrozumienie i dobre stosowanie w praktyce wymaga z jednej strony otwartości i mądrości nauczyciela, a z drugiej ćwiczeń, doskonalenia pewnych umiejętności samego dziecka od najwcześniejszych lat życia, co podkreślali, między innymi Arystoteles, Platon, I. Kant[2].

Dopełnieniem spojrzenia nauczycieli na możliwości, umiejętności dzieci w wieku przedszkolnym w zakresie formułowania umów są odpowiedzi udzielone przez badanych na pytanie, w którym zapytałam o to, w jakim wieku, ich zdaniem, dzieci są gotowe do samodzielnego formułowania umowy.

Zebrane wyniki potwierdziły moje wcześniejsze spostrzeżenia i refleksje, iż kompetencje potrzebne do formułowania i przestrzegania umów przypisywane są przez nauczycieli dopiero dzieciom 5-6-letnim. We wcześniejszych latach życia często są one niedostrzegane bądź niestety także ignorowane. Wynika to w głównej mierze z faktu, iż umawianie się z dziećmi 3-4-letnimi jest dużo trudniejsze. Łatwiej jest nauczycielowi narzucić dzieciom określone zasady (nazywane przez nauczycieli umowami) i później wymagać ich przestrzegania. Taka tendencja w postrzeganiu kompetencji dzieci potwierdziła się we wcześniej prezentowanych wynikach i rysuje się bardzo wyraźnie także w opiniach badanych nauczycieli co do wieku dzieci i ich gotowości do samodzielnego formułowania umowy.

[2] Por. Arystoteles, *Polityka*, tłum. L. Piotrowicz, PWN, Warszawa 2004, s. 212-214, Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Wyd. Antyk Kety 1999, s. 72-73, natomiast o konieczności ćwiczenia, doskonalenia umiejętności w dzieciństwie pisał I. Kant, *O pedagogice*, Wyd. DAJAS, Łódź 1999, s. 41 i nast.

Wśród badanych nauczycieli dominują odpowiedzi, iż gotowe do samodzielnego formułowania umów są dzieci 5 i 6-letnie, które odpowiednio wskazało 35% i 31% badanych.

Badani podawali ciekawe uzasadnienia dla swoich wyborów. Nauczyciele, którzy byli zdania, że do samodzielnego formułowania umów gotowe są już dzieci 3-letnie (11% badanych) argumentowali swą odpowiedź między innymi tym, że potrafią one zrozumieć korzyści płynące z umów, potrafią formułować proste umowy, na przykład dotyczące odkładania zabawek na ustalone miejsca. Już wówczas, zdaniem badanych, dzieci orientują się, czego nauczyciel od nich oczekuje.

Nieco szerszą argumentację podawali badani, którzy wskazywali na dzieci 4-letnie (13% badanych), jako gotowe do samodzielnego formułowania umów. Pisano między innymi o tym, że dzieci 4-letnie zawierają w sposób naturalny bardzo liczne umowy, zwłaszcza z rówieśnikami w toku zabaw, lepiej zdają sobie sprawę ze skutków niewłaściwego postępowania. W tym wieku, zdaniem badanych nauczycieli, dziecko zaczyna przedkładać już zabawę grupową nad indywidualną, chcąc zyskać sympatię, chcąc się dobrze bawić, gotowe jest do ustępstw, kompromisów, samodzielnie poszukuje dróg rozwiązań i zaczyna być zdolne do współdziałania.

Szeroką i niemalże tożsamą listę argumentów podawali nauczyciele, którzy byli zdania, że gotowe do samodzielnego formułowania umów są dzieci 5 i 6-letnie. Podkreślano wielokrotnie ich sprawność werbalną, dojrzałość umysłową, społeczną i emocjonalną, zdolność do odróżniania dobra od zła, samodzielność, szersze doświadczenia, znajomość norm i zasad współżycia w grupie. Poza tym, co sygnalizowało kilku nauczycieli, przez wcześniejsze lata pobytu w przedszkolu dziecko systematycznie poznawało zasady formułowania i zawierania umów, co w wieku 5-6 lat owocuje licznymi próbami samodzielnego formułowania umów, próbami rozwiązywania różnych sytuacji właśnie poprzez zastosowanie umowy. Nadto, dzieci 5-6-letnie wykazują się starannością w ich przestrzeganiu, zwłaszcza wówczas, gdy są ich autorami.

Dopełnieniem obrazu dotyczącego możliwości włączania dzieci do procesu formułowania umów, są odpowiedzi nauczycieli na pytanie, w którym aż 97,15% nauczycieli wyraziło opinię, iż dzieci w wieku przedszkolnym rozumieją zawierane z nimi umowy. Odpowiadali tak zarówno nauczyciele pracujący z dziećmi 3-letnimi, jak i 6-letnimi.

Prezentowane w tej i wcześniejszej książce[3] dane empiryczne ukazują szerokie możliwości włączania dzieci w procedurę formułowania umów niezależnie od wieku. Nauczyciele wyrażali bowiem opinie, że w szerokim stopniu możliwe jest włączanie dzieci w formułowanie umów w wielu sytuacjach,

[3] Por. A. Olczak, *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu…*, *op. cit.*

z wykluczeniem tych, które zagrażają ich zdrowiu bądź bezpieczeństwu. Badani wskazywali też, że umawianie się jest wykluczone w sytuacjach, gdy dzieci usiłują coś wymusić na nauczycielu, próbują nim manipulować. Nauczyciele wskazywali, że już dzieci 3-4-letnie są w stanie zawierać umowy z nauczycielem, z rówieśnikami, a także dostosować się do owych ustaleń. Nieco ponad 24% nauczycieli biorących udział w tych badaniach, wyraziło zdanie, że już dzieci 3-4-letnie są gotowe do samodzielnego formułowania umowy. To pokazuje, że w określonych sytuacjach, w różnych zakresach, na różnych poziomach trudności dzieci w wieku przedszkolnym mogą być aktywnie włączane w procedurę formułowania umów. Wielu nauczycieli podkreślało jednak, że stopień trudności i złożoności umów musi być bardzo starannie skorelowany z poziomem rozwoju dzieci w danej grupie.

Dodatkowo przeprowadzone badania pokazały, że nie wszystkie umowy są przez dzieci równie łatwo zapamiętywane, nie do wszystkich też stosują się w jednakowym stopniu.

Zdaniem badanych nauczycieli, dzieci najlepiej zapamiętują umowy dotyczące ich głównej potrzeby i zarazem podstawowej formy aktywności, jaką jest zabawa – dotyczące reguł, podziału zabawek, podziału ról, czasu i miejsca, zatem tego wszystkiego, co organizuje zabawę, wprowadza ład, sprzyja jej zgodnemu przebiegowi. Według nauczycieli, dzieci zapamiętują także liczne umowy dotyczące zachowania w sali i poza nią – utrzymania ciszy i porządku, szacunku dla prac innych dzieci, zasad korzystania z szatni, łazienki, odpowiedniego zachowania przy stole i na korytarzu. Tego typu umowy w zdecydowanie mniejszym stopniu wpisują się w obszar głównych potrzeb dziecka w tym wieku, a zatem przyczyna ich szczególnie dobrego zapamiętywania tkwi gdzie indziej. Obserwacja przedszkolnej rzeczywistości, częsta obecność w przedszkolu, a także liczne wnioski notowane w trakcie prowadzonych badań pozwalają na sformułowanie w tym zakresie pewnej refleksji. Tego typu umowy, będące regulatorami zachowania dzieci w sali przedszkolnej są rzeczywiście dobrze zapamiętywane przez dzieci, począwszy od dzieci 3-letnich. W głównej mierze jest tak dlatego, iż właśnie na takich umowach nauczyciele koncentrują się szczególnie. Owa koncentracja przejawia się natomiast w bardzo częstym przypominaniu zawartych umów, szczególnym ich akcentowaniu, często represyjnym egzekwowaniu ich przestrzegania (tym, co zaskoczyło mnie dość nieprzyjemnie w wypowiedziach nauczycieli są sygnały, iż niektórzy z nich mają opracowany cały system kar za niestosowanie się do panujących w grupie zasad – od siedzenia przy pustym stoliku przez kilka minut, po zakaz dotykania określonej zabawki przez cały dzień itp.). Dużo lepsze efekty wychowawcze uzyskamy jednak, chwaląc dzieci za zachowania właściwe, zgodne z przyjętymi ustaleniami, niż koncentrując się na błędach, strasząc karami etc.

Ponadto, co nie było dla mnie zaskakujące w kontekście powyższych danych, dzieci najczęściej stosują się właśnie do umów dotyczących zachowania w sali przedszkolnej. Wynika to jednak bardzo często z tego, iż przestrzegania tych umów najczęściej oczekują nauczyciele i staranniej egzekwują szanowanie wprowadzonych tu zasad. To wszystko rodzi jednak liczne wątpliwości co do jakości wykorzystywania umowy w przedszkolnej codzienności. Często bowiem pomniejsza się jej rzeczywistą wartość wychowawczą poprzez czynienie z niej sposobu utrzymania dyscypliny i porządku w grupie dzieci. Prowadzi to do ustawicznego pomniejszania pola wolności dzieci w tym zakresie na rzecz stale poszerzającego się pola jego powinności. Natomiast dla optymalnego funkcjonowania umowy i licznych korzyści rozwojowych, jakie może ona przynosić, niezbędne jest zachowanie względnej równowagi między obszarami ludzkiej wolności i powinności.

Ponadto, nauczyciele wskazywali na kompetencje i wynikające z nich umiejętności dzieci, które ich zdaniem ułatwiają wprowadzanie ich w mechanizmy społeczne za pomocą umów. Wykaz najczęściej udzielanych odpowiedzi zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. Kompetencje i umiejętności, które, zdaniem badanych nauczycieli, ułatwiają wprowadzanie dzieci w mechanizmy społeczne za pomocą umów

Kompetencje i umiejętności ogólne	Kompetencje i umiejętności szczegółowe
1. Umysłowe	aktywność – 23 zdolność rozumienia poleceń – 13 dobra pamięć – 8 kreatywność – 6 samodyscyplina – 4 inne – 10
2. Interpersonalne	komunikatywność – 36 odpowiedzialność – 33 otwartość – 31 obowiązkowość – 13 szczerość – 5 inne – 7
3. Emocjonalne	zdolność do empatii – 13 dojrzałość emocjonalna – 4 inne – 3
4. Społeczne	samodzielność – 28 umiejętność współdziałania – 14 umiejętność respektowania reguł – 13 posłuszeństwo – 8 umiejętność współdecydowania – 7 chęć naśladowania dorosłych – 4 inne – 5

Źródło: Opracowanie własne.

Dane zebrane w powyższej tabeli ukazują, ze nauczyciele zauważają, iż rozwój takich kompetencji jak: aktywność, komunikatywność, odpowiedzialność, otwartość i samodzielność, ułatwiają wprowadzanie dzieci w sytuacje, które umożliwiają / wymagają / potrzebują zawarcia umowy. Są to kompetencje i umiejętności cenne społecznie i pomagają z sukcesem funkcjonować w demokratycznym, współczesnym, zmiennym i mało stabilnym społeczeństwie. Mimo to badani podkreślają znaczenie umowy dla utrzymania porządku, wychowania w duchu posłuszeństwa oraz w dyscyplinie. To tworzy nam niestety dość trudną przestrzeń zderzania poszukiwań, oczekiwań współczesnego świata, z działaniami (także w wychowaniu) wynikającymi z tradycji, konserwatyzmu.

Tymczasem, w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym, mowa jest o wstępnej fazie nabywania wyżej wymienionych kompetencji, umiejętności. Odpowiednio dobrane metody pracy mogą sprzyjać ich szybszemu opanowywaniu, a w dalszym, dorosłym życiu mogą stać się fundamentem człowieka, przekładając się na zestaw cech i właściwości stabilnej, uporządkowanej osobowości. Do najczęściej wskazywanych kompetencji należą komunikatywność, odpowiedzialność i otwartość – wszystkie one zostały włączone do grupy kompetencji interpersonalnych. Wśród kompetencji i umiejętności umysłowych dominuje aktywność, wśród emocjonalnych zdolność do empatii, zaś wśród społecznych – samodzielność, umiejętność współdziałania i respektowania reguł.

Utworzona kafeteria umiejętności i kompetencji dziecka sprzyjających zawieraniu umowy, możliwość jej wykorzystywania w pracy z grupą, stanowi równocześnie wskazówkę, na rozwój jakich predyspozycji dzieci należy zwrócić uwagę, na co kłaść nacisk, jakich praktycznych umiejętności pomóc im się uczyć.

Zmiany w kierunku przywrócenia właściwych proporcji w zakresie funkcjonowania w obszarach wolności i powinności, stanowią jeden z postulatów za dokonaniem pewnych zmian w formule edukacji dzieci w wieku przedszkolnym z zastosowaniem umowy.

Zanim będę poszukiwała możliwych kierunków zmian w edukacji przedszkolnej i szkolnej, przedstawię jeszcze sytuacje, w których dzieci mają największe możliwości zawierania i samodzielnego formułowania umowy. Zgodnie z istotą umowy społecznej, jako przynajmniej dwustronnego porozumienia, niezmiernie ważne jest jak najszersze włączanie dzieci w całą procedurę zawierania umów – począwszy od ich inicjowania, aż po sformułowanie i zawarcie umowy. W tym miejscu warto zatem skoncentrować się na procesie formułowania umowy, z położeniem szczególnego akcentu na dbałość ze strony nauczycieli o możliwie najszerszy udział dzieci w tym zakresie w różnych codziennych sytuacjach.

Przeprowadzone badania pozwoliły mi zgromadzić szeroką listę odpowiedzi nauczycieli przedszkoli na pytanie, w jakich sytuacjach, ich

zdaniem, możliwy jest najszerszy udział dzieci w formułowaniu umowy. Nauczyciele mogli wskazywać różne sytuacje, dlatego suma odpowiedzi nie jest równa liczbie badanych.

Największa grupa badanych była zdania, że sytuacją, w której możliwości formułowania umów przez dzieci są najszersze, jest zabawa, którą wskazało 281 nauczycieli z ogólnej liczby 316 badanych. 281 wskazań stanowi 37% ogólnej liczby zebranych odpowiedzi, bowiem nauczyciele mogli wskazać do trzech różnych sytuacji. W sytuacjach dotyczących rozwiązywania zadań – 16% badanych widzi możliwość włączania dzieci w proces zawierania / formułowania umowy. 18% badanych widzi ku temu sposobność na spacerze, placu zabaw; 15% w sytuacjach samoobsługowych (np. dotyczących higieny, ubierania); a 11% podczas posiłków (przygotowania miejsca, samego spożywania czy sprzątania po jedzeniu), co analizuję nieco szerzej poniżej.

W uzasadnieniach nauczyciele wskazywali najczęściej, że sytuacja zabawy jest sytuacją naturalną, najbliższą dziecku, w której porusza się najpewniej. Dzieci doskonale wiedzą, że tylko porozumienie i zgoda są gwarantem dobrej zabawy, w związku z tym samodzielnie szukają najróżniejszych sposobów wprowadzania satysfakcjonującego wszystkich porozumienia, co często kończy się właśnie zawarciem umowy. Są one formułowane i zawierane samodzielnie, wszyscy uczestnicy zabawy dążą także do ich przestrzegania, bo szybko uczą się, że łamanie wspólnych ustaleń może nieść dla nich przykre konsekwencje: zepsucie zabawy, wykluczenie z niej osoby, która łamie zasady, utratę sympatii rówieśników. W moim przekonaniu trudno jest zatem polemizować z opinią 281 nauczycieli, iż zabawa jest tą sytuacją edukacyjną, w której dziecko ma szansę najszerszego udziału w procesie umawiania i w akcie formułowania konkretnych propozycji umów. Ponadto, właśnie w sytuacji zabawy dziecko ma możliwość być głównym inicjatorem umowy, negocjatorem warunków i kształtu umowy, czego w innych sytuacjach doświadcza w węższym zakresie, bowiem to głównie nauczyciel wchodzi wówczas w rolę inicjatora umowy.

Analiza zgromadzonych odpowiedzi pokazuje, że między sytuacją zabawy, a pozostałymi sytuacjami jest znaczna różnica. Nauczyciele, jako kolejne optymalne dla szerokiego formułowania umów przez dzieci, wskazywali sytuacje związane z wyjściami z przedszkola – spacery, zabawy na placu przedszkolnym. Te sytuacje wskazało 136 nauczycieli, a ich odpowiedzi stanowią 18% ogółu danych.

Najrzadziej przez nauczycieli wskazywane były sytuacje związane z posiłkami – stanowią tylko 11% ogółu odpowiedzi. Może to pokazywać, że jest to ten obszar funkcjonowania dziecka w przedszkolu, w którym zazwyczaj nauczyciele nie tworzą dzieciom okazji do formułowania umów, bowiem zachowanie człowieka podczas posiłków warunkowane jest obyczajami i normami społecznymi, z którymi po prostu nie chcemy dyskutować, tylko zapoznajemy

z nimi dzieci i wymagamy dostosowania się do nich, ale czy to rzeczywiście musi być bezdyskusyjne? Czy oczekiwanie na talerz, siedząc wyprostowanym, z rękoma na kolanach, odsuniętym od stołu jest kulturowo uzasadnione? Czy zakaz rozmowy jest sprzyjający budowaniu wspólnoty, kiedy sami przy posiłkach rozmawiamy i cenimy ten wspólny czas z bliskimi? Warto regulować to tylko do pewnego stopnia, by nie dopuszczać lub korygować zachowania niewłaściwe, niekulturalne. Pozostaje tylko pytanie, w jakim zakresie to czynić? To pozostawiam refleksji i empatii samych nauczycieli.

Interesujące są opinie nauczycieli co do możliwości formułowania umów przez dzieci w sytuacjach zadaniowych. Nauczyciele, którzy wskazywali w swych odpowiedziach sytuacje zadaniowe jako te, w których dostrzegają szerokie możliwości udziału dzieci w formułowaniu umów, uzasadniali swoje zdanie w sposób bardzo zróżnicowany. Z jednej strony podkreślali fakt częstego występowania tych sytuacji, a z drugiej podawali szerokie znaczenie tych sytuacji dla samego dziecka – formułowanie umów dotyczących sytuacji zadaniowych uczy dzieci współpracy, obowiązkowości, odpowiedzialności, wdraża do doprowadzania zadań do końca, pomaga dokładnie wykonać zadanie, uczy samodzielności, kompromisu, przestrzegania reguł, pokonywania trudności.

Z przeprowadzonych wywiadów z nauczycielami oraz z obserwacji praktyki wiem, że w pewnych sytuacjach nauczyciele świadomie unikają zawierania z dziećmi umów. Jak tłumaczą, umowa wprowadza w każdą sytuację pierwiastek wolności, swobody, dowolności, a są, zdaniem badanych, takie sytuacje, w których oczekujemy od dzieci ściśle określonego zachowania i nie dostrzegamy miejsca dla negocjowania warunków działania. Być może jest to jedną z przyczyn, że doświadczeni nauczyciele tylko w niewielkim stopniu dostrzegają bądź dopuszczają możliwość formułowania umów przez dzieci w sytuacjach zadaniowych. Gdy na to wszystko nałożymy dodatkowo dane, że blisko 50% badanych nauczycieli twierdzi, że umowy zawierane w grupie, inicjowane są zarówno przez dzieci, jak i przez nauczyciela, rysuje się bardzo pozytywny obraz całego procesu umawiania się. Jeżeli bowiem nauczyciele podają zestaw określonych sytuacji, w których ich zdaniem dzieci w najszerszym zakresie mogą podawać propozycje samodzielnie sformułowanych umów, dodatkowo okazuje się, że właśnie w tych sytuacjach umowy zawierane są najczęściej z inicjatywy zarówno dzieci, jak i nauczyciela. Ponadto, przy założeniu, że dzieci autentycznie uczestniczą w formułowaniu propozycji umów w tych sytuacjach, to mamy do czynienia z niemal idealną realizacją istoty modelu umowy. Musimy jednak mieć świadomość, że w pewnym stopniu w odpowiedziach nauczycieli mamy do czynienia z deklaracjami, prezentowaniem oczekiwanego, zdaniem badanych, obrazu rzeczywistości, na co dzień zaś obserwujemy często „wędrówkę na skróty" – nauczyciele zbyt szybko podają własne propozycje, autorytarnie rozstrzygają o tym, jakie zasady mają być przez

dzieci przestrzegane. Dzięki temu proces formułowania umów trwa krócej i ma dokładnie taki kształt, jaki był oczekiwany przez nauczyciela – bez ryzyka nieprzewidywalnych do końca propozycji dzieci, konieczności wyjaśniania, tłumaczenia, negocjowania. Taka organizacja procesu umawiania się sprawia, że w przedszkolach obowiązują bardzo różne umowy, nie zawsze zbieżne z potrzebami, oczekiwaniami dzieci, albo pseudoumowy, pod którymi kryją się zakazy, nakazy, a czasami wręcz rozkazy.

W całym okresie trwania badań odnotowywano, jakie umowy funkcjonują w grupie przedszkolnej. Wsparciem i uzupełnieniem tego obrazu były odpowiedzi udzielone przez nauczycieli oraz odnotowane, zgromadzone, sfotografowane przykładowe kontrakty, spisy umów odnajdowane w różnych przedszkolach.

Obserwacja praktyki w tym zakresie pokazała, że mamy do czynienia z ogromną liczbą „umów", dotyczących rozmaitych, codziennych sytuacji z przedszkoli. Część z nich inicjowanych było przez nauczyciela, część przez same dzieci, a część wspólnie.

Zgromadzony materiał pokazuje, że głównym inicjatorem zasad obowiązujących w grupie jest nauczyciel. W prawie połowie podanych przez badanych przykładów to właśnie dorosły proponuje zawarcie umowy w określonej sytuacji. Najczęściej są to takie umowy jak: „Nie wolno biegać w sali", „Kiedy jedna osoba mówi, reszta słucha i czeka na swoją kolej", „Pomagamy sobie nawzajem", „O nożyczki musimy poprosić", „Nie oddalamy się od grupy".

Ponad 33% podanych umów jest, w opiniach nauczycieli, inicjowanych wspólnie z dziećmi. Jako przykłady takich umów podają: „Po skończonej zabawie zabawki odkładamy na miejsce", „Dzielimy się zabawkami", „Używamy słów: proszę, dziękuję, przepraszam", „Nie krzyczymy do siebie".

Stosunkowo najmniej w grupie przedszkolnej funkcjonuje umów inicjowanych przez same dzieci (około 21%); a jako przykłady mogę podać takie umowy jak: „Nie przezywamy kolegów", „Ustępujemy kolegom". Co ciekawe, badani nauczyciele byli zdania, że dzieci inicjują również takie umowy, jak: „Książki czytamy tylko przy stolikach", „Lepimy plasteliną, gdy posprzątamy zabawki", „Nie wolno niszczyć zabawek".

Odpowiedzi udzielane przez nauczycieli obnażają sprzeczny obraz rysujący się w ich wypowiedziach. Z jednej strony bowiem, blisko 50% badanych odpowiedziało, że umowy są inicjowane wspólnie, a 37%, że głównym inicjatorem jest nauczyciel, tylko 1 badany wskazał na dziecko jako inicjatora umów (por. dane z podrozdziału 4.1.). Według danych przedstawionych powyżej mamy odwrotną sytuację, bowiem blisko 46% badanych wskazuje takie umowy jako te, które funkcjonują w przedszkolu, a które inicjował nauczyciel, a około 33% badanych wskazało wspólne inicjatywy nauczyciela i dzieci w zakresie

zawierania umów. Co ciekawe, aż w 21% zgromadzonych przykładów umów badani wskazywali, że zostały one zawarte z inicjatywy dzieci. Taka rozbieżność zgromadzonych wyników może wskazywać na brak pewności nauczycieli w zakresie stosowania umowy w pracy z dziećmi, a także na niestałość poglądów nauczycieli w tym zakresie i ich często tylko deklaratywny wymiar. Powstałe rozbieżności są według mnie sygnałem, że sam proces zawierania umów prowadzony jest przez badanych w sposób intuicyjny, nie do końca przemyślany i zaplanowany, nacechowany błędami i licznymi wątpliwościami.

Dopełnieniem obrazu niepewności nauczycieli w obszarze stosowania umów i szerokiego udziału dzieci w tym procesie są dalsze odpowiedzi udzielane przez nauczycieli. Mimo częstego niedostrzegania przez nauczycieli kompetencji dzieci w zakresie inicjowania, zawierania i przestrzegania umów, zdecydowana większość badanych wskazuje, że dzieci inicjują i zawierają samodzielnie sformułowane umowy. Aż 277 (88%) badanych nauczycieli wskazało, że dzieci potrafią formułować umowy, a przeciwnego zdania było tylko 24 badanych (blisko 8%).

Wyniki są zatem bardzo jednoznaczne, bowiem aż 88% badanych jest zdania, iż w różnych, codziennych sytuacjach dzieci samodzielnie, skutecznie formułują umowy. Jednocześnie 24 badanych (8%) wyraziło pogląd, że dzieci w wieku przedszkolnym nie formułują / nie potrafią formułować umów, a 15 nauczycieli (około 5%) nie udzieliło żadnej odpowiedzi na to pytanie, co w przynajmniej części tej grupy może być sygnałem wątpliwości w tym zakresie.

Interesująca była podana przez nauczycieli kafeteria umów, które ich zdaniem, formułują dzieci. Okazało się, że jest ona bardzo zbieżna z listą najczęstszych umów zawieranych z dziećmi przez nauczyciela. Owa zbieżność jest, w moim odczuciu, dość zastanawiająca. Nauczyciele wskazują, że najczęściej zawierają umowy z dziećmi w sytuacjach dotyczących zabawy, podczas spacerów i w sytuacjach dotyczących samoobsługi, nadto duża grupa badanych (ponad 15%) wykazuje, że dzieciom w wieku przedszkolnym brakuje często odpowiednich kompetencji niezbędnych dla prawidłowego stosowania umów, a jednocześnie blisko 90% badanych wskazuje szerokie spektrum sytuacji, w których dzieci, ich zdaniem, samodzielnie formułują umowy. Dostrzegamy tu zatem nieścisłość, która może wskazywać na brak uwewnętrznionych przekonań, poglądów u części badanych nauczycieli. Umowa jest zagadnieniem szerokim i wielce skomplikowanym, a brak dostępnych teoretycznych opracowań dotyczących tej problematyki dodatkowo utrudnia pracę również tym nauczycielom, którzy chcieliby uporządkować, refleksyjnie przemyśleć i zweryfikować swoją pracę w tym zakresie. Stale obserwowane jest bardzo intuicyjne stosowanie umowy w pracy wychowawczej, bardzo subiektywne jej wykorzystywanie w rozlicznych sytuacjach, a także bardzo zróżnicowane angażowanie dzieci w całą procedurę.

Jak wskazuje zgromadzony materiał empiryczny, nauczyciele widzą liczne sytuacje, w których dzieci samodzielnie stosują, formułują umowy i regulują nimi własne kontakty z rówieśnikami. Dzieci, od pierwszych lat życia zapoznawane z systemem norm społecznych, doskonale wchodzą w swoich umowach w tę konwencję[4]. Zazwyczaj nie łamią obowiązujących norm i zasad, ale eksponują je we własnych propozycjach umów.

Umowy formułowane przez dzieci dotyczą głównie sytuacji związanych z zabawą, które regulują takie sprawy jak: dobór miejsca zabawy, podział ról, nieprzeszkadzanie innym, podział zabawek, sprzątanie, sposób korzystania z zabawek itp. Dodatkowo w podanych przez nauczycieli przykładach umów formułowanych przez dzieci można odnaleźć kontynuację stylu formułowania umów obserwowaną także u nauczycieli, co omawiam w dalszej części tego opracowania, a potwierdza się to także w analizie wypowiedzi samych dzieci, na przykład w przeprowadzonych testach projekcyjnych. Dzieci bardzo wyraźnie przenoszą styl formułowania umów przez nauczycieli na umowy zawierane i formułowane samodzielnie. Dzieci także formułują zakazy, nakazy, stosują różne formy gramatyczne. Jest to zgodne z drogą uczenia się dzieci. Wiemy, że uczą się przez obserwację i naśladowanie, a następnie z wybranymi zachowaniami się identyfikują. Pokazuje to zatem, jak ważny jest wzór dawany dzieciom przez dorosłych, również w kontekście zawieranej umowy, szukania porozumienia, kompromisu. To stanowi jeden z istotnych argumentów za starannym opracowaniem całej procedury zawierania umów, której próbę podjęto w tej pracy.

Jednak, by oddziaływania i wzory dawane dzieciom przez dorosłych były pełne i możliwie jak najlepsze, ważne jest nawiązanie autentycznego dialogu z rodzicami, budowanie partnerstwa[5], także w zakresie wykorzystania umowy społecznej w wychowaniu dziecka i dążenie do ujednolicenia wpływów wychowawczych również w tym obszarze.

4.2. Nauczyciel w procesie umawiania się z dziećmi

W wielu miejscach niniejszego opracowania wskazywano znaczenie nauczyciela w procesie zawierania umowy z dziećmi. Jego zadania i pozycja będą zróżnicowane w zależności od sytuacji i tego, kto inicjuje umowę, z czego wynika potrzeba jej zawarcia i jaki zysk wychowawczy i rozwojowy ma przynieść określona sytuacja.

Możemy w tym miejscu podjąć próbę nakreślenia różnych ról, w jakich znajdował się będzie nauczyciel w licznych, często zmieniających się, bardzo dynamicznych sytuacjach. Są to miedzy innymi:

[4] Por. B. Łaciak, *Świat społeczny dziecka*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 1998.

[5] O partnerstwie szkoły i rodziny pisze M. Mendel, między innymi w książce pt. *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2000.

- nauczyciel wzór / autorytet / mistrz,
- nauczyciela inicjator / inspirator,
- nauczyciel rozjemca / mediator,
- nauczyciel uczestnik,
- nauczyciel obserwator,
- nauczyciel kontroler / „przypominacz".

Zapewne powyższe określenia nie oddają całego zróżnicowania roli nauczyciela w procesie wychowawczym z zastosowaniem umowy, ale przynajmniej ukazują jej złożoność.

Nauczyciel **wzór / autorytet / mistrz** to zdaje się być najbardziej ogólna i rozłożona w czasie rola. Zgodnie z teorią wzorców T. Tomaszewskiego[6], nauczyciel musi mieć świadomość, że stanowi dla dzieci wzorzec zachowania, mówienia, budowania relacji. W kontekście zawierania umowy ukazuje jak sam zawiera umowy, jak ich przestrzega, w jaki sposób odpowiedzialnie je formułuje, jak słucha, wyraża swoje opinie, czy i na ile gotowy jest do ustępstw, ewentualnych kompromisów. Nauczyciel jest / powinien być / chcemy by był – wzorem dialogu, szacunku dla rozmówcy. Poprzez to, w jaki sposób komunikuje się z dziećmi, zawiera umowy, daje wzór stylu komunikacji z innymi i ma to szerszy, wychowawczy wymiar, niż tylko doraźne ustalenie czy rozstrzygnięcie na potrzeby pojedynczej sytuacji.

Nauczyciel **inspirator**. W licznych, codziennych sytuacjach dzieci zawierają umowy ze sobą nawzajem (np. w toku zabawy), a czynią to zainspirowane zachowaniem nauczyciela. Mając na co dzień wzór zachowania, opartego na spokojnej, rzeczowej rozmowie, dzieci w sposób naturalny przenoszą określone zachowania na własne relacje z rówieśnikami i innymi dorosłymi. Nauczyciel może też świadomie inspirować określone zachowania, poprzez tworzenie warunków, w których dzieci mogą poznawać, doświadczać, np. poprzez spotkania z ciekawymi ludźmi, wycieczki czy starannie dobraną literaturę.

Nauczyciel **inicjator.** W celu uczenia dzieci reguł, zasad dotyczących codziennego funkcjonowania w grupie, nauczyciel często inicjuje sytuacje dogodne do zawarcia umowy, rozpoczyna rozmowę na temat określonych sytuacji, opinii dzieci odnośnie zachowania. Dość często bywa, że dzieci nie potrafią samodzielnie znaleźć rozwiązania, pokojowo rozstrzygnąć sporu czy sformułować umowy inaczej jak w postaci zakazu (zgodnie zresztą z doświadczeniem nabywanym w tym względzie od wczesnego dzieciństwa). W takich przypadkach nauczyciel może inicjować, dawać sugestie, podpowiedzi, dzielić się swoimi pomysłami, by później w drodze dialogu weryfikować, zmieniać bądź przyjmować z dziećmi określone ustalenia. Zwykle dzieci przyjmują sugestie dorosłych, słuchają ich, są otwarte na ich propozycje, ale muszą mieć poczucie,

[6] T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, *op. cit*.

że nie są do tego zmuszane, ograniczane, dla budowania poczucia współdecydowania dzieci potrzebują być aktywne, działać w poczuciu wpływu na własną aktywność, ale też w poczuciu bezpieczeństwa, a właśnie to daje im (z założenia) zawarta umowa.

Nauczyciel **rozjemca / mediator**. W tej roli ma możliwość ukazać pełnię umowy, a także stworzyć doskonałą okazję do poznania drogi pokojowego budowania relacji także w sytuacjach dla dziecka trudnych, przykrych. Nauczyciel mediator to rola, w której nauczyciel funkcjonuje przynajmniej kilkakrotnie w ciągu każdego dnia. Konflikty dziecięce są normą, wybuchają gwałtownie, łatwo ucichają, ale warto wykorzystać ich wychowawcze znaczenie[7]. W przeprowadzonych badaniach obserwowano bardzo różne zachowania nauczycieli w tych sytuacjach – od unikania, po autorytarne rozstrzyganie, nakaz pogodzenia się i podania sobie ręki na zgodę. Zaś przedmiot konfliktu (zwykle zabawka) był zabierany, nierzadko z komentarzem: „Jak nie umiecie się pogodzić, to nikt się nie będzie bawił". Co w ten sposób uzyskuje nauczyciel? Poza poczuciem krzywdy dzieci i ich rosnącą wrogością – niewiele. W tej sytuacji dużo lepiej przyjąć właśnie rolę mediatora, rozjemcy, który przyjmie należny dystans, by nie narzucić własnego rozwiązania, a skupi się głównie na powstrzymaniu rodzącej się agresji, która niekontrolowana może rodzić przemoc. Wyobraźmy sobie zatem taką oto sytuację. Dwoje dzieci bawi się samochodem (w sali przedszkolnej akurat taki samochód jest tylko jeden), zaczyna się kłótnia o to kto ma teraz się bawić, dzieci wyrywają sobie zabawkę, szarpią się. Dalsze czekanie na samodzielne rozwiązanie sporu może rodzić niebezpieczeństwo eskalacji przemocy, bójki. Nauczyciel, który początkowo obserwuje tylko spór z nadzieją, że dzieci samodzielnie rozwiążą tę sytuację, musi wkroczyć, by nie dopuścić do przemocy. Podchodzi do dzieci, rozdziela je, pytając: Co się stało? Dlaczego się kłócicie? Co Was tak zdenerwowało? Przystaje, pochyla się przy dzieciach, kuca między nimi, tworząc bezpieczny dystans między kłócącymi się i prosi, by dzieci opowiedziały co się stało. Wysłuchuje obu stron, mówi o ich emocjach, dostrzega, że dzieci są zdenerwowane, że jest im przykro, ale po tym zadaje dzieciom kolejne pytanie: Co proponujecie? Jak to można rozwiązać? (nie rozstrzyga, nie narzuca – tylko pyta i słucha). To bardzo istotny moment w całej sytuacji. Dzieci już nieco ochłonęły, wyrzuciły z siebie swój żal, złość, teraz mogą coś zaproponować, podjąć próbę znalezienia rozwiązania. Zwykle w tym momencie dzieciom nie chce się już bić, płakać czy szarpać, a obecność nauczyciela i prowadzona rozmowa sprawiają, że dzieci zdają sobie sprawę, że rozwiązanie siłowe nie wchodzi już w grę, nie zyska akceptacji nauczyciela, zatem szukają innego wyjścia. Dochodzi wówczas do sytuacji, w której dzieci proponują różne

[7] Szeroko o konfliktach dzieci pisze M. Cywińska, *Konflikty interpersonalne wśród dzieci*, Wyd. Eruditus s.c., Poznań 1995; a także tej samej Autorki *Motivational background of conflicts among preschool and earlyschool-aged children*, „Studia Edukacyjne" 2013, nr 24, s. 129-142.

rozwiązania pokojowe, zgodne, np. dzielenie się zabawką, kolejność zabawy, bywa, że ustalają czas, po którym nastąpi zmiana. Z wielu propozycji trzeba wybrać najlepsze rozwiązanie i dobrze, jeśli mogą to zrobić dzieci, a nauczyciel może im tylko pomóc w realizacji (np. przypilnować ustalony czas) – wówczas przyjmuje rolę „**przypominacza**", bowiem ogranicza się tylko do przypominania dzieciom o wypracowanych ustaleniach. Czasem też, dla dobra grupy, musi przyjąć rolę **kontrolera** – gdy sprawdza, czy wszyscy respektują przyjęte ustalenia. Wskazane role „przypominacza" i kontrolera często się ze sobą łączą i występują wspólnie.

Gdy spojrzymy na nauczyciela przez pryzmat jego udziału w procesie zawierania umowy, możemy zauważyć, że może on przyjmować dwojakie role: uczestnika lub obserwatora. Nauczyciel **uczestnik** to pełnoprawny członek społeczności, która dla dobra ogółu ustala zasady zgodnego, harmonijnego współżycia. Razem z dziećmi dyskutuje nad obowiązującymi zasadami, może dawać własne propozycje, wypowiadać się o propozycjach dzieci, poddawać własne pomysły ich ocenie itp. W tej sytuacji nauczyciel, który uczestniczył w procesie formułowania i zawierania umowy, jest w takim samym stopniu zobowiązany do ich przestrzegania. O tym niestety często nauczyciele zapominają. W przedszkolu wprowadzane są różne regulatory – dotyczące mycia zębów, zmiany obuwia, zachowania przy posiłkach, a sam nauczyciel niejednokrotnie nie respektuje tych ustaleń, będąc przekonanym, że dotyczą tylko dzieci. Ta rola wiąże się silnie z rolą nauczyciela-mistrza, gdzie, będąc uczestnikiem, staje się też wzorem dla dzieci w zakresie przestrzegania wprowadzanych ustaleń.

W końcu musimy mieć też świadomość, że w przedszkolu mają miejsce takie sytuacje, gdy nauczyciel może być jedynie **obserwatorem** procesu umawiania się, gdy wyłączony jest też z obowiązku przestrzegania ustaleń. Dotyczy to zwłaszcza sytuacji zabawy i umów, które na jej potrzeby zawierają same dzieci. Obecność nauczyciela jest wówczas często zbędna, bywa szkodliwa, przeszkadzająca, gdyż zbyt nagminne ingerowanie dorosłego w zabawę dzieci, po prostu tę zabawę psuje[8]. W tych sytuacjach uzasadniona jest aktywność nauczyciela tylko na prośbę samych dzieci bądź w obliczu konfliktu między dziećmi, w fazie eskalacji sporu, gdy widzimy brak szans na samodzielne rozwiązanie trudnej sytuacji przez dzieci. Potrzebne jest uzmysłowienie sobie, że umowa w wychowaniu odgrywa ważną rolę w zakresie budowania wspólnoty, wzmacniania więzi, uczenia wyrażania własnego zdania czy wypracowywania kompromisu, z tego względu potrzebne jest bardzo wrażliwe, empatyczne stosowanie tego regulatora. Umowa ma służyć dobru wspólnoty, dlatego musi być zawierana przy akceptacji wszystkich osób, których ma dotyczyć.

[8] Szerzej pisze o tym D. Waloszek, *Zabawa. Edukacja*, Wyd. ODN, Zielona Góra 1996.

4.3. Możliwość włączenia rodziny w umowy zawierane z dziećmi w przedszkolu w wypowiedziach nauczycieli i rodziców

Autentyczna, merytoryczna współpraca z rodzicami w zakresie wychowania dzieci jest współcześnie niezbędna, zwłaszcza dlatego, iż obserwujemy w ostatnich latach dość szczególne zjawisko przerzucania odpowiedzialności za wychowanie młodego pokolenia. Rodzice coraz głośniej wyrażają oczekiwanie, iż powinni się tym zająć nauczyciele i wychowawcy – jako specjaliści. Pedagodzy natomiast wskazują na rodziców jako największy autorytet dla dziecka i na osoby mu najbliższe. W pierwszych latach życia dziecka, aż do końca wieku przedszkolnego, sytuacja zdaje się być jeszcze stosunkowo najlepsza. Rodzice wykazują dość duże zainteresowanie sprawami związanymi z wychowaniem, nauczyciele podejmują liczne działania zmierzające do nawiązania autentycznego dialogu i współpracy z rodzicami. Literatura przedmiotu wskazuje coraz szerzej na konieczność partnerskiej współpracy przedszkola z rodziną, podmiotowego budowania obustronnych relacji[9].

Przeprowadzone badania dały mi możliwość nakreślenia dość ogólnego obrazu współpracy tych środowisk w zakresie respektowania wspólnych umów. Lecz i w tym zakresie sytuacja wymaga dyskusji i opracowania pewnych ogólnych wskazówek współdziałania tych grup w obszarze wychowania opartego na umowie społecznej.

Zapytałam badanych nauczycieli o ich opinie odnośnie tego, czy w proces zawierania umów z dziećmi powinni być włączani rodzice? Zgodnie z przewidywaniami wyniki były dość jednoznaczne.

Uzyskane odpowiedzi, w których ponad 80% nauczycieli zdecydowanie stwierdza, iż rodzice powinni być włączani w proces zawierania umów, a kolejne 10% wskazuje na odpowiedź „raczej tak" – dają jednoznaczną informację, że współpraca w tym zakresie jest możliwa, a może nawet konieczna. Tylko 14 nauczycieli (około 4%) odpowiedziało negatywnie, a 16 badanych (5%) nie odpowiedziało na to pytanie.

Interesujące są uzasadnienia, podane przez badanych, którzy są przekonani o konieczności włączania rodziców w proces zawierania umów. Do głównych zaliczyć można najczęściej podkreślaną konieczność jedności oddziaływań, ciągłości wpływów edukacyjnych, odpowiedzialności rodziców za wychowanie ich dzieci, dla pewnej konsekwencji w wychowaniu, by dziecko zrozumiało, że wszędzie obowiązują te same zasady, co wpisuje się i jest zgodne z funkcjami, które ma wypełniać przedszkole wobec rodziców[10].

[9] Por. między innymi M. Bulera, K. Żuchelkowska, *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*, Wyd. Akapit, Toruń 2006 oraz *Nauczyciele i rodzice*, red. I. Nowosad, Wyd. UZ, Zielona Góra 2001.

[10] Por. D. Waloszek, *Wychowanie najmłodszego człowieka. Założenia, treści i organizacja*, Wyd. Organon, Zielona Góra 1996, s. 40-41.

Bardzo podobne uzasadnienia podali nauczyciele, którzy zaznaczyli odpowiedź „raczej tak". Często wahanie nauczycieli w tym zakresie wynikało raczej z kwestii organizacyjnych, nauczyciele zastanawiali się bowiem nad tym, jak zorganizować ten proces, by rodzice mogli poznać obowiązujące w grupie umowy i by mogli przenieść je do domu. Tu też zarysował się, w moim przekonaniu, pierwszy problem w obszarze współpracy nauczyciela z rodzicami w zakresie wychowania z zastosowaniem umowy. Często nauczyciele zastanawiali się bowiem nad tym, jak zobligować rodziców, zachęcić, zmusić do tego, by przestrzegali w domu te same umowy, co w przedszkolu. Zapominamy niejako, że rodzice, jako partnerzy nauczyciela w wychowaniu dzieci, powinni być włączani na równych zasadach w cały proces formułowania i zawierania umów. Powinni mieć realny wpływ na jakość zawieranych umów, a nie być tylko zobligowanymi do ich respektowania. Zwłaszcza, gdy mówimy o umowach wprowadzanych jako stałe regulatory życia grupy, poszczególnych dzieci, przez które stopniowo wprowadzamy dzieci w świat zasad, norm i wartości społecznych. Możemy w tym miejscu na chwilę pominąć umowy, które nazwę roboczo jako „bieżące", potrzebne na chwilę, w zaistniałej sytuacji regulujące zachowanie *tu i teraz*, np.: w momencie konfliktu dzieci o zabawkę, rozstrzygania przez grupę o wyborze aktywności w danym momencie.

Przedmiotowe traktowanie rodziców uwidacznia się jednak w uzasadnieniach tych nauczycieli, którzy negatywnie ustosunkowali się wobec możliwości włączania rodziców w ten proces. Nauczyciele najczęściej uzasadniali własne stanowisko następująco:

1. „Bo umowy zawieramy z dziećmi, a nie rodzicami".
2. „Umowy ich nie dotyczą".
3. „Bo rodzice nie przebywają z dziećmi w przedszkolu".
4. „Rodzice powinni być informowani o umowach, ale nie powinni być włączani".
5. „To ja z nimi pracuję" itp.

Często podkreślanym przez badanych argumentem (przytoczonym już wyżej), przemawiającym za włączeniem rodziców w proces zawierania umów, było zdanie, że jest to ważne dla ciągłości oddziaływań wychowawczych, edukacyjnych. Poprosiłam badanych, by wyjaśnili, na czym według nich polega ciągłość tych oddziaływań. Otrzymane odpowiedzi były dla mnie dalece zaskakujące. Okazało się bowiem, że aż 63 badanych (około 20%) nie udzieliło żadnej odpowiedzi, a spośród pozostałych w 40 odpowiedziach badanych (13%) uwidoczniło się niezrozumienie znaczenia tego wyrażenia, na przykład „integralne ujmowanie treści programowych", „kiedy jedno wynika z drugiego", „rozwój dziecka we wszystkich sferach" itp. Pozostałe odpowiedzi były podobnie ogólnikowe i lakoniczne. Nauczyciele wskazywali na współpracę przedszkola,

domu i szkoły, mówili o „ujednolicaniu oddziaływań", często podkreślano konieczność kontynuacji oddziaływań w przedszkolu i w domu. Co zastanawiające, to wektor tych oddziaływań – wskazywano najczęściej na potrzebę kontynuacji w domu dziecka zasad, metod i umów zawieranych w przedszkolu. Tylko pojedynczy badani dostrzegali wzajemność oddziaływań i podnosili potrzebę dialogu w zakresie wspólnego ustalenia zakresu oddziaływań, zasad oraz wspólnym ich wprowadzaniu i staraniu o ich przestrzeganie w przedszkolu i domu.

Nauczyciele rzadko podkreślali konieczność wspólnego ustalania zasad, umów i ich obustronnego przestrzegania, sytuując rodziców na pozycji wykonawców, co niejako stoi w opozycji wobec odpowiedzi udzielonych przez badanych na pytanie o to, czy widzą możliwość włączenia rodziców w proces zawierania umów z dziećmi.

Ponad 60% badanych nauczycieli (191 osób) odpowiedziało, iż widzi możliwość włączenia rodziców w proces zawierania umowy z dziećmi, a kolejne 29% (91 badanych) było zdania, że „raczej" jest to możliwe. Jedynie 11 nauczycieli (nieco ponad 3%) zaprzeczyło, a 13 osób (4%) odpowiedziało, że nie ma na ten temat zdania.

Nieco negatywnego światła na te dość optymistyczne wyniki, rzucają jednak uzasadnienia udzielone przez nauczycieli. Badani możliwość włączenia rodziców w proces zawierania umów z dziećmi, w głównej mierze sprowadzają do poinformowania ich o umowach obowiązujących w przedszkolu: podczas zebrań, poprzez gazetki ścienne, podczas rozmów indywidualnych, na różnego typu spotkaniach. Nauczyciele nie widzą w rodzicach partnerów, w tym zakresie zarzucają im niekompetencję. Nieliczni nauczyciele byli zdania, że w związku z obopólną chęcią optymalnego oddziaływania na dziecko kluczowe jest wspólne wyznaczenie granic, umów akceptowanych przez nauczycieli i rodziców i możliwych do przestrzegania w domu i w przedszkolu. Tylko kilku badanych podkreśliło chęć i konieczność wysłuchania oczekiwań rodziców w tym zakresie. Nieliczni także deklarowali cykliczne (przynajmniej 1-2 razy w roku) organizowanie spotkań z rodzicami poświęconych właśnie kwestiom wychowania, wyznaczania granic itp. Zastanawiająca jest także zaobserwowana w wypowiedziach różnica i sprzeczności, nawet na poziomie tych samych ankiet. Ponad 80% badanych odpowiedziało, że zdecydowanie należy włączać rodziców w proces zawierania umów z dziećmi, a już tylko nieco ponad 60% dostrzega jakiekolwiek możliwości współpracy w tym zakresie. 14 nauczycieli (około 4%) wyklucza konieczność włączania rodziców w tego typu działania, a kolejnych 11 badanych (około 3%) nie widzi możliwości współpracy z nimi. W moim przekonaniu te rozbieżności, choć niewielkie procentowo, są ważnym problemem, dowodzą bowiem, jak zagubieni w kontaktach z rodzicami są nauczyciele przedszkoli. Niezbędne jest poszukiwanie podmiotowych, nowoczesnych dróg

takiej współpracy, która nie będzie jedynie instrumentalnym traktowaniem się stron odpowiedzialnych za wychowanie młodego pokolenia, ale współdziałaniem, uzupełnianiem, wspieraniem dla „dobra" dziecka i jego harmonijnego rozwoju.

Dodatkowo 76 badanych zgadza się z obiegową opinią części rodziców, że „dyskutowanie" z dzieckiem o tym, co może, co powinno zrobić (a taką formą dyskusji jest umowa) ma szkodliwy wpływ na wychowanie dziecka, nie jest korzystne dla jego rozwoju i posłuszeństwa. Są oni zdania, że dziecko powinno podporządkować się dorosłym dla własnego „dobra". Okazuje się, że z 316 badanych nauczycieli tylko 148 wyraża zdecydowaną niezgodę z takim poglądem.

Uzyskane odpowiedzi pokazały, że całkowitą zgodę z opinią o szkodliwości „dyskutowania" z dzieckiem dla jego rozwoju wyraża tylko 8 nauczycieli (nieco ponad 2%), a 68 (blisko 22%) częściowo się z nią zgadza. Jednocześnie zaobserwowano, że wśród badanych nauczycieli 20 osób (ponad 6%) nie ma na ten temat zadania, lub nie udzieliło żadnej odpowiedzi. 148 badanych (47%) całkowicie odrzuca stwierdzenie o szkodliwości „dyskutowania" dla rozwoju dziecka, a dalszych 72 badanych (23%) raczej nie zgadza się z takim stanowiskiem. Pokazuje to, moim zdaniem, jak skrajni w swych opiniach są nauczyciele, a zatem, jak można przypuszczać, podobne skrajności zaobserwować można w preferowanych stylach wychowania, w zaufaniu, którym obdarzane jest dziecko czy w dostrzeganiu możliwości rozwojowych dziecka, a także w dostrzeganiu szans i konieczności współpracy ze środowiskiem rodzinnym. Może to prowadzić także do sytuacji, w których z jedną grupą dzieci będą pracowali nauczyciele o zupełnie różnych poglądach na kwestie wychowania, umowy, wolności i powinności dziecka. Może to nieść dla dzieci pewne korzyści, choćby takie, że jeden nauczyciel będzie odkrywał przed dziećmi pola ich wolności, drugi – pola odpowiedzialności. Jeden uczył aktywności, swobody, drugi podporządkowania, także normom społecznym – co także jest bardzo ważne. Są jednak również minusy takiej sytuacji, o większej, w moim przekonaniu, wadze. Dzieci będą bowiem musiały uczyć się funkcjonowania w dwóch różnych układach, będą zmuszone do przyjmowania postaw skrajnie różnych, co może prowadzić do zagubienia, niepewności, wycofania, a czasem także utraty poczucia bezpieczeństwa.

Uczenie dzieci zawierania umowy, obok wielu różnych czynników, wymaga także licznych wzorów, przykładów w tym zakresie. Niezwykle korzystne byłoby pokazanie dzieciom porozumienia, zawierania umów w diadzie nauczyciel-rodzic. Jest to ważne dla rozwoju dziecka i uczenia go budowania pozytywnych relacji z innymi ludźmi. Są w stanie uczynić to tylko nauczyciele i rodzice przekonani o konieczności podmiotowego traktowania innych, widzący kompetencje dzieci w tym zakresie, darzący ich dużym zaufaniem. Dorośli, którzy wierzą, że nawet niewłaściwe zachowania dziecka mogą być kształcące,

kiedy dziecko odczuje konsekwencje własnych działań, dają mu czasem doświadczać takich sytuacji.

Brak rzeczywistego porozumienia nauczycieli z rodzicami w tym zakresie (mimo licznych deklaracji) jest niesprzyjający dla całego procesu wychowania dziecka i dla wspierania rozwoju poszczególnych jego umiejętności, w tym także zawierania, formułowania i przestrzegania umowy. Fakt, że rodzice mogą i powinni być partnerami w procesie wychowania dzieci, także w kontekście zawierania umowy, potwierdzają choćby wypowiedzi rodziców zgromadzone w trakcie przeprowadzonych wywiadów. Z 41 badanych rodziców aż 37 odpowiedziało, że stosuje w wychowaniu swoich dzieci umowy, zaprzeczyły 4 osoby, ale w części ich wypowiedzi i tak dostrzegalne są różne zachowania świadczące o tym, że w jakimś stopniu pewne umowy jednak funkcjonują. Dodatkowo 34 badanych odpowiedziało, że stosuje w wychowaniu dziecka negocjacje, 6 zaprzeczyło, a jeden z badanych odpowiedział, że nie wie.

Wśród odpowiedzi rodziców, którzy twierdzili, że zawierają umowy ze swoimi dziećmi, podawane były najczęściej takie uzasadnienia, że przez umowy więcej się z dziećmi osiągnie, nie trzeba tyle krzyczeć, buduje się z nimi lepsze relacje. Wśród tych, którzy zaprzeczali stosowaniu umów dominował pogląd, że to rodzice podejmują decyzje, że dzieci są na to za małe, była także odpowiedź jednej mamy, która stwierdziła, że próbowała tego, ale to nie działa.

Bardzo cennym źródłem informacji na temat jakości zawieranych umów w diadzie rodzic-dziecko są odpowiedzi rodziców udzielone w trakcie rozmowy na temat prezentowanych ilustracji, w których rodzice mieli wskazać przykłady umów zawieranych w ich rodzinach w podobnych sytuacjach. Wiele z podawanych przykładów można śmiało określić jako mini-manipulacja, a nie umowa. Rodzice często, dość autorytarnie stawiają dzieciom warunki (które nie mają nic wspólnego z umową), które wiążą się z określonymi sankcjami za ich nieprzestrzeganie lub nagrodami za wykonanie, na przykład:

1. „Jak będziesz grzeczna, to pójdziemy gdzieś i coś ci kupię".
2. „Jak posprzątasz zabawki, to będziemy coś robić".
3. „Wieczorem musi pościelić łóżko, bo inaczej nie opowiem mu bajki".
4. „Jak będzie psuć zabawki nie dostanie więcej żadnych nowych zabawek" itp.

Wielu z rodziców, z którymi rozmawiałam, przyznawało, że funkcjonujące w ich rodzinach umowy są raczej małym szantażem niż rzeczywistym dialogiem. Tylko w nielicznych przykładach umów podawanych przez rodziców możemy doszukać się elementów negocjacji (warunku prawidłowo zawieranej umowy), są to na przykład:

1. „Słodycze jemy tylko w weekendy”.
2. „Umawiamy się, gdzie pojedziemy na wakacje”.
3. „Negocjujemy prezenty urodzinowe” itp.

Wszystkie odpowiedzi udzielone przez rodziców w odniesieniu do przedstawionej im sytuacji przykładowej – kłótni dwojga dzieci o zabawkę, a która to sytuacja może być, w moim przekonaniu, wzorcową dla uczenia zawierania umowy między dziećmi, zostały uporządkowane, co prezentuję w tabeli 2. Rodzice podawali kilka rozwiązań, dlatego liczba odpowiedzi nie jest zgodna z ogólną liczbą badanych rodziców.

Tabela 2. Postawy rodziców w sytuacji konfliktu między dziećmi o zabawkę

Postawy rodziców	Rodzaj zachowań	Liczba odpowiedzi	%
Tłumaczenie, **rozmowa**, dążenie, by dzieci same doszły do porozumienia	perswazja	15	25%
Namawianie, by podzielić się zabawką	perswazja	16	27%
Analiza sytuacji – kto jest winny, czyja jest zabawka, kto bawił się nią pierwszy itp.	dialog	9	15%
Szukanie kompromisu (na przykład zawarcie umowy)	dialog	7	12%
Arbitralne rozstrzygnięcie (na przykład zabranie zabawki przez rodziców)	represja	5	8%
Kara dla dziecka	represja	1	1%
Nie ma takich sytuacji	unikanie	7	12%
Razem		**60**	**100%**

Źródło: Opracowanie własne.

W zachowaniach rodziców dominują rozwiązania świadczące o moralizowaniu, nakłanianiu dzieci do znalezienia porozumienia. Rzadziej wskazywano na szukanie kompromisu (7 badanych – 12% odpowiedzi), ale co ciekawe podawano, że można to czynić poprzez zawarcie umowy. Pięciu rodziców (8%) otwarcie przyznało, że arbitralnie rozstrzyga tego typu sytuacje na przykład poprzez zabieranie zabawki, o którą toczy się konflikt.

Umowy zawierane z dziećmi także w innych sytuacjach, są szeroko obserwowane w wypowiedziach rodziców. Podczas ubierania dotyczą, na przykład obowiązku odkładania ubrań na właściwe miejsce, samodzielności w ubieraniu.

W trakcie posiłków dotyczą zasad odpowiedniego zachowania przy stole, zachowania spokoju, uczenia się samodzielnego posługiwania się sztućcami itp. Również w łazience, w sytuacji mycia się, zawierane są różne umowy dotyczące w głównej mierze starannego mycia rąk, zębów, zachowania porządku, nie chlapania wodą itp.

Rodzice podawali także inne sytuacje, w których stosują umowy, były one bardzo liczne i zróżnicowane, dlatego przedstawiam poniżej tylko te, które się najczęściej powtarzały. Dotyczą one przykładowo:

- czasu oglądania telewizji,
- zachowania wobec dalszej rodziny, na przykład babci, dziadka, gości,
- pory chodzenia spać,
- odpowiedniego zachowania się na przykład przez miesiąc i wówczas w nagrodę kupujemy dziecku książkę czy zabawkę,
- zabaw na podwórku, zabierania zabawek na dwór,
- czytania książek,
- korzystania z komputera
- jedzenia słodyczy itp.

Rodzice, z którymi przeprowadzone zostały wywiady, wskazali także szereg sytuacji, w których wykluczają możliwość negocjowania, zawierania umów z dziećmi. Wskazali oni, iż w tych sytuacjach, gdy niezbędne jest odpowiednie zachowanie dziecka, w sytuacji, gdy niewłaściwe zachowanie dzieci może stwarzać zagrożenie dla ich bezpieczeństwa, gdy dziecko coś wymusza, ale także w sytuacji, gdy prośby, rozmowy nic nie dają, wówczas rodzic autorytarnie rozstrzyga problem, nakłada ewentualnie karę, wymaga właściwego zachowania. Ośmiu badanych rodziców odpowiedziało, że nie ma takich sytuacji, w których nie można się umawiać. Jest to, ich zdaniem, możliwe zawsze, czasem jednak, jak podkreśliła to jedna z mam, „potrzeba większej dyplomacji".

W trakcie prowadzonych wywiadów dostrzegłam, iż najłatwiej było rodzicom odpowiedzieć i wskazać drogi porozumienia, zawierane umowy, w sytuacjach związanych z zabawą, w tym także w sytuacji konfliktu, co prezentowałam powyżej. Jednocześnie u wielu badanych rodziców widoczna była niepewność w sprawach wychowania. Niektórzy z badanych otwarcie przyznawali się do błędów w wychowaniu, bezradności w niektórych sytuacjach – byli to zwłaszcza młodzi ludzie, którzy mieli jedno dziecko. Wyraźnie pewniejsi w swych opiniach byli rodzice, którzy mieli 2-3 dzieci, co wynikało, jak sądzę, z szerszych doświadczeń rodziców w sprawach związanych z wychowaniem.

Wskazywana wcześniej niepewność rodziców, ogólnie mała liczba tych, którzy wyrazili zgodę na udział w badaniach (zgodziło się 41 rodziców, w tym mama i tata jednego chłopca, z ogólnej liczby blisko 400 osób, do których prośba udziału w badaniach była kierowana) wskazuje, że mamy do czynienia z dość

dużym problemem. Niektórzy rodzice, jeszcze przed rozpoczęciem badań, przyznawali się do tego, że boją się tej rozmowy, bo nie są przekonani, czy wszystko co robią, w sprawach związanych z wychowaniem ich dzieci, robią dobrze. Różne metody wykorzystywane są często intuicyjnie. Ten obszar rodzicielskiej niepewności, który w czasie przeprowadzonych wywiadów wyraźnie wykraczał poza obszar związany z umową, wskazuje, iż współpraca rodziny z nauczycielami jest po prostu niezbędna. Pojedynczy rodzice przyznawali, że jedyną pomoc, jaką uzyskują w tych sprawach, mają właśnie od nauczycieli, których postrzegają nie tylko jako opiekunów, ale także jako specjalistów, osoby kompetentne w kwestiach opieki i wychowania małego dziecka. Daje to płaszczyznę dla budowania merytorycznego porozumienia, wymiany informacji na temat dziecka, jego potrzeb, zainteresowań. Pozwala to także na rozmowę na temat zasad / norm i sposobu uczeni ich dzieci – co wprost przełoży się na spójność oddziaływań wychowawczych, a w konsekwencji będzie przyczyniało się do harmonijnego rozwoju dziecka.

****

Rozdział 5
Umowa z dzieckiem na wyższych etapach kształcenia – w kierunku demokratyzacji edukacji

Pierwsze lata życia dziecka to czas kluczowy dla gromadzenia doświadczeń, intensywnego, wielozakresowego rozwoju – także w interesującym nas w tej pracy zakresie – rozwoju społecznego, budowania kontaktów interpersonalnych, komunikacji społecznej w duchu szacunku, pokoju i tolerancji. To jednak, co poznaje w tym zakresie dziecko w rodzinie, przedszkolu, musi być utrwalane, poszerzane, stopniowo uzupełniane i rozwijane, także w toku dalszej edukacji, już na poziomie szkoły – od I klasy szkoły podstawowej po ostatnie poziomy edukacji – również tej wyższej. Nie zdołam dokonać w tej pracy analizy, jak może rozszerzać się to na każdym z tych etapów. Mogę jednak podjąć próbę nakreślenia możliwych pól demokratyzacji edukacji, także poprzez wykorzystanie umowy społecznej.

5.1. Możliwości przedłużenia stosowania umowy w szkole w wypowiedziach nauczycieli

Dla tworzenia optymalnych warunków dla rozwoju dziecka niezwykle ważna jest ciągłość oddziaływań wychowawczych, a w niej to, o czym pisałam w poprzednim podrozdziale, płaszczyzna wspólnych, jednakowych oddziaływań wychowawczych w domu rodzinnym i przedszkolu. Niezwykle korzystne byłoby, moim zdaniem, przedłużenie stosowania umów z dziećmi kończącymi przedszkole, także w szkole podstawowej. Mogłoby to mieć niewątpliwie znaczenie dla rozwoju dziecka, ale także dla adaptacji dziecka do nowych osób, warunków, wymagań, z którymi zetknie się ono w szkole. Kontynuacja stosowania umów w ogóle, a także możliwość przeniesienia konkretnych umów do szkoły może pomóc dziecku w budowaniu poczucia bezpieczeństwa. Jak dowodziłam do tej pory, umowy będące swoistym przepisem zachowania się w różnych nowych okolicznościach mogą redukować stres i niepewność i w łagodniejszy, bardziej przyjazny sposób wprowadzać dziecko w nowe, często trudne i niezrozumiałe sytuacje.

Wśród części nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej spotykany jest pogląd i oczekiwanie, że przedszkole powinno przygotować dzieci do szkoły także w zakresie podporządkowania się rygorom czasowo-przestrzennym nauki. Nauczyciele ci uważają, że umawianie się z dziećmi przeszkadza w osiąganiu przez nie tych umiejętności. W toku badań zapytałam nauczycieli z przedszkoli o to, czy w ich środowisku takie opinie są obecne i co sądzą o takich przekonaniach.

Okazuje się, że z 316 badanych nauczycieli przedszkoli 40 (około 13%) potwierdza obecność takich opinii w ich środowisku, a zdecydowanie im zaprzecza 53 badanych (blisko 17%). Pozostała grupa 223 nauczycieli odpowiedziała, że nie słyszała, nie jest zorientowana bądź stwierdza, że tak mówią inni, część z tej grupy nie udziela także żadnej odpowiedzi. Duża liczba odpowiedzi „nie słyszałam" – 168 badanych (53% ogółu) – może jednak wskazywać, że wśród nauczycieli szkół nie ma takiego przekonania, nie ma uprzedzeń co do możliwości stosowania umów z dziećmi.

Większość z badanych nauczycieli, którzy potwierdzili obecność takich opinii w ich otoczeniu, podkreślało niezgodę z takimi przekonaniami, wykazując znaczenie umowy także dla uczenia dzieci właśnie respektowania ustaleń, w tym także dotyczących rygorów czasowych i przestrzennych. Umowy, zdaniem tych nauczycieli, mogą być dodatkową motywacją do nauki, lepszego wykonywania powierzonych obowiązków, dostosowania się do zupełnie nowej organizacji pracy. Badani nauczyciele podkreślali też, że „umowy wprowadzają wolność, a dziecko ma się uczyć zasad", że „w szkole mają do zrealizowania zbyt dużo materiału, by tracić czas na umowy, czy uczenie dzieci podporządkowania". Zgadzali się oni, że „przedszkole ma uczyć podporządkowania i ma przygotowywać do szkoły, bo to są najważniejsze cele pracy w przedszkolu". Ci sami nauczyciele potwierdzali, że o ile w przedszkolu mamy większą swobodę w zakresie organizacji pracy, o tyle w szkołach takich możliwości już nie ma. Z takimi poglądami możemy jednak, przynajmniej w pewnym zakresie, polemizować, bowiem zgodnie z założeniami reformy edukacji i istotą kształcenia zintegrowanego nauczyciele nie pracują już (a przynajmniej nie powinni) od dzwonka do dzwonka i mogą elastycznie dzielić czas przeznaczony na realizację określonych zadań, również kwestia samej organizacji pracy z dziećmi jest zależna już tylko od nauczyciela.

Wyeksponowałam w tym podrozdziale opinię dotyczącą negatywnego wpływu umawiania się na proces uczenia się przez dzieci funkcjonowania w odmiennej od przedszkola, szkolnej rzeczywistości, by móc pokazać, iż może to być jedną z przyczyn niewielkiej współpracy nauczycieli przedszkola z nauczycielami klas I-III. Niezwykle rzadko obserwuje się dążenie do zachowania pewnej ciągłości zasad, wybranych umów, pewnego wspólnego kierunku w wychowaniu. Niewątpliwie współcześnie jest to trudniejsze, choćby ze względu na to, że rodzice często dokonują wyboru szkoły, czasem także nauczyciela

dla swoich dzieci, co sprawia, że rzadko jedna grupa przedszkolna staje się w komplecie jedną klasą w szkole, co ułatwiałoby zdecydowanie nauczycielom przedszkoli i szkół wymianę doświadczeń i oczekiwań. Dla harmonijnego rozwoju dziecka, dla ciągłości i jednolitości oddziaływań wychowawczych, korzystne, w moim odczuciu, byłoby jednak podjęcie próby znalezienia optymalnych form współpracy nauczycieli obu instytucji edukacyjnych.

Dodatkowym argumentem przemawiającym za tym, by ta współpraca była szeroko podejmowana, także w zakresie stosowanych umów, jest fakt, że wielu nauczycieli kształcenia na poziomie klas I-III przyznaje, że zawiera z dziećmi umowy, że zwłaszcza w klasie I formułowane są kontrakty, które są spisywane i umieszczane w sali, w takim miejscu, by były widoczne, by dzieci pamiętały zawarte umowy i ich przestrzegały.

5.2. Formuła umowy w klasach I-III – w świetle badań własnych

W trakcie licznych kontaktów z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej zebrałam 15 przykładowych zestawów umów zawieranych z dziećmi w klasach I-III. Podobnie jak wśród nauczycieli przedszkoli, także w tym przypadku umowy dotyczyły różnych sytuacji, choć ich zróżnicowanie jest mniejsze, bowiem wiele z sytuacji, w których umowy są zawierane w przedszkolu, w szkole nie występuje bądź nie są w takim stopniu kontrolowane przez nauczyciela, jak: mycie się, ubieranie się, spożywanie posiłków. Zdecydowana większość umów spisanych w tych przykładowych kontraktach dotyczy lekcji, tylko pojedyncze odnoszą się do przerw bądź sytuacji poza szkołą, na przykład w trakcie wycieczek.

Analiza poszczególnych przykładów umów wskazuje, że nauczyciele klas I-III formułują umowy bardzo podobnie do nauczycieli przedszkoli, popełniają podobne błędy, a forma i treść umowy wyraźnie wskazuje, że zwykle jest to zasada narzucona dzieciom, bo trudno jest uwierzyć, że dzieci mogłyby zaproponować choćby takie umowy, jak:

1. „Kartkówki mogą być codziennie".
2. „Nie biegamy po korytarzu i toaletach na przerwach".
3. „Dni nieobecne w szkole usprawiedliwiają nam rodzice".

W przedstawionych przez nauczycieli klas I-III kontraktach dostrzec można także bardzo dużą liczbę zakazów. Stanowią one nieco ponad 43% ogółu zgromadzonych przykładów, dalsze 22% umów to nakazy. W sumie 108 przykładów z ogólnej liczby 167 zebranych przykładów umów, to zdania rozkazujące, które stanowią około 65% wszystkich zasad zgromadzonych w analizowanych 15 kontraktach zawieranych przez nauczycieli z dziećmi w klasach I-III. Pozostałe 59 umów (35%) to zdania oznajmujące twierdzące, które zdają się być najbardziej

korzystne dla zastosowania w procesie umawiania, co przybliżałam i argumentowałam już we wcześniejszych częściach tej książki.

Zgromadzone przykłady różnią się także zastosowaną formą wypowiedzi ze względu na odbiorcę. Zdecydowanie dominują umowy adresowane do wszystkich uczestników procesu – zarówno dzieci, jak i nauczycieli, na co może wskazywać zastosowanie pierwszej osoby liczby mnogiej. Takie umowy stanowią 76% ogólnej liczby zgromadzonych przykładów. Do najczęściej powtarzających się przykładów należą:

1. „W sali nie biegamy".
2. „W sali nie krzyczymy".
3. „Nie bijemy kolegów".
4. „Nie spóźniamy się na lekcje".
5. „Używamy słów proszę, dziękuję, przepraszam".
6. „W czasie lekcji nie chodzimy po klasie" itd.

Ponad 14% zebranych umów sformułowanych zostało w pierwszej osobie liczby pojedynczej, co ma motywować dziecko do dbania o własne zachowanie, na przykład:

1. „Jestem uprzejmy".
2. „Nie chodzę po klasie".
3. „Nie skarżę".
4. „Gdy chcę coś powiedzieć podnoszę rękę" itp.

Dwanaście umów zostało sformułowanych w trzeciej osobie liczby pojedynczej, co nie stanowi dla dziecka jasnego przekazu, może zaś dawać dzieciom informację, że dotyczy to innych kolegów, koleżanek. Tak sformułowane umowy brzmią następująco:

1. „Każdy uczeń traktowany jest na tych samych warunkach".
2. „Każde dziecko ma prawo wypowiadać swoje zdanie" itp.

Taka różnorodność w formułowaniu umów, a podkreślić należy fakt, że nawet w poszczególnych zestawach umów wystąpiły różne ich formy, może wskazywać na liczne niepewności w tym zakresie. Wątpliwości, niekonsekwencje, błędy, które jawią się po analizie zgromadzonych prac są tożsame z tymi, jakie towarzyszą w pracy wychowawczej także nauczycielom przedszkoli. Ciekawe przykłady klasowych regulaminów podaje też Marzanna Nowicka, która badała praktyki socjalizacyjne na lekcjach w klasach początkowych. Autorka wskazuje na dyrektywne zachowania nauczycieli, które przejawiają się także we wprowadzanych kodeksach czy regulaminach klasowych. „Regulaminy stanowią zadekretowane na piśmie przykłady dyrektywności władzy nauczycielskiej.

Na obserwowanych lekcjach zawsze były określane jako „nasze", a w rzeczywistości dotyczyły tylko ucznia"[1]. Autorka zauważa, że niektóre stanowiły zbiór nakazów, np.:

> „Przychodź punktualnie do szkoły.
> Nie odpowiadaj, przekrzykując innych.
> Słuchaj uważnie.
> Bądź uprzejmy i koleżeński"[2].

W innych dominują zakazy, np.:

> 1. Jesteśmy uprzejmi i koleżeńscy. 2. Pomagamy innym. 3. Jesteśmy odważni – mówimy prawdę. 4. Nie śmiejemy się, gdy ktoś się pomyli. 5. Nie przerywamy, gdy ktoś mówi. 6. Nie plotkujemy. 7. Nie biegamy pomiędzy ławkami. 8. Nie hałasujemy na lekcjach. 9. Nie skarżymy. 10. Nie śmiecimy[3].

M. Nowicka słusznie zauważa, że:

> regulamin ten, jako całość, dobrze oddaje ważną cechę socjalizacji szkolnej zaobserwowaną na lekcjach, a mianowicie, że opiera się ona w znacznej mierze na zakazach. Dyrektywni nauczyciele akcentują, czego nie wolno na lekcjach. W powyższym regulaminie tylko trzy na dziesięć zapisów mówią o tym, jakie dziecko powinno być, a pozostałe siedem, jakie nie powinno. Wyeksponowane zostaje hamowanie, wygaszanie zachowań dziecka, a nie wskazywanie pozytywnych alternatyw. Dziecko ma koncentrować się na tym, by czegoś nie robić, a nie na tym, co ma robić. W tej sytuacji nauczycielowi łatwiej jest zidentyfikować, który zakaz został złamany[4].

Przypuszczalnie uporządkowanie i ujednolicenie pracy wychowawczej w przedszkolu i nauczaniu początkowym w tym zakresie mogłoby być korzystne dla rozwoju dziecka, ze względu na pewną kontynuację, stałość poglądów i oczekiwań. Pewna stabilność w tym zakresie, obok uczenia dzieci szerokich umiejętności społecznych, prawdopodobnie znacząco przyczyni się do budowania w dzieciach poczucia bezpieczeństwa oraz wesprze je w trudnym procesie poznawania ogólnie aprobowanych norm społecznych i identyfikowania się z nimi. Wymaga to jednak od nauczyciela uświadomienia sobie roli dzieci w procesie umawiania się, a także zrozumienia swojej roli jako równoprawnego uczestnika tego procesu. Tymczasem (co wskazywano już wcześniej),

---

1 M. Nowicka, *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 183.
2 *Ibidem*.
3 *Ibidem*, s. 185.
4 *Ibidem*.

> warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że kodeksy zachowań podpisywane są tylko przez dzieci. Z obserwacji lekcji wynika, że w szkole obowiązuje niewyrażona wprost zasada, iż przestrzeganie regulaminów dotyczy wyłącznie uczniów. Milcząco się przyjmuje, że nauczyciel nie musi się do niczego zobowiązywać. Jest to przykład wdrażania dzieci do funkcjonowania w niedemokratycznych relacjach społecznych, gdyż nauczyciel stoi ponad prawem obowiązującym wszystkich w klasie[5].

To ważny problem, który podnoszony na spotkaniach z nauczycielami często budzi ich opór i niezrozumienie, i zwykle wywołuje dyskusję dotyczącą tego, jak nauczyciele spostrzegają swoją rolę i jakim dyskursem dziecka i dzieciństwa[6] kierują się w swojej pracy pedagogicznej.

[5] M. Nowicka, *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi?* [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Wyd. Impuls, Kraków 2014, s. 196.

[6] Por. D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2007, nr 1/2.

CZĘŚĆ III

REFLEKSJE KOŃCOWE – OTWARTE PYTANIA Z ZAPROSZENIEM DO DYSKUSJI

Rozdział 6
Czy i jak uczyć dzieci partycypacji? – o potencjale tkwiącym w umowie

Argumentów za obecnością umowy w dzieciństwie, można wskazać przynajmniej kilka:

- umowa pomaga dziecku w przechodzeniu od egocentryzmu do socjocentryzmu,
- pomaga w nabywaniu kompetencji społecznych,
- uczy budowania pokojowych relacji w grupie,
- uczy aktywności, współodpowiedzialności, zaangażowania, samostanowienia,
- umowa jest szansą negocjowania warunków własnej edukacji, możliwości, sposobów funkcjonowania w grupie, warunków zabawy i nauki,
- poprzez umowę ukazujemy dziecku jak rozwiązywać sytuacje trudne, konfliktowe,
- umowa jest kompromisem między wolnością jednostki a jej powinnością,
- przez umowę uczymy dzieci funkcjonowania w społeczeństwie, w którym obowiązuje system norm społecznych.

Powyższe argumenty wpisują się w dyskusję dotyczącą problematyki usytuowania dziecka w naszym społeczeństwie, przypisywanymi mu kompetencjami i spostrzegania go w kategoriach obywatela. Na to, jak bardzo zróżnicowane jest podejście do dzieci w społeczeństwie i wśród samych nauczycieli, wskazują liczne badania i analizy[1]. Musimy jednak pamiętać, że żyjemy w społeczeństwie demokratycznym i w takiej rzeczywistości żyją dzieci. Muszą

[1] O zmianie spojrzenia na dziecko czytamy w pracy P. Ariésa, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, tłum. M. Ochab, Wyd. Marabut, Gdańsk 1995; por. także N. Postman, *W stronę XVIII stulecia*, PIW, Warszawa 2001, s. 127-147; D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2007, nr 1/2, s. 92-106; B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jaku status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci z klasy średniej*, Wyd. APS, Warszawa 2014; D. Waloszek, *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2014, s. 19-24; 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, Wyd. Impuls, Kraków 2010, s. 189-199.

zatem od pierwszych lat życia wrastać w demokratyczną kulturę, nabywać umiejętności i wiadomości przydatne / konieczne do działania skutecznego, zakończonego sukcesem.

> Prawne umocowanie myślenia o dziecku jako osobie, która ma swoje poglądy i opinie oraz jest zdolna do ich wyrażania, stanowi Konwencja o Prawach Dziecka, dająca dzieciom prawa polityczne i obywatelskie (…), nie tylko wyznacza ramy dla działań mających zapewnić dobrostan dzieci, co charakteryzowało wcześniejsze dokumenty międzynarodowe dotyczące praw dzieci, ale i tworzy fundamenty dla myślenia o ich partycypacji[2].

W kontekście uczenia dzieci partycypacji szczególnego znaczenia nabiera tworzenie sytuacji, w których możliwe jest doświadczanie sytuacji współ-decydowania, wyrażania własnego zdania, aktywnego uczestnictwa w procesach decyzyjnych. Ewa Jarosz wskazuje, że

> partycypacja społeczna dzieci rozumiana jest często za Rogerem Hartem jako proces udziału dzieci w podejmowaniu decyzji znaczących dla życia ich samych oraz społeczności, w której żyją. Jest więc partycypacja społeczna stanem i jednocześnie procesem współpodejmowania decyzji, które dotyczą nie tylko samego dziecka (dzieci) ale i społeczności, w której dzieci funkcjonują. Społeczna partycypacja dzieci jest uznawana obecnie za ich fundamentalne prawo wynikające z życia w społeczeństwie oraz jako podstawowy wymiar i jednocześnie środek rozwoju demokracji[3].

Jak Autorka analizuje dalej,

> w koncepcji rozwoju partycypacji społecznej dzieci mówi się wręcz o dążeniu do osiągania sytuacji współpodejmowania przez dzieci i dorosłych decyzji społecznych w różnych środowiskach i w kontekstach życia i funkcjonowania, a wręcz o współzarządzaniu rzeczywistością. Z drugiej strony partycypacja społeczna oznacza spostrzeganie dzieci jako partnerów w działaniu – tj. umożliwianie im aktywności społecznej i zachęcanie ich do podejmowania działań na

[2] K. Gawlicz, B. Röhrborn, *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*, Wyd. BRPD, Warszawa 2014, s. 9; por. także M. Coady, *Beings and beings: Historical and philosophical considerations of the child as citizen* [w:] *Young children as active citizens: principles, politices and pedagogies*, red. G. Mac Naughton, P. Hughes, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle 2008,; a także M. Wyness, *Children, childhood and political participation. Case studies of young people's councils*, „The International Journal of Children's Rights" 2001, nr 9, s. 193-212.

[3] E. Jarosz, *Społeczna partycypacja dzieci w obszarze edukacji* [w:] *Sociální pedagogika ve službě člověku a společnosti*, red. S. Neslušanová, I. Emmerová, E. Jarosz, Wyd. Institut Mezioborových Studii, Brno 2014, s. 407; por. także R. Hart, *Children's participation: from tokenism to citizenship*, UNICEF, Florence 1992, s. 5.

> rzecz samych siebie (społeczności i grup dzieci) oraz na rzecz innych członków społeczności (społeczeństwa). Czyli partycypacja społeczna dzieci ma swój wyraźny wymiar w postaci aktywizacji i aktywności społecznej dzieci[4].

Problem uczenia dzieci partycypacji jest jednak nie tylko trudny do realizacji w procesie edukacyjnym, ale też w obszarze ogólnie budowanych relacji dorosłego z dzieckiem, co wiąże się z ogólnym problemem partycypacji obywatelskiej, a w zasadzie z jej niedostatkami. Mamy dość powszechnie do czynienia z licznymi diagnozami społecznymi[5], bywa, że sprzecznymi, czasem fragmentarycznymi. Z jednej strony czytamy i często zapewne doświadczamy, że

> nie umiemy wspólnie działać we własnym interesie, raczej chcemy robić, co się da – tylko dla nas samych… Nie zorganizujemy grupki przyjaciół, żeby zaprotestować przeciwko np. rozporządzeniu burmistrza czy wójta. Nie wystąpimy z protestem społecznym, nie podejmiemy dyskusji. Czasem tylko dochodzi świadomość, że demokratyczny system daje nam możliwość zmiany uzgodnień[6].

Jeśli chcemy podjąć próby zmiany w tym względzie, konieczne jest uczenie dzieci partycypacji, a nie, jak ma to stale miejsce, przyzwyczajanie ich do bierności, podporządkowania, przyjmowania postaw konformistycznych. Choć trzeba zauważyć, że w zakresie analizy kwestii uczenia dzieci partycypacji nie ma jednomyślności wśród badaczy, nie tylko na gruncie polskim, ale też światowym. R. Hart definiuje partycypację jako „proces uczestniczenia w decyzjach mających wpływ na życie jednostki i społeczności, w której jednostka ta żyje”[7]. Jego zdaniem partycypacja będzie zatem narzędziem budowy demokracji. Jak zauważa, „oczekiwanie, że ktoś nagle stanie się odpowiedzialnym, zaangażowanym obywatelem, nie ćwicząc się wcześniej w odpowiedzialności, jest nierealistyczne”[8]. Jednak przygotowanie do społecznej partycypacji, obywatelskiej odpowiedzialności realizowane jest w sposób bardzo zróżnicowany. W Stanach Zjednoczonych, gdzie demokracja jest główną

---

[4] E. Jarosz, *op. cit.*, s. 408; por. także *Rekomendacja 1864, Promoting the particiption by children in decisions affecting tchem*, Rada Europy 2009 – www.coe.int [dostęp: grudzień 2009], cyt. za: E. Jarosz.

[5] Przywołajmy choćby pracę J. Żakowskiego, *Wyjść ze wspólnoty grzybiarzy* [w:] *Jaka wspólnotowość Polaków w XXI wieku?*, red. J. Szomburg, V Kongres Obywatelski, Gdańsk 2010; czy analizy J. Krzemińskiego przedstawione w wywiadzie *Polak Polakowi Polakiem*, „Gazeta Wyborcza” z 25 lutego 2011 roku, przywołuję za K. W. Frieske, K. Pawłowską, *Jeśli partycypacja – to z panną taką jak Ty* [w:] *Partycypacja obywatelska. Od teorii do praktyki społecznej*, red. A. Przybylska, A. Giza, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2014, s. 12 i nast.

[6] J. Krzemiński, *op. cit.*, s. 22-23; cyt. za: K. W. Frieske, K. Pawłowską, *op. cit.*, s. 12.

[7] R. Hart, *Children's participation: from tokenism to citizenship*, „Innocenti Essays” 1992, nr 4, Florence, Unicef, s. 5; cyt. za: K. Gawlicz, B. Röhrborn, *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*, Wyd. BRPD, Warszawa 2014, s. 12.

[8] Cyt. za: K. Gawlicz, B. Röhrborn, *op. cit.*, s. 12.

wartością, instytucje edukacyjne nie są spostrzegane jako instytucje demokratyczne, ale jako miejsca, gdzie uczy się na temat demokracji i przygotowuje dzieci do funkcjonowania w demokratycznych realiach, gdy dorosną. Zaś w krajach nordyckich zakłada się, że dzieci od pierwszych dni powinny bezpośrednio demokracji doświadczać, bowiem tylko w ten właśnie sposób zdobędą niezbędne kompetencje[9]. A gdzie w tym wszystkim jest Polska i rodzimy system edukacji? Mamy w tym względzie jeszcze bardzo dużo do zrobienia, bo choć pojawiają się („wyspowo") zagadnienia, istotne z punktu widzenia demokratyzacji życia i demokratycznego funkcjonowania, np.: problematyka praw człowieka, samorządność, kwestie tolerancji (bardzo ogólne), to zwykle spychane są na margines, traktowane jako niebezpieczne, radykalne, stanowiące zagrożenie dla konserwatywnego konstruowania życia społecznego, replikowania standardowych ról, norm, usytuowania dzieci względem dorosłych. Choć odnajdujemy w naszym kraju instytucje szukające demokratycznych inspiracji, wprowadzające wartości, takie jak wolność, dialog czy tolerancja do priorytetów pracy dydaktyczno-wychowawczej, to ciągle jednak dominują instytucje formalne, replikujące wzorce, skostniałe, oporne na zmiany. A wszelkie próby zmiany, często odrzucane są bez refleksji i nawet próby analizy.

Pytania do dyskusji:

1. Jak uczyć dzieci współdecydowania?
2. W jakich zakresach dzieci mogą podejmować decyzje (w przedszkolu, szkole), w jakich sytuacjach mogą dokonywać wyborów?
3. Jak w procesie edukacji wyzwalać aktywność dzieci?
4. Jak motywować dzieci do zaangażowanych działań na różnych polach aktywności?
5. Jak zaaranżować przestrzeń, by sprzyjała aktywności i chęci współdecydowania, partycypacji?

****

[9] *Ibidem*, s. 12-13.

Rozdział 7
Demokratyzacja edukacji – utopia czy konieczność?

Z. Kwieciński postawił przed laty pytanie o to, „jaka była relacja pomiędzy wstrząsem społecznym w Polsce w latach 1980-1981 a wyłaniającą się wtedy perspektywą naszej edukacji?”[1]. Zauważał, że Sierpień’80 oraz następujące po nim konflikty i umowy społeczne zrodziły społeczny ruch odnowy edukacji, którego treścią było dążenie do edukacji demokratycznie stanowionej, a służącej ludowładczemu społeczeństwu i wyzwalaniu człowieka jako wartości najwyższej[2]. Co się w ostatnich latach stało? Jak zmieniła się edukacja? Czy bliżej jej do demokratycznej wspólnoty opartej na humanistycznych wartościach? Czy możliwa jest demokratyzacja edukacji? Czy może, co często jest formułowane jako zarzut, zmiany w tym kierunku są utopią, w dodatku szkodliwą, bo prowadzącą do anarchii dziecięcej, upadku autorytetu dorosłych itd. Zbigniew Kwieciński dostrzega cztery możliwe drogi / strategie przybliżające nas do zrealizowania wizji oświaty demokratycznej i humanistycznej. Proponuje następujące nazwy dla tych modeli:

- model epidemii sterowanej,
- model dyfuzji (to jest przenikania i rozprzestrzeniania się),
- model zmiany indukcyjnej (wzbudzanej z zewnątrz),
- model planowej zmiany kooperacyjnej, opartej na ogólnospołecznym współdziałaniu[3].

Ich analizy, skutków potencjalnej zmiany dokonuje Z. Kwieciński, jednak szczególnie znamiennym jest przygotowana przez Autora konkluzja, że

> szansą na rozwiązanie „zadania” ukształtowania się oświaty demokratycznej, mimo takiego stopnia trudności, jest ukształtowanie się – w społecznym ruchu odnowy – społecznego ruchu edukacyjnego i na rzecz edukacji na poziomie i w obszarze nauki, polityki, administracji

---

1 Z. Kwieciński, *Dylematy, inicjatywy, przebudzenia. Nad przesłankami odrodzenia edukacji w Polsce*, Wyd. DSW, Wrocław 2011, s. 21.
2 *Ibidem*.
3 *Ibidem*.

> i bezpośredniego wychowania. Zasadniczymi warunkami ukształtowania się takiego ruchu jest obiektywne istnienie myśli i tradycji demokratycznych i humanistycznych w polskiej nauce i naszych dziejach, potężny ruch społeczny „kontekstu" oświaty stwarzający potrzebę nowej edukacji, istnienie – mimo wszystko – „mądrych i dobrych zboczeńców", tzn. nowatorów, ludzi twórczych, zaangażowanych, odważnych i oddanych celom społecznym, we wszystkich podmiotach, składnikach i poziomach edukacji, którzy ruch ten mogą zapoczątkować i – wreszcie – ogromna demokratyczna „rezerwa konstytucyjna", której konsekwentne wykorzystanie stanowi prawną gwarancję przeobrażeń także w oświacie[4].

By humanistyczna, demokratyczna zmiana w edukacji stawała się rzeczywistością, potrzebujemy zatem zaangażowania i ludzi przekonanych, że to najlepsza droga dla uczenia dzieci szacunku do demokratycznych wartości, wolności, odpowiedzialności czy tolerancji. Niezwykle trudna do realizacji jest jednak zmiana myślenia dorosłych na temat dzieci, ich usytuowania względem dorosłych. W samej edukacji ciągle myślimy o dzieciach w kategoriach władzy nad nimi sprawowanej, posłuszeństwa, którego mamy je nauczyć, nadrzędności roli dorosłego. Tymczasem, „w autorytarnym społeczeństwie można kształcić jedynie autorytarne osobowości"[5]. Zatem postulaty demokratyzacji edukacji nie są tylko fanaberią, wymysłem liberałów, lecz koniecznością. Chcemy żyć w społeczeństwie demokratycznym, zatem szkoły, a w nich nauczyciele, przy wsparciu i we współpracy z rodziną, mają do zrealizowania ważne zadania edukacyjne – uczyć dzieci demokratycznych relacji, wartości, bycia we wspólnocie poprzez doświadczanie takiego usytuowania od dzieciństwa[6], a „współczesne idee edukacji dla demokracji" koncentrują się na kształtowaniu „wolnego", a zatem otwartego, poszukującego umysłu"[7]. Konieczne jest zatem poszukiwanie takich relacji, takiego modelu edukacji, w którym uda się harmonijnie połączyć to, co sytuowane, odbierane jest często opozycyjnie, np.:

- wolność – odpowiedzialność,
- prawa – obowiązki,
- zdanie nauczyciela – zdanie ucznia,
- jednostka – wspólnota,
- autorytaryzm nauczycieli – poszukiwanie wolności przez uczniów,

---

4 *Ibidem*, s. 32.

5 B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce…*, *op. cit.*, s. 265.

6 O znaczeniu doświadczenia pisze J. Dewey w swej pracy *Doświadczenie i edukacja*, Wyd. Warszawska Firma Wydawnicza, Warszawa 2014; por. także M. Kielar-Turska, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992.

7 A. Męczkowska-Christiansen, *Edukacja dla demokracji jako demokracja w edukacji. Wokół podstawowych pojęć* [w:] *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia…*, *op. cit.*, s. 15.

- unifikacja, brak zgody na odmienność – tolerancja, różnorodność,
- władza nauczyciela – opór uczniów wobec władzy nauczyciela etc.

Tego typu dualizmy możemy mnożyć. Umowa społeczna, o której traktuje ta i poprzednia moja książka jest próbą poszukiwania takiego modelu relacji wychowawczych, poszukiwaniem pola dialogu i porozumienia opartego na szacunku i chęci wzajemnego wysłuchania się przez dzieci i dorosłych.

Pytania do dyskusji:

1. Jak demokratyzować edukację począwszy od etapu przedszkolnego?
2. Jakie demokratyczne wartości mogą być przybliżane dzieciom w przedszkolu i na kolejnych etapach kształcenia?
3. Jakie trudności (organizacyjne i mentalne) muszą zostać pokonane, by możliwa była demokratyzacja edukacji?
4. Z czego wynikają obawy, opór i trudności związane ze zmianami w edukacji w kierunku demokratycznych zasad jej organizacji?

****

Rozdział 8
Podsumowanie i zakończenie

Inspiracją do badania problematyki procesu umawiania się, stosowania umowy jako metody i środka wychowania, obok teorii rozwoju społecznego, stała się w dużej mierze obserwacja praktyki edukacyjnej, a przede wszystkim obserwowane nieścisłości, intuicyjność, a czasem marginalizacja obecności umowy w organizowaniu warunków edukacji w przedszkolach. Podjęłam zatem próbę ukazania kierunków pożądanych zmian. Wśród nich najważniejsze to:

1. Demokratyzacja relacji w procesie wychowania dzieci w przedszkolu, rodzinie, a później w szkole;
2. Próby włączania umowy w proces edukacji, uczenia dzieci aktywności, partycypacji;
3. Osadzanie umowy na tle demokratycznych relacji i uczenie dzieci współodpowiedzialności.

W kontekście pierwszego problemu można zauważyć, iż w praktyce edukacyjnej mamy do czynienia od lat z dominacją podejścia adaptacyjnego, choć sama umowa stosowana jest dość powszechnie od około połowy XX wieku. Stan jej stosowania przez różnych nauczycieli, w różnych przedszkolach jest bardzo zróżnicowany. Nauczyciele, zwłaszcza przedszkoli i szkół podstawowych, zawierają z dziećmi wiele umów. Często zdarza się, że te ustalenia, których dokonują, w rzeczywistości wcale umową nie są. Są natomiast, jak wynika z przeprowadzonych przeze mnie badań, całą listą zakazów i nakazów, gdzie wola dziecka zupełnie się nie liczy, a jego wolność i wyrażanie zgody na podporządkowanie się tym ustaleniom, jest zupełnie pomijane i marginalizowane.

Podjęłam jednak próbę spojrzenia na ten problem od strony uczenia dzieci zachowań oczekiwanych społecznie, zgodnych z normami i społecznymi wartościami. Umawiając się z dziećmi, na przykład, że „wchodząc do sali mówimy dzień dobry", pomagamy im w stopniowym, systematycznym nabywaniu ważnych społecznie nawyków, sprzyjamy uczeniu się pożądanych społecznie zachowań. Umowa jest wówczas ujmowana jako opis normy, której dziecko uczy się poprzez wielokrotne jej powtarzanie. Z czasem tego typu umowa zostanie utrwalona, dziecko dokona jej internalizacji. Takie spojrzenie na umowę towarzyszyło całym rozważaniom w tej i poprzedniej mojej książce. Może to

jednak stać się źródłem zarzutów wobec moich rozważań, bo czy wolno nam burzyć ład społeczny? Na umowę możemy zgodzić się bądź nie. Czy więc można umawiać się do tego, co musi być respektowane? Analiza problemu za Maria Ossowską, pozwala mi budować uzasadnienia takiego stanowiska. Otóż

> poczytywanie norm uznawanych w danym środowisku za ustalone raz na zawsze i we wszelkich warunkach naraża na uleganie tej groźnej sile, jaką stanowi przyzwyczajenie. Poczytywaniu tego, w czym się wyrosło za oczywiste, należy przypisać Arystotelesowską aprobatę niewolnictwa, a także aprobatę istnienia kast i ludzi niedotykalnych w Indiach[1].

Stanowiłoby to uzasadnienie dla traktowania umowy jako opisu normy, którą przyjmuje się nie dlatego, że tak trzeba, bo tak mnie wychowano, ale dlatego, że chcę tego przestrzegać, chcę to przyjąć, ponieważ to jest ważne, dobre społecznie, dlatego, że czuję wewnętrzną potrzebę przestrzegania tego bądź dlatego, że takie wzorce obserwuję u osób mi bliskich, znaczących.

Podejmując próbę włączenia umowy w proces edukacji, ważne stają się pewne zmiany organizacyjne, które ta forma pracy za sobą pociąga. Nauczyciel powinien uelastycznić swój styl pracy i oddać dzieciom, choć w pewnej części, prawo do współdecydowania w sprawach dotyczących własnej edukacji, prawo do ponoszenia odpowiedzialności za własne decyzje i wybory. Nasuwa się tu odniesienie do drogi nabywania wartości w ujęciu Wojciech Pasterniaka. Według tego Autora wartości muszą zostać rozpoznane, zrozumiane, zaakceptowane i wówczas respektowane[2]. Czy zatem nie powinniśmy podobnej drogi przyswajania norm i wartości wytyczyć dziecku, które musi najpierw rozpoznać zasady, normy, mechanizmy społeczne, zrozumieć je – po co one są wprowadzone, co dają, w czym pomagają? W kolejnym kroku, po ich zrozumieniu dopiero można je zaakceptować i tylko wówczas możliwe będzie uczenie ich respektowania. Łatwiej jest człowiekowi przestrzegać to, co jest jasne, zrozumiałe i z czym się godzi, co nie budzi jego wewnętrznego oporu. Taką samą drogą możemy uczyć dzieci respektowania umowy – nie przez nakaz jej przestrzegania, lecz przez staranie o dobre jej zrozumienie i zaakceptowanie, a także wskazanie korzyści płynących z jej przestrzegania – można założyć, że to wywoła wewnętrzną motywację do jej respektowania.

W oparciu o dokonaną diagnozę stanu praktyki edukacyjnej, w zakresie stosowania umowy w pracy wychowawczej z grupą przedszkolną, można stwierdzić, iż nauczyciele reprezentują (często zupełnie nieświadomie) dwa podejścia do umowy – jako pojedynczy akt regulujący zachowanie dzieci w określonej sytuacji bądź też jako pewien proces, który dopiero w dalszej

[1] Cyt. za: M. Ossowską, *Normy moralne*, PWN, Warszawa 2000, s. 23-24.
[2] W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, WSP, Zielona Góra 1995, s. 25-48.

perspektywie ukaże pożądane społecznie efekty. Jeśli są to działania celowe, świadomie realizowane, mogą przynieść wiele korzyści zarówno dzieciom (w postaci ważnych umiejętności), jak i nauczycielom (w postaci spokoju, ładu). Badania pokazały jednak zagubienie nauczycieli, chaos, nieuporządkowanie wiedzy w tym zakresie, co mnie z kolei umocniło w przekonaniu o konieczności podjęcia próby uporządkowania tych problemów, usystematyzowania istniejącego stanu wiedzy oraz dostosowania go do współczesnej rzeczywistości. Zasadne zdaje się być włączenie w proces kształcenia i wychowania umowy jako stałego elementu stanowiącego źródła wyzwalania dziecka, aktywizowania go, elementu uczącego wolności i odpowiedzialności. Zerwanie z adaptacją w wychowaniu i nauczaniu już nie jest tylko postulatem, staje się koniecznością współczesnych czasów.

Być może umowa, wyrosła z dialogu i chęci zrozumienia drugiego człowieka, jako metoda wychowania jest alternatywą dla tradycyjnego wychowania. Podjęta w mojej poprzedniej książce[3] próba skonstruowania modelu umowy ma na celu ukazanie pewnych, pożądanych rozwojowo, kierunków zmian w praktyce edukacyjnej. Zakładam bowiem, że przedszkole może stać się pierwszą instytucją edukacyjną, w której dziecko w sposób aktywny będzie doświadczało demokracji. To tu zdobędzie podstawowe umiejętności przydatne dla pokojowego budowania kontaktów międzyludzkich, a także ukształtuje aktywną postawę wobec własnej edukacji. Przedszkole będzie swoistym forum wymiany doświadczeń i dialogu, poprzez poszerzanie refleksyjnych i krytycznych sposobów poznawania, konstruowania, a nie odtwarzania wiedzy, poprzez aktywny udział w podejmowanych decyzjach[4].

Uporządkowanie pewnych obszarów praktyki wychowania, zmiana paradygmatów kształcenia, ma nie tylko znaczenie w kontekście rozwoju jednostki, lecz szerzej, patrząc na współczesnego człowieka jako członka zbiorowości globalnej, o którym Alain Finkielkraut pisał, że przestał być tubylcem na swojej ziemi, stał się mieszkańcem planety, nie jest już, jak niegdyś, przywiązany do określonego terytorium, lecz do wielkiej sieci, gdzie nie musi zważać na podobne więzi. Przestał być tubylcem, który niegdyś musiał być posłuszny tradycji, nakładającej na niego obowiązki i wyznaczała jego odrębność, teraz zrzuca balast przeszłości i chce sam decydować o tym, kim jest, decydować o sobie w wolności[5]. Po latach wojen, dramatycznych wydarzeń, upadku człowieczeństwa, niewoli, Neil Postman[6] głosi konieczność uznania wolności człowieka i szacunku dla niego jako wartości, o co nadal jest trudno również w obecnym stuleciu, w którym świat nie umie rozwiązać takich problemów jak:

[3] A. Olczak, *Umowa społeczna z dzieckiem jako drga ku demokracji w wychowaniu…*, *op. cit.*
[4] Por. G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości…*, *op. cit*., s. 114.
[5] A. Finkielkraut, *Zagubione człowieczeństwo*, Wyd. PIW, Warszawa 1999, s. 115.
[6] N. Postman, *W stronę XVIII stulecia*, Wyd. PIW, Warszawa 2001.

głód na świecie, toczące się wojny, dyktatury. XXI wiek, jak dowodzi Federico Mayor[7], jeśli ma przypieczętować nowe przymierze między narodami, obywatelami, zawarte, by zapobiec przemocy i wojnie, będzie musiał oprzeć się na czterech umowach: społecznej[8], ekologicznej[9], kulturalnej[10] i etycznej[11]. Konieczne jest zawarcie nowej umowy społecznej – biorąc pod uwagę prognozy demograficzne, narastanie nierówności społecznych, absolutnym priorytetem zdaje się być odbudowa solidarności, poszanowania godności i uzasadnionych aspiracji każdego człowieka[12]. By tak mogło się stać, nie bez znaczenia jest jakość edukacji już od najmłodszych lat. Pamiętając, iż zmiany kulturowe nie dokonują się szybko, lecz na przestrzeni pokoleń, konieczne jest rozpoczęcie ich jak najszybciej i w odniesieniu nie tyle do osób dorosłych, ale właśnie do dzieci, które dopiero budują swój światopogląd, stosunek do innych ludzi. Stworzenie dziecku optymalnych warunków do zabawy i nauki już w przedszkolu, tworzenie okazji do doświadczania wolności i odpowiedzialności, uczenie szacunku i tolerancji, to jedna z najbardziej optymalnych dróg w kierunku nowej umowy społecznej.

W oparciu o zebrane dane empiryczne, na podstawie dokonanej ich analizy, można skonstruować kilka ogólnych wniosków skierowanych do nauczycieli przedszkoli:

1. Korzystne dla wychowania dzieci do życia w społeczeństwie demokratycznym, a także dla uporządkowania chaosu istniejącego w zakresie stosowania umowy społecznej w pracy wychowawczej, pożądane zdaje się być wprowadzenie modelu umowy społecznej do pracy z grupą przedszkolną. Można zakładać, że pozwoli to dziecku opanować cenne społecznie kompetencje, a nauczycielowi działać w sposób planowy. W tym opracowaniu, analizując badania, formułowano też praktyczne wskazówki jak postępować, jak formułować umowę, jak włączać w ten proces rodziców oraz nauczycieli klas początkowych w szkole podstawowej.
2. Ważne jest, by umowa zawierana z dziećmi przyjmowała określony kształt, by nie był to kolejny nakaz, zakaz czy rozkaz, lecz wynik autentycznego dialogu uwzględniającego zdanie dzieci, ich propozycje i oczekiwania.

[7] F. Mayor, *Przyszłość świata*, Wyd. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.

[8] Zwolennikami umowy społecznej są obok J. J. Rousseau, *Umowa społeczna…*, *op. cit.*, i przywoływanego powyżej F. Mayora także F. Fukuyama, *Koniec człowieka*, Wyd. Znak, Kraków 2004, oraz J. Habermas, *Przyszłość natury ludzkiej. Czy zmierzamy do eugeniki liberalnej?*, Wyd. Scholar, Warszawa 2003.

[9] Główne jej założenia propaguje między innymi D. Cichy, *Szkoła wobec wyzwań edukacji biologicznej i środowiskowej w XXI wieku*, Wyd. IBE, Warszawa 2003.

[10] Można przyjąć, iż o tym rodzaju umowy pisze w swych pracach, traktujących o edukacji międzykulturowej, J. Nikitorowicz.

[11] Znaczenie umowy etycznej podkreślają między innymi przywołani powyżej F. Fukuyama i J. Habermas.

[12] F. Mayor, *op. cit.*, s. 32.

W związku z tym proponowaną formułą umowy jest zdanie oznajmujące twierdzące, skonstruowane w pierwszej osobie liczby mnogiej, na przykład: „Po skończonej zabawie zabawki odkładamy na miejsce".

3. Korzystne jest, gdy zawieranej ustnie lub pisemnie umowie towarzyszy znak graficzny (jest to tym ważniejsze im młodsze dzieci mamy w grupie). Ów znak graficzny musi być zgodny z treścią umowy. Swym zapisem nie może jej zaprzeczać. Przykładowo, gdy umawiamy się z dziećmi, że „ubrania w szatni układamy na półki i wieszamy na wieszakach" nie jest prawidłowo, gdy graficznie przedstawiamy to jako przekreślony grubą czerwoną kreską bałagan. Tworzymy wówczas trudną, niezrozumiałą dla dziecka sytuację, umowę zestawiamy z zakazem, wprowadzamy różne formy, utrudniamy przez to odbiór przekazu, który niesie sama umowa.
4. Korzystna zdaje się być sytuacja, gdy jednorazowo zawieramy z dziećmi tylko kilka umów i konsekwentnie dbamy o ich przestrzeganie przez wszystkich – dzieci, nauczyciela, a w najbardziej optymalnej sytuacji, także przez rodziców, którzy mogliby o te same umowy dbać także w domu. Dopiero po utrwaleniu tych umów, możliwe jest wprowadzanie kolejnych. Zbyt duża liczba umów zawartych jednego dnia sprawia, że zarówno dzieci, jak i nauczyciele o niektórych z nich po prostu zapominają (co obserwowano w toku badań). Taka sytuacja jest niebezpieczna i niepożądana z punktu widzenia samej wartości i skuteczności wychowawczej umowy. Gdy dzieci widzą, że nauczyciel zawiera z nimi umowy, ale sam ich nie przestrzega bądź jednego dnia jest w tym zakresie bardzo konsekwentny, stosuje sankcje za łamanie umów, a drugiego tylko upomina bądź zupełnie tego nie zauważa, dzieci szybko przekonują się, że umowy nie trzeba przestrzegać, a przynajmniej nie trzeba tego czynić zawsze.

Można zatem mieć nadzieję, że stopniowo w naszym społeczeństwie, wśród rodziców, nauczycieli będzie wzrastała świadomość co do znaczenia dzieciństwa dla całego życia człowieka, a dziecko nie będzie traktowane jako człowiek „drugiej kategorii". Nie jest to jednak proces łatwy, bowiem przywiązanie do tradycyjnego, konserwatywnego budowania relacji międzypokoleniowych, oczekiwanie bezwzględnego posłuszeństwa i podporządkowania ciągle nie jest marginalne, a głosy dotyczące dialogu z dzieckiem, demokratyzacji dzieciństwa, słuchania dziecka i dawania mu prawa wyboru, odbierane są dość szeroko jako radykalne i społecznie szkodliwe. Zachęcam do rozmowy, wsłuchania się w to, co dzieci do nas mówią, czym chcą się z nami podzielić, a wówczas będziemy mieli szansę na budowanie więzi, zaufania i uczenia się od siebie nawzajem.

Bibliografia:

Ariès P., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, tłum. M. Ochab, Wyd. Marabut, Gdańsk 1995.

Arystoteles, *Polityka*, tłum. L. Piotrowicz, PWN, Warszawa 2004.

Barnes D., *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, WSiP, Warszawa 1988.

Bauman Z., *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wyd. DSW, Wrocław 2012.

Bińczycka J., *Liberalizm i represjonizm w wychowaniu* [w:] *Nauczyciel-uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Wyd. Impuls, Kraków 1996.

Bińczycka J., *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Wyd. Impuls, Kraków 1997,.

Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, PWN, Warszawa 1998.

Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, PWN, Warszawa 2002.

Brzezińska A., *Podpory najwyższej jakości*, „Polityka. Pomocnik psychologiczny" z dnia 26 maja 2007 roku, nr 21 (2605).

Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktór, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1992.

Bulera M., Żuchelkowska K., *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*, Wyd. Akapit, Toruń 2006.

Campanella T., *Miasto Słońca*, tłum. L. i R. Brandwajnowie, Wyd. Alfa, Warszawa 1994.

Cichy D., *Szkoła wobec wyzwań edukacji biologicznej i środowiskowej w XXI wieku*, Wyd. IBE, Warszawa 2003.

Claparède È., *Wychowanie funkcjonalne*, tłum. M. Ziembińska, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2006.

Coady M., *Beings and beings: Historical and philosophical considerations of the child as citizen* [w:] *Young children as active citizens: principles, politices and pedagogies*, red. G. MacNaughton, P. Hughes, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle 2008.

Cudowska A., *Twórcze rozumienie w dialogu edukacyjnym w perspektywie etyki niewspółczesności M. Bachtina* [w:] *Czynić świat bardziej etycznym*, red. A. Cudowska, Wyd. Trans Humana, Białystok 2003.

Cywińska M., *Konflikty interpersonalne wśród dzieci*, Wyd. Eruditus s.c, Poznań 1995.

Cywińska M., *Motivational background of conflicts among preschool and early school-aged children*, „Studia Edukacyjne" 2013, nr 24.

Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, tłum. K. Gawlicz, Wyd. DSW, Wrocław 2013.

Danilewska J., *Liberalizm edukacyjny* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2003.

Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Wyd. SOP, Warszawa 1998.

Dewey J., *Doświadczenie i edukacja*, Wyd. Warszawska Firma Wydawnicza, Warszawa 2014.

Dlaczego „MY" jest ważniejsze niż „JA"? Rozmowa M. Górlikowskiego z prof. M. Królem, „Wysokie Obcasy Extra" 2014, nr 6 (21).

Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Wyd. Impuls, Kraków 2013.

Metodyka wychowania w przedszkolu, red. I. Dudzińska, WSiP, Warszawa 1976.

Wychowanie i nauczanie w przedszkolu. Poradnik metodyczny, red. I. Dudzińska, Warszawa 1983.

Elias N., *Społeczeństwo jednostek*, PWN, Warszawa 2008.

Falkiewicz-Szult M., *Demokratyzacja relacji pedagogicznych w opinii nauczycielek przedszkola* [w:] *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz, Wyd. DSW, Wrocław 2014.

Finkielkraut A., *Zagubione człowieczeństwo*, Wyd. PIW, Warszawa 1999.

Frieske K., Pawłowska K., *Jeśli partycypacja – ... to z panną taką jak Ty* [w:] *Partycypacja obywatelska. Od teorii do praktyki społecznej*, red. A. Przybylska, A. Giza, Wyd. Scholar, Warszawa 2014.

Fukuyama F., *Koniec człowieka*, Wyd. Znak, Kraków 2004.

Gadamer H.-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Wyd. Inter Esse, Kraków 1993.

Gawlicz K., *Czym może być demokracja w przedszkolu?* [w:] *Władza i demokracja w przedszkolu*, Wyd. Fundacja Rozwoju Dzieci im. A. Komeńskiego oraz Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2014.

Gawlicz K., Röhrborn B., *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*, Wyd. BRPD, Warszawa 2014.

Gawlicz K., Starnawski M., *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*, Wyd. DSW, Wrocław 2014.

Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1999.

Griese H. M., *Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcje „autosocjalizacji"* [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Wyd. Impuls, Kraków 2001..

Habermas J., *Przyszłość natury ludzkiej. Czy zmierzamy do eugeniki liberalnej?*, Wyd. Scholar, Warszawa 2003.

Hart R., *Children's participation: from tokenism to citizenship*, UNICEF, Florence 1992.

Herbert M., *Co wolno dziecku? Rozsądne ustalanie granic*, GWP, Gdańsk 2005.

High – Quality Preschool Program Fund to Improve Adult Status, „High / Scope Educational Research Foundation" 2000, nr 485 (313).

Hobbes T., *Lewiatan, czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, tłum. C. Znamierowski, PWN, Kraków 1954.

Hüther G., *Was braucht der Mensch, um zu werden, was er sein könnte?* [w:] *Die Neue Region*, red. E. Binas, Frankfurt 2010.

Jarosz E., *Społeczna partycypacja dzieci w obszarze edukacji* [w:] *Sociální pedagogika ve službě člověku a společnosti*, red. S. Neslušanová, I. Emmerová, E. Jarosz, Wyd. Institut Mezioborových Studii, Brno 2014.

Kant I., *O pedagogice*, Wyd. DAJAS, Łódź 1999.

Karwowska-Struczyk M., *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Wyd. UW, Warszawa 2012.

Key E., *Stulecie dziecka*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2005.

Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata?*, WSiP, Warszawa 1992.

Klus-Stańska D., *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2007, nr 1/2.

Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.

Koć-Seniuch G., *Dialog* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2003.

Korczak J., *Jak kochać dziecko? Prawo dziecka do szacunku*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2002.

Kożusznik B., *Psychologiczne koszty uczestnictwa jednostki w organizacji. Cena przymusu i podporządkowania. Cena autonomii* [w:] *Psychologiczne koszty aktywności człowieka*, red. Z. Ratajczak, Wyd. UŚ, Katowice 1989.

Krzemiński I., *„Polak Polakowi Polakiem"*, „Gazeta Wyborcza", 25 lutego 2011.

Kuźma J., *Kultura dialogu nieodzownym warunkiem edukacji społeczeństwa demokratycznego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Socjologiczne" 1994, nr 162.

Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, GWP, Gdańsk 2005.

Podstawy pedagogiki przedszkolnej, red. M. Kwiatkowska, WSiP, Warszawa 1985.

Kwieciński Z., *Dylematy, inicjatywy, przebudzenia. Nad przesłankami odrodzenia edukacji w Polsce*, Wyd. DSW, Wrocław 2011.

Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, PWN, Warszawa 2011.

Ledzińska M., *Dialog w nauczaniu a perspektywy rozwoju* [w:] *Osoba. Edukacja. Dialog*, red. M. Ledzińska, t. 1, G. Rudkowska, L. Wrona, Wyd. AP, Kraków 2002.

Locke J., *Dwa traktaty o rządzie*, tłum. Z. Rau, PWN, Warszawa 1992.

Łaciak B., *Świat społeczny dziecka*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 1998.

Łobocki M., *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*, WSiP, Warszawa 1985.

Łopatkowa M., *Pedagogika serca*, Wyd. WSiP, Warszawa 1992.

Martin H., Colin S., *Zarazki*, Wyd. Debit, Bielsko-Biała 2010.

Mayor F., *Przyszłość świata*, Wyd. Fund. Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.

Mendel M., *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2000.

Męczkowska-Christiansen A, *Edukacja dla demokracji jako demokracja w edukacji. Wokół podstawowych pojęć* [w:] *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz, Wyd. DSW, Wrocław 2014.

Mill J. S., *O rządzie reprezentatywnym*, tłum. J. Hołówka, Wyd. Znak, Kraków 1995.

Mirski A., *Edukacja dialogu jako szansa kształtowania podmiotowej i aktywnej orientacji ucznia* [w:] *Nauczyciel – uczeń, Między przemocą a dialogiem, obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Wyd. Impuls, Kraków 1996.

Misiak W., *Autorytaryzm* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2003.

Montessori M., *Domy dziecięce*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2005.

More T., *Utopia*, Wyd. Daimonion, Lublin 1993.

Moss P., *Bringing politics into the nursery. Early childhood education as a democratic practice* – roboczy artykuł przedstawiony na seminarium naukowym w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu, pt. *Demokracja – fundamentalna wartość we wczesnej edukacji* – 9 października 2013, tłum. tekstu K. Gawlicz.

Moss P., *Docenić demokrację w przedszkolu* [w:] *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz, Wyd. DSW, Wrocław 2014.

Musatti T., *Wczesne relacje rówieśnicze według Piageta i Wygotskiego* [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1995.

Muszyńska E., *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach: dziecko – dorosły*, Wyd. UAM, Poznań 1997.

Muszyński H., *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*, PZWS, Warszawa 1967.

Muszyński H., *Wychowanie moralne w zarysie*, PZWS, Warszawa 1964.

Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

Nowicka M., *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi?* [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Wyd. Impuls, Kraków 2014.

Nowicka M., *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010.

Nauczyciele i rodzice, red. I. Nowosad, Zielona Góra 2001.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 1995.

Olczak A., *„Zniewolony profesjonalista", czyli o nauczycielu małego dziecka w Polsce*, „Zeszyty Naukowe PWSZ. Nauki Humanistyczne" 2010, nr 5.

Olczak A., *Demokracja* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, suplement, red. T. Pilch, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2010.

Olczak A., *Między wolnością a powinnością w wychowaniu*, „Wychowanie na Co Dzień" 2004, nr 9 (132).

Olczak A., *O zjawisku zniewolenia w rzeczywistości edukacyjnej* [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2011.

Olczak A., *Obraz ucznia w wypowiedziach przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej* [w:] *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, red. M. Kowalski, A. Pawlak, A. Famuła-Jurczak, Wyd. Impuls, Kraków 2010.

Olczak A., *Przedszkole jako przestrzeń edukacji ku demokracji* [w:] *Edukacja małego dziecka – refleksje, problemy, doświadczenia*, red. A. Nowak-Łojewska, A. Olczak, A. Soroka-Fedorczuk, Wyd. UZ, Zielona Góra 2009.

Olczak A., *Umowa społeczna jako podstawa wychowania ku demokracji. Warunki komunikacji z dzieckiem* [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie*, red. D. Waloszek, Wyd. Bliżej Przedszkola, Kraków 2009.

Olczak A., *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wyd. UZ, Zielona Góra 2010.

Olczak A., *Umowa społeczna z dzieckiem jako strategia pracy otwierającej na społeczeństwo* [w:] *Edukacja dzieci sześcioletnich w Polsce*, red. D. Waloszek, Wyd. UZ, Zielona Góra 2005.

Olczak A., *Umowa społeczna z dzieckiem w różnych sytuacjach w przedszkolu* [w:] *Obszary wspólnego zaangażowania w edukacji dzieci*, red. I. Kopaczyńska, A. Nowak-Łojewska, Wyd. UZ, Zielona Góra 2007.

Olczak A., *Umowa w wychowaniu* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2007.

Olczak A., *Wychowanie dziecka do życia w społeczeństwie demokratycznym* [w:] *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Wyd. AP, Kraków 2005.

Osowińska-Walkowicz A., *Przydatność wychowawcza koncepcji personalistycznych i liberalnych w wychowaniu dla demokracji* [w:] *Wychowanie dla demokracji*, Materiały z sesji 11-13.04.1991, Kraków.

Ossowska M., *Normy moralne*, PWN, Warszawa 2000.

Ostrowska U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Wyd. Impuls, Kraków 2000.

Pasterniak W., *Przestrzeń edukacyjna*, Wyd. WSP, Zielona Góra 1995.

Pilch T., *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniami współczesności*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 1999.

Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Wyd. Antyk, Kęty 1999.

Podręczny słownik wyrazów bliskoznacznych, Wyd. KDC, Warszawa 2006.

Popularna Encyklopedia Powszechna, t. 7, Wyd. Fogra – biogram Ch. Morrisa, Kraków 2002.

Porębski C., *Umowa społeczna. Renesans idei*, Wyd. Znak, Kraków 1999.

Postman N., *W stronę XVIII stulecia*, PIW, Warszawa 2001.

Preschool Child – Initiated Learning Found to Help Prevent Later problems, „High / Scope Educational Research Foundation" 2000, nr 485 (313).

Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, t. 2, PWN, Warszawa 1998.

Rousseau J. J., *Umowa społeczna*, tłum. A. Peretiatkowicz, Wyd. Antyk, Kęty 2002.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. nr 168, poz. 1324).

Ryś M., *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Wyd. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2004.

Rzechowska E., *Poziom aktualny a strefa najbliższego rozwoju poznawczego dzieci 5-7 letnich*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej" 1994, t. 2, nr 2.

Segiet K., *O niebezpieczeństwie manipulacji dzieciństwem przez dorosłych* [w:] *Edukacyjne i społeczne konteksty demokracji*, red. A. Olczak, P. Prüfer, D. Skrocka, Wyd. PWSZ, Gorzów Wielkopolski 2015.

Sennett R., *Humanism*, „Hedgehog Review", Summer 2011.

Siarkiewicz E., *Ostatni Bastion. Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Wyd. Impuls, Kraków 2000.

Skidmore P., Bound K., *The Everyday Democracy Index*, Wyd. DEMOS, London 2008.

Słownik poprawnej polszczyzny, red. W. Doroszewski i in., PWN, Warszawa 1996.

Słownik wyrazów obcych, red. B. Pakosz i in., PWN, Warszawa1991.

Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci z klasy średniej*, Wyd. APS, Warszawa 2014.

Sokal U., *Eko, light czy rygor, czyli kilka refleksji o wychowaniu małego dziecka* [w:] *Dziecko – rzeczywistość, szanse i wyzwania*, red. B. Grzeszkiewicz, B. Walak, Wyd. PWSZ, GorzówWielkopolski 2011.

Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej, red. J. Stewart, PWN, Warszawa 2005.

Szuman S., *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Zakł. im. Ossolińskich, PAN, Wrocław 1955.

Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Wyd. Impuls, Kraków 2015.

Śliwerski B., *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy* [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 1, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2007.

Śnieżyński M., *Dialog edukacyjny*, Wyd. PAT, Kraków 2001.

Śnieżyński M., *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wyd. AP, Kraków 2008.

Tarnowski J., *Pedagogika dialogu* [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Wyd. Impuls, Kraków 1992.

Telka L., *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Wyd. UŁ, Łódź 2009.

Tomaszewski T., *Ślady i wzorce*, WSiP, Warszawa 1984.

Turowski J., *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Wyd. KUL, Lublin 2001.

Wagner J. T., *An Outsider's Perspective. Childhoods and Early Education in the Nordic Countries* [w:] *Nordic Dchildhoods and Early Education*, red. J. Einarsdottir, J. T. Wagner, Greenwich 2006.

Prawo dziecka do współdecydowania o sobie w procesie wychowania, red. D. Waloszek, „Wychowanie Przedszkolne", Zielona Góra 1994, nr 8.

Waloszek D., *Autorytaryzm w wychowaniu* [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2003.

Waloszek D., *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 20014.

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

Waloszek D., *Program w edukacji dzieci. Geneza. Istota. Kryteria*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2005.

Waloszek D., *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Wyd. Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2009.

Waloszek D., *Wychowanie najmłodszego człowieka. Założenia, treści i organizacja*, Wyd. Organon, Zielona Góra 1996.

Waloszek D., *Zabawa. Edukacja*, Wyd. ODN, Zielona Góra 1996.

Wawrzynów K. J., *„Na początek jest relacja". Kształcenie procesem dialogicznym* [w:] *Wychowanie do dialogu. W poszukiwaniu modeli budowania relacji międzyludzkich*, red. K. Jaworska, K. J. Wawrzynów, G. Sokołowski, Wyd. PWT, Wrocław 2015.

Wróbel A., *Wychowanie a manipulacja*, Wyd. Impuls, Kraków 2006.

Wyness M., *Childhood and political participation. Case studies of young people's councils*, „The International Journal of Children's Rights" 2001, nr 9.

Zaborowski Z., *Podstawy wychowania zespołowego*, PWN, Warszawa 1967.

Zapotoczny R., *Personalistyczna wizja dialogu* [w:] *Wychowanie do dialogu. W poszukiwaniu modeli budowania relacji międzyludzkich*, red. K. Jaworska, K. J. Wawrzynów, G. Sokołowski, Wyd. PWT, Wrocław 2015.

Zwiernik J., *Globalny dzieciak jako partner w dialogu z nauczycielem* [w:] *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*, red. D. Waloszek, Wyd. Bliżej Przedszkola, Kraków 2011.

Żakowski J., *„Wyjść ze wspólnoty grzybiarzy"* [w:] *Jaka wspólnota Polaków w XXI wieku?*, red. J. Szomburg, V Kongres Obywatelski, Gdańsk 2010.

Źródła internetowe:

Rekomendacja 1864, *Promoting the participation by children in decision affecting them*, Rada Europy 2009, <www.coe.int>.

Dobrysłownik.pl, <http://synonimy.ux.pl/multimatch.php?word=umowa&search=1>.

MEGAsłownik.pl, <http://megaslownik.pl/slownik/synonimy_antonimy/75558,kodeks>.

Portal prowadzony przez Fundację Dzieci Niczyje, <www.dziecinstwobezprzemocy.pl/strona.php?p=45>.

Mamazone.com, <http://www.mamazone.com>.

Wikipedia.pl, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Umowa>.