

## NAUCZYCIEL PRZEDSZKOLA WOBEC ZADAŃ INTEGRALNEJ EDUKACJI DZIECKA

## PRESCHOOL TEACHER VERSUS TASKS OF INTEGRATED CHILDREN EDUCATION

Rozprawy Społeczne, nr 3 (VIII), 2014

**Lidia Marszałek**

Pedagogium, Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

Marszałek L. (2014), *Nauczyciel przedszkola wobec zadań integralnej edukacji dziecka*. Rozprawy Społeczne, 3 (VIII), s. 20-26

**Streszczenie:** Dla procesu wychowania i edukacji szczególnie ważne jest holistyczne traktowanie dziecka, a więc postrzeganie go jako nie tylko jako całości bio-psycho-społecznej, ale też przyznanie właściwej rangi jego sferze duchowej. Istotną rolę w tak rozumianej edukacji odgrywa nauczyciel, który jako profesjonalista powołany jest do tego, aby ujawniać i wydobywać z dziecka jego specyficzne potencjalności we wszystkich sferach rozwojowych. Taki sposób „bycia” nauczycielem zakłada przyjęcie postawy szczególnej „uważności”, wrażliwości, powagi i rozważliwosti w stosunku do szczególnych cech i właściwości dziecka w okresie przedszkolnym. Postawa ta musi być oparta na szacunku dla prawa przeżywania dzieciństwa w jego naturalnym kształcie i specyfice, – jako wieku, charakteryzującego się wyjątkowym pięknem duchowego bytowania w poszczególnych jego wymiarach.

**Słowa kluczowe:** dziecko w wieku przedszkolnym, rozwój integralny, duchowość, nauczyciel przedszkola

**Summary:** Holistic approach to a child, thus perceiving it as not only as a bio-psycho-social whole, but also assigning the appropriate importance to its spiritual sphere, is of unique importance to the process of upbringing and education. The key role in education understood in such way is played by the teacher who, as a professional, is responsible for identifying and pulling out of a child its specific potentials in all development spheres. This manner of “being” a teacher assumes accepting the attitude of particular “attentiveness”, sensitivity, seriousness and reason towards specific features and characteristics of a child at the preschool stage. Such an attitude must be based on respect towards the right of experiencing childhood in its natural shape and specificity-as the period specific for unique spiritual beauty of existing in its various dimensions.

**Key words:** child at the pre-school age, integral development, spirituality, preschool teacher

### Wprowadzenie

Edukacja człowieka powinna być wielowymiarowym i wielokierunkowym procesem wspomaganiam rozwoju i kreacji osoby. Znaczącym wyzwaniem dla współczesnej pedagogiki jest więc konieczność holistycznej (integralnej) edukacji, przyjętej za przewodnią ideę wszelkich oddziaływań pedagogicznych. Wyzwanie to nie jest nowością zarówno dla przedszkolnej pedagogiki, jak i pedagogii – obie bowiem w swej najgłębszej istocie wyrastają z idei integralności i ideę tę realizują w różnorodnych formach i zakresach.

Rzeczywista edukacja integralna wypływać musi z podstawowego faktu, jakim jest spotkanie dwóch osób – dziecka i nauczyciela oraz scalonych ram tego spotkania, jakimi są formy, metody, czas i miejsce. Integrowanie aktywności dziecięcej odbywa się poprzez różnorodność form ekspresji, nie zaś przez mechaniczne zestawianie przeciwstawnych treści. Integracja bowiem to „inspiracja i pomoc nauczyciela w budzeniu duszy dziecka do życia bogatego wewnętrznie, do przeżywania, działania i komunikowania się w różnych wspólnotach ludzkich” (Sawicki

2005, s. 83). W edukacji integralność jest pojęciem kluczowym, rozumianym jako proces łączenia elementów wiedzy i doświadczeń w całość, przy czym całości nie należy traktować jako sumy poszczególnych elementów, lecz jako proces odsłaniania nowego sensu i tworzenia całości. Istotne są tu relacje między poszczególnymi elementami. W edukacji proces tworzenia całości nigdy nie jest zakończony i ostateczny. Tkwi w nim bowiem wielka wartość edukacyjna – poznawcza, kształcąca i wychowawcza (Gnitecki 2001, s. 24).

### 1. Istota rozwoju integralnego

Jedną z podstawowych zasad pedagogiki przedszkolnej jest zasada integracji, akcentująca konieczność uwzględniania w każdej sytuacji współzależności wszystkich sfer rozwojowych dziecka oraz ich wzajemnego wpływu na różne obszary jego funkcjonowania. Zasada ta postuluje również harmonijne oddziaływanie na rozwój dziecka poprzez łączenie treści różnych dziedzin wychowania, jak również integrację treści wychowawczych i kształcących (Karbownik i in., 2011, s. 290). W edukacji przedszkolnej integracja polega na uświadomianiu związków między wszystkimi dziedzinami wiedzy, doprowadzając w ten sposób dziecko do syntezy wiedzy z różnych dziedzin, ukazując mu scalony obraz rzeczywistego świata. Integralny charakter pedagogiki przedszkolnej w jej

**Adres do korespondencji:** Lidia Marszałek,  
Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych,  
ul. Marszałkowska 115, 00-102 Warszawa,  
e-mail: l.marszalek@pedagogium.pl, tel. (22) 620-76-48

podstawowych założeniach implikuje odniesienia w obrębie przedszkolnej pedagogii, znajdując odzwierciedlenie w całej działalności przedszkola – integrowaniu procesów kształcenia i wychowania, treści programowych, form i metod działania, środowisk przedszkola i rodziny, uwzględniania we wszelkich działaniach pedagogicznych holistycznej wizji dziecka, co niesie ze sobą konieczność liczenia się w każdej sytuacji ze współzależnością rozwoju somatycznego i psychicznego dziecka, wpływem zdrowia i dobrego samopoczucia na jego zachowanie, wpływem przeżyć emocjonalnych, zabawy i innych form aktywności na funkcjonowanie całego jego organizmu.

Wydawać się więc może, iż pedagogika przedszkolna, wraz ze swym praktycznym wymiarem w pełni odpowiada wymogom edukacji integrującej wszystkie sfery bytowania dziecka. Analiza współczesnej problematyki integralności człowieka dowodzi jednak, że w obszarach pedagogiki i pedagogii przedszkolnej pomija się niezwykle istotny wymiar człowieka – jego wymiar duchowy. Rozwój dziecka, aby był kompletny, musi dotyczyć każdego aspektu jego osobowości – nie tylko ciała, zmysłów, uczuć, umysłu, wyobraźni, woli – ale też sfery duchowej. Szczególnie istotne dla procesu wychowania i edukacji jest bowiem w pełni holistyczne traktowanie dziecka, a więc postrzeganie go jako całości bio-psycho-społeczno-duchowej, a co za tym idzie – zwrócenie się w kierunku teorii, które włączają duchowy aspekt życia człowieka, wprowadzając go do wszystkich dziedzin społecznych a szczególnie do pedagogiki (Białek 2009; Pasternak 1999; Assagioli 2000). W edukacji integralnej o holistycznych źródłach nie może więc zabraknąć aspektu duchowego. Duchowość jest bowiem esencją człowieka i drogą rozwijania świadomości wykraczającej poza osobową tożsamość, zaś rozwój duchowy jest częścią życiowej przestrzeni człowieka, pozwalającą mu na realizowanie własnego człowieczeństwa, będąc drogą od dualności do jedności (Pasternak 2003, s. 12).

Współczesna pedagogika przedszkolna, oparta na klasycznych psychologicznych modelach rozwojowych – pomimo deklaracji wszechstronnego oddziaływania – nie obejmuje więc w rzeczywistości swoim działaniem wszystkich aspektów osoby dziecka w kierunku integralnego wzrostu i rozwoju. W kolejnych naukowych opracowaniach konsekwentnie pomija ona sferę duchowości dziecka, bądź to zakładając, że jest ona mało istotna w teorii i praktyce edukacji przedszkolnej, bądź też przyjmując, że mówienie o duchowości w odniesieniu do dziecka w okresie przedszkolnym byłoby nadinterpretacją tego pojęcia w świetle psychologicznej wiedzy na temat tego okresu rozwojowego. Jednakże właściwe rozumienie tego terminu właśnie w tych samych psychologicznych teoriach (P. Socha 2000, s. 16-33)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> „Dziedziny”, jak stwierdza P. Socha, związanymi z duchowym życiem człowieka – duchowością, są:

- 1) świadomość i samoświadomość,
- 2) rozum i mądrość,
- 3) uczucia,
- 4) wrażliwość,
- 5) moralność,

pozwała na wyodrębnienie takich aspektów funkcjonowania dziecka, które dowodzą, iż w tym właśnie okresie rozwojowym odznacza się ono się ono specyficzną, naturalną duchowością, ujawniającą się w wielu obszarach dziecięcej aktywności.

Specyficzne doświadczanie przez dziecko materialnej i niematerialnej rzeczywistości staje się podstawą jego głębokiej duchowości, która może się ujawnić w odpowiednich warunkach zewnętrznych, stwarzanych w procesie rozwoju i wychowania.

## 2. Nauczyciel wobec integralnego rozwoju dziecka

Dziecko jest osobą dynamicznie rozwijającą się, działającą i przeżywającą, doświadczającą rzeczywistości zarówno materialnej, jak i transcendentnej, osobą będącą zarówno własną aktualnością w szczególnej formie bytowania, jak i własną potencjalnością w wyłanianiu z siebie człowieka o w pełni zintegrowanej naturze. Dziecko jest istotą świadomą, dokonującą wyborów i rozwiązującą sobie tylko właściwe problemy życiowe. Wyłania się więc coraz większa potrzeba nowych sposobów pracy z najmłodszymi dziećmi oraz ich poznawania, umożliwiających odnalezienie osobowego kontekstu w każdej sytuacji, w jakiej uczestniczy dziecko.

Stosowanie popularnego w pedagogice przedszkolnej empirycznego podejścia badawczego, wykluczającego uznanie specyficznej dynamiki rozwojowej dziecka, jego subiektywnego przeżywania i doświadczania świata przez pryzmat emocji, nastawień i motywacji nie doceniało naturalnych możliwości dziecka w różnych aspektach jego osobowej egzystencji. Dorosły bowiem, tworząc sytuacje badawcze, oparte wyłącznie na jego własnych przekonaniach dotyczących dzieciństwa, nie jest w stanie zaprojektować ich w sposób gwarantujący choćby częściowe, ale adekwatne do istoty rzeczy poznanie jego specyfiki.

Przyjęcie natomiast w poznawaniu dziecka bezzałożeniowej, fenomenologicznej orientacji zakłada więc odrzucenie dotychczasowej dyskredytacji dzieciństwa i założeń o jego niedoskonałości oraz wymaga szczególnej wrażliwości nauczyciela na wartość człowieka jako osoby, „odczytywanie” kontekstów jego „stawiania się”, intuicji w przyjmowaniu i odrzucaniu faktów, rozumienia związków i zależności nietypowych, pozornie sprzecznych oraz przeżycia istoty (Krokos, s. 111). Perspektywa ta podkreśla znaczenie dialogu (nie tylko egzystencjalnego, ale także moralnego i kulturowego), autentyczność i szczerłość (z zachowaniem prawa do intymności i prywatności), gotowość na spotkanie z dzieckiem w sytuacjach naturalnych, a nie wyłącznie preparowanych dla potrzeb badawczych oraz zaangażowanie (w postaci gotowości do udziału w ponoszeniu odpowiedzialności za przysposabianie dzieci do

- 6) twórczość,
- 7) poczucie estetyczne,
- 8) światopogląd,
- 9) religijność,
- 10) wiara.

życia). Zakłada więc ona zniesienie autorytatywnej władzy nauczyciela i rodziców nad dzieckiem, poszukiwanie form współistnienia, nie zaś „zadawania” ich dzieciom, uzgodnień, a nie jednostronnego delegowania zadań czyli rezygnacji z „małej” nauczycielskiej stabilizacji, opartej o nazbyt schematyczną wiedzę o dziecku (Waloszek 2006, s. 130-131).

Dziecko jest istotą będącą w nieustannym rozwoju, w którym nie ma okresów charakteryzujących się identycznością cech i ich nasilenia, stąd jego poznanie i praca z nim powinna być raczej nastawiona na weryfikowanie prawdziwości ustalonych dotąd twierdzeń niż na badanie poziomu dostosowania się dziecka do przyjętych w nich standardów. Nieuprawnione wydaje się również przekonanie o możliwości absolutnie obiektywnego poznawania dziecka w jego doświadczeniach i przeżyciach – każda bowiem relacja obserwacyjna zakłada istnienie dwóch podmiotów – dziecka i nauczyciela. Nauczyciel nie pozostaje w tej relacji bierny, korzystając z własnego doświadczenia, przemyśleń, wiedzy, jak również emocji i nastawień (Waloszek 2006, s. 90-91, 106). Relacyjny charakter poznawania dziecka może być więc zarazem wadą, uniemożliwiającą zdobycie pewnej, obiektywnej wiedzy, opartej o „nagie fakty”, jak również jej szczególną zaletą, pozwalającą nie tylko na wgłębienie się w naturę dziecka, ale też na możliwość dokonania się re-konstrukcji wewnętrznej natury badacza, ubogaceniu jej i rozwinięciu w bliskim, osobowym kontakcie z dzieckiem.

Dla pedagogiki przedszkolnej, ze względu na szczególne właściwości podmiotu oddziaływać wyjątkowo cenne wydaje się ujęcie M. Sawickiego, ujmującego poznawanie dziecka jako rozumienie sensów i znaczeń tego, co wydarza się pomiędzy wychowankiem a wychowawcą, „rozaśnienia istotnościowych momentów współbycia” (Sawicki 1996, s. 145). W wieku przedszkolnym bowiem to właśnie osoba wychowawcy, jego stosunek do dziecka, wyznaczający jakość tego współbycia jest najistotniejszym elementem środowiska przedszkolnego, konstytuującym możliwości integralnego rozwoju dziecka w tym środowisku.

Nauczyciel musi więc otworzyć się na duszę dziecka, co wymaga bliskości czasoprzestrzennej, ujrzenia dziecka nie tylko w sytuacjach edukacyjnych, ale też w relacjach ze środowiskiem rodzinnym, przedszkolnym, w zabawie, spontanicznej aktywności zabawowej i badawczej, w różnych stanach psychiki i fizycznego samopoczucia. Nie testy i eksperymenty, nawet nie obserwacja, kierowana przygotowanym arkuszem zachowań, lecz niezależna od niczego i nikogo, bezzałożeniowa obserwacja prowadząca do „odsłonięć duszy” dziecka daje nauczycielowi wiedzę o tym, jak ono działa, myśli, uczy się. Obserwacja ta musi nosić charakter uczestniczący i odbywać się w przestrzeni naturalnego, dziecięcego bytowania, bowiem tylko w swoim świecie dziecko odsłania swoje prawdziwe wnętrze i duchowe piękno. Tylko we własnym świecie dziecko ujawnia naturalne cechy i właściwości; wprowadzenie go w jakąkolwiek

sytuację, organizowaną przez dorosłego powoduje ograniczenie jego możliwości skupienia, spontanicznego przeżywania, swobodnej ekspresji uczuć czy sprawności funkcjonalnych. Właściwe poznanie natury dziecka dokonuje się przede wszystkim poprzez więzi sympatii, życzliwości, oddania i służby pomiędzy nauczycielem a dzieckiem, które – odczuwając życzliwość nauczyciela – udziela mu zgody na bycie poznanym i odsłania przed nim swoją wewnętrzną, duchową rzeczywistość.

Tak ujęty sposób poznawania dziecka musi więc zawsze przyjmować podłoże emocjonalne – poprzez życzliwość, sympatię i miłość do dziecka nauczyciel może w pełni otworzyć się na jego osobę i wierniej wczuć się w jego stany, zaś dziecko, odczuwając sympatię nauczyciela otwiera się przed nim w ufności i poczuciu bezpieczeństwa. „Miłość umożliwia uchwycenie osoby przez to, że powoduje jej «uobecnienie się», wyjście z cienia. Jednocześnie i po drugie – dzięki miłości jest możliwe uczestniczenie w cudzych aktach bycia osobowego. Poznawczo polega ono na «rozumieniu» drugiej osoby, moralnie zaś na pójściu za nią. Dzięki miłości te wewnętrzne stany poznawane są współdokonywane i tworzą prawdziwą, unikalną więź osobową czy – międzyosobową” (Sawicki 1995, s. 31). Prawdziwe poznanie dziecka przez nauczyciela może zaistnieć tylko w przestrzeni międzyosobowej z założeniem „wycofania” jego pedagogicznego i metodologicznego nastawienia w spotkaniu z dzieckiem jako osobą. Nastawienie to zastąpione musi zostać bezwarunkową miłością do dziecka takiego, jakim ono jest, z jego wewnętrznym pięknem, ale i słabymi stronami, bowiem tylko w atmosferze pełnej akceptacji dziecko zgodzi się na ich odsłonięcie, co umożliwi nauczycielowi niesienie właściwej pomocy. To otwarcie się jest procesem, który obejmuje całą istotę dziecka, niemożliwym do wywołania go w sobie, zaplanowania lub wpływania na niego. Przez proces ten manifestuje się autonomiczne i wolne życie ducha w dziecku, dlatego poznanie i rozumienie dziecka przez nauczyciela jest wydarzeniem w sensie ontycznym a jego koniecznym warunkiem jest bezwarunkowa sympatia dla dziecka, wyrażająca się w akceptacji i odpowiedzialności zań (Sawicki 1996, s. 88).

Przyjęcie jakościowej orientacji przy poznawaniu natury dziecka, a w szczególności perspektywy hermeneutycznej stawia poważne wyzwania zarówno przed nauczycielami, jak i środowiskami akademickimi, przygotowującymi młodych ludzi do tej roli zawodowej. Z pełnieniem zawodu nauczyciela zawsze wiąże się zinternalizowanie pewnego zestawu norm etycznych, dotyczących sposobu pracy, jak też ukierunkowania własnej aktywności na dobro drugiego człowieka. Normy te muszą stać się integralnymi składnikami poczucia tożsamości nauczyciela. W jego osobowej strukturze główne miejsce zajmować musi zainteresowanie drugim człowiekiem i jego wartością moralną. Spośród wielu cech, oczekiwanych od pedagoga w literaturze najczęściej wymienia się opanowanie wewnętrzne, zrównoważenie psychiczne, takt

i wysoki poziom kultury, cierpliwość i wytrwałość, łatwość nawiązywania kontaktów, zdolność do empatii i patrzenia na otoczenie oczami wychowanka, entuzjazm wobec życia i pogodne usposobienie. Pedagog – poza wiedzą merytoryczną i metodyczną – powinien posiadać umiejętność dostrzegania osoby zarówno w innym, jak i w sobie, otwartość na drugiego człowieka, gotowość do przyjęcia i zaakceptowania go takim, jakim jest w duchu wzajemnej prawdy, wolności i dobra, gdyż „najlepsza metoda w rękach obojętnej lub niezdolnej nic nie daje; gorzej – daje wyniki opłakane. Metody same przez się to martwe schematy. Dopiero w duszy człowieka, który się jakąś metodą zainteresował, zrozumiał ją, ogrzał żarem swego serca i ożywił swą wyobraźnią, dopiero w duszy ludzkiej powstaje cud ożywienia się martwej konstrukcji; metoda staje się wówczas czynnikiem twórczym, zdolnym wywołać oddźwięki w innych sercach i umysłach” (Kamiński 1948, s. 3).

Nauczyciele powinni więc mieć możliwość otrzymania nie tylko właściwego przygotowania merytorycznego i metodycznego, ale też nabycia szerokiej wiedzy z zakresu filozofii, antropologii filozoficznej, pedagogiki personalistycznej i humanistycznej, etyki ogólnej i zawodowej oraz innych dziedzin, dotyczących problematyki człowieka jako istoty nie tylko biologicznej, psychicznej i społecznej, ale także duchowej. „Dostrzec dziecko jako osobę może ten, komu uda się przyjąć postawę duchowego patrzenia, dzięki której rozszerza się nasza bezpośrednia i naoczna wiedza o sobie i innych. Wtedy dziecko jawi się jako KTOŚ – podmiot istniejący i przeżywający” (Ruciński 1999, s. 49).

Nauczyciel taki powinien dostrzegać, iż w dziecku w okresie przedszkolnym istnieje już głębia świadomości własnego *Ja* i innych, zdolność i pragnienie integracji oraz znajdowania znaczenia pomiędzy sobą a światem (Białek 2009, s. 61), a rzeczywistość jego fizycznej i duchowej sfery życia weryfikuje się w codziennych działaniach. Dziecko daje się rozpoznać poprzez ciało w jego fizycznym rozwoju, duch zaś ujawnia się w jego działaniu, szczególnie wtedy, kiedy zmaga się ono z poznawaniem prawdy, doskonalą swoją osobowość, dąży do realizacji dobra, przeżywa radość i buduje odpowiednią hierarchię wartości (Proniewski 2009, s. 30). Dla dziecka doświadczanie jest zawsze „tu i teraz” – miejsce jest „tu”, zaś centrum doświadczania stanowi zawsze „ja”. Proces myślowy jest związany z fizyczną akcją – aby coś miało sens, musi korespondować ze zdolnością do zmysłowej percepcji. Świat ma dla dziecka zasadnicze znaczenie, ponieważ jest ono jego częścią a to, czego doświadczają jest uczeniem się „bycia” w nim. Nie dokonuje ono bowiem samoaktualizacji w oddzieleniu od świata, lecz angażuje się w proces stawania się samoaktualizującą się osobą w świecie, włączoną w pełnię życia „tu i teraz”, z indywidualnym celem, a jego rozwój i wzrost są procesami nieustającymi.

Dziecko w wieku przedszkolnym charakteryzuje się niespożytą energią, która pobudza je do nieustannej i zmieniającej się aktywności, potrzebą nawiązywania relacji, łączności ze wszystkimi i wszystkim,

co je otacza, jak też potrzebą samookreślenia się, objawiającego się zarówno w dążeniu do bliskości, jak i niezależności. Specyficzną jego cechą jest też delikatność i wrażliwość, rozumiana jednak nie w kategoriach kruchości i słabości, lecz wewnętrznej siły, objawiającej się jako determinacja, wytrwałość w działaniu, jak też gotowość do wyrażania własnych racji i poglądów. Z tej delikatności wyrastają też relacje pełne miłości, które dziecko tworzy przez kontakt fizyczny, gotowość do obdarzania bezwarunkowym zaufaniem oraz własną niepowtarzalność (Białek 2009, s. 51-52, 159-161).

Dziecko spotyka się ze światem jak człowiek z człowiekiem, gloryfikując siebie i poszukując „podobnego sobie”, szuka różnic, podobieństw i cech wspólnych. Starając się bronić własnej przestrzeni, jednocześnie dokonuje jej przekraczania w kierunku rzeczy, ludzi i wartości. Działa ono głównie bezzależniowo – struktury celów, możliwości i szans poznaje w działaniu, bowiem nie wie, co jest możliwe i wykonalne, a co nie. Poznaje wezwania, wyzwania i powołanie. Ramy jego świata nie tworzą wpływy i uwewnętrznione przekonania, lecz ustawiczne, subiektywnie realizowane i wewnętrznie kontrolowane doświadczenie. Ku przedmiotom i ludziom kieruje go niezrozumiała dla dorosłego wewnętrzna siła jego natury. Naturalne prawa rozwoju każą mu szukać, brać wszystko i być wszędzie, gdzie jest to możliwe, popychają ku nowościom, wszystkiemu, co nieznanne i tajemnicze (Waloszek 2006, s. 49, 166-167). Dziecko prezentuje także całkowicie odmienny niż dorosły sposób postrzegania rzeczywistości – przedmioty i miejsca, traktowane przez dorosłych konwencjonalnie i funkcjonalnie, dziecko uwalnia z konwencji, przypisuje im nowe, nieoczekiwane znaczenia. Świat dzieci jest wieloznaczny, żywotny i otwarty, a podstawą jego spostrzegania nie jest jakiś utrwalony pogląd, lecz poruszanie się i działanie dziecka w nim. Postrzeganie jest więc przez dziecko doświadczane na poziomie egzystencjalnym – świat pojawia się jako posiadający wiele wymiarów i perspektyw. „Dziecko żyje pośród rzeczy i one zamieszkują jego duszę, gdyż nie ma jeszcze sztywnych granic między wewnętrzną przestrzenią, obszarem duszy a światem zewnętrznym” (Cudowska 2009, s. 149).

Dziecko przystosowuje się więc do świata przez naturalny rozwój i zgodny z nim sposób uczenia się, zdobywania wiedzy i doświadczeń. W dużej mierze rozwój ten jest uzależniony od doświadczeń relacji ja-otoczenie – dziecko rozwija się, podejmując zadania, związane z działalnością umysłową, społeczną i kulturową, a poprzez ich rozwiązywanie doświadczają stanów wewnętrznych, przekraczających nieraz jego (określone przez psychologię rozwojową) możliwości. Żyjąc w określonej rzeczywistości, włączone w naturalny sposób w nurt życia danej społeczności nabywa w niej wiedzę, postawy i normy moralne.

Powyższe założenia niosą ze sobą pewne oczekiwania w zakresie praktycznego wymiaru edukacji przedszkolnej. W integralnym rozwoju dziecka, uwzględniającym nie tylko rozwój poznawczy, psychiczny, społeczny i emocjonalny, ale też sferę

duchową szczególnie znaczenie przypisać można ciszy i koncentracji, naturalnemu dążeniu dziecka do kontemplacji świata, jego elementów materialnych i przeżywanej rzeczywistości pozazmysłowej. Cisza jest przestrzenią dla myśli, przeżyć i wewnętrznych doświadczeń; jest zarówno źródłem, jak i wynikiem koncentracji oraz zadziwienia, ważnego bodźca dla ludzkiego ducha. Dziecko w wieku przedszkolnym posiada nie tylko naturalną umiejętność osiągania stanu ciszy i kontemplacji, ale wręcz głęboką jego potrzebę, warunkowaną właśnie specyfiką jego duchowego doświadczania i przeżywania. Wbrew pozorom i ogólnie przyjętym stereotypom nie potrzebuje ono permanentnej aktywności fizycznej i werbalnej, dąży bowiem również do uaktywnienia swojej sfery duchowej, której „poruszenia” ujawniają się właśnie w fizycznym zastęgnięciu w chwilach milczącego zachwytu, kontemplacji świata materialnego i ponadzmysłowego. Częstym błędem nauczycieli jest ingerowanie, chęć współdziałania i kierowania zabawą lub obserwacją dziecka, a także skłanianie go do wspólnych zabaw dla przyspieszenia procesu edukacyjnego. Wobec takich działań dzieci często prezentują bierny opór, gdyż ich własny, wewnętrzny świat został „rozproszony” przez nadmiar ingerencji zewnętrznej. Wszelkie próby wyjaśniania, „pogłębiania spostrzeżeń”, prowokowanie do wyrażania swoich odczuć, kierowane przez dorosłego do dziecka będącego w stanie duchowej kontemplacji mogą przetrwać to dziecięce przeżycie, tłumiąc aktywność sfery duchowej. Rolą nauczyciela jest więc uszanowanie tej dziecięcej właściwości i umożliwienie jej ujawniania – poprzez stworzenie warunków do bezpośredniego obcowania dziecka ze zjawiskami świata, budzącymi zadziwienie i zachwyty, uważną obserwację, umożliwiającą dostrzeżenie tych specyficznych momentów w codzienności dziecka i nie przerywanie naturalnego ich trwania. Nauczyciel musi przyjąć w tym czasie postawę szczególnej uważności, aby swoją nadmierną aktywnością w wyjaśnianiu dzieciom świata nie przerywać ich duchowych doznań.

Dziecko, korzystając z głębszych, duchowych pokładów wiedzy dociera w swych niewypowiedzianych pytaniach do pojęć, obejmujących problematykę sensu życia, istnienia świata i człowieka, odkrywa wartości, czyniąc to w sposób nierzadko bardziej głęboki i refleksyjny niż osoby dorosłe. Uznanie tych właściwości dziecka skłaniać musi nauczyciela do postawy szczególnego szacunku dla tych chwil, w których dziecko kontemplując rzeczywistość materialną, kontempluje najwyższe wartości. Szacunek ten wymaga zezwolenia dziecku i stworzenia mu warunków dla „bycia w swoim czasie” według własnego tempa doznawania i przeżywania – uwolnienia go od pośpiechu, nadmiaru proponowanej czy wręcz organizowanej przez dorosłych aktywności, zgodę na ciszę, „wyłączenie się” i skupienie.

W ujawnianiu duchowej natury dziecka ważna jest też rola doznań estetycznych. Kontakt z pięknem i jego wewnętrzne przeżycie dociera do najgłębszych pokładów duchowości człowieka, wznosząc go po-

nad kwestie przyziemnego funkcjonowania i pobudzając jego duszę do otwierania swej egzystencjalnej głębi. Dziecko w wieku przedszkolnym nie jest jeszcze na tyle dojrzałym odbiorcą wysublimowanych dzieł sztuki, aby mogły one stać się przyczyną głębokiego doświadczenia piękna. Ma ono bowiem specyficzny dla swojego wieku i percepcji świata zmysł estetyczny. Najsilniejszych jednak doznań estetycznych dostarcza dziecku kontakt z naturą, której piękno urzeka dziecko zarówno w monumentalnych krajobrazach, jak i w najdrobniejszych elementach obserwowanego świata. Przeżycie piękna łączy wówczas dziecko z jego kontemplacją, co w szczególnie sposób pobudza sferę jego ducha.

Moralność jako sfera obejmująca swym zasięgiem problemy dobra i zła, uniwersalnych wartości, związanych ze specyfiką człowieczeństwa jest też szczególnie obszarem objawiania się duchowej sfery dziecka. Warto wskazać, iż możliwości dziecka nie tylko w zakresie rozróżniania dobra i zła, ale też dążenia do realizowania dobra w swoim działaniu są o wiele większe, niż przyjęte założenia współczesnej psychologii rozwojowej. Dziecko jest „z natury” dobre w prostocie swego odczuwania i postępowania (niezależnie od sposobów wyjaśniania tego zjawiska), które dla dalszego urzeczywistnienia tej właściwości w swoim życiu potrzebuje właściwych wzorów osobowych, doświadczania miłości ze strony otoczenia społecznego, zaufania jego moralnej intuicji i tworzenia okazji do etycznie właściwego postępowania. Właściwe podejście do tej problematyki wymagałoby więc zweryfikowania wiedzy o rzeczywistych możliwościach dziecka w zakresie jego sfery moralnej, jak też poszerzenia tego zakresu o konkretne działania, jak choćby tworzenie sytuacji do postępowania według zasady pomocy innym ludziom w ich życiowych trudnościach czy też umiejętności intuicyjnego wczuwania się w ich stany psychiczno-duchowe. Nauczyciel, zdający sobie sprawę z naturalnych skłonności dziecka w tym zakresie i ufający jego możliwościom zamiast „wdrażania do wartości” i moralizowania musiałby jedynie tworzyć sytuacje, sprzyjające ujawnianiu się tych wartości w codziennym dziecięcym działaniu. Jednocześnie powinien on ukazywać dziecku pozytywny wzorzec postępowania, osobiście realizując uniwersalne wartości – Dobro, Prawdę i Piękno – w swoim zachowaniu i stosunku do dziecka.

W dążeniu do integralnej edukacji przedszkolnej szczególnie ważne jest też stymulowanie rozwoju sfery emocjonalnej dziecka. Wymaga ono bowiem odpowiedniej atmosfery życzliwości, ciepła i miłości, ale jednocześnie jest też samo dawcą tych uczuć, które – odpowiednio wspierane i kształtowane – stają się podstawą jego nie tylko duchowej, ale też poznawczej i moralnej relacji do świata. Nauczyciele powinni więc w szerszym zakresie uwzględnić ten marginalnie dziś traktowany wymiar funkcjonowania dziecka, za punkt wyjścia przyjmując weryfikację dotychczasowej wiedzy i rozumienia dziecięcych uczuć. Są one bowiem w swej naturalności, spontaniczności i świe-

żość przeżywania wyjątkowym fenomenem, niepowtarzalnym w żadnym późniejszym okresie rozwojowym. Wzmacnianie natury dziecięcych uczuć (bez afirmowania sposobów ich ekspresji w tym wieku) – wrażliwości, delikatności, bezwarunkowej miłości do wszystkiego i wszystkich stwarza szansę na zachowanie w dużym stopniu ich specyfiki w późniejszym, dorosłym życiu i skierowaniu go w stronę wartości.

Nauczyciel przedszkola powinien także znaleźć czas na rozwijanie inteligencji emocjonalnej dzieci w powiązaniu z obszarem samoświadomości. Dziecko wymaga bowiem pomocy w wydobywaniu natury, rozumieniu i werbalizowaniu własnych przeżyć emocjonalnych, wskazania trafnych dróg rozwiązywania emocjonalnych konfliktów i uświadomienia prawa do przeżywania szerokiej skali uczuć i emocji. Wszystko to musi dziać się w toku codziennego działania i doświadczania, które stanowi naturalne podłoże integralnego funkcjonowania dziecka. Powinno mieć ono możliwość przeżywania stanów emocjonalnych, a to wymaga bezpośredniego udziału w codziennych wydarzeniach, doświadczania natury zjawisk materialnych i społecznych. Rolą nauczyciela w takich relacjach jest przede wszystkim stwarzanie warunków ku temu działaniu we wszelkich środowiskach, które są dla dziecka źródłem przeżyć i podłożem ujawniania się jego uczuć, ale też ich „wychowywanie” – uczucia dziecka są bowiem godne najwyższego szacunku ze strony dorosłych, jednak umiejętności ich właściwej ekspresji powinna podlegać „wychowaniu emocjonalnemu” – w kierunku ich wyrażania na drodze odpowiedniego działania werbalnego, artystycznego czy motorycznego.

Szczególne miejsce w edukacji przedszkolnej powinien zajmować też obszar twórczości dziecka – rozumiany nie tylko w aspekcie estetycznym, ale też w wymiarze efektów własnej pracy dziecka. Twórczość nie tylko bowiem ubogaca dziecko, ale też w wymiarze jego pracy stanowi istotny wkład w budowanie duchowej kultury społeczności, w której ono żyje. Nauczyciel, dążąc do integralności rozwoju dziecka musi więc uwzględnić obszar jego twórczości nie tylko w potrzebie „uzupełniania” tego rozwoju, ale wręcz powinien uznać go za jeden z najbardziej istotnych wobec kontekstów indywidualnych i społecznych. Niesie to ze sobą konieczność umożliwienia dziecku swobodnej działalności twórczej w spontanicznie wybranym przez nie czasie i okolicznościach, nie zaś według zaplanowanego przez nauczyciela „sposobu realizacji planu kompleksowego”. Nauczycielską refleksję nad twórczością dziecka powinna również uzupełnić świadomość potencjalnej utylitarności jego działań twórczych, gdyż twórczość dziecięca stanowi nie tylko istotny obszar ujawniania się duchowej sfery dziecka, umożliwiając „dopełnienie” przeżyć i doznań przez ich zewnętrzną ekspresję, ale też może stać się terenem realizowania w „namacalnej” formie dobra i moralnego piękna dziecka, tworzącego dla innych, obdarzanych bezinteresowną miłością ludzi.

W integralnej koncepcji edukacji przedszkolnej nie sposób też pominąć roli zabawy spontanicznej w procesie autokonstrukcji dziecięcej tożsamości. Zabawa spontaniczna jest bowiem „tą jedyną przestrzenią, która daje dziecku pewność panowania nad sobą, otoczeniem w przekonaniu własnej wolności – dziecko balansuje na krawędzi możliwego i niemożliwego, dozwolonego i niedozwolonego, zysków i strat, powodzenia i niepowodzenia” (Waloszek 2006, s. 282). Fakt ten zmusza do postulowania przyznania zabawie należytej jej rangi i znaczenia w pedagogii przedszkolnej jako działalności szczególnie umożliwiającej ujawnianie się duchowych wymiarów życia dziecka. Spontaniczna zabawa, oprócz nie kwestionowanego już przez pedagogów wpływu na rozwój poznawczy, społeczny i fizyczny dziecka jest działaniem, w którym dokonuje ono coraz doskonalszych transgresji, przekraczając swoje fizyczne i psychospołeczne możliwości, ujawnia wewnętrzne doświadczenia i przeżycia, ze swobodą poruszając się mentalnie i fizycznie w świecie symboli. Ta specyfika dziecięcej zabawy pozwala na uznanie jej za wyjątkowe pole objawiania się i otwierania duchowej natury dziecka i realizowania jego prawa do subiektywnego doświadczania świata i siebie, bez korygujących, niepotrzebnych ingerencji dorosłego, „zezwoleń na próbowanie rzeczy od źródeł, w ich «pierwszym odczytaniu», na przekonanie się na samym sobie o dostępności świata dla poznania” (Waloszek 2006, a. 281).

### 3. Podsumowanie

Wszystkie wskazane powyżej uwagi nie pretendują do miana „jedynych słusznych” wytycznych dla nauczycieli, pracujących z najmłodszymi dziećmi. Nie mają one bowiem charakteru alternatywnego dla dotychczasowych osiągnięć pedagogiki w tym zakresie, lecz raczej niosą ze sobą wymiar komplementarności wobec współczesnych teorii i praktyki edukacyjnej. Podstawowym założeniem w ich formułowaniu jest przede wszystkim podjęcie próby wywołania refleksji nad tymi obszarami funkcjonowania dziecka, których znaczenie było dotąd marginalizowane, a które w rzeczywistości stanowią szczególnie istotny wymiar wspierania integralnego rozwoju dziecka we wszystkich wymiarach jego funkcjonowania. Wskazanie możliwych praktycznych rozwiązań organizacyjnych i konieczności redefinicji nauczycielskich postaw w obszarze współbywania dziecka i pedagoga w przestrzeni przedszkolnej ma również charakter potencjalny. Ma ono głównie skierować uwagę teoretyków, praktyków i urzędników – decydujących o kształcie aktualnej teoretycznej koncepcji i jej praktycznej aplikacji na proces edukacji dziecka w wieku przedszkolnym – na specyficzne cechy i właściwości dziecka, jak też uświadomić potrzebę nie tylko ich uwzględniania w projektowaniu działań edukacyjnych, ale wręcz otaczania szczególną pedagogiczną uwagą i troską ze względu na ich znaczenie dla pełnego jego rozwoju.

Przyjęcie powyżej wskazanych założeń jako wiążących i jedynych w praktyce przedszkolnej z jednej strony nie jest w pełni możliwe z punktu widzenia jej organizacji ze względu na warunki zbiorowego wychowania, a także stałoby w sprzeczności z zasadą równomiernego oddziaływania pedagogicznego na wszystkie sfery funkcjonowania dziecka. Skupienie uwagi na duchowym wymiarze bytowania dziecka, a deprecjonowanie jego rozwoju fizycznego, umysłowego i społecznego w kontekście późniejszych społecznych i fizycznych zadań życiowych doprowadziłoby bowiem do stanu nierównowagi rozwojowej. Jednak uwzględnienie faktu wielowymiarowości dziecięcego rozwoju skłonić musi do przyjęcia zasady wielokierunkowych i komplementarnych oddziaływań pedagogicznych, obejmujących swym zakresem wszystkie sfery jej funkcjonowania.

Integralny rozwój dziecka zależy przede wszystkim od jego możliwości doświadczania świata. Świadomość tego faktu implikować musi taki charakter oddziaływań edukacyjnych, który przyjmuje za podstawę aktywność, spontaniczne działanie w świecie materialnym i społecznym, jak i swobodę dziecka w przeżywaniu i odkrywaniu własnych wewnętrznych predyspozycji. Szczególnie cenne w tym zakresie wydają się nowatorskie wizje edukacji przedszkolnej (Por. Waloszek 2009 a, b), które – uzupełnione o kwestie duchowego bytowania dziecka, ku czemu posiadają już „uchylone drzwi” dzięki traktowaniu dziecka jako kogoś wyjątkowego przez swoją siłę, wrażliwość, potencjał rozwojowy, indywidualność i niepowtarzalność – mogą stać się wzorcowym przykładem integralnej przedszkolnej pedagogii.

#### Literatura:

1. Assagioli R. (2000), *Psychosynthesis. A collection of basic writings*, Amherst, Synthesis Center.
2. Białek E. D. (2009), *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyzwań*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
3. Cudowska A. (2009), *Współczesne dzieciństwo w narracji terapeutycznej kultury (po)nowoczesnej*, W: *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, Izdebska J., Szymanowska J. (red.), Białystok, Wyd. Trans Humana.
4. Gnitecki J. (2001), *Wyzwalanie edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole*, W: *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Moroz H. (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
5. Kamiński A. (1948), *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*, Warszawa, Wyd. Nasza Księgarnia.
6. Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B. (2011), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków, Wyd. WAM.
7. Karwowska-Struczyk M. (2012), *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Warszawa, Wyd. UW.
8. Krokos J. (1992), *Fenomenologia E. Husserla, Aleksandra Pfändera, Maxa Schelera*, Warszawa, Katolicka Agencja Wydawnicza.
9. Murzyn A. (2010), *Odwaga twórcza jako podstawa wychowania i komunikacji językowej*, W: *Dziecko w świecie sztuki*, Dymara B. (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
10. Pasternak W. (1999), *Głębia i pewność: o pedagogice teonomicznej u progu trzeciego tysiąclecia*, Poznań, Wyd. Naukowe PTP.
11. Pasternak W. (2003), *O pedagogice wyższych stanów świadomości*, Zielona Góra, Wyd. Naukowe PTP.
12. Proniewski A. (2009), *Godność dziecka*, W: *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, Izdebska J., Szymanowska J. (red.), Białystok, Wyd. Trans Humana.
13. Ruciński S. (1999), *Widzieć osobę tak w dziecku jak w każdym innym człowieku*, W: *Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*, B. Smolińska-Theiss (red.), Warszawa, Wyd. Akademickie Żak.
14. Sawicki M. (1995), *Dziecko jest osobą. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*, Warszawa, Wyd. Naukowe Semper.
15. Sawicki M. (1996), *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa, Wyd. Naukowe Semper.
16. Sawicki M. (2005), *Rozważania o szkole*, Warszawa, Wyd. KRAM.
17. Socha P. (2000), *Psychologia rozwoju duchowego – zarys zagadnienia*, W: *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność*, Socha P. (red.), Kraków, Wydawnictwo UJ.
18. Waloszek D. (2006), *Pedagogika przedszkolna – metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków, Wyd. Naukowe UP.
19. Waloszek D. (2009a), *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Kraków, Wyd. Naukowe UP.
20. Waloszek D. (2009b), *Zawłaszczenie dzieciństwa. XXI wiek. Etiologia zjawiska*, W: *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, Izdebska J., Szymanowska J. (red.), Białystok, Wyd. Trans Humana.