

Z PROBLEMATYKI SPOŁECZNEJ I PEDAGOGICZNEJ

SEMINARE

t. 42 * 2021, nr 2, s. 63-74

DOI: <http://doi.org/10.21852/sem.2021.2.06>



LIDIA MARSZAŁEK

Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8425-9591> * l.marszalek@mazowiecka.edu.pl

Zgłoszono: 17.02.2021; recenzowano: 11.05.2021; zaakceptowano do publikacji: 17.05.2021

POZNANIE I ROZUMIENIE NATURY DZIECKA WARUNKIEM SKUTECZNEGO ODDZIAŁYWANIA EDUKACYJNEGO

KNOWING AND UNDERSTANDING THE CHILD'S NATURE AS A CONDITION FOR EFFECTIVE EDUCATIONAL ACTIVITY

Abstract

Childhood is a special period in human life, and it is characterized by a specific logic of thinking. The way the child perceives and understands the world as regards its material, non-material, and social aspects, is entirely different from that of an adult person. The child experiences emotions and applies moral requirements in his own way. The presented study aims to show the specific functioning of children in the surrounding world. It also undertakes to indicate the possible role of educators in the field of getting to know the essence and nature of a child.

Keywords: child, integral development, getting to know the child, qualitative approach to childresearch

Abstrakt

Dzieciństwo to szczególny okres w życiu człowieka. Charakteryzuje się specyficzną logiką myślenia i rozumowania, odmiennym od osób dorosłych odbieraniem i doświadczaniem świata materialnego, niematerialnego i społecznego, swoistym przeżywaniem emocji i stosowania wymogów moralnych. Prezentowane opracowanie ma na celu nakreślenie tego specyficznego bytowania dziecka w otaczającym go świecie oraz wskazanie możliwości w miarę pełnego poznania zasad i reguł jego funkcjonowania w tym świecie, jak też zadań pedagogów w zakresie poznania istoty i natury dziecka.

Słowa kluczowe: dziecko, integralny rozwój, poznanie dziecka, jakościowe podejście w badaniach dziecka

WPROWADZENIE

Dyskurs na temat istoty i wartości dzieciństwa, prowadzący do prób określenia teoretycznych i praktycznych podstaw wczesnej edukacji, trwa od wielu lat. Zmianie podlegają definicje dzieciństwa, określanie jego różnych aspektów i wymiarów. Jednak ewolucja tych pojęć zmierza przez ostatnie lata w jednym kierunku – od traktowania dziecka jako istoty o właściwościach jedynie potencjalnych, wymagającej „formowania” i „kształtowania”, ku uznawaniu aktualności człowieczeństwa dziecka „tu i teraz” i jego wartości jako osoby. Dziecko to osoba szczególna – dynamicznie rozwijająca się, działająca, przeżywająca, doświadczająca rzeczywistości zarówno materialnej, jak i niematerialnej w formie choćby zabawy symbolicznej. Jednak konieczne jest uznanie faktu, iż to dorośli (często nauczyciel) wprowadza dziecko w rzeczywistość społeczną, ukazuje i tłumaczy funkcjonowanie materialnego świata. Jest on przewodnikiem po poznawanym przez dziecko świecie i osobą odpowiedzialną za tworzenie warunków do pełnego, integralnego jego rozwoju we wszystkich kontekstach funkcjonowania. „Dziecko, młody człowiek potrzebuje dorosłego, ale nie po to, by ten go wyręczał w dochodzeniu do sensu życia, lecz by mu ten sens odsłaniał, wykorzystując w tym celu konkretne sytuacje życia, przemieniane w sytuacje wychowawcze” (Ablewicz 1993, 163). Zadania te stawiają poważne wyzwania przed nauczycielem, którym nie będzie on w stanie sprostać bez postawy uważnej serdeczności, umożliwiającej poznanie szerokiej palety dziecięcych uczuć w ich wszystkich odcieniach, umiejętności wczucia się w sposób ich przeżywania przez dziecko i rozumienia treści, do których się one odnoszą.

1. ISTOTA BADAŃ JAKOŚCIOWYCH W POZNAWANIU I ROZUMIENIU NATURY DZIECKA

Istota funkcjonowania dziecka wymyka się „twardej” metodologii o ściśle wystandaryzowanych metodach i technikach badawczych. W dziecku jako osobie dynamicznie rozwijającej się we wszystkich integralnie ujętych obszarach niewiele bowiem można odnaleźć z tzw. „standardu”. Odnosić się one mogą jedynie do fizycznej sfery jego funkcjonowania (wzrostu, wagi itp.), pozwalając obiektywnie mierzyć i porównywać ze statystycznym wzorcem. Prawdziwa istota bytowania dziecka w świecie pozostaje natomiast całkowicie ukryta dla wszelkich ilościowych metod badawczych. Testy i eksperymenty w rzeczywistości badają tylko jej niektóre, powierzchowne przejawy, nie przynosząc odpowiedzi na pytania o prawdziwą naturę dziecka. Dziecko jest bowiem istotą świadomą, dokonującą wyborów i rozwiązującą sobie tylko właściwe problemy życiowe.

Z potrzeby prawdziwego, nie powierzchownego poznania wychowanek narodziła się w pedagogice idea badań jakościowych, realizowanych według modelu badawczego nauk humanistycznych, wsparta na określonych założeniach:

- 1) Badacz nie może stać „poza” badaną rzeczywistością, bowiem podmiot

poznający i podmiot poznawany są sobą wzajemnie uwarunkowane;

2) W badaniach niezbędne jest wartościowanie, gdyż system przyjętych wartości ma znaczenie dla zrozumienia badanej rzeczywistości;

3) Wiedza może być nie tylko odkrywana, ale też konstruowana;

4) Niemożliwe jest generalizowanie wyjaśnień na całą populację, gdyż wyjaśnienie jest uzasadnione tylko dla określonego miejsca i czasu;

5) Za podstawowe kategorie badawcze przyjmuje się rozumienie i interpretację, co wymaga zastosowania holistycznego podejścia i uwzględniania kontekstu badanych zjawisk dla zrozumienia znaczeń, jakie badany podmiot przypisuje faktom i zjawiskom;

6) Użytecznymi narzędziami poznania są: empatia, introspekcja i subiektywne podejście do badanej rzeczywistości (Palka 2006, 54-55).

Jakościowe podejście badawcze zakłada poznawanie rzeczywistych procesów i zjawisk w toku ich przebiegu przy zastosowaniu otwartych sposobów gromadzenia danych. Cała procedura polega na słuchaniu i rozumieniu innych i siebie, otwarciu na inne osoby, odkrywaniu ich przeżyć wewnętrznych, jak również odtwórczemu ich doświadczaniu. Celem poznania pedagogicznego jest tu więc nie tylko opis i wyjaśnianie faktów, zjawisk i procesów, ale też ich rozumienie i interpretowanie w celu efektywnego wspomagania wychowanków i porozumiewania się z nimi w formie dialogu wychowawczego (Palka 2006, 55).

Faktem jest, że podejście jakościowe wykazuje wiele słabych punktów badawczych (w porównaniu do „twardych” badań ilościowych), takich jak subiektywizm poznania, brak pewności uogólnień, słaby stopień kategoryzacji danych, trudności związane z analizą lub strukturalizowaniem wyników czy też „nieprzekładalność” wyników badań uzyskanych przez jednego badacza na wyniki uzyskane przez innego. Spowodowane jest to głównie odmiennością kontekstu badanych zjawisk i cechami badacza, który może różnie poznawać, rozumieć i interpretować rzeczywistość (Palka 2006, 55). Wydaje się jednak, że ta orientacja w aspekcie osobowej wartości badanego jako podstawowego założenia w projektowaniu działań edukacyjnych jest szczególnie cenna i przydatna do pogłębionego poznania istoty dziecka i jego natury.

Współcześnie istnieje wiele propozycji badawczego podejścia do problemu dziecka i dzieciństwa. Orientacja empiryczna ustępuje miejsca innym podejściom – fenomenologicznemu, hermeneutycznemu, personalistycznemu, egzystencjalistycznemu, prakseologicznemu, interakcjonistycznemu czy emancypacyjnemu (Waloszek 2006). Orientacje te wydają się być szczególnie wartościowe głównie z uwagi na fakt dotychczasowego niedoceniań naturalnych możliwości dziecka w różnych aspektach jego osobowej egzystencji. Poznanie tych aspektów ograniczone dotąd było stosowaniem empirycznego podejścia badawczego, wykluczającego subiektywną analizę specyficznej dynamiki rozwojowej dziecka, jego szczególnego przeżywania i doświadczania świata przez pryzmat emocji, nastawień i motywacji. Dorosły bowiem, tworząc sytuacje badawcze, oparte wyłącznie na jego własnych przekonaniach dotyczących dzieciństwa, nie jest w stanie zaprojek-

tować ich w sposób gwarantujący adekwatne poznanie istoty rzeczy.

Podjęcia jakościowe proponują wykorzystanie wiedzy bezpośredniej poprzez swój bezzałożeniowy charakter, dzięki czemu mogą dotrzeć do istoty zjawisk symbolicznych i sposobów ich istnienia. Przyjęcie tych orientacji wymaga więc szczególnej wrażliwości badacza na wartość dziecka jako osoby, „odczytywanie” kontekstów jego „stawania się”, intuicji w przyjmowaniu i odrzucaniu faktów, rozumienia związków i zależności nietypowych, pozornie sprzecznych oraz przeżycia istoty zjawisk (Krokos 1992, 111). Podkreśla się tu natomiast 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 badacza. Zakłada się więc zniesienie autorytatywnej władzy nauczyciela i rodziców nad dzieckiem; poszukiwanie form współistnienia, nie zaś „zadawania” ich dzieciom; uzgodnień, a nie jednostronnego delegowania zadań (Waloszek 2006, 130-131).

2. SPOSOBY POZNAWANIA I ROZUMIENIA DZIECKA

Z uwagi na indywidualność i podmiotowość dziecka jako osoby najkorzystniejsze wydaje się przyjęcie fenomenologiczno-hermeneutycznego podejścia, w jakimś stopniu wspartego o dostępne modele teoretyczne, jednak nieprzyjmującego założenia o ich pewności i odpowiedniości w stosunku do każdego dziecka, choćby ze względu na fakt, iż każde dziecko jest w nieustannym rozwoju, każde jest specyficzną osobą w określonym czasie swojego bytowania w świecie. Refleksja nad tajemnicą bycia dzieckiem powinna być raczej nastawiona na weryfikowanie prawdziwości zastałych twierdzeń niż na porównywanie poziomu dostosowania się dziecka do przyjętych w nich standardów. Nie są też dobrym pomysłem próby absolutnie obiektywnego poznawania dziecka w jego doświadczeniach i przeżyciach – każda bowiem relacja obserwacyjna zakłada istnienie dwóch podmiotów – badającego i badanego. Badacz nie pozostaje bowiem w tej relacji bierny, korzystając z własnego doświadczenia, przemyśleń, wiedzy, jak również emocji i nastawień (Waloszek 2006, 90-91, 106). Stąd relacyjny charakter procedury badawczej, który może być zarazem wadą, uniemożliwiającą zdobycie pewnej, obiektywnej wiedzy, opartej o „ściśle fakty”, jak również jej szczególną zaletą, pozwalającą nie tylko na zrozumienie natury dziecka, ale też na możliwość dokonania się re-konstrukcji wewnętrznej natury badacza, ubogaceniu jej i rozwinięciu w bliskim, osobowym kontakcie z dzieckiem.

Celem opracowania nie jest deprecjonowanie badań testowych i eksperymentalnych, przynoszą one bowiem równie istotną wiedzę o dziecku i dynamice jego rozwoju, lecz raczej wskazanie ich niewystarczalności dla pełnego poznania jego prawdziwej istoty. Powiązanie obu metodologii („twardej” i „miękkiej”) może stwarzać jednak warunki do bardziej wnikliwej analizy sposobu funkcjonowania

dziecka w świecie.

Metodologiczne implikacje podejścia jakościowego w badaniach na gruncie polskim zostały sformułowane w różnych ujęciach teoretycznych, przynoszących wielość idei (Folkierska 1990, Gnitecki 2007, Ablewicz 1994, Sawicki 1996, Miler-ski 2011), jednak dla pedagogiki dziecka wyjątkowo cenne wydaje się ujęcie M. Sawickiego, wskazującego hermeneutykę pedagogiczną jako szczególną interpretację sytuacji wychowawczej, która służyć ma rozumieniu sensów i znaczeń tego, co wydarza się pomiędzy wychowankiem a wychowawcą, „rozjaśnienia istotnościowych momentów współbycia” (Sawicki 1996, 145). Znaczenie tego ujęcia jest szczególne ze względu na fakt, iż w wieku dziecięcym to właśnie osoba wychowawcy, jego stosunek do dziecka, wyznaczający jakość tego współbycia i współodczuwania, jest najistotniejszym elementem środowiska wychowawczego.

Wśród metod poznawania i rozumienia istoty dziecka Sawicki wskazuje szczególną rolę uwspólnienia duchowego, wczucia, dialogu i rozumienia. „Organem poznawczym jest tutaj dusza dziecka (nauczyciela) lub serce” (Sawicki 1995, 78-79). Nauczyciel musi więc „otworzyć się” na duszę dziecka, co wymaga bliskości, serdeczności, dostrzeżenia zachowań dziecka nie tylko w sytuacjach edukacyjnych, ale też w relacjach ze środowiskiem rodzinnym, rówieśniczym, w zabawie, spontanicznej aktywności zabawowej i poszukiwawczej, w różnych stanach psychiki i fizycznego samopoczucia. Tylko niezależna od niczego i nikogo, bezzałożeniowa obserwacja, prowadząc do „odsłonięć duszy” (Sawicki 1995, 41) dziecka, daje nauczycielowi wiedzę o tym, jak ono funkcjonuje, myśli, uczy się. Obserwacja ta musi odbywać się w przestrzeni naturalnego dziecięcego bytowania, bowiem tylko w swoim własnym świecie dziecko odsłania swoje prawdziwe wnętrze, ujawnia naturalne cechy i właściwości. Wprowadzenie go w sytuację organizowaną przez dorosłego powoduje ograniczenie jego możliwości skupienia, spontanicznego przeżywania, swobodnej ekspresji uczuć czy sprawności funkcjonalnych. Uwspólnienie zaś dokonuje się przede wszystkim poprzez więzi sympatii, okazanego ciepła, życzliwości, oddania i służby pomiędzy nauczycielem a dzieckiem, które – odczuwając życzliwość nauczyciela – udziela mu zgody na bycie poznanym i odsłania przed nim swoją wewnętrzną rzeczywistość.

Drugi rodzaj poznania to tzw. wczucie. Hermeneutyka pedagogiczna zapożyczyła to pojęcie od Edyty Stein. Wczucie w jej rozumieniu nie jest poznaniem intelektualnym; bliższe jest poznaniu duchowemu, w którym zaangażowana jest całość osoby. Jest ono doświadczeniem, poznaniem empirycznym, lecz w sensie doświadczenia egzystencjalnego, poznaniem czegoś, co zawiera się w duszy drugiego człowieka jako świadomego podmiotu. Jest to poznawane w sposób pośredni, poprzez doznania i poruszenia własnej duszy. „Wczucie nie jest poznaniem przez analogię, nie jest współ-czuciem lub zarażeniem się uczuciowym, a także nie jest przypisywaniem drugiej osobie własnych nastrojów, uczuć, stanów duszy itd. Wczucie jest rodzajem poznania poprzez doświadczenie wspólnoty duchowej dwóch osób” (Sawicki 1996, 41). Akty wczucia są aktami poznawczymi, nie polegają one jednak na „ogłądaniu” stanów drugiej osoby, lecz na „przeniesieniu się”

w nie, uczestnictwa jednego podmiotu w drugim podmiocie.

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 w pełni wczuć się w jego stany, zaś dziecko, odczuwając sympatię nauczyciela, otwiera się przed nim w poczuciu ufności i bezpieczeństwa. Prawdziwe poznanie dziecka przez nauczyciela może zaistnieć tylko w przestrzeni międzyosobowej z założeniem „wycofania” jego metodologicznego nastawienia w spotkaniu z dzieckiem jako osobą. Nastawienie to zastąpione musi zostać bezwarunkową akceptacją dziecka takiego, jakim ono jest, z jego wewnętrznym pięknem, ale i słabymi stronami, bowiem tylko w tej atmosferze dziecko zgodzi się na ich odsłonięcie (Sawicki 1995, 32). 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 autonomicznie, a jego koniecznym warunkiem jest bezwarunkowa sympatia dla dziecka, wyrażająca się w akceptacji i odpowiedzialności zań (Sawicki 1995, 88).

Wczucie dorosłego w życie wewnętrzne dziecka nie jest tym samym, co wczucie między osobami w podobnym wieku, bowiem dziecko przejawia zupełnie inny od dorosłego sposób funkcjonowania w świecie, przeżywania go i nadawania mu znaczeń. Przyjęcie przez dorosłego własnej perspektywy rozumienia dziecka niesie ze sobą niebezpieczeństwo projekcji jego własnych stanów i procesów życia wewnętrznego na psychikę i duchowość wychowanka. Wczucie dorosłego powinno więc opierać się przede wszystkim na przypomnieniu własnego dzieciństwa, rozumianym jako „akt duchowy ponownego doświadczenia egzystencjalnego, które kiedyś było udziałem naszego ducha osobowego” (Sawicki 1995, 87). Nie chodzi w nim o przypomnienie faktów i wydarzeń ani o „infantyлизację” ani „zniżenie” własnego poziomu umysłowego i psychicznego do poziomu rozwoju dziecka, o odzyskanie dziecięcych właściwości, gdyż jest to już niemożliwe. Chodzi tu wyłącznie o przypomnienie nastroju duszy, która w dzieciństwie doświadczała wydarzeń, ponowne przeżycie, które pozwala na rzeczywiście prawdziwe wczucie i zrozumienie dziecięcych doświadczeń (Śliwerski 2020, 202-203). Przyjęcie jakościowej orientacji przy poznawaniu natury dziecka, a w szczególności perspektywy hermeneutycznej stawia poważne wyzwania przed nauczycielami. Pedagog – poza wiedzą merytoryczną i metodyczną – powinien bowiem posiadać szczególną 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 obojętnego lub niezdolnego nic nie daje; gorzej – daje wyniki oplakane. 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, 3).

Wychowawca powinien umieć dostrzec, iż w dziecku istnieje już sfera świa-

domości własnego *Ja* i innych, zdolność i pragnienie integracji oraz znajdowania znaczenia pomiędzy sobą a światem (Białek 2009, 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 zмага się ono z poznawaniem prawdy, doskonali swoją osobowość, dąży do realizacji dobra, przeżywa rzeczywistość i buduje odpowiednią hierarchię wartości. Świat ma dla dziecka zasadnicze znaczenie, ponieważ jest ono jego częścią, a to, czego doświadcza, 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 ciągle trwającymi.

Dziecko charakteryzuje się specyficzną 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. Spotyka się ono ze światem jak człowiek z człowiekiem, poszukując „podobnego sobie”, szuka różnic, podobieństw i cech wspólnych. Stara się bronić własnej przestrzeni, jednocześnie dokonując jej przekraczania w kierunku rzeczy, ludzi i wartości. Nie jest jeszcze świadome, co jest możliwe i wykonalne, a co nie. Poznaje wezwania, wyzwania i powołania. Ramy jego świata nie tworzą wpływy i uwewnętrznione przekonania, lecz ustawiczne, subiektywnie realizowane doświadczenie. Ku przedmiotom i ludziom kieruje go wewnętrzna siła jego natury, która każe mu szukać, przyjmować wszystko i być wszędzie, gdzie jest to możliwe, popycha ku nowościom, wszystkiemu, co nieznane i tajemnicze (Waloszek 2006, 49, 166-167). Świat dzieci jest wieloznaczny, żywotny i otwarty, a podstawą jego spostrzegania nie jest konkretny zastany pogląd, lecz ciągle aktualizujące się funkcjonowanie i działanie dziecka w nim. Dla dziecka świat jawi się jako przestrzeń posiadająca wiele wymiarów i perspektyw.

Dziecko przystosowuje się do świata przez naturalny rozwój i zgodny z nim sposób uczenia się, zdobywania wiedzy i doświadczeń. Rozwój ten jest uzależniony przede wszystkim od doświadczeń relacji *ja – otoczenie*. Dziecko rozwija się, podejmując zadania związane z działalnością umysłową, społeczną i kulturową, a poprzez ich rozwiązywanie doświadcza stanów wewnętrznych, przekraczających nieraz jego (określone przez psychologię rozwojową) możliwości. Żyjąc w określonej rzeczywistości, włączone w naturalny sposób w nurt życia określonej społeczności, nabywa w niej wiedzy, postaw i norm moralnych. W swoim działaniu i przeżywaniu świata dziecko kieruje się szczególną, intuicyjną mądrością w jej praktycznym wymiarze. Posiada ono bowiem zdolność do myślenia i logicznego wyjaśniania zdarzeń, choć logika ta jest całkowicie odmienna od logiki dorosłych. Nie jest ona „gorsza”, lecz po prostu „inna” niż logika myślenia osób dorosłych. Czasem dzieci rozwiązują i wyjaśniają problemy w prosty, praktyczny i konstruktywny sposób, przewyższając w ten sposób możliwości obciążonego stereotypami

i zastanymi sposobami rozumowania dorosłych.

Podstawą bytowania dziecka w świecie jest jego emocjonalna sfera funkcjonowania, wyrażająca się najgłębiej w przeżywaniu radości życia. Niesie to ze sobą spontaniczność i umiejętność czerpania radości z niemal każdego kontaktu ze światem. Jej wyrazem są nie tylko spontaniczne zachowania prospołeczne dziecka, ale też naturalne oczarowanie i zachwyt światem, ciekawość i zainteresowanie, podziw dla wszystkiego, co je otacza. Dziecko charakteryzuje szczególna wrażliwość estetyczna, niezwykła umiejętność dostrzegania piękna w niemal każdym elemencie świata, w rzeczach, które dorosłym na tyle spowszedniały, że nie potrafią zatrzymać się nad ich urodą. Dla dziecka rozproszone w jego codziennym doświadczeniu „okruchy zachwyty” stanowią prawdziwe źródło piękna. Ze względu na dominujące nad sferą intelektualną uczucia jego przeżycia estetyczne są niezwykle silne i złożone, obdarzone niezwykle emocjonalnym ładunkiem. Dziecko „chłonie” piękno przez jego kontemplację, która jest dla niego stanem naturalnym, nieświadomym i uwolnionym od umysłowej aktywności. Doznanie piękna łączy się u dziecka – w przeciwieństwie do osób dorosłych – z silną potrzebą ekspresji tego przeżycia w formie słowa, ruchu lub twórczości plastycznej, będącej jego „dopełnieniem”. Dopiero bowiem ekspresja czyni doświadczenie pełnym i zamkniętym. Dziecięca ekspresja doświadczonego piękna jest wobec tego nie tylko próbą wyrażenia najgłębszych warstw jego przeżycia, ale też ruchem w kierunku wzrostu samoświadomości i samorozumienia.

Szczególny jest też potencjał moralny dziecka. Heteronomiczne źródła norm etycznych nie są jedynymi, które determinują rozróżnianie dobra i zła przez dziecko i kształtują moralne zachowania. Za podstawowe źródło tych procesów można bowiem uznać bezwarunkową miłość dziecka do świata i ludzi. Nawet małe dziecko zdolne jest już do wartościowania poznawanych w działaniu elementów świata w kategoriach dobra i zła. Dobro urzeka i oczarowuje dziecko, budzi naturalny zachwyt i inspirowanie do poszukiwania moralnego sensu własnych działań, stanowiąc istotę duchowej relacji ze światem i uświadamiając specyfikę określonych wartości. Również naturalna u dziecka potrzeba twórczości powoduje u niego ukierunkowanie ku działaniom transgresyjnym – żyjąc w symbolicznych przestrzeniach równie realnie, jak w świecie materialnym, dziecko dotyka duchowej rzeczywistości w sobie tylko właściwy sposób, niedostępny w późniejszych okresach życia; zadaje głęboko filozoficzne, refleksyjne pytania, wskazujące na jego bytowanie nie tylko w sferze codzienności, doświadczanej „tu i teraz”, ale też w sferze idei i wartości transcendentnych.

3. WARUNKI PEŁNEGO POZNANIA DZIECKA

Dla dokonania sztuki właściwego poznania natury dziecka, oczekuje się od nauczyciela szczególnych cech osobowych i umiejętności właściwego zachowania w kontakcie z wychowankiem. J. Tarnowski wśród tych uwarunkowań wymienia:

autentyczność, dialog, spotkanie i zaangażowanie (Tarnowski 1993, 91).

Autentyczność rozumiana jest przez tego autora nie tylko jako „zdejbowanie maski”, ale jako stan, w którym „rzeczywistość przeżywana jest w pełnej zgodzie z najgłębszym «ja», czyli wewnętrznym, osobistym przekonaniem, z dużą intensywnością i aż do przyjęcia najdalej idących konsekwencji życiowych” (Tarnowski 1991, 75-76). Stanowiąc więc ma ona zgodność wychowawcy z jego najgłębiej pojętym *Ja*, stanowiącym centrum, integrującym całego człowieka – jego myśli, uczucia i wolę. W tym ujęciu autentyczność staje się podstawą rzeczywistego dialogu o charakterze nie tylko rzeczowym (którego przedmiotem jest świat zewnętrzny) czy personalnym, gdzie partnerzy ujawniają swoje najgłębsze *Ja* psychiczne, ale przede wszystkim dialogu egzystencjalnego, którego celem jest wyzbycie się wszelkiego egocentryzmu i wzajemne ofiarowanie przez partnerów dobra płynącego z głębi ich jestestwa. Postawa dialogu, jako gotowość otwierania się na rozumienie, zbliżanie się i współdziałanie, w koncepcji J. Tarnowskiego staje się podstawą wszelkiego wychowania rozumianego jako dwupodmiotowa relacja dziecko – nauczyciel. Dzięki niemu bowiem uczestnicy tego procesu mogą otwierać się nawzajem na swoje wartości, nawzajem ubogacać się duchowo i rozwijać swoje człowieczeństwo (Tarnowski 1991, 72).

Aby jednak dialog mógł zaistnieć w przestrzeni wychowawczej, konieczne jest „spotkanie” drugiej osoby i zaangażowanie się w tę relację. Tak rozumiane spotkanie to nie tylko fizyczne zetknięcie się z drugą osobą, ale także wywarcie pewnego wpływu, niosące ze sobą element obustronnej przemiany osobowości człowieka. Prawdziwe spotkanie w znaczeniu egzystencjalnym poprzez „dotknięcie «rdzenia osoby», jej najgłębszego «ja» prowadzi w rezultacie do istnej, gruntownej przemiany myśli, uczuć i działania człowieka, który takiego zdarzenia doświadczył” (Tarnowski 1993, 140). Takie spotkanie jest fundamentalnym faktem ludzkiej egzystencji, ponieważ pobudza życie duchowe i skłania do komunikowania się z drugim człowiekiem w sferze „pomiędzy” – wspólnej dla obu partnerów, a zarazem wykraczającej poza obręb nich samych – w miejscu międzyludzkiego „dziania się”. To proces, w którym „każdemu z dwojga ludzi przytrafia się drugi człowiek, jako ten, jemu właśnie przeznaczony «drugi». Każde z dwojga tak właśnie spostrzega drugiego i właśnie dlatego do niego się zwraca” (Malicka 1996, 169; Buber 1992, 140-141). Spotkanie takie przybiera charakter głęboko epistemologiczny, bowiem dzięki niemu człowiek może poznać nie tylko istotę drugiego człowieka i to, co tylko jemu właściwe, ale też odkryć samego siebie, uobecnić i uświadomić sobie własne *Ja* (Buber 1992, 151-152).

Spotkanie takie może się urzeczywistnić tylko poprzez wejście w najprostszą relację, w której ludzie pokazują siebie takimi, jakimi są, odkrywając swoją autentyczność, potwierdzając tym samym „drugiego” jako osobę – dostrzegając jego dynamiczne centrum, jego niepowtarzalność we wszystkich zachowaniach i postawach. Potwierdzenie to nie oznacza jednak bezwzględnej aprobaty, a jedynie powiedzenie mu „tak” jako osobie – akceptację jako partnera do prawdziwego

dialogu.

Niezbędnym warunkiem tak doświadczanego spotkania jest zaangażowanie, które J. Tarnowski definiuje jako „pochodzące z wolnego wyboru zupełne oddanie się pewnej sprawie lub osobie” (Tarnowski 1991, 77). Podstawą zaangażowania jest głębokie zainteresowanie, prowadzące do świadomego lub nieświadomego mobilizowania całej osobowości. Zaangażowania nie można utożsamiać jednak z poświęceniem, bowiem w tym drugim człowiek zatracą samego siebie, natomiast w zaangażowaniu nie przestaje być sobą – następuje wówczas wzbogacenie własnej osobowości, rozwój wyższej uczuciowości i bezinteresownej życzliwości, przekroczenie siebie, przeobrażenie zewnętrzne i wewnętrzne. Aby pedagog mógł rzeczywiście poznać dziecko, konieczne jest nie tylko jego fizyczne spotkanie, ale też pełne zaangażowanie, wynikające z wychowawczej miłości, pochodzącej z faktycznego, głębokiego zainteresowania jego sprawami – specyficznym sposobem bycia i realizowania zadań rozwojowych, uzależnionym od genetycznych zadatków, intensywności samorzutnych doświadczeń, środowiska i wpływów wychowawczych. Wszystkie te elementy tworzą bowiem niepowtarzalną przestrzeń aktualnego bytowania dziecka w realnie doświadczanym świecie.

Wychowanie jako spotkanie zakłada wzajemną afirmację obustronnej wolności. Nie ma tu wychowawców i wychowanków, naprzeciwko siebie stoją dwie osoby, które wzajemnie obdarowują się swoim człowieczeństwem. Dla takiego stanu bycia konieczne są zatem „wzajemne uznanie samodzielności i indywidualnej wolności, autentyczność, poczucie odpowiedzialności, poszanowanie godności, zaufanie, empatia, aktywne i dobrowolne otwieranie się na wartości, afirmacja tkwiących w naturze ludzkiej niezbywalnych praw oraz wyjście naprzeciw drugiemu człowiekowi” (Śliwerski 2020, 199).

Inni badacze wskazują też wiele wymiarów funkcjonowania nauczyciela, które wpływają na jego możliwości poznania dziecka. Między innymi może to być umiejętność prowadzenia dialogu, otwartość na zmiany, optymizm pedagogiczny, dążenie do rozwoju osobistego, okazywanie szacunku dziecku, potrzeba działania i wola tworzenia, inicjatywa i innowacyjność, umiejętność integracji i współpracy (Sokołowska-Dzioba 2020, 58-60). Dzięki tym cechom nauczyciel może starać się doskonalić nie tylko osobowość dziecka i jego społeczną dojrzałość, ale też dokończyć samodoskonalenia w swojej roli zawodowej.

PODSUMOWANIE

Przedstawiona w opracowaniu natura dziecka w żaden sposób nie pozwala się poznać przy pomocy „twardej” metodologii, niemożliwe jest bowiem z jej pomocą zmierzenie głębokości dziecięcego przeżycia, siły refleksji, wzrostu i wagi miłości lub radości życia, ani też ilości doświadczeń wewnętrznego „dotknięcia” piękną. Taką wiedzę można uzyskać wyłącznie za pomocą głębokiego wczucia i rozumienia, uważnej obserwacji działania dziecka, jego zachowania. Trzeba jednak

pamiętać, iż obserwacja ta nie może odbywać się z perspektywy obiektywnego badacza, poszukującego i wyodrębniającego z zachowania dziecka chwil objawiania przez nie jego prawdziwej natury. Natura ta nie objawia się bowiem w przeblaskach, okrucinach czy elementach, jej wyrazem jest integralna całość funkcjonowania dziecka w każdym z jej wymiarów jednocześnie, zaś nauczyciel może ją poznać jedynie w integralnie zorientowanym procesie uczestniczącej obserwacji, dialogu i współbycia. Natura ta osłoni się jednak przed nauczycielem wyłącznie w specyficznych warunkach działania dziecka – doświadczaniu przez nie duchowej wolności, pełnej akceptacji i poczucia bezpieczeństwa, uszanowaniu specyfiki dziecięcego świata i sposobów jego rozumienia i przeżywania przez dziecko.

W tym sensie uczestniczenie wychowawcze w procesie odkrywania świata przez dziecko może niejako zmusić pedagoga do przeorganizowania własnego pojmowania świata i siebie. Może pozwolić mu odkryć własny potencjał twórczy, otworzyć na innych ludzi, zrozumieć istotę i pragnienie niezależności i dojrzałości w realizacji własnych dążeń. Może prowadzić do coraz lepszego zrozumienia siebie, bardziej świadomego podejmowania zobowiązań w wewnętrznej wolności, do której wychowawca też dorasta stopniowo, akceptując ten proces. Dzięki temu może on zrozumieć, że wiele trudnych sytuacji danych jest mu po to, aby się uczyć świata, a drugi człowiek, stojący naprzeciw niego, ma mu wiele do powiedzenia. Przyjmując dar dojrzewania wraz z dzieckiem, pedagog może więc odnaleźć dla siebie lepszą jakość życia, najlepszą dla siebie drogę bycia nie tylko pedagogiem, ale przede wszystkim człowiekiem.

BIBLIOGRAFIA:

- Ablewicz, Krystyna. 1994. *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Wyd. UJ.
- Białek, Ewa Dorota. 2009. *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyznań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Buber, Martin. 1992. *Ja i ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. Jan Doktor. Warszawa: Wyd. Pax.
- Folkierska, Andrea. 1990. *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa: Wyd. UW.
- Gnitecki, Janusz. 2007. *Metodologia badań w pedagogice hermeneutycznej*. Poznań: Wyd. Naukowe PTP.
- Kamiński, Aleksander. 1948. *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*. Warszawa: Wyd. Nasza Księgarnia.
- Krokos, Jan. 1992. *Fenomenologia E. Husserla, Aleksandra Pfändera, Maxa Schele-
ra*. Warszawa: Katolicka Agencja Wydawnicza.
- Malicka, Małgorzata. 1996. *Ja to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*. Warszawa: Wyd. Żak.
- Milerski, Bogusław. 2011. *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wyd. Naukowe CHAT.

- Palka, Stanisław. 2006. *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: GWP.
- Sawicki, Mieczysław. 1995. *Dziecko jest osobą. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*. Warszawa: Wyd. Naukowe Semper.
- Sawicki, Mieczysław. 1996. *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa: Wyd. Naukowe Semper.
- Sokołowska-Dzioba, Teresa. 2020. Wiedza jako podstawa kompetencji nauczyciela. W: *Oblicza edukacji przedszkolnej i szkolnej*, red. Andrzejewska Jolanta i Barbara Bilewicz-Kuźnia, 51-62. Lublin: Wyd. UMCS.
- Śliwerski, Bogusław. 2020. *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Impuls.
- Tarnowski, Janusz. 1993. *Jak wychowywać?* Warszawa: Wyd. ATK.
- Tarnowski, Janusz. 1991. Człowiek – dialog – wychowanie. Zarys chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej. *Znak*, 436(9), s. 69-78.
- Waloszek, Danuta. 2006. *Pedagogika przedszkolna – metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków: Wyd. Naukowe UP.