

Fryderyk
DREJER



WYCHOWANIE DZIECI
DO KULTURY REGIONALNEJ
W EDUKACJI
WCZESNOSZKOLNEJ
(TEORIA I PRAKTYKA)



KARKONOSKA PAŃSTWOWA
SZKOŁA WYŻSZA
W JELENIJ GÓRZE

Fryderyk Drejer

Wychowanie dzieci do kultury regionalnej w edukacji wczesnoszkolnej

Teoria i praktyka

Jelenia Góra 2013

RADA WYDAWNICZA
KARKONOSKIEJ PAŃSTWOWEJ SZKOŁY WYŻSZEJ

Tomasz Winnicki (przewodniczący), Grażyna Baran, Izabella Błachno,
Barbara Mączka, Kazimierz Stąpór, Józef Zaprucki

RECENZENT

Leszek Albański

PROJEKT OKŁADKI

Stanisław Gola

Zdjęcie na okładce: www.folkstar.pl

PRZYGOTOWANIE DO DRUKU

Barbara Mączka

DRUK I OPRAWA

ESUS Agencja Reklamowo-Wydawnicza
ul. Południowa 54
62-064 Plewiska

WYDAWCA

Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa
w Jeleniej Górze
ul. Lwówecka 18
58-503 Jelenia Góra

ISBN 978-83-61955-29-0

Niniejsze wydawnictwo można nabyć w Bibliotece i Centrum
Informacji Naukowej Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej
w Jeleniej Górze, ul. Lwówecka 18, tel. 75 645 33 52

SPIS TREŚCI

Wstęp	5
I. Wprowadzenie dzieci do kultury regionalnej jako problem pedagogiczny	9
1. Akulturacja i jej wymiar pedagogiczny	9
2. Kultura regionalna jako płaszczyzna socjalizacji	16
2.1. Walory materialne kultury regionalnej (wybrane przykłady)	27
2.2. Walory społeczne kultury regionalnej (wybrane przykłady)	37
II. Środowiskowy aspekt wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym.....	48
1. Istota procesu wychowania	48
2. Środowisko wychowawcze	59
2.1. Środowisko wychowawcze rodzinne	66
2.2. Środowisko rodzinne a środowisko szkolne	78
2.3. Kultura jako środowisko wychowawcze	93
III. Kultura regionalna w nauczaniu zintegrowanym	100
1. Założenia edukacji wczesnoszkolnej	100
1.1. Cele edukacji	100
1.2. Formy edukacji	105
2. Teoriopoznawcze podstawy kształcenia kulturowego dzieci	113
2.1. Zasady przekazywania dzieciom wiedzy o kulturze regionalnej	128

2.2. Metody zapoznawania dzieci z kulturą regionalną	136
3. Formy przekazu dzieciom wiedzy o kulturze regionalnej	142
3.1. Lekcja	142
3.2. Wycieczki regionoznawcze	154
3.3. Inne formy zapoznawania dzieci z kulturą regionalną	165
Uwagi końcowe	169
Bibliografia	172

Motto:

Wolno nie być głębokim badaczem,
ale pod karą haniebnego wstydu
nie godzi się nie znać ziemi,
na której się mieszka

(Władysław Syrokomla)

WSTĘP

Wychowanie rozpoczyna się już we wczesnym dzieciństwie, kiedy to rodzice przekazują dziecku, ważne dla nich samych, wartości cywilizacyjne i humanistyczne. Znaczącymi w procesie wychowania dziecka, obok rodziców, mogą być także inne osoby z jego środowiska a także niezwykle postaci z książek dla dzieci i filmów lub bohaterzy legend. Wszyscy stanowią dla niego wzór do naśladowania.

Dziecko, jak zauważa D. Becelewska, kontaktując się z osobami znaczącymi ze swojego otoczenia przyswaja świat ich wartości i według nich stara się funkcjonować w danym otoczeniu. Są to wartości cywilizacyjne i humanistyczne, przygotowujące jednostkę do życia w określonej rzeczywistości (Becelewska, 2009: s. 124).

Obok nich, szczególnego znaczenia nabierają także wartości kulturowe o charakterze regionalnym. Każdy region ma swoją specyficzną kulturę kształtowaną przez pokolenia, zawierającą wartości, które są dla człowieka bliskie, bowiem utożsamiają go z miejscem jego „bycia”. Tożsamość regionalna przejawia się między innymi w zainteresowaniu dorobkiem duchowym i materialnym miejsca zamieszkania, wiedzą o własnej przeszłości, a także w działalności na rzecz kultywowania rdzennych wartości kulturowych.

Kultura regionalna jest złożoną i skomplikowaną całością o charakterze pokoleniowym. Ma ona wymiar zbiorowy, zawiera ogół wytworów, myśli, działań, wartości i sposobów postępowania uznanych i przyjętych przez daną społeczność, dlatego konieczne jest zapoznanie z nią dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Obowiązek ten spoczywa głównie na szkole. W treściach programowych nauczania zintegrowanego znajduje się problematyka regionalna zawierająca wiele aspektów dydaktyczno-wychowawczych. Przede wszystkim chodzi o to, aby dzieci zapoznawać z regionem zamieszkania w kontekście tożsamościowym. Elementarna wiedza o regionie, jaka jest im przekazywana, prowadzi do rozbudzenia zainteresowania dorobkiem duchowym i materialnym tych ziem, a zarazem rozbudzenia emocjonalnego stosunku do małej ojczyzny.

Rodzinne okolice są bliskie każdemu człowiekowi, ich walory historyczne, geograficzne i kulturowe, niejednokrotnie mające wysoką rangę, rozwijają silne więzy z rodzinną krainą, pozwalają zrozumieć na czym polega zaangażowanie w jej rozwój, ochronę przyrody i dóbr kulturowych. Rozwijana u dzieci młodszych świadomość o walorach środowiska regionalnego przekłada się na kultywowanie przez nie rdzennych wartości i utożsamianie się ze swoim miejscem zamieszkania.

Postrzeżenie przez dzieci swojego środowiska lokalnego w dużym stopniu zależy od tego, jak w szkole realizowany jest proces przekazywania dzieciom wiedzy o regionie, jego historii i walorach turystyczno-kulturowych. W procesie tym nie chodzi tylko o dostarczanie wiedzy o regionie, ale także, a może przede wszystkim, o emocjonalne wiązanie dziecka z miejscem urodzenia i zamieszkania, o kształtowanie u niego postawy aktywności na rzecz regionu.

Kształtowanie pozytywnych postaw dzieci wobec własnego regionu, uwrażliwienie ich na potrzebę kultywowania tradycji kulturowych a tym samym umocnienie ich emocjonalnego stosunku do miejsca urodzenia wynika z kulturotwórczej funkcji szkoły w nowoczesnym systemie edukacyjnym.

Funkcja kulturotwórcza szkoły nie może być spłycona i ograniczona, musi mieć wymiar szerszy, tj. narodowy i węższy, czyli regionalny. Jej charakterystyczne cechy to:

- rozwijanie u uczniów pełnej identyfikacji z regionem zamieszkania;
- budzenie u uczniów zarówno poczucia odrębności regionalnej, jak i mocnego poczucia stałej więzi narodowej;
- dogłębne poznanie przez uczniów regionalnego dziedzictwa kulturowego w kontekście dziedzictwa kultury narodowej;
- przekazywanie i kultywowanie tradycji regionu i kraju, poznanie ich roli w życiu jednostki i grupy społecznej.

Ujęcie kulturotwórczej funkcji szkoły w aspekcie wielowymiarowym jest konieczne ze względu na pewne negatywne zjawiska społeczne, obniżające świadomość tożsamościową młodego pokolenia. W opinii T. Mroza lista tych zjawisk jest długa, dlatego wymienia on tylko te, najbardziej niepokojące z punktu widzenia wychowania dzieci i młodzieży. Są to:

- bezkrytyczne przyjmowanie i naśladowanie obcych wzorów;
- niski poziom tolerancji;
- zanik bogatych tradycji;
- lekceważący stosunek do bogatego dziedzictwa kultury narodowej i regionalnej;
- niski poziom identyfikacji regionalnej;
- słabo rozwinięty patriotyzm lokalny (Mróz 2005: s. 5).

Proces wychowania dzieci w klasach młodszych w oparciu o kulturę regionalną zależy od wielu czynników, wśród których najważniejszym jest nauczyciel. Jego rzetelna wiedza o regionie i autentyczne zaangażowanie się w życie regionu przekłada się na skuteczność wychowania dzieci.

„Nauczyciel jest nie tylko wykładowcą, lecz i wzorem. Należy więc pamiętać o tym, że słowa uczą a przykłady pociągają – szczególnie dzieci i młodzież” (Mróz 2005: s. 6).

I. Wprowadzenie dzieci do kultury regionalnej jako problem pedagogiczny

1. Akulturacja i jej wymiar pedagogiczny

Człowiek od najmłodszych lat funkcjonuje w kulturze społeczności, wchodzi w nią zarówno w sposób naturalny, jak i jest celowo wprowadzany. Proces ten charakteryzuje się zbieraniem specyficznych doświadczeń, przyswajaniem określonych wartości, pojęć i obowiązujących norm, a także budowaniem świadomości o miejscu człowieka w zbiorowości społecznej i jej kulturze. Według B. Krausa, może to być proces świadomy, a więc celowy, a także nieświadomy, tj. niekontrolowany (Kraus 2001: s. 55).

Wrastanie człowieka w kulturę społeczności i w oparciu o nią tworzenie indywidualnego systemu kulturowego zależy od emocjonalnego przeżywania przez niego wartości kulturowych, szczególnie tych nadrzędnych, tj. moralnych i etycznych. One kształtują osobowość jednostki, rozwijają w niej poczucie bycia członkiem zbiorowości społecznej i aktywnego w niej życia, opartego na znajomości przyjętych reguł i umiejętności ich stosowania przy niezbędnej, emocjonalnej ich akceptacji (Ferenz 1995: s. 9).

Akceptacja nie powinna odnosić się wyłącznie do preferowanych wartości kulturowych, lecz także obejmować odmienne systemy kulturowe. W społeczeństwie nie istnieje tylko jeden spójny system wartości kulturowych, jest wiele równorzędnych lub mniej znaczących takich systemów nie zawsze pozytywnie postrzeganych przez ludzi. Należy zatem, kształtując w jednostce odpowiednie zachowania kulturowe, spowodować jej otwarcie się na te systemy kulturowe.

To, jak postrzegane są i uznawane wartości kulturowe świadczy o świadomości kulturowej jednostki, którą K. Ferenz postrzega w dwóch wymiarach, tj. w wymiarze ogólnym (szerokim) i w wymiarze węższym.

W pierwszym wymiarze chodzi o wartości i przekonania wspólne dla wszystkich członków dużej zbiorowości społecznej (np. narodu), wyodrębniające ją od innych grup społecznych. Z kolei drugi wymiar świadomości kulturowej – to utożsamianie się jednostki z mniejszą grupą społeczną, jak np. środowiskiem lokalnym, i uznawanymi przez nią wartościami (Ferenz 1995: s. 11).

Zróznicowanie świadomości kulturowej społeczeństwa jest determinantem zachodzących procesów społecznych, jakimi są akulturacja i asymilacja (Brouček 1991: s. 240).

Akulturacja – jest to proces socjalny w którym dochodzi do zmian kulturowych poprzez trwałe związki dwu lub więcej kultur. Obejmuje ona przejmowanie jednych elementów z innej kultury, odrzucenie części elementów, lub ich przetwarzanie.

Asymilacja – jest to stopniowe wchłanianie jednej grupy etnicznej i jej kultury do innej kultury. Odbywa się to w ten sposób, że oznaki kultury pierwotnej zatracają się i są zastępowane

elementami dominującymi kultury wiodącej. W trakcie asymilacji naturalnej, tj. bez przemocy, może dochodzić do wzajemnego wzbogacania partycypujących społeczności etnicznych i innych.

Akulturacja i asymilacja stanowią o procesie wychowania wielokulturowego ludzi, którego efektem jest pozytywne postrzeganie i ocenianie systemów kulturowych różnych od ich własnej kultury oraz umiejętność regulowania swoimi zachowaniami w relacjach z przedstawicielami innych kultur (Průcha, op. cit.: s.42). Można zatem przyjąć, że wychowanie wielokulturowe jest socjalizacją przez treści kultury skutkującą uformowaniem się kompetencji interkulturalnych jednostki i jej adaptacją kulturową.

Przystosowanie się jednostki do funkcjonowania w środowisku społecznym w którym występuje odmienność kulturowa i akceptacja przez nią owej odmienności jest możliwe wówczas, kiedy w danej społeczności stosowana jest podstawowa zasada pluralizmu kulturalnego opartego na współpracy, dialogu i porozumieniu (Janiš op. cit.: s. 103). Pluralizm kulturalny sprzyja prawidłowemu rozwojowi i wychowaniu jednostki funkcjonującej w grupie społecznej i prezentującej różne poglądy kulturowe.

Wychowanie kulturowe, tak dzieci, jak i dorosłych, to przede wszystkim kształtowanie poczucia aktywnego uczestnictwa w kulturze opartego na przeżyciach emocjonalnych. Ma ono charakter instytucjonalny i jest realizowane w ramach edukacji kulturalnej. Jej celem jest ukierunkowanie podmiotów edukowanych w stronę pogłębienia własnej kultury zgodnie z wybranym i przyjętym przez nie ideałem osobowości, a także do poznawania kultury innych ludzi i stworzenie możliwości wyborów indywidualnych w sferze szeroko rozumianej kultury.

Wybory te dotyczą głównie wartości intelektualnych, estetycznych, gospodarczych, norm moralnych i prawnych oraz wzorów zachowań i wzorców. Zostały one ujęte przez A. Kamińskiego w zespoły wartości (za: Ferenz op. cit: s. 17).

Wychowanie jednostki do kultury, wchodzenie w nią, nie jest związane wyłącznie ze sferą emocjonalną. Opiera się ono także na zmysłowym i umysłowym poznaniu danej kultury, różnicowanym ze względu na wiek jednostki.

Specyfiką poznawania kultury przez dziecko jest szeroka eksploracja zewnętrzna, przy słabszym wnikaniu w istotę zjawisk w niej zachodzących. Poznanie zaczyna się od spostrzeżenia i całościowego ujmowania kultury i zachodzących relacji między jej składowymi (Gwarecki 1989). Faza poznania całościowego, wraz z rozwojem dziecka, przechodzi stopniowo w fazę poznania analitycznego.

Całościowe poznanie przez dziecko kultury, zarówno w sferze spostrzegania, jak i myślenia, wynika z obrazowo – sytuacyjnego podejścia do niej. Składają się na nie trzy czynniki wzajemnie się uzupełniające i wzmacniające. Są to:

1. Poznanie zmysłowe (spostreżenie diagnostyczne, rodzajowe, przyczynowo-skutkowe i walorowe).
2. Poznanie umysłowe (rozumienie i przeżywanie zjawisk i sytuacji związanych z kulturą).
3. Poznanie praktyczne (podejmowanie decyzji i działanie o charakterze kulturowym).

Punktem wyjścia w procesie całościowego poznania kultury jest poznanie zmysłowe. Dzięki niemu dziecko wchodzi w relacje z głównymi elementami składającymi się na kulturę, czyli:

- a) rzeczami (przedmioty materialne, mające określoną formę i konstrukcję i spełniające odpowiednie funkcje);
- b) czynnościami (celowa i ukierunkowana aktywność człowieka, wywołująca określone efekty);
- c) zjawiskami (przemiany zachodzące w kulturowej rzeczywistości, wywołane aktywnością człowieka).

Składowe kultury są najpierw odbierane przez dziecko za pomocą analizatorów wzrokowych, słuchowych i dotykowych, następnie, gdy w zasięgu tych analizatorów znajdzie się jakiś element owej kultury, następuje jego rejestrowanie przez układ nerwowy. Czynność sygnalizacyjna układu nerwowego umożliwia dziecku ustosunkowanie się do poznanych rzeczy, czynności i zjawisk, dostarcza mu wrażeń i spostrzeżeń, a także wyobrażeń o charakterze odtwórczym lub twórczym.

Poznanie zmysłowe rozwija sensorykę (mechanizm spostrzegania) i postawę badawczą. Jest ono podstawą dla poznania umysłowego, tj. procesu rozwoju intelektu (mechanizmu myślenia) i postawy diagnostycznej oraz poznania przez działanie, czyli procesu rozwoju motoryki (mechanizmu działania) i postawy twórczej. Ich pochodną jest proces kształtowania wartości moralno-społecznych i estetycznych.

Relacje zachodzące pomiędzy poszczególnymi rodzajami poznawania przez dziecko kultury można ująć w postaci schematu:

Model strukturalny procesów poznawczych zachodzących u dzieci w wieku wczesnoszkolnym



W procesie poznawania dzieci spotykają się z mnóstwem sygnałów, zarówno prostych, jak i złożonych, a także znaczących i mniej znaczących dla ich rozwoju. Wśród napływających sygnałów są również sygnały zaliczane do tzw. „szumów”, które obniżają efektywność tego poznawania. Należy więc zadbać o to, aby dzieci odbierały wyłącznie sygnały wartościowe zawierające zwarte i logiczne informacje, bowiem tylko takie wpływają na ich rozwój umysłowy. Informacje zawarte w sygnałach są klasyfikowane w odpowiednie zbiory, według ich funkcji. Składają się one na całość, tworząc w umyśle dzieci obraz rzeczywistości kulturowej w której się znajdują.

Wprowadzanie dzieci w kulturę i jej poznawanie opiera się głównie na spostrzeganiu i myśleniu. Spostrzeżenie, to według T. Mroza i M. Siwińskiej proces poznawczy odzwierciedlający w psychice człowieka złożone bodźce rzeczy i zjawisk, które aktualnie oddziałują na jego zmysły (Mróz, Siwińska 2004: s. 80).

Myślenie polega na analizie, syntezie, abstrahowaniu i uogólnianiu. Jest więc tworzeniem treści nawet wówczas, gdy przedmiot lub zjawisko nie działają bezpośrednio na zmysły dziecka (Lelonek, Wróbel, 1990: s. 45). W wyniku myślenia powstaje w umyśle dziecka wyobrażenie, czyli obraz pamięciowy wynikający ze spostrzeżeń, jakie dziecko dokonało wcześniej i doznanych przez nie doświadczeń.

Umiejętność dokonywania przez dzieci analizy, interpretacji i syntezy sygnałów zawierających informacje o rzeczach, czynnościach i zjawiskach kultury z którymi wchodzi w relacje, wpływa na stopień ich orientacji w tym obszarze, a także na przystosowanie się do dynamicznie zmieniających się sytuacji. Ta umiejętność umożliwia dzieciom podejmowanie decyzji dotyczącej ewentualnego działania praktycznego w obszarze kultury.

Wieloprocessowe poznawanie kultury i wchodzenie w nią pozwala człowiekowi zrozumieć otoczenie w jakim funkcjonuje i określać w nim swoje miejsce. Odnosi się to zarówno do kultury aktualnej, jak i do pokoleniowego dorobku kulturowego, który przetrwał i nadal odpowiada naczelnym wartościom społecznym (Ferenz op. cit.: s. 25).

To, co w kulturowym dorobku przyjęte zostało w procesie transmisji kultury z pokolenia na pokolenie, stanowi o dziedzictwie kulturowym konkretnej społeczności. Kolejne pokolenia nie muszą zatem tworzyć od podstaw środowiska kulturowego, powinny uaktywnić się w swoim środowisku społecznym (regionalnym) na rzecz tamtejszej kultury.

2. Kultura regionalna jako płaszczyzna socjalizacji

Pojęcie **kultura regionalna** odnosi się do obszaru terytorialnego zwanego regionem i jest zespołem cech charakterystycznych dla tego obszaru, który „(...) *nie jest już jedynie mechanicznie pojmowaną koncepcją przyrodniczą czy ekonomiczną, ale harmonijną i niepodzielną całością, w której człowiek (jako jej komponent i obserwator), oraz jego świadomość, odgrywają ważną rolę*” (Orłowska 2004: s. 63).

Rozważania na temat kultury regionalnej wymagają uściślenia pojęcia region, bowiem istnieją różne jego definicje. Między innymi W. Kopaliński uważa, że region jest to część terytorialna kraju wyróżniająca się charakterystycznymi cechami geograficznymi i kulturowymi (Kopaliński 1992: s. 489), natomiast S. Malarski określa region, jako odróżniającą się część przestrzeni o pewnych cechach wspólnych występujących w relacjach wzajemnych, jak i w relacjach z otoczeniem (Malarski 2000: s. 13).

Podobnie region postrzega W. Jacher, uważając go za umownie wydzielony obszar różniący się od terenów sąsiadujących określonymi cechami naturalnymi i nabytymi (za: Drejer 2005: s. 7), a J. Svoboda zwraca uwagę na to, że region jest to obszar na który składa się wiele czynników naturalnych, między innymi takich jak literatura, sztuka, szkolnictwo, ekonomia, polityka, powodujących, iż nie jest to twór sztuczny (Svoboda 1998: s. 2000).

Region, to przede wszystkim społeczność lokalna posiadająca mniej lub więcej rozwinięte poczucie odrębności wyrażające się w więzach emocjonalnych do zamieszkiwanego terenu. Zaangażowanie ludzi w sprawy regionu wpływa zarówno na ich roz-

wój ogólny, jak i na przemiany świadomościowe, na co zwraca uwagę T. Sołdra-Gwiżdż, pisząc „(...) *społeczność lokalna (community) jest w pewnym sensie miejscem, gdzie jednostka spotyka się z szerszym społeczeństwem i kulturą. To właśnie w swojej miejscowości przez większą część ludzkiej historii, a w znacznej mierze także dzisiaj, jednostka staje wobec instytucji swego społeczeństwa, wobec właściwych mu dróg wyrażania uczuć religijnych, regulowania zachowań się, życia rodzinnego, socjalizacji młodych, zarabiania na życie, wyrażania ocen estetycznych*” (Sołdra-Gwiżdż 1997: s. 18).

Kiedy człowiek czuje się podmiotem zachodzących przemian w regionie i z pełną świadomością wiąże się z tym środowiskiem wówczas bliższe jemu stają się zagadnienia związane z bezpośrednimi doświadczeniami miejsca zamieszkania.

Socjologowie uważają, że regionalne społeczności nie muszą być ściśle związane z konkretnym obszarem terytorialnym, i w tym kontekście postrzegane, bowiem cechami, które je wyróżniają spośród innych społeczności i stanowią o ich odrębności mogą być język (gwara), dorobek kulturalny, wyznanie, społeczna struktura, przynależność państwowa, charakter gospodarki (za: Wyrobisz 1998: s. 40).

Problematykę regionu i kultury regionalnej należy rozpatrywać w korelacji z regionalizmem, czyli ruchem społeczno-kulturalnym, który dąży do zachowania swoistych cech kultury danego obszaru, do pogłębienia wiedzy o tej kulturze oraz do jej rozwoju i odnowy (za: Słownik Języka Polskiego 1999: s. 34). W regionalizmie chodzi głównie o poszukiwanie przez społeczność lokalną własnej tożsamości i dążeniu przez nią do „bycia u siebie” przy jednoczesnym rozwijaniu poczucia państwowości.

Zagadnienie regionalizmu należy rozpatrywać w kontekście kraju, na co zwróciła uwagę E. Maleczyńska: „*Regionalizm, to*

przede wszystkim zrozumienie, czym jest własny region w całości państwa, badanie jego możliwości, planowe rozbudowywanie jego życia w rytmie zgodnym z życiem całego kraju, zwiększenie udziału w ogólnonarodowym dorobku” (za: Drejer 2005: s. 9).

Na to, że świadomość regionalna musi być równoważona ze świadomością narodową zwraca także uwagę C. Biłos, uznając regionalizm za system relacyjny lokalności do globalności, kształtowany kulturowo w świadomości społecznej danej zbiorowości (Biłos 1999: s. 11). Podobną opinię na ten temat wyraziła J. Kosowska-Rataj: *„Świadomość <bycia członkiem małej ojczyzny> determinuje patriotyzm, zarówno ten lokalny, jak i narodowy oraz tożsamość narodową”* (Kosowska-Rataj, op. cit.). W dalszych rozważaniach Kosowska-Rataj używa określenia autoidentyfikacja, przez którą rozumie przynależność grupową oraz stopień emocjonalnego przywiązania jednostki do grupy społecznej.

Autoidentyfikacja jest wynikiem oddziaływania na jednostkę wartości zawartych w kulturze regionalnej i w kulturze narodowej. Wartości te, według J. Smolicza: *„...działają, jako istotne odniesienie identyfikacyjne dla grupy i jej członków. Stanowią ważny element decydujący o odmienności kulturalnej danej społeczności, pozwalają zachować żywotność i kreatywność w ramach własnej kultury”* (Smolicz 1992: s. 59).

Pogląd taki oddaje istotę regionalizmu kreatywnego, który określa się, jako *„(...) system przekonań normatywno-dyrektywalnych, wytworzony w danej społecznej sytuacji regionalnej, na którego płaszczyźnie tworzone są pomysły rozwiązywania problemów regionalnych, zapewniających rozwój i trwanie wyodrębniającej się, lub już wyodrębnionej kulturowo ludności, stale zamieszkującej dane terytorium osadnicze, gminne, prowincjonalne, metropolitarne, dzielnicowe, itp.”* (Biłos op. cit.: s. 13).

O kształcie regionalizmu decyduje więc człowiek poprzez swoją postawę świadomościową przyjmowaną wobec zamieszkiwanego terytorium, który jest dla niego „małą, bliską ojczyzną”. J. Kosowska-Rataj napisała: „*Każdy człowiek ma określony stosunek emocjonalny do swojego miejsca pochodzenia, szczególnie zaś do formatywnego dla osobowości, okresu dzieciństwa i młodości. Miejsce, terytorium stanowi dla członków grup jedną z naczelnych wartości*” (Kosowska-Rataj 1998: s. 35).

Nie ulega wątpliwości, że ruch społeczno-kulturowy, jakim jest regionalizm, można uznać za rozwijający się proces powrotu społeczeństw lokalnych do „korzeni”. I. Leoński uważa, że o regionalizmie należy mówić nie tylko w aspekcie świadomościowego poczucia odrębności „my”, ale także w aspekcie instytucjonalnym, ponieważ istnieją różnego rodzaju organizacje i instytucje, które zakładają w swoich działaniach problem regionalności (Leoński (1993: s. 9).

Idea regionalizmu i kultury regionalnej znalazły odzwierciedlenie w odpowiednich dokumentach o charakterze krajowym i międzynarodowym. Dokumentem o fundamentalnym znaczeniu dla ochrony dziedzictwa kulturowego w Polsce jest Karta Regionalizmu Polskiego, uchwalona w 1994 roku podczas V Kongresu Regionalnych Towarzystw Kultury we Wrocławiu. We wstępie do Karty czytamy: „*Dzieje narodu i państwa polskiego kształtowały się pod wpływem różnorodnych czynników. Tym, co sprawia, że czujemy się członkami narodu jest poczucie wspólnoty terytorialnej, na które składają się: dziedzictwo historyczne, religijne, społeczno-kulturalne, a zwłaszcza język*” (Bednarek 1999: s. 23).

W dalszej części tego dokumentu zwrócono uwagę na relacje między państwem a regionami: „*Granice <małych ojczyzn> i regionów z natury nie są wyraźne, bowiem obok cech kulturo-*

wych, ekonomicznych i geograficznych, wyróżniających te obszary, istnieje znacznie więcej wspólnych więzi łączących je w jedną całość – naród i państwo polskie. To sprawia, że ojczyzna nie jest zwykłą sumą regionów, a regionalizacja nie tylko nie zagraża integralności państwa, lecz sprzyja jej umocnieniu”.

Ważnym dla ochrony dziedzictwa kulturowego jest też dokument o nazwie „Rekomendacja o ochronie folkloru i sztuki ludowej”, uchwalony w listopadzie 1989 roku na 25 sesji Konferencji Generalnej UNESCO w Paryżu. Zapisano w nim między innymi: „Folklor (lub tradycja, lub kultura ludowa) jest całością kształtem opartej na tradycji twórczości społeczności kulturowej, realizowanej przez grupy lub osoby indywidualne i uznanej, jako wyrażająca oczekiwania tej społeczności, o tyle, że odzwierciedlająca jej tożsamość społeczną i kulturową; jego wzorce i wartości przekazywane są ustnie, przez naśladownictwo lub innymi sposobami. Jego formą są m.in.: język, literatura, muzyka, taniec, zabawy, mitologia, zwyczaje, obrzędy, rękodzieło, architektura i inne rodzaje sztuki” (Bednarek, op. cit: s. 38).

Każdy region jest przestrzenią kulturowych znaczeń, dlatego kultury regionów różnią się od siebie, są specyficzne dla określonego terenu i jego mieszkańców, mają swoją odrębność i autonomię (Kłodnicki 1996: s. 8). Ich wspólną cechą jest to, że na ogół były kształtowane przez pokolenia i pomimo swojej odrębności tkwią korzeniami w kulturze narodowej, z niej się wywodzą i na niej bazują. Stanowią ważny element świadomości historycznej i tożsamości narodowej każdego człowieka.

W rozważaniach na temat kultury regionalnej należy wziąć także pod uwagę kulturę regionów pogranicza, tj. obszarów rozciągających się po obu stronach granicy, mających konkretny wymiar i kształt w sensie geograficznym (Heffner 1998: s. 21). Występuje tam zjawisko wpływów i wzajemnego przenikania się

kultury dwu (lub więcej) sąsiadujących ze sobą społeczności krajów ościennych. Zwrócono na to uwagę podczas Międzynarodowego Sympozjum na temat dziedzictwa kulturowego, które odbyło się w 1991 roku w Krakowie.

W uchwale pt. „Dokument Krakowskiego Sympozjum” znajdują się zapisy dotyczące kultury regionalnej i promocji działań kulturotwórczych na pograniczu w kontekście współpracy międzynarodowej. Oto niektóre z tych zapisów:

Państwa uczestniczące są zdecydowane wspierać wzajemne poznanie swych kultur, będą stymulować współpracę i wymianę we wszystkich dziedzinach kultury i pracy twórczej.

Państwa uczestniczące wyrażają przekonanie o bogatym wkładzie, jaki kultury regionalne i lokalne, a także związane z mniejszościami narodowymi, wnoszą do życia kulturalnego.

Państwa uczestniczące uważają, że regionalne aspekty kulturowe powinny same w sobie być czynnikiem porozumienia między narodami. Regionalna różnorodność kulturowa jest wyrazem bogactwa wspólnej tożsamości kulturowej państw uczestniczących.

Państwa uczestniczące wyrażają swe głębokie przekonanie, że dziedzictwo kulturowe każdego z nich stanowi nieodłączną część ich cywilizacji, pamięci i wspólnej historii, do przekazania przyszłym pokoleniom.

Państwa uczestniczące również uznają za zasadnicze elementy ich wspólnego dziedzictwa kulturowego te elementy, które z powodu barier językowych, klimatu i odległości geograficznej, ograniczonej liczby ludności, bądź zmian w uwarunkowaniach historycznych i politycznych nie były powszechnie dostępne.

Państwa uczestniczące będą czynić wysiłki dla ochrony dziedzictwa kulturowego zgodnie z odpowiednimi porozumieniami międzynarodowymi i ich ustawodawstwem wewnętrznym (Bednarek 1999: s. 26).

Duże znaczenie w realizacji powyższych założeń odgrywają euroregiony, definiowane między innymi przez S. Malarskiego, jako: „(...) *obszary dobrowolnej współpracy przygranicznej między wspólnotami i władzami terytorialnymi dwóch lub więcej państw*” (Malarski 2000: s. 74).

Na Dolnym Śląsku prężnie funkcjonują dwa euroregiony, obejmujące swoim zasięgiem pogranicza Polski, Czech i Niemiec. Są to: Euroregion Nysa, w skład którego wchodzi gmina z Kotliny Jeleniogórskiej, powiaty z Północnych Czech oraz ze wschodniej Saksonii. Euroregion Glacensis obejmujący swoim zasięgiem działania gminy z Ziemi Kłodzkiej, z terenu województwa opolskiego a także miasta i powiaty północno-wschodnich Czech.

Bezpośredni styk kultur dwóch sąsiadujących ze sobą społeczeństw obliguje je nie tylko do tolerowania sposobu życia ludzi po drugiej stronie granicy, ale także do poznania i zaakceptowania ich norm i wartości kulturowych. Wynika to z pluralizmu kulturalnego, który w opinii J. Průcha jest teoretyczną zasadą przyjmującą, że poszczególne społeczeństwa (narody, grupy etniczne, plemiona, rasy, grupy wyznaniowe) mają swe specyficzne kultury, które należy uważać za równoważące (Průcha 2001: s. 32).

Kultura każdego regionu charakteryzuje się całym systemem „gromadzenia”, „przechowywania” i „przenoszenia” wartości intelektualnych, moralno-społecznych, religijnych, a także, w jakimś sensie, materialnych. Cechuje je konkretność, stałość i wielowiekowa „użyteczność” (Simonides 1988: s. 5).

Znacząca rola wartości zawartych w kulturze regionalnej polega na tym, że są one stałe, autentyczne i sprawdzone wielowiekową tradycją. T. Mróz wyróżnia w nich dwa podstawowe elementy składowe, tj. nośnik wartości, czyli rzecz, coś realnego,

co jest wartościowe pozytywnie lub negatywnie oraz samą wartością, np. czyn, który posiada pewną cechę sprawiającą, że jest on wartościowy (Mróz 2001: s. 14).

Wartości kultury regionalnej są bliskie człowiekowi ze względu na fakt, że w ich środowisku się rodzi, dojrzewa i żyje. Otwierając się na różne i wielorakie wartości emanujące ze środowisk kulturowego i je przyswajając człowiek rozwija i kształtuje swoją osobowość.

Gdyby nie kultura, która poprzez swoje wartości kształtuje najbardziej nawet fundamentalne i uniwersalne aspekty ludzkiego życia, zachowanie się człowieka byłoby zlepkiem bezcelowych działań i emocjonalnych wybuchów (Janowski 1988: s. 42).

Wartości pomagają człowiekowi (...) kształtować jego świadomość i sposób myślenia; uobecniają całokształt prawd religijnych; kształtują świadomość moralną w formie przekonań moralnych, motywacji uznawanych i akceptowanych postaw; kształtują wreszcie duchową sferę człowieka (Skorowski 1999: s. 49-50).

Źródłem wartości są procesy i zjawiska społeczno-kulturowe zachodzące w środowisku regionalnym. Kształtują one krajobraz kulturowy regionu i stanowią o jego dziedzictwie kulturowym (Orłowska op. cit.: s. 59). Są to przede wszystkim:

- tradycje i obyczaje;
- folklor słowny i folklor muzyczny;
- sztukę i twórczość regionalnych artystów;
- religijność i wierzenia;
- architekturę;
- lecznictwo;
- zwyczaje kulinarne i stroje regionalne.

Z. Kłodnicki za dziedzictwo kulturowe uważa (...) *obiekty kultury materialnej (ludowa architektura, narzędzia pracy, stroje,*

sztuka użytkowa), zjawiska tzw. kultury społecznej (zwyczaje, tradycyjne obrzędy, rytualne zachowania), oraz szczególnie nietrwałą i ulotną, bo powierzoną ludzkiej pamięci, materię ludowej sztuki (Kłodnicki 1996: s. 8).

Dziedzictwo kulturowe jest szczególnie ważne dla ludzi młodych, zagubionych we współczesnym świecie. Daje im poczucie owego „zakorzenia” we wspólnocie społecznej, niezbędnego dla realizacji własnej podmiotowości, jest czynnikiem powodującym ich autentyczne utożsamianie się z regionem zamieszkania i włączanie się w nurt życia swojego środowiska.

Tożsamość regionalna, jak zauważa K. Tropper, jest szczególnym przykładem tożsamości społecznej (zbiorowej) i kulturowej zarazem, opartej na tradycji regionalnej odnoszonej do wyraźnie zdefiniowanego i delimitowanego terytorium (regionu), jego specyficznych cech społecznych, kulturowych, gospodarczych, czy nawet topograficznych, wyróżniających go spośród innych regionów (Tropper 2004: s. 88).

Owe cechy, jak również wspólnota historyczna danej społeczności stanowią niezbędny warunek do wytworzenia i trwania tożsamości regionalnej i regionalnego dziedzictwa kulturowego, a także determinują nowe zjawiska kulturowe, które wynikają ze zmian cywilizacyjnych.

Każdy człowiek, będąc członkiem określonej społeczności powinien poznać dziedzictwo kulturowe swojego regionu, co ułatwi mu wchodzenie w życie kulturalne danego społeczeństwa i wrastanie w jego kulturę. Dzięki temu staje się on integralnym członkiem tego społeczeństwa i nosicielem jego kultury (Zarzecki 2012: s. 23).

Utożsamianie się człowieka z określoną społecznością i identyfikowanie się z tworzonymi przez ową społeczność przekonaniami, poglądami, zwyczajami i obyczajami rozwija

w człowieku poczucie przynależności społeczno-kulturowej do regionu zamieszkania.

Kultura regionalna jest dla konkretnej społeczności lokalnej naturalną samoobroną przed niebezpieczeństwem uniformizmu i unifikacji, daje ludziom poczucie „zakorzenienia”, zarówno w środowisku społecznym, jak i kulturowym (Bednarek 1999: s. 12). Jest ona dla człowieka nośnikiem bliskich, swojskich i rodzimych wartości materialnych, intelektualnych, moralno-społecznych i religijnych.

Kultura regionalna poprzez swój wymiar materialny i społeczny w sensie tradycji i odziedziczonego systemu wartości powoduje, iż człowiek staje się jednym z elementów organizmu, jakim jest region w którym mieszka. Tworzy się więź jednostki z danym obszarem, o której S. Ossowski napisał, że jest to „(...) *system postaw psychicznych, wspólnych poszczególnym członkom zbiorowości, charakteryzujących ich stosunek do innych członków i do społeczeństwa, jako całości*” (za: Sołdra-Gwiżdż 1997: s. 18).

W wychowaniu młodego pokolenia kultura regionalna odgrywa istotną rolę, przekazuje bowiem i wyznacza wzorce funkcjonowania jednostki w życiu. Składają się one na system form zachowań i norm charakterystycznych dla danej społeczności, który jest przez nią przejmowany i adoptowany. System ten wchodzi do procesu socjalizacji jednostek, powiela się w wytworach kulturowych i stabilizuje w zwyczajach i obyczajach (Průcha, op. cit: s. 44).

Kultura regionalna, jako zobiektywizowany dorobek materialny, duchowy i społeczny wielu pokoleń pełni w regionie ważne funkcje, jak:

- a) funkcję poznawczo-motywacyjną;
- b) funkcję modelowo-wzorcową;

c) funkcję wspomagającą.

Funkcja poznawczo-motywacyjna – pozwala poznać całość kształt właściwego zachowania, jego motywy i rację takiego, a nie innego zachowania.

Funkcja modelowo-wzorcowca – wprowadza jednostkę w realia dotyczące właściwego bycia w rzeczywistości, jaka ją otacza.

Funkcja wspomagająca – pomaga jednostce w kształtowaniu właściwych postaw i zachowań (Zellma 2000: s. 10).

Identyfikowanie się człowieka z kulturą regionalną daje mu poczucie przynależności do wspólnoty lokalnej, które uzewnętrznia się w jego uczestniczeniu mniej lub bardziej aktywnie, w różnych grupach społecznych. Nakłada na niego także obowiązek jej chronienia i kultywowania, bowiem od tego, jaki jest przekaz kultury regionalnej zależy jej trwanie. Jest to niezwykle ważne przesłanie ze względu na fakt, że współczesna kultura społeczna coraz częściej przybiera charakter kultury masowej, epatując wzorcami negatywnymi z punktu widzenia rozwoju osobowościowego jednostki.

W każdym regionie znajduje się duży potencjał kulturowy składający się na regionalne dziedzictwo kulturowe. Jego większą część, jak zauważa Z. Kłodnicki (1999: s. 72), stanowi tradycyjna kultura ludowa, zawierająca walory materialne i społeczne. W niej zawarta jest „mądrość pokoleń i wieków”, jak napisała A. Kutrzeba-Pojnarowicz (1977: s. 10).

Walory materialne kultury ludowej to przede wszystkim zabytki budownictwa, w tym budownictwo sakralne, narzędzia pracy, jakimi posługiwano się na przestrzeni wieków, stroje codzienne i świąteczne ludności zamieszkującej dany region oraz sztuka użytkowa.

Obiekty materialne oraz elementy ściśle związane z życiem, pracą oraz działalnością człowieka zostały przez niego wytwor-

rzony w procesie historycznego rozwoju, dlatego też, obok wartości kulturowych mają także dużą wartość historyczną.

Walorami społecznymi kultury regionalnej są zwyczaje, obrzędy i rytualne zachowania mieszkańców regionu związane z ich pracą, zabawą i codziennym życiem, jak również opowiadania i legendy regionalne będące wytworem wyobraźni ludzkiej.

2.1. Walory materialne kultury regionalnej

(wybrane przykłady)

Każdy region jest bogaty w relikty kultury tradycyjnej. Jest ich wiele również na Dolnym Śląsku, gdzie znajdują się cenne obiekty budownictwa regionalnego, takie jak zamki i pałace, staromiejskie zespoły urbanistyczne (fragmenty murów obronnych, wieże, baszty i historyczne centra miejskie) oraz obiekty miejskiej i wiejskiej architektury regionalnej. Posiadają one nie tylko materialne i społeczne walory kulturowe, ale także walory historyczne wynikające z dziejów tego regionu.

Śląsk odgrywał ważną rolę polityczno-społeczną, gospodarczą i kulturową w środkowej Europie, bowiem w tym regionie krzyżowały się wpływy kultur państw graniczących ze Śląskiem, tj. polskiej, czeskiej, łужицьkiej i niemieckiej. W tym wielorakim strumieniu oddziaływań kulturowych dominowała jednak rodzima kultura regionalna, która również miała duży wpływ na kulturę po drugiej stronie granicy (zob.: Jańczak, s. 13).

Wzajemne przenikanie kultur ma przede wszystkim odzwierciedlenie w kulturze materialnej na obszarach przygranicznych. Jest tam wiele budowli świeckich i sakralnych w których uwidocznione są style architektoniczne krajów ościennych, czego

przykładem jest między innymi przygraniczna gmina Mioszów (powiat wałbrzyski). Osadnictwo na tych terenach datuje się od XIII wieku, było ono ściśle związane z działalnością zakonu Benedyktynów z czeskiego Broumova. W obniżeniu mioszowskim zbiegały się trakty prowadzące z Broumova w kierunku Świdnicy oraz przez Kotlinę Krzeszowską do Kamiennej Góry.



Dom zrębowy

Najważniejszym materiałem stosowanym w ówczesnym budownictwie regionalnym było drewno. Do najstarszej formy tradycyjnego budownictwa zalicza się tzw. domy zrębowe, które charakteryzowały się tym, że ściany wznoszone były z poziomo ułożonych belek powiązanych ze sobą za pomocą odpowiednich wrębów. Były to najczęściej wręby na tzw. rybi ogon lub obłap (Wesołowska 1996: s.176).

W wieku XII domy drewniane zaczęto budować w oparciu o konstrukcję przysłupową przez co uzyskiwano sień, biegnącą wzdłuż całej szerokości domu, albo podcienia. Sienie znajdowały się w domach parterowych z jedną lub dwoma izbami, natomiast podcienia posiadały domy piętrowe, tzw. domy tkaczy.

W domach tego typu piętro zajmowały pomieszczenia mieszkalne oraz pomieszczenia magazynowe w których składowano przędzę i wyprodukowane tkaniny, natomiast na parterze znajdowała się zazwyczaj jedna izba służąca za pracownię tkacką.

Skupisko domów podcieniowych, tzw. domów tkaczy, znajduje się między innymi w Chełmsku Śląskim (zob.: Wesołowska, op. cit. s. 189-190) i w Bolkowie, gdzie tkactwo rozwinęło się w XVIII wieku.



Domy o konstrukcji mieszanej

Do zabytków budownictwa regionalnego zaliczają się także domy o konstrukcji mieszanej, czyli kombinowanej. Ich ściany

wykonane są z drewnianych słupów i belek ułożonych w kształcie kratownicy, a przestrzeń między nimi wypełniona jest gliną lub cegłą tworząc tzw. mur pruski.

W wieku XIX w wiejskim budownictwie regionalnym zaczęły dominować budynki murowane. Wyróżniały się one charakterystyczną klasycystyczną dekoracją fasad i detalami wykonanymi ze stiuku, zazwyczaj przy pomocy szablonów, czasami poprzez modelowanie. Fasady domów miały gzymsy, arkady i klasycystyczne pilastry na ogół zakończone głowicami z kamienia. Pod tym względem nie było żadnych różnic między budynkami gospodarczymi a mieszkalnymi.



Murowane domy w gospodarstwie wiejskim

W każdym regionie jest wiele zabytkowych budynków, których rozwiązania architektoniczne były determinowane charakterem pracy i życia mieszkańców.

Dominującym zajęciem mieszkańców wielu miast było tkactwo stanowiące podstawę dla późniejszego rozwoju (przełom XVIII i XIX wieku) przemysłu lniarskiego, a następnie włókienniczego. Świadczą o tym zachowane po dzień dzisiejszy domy tkaczy w Międzylesiu i w Chełmsku Śląskim.

Zabudowa miast odzwierciedlała ich rzemieślniczy i kupiecki charakter, o czym przede wszystkim świadczy miejski rynek

otoczony barokowymi i klasycystycznymi kamieniczkami z podcieniami zajmowanymi przez rzemieślników i kupców prowadzących swoją działalność.



Zabytkowe klasycystyczne kamieniczki z przelomu XVIII i XIX wieku

Kamienice zachowały wiele elementów architektonicznych świadczących o świetności i zamożności ich dawnych mieszkańców. Wśród nich są i takie na których można dostrzec zdobienia i barokowe figury.



*Baszta Grodzka
w Jeleniej Górze*

Cenne pod względem kulturowym i historycznym są także zabytkowe zespoły staromiejskie do których zalicza się mury obronne, wieże strzegące niegdyś wjazdu do miasta oraz baszty. Jednym z bogatszych pod tym względem miast na Dolnym Śląsku jest Jelenia Góra (za: Zarzecka 2001, s. 50). W mieście zachowały się fragmenty murów obronnych z XIV wieku składających się na jego ówczesną fortyfikację, a także baszty spełniające rolę wież obronnych. Przykładem jest Baszta Grodzka z XV wieku.

Regionalne dziedzictwo kulturowe, to także budownictwo sakralne. Są to przede wszystkim kościoły z zabytkowymi wnętrzami pochodzące z różnych okresów i charakteryzujące się różnymi stylami architektonicznymi. Wśród nich na uwagę zasługuje znajdujący się we wsi Rybnica Leśna k/Wałbrzycha unikalny drewniany kościółek kryty gontem, pochodzący z 1557 roku.

Kościół otoczony jest zabytkowym murem, a bramę wejściową na teren przykościelny stanowi wolno stojąca dzwonnica z drewnianym hełmem i dzwonami z 1608 roku. Wnętrze budowli jest renesansowe, ozdobione motywami ludowymi. Zabytkowy jest także witraż przedstawiający Najświętszą Marię Pannę oraz Świętą Annę i Joachima, pochodzący z 1688 roku. Kościół ten jest cennym zabytkiem regionalnej architektury sakralnej.



Drewniany kościółek we wsi Rybnica Leśna k/Wałbrzycha

Wiele budowli sakralnych to zabytki kultury religijnej i zabytki historyczne świadczące o dziejach regionu w którym się znajdują. Jednym z nich jest kościół pod wezwaniem Podwyższenia Św. Krzyża w Jeleniej Górze, zaprojektowany przez szwedzkiego architekta Marcina Franta w latach 1709-1718. Cennym zabytkiem kulturowym w tym kościele jest obraz usytuowany w głównym ołtarzu, przedstawiający Chrystusa na Górze

Oliwnej. Został on namalowany w 1859 roku przez Mengelberga (za: Zarzecka 2001: s. 54).



Ołtarz w kościele p.w. Podwyższenia Św. Krzyża w Jeleniej Górze

Zabytkiem kultury sakralnej a zarazem zabytkiem historycznym jest także kościół w Bolkowie (p.w. św. Jadwigi) postawiony w XIII wieku jako budowla murowana, z wieżą o formach wczesnogotyckich.

W Unisławiu Śląskim k/Wałbrzycha jest bardzo cenny kościółek wybudowany przez protestantów w ok. 1600 roku, a w 1665 roku przejęty przez katolików. Charakterystyczną dla tej budowli sakralnej jest drewniana wieża wyremontowana w 1773 roku przez cieślę Gottfrieda Reimanna przy finansowym wsparciu Hochbergów. Przy kościele usytuowany jest zabytkowy cmentarz z XVII wieku na którym zachowały się nagrobki z końca XIX wieku.



Kościół w Unistawiu Śląskim

Stare cmentarze znajdujące się przy kościołach składają się również na dziedzictwo kulturowe regionu. Na niektórych zachowały się zabytkowe elementy małej architektury sakralnej, jak bramy i mury cmentarne oraz kamienne krzyże i figury świętych stojące wzdłuż tych murów.

Cmentarz taki znajduje się między innymi przy wspomnianym wcześniej kościele pod wezwaniem Podwyższenia Św. Krzyża w Jeleniej Górze. Został on zaprojektowany, podobnie jak kościół, przez Marcina Franta. Przy murze cmentarza znajdują się liczne kaplice grobowe z XVIII wieku z rzeźbami i kutymi kratami wykonanymi przez włoskiego rzeźbiarza Antoniego Canavę. Posiadają one nie tylko wartość religijną, ale także artystyczną, są bowiem małymi zbiorami dzieł sztuki (za: Zarzecka op. cit: s. 56).

Niejednokrotnie w murach cmentarnych można zobaczyć wykute krzyże pokutne, które wyrokiem sądu wykuwał własnoręcznie przestępca lub jego rodzina.



Krzyż pokutny w murze cmentarnym

Zwyczaj stawiania krzyży pokutnych sięga XII wieku. Według ówczesnego prawa zwyczajowego z przestępcą, który popełnił zabójstwo, sąd zawierał tzw. pakt ugodowy na mocy którego skazany zobowiązywał się przed wykonaniem na nim wyroku do wypłaty świadczenia na rzecz rodziny zamordowanego i postawienia w miejscu dokonania zbrodni krzyża, jako świadectwa pokuty.



Krzyże pokutne postawione w miejscu dokonania zbrodni

We wsi Kochanów k/Kamiennej Góry znajduje się inna pamiątka średniowiecznego sądownictwa. Jest nią kamienny zestaw mebli sędziowskich z XIV wieku, prawdopodobnie jedyny

w Europie, który zachowany został w stanie oryginalnym. Zestaw mebli składa się z prostokątnego stołu i ośmiu kamiennych siedzisk. Przy takich stołach w upalne dni odbywały się sądy, którym bardzo często przewodniczyli wójtowie sprawujący władzę sądowniczą w podległych im wsiach (za: Waskowski 1998: s.24).



*Miejsce odbywania sądów
(Kochanów k/Kamiennej Góry)*

Elementem małej architektury sakralnej są także zabytkowe kapliczki stawiane przez ludzi w określonych intencjach. Jest ich kilka rodzajów, są tzw. kapliczki szafkowe (otwarte lub zamknięte) i oszklone skrzynki umieszczane najczęściej we wnęce domu. W środku znajduje się religijny obrazek lub rzeźba w drewnie autorstwa ludowych artystów.

Są też kapliczki słupowe, kapliczki bryłowe z wnęką i kapliczki domkowe. Najczęściej można je spotkać przy drogach i w zagrodach wiejskich (zob.: Wesołowska 1996: s. 200). Kapliczki, to zarówno obiekty kultu religijnego, jak i wytwory sztuki ludowej. Ich forma i wystrój jest odzwierciedleniem kunsztu artystycznego wykonawcy i kultury społecznej regionu.

2.2. Walory społeczne kultury regionalnej

(wybrane przykłady)

Wymiarem kultury społecznej regionu są tradycje, obyczaje i obrzędy kultywowane przez jego mieszkańców oraz legendy i podania ludowe.

Tradycja, to: *„zasady postępowania, obyczaje, poglądy, wiadomości przechodzące z pokolenia na pokolenie; także: przekazywanie tych zasad, obyczajów następnym pokoleniom; zwyczaj”* (Słownik języka polskiego, 2003, t. 4: s. 97).

Obyczaj definiowany jest jako: *„powszechnie przyjęty, umowny, najczęściej utwierdzony tradycją, sposób postępowania w danych okolicznościach, właściwy pewnej grupie ludzi, charakterystyczny dla danego terenu, okresu, itp.; zwyczaj”* (Słownik języka polskiego, 2003, t. 2: s. 1098).

Obrzęd, to: *„zespół uświęconych tradycją, często określonych przepisami, czynności i praktyk o znaczeniu symbolicznym, towarzyszących jakiejś uroczystości o charakterze religijnym, rodzinnym, społecznym lub politycznym; ceremonia”* (Słownik języka polskiego, 2003, t. 2: s. 1081).

Podanie ludowe – *„opowieść mająca związek z jakimś regionem, z jakąś miejscowością itp., oparta zwykle na legendzie lub micie”* (Słownik języka polskiego, 2003, t. 3: s. 217).

Legenda, to „*opowiadanie fantastyczne, przeważnie o postaciach lub wydarzeniach historycznych, oparte zwykle na podaniach ludowych, pełne niezwykłości i cudowności; opowiadanie z życia świętych*” (Słownika języka polskiego 1988: s. 19).

Józef Ignacy Kraszewski tak pisał o podaniach ludowych i legendach: „*Podania ludowe i legendy to mają do siebie, że nie bacząc na granice, przelatują rzeki i góry, przyjmują się w obcych miejscach i większa ich część jest wspólna wielu narodom. Jest rodzaj powieści gminnych o czarodziejach i czarach, o zaklętych skarbach, które z małymi wariantami od końca do końca Europy się powtarzają*” (za: Drejer 2005: s. 59).

Regionalne obyczaje i obrzędy utwierdzone tradycją są wyznacznikiem kultury społecznej regionu. Na przestrzeni wieków ulegała ona różnym modyfikacjom, jednak niektóre jej elementy zachowały swój rodowód do czasów współczesnych. Są one związane zarówno z porami roku, jak i kalendarzem świąt kościelnych, głównie z Bożym Narodzeniem i Wielkanocą.

Często obrzędy kościelne zawierają aspekt lokalny, czego przykładem są szopki bożonarodzeniowe. Są w nich, oprócz klasycznych scen z życia Jezusa, przedstawiane również sceny z codziennego życia lokalnej społeczności. Także w obrzędach związanych ze świątami Wielkanocnymi znajdują się niejednokrotnie odniesienia do rzeczywistości regionalnej, na co zwraca uwagę H. Wesołowska pisząc: „*W wielu rodzinach, oprócz powszechnie znanych potraw, podaje się tradycyjne, charakterystyczne dla regionu, z którego pochodzą, np. tzw. paschę z sera, czy chrzanowy barszcz*” (Wesołowska 1996: s. 344).

Zwyczajne i obrzędy o charakterze kościelnym należy pielęgnować ponieważ wraz z funkcją religijną spełniają one także funkcję wspólnotową, ludyczną. Wdrażają młode pokolenie

do zachowania lokalnych, swojskich tradycji kulturowych, związanych także z codzienną pracą. Taką tradycją jest między innymi kultywowane od wieków święto plonów. W trakcie tej uroczystości śpiewane są pieśni oddające charakter święta oraz pieśni, których treści dotyczą lokalnego środowiska.

Niezmienny, wielowiekowy rodowód mają obyczaje związane z łowiectwem. W pierwszą niedzielę listopada z okazji imienin św. Huberta patrona myśliwych, członkowie lokalnych kół łowieckich urządzają wspólne polowanie po którym układają upolowaną zwierzynę na placu przykościelnym i uczestniczą we mszy polowej. Po mszy organizowany jest zazwyczaj piknik w czasie którego myśliwi opowiadają o swoich przygodach łowieckich i przypominają podania ludowe i legendy związane z ich regionem, przekazywane z pokolenia na pokolenie.

Jedna z takich legend, opowiadana przez myśliwych z regionu Mioszowa i Kamiennej Góry dotyczy polowania w okolicach Rybnicy Leśnej i tamtejszego zabytkowego kościółka:

„Pewnego pięknego poranka Roku Pańskiego 1608 z zamku Książ wyruszyli rycerze udając się na polowanie do borów okalających Ziemię Mioszowską. Przejeżdżając przez las niedaleko Rybnicy Leśnej jeden z rycerzy zauważył w oddali dzika i pokłusował za nim. Dogonił zwierza dopiero nad rzeką Rybną, niestety, tam nastąpił atak ze strony dzika i rycerz mocno poturbowany musiał uciekać. Uciekając brzegiem rzeki osłabł i spadł z konia do wody. Ku swojemu zdziwieniu, będąc w wodzie odzyskał siły i zauważył, że rany odniesione w walce z dzikiem się zagoiły. Nie miał zatem żadnych wątpliwości, że woda do której wpadł uzdrawiała. Postanowił więc ufundować kościół i postawić go w miejscu w którym wpadł do rzeki, odzyskując siły i zdrowie” (na podstawie opowieści właściciela gospody „Darz Bór” w Rybnicy Leśnej, p. Adama Bierdy).

Dbłość o zachowanie tradycji myśliwskich przejawia się także w eksponowaniu pamiątek i trofeów łowieckich w miejscach ogólnie dostępnych. Są to zazwyczaj gospody, które w wielu wioskach stały się nośnikami regionalnego dziedzictwa kulturowego.

Podania ludowe i legendy mają także wymiar religijny. Najczęściej są związane z postaciami świętych, obiektami sakralnymi i z miejscami kultu maryjnego, czego przykładem jest klasztor w Krzeszowie. Od wieków krąży legenda opowiadająca o jego powstaniu:

„W trzynastym wieku na Śląsku rozlokowali się mnisi benedyktyni, którzy przybyli w te strony z czeskich Opatovic. Część z nich postanowiła osiedlić się w okolicy Kamiennej Góry. Od niepamiętnych czasów na tym terenie zadomowił się diabeł. Obecność mnichów na jego terytorium nie za bardzo mu odpowiadała, stąd też zaczął płatać im różnego rodzaju figle, utrudniając codzienne życie. Mnisi postanowili więc wyprowadzić się z tych okolic, co bardzo diabła uradowało. Niestety, jego radość była przedwczesna ponieważ po wyjeździe benedyktynów w to miejsce przybyli mnisi cystersi, którzy te ziemie otrzymali na własność od księcia świdnickiego Bolka Pierwszego.

W pobliskim Krzeszowie Cystersi rozpoczęli budować wielki klasztor. Diabła ogarnęła złość, która potęgowała się w miarę, jak wznoszone były mury klasztorne. Postanowił więc użyć swojej piekielnej mocy i zniszczyć budowaną świątynię aby w ten sposób zniechęcić mnichów do zamieszkania na stałe w tej okolicy. Na realizację swojego planu wybrał noc, bo wówczas diabły mają największą moc sprawczą. Po nastaniu zmierzchu diabeł poleciał do kamieniołomów, które znajdowały się w pobliskich górach, wybrał tam największy kamień, jaki mógł utrzymać w łapach i udał się z nim w drogę powrotną aby go rzucić na wznoszony

klasztor, burząc go. Jednak za dużo czasu stracił w kamieniołomach, kiedy szukał najodpowiedniejszego kamienia, stąd też świt zastał go w drodze do Krzeszowa. Kiedy leciał nad wioską Gorzeszów zapały pierwsze koguty i wówczas diabeł zaczęły opuszczać siły. Był tak słaby, że nie mógł utrzymać ogromnego głazu w łapach i wypuścił go. Kamień spadł na pole nad którym diabeł przelatywał, wbił się w ziemię i stoi tam po dzień dzisiejszy. Od pokoleń zwany on jest Diabelskim Głazem” (Legenda zasłyszana od mieszkańców wioski).



Diabelski Głaz k/Krzeszowa

Tradycyjnym zajęciem społeczności lokalnych było rzemiosło, które obok uprawy roli stanowiło główne zajęcie większości rodzin wiejskich. Powszechnym zajęciem było garncarstwo, bednarstwo, kołodziejstwo, ciesielstwo, a przede wszystkim tkactwo i kowalstwo (zob.: Wesołowska 1996: s. 217-226).

Tkaniny z których wykonywana była odzież, bielizna pościelowa, obrusy, a także inne wyroby użyteczne w gospodarstwie domowym zawierały elementy dekoracyjne związane z regionalną sztuką ludową. Tradycje tkackie są w niektórych społecznościach wiejskich wciąż kultywowane o czym można się przekonać podczas organizowanych tam okolicznościowych uroczystości, przede wszystkim kościelnych.

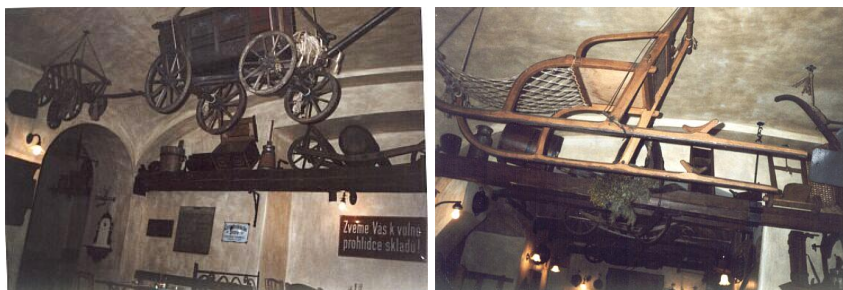
Obok tkactwa popularnym rzemiosłem było kowalstwo. Większość wsi posiadała własne kuźnie gdzie oprócz podkuwania koni, z żelaza wyrabiano przedmioty codziennego użytku niezbędne w gospodarstwie domowym i na roli.

Zabytkowa kuźnia będąca świadectwem życia i pracy ludzi między innymi zamieszkujących region Kamiennej Góry znajduje się we wsi Różana k/Krzeszowa.



Zabytkowa kuźnia z XVIII wieku we wsi Różana k/Krzeszowa

Klimat codziennego życia i pracy lokalnych społeczności w przeszłości oddają także zabytkowe przedmioty i sprzęty znajdujące się w niektórych gospodach wiejskich.



Zabytkowe przedmioty w gospodzie wiejskiej

Nieodzownym elementem kultury regionalnej jest sztuka ludowa mająca swoje podłoże w bogactwie tradycji regionalnych. Przejawia się ona przede wszystkim w sztukach plastycznych, a więc w dziedzinach twórczości artystycznej percypowanych wzrokowo, takich jak rzeźba, malarstwo, grafika, architektura i rzemiosło artystyczne.



Chrystus frasośliwy – rzeźba J. Giejsona (Bardo)

Niektóre dziedziny twórczości ludowej kształtowane przez wieki przetrwały do czasów współczesnych i chociaż uległy różnym modyfikacjom to jednak wciąż akcentują swój rodowód. Ludowi twórcy nieprofesjonalni w swoich dziełach, głównie w rzeźbach i obrazach, eksponują przede wszystkim motywy sakralne.



Motywy sakralne na obrazach B. Ziętka (Brzeźna k/Barda)

Twórczość ludowa przejawiała się też w takich dziedzinach sztuki, jak muzyka, śpiew i taniec. Na przełomie XIX i XX wieku w wielu miasteczkach i wsiach powstały zespoły śpiewacze, kapele ludowe i grupy taneczne. Prezentując swoją działalność artystyczną upowszechniały zarazem folklor regionalny.

Muzyka, pieśni i tańce ludowe stały się wyjątkowym zjawiskiem regionalnego dziedzictwa kulturowego. Są obok twórczości plastycznej, architektury, zdobnictwa i innych sztuk użytkowych, kolejnym elementem kultury ludowej, który przetrwał.

W muzyce, pieśniach i tańcach ludowych jest „*mądrość pokoleń i wieków*” – napisała Kutrzeba-Pojnarowicz (1977: s 10).

Muzyka ludowa dysponuje środkami mającymi wpływ na psychikę człowieka. Jej słuchanie, jak i czynne uprawianie przyczynia się do rozwoju sfery emocjonalnej jednostki. Jest ona prosta, łatwa i przyjemna, dlatego też przetrwała do czasów współczesnych pomimo nieustannego wypierania jej przez inne trendy muzyczne. Muzyka ludowa podobnie jak pieśni i tańce

ludowe przybliży odbiorcom regionalne tradycje, wprowadza ich w klimat kultury społecznej minionych pokoleń.

Pieśni, zwłaszcza obrzędowe, charakteryzuje zwięzłość i prostota, oryginalność i krzepkość. Oddają one charakter ludu który je stworzył i kultywował.

Oskar Kolberg, wybitny etnograf, folklorysta i historyk kultury, opracowując monografie regionalne napisał o pieśniach ludowych, że: „(...) oddają nutę w nieskażonej prostocie tak, jak wybiegła z ust ludu, bez żadnego przystroju harmonijnego” i dalej (...) mam przekonanie, że najdzielniejszą jest w samorodnej, niczem nie zmaczonej czystości, jak ją natura natchnęła. Brzmi pieśń nieprzerwanie po naszych niwach i gajach, płynie z wodą i z wiatrem odbija się o ściany naszych karczem, dworów i chat, a tam gdzie powstała najsilniej za serce chwyta” (Gajek 1961: s. VI-VII).

Pieśń ludowa na przestrzeni wieków ulegała zmianom, zarówno pod względem muzyki, jak i tekstu. Oskar Kolberg tak motywował te zmiany: „Stając się wiernym jej tłumaczem, wszędzie wskazałem miejsce, gdzie wysłuchana została. Wymienioną wieś lub miasto (a raczej okolicę ich), po większej części uważać można za miejsce, gdzie ze szczególnym zamiłowaniem pieśń tę i ową śpiewają. Nie zawsze jednak w tem miejscu powstała; rozmaite koleje, przypadki i burze mogły ją tam zagnać, a więc powikłać nasze domniemania, co do jej początku. A lubo znalazłyby się cechy, naprowadzające na pierwotne gniazdo pieśni, któż jednak chciałby wyrokować tu z bezwarunkową ścisłością, gdzie ono było?. W jednej i tej samej wsi zdarzało mi się niekiedy słyszeć po parę odmian jednakże pieśni; w sąsiedniej wsi już inaczej śpiewano, gdy tymczasem o kilkanaście mil dalej pierwsza melodia znów wyphywała. Bywały przypadki, że taż sama osoba po kilku latach zmieniała nieco tok melodyi, co już

(choć nie ze wszystkim) zacierało pierwotny jej wyraz; a cóż dopiero gdyby ją przyszło usłyszeć po latach kilkunastu lub kilkudziesięciu?. Pieśń jest po większej części tradycyjną; więc czas, stosunki ludzi obopólne, zmiana trybu życia, moda, która z dworca szlacheckiego zaczyna już do chaty wieśniaczej zaglądać, wreszcie osobistość śpiewaka (jego muzyczne usposobienie) i mnóstwo innych okoliczności wciąż na nią wpływają w nieskończonych odcieniach. Ruch tu, jak wszędzie gdzie życie, nieustanny; stąd też obok najszczytniejszego polotu wyobraźni lub najdelikatniejszej tkanki uczuć, znachodzisz gminność i płaskość – do bujnie rozkwitającego kielicha uczuć zakrada się wnet i toczy je robak zepsucia” (Gajek op. cit.: s. VI, – przedruk bez skrótów).

Obok pieśni zawierających linię melodyczną, tempo i składne słowa, społeczność lokalna (przede wszystkim wiejska) tworzyła przyśpiewki, głównie o zabarwieniu miłosnym i satyrycznym. Większość tych przyśpiewek była pozbawiona sensu i logiki ponieważ powstawały spontanicznie, wynikały z potrzeby chwili i oddawały to, co ich twórcy odczuwali.

Z muzyką i śpiewem nierozzerwalnie związane są tańce. Na wsiach najwięcej tańczono na jesieni, kiedy mniej pracy było w polu i w gospodarstwie. Jesień była także porą wesel na których śpiewy, przyśpiewki i tańce dominowały.

Taniec w przeszłości należał do zupełnie naturalnych zajęć człowieka, łączył się ze wszystkimi ważniejszymi zdarzeniami w jego życiu. Sprawiał człowiekowi „(...) dużo przyjemności, bo w ruchach dawał upust radości, gniewu, niepokoju, czy zazdrości. Zawsze jednak taniec miał jakiś cel i przyczynę wynikającą z potrzeby życia” (Turska 1979: s. 20).

Już w II wieku naszej ery Lukian z Samosate tak napisał o tańcu: „Istota tańca polega na tym, by wiernie wyrażał i przedstawiał nasze przeżycia duchowe i plastycznie uzmysławiał to,

co jest dla nas tajemnicze” (za: Lange 1988: s. 12). Podstawą tańca jest więc ekspresja, przejawiająca się w wyrazistym uzewnętrzaniu uczuć i przeżyć; sugestywnym wyrażaniu stanów emocjonalnych.

W Polsce taniec ludowy był na ogół powiązany z obrzędami związanymi głównie z rolnictwem, jak na przykład „taniec na urodzaj” pochodzący z północnej Polski. Polegał on na tym, że trzy dni i trzy noce przed środą popielcową bez przerwy tańczono przy czym partnerzy zmieniani byli w trakcie tańca. Według miejscowych wierzeń, w ten sposób zapewniano dobrą jakość lnu uprawianego w tym regionie (Stelmachowska 1933: s. 75).

Na Śląsku znane były tańce na dobre plony (chodziło głównie o zbiory kapusty i ziemniaków) z kolei w Polsce centralnej na urodzaj owsa. W regionie krakowskim mężczyźni tańczyli na urodzaj pszenicy, kobiety na urodzaj konopi, a dziewczęta na urodzaj magicznego ziela (Stelmachowska op. cit: s. 81, 87).

Do czasów współczesnych w wielu regionach zachowały się tradycyjne tańce ludowe związane z dożynkami, a także tańce weselne.

Tańce ludowe zwane również folklorem tanecznym charakteryzują się tym, że zawsze były związane z lokalną społecznością i jej służyły. W naturalnym środowisku wiejskim tworzony był i przekazywany z pokolenia na pokolenie zasób tańców i sposób tańczenia. Przekaz owych tańców przebiegał w bezpośrednich kontaktach międzyludzkich w warunkach codziennego współżycia ze sobą mieszkańców wioski (Dąbrowska 1987: s. 295).

II. Środowiskowy aspekt wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym

1. Istota procesu wychowania

Wychowanie nie ma jednolitej definicji, istnieje wiele poglądów na temat określenia tego pojęcia (zob.: Kunowski 1993: s. 166). We wszystkich wspólne jest to, że wychowanie pojmowane jest jako specyficzna działalność podmiotu wychowującego, jest ona skoncentrowana na świadomym i celowym tworzeniu warunków prawidłowego rozwoju psycho-fizycznego wychowywanej jednostki i przygotowaniu jej do życia w otaczającej ją rzeczywistości społecznej i kulturowej.

Poglądy na temat wychowania i jego definicje ewaluowały przez wieki podobnie, jak cele wychowania, treści, warunki i środki jego realizacji. Wynikało to głównie z tego w jakim aspekcie wychowanie postrzegano i rozumiano. Duży wpływ na to miała sytuacja polityczna, społeczna i kulturowa danej epoki, a także związane z nią poglądy pedagogiczne, filozoficzne i psychologiczne.

Dysputy na temat wychowania zapoczątkowane zostały już w czasach starożytności. Jeden z najwybitniejszych filozofów tamtej epoki, Platon (427-347), stworzył pierwszy, wielki system wychowawczy w pedagogice europejskiej zakładający hierarchię wartości.

Według Platona, ponad dobrami ludzkimi, jak bogactwo, siła, sprawność fizyczna, piękność i zdrowie stać powinny dobra „boskie”, czyli cnoty z dominującą wśród nich cnotą rozumu. Założenie to stanowiło wykładnię ideału wychowania i nadawało sprawom wychowania wielką rangę. Platon uważał wychowanie za podstawowe zadanie państwa opartego na etyce obywateli (za: Maykowska 1960: s. 37).

Współczesna pedagogika przyjmuje za ideał wychowania dojrzałą osobowość, tzn. taką, która zawiera cechy wartościowe z punktu widzenia potrzeb społeczeństwa i tradycji kulturowych, czyli to, „(...) *co człowiek czy grupa społeczna ceni, co uważane jest za ważne i w ten sposób przeżywane*” (za: Piecuch 2011: s. 154).

Wychowanie zmierza zatem w stronę ukazywania jednostce **wartości**, tj. „(...) *zestawu cech uznawanych za dobre, będących wzorem postępowania, godnych urzeczywistnienia*” (Słownik Języka Polskiego 2003: s. 353). Zakłada się, że wartości te staną się standardem zachowań jednostki.

Wartości można zakwalifikować w następujące grupy:

1. Transcendentne – Bóg, świętość, wiara, zbawienie.
2. Uniwersalne – dobro, prawda.
3. Estetyczne – piękno.
4. Poznawcze – wiedza, mądrość, refleksyjność.
5. Moralne – bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerść, uczciwość, wierność.
6. Społeczne – demokracja, patriotyzm, praworządność, solidarność, tolerancja, rodzina.
7. Witalne – siła, zdrowie, życie.
8. Pragmatyczne – praca, spryt, talent, zaradność.
9. Prestiżowe – kariera, sława, władza, majątek, pieniądze.

10. Hedonistyczne – radość, zabawa (za: Zarzecki 2011: s. 36).

T. Mróz uważa, że pojęcie „wartość” można rozpatrywać zarówno w ujęciu obiektywistycznym, gdzie jest ona traktowana jako pewna właściwość przedmiotów niezależnie od tego, jak ją oceniają ludzie, jak i w ujęciu subiektywistycznym, gdzie traktuje się ją jako właściwość nadawana przedmiotom przez człowieka w zależności od jego potrzeb, woli i uczuć (Mróz 2004: s. 8).

Każdy człowiek powinien mieć świadomość tego, że wartości ukierunkowują jego postawy, regulują rozwój i życie, motywują zachowania i działania, czyli decydują o systemie wychowania człowieka. W skład systemu wychowania, według E. Petlaka wchodzi: wychowanie rozumowe, wychowanie moralne, wychowanie estetyczne, wychowanie techniczne i do pracy oraz wychowanie fizyczne (Petlak 2006: s. 152).

System wychowania ukierunkowany jest w stronę realizacji celów zawartych w określonych obszarach wychowania. Są to:

- wychowanie do kształcenia i samokształcenia,
- wychowanie do zajmowania postawy obywatelskiej,
- wychowanie do pracy zawodowej,
- wychowanie do prowadzenia domu,
- wychowanie do ochrony i wzmacniania zdrowia,
- wychowanie do aktywnego udziału w życiu kulturalnym społeczeństwa,
- wychowanie do komunikacji prospołecznej i interakcji prospołecznej,
- wychowanie do samorealizacji i własnej tożsamości, tzn. przygotowanie jednostki do roli skutecznego uczestnika komunikacji międzyludzkiej, działającego prospołecznie i zachowującego własną tożsamość

(za: Petlak, op. cit.: s.153).

Cele wychowania jednostki należy rozpatrywać pod kątem form i metod wychowania, a także pod kątem miejsca i kolejności występujących po sobie czynności wychowawczych. Są to składowe każdego **procesu wychowania**.

Termin *proces* wywodzi się z łacińskiego słowa *procedere*, co oznacza postępowanie naprzód. Jest to więc pewien ciąg działań bądź zmian, które są uporządkowane i wynikają jedne z drugich.

Każdy proces ma wyraźnie nakreślony kierunek postępowania, pewną strukturę i określone właściwości (zob.: Zarzecki 2012: s. 30). Są to cechy odpowiadające cechom charakteryzującym działania wychowawcze, stąd też pojęcie *proces* ma pełne odniesienie do wychowania.

Słownik Języka Polskiego (2003: s. 561), definiuje proces wychowania, jako „(...) *przebieg następujących po sobie i powiązanych przyczynowo określonych zmian, stanowiących stadia, fazy, etapy rozwoju czegoś, rozwijanie się, przeobrażanie się czegoś*”.

Dokładną charakterystykę procesu wychowania podał w swojej definicji W. Okoń (2007):

„Proces wychowania – to system czynności wychowawców, nauczycieli (rodziców) i wychowanków, umożliwiających wychowankom zmienianie się w pożądanym kierunku, a więc kształtowanie i przekształcanie wiedzy o świecie, uczuć, przekonań i postaw społecznych, moralnych i estetycznych, kształtowanie woli i charakteru, oraz wszechstronne rozwijanie osobowości”.

Proces ten należy zatem postrzegać, jako ciąg działań wychowawczych skierowanych przez podmiot wychowujący w stronę podmiotu wychowywanego, czyli obiektu procesu wychowania. Podmiotem wychowującym może być każda osoba lub instytucja zajmująca się działalnością wychowawczą,

natomiast podmiotem wychowywanym jest zarówno jednostka, jak i grupa społeczna.

Według Kamila Janiša symptomami procesu wychowania są:

1. Zamierzalność

Proces wychowania jest uwarunkowany relacjami, jakie zachodzą między ludźmi.

Jednak nie wszystkie relacje odpowiadają jego założeniom, stąd też zmierza się do tego, aby proces wychowania był umocowany w relacjach społecznych mających pozytywny wpływ na kształtowanie jednostki. Jest to wówczas proces zamierzony (intencjonalny).

2. Długoterminowość

Efekty wychowawcze osiągnięte zastaną wówczas, kiedy proces wychowania prowadzony będzie przez dłuższy czas. Nie będą one widoczne ani po tygodniu, ani po miesiącach lecz po latach.

Długoterminowość procesu wychowawczego stwarza zagrożenie w postaci błędów wychowawczych, jakie mogą popełnić podmioty wychowujące w trakcie jego przebiegu. Ich naprawienie jest trudne i czasochłonne, dlatego należy bardzo dokładnie zaplanować całokształt oddziaływań wychowawczych biorąc pod uwagę na ich trwałość.

3. Dynamiczność

Wychowanie jest procesem dynamicznym, zmienia się w zależności od warunków oraz założonych celów, treści i metod realizacji. Nie wszystkie procesy wychowania charakteryzują się dynamicznością, czego przykładem są niektóre środowiska rodzinne, gdzie wychowanie nie ulega żadnym modyfikacjom, jest jednostronne i autorytatywne.

Przekłada się to na rozwój ogólny dziecka, a w przypadku dzieci w wieku dojrzewania, do konfliktu między nimi a rodzicami.

4. Dwubiegunowość

Każdy proces wychowania ma dwa bieguny. Jeden stanowi podmiot wychowujący, drugi – to cele wychowania. Między nimi występuje ścisła zależność, która ulega zmianom w trakcie trwania procesu wychowawczego.

W przypadku małych dzieci wychowanie jest całkowicie w gestii podmiotu wychowującego, czyli rodziców. Oni ustalają cele wychowania i starają się je realizować.

Proces wychowania w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym zostaje „wzbogacony” o zewnętrzne podmioty wychowujące, jakim są opiekunowie i nauczyciele.

W miarę zmian rozwojowych jednostki proces wychowania poszerza się o inne podmioty wychowujące, co jest zjawiskiem pozytywnym, pod warunkiem, że tworzą one jedność w zakresie celów wychowania.

5. Cykliczność

W każdym procesie wychowania niektóre działania wychowawcze powtarzają się, przy czym nie są one identyczne z poprzednimi. Ich „udoskonalenie” następuje wówczas, kiedy nie prowadzą do osiągnięcia założonych celów wychowania.

6. Wszechstronność

Proces wychowania nie odnosi się wyłącznie do jednostki lub grupy osób, jako podmiotów prywatnych. Jest to także zjawisko społeczne i jako takie istniało w każdej epoce historycznej oraz istnieje nadal.

Współzależność i komplementarność cech procesu wychowania, a także ich częściowe zachodzenie na siebie stanowi

o jego sukcesie, stąd też określa się je mianem cech „wyższego rzędu” (Janiš i in. 2010: s. 29-32).

Wychowanie jest procesem składającym się z czterech etapów tworzących łańcuch kolejnych sytuacji wzajemnie się warunkujących. Są to:

1. Diagnozowanie wstępne.
2. Projektowanie procesu wychowania.
3. Realizacja, kontrola i regulacja przebiegu procesu wychowania.
4. Diagnoza końcowa efektów procesu wychowania.

Etap diagnozy wstępnej

Wstępna diagnoza stanowi podstawę sprawnego i skutecznego przebiegu procesu wychowania. Polega ona na zebraniu szczegółowych i obiektywnych informacji o podmiocie wychowania. Dotyczą one stanu jego zdrowia psychicznego i fizycznego, a także warunków środowiskowych w jakich funkcjonuje. Wartość zebranych informacji zależy od ilości oraz rodzaju wykorzystanych narzędzi diagnostycznych, a także od zróżnicowanego i zindywidualizowanego podejścia badacza.

Etap projektowania procesu wychowania

Działania wychowawcze powinny być jasno sformułowane, konkretne i adekwatne do wieku i okresu rozwojowego podmiotu wychowywanego. Wszystkie czynności składające się na proces wychowania muszą mieć uzasadnienie i być na tyle przekonujące, aby zmotywować podmiot wychowywany do aktywnego udziału w tym procesie.

Etap realizacji, kontroli i regulacji przebiegu procesu Wychowania

Kolejnym etapem procesu wychowania jest stopniowe kształtowanie prawidłowej postawy i pożądaných zachowań wychowywanej jednostki zgodnie z przyjętymi założeniami. W trakcie realizacji tego procesu dokonywana jest weryfikacja bodźców oddziaływania wychowawczego pod kątem ich ewentualnego wzmocnienia, a zarazem zahamowania przejawianych zachowań odbiegających od norm.

Etap diagnozy końcowej

Po zakończeniu zaplanowanych działań wychowawczych przeprowadzana jest analiza i ocena przemian, jakie zaszły u wychowanków i ich konfrontacja z założonymi celami procesu wychowania. Ocena efektywności tego procesu musi być obiektywna, stąd też wykorzystywane są różnorodne narzędzia diagnostyczne (za: Janiš i in. op.cit.: s. 35-36).

We wzajemnych relacjach między podmiotem wychowującym a podmiotem wychowania występują czynności adekwatne do faz i właściwości rozwoju jednostki wychowywanej. Między tymi czynnościami występują wzajemne uwarunkowania oraz zależności przyczynowo-skutkowe gwarantujące powodzenie procesu wychowania.

Tworzą one układ charakterystyczny dla struktury funkcjonalnej, czyli:

- następują po sobie;
- przebiegają w jakimś ustalonym porządku;
- podporządkowane są zamierzeniu dokonania określonej przemiany w osobowości jednostki wychowywanej, a więc założonym celom wychowania.

Istotny wpływ na efekty procesu wychowania mają również takie czynniki, jak relacje interpersonalne zachodzące między podmiotem wychowującym a podmiotem wychowywanym oraz warunki zewnętrzne w jakich proces wychowania przebiega.

Składają się na nie:

- miejsce i czas realizacji procesu wychowania;
- podmioty uczestniczące w tym procesie, ich zadania i organizacja działań wychowawczych;
- otoczenie materialne, w ramach którego działania te występują.

Czynniki wychowania występują w odpowiednich układach zwanych sytuacjami wychowawczymi (zob.: Mróz, op.cit.: s. 28). Układy te są zgodne z założeniami struktury funkcjonalnej. Stwarzają one jednostce możliwości przejawiania określonego rodzaju aktywności, tj. intelektualnej, emocjonalnej, motorycznej i sensorycznej, przeżywania i działania, a także dokonywania przez nią wartościowych i pożądaných wyborów zachowań. Są determinantem procesu wychowania obejmującego całego człowieka i mającego strukturę materialno-duchową (Łobocki 2007: s. 42).

Proces wychowania odpowiada prawidłowościom, jakie rządzą procesami rozwoju człowieka. Według M. Czerwińskiej-Jasiewicz są to:

1. Rozwój człowieka jest procesem postępującym, ciągłym, dynamicznym, przewidywalnym i zwykle nieodwracalnym.
2. Identyfikacja z rodzicami lub opiekunami wiąże się z rozwojem ról społecznych. W poszczególnych etapach życia jednostki oddziałują na nią czynniki biologiczne, psychologiczne, ekonomiczne i społeczne. Owo oddziaływanie ma różny stopień wpływów.

W każdym następnym stadium życia, jednostka staje przed koniecznością uporania się z nowymi i coraz bardziej złożonymi etapami społecznych dążeń.

3. Kierunek i tempo przechodzenia jednostki od jednego poziomu rozwoju do drugiego są uzależnione m.in. od pozycji społecznej środowiska rodzinnego oraz od potrzeb jednostki, jej zainteresowań i preferowanych przez nią wartości (Czerwińska-Jasiewicz 1979: s. 21-23).

Wymienione wyżej prawidłowości potwierdzają tezę, że wychowanie nie odbywa się w próżni i że jest to zjawisko społeczne polegające na zamierzonym, celowym i regulowanym procesie wejścia jednostki w system społeczno-kulturowy (Kraus 2001: s. 41).

Wychowanie jest zatem warunkowane aktywnością życiową jednostki i jej funkcjonowaniem w strukturach społecznych a jego podstawą są:

- wartości normatywne, tj. wartości i normy społeczne, przekonania i ideologie;
- stosunki międzyludzkie i społeczne interakcje;
- materialne, duchowe i organizacyjne produkty (wytwory);
- elementy osobowości tworzone przez podmioty społeczno-kulturowego systemu.

Proces wychowania jest więc podporządkowany środowiskowym warunkom społeczno-kulturowym a jego stan zależy od tego, w jakim stopniu jednostka zaakceptuje wartości moralno-etyczne preferowane przez środowisko społeczno-kulturowe w którym funkcjonuje.

Formy wychowania obowiązujące w konkretnym środowisku nie są w pełni przekładalne do innych środowisk ze względu na ich zróżnicowaną specyfikę. Owa specyfika decyduje o funkcjach

wychowania jednostki w danym środowisku. Według B. Krausa (1985: s. 682), są to następujące funkcje:

1. Funkcja translacyjno-transformacyjna (zapewnia ciągłość rozwoju społeczeństwa i jego kulturowego wzbogacania).
2. Funkcja komunikacyjno-kooperatywna (przyczynia się do poprawy systemu wychowania przez usprawnienie relacji międzyludzkich).
3. Funkcja socjalizacyjna (modyfikuje i wzbogaca, pod względem jakościowym, proces socjalizacji jednostki w środowisku).
4. Funkcja kulturowa (polega na tworzeniu warunków sprzyjających gromadzeniu wiedzy z zakresu kultury i przekładaniu jej na wymiar praktyczny (Kraus)

W wymienionych funkcjach akcentowany jest związek między środowiskiem społecznym a wychowaniem. Przejawia on się w czynnikach oddziaływania wychowawczego charakteryzujących się tym, jak twierdzi J. Průcha, że dotyczą bezpośrednio podmiotu wychowywanego i wychowującego, zawierają cele wychowania i są wyznacznikami interakcji międzyludzkich (za: Kraus 2001: s. 46).

Wychowanie nie może wymknąć się z ram kulturowo-społecznych danego środowiska ani ich przekroczyć. Jest to podstawowe założenie procesu wychowania odnoszące się do każdej jego formuły.

Wychowanie istnieje od początku rozwoju społeczności, jako zjawisko obiektywnie konieczne pomimo zmieniających się celów, warunków, środków i form tego procesu. Pozostaje ono w pewnym sensie zjawiskiem wiecznym (Janiš i in. op.cit.: s.19).

2. Środowisko wychowawcze

Na rozwój człowieka w dużym stopniu wpływa środowisko w jakim on przebywa o czym głosił już w czasach starożytności uczony grecki Hipokrates (460-367 p.n.e). Uważał on, że podstawą do oceny i analizy człowieka jest poznanie struktury otaczającego go środowiska.

W czasach nowożytnych wpływ środowiska na rozwój jednostki podkreślany był przez wielu badaczy z obszaru nauk przyrodniczych i filozofii. Przykładem są między innymi francuski biolog J. B. Lamarck, który uzależniał ewolucję gatunku od środowiska zewnętrznego i filozof John Locke, który zakładał, iż pojęcia i wyobrażenia nie są wrodzone lecz nabyte w toku doświadczenia w wyniku oddziaływania czynników środowiskowych na narządy zmysłów.

Podobnie postrzegają środowisko H. Radlińska mówiąc o nim, jako o zespole warunków wśród których człowiek bytuje oraz czynników kształtujących jego osobowość i oddziałujących stale lub przez dłuższy czas (za: Kawula, op.cit.: s. 282).

Pogląd taki prezentowany jest również we współczesnej pedagogice społecznej. Ujmuje ona środowisko, jako ogół elementów składających się na rzeczywistość otaczającą człowieka (krąg osób, rzeczy, zjawisk i sytuacji). Są one źródłem bodźców determinujących jego rozwój i wychowanie.

Bodźce oddziałujące na człowieka mają charakter naturalny, społeczny oraz kulturowy i emanują z odpowiadających im środowisk, tj. naturalnego, społecznego i kulturowego.

1. Środowisko naturalne – jest to ziemia wraz z jej zasobami, ukształtowaniem powierzchni, jej klimat, fauna i flora.

2. Środowisko społeczne – obejmuje zbiorowość ludzką oraz układy społeczne panujące w tej zbiorowości.
3. Środowisko kulturowe – zawiera elementy dziedzictwa kulturowego w postaci nie materialnych i materialnych wytworów ludzkiej aktywności i jest spójne ze środowiskiem społecznym.

Środowiska w jakich człowiek funkcjonuje można rozpatrywać w kontekście obszarowym, na co zwraca uwagę K. Janiš dzieląc je na:

1. Makrośrodowisko

Należy je pojmować w kategoriach ogólnospołecznych. Jest ono warunkowane środowiskiem naturalnym, wpływami historycznymi, politycznymi i kulturowymi. Wpływy te pośrednio znajdują odzwierciedlenie we wszystkich płaszczyznach społecznych.

2. Mikrośrodowisko

Jest to relatywnie najmniejsza przestrzeń gdzie bodźce oddziałują na jednostkę bezpośrednio i mają największą intensywność. Typowym mikrośrodowiskiem jest rodzina, a także małe grupy społeczne, jak np. klasa szkolna, grupy rówieśnicze itp.

3. Środowisko regionalne

Jest to pewien obszar terytorialny posiadający m.in. własną subkulturę, inną od subkultury obszarów ościennych. Jest ono zróżnicowane pod względem charakteru, np. może mieć charakter przygraniczny, przemysłowy, rolniczy, uzdrowiskowo-rekreacyjny.

4. Lokalne środowisko

Jest to otoczenie, które określa się zarówno pod względem terytorialnym, jak i cech, które je charakteryzują. Cechy te

dotyczą przede wszystkim rodzaju aglomeracji (przemysłowa lub rolnicza) oraz gęstości zaludnienia danego terenu.

Na wizerunek środowiska lokalnego składają się również takie elementy, jak:

- architektura zabudowań, ośrodki i instytucje usługowe dla społeczności;
- instytucje i placówki kulturotwórcze (Janiš 2010: s. 62).

Każde środowisko człowieka jest źródłem bodźców oddziaływania wychowawczego przy czym te, oddziałujące w środowisku regionalnym i makrośrodowisku są mniej bezpośrednie niż te, ze środowiska lokalnego i mikrośrodowiska.

Wszystkie środowiska w jakich funkcjonuje człowiek, bez względu na stopień emanujących z nich bodźców, są środowiskami wychowawczymi ponieważ w nich dokonuje się rzeczywista realizacja celów wychowawczych. One są częścią obiektywnego środowiska zewnętrznego człowieka.

J. Pietera uważa środowisko wychowawcze za część świata zewnętrznego do której rozwijający się człowiek przystosowuje się odpowiednim trybem życia (za: Pilch 1995: s. 25). Jednostka rozwijając się w tym środowisku poznaje świat zewnętrzny w obszarze wielu dziedzin oraz normy społeczno-moralne, których przestrzeganie pozwala jej stać się pełnoprawnym członkiem społeczeństwa (Pilch 2004: s. 175).

Środowisko wychowawcze można rozpatrywać w ujęciu szerokim i w ujęciu wąskim. W pierwszym przypadku chodzi o środki, które umożliwiają realizację procesu wychowania jednostki. Do nich zalicza się między innymi:

- a) zorganizowane i ukierunkowane działania jednostki, np. gry, zabawy, praca, nauka;

- b) warunki materialne, społeczne i kulturowe;
- c) instytucje typu szkoła i rodzina oraz media, organizacje społeczne, stowarzyszenia, itp.;
- d) systemy i koncepcje wychowania.

Rozpatrywanie środowiska w ujęciu wąskim sprowadza się do analizy instrumentów mających zastosowanie w procesie wychowania jednostki. Są nimi przede wszystkim formy i metody realizacji tego procesu (Janiš i in. 2010: s. 71).

Środowisko wychowawcze jest więc miejscem i przestrzenią społeczno-kulturową gdzie człowiek rośnie, rozwija się i wychowuje, uczy się i poznaje wzorce zachowań i normy postępowania. Ono decyduje w dużym stopniu o zakresie tego rozwoju pomimo posiadanych przez jednostkę zadatków rozwojowych. Szerzej ujmują to K. Czarnecki i S. Karaś: *Człowiek jest istotą społeczną i posiada społeczny „przydział” ról i zadań do spełnienia, które w sposób obiektywny wyznaczają jego okresy rozwojowe. Człowiek zasadniczo sam wyznacza kierunek swojego rozwoju, w określonych warunkach społeczno-kulturowych i gospodarczych, w określonej dziedzinie i zawodzie. Rozwój człowieka jest nieustannym spełnianiem się warunków zewnętrznych i wewnętrznych (przedmiotowych i podmiotowych) i w tych warunkach on się przejawia* (Czarnecki, Karaś 1996: s. 98).

Podstawowym warunkiem rozwoju człowieka jest jego harmonia i aktywność w relacji ze środowiskiem, czyli przystosowanie się człowieka do środowiska i do otoczenia społecznego. Owo przystosowanie przejawia się w pogodzeniu indywidualnych potrzeb jednostki z wymaganiami, jakie stawia środowisko.

B. Blížkovský uważa środowisko za tę część obiektywnej rzeczywistości z którą ludzie wchodzą w interakcje, identyfikują się z nią i do niej się dostosowują uznając preferowane przez nią

wartości (za: Kraus, op. cit.: s. 99). B. Kraus wyróżnia trzy sfery interakcji. Są to:

1. Sfera stosunków „ludzie – przyroda”

Relacje te, z punktu widzenia procesu wychowania, nie zawsze są pozytywne ponieważ bardzo często człowiek stara się w nich dominować, ingerując w środowisko przyrodnicze.

2. Sfera stosunków „ludzie – wyniki ludzkiej aktywności”

W tej sferze chodzi o odniesienie się jednostek i społeczności do efektów działalności ludzkiej zawierających czynniki oddziaływania wychowawczego, np. dzieł artystycznych, odkryć naukowych, budowli, a także norm prawnych i moralnych.

3. Sfera „ludzie – ludzie”

Dotyczy relacji zachodzących między dwoma podmiotami środowiska społecznego, które wpływają na efekty procesu wychowania (Kraus 1999: s. 21).

K. Czarnecki i S. Karaś wychodzą z założenia, że aktywne zachowanie się jednostki wobec środowiska w jakim się znajduje powoduje jej zmiany w takich obszarach, jak: myślenie, wiedza, umiejętności, działanie i zachowanie się, wyzwalając tym samym twórcze reakcje ze strony organizmu (Czarnecki, Karaś op. cit. s. 88). Oznacza to, że między środowiskiem a jednostką zachodzi układ sprzężenia zwrotnego, czyli środowisko oddziałuje na jednostkę, a równocześnie – jednostka na środowisko.

Oddziaływanie wychowawcze środowiska na jednostkę przebiega w dwojaki sposób:

1. Zamierzony, czyli świadomy, celowy i planowany.

Jest to oddziaływanie wychowawcze w zakresie węższym, bowiem podejmowane jest przez wychowawców w celu

uzyskania założonego rezultatu. Określane jest ono mianem wychowania intencjonalnego.

2. Niezamierzony, tj. naturalny.

Wychowanie środowiskowe niezamierzone zwane także nieintencjonalnym, to wychowanie w szerszym wymiarze na które składają się wpływy niezamierzone i niecelowe. Występuje tutaj oddziaływanie wszelkich bodźców (za: Salamucha 2004).

Zamierzone i niezamierzone wpływy wychowawcze na człowieka są procesami spójnymi przejawiającymi się w jego postawach wobec życia, ludzi i przyrody oraz w wyrażanych przez niego sądach i opiniach o rzeczywistości w jakiej funkcjonuje.

Środowiska wychowawcze wpływają kształtująco na osobowość człowieka poprzez tzw. siły społeczne, jakie znajdują się w każdym z nich. Siły te są czynnikami determinującymi relacje jednostki ze środowiskiem dlatego ujmuje się je w kategoriach określonych systemów psycho-społeczno-kulturowych funkcjonujących w określonych typach środowisk.

H. Radlińska pojmowała siły społeczne, jako aktualnie ujawniające się albo ukryte wartości jednostek i grup społecznych, a także urządzeń i instytucji (za: Kawula, op. cit. s. 93). Znajdują się one w tzw. komponentach wychowawczych za które uważa się naturalne bądź formalne systemy społeczno-kulturowe kształtujące podstawowe środowiska wychowania jednostki, tj. środowisko społeczne i środowisko kulturowe.

Środowiska te są ze sobą w ścisłym powiązaniu i odgrywają istotną rolę w procesie rozwoju jednostki poprzez funkcję edukacyjno-socjalizującą. Stanowią dla niej przestrzeń w której może ona zaspokoić swoje materialne i duchowe potrzeby.

W typowych komponentach wychowawczych środowiska ogniskują się i przeplatają zarówno elementy wychowania intencjonalnego i naturalnego, jak i podniety społeczne i kulturalne (Kawula op. cit.: s. 94) o charakterze bezpośrednim i pośrednim.

Środowisko społeczne postrzegane przez pryzmat komponentów wychowawczych, to przede wszystkim ludzie między którymi istnieją realnie trwałe stosunki, a także instytucje.

O relacjach jednostki ze społeczeństwem E. Durkheim napisał: *„Z jednej strony od społeczeństwa jednostka otrzymuje to, co w niej najlepsze, wszystko, co stanowi o jej indywidualnym obliczu i pozycji wśród innych istot, czyli kulturę umysłową i moralną. Człowiek pozbawiony języka, wiedzy, umiejętności, poglądów moralnych, spadnie do rzędu zwierząt. A więc charakterystyczne cechy natury ludzkiej pochodzą od społeczeństwa. Ale jednocześnie społeczeństwo istnieje i żyje jedynie w jednostkach i przez jednostki. Gdyby idea społeczeństwa wygasła w umysłach poszczególnych ludzi, gdyby zwykli ludzie przestali wspólnie wyznawać wierzenia i tradycje, podzielać zbiorowe dążenia, wówczas by umarło społeczeństwo”* (Durkheim 1990: s. 128).

Ludzie i instytucje tworzą w środowisku tzw. układy wychowawczego oddziaływania sklasyfikowane przez S. Kawulę w następujące grupy:

1. Całkowity, globalny układ oświatowo-wychowawczy społeczeństwa (mikroukład wychowawczy lub wychowujące społeczeństwo).
2. Środowiskowy układ wychowawczy w którym idzie o całokształt wpływów wychowawczych pochodzących od grup, instytucji i urzędów z którymi jednostka zachowuje bezpośrednią styczność, np. układ wychowawczy w rejonie szkolnym, na wsi, w dzielnicy miasta itp., czyli tzw. mezo-układ wychowawczy.

3. Układ wychowania charakterystyczny dla określonej instytucji wychowawczej, np. szkoły, domu dziecka, rodziny (mikroukład wychowawczy, niesłusznie określany czasami jako lokalny system wychowawczy).
4. Indywidualny układ wychowawczy obejmujący przemiany zachodzące w osobowości każdej jednostki, które są wynikiem wpływu poprzednio wymienionych układów wychowawczych oraz własnej aktywności jednostki (Kawula op. cit.: s. 147).

W każdym z wymienionych układów wychowawczych zaznacza się osobowo twórczy charakter rodziny. Bez niej nie może się odbyć tworzenie układów wychowawczych, ani ich właściwe funkcjonowanie (Kawula, op. cit.: s. 148).

2.1. Środowisko wychowawcze rodzinne

Rodzina jest podstawową instytucją opieki, wychowania i kształcenia jednostki, jest dla niej pierwszym środowiskiem rozwoju i wychowania. Tam rozpoczyna się proces socjalizacji pierwotnej, którego podstawowym założeniem jest przekazanie jednostce wychowywanej systemu wartości, norm, wzorów postępowania i ról społecznych mających wpływ na całe jej życie (Motow 2010: s. 264).

Trafnie na temat rodziny wypowiedział się między innymi J. Szczepański określając ją jako: *„(...) małą grupę pierwotną złożoną z osób, które łączy stosunek małżeński i rodzicielski, oraz silna więź między osobnicza. Chodzi tu o stosunek rodziciel-*

ski w szerokim, społeczno-prawnym rozumieniu tego terminu, umacniany z reguły prawem naturalnym, obyczajowym i kontekstem kulturowym” (za: Kawula, op.cit.: s. 13)

Kontekst prawny funkcjonowania rodziny rozwinął T. Smyczyński: „Ze względu na niedojrzałość fizyczną i psychiczną dziecko potrzebuje szczególnej ochrony i troski ze strony rodziców. Potrzeba ta dotyczy zarówno ochrony interesów dziecka w obrocie prawnym, jak również dbałości o jego rozwój fizyczny i duchowy. W rezultacie naturalnej więzi dziecka z rodzina funkcje te spełniają rodzice, a państwo w swym ustawodawstwie ten stan rzeczy tylko potwierdza. W celu wykonania tych funkcji ustawodawca przyznaje rodzicom określone uprawnienia, nakłada obowiązki i wyznacza cele normujące tym samym stosunek prawny między rodzicami i dzieckiem” (Smyczyński 2009: s. 211).

Postrzegając rodzinę kompleksowo, tj. przez pryzmat zorganizowanej całości i funkcji jakie spełnia, można ją zdefiniować, jako:

- dynamiczny system, który przetwarza i modyfikuje swoje podstawowe założenia, na których się opiera w celu prawidłowego funkcjonowania;
- społeczny podsystem w ramach którego realizowane są indywidualne i społeczne interesy i potrzeby, a także rozwiązywane różnorakie konflikty. Umiejętność przezwycięzania przez rodzinę indywidualnych i społecznych konfliktów określa jej pozycję w ogólnym systemie stosunków społecznych;
- strukturalną całość, której celem jest uzyskać prawidłowy kształt i stosunkowo bezpieczne, stabilne miejsce w otaczającej ją rzeczywistości (Kraus 2001: s. 78).

K. Ferenz uważa, że rodzina, jako podstawowy element środowiska społecznego jest pośrednikiem między osobnikiem a społeczeństwem oraz między jednostką a systemem społecznym. Pozytywną cechą rodziny według K. Ferenz jest to, że wykorzystuje ona szanse na zmiany jej pozycji, ról i uczestnictwa w kulturze i autokreacji, jakie stwarza system społeczny lub społeczeństwo globalne międzypokoleniowej ciągłości. Zmiany te pozwalają rodzinie tworzyć własne środowisko kulturowe w ramach kultury ogólnej, przy jednoczesnym przekazywaniu dzieciom pokoleniowych wartości kulturowych (Ferenz 1993: s. 57).

W systemie wychowawczym funkcjonującym w środowisku społecznym rodzina stanowi swoisty mikroukład wychowawczy gdzie ma miejsce zarówno wychowanie naturalne, jak i wychowanie intencjonalne. Rodzina może być nie tylko instytucją wychowania naturalnego i spontanicznego, lecz także instytucją wychowania intencjonalnego (Trempała 1984: s. 155). W przypadku wychowania naturalnego chodzi o to, że dzieci wychowywane są w rodzinie poprzez uczestnictwo w różnych sytuacjach życiowych. Poznają wówczas podstawowe pojęcia, przyswajają elementarne normy i zasady zachowania się, rozwijają swoją sferę emocjonalną.

Wychowanie naturalne charakteryzuje się nie zamierzonym oddziaływaniem wychowawczym o którym M. Ziemska pisze, że jest to: „(...) *oddziaływanie poprzez tok czynności i zdarzeń zachodzących w rodzinie, poprzez sposób ustosunkowania się dorosłych do tych zdarzeń i czynności, oraz postępowania dorosłych członków rodziny, czy ewentualnie rodzeństwa, a szczególnie przez sposób wzajemnego odnoszenia się członków rodziny wobec siebie i ich stosunek do dziecka*” (Ziemska 1986: s. 156).

Wychowanie intencjonalne czyli zamierzone w przeciwieństwie do wychowania naturalnego, a więc nie zamierzonego, jest planowe i celowe i podlega założonym koncepcjom wychowawczym. Każda rodzina funkcjonuje według własnej struktury organizacyjnej, która stanowi o modelu wychowania dzieci w danej rodzinie. Model wychowania, jak i jego efekty mają podłoże w emocjonalnych układach zachodzących w rodzinie i postawach rodziców wobec dzieci.

Postawy rodzicielskie mogą być właściwe, tj. pozytywne z punktu widzenia rozwoju i wychowania dziecka, a tym samym pożądane oraz niewłaściwe, negatywnie wpływające na kształtowanie jego osobowości.

Właściwe postawy rodzicielskie, to:

1. Postawa akceptacji

Akceptować dziecko, to znaczy przyjąć go takim, jakie ono jest, z jego cechami fizycznymi z jego umysłowymi możliwościami i łatwością osiągnąć w jednych dziedzinach a ograniczeniami i trudnościami w innych. Kontakt z dzieckiem jest dla rodziców przyjemnością i zadowoleniem, a dziecku zapewnia poczucie bezpieczeństwa i radość życia. Postawa akceptacji określana jest również mianem postawy otwartego serca, sprawia ona, że dziecko nawiązuje emocjonalną łączność z rodzicami.

2. Postawa współdziałania z dzieckiem

Współdziałanie rodziców z dzieckiem przejawia się w zaangażowaniu i zainteresowaniu zabawą i pracą dziecka, a także w jego angażowanie się w życie środowiska rodzinnego. Dziecko powinno mieć możliwość wyrażania własnej opinii na tematy związane z rodziną i współdecydowania w sprawach bliskich mu osób, przez co czuje się potrzebne i dowartościowane.

3. Postawa rozumnej swobody

Dziecko powinno mieć świadomość, iż rodzice ufają mu i dlatego dają mu pewną swobodę i samodzielność w działaniu, odpowiednią dla jego wieku. Owa swoboda i samodzielność powinna być dobrze zrozumiana przez dziecko. Musi ono zdawać sobie sprawę z tego, że rodzice są dla niego autorytetem i będą nim kierować w takiej mierze w jakiej jest to pożądane.

4. Postawa uznania praw dziecka

Dziecko powinno wiedzieć, że rodzice traktują go w sposób partnerski i uznają jego prawa do równego traktowania w rodzinie. Pozwalają mu działać swobodnie zakładając przy tym, że ponosi pełną odpowiedzialność za efekty tych działań. Rodzice uznający prawa dziecka kształtują w nim poczucie lojalności i solidarności z rodziną co sprzyja wytworzeniu się między nimi więzi emocjonalnej (Ziemska, op. cit., s. 157).

Postawy rodzicielskie niewłaściwe przejawiają się przede wszystkim w:

1. Braku zainteresowania dzieckiem, które przede wszystkim wynika z zaabsorbowania rodziców swoimi sprawami.
2. Odtrącaniu dziecka, tj. nadmiernym dystansie uczuciowym rodziców do dziecka, ich dominacją nad nim.
3. Nadmiernych wymaganiach stawianych dziecku, czyli nie liczenie się z indywidualnymi cechami dziecka ani jego predyspozycjami psycho-fizycznymi. Obligowanie go do stosowania zasad i norm przez nich wytworzonych.
4. Nadmiernym chronieniu dziecka i bezkrytycznym podejściu do jego zachowań i działań. Przesadna opiekuń-

czegoś nie sprzyja prawidłowemu rozwojowi osobowości dziecka, powoduje m.in. opóźnienia w procesie rozwoju jego dojrzałości społecznej.

Niewłaściwe postawy rodzicielskie wobec dziecka prowadzą do tego, że nie potrafi ono realistycznie ocenić siebie czego wynikiem mogą być jego nieodpowiednie relacje ze środowiskiem w jakim przebywa.

Postawy rodziców wobec dziecka wpływają na styl wychowania preferowany w danym środowisku domowym. Może to być:

1. Styl wychowania demokratycznego – charakteryzujący się przede wszystkim nawiązaniem przez rodziców przyjacielskich kontaktów z dziećmi. Rodzice liczą się z potrzebami biologicznymi i psychospołecznymi swoich dzieci, pozwalają im brać udział w podejmowaniu decyzji w sprawach rodzinnych, odwołują się do ich inicjatywy i samodzielnej aktywności.

Istotne w wychowaniu demokratycznym dziecka jest to, aby obowiązki, jakie nakłada się na nie były dobrowolne i zgodne z jego możliwościami. Wychowanie dziecka w stylu demokratycznym przynosi optymalne korzyści dla jego rozwoju i relacji z pozostałymi członkami rodziny. Więzy emocjonalne między nimi są szczerze, budowane w oparciu o przyjaźń, zaufanie i wzajemne poszanowanie.

Dzieci wychowywane w sposób demokratyczny są lepiej przygotowane do życia, przejawiają dużą inicjatywę w sprawach osobistych, są odpowiedzialne.

2. Styl wychowania autokratycznego. Charakteryzuje się dużym dystansem rodziców do dziecka. Rodzice nie wnikają w potrzeby dzieci, kierują nimi na zasadzie poleceń i naka-

zów, nie tolerują sprzeciwu. Traktują dzieci instrumentalnie uznając jedynie własne racje. Nie szanują indywidualności dzieci, ich osobistych pragnień, dążeń, przejawów samodzielności i aktywności.

Wychowanie autokratyczne jest mało skuteczne, dzieci w ten sposób wychowywane żyją w ciągłym lęku przed karą i mają nieuzasadnione poczucie winy. Skutkiem autokratycznego traktowania dzieci w domu rodzinnym jest przejawiająca się u nich agresywność wobec otoczenia, oraz przyswajanie norm zachowania i wartości moralnych negatywnie oddziałujących wychowawczo.

3. Styl wychowania liberalnego – odzwierciedla się w aktywności dziecka. Dzieci mają dużo swobody w działaniu, a ich kontrola ze strony rodziców jest sporadyczna. Rodzice tolerują aspołeczne zachowania dzieci, ich swobodną aktywność i spontaniczność.

Wychowanie liberalne jest dla dziecka szkodliwe ponieważ nabywa ono negatywne cechy uniemożliwiające prawidłowe funkcjonowanie w środowisku (Łobocki 2008).

W klasyfikacji stylów wychowania ujęty został także styl okazjonalny uważany za szkodliwy dla procesu wychowania dzieci. Charakteryzuje on się takimi negatywnymi cechami, jak:

- brak konsekwencji ze strony rodziców w relacjach z dziećmi;
- brak spójności oddziaływań wychowawczych w przypadku każdego rodzica;
- zmienność i przypadkowość oddziaływań na dziecko.

Styl wychowania preferowany w rodzinie zależy głównie od postaw rodziców wobec dzieci, na co zwraca uwagę między innymi G. Durka pisząc: *O stylu wychowania dziecka w rodzinie w przeważającej części stanowią postawy rodziców i w znacznej*

mierze wpływają one na kształtowanie się więzi międzyludzkich. Atmosfera życia rodzinnego ma silny wpływ na dzieci i młodzież, a tym samym tworzy ich poczucie pewności i zaufania. Z kolei zaufanie wpływa bardzo pozytywnie na rozwój psychiczny, a tym samym dziecko czuje się moralnie zobowiązane do dobrego postępowania (Durka 2011: s. 40).

Stosunki panujące w środowisku rodzinnym w dużym stopniu zależą od świadomości wychowawczej dorosłych, która uwidacznia się zarówno w stosowanych metodach wychowawczych, jak i w czynnikach oddziaływania wychowawczego. Owe czynniki to:

1. Pozycja zajmowana przez dziecko w rodzinie.

Jest to miejsce, jakie dziecko zajmuje w strukturze rodziny. Zmienia się ono wraz ze zwiększającą się autonomią dziecka w wyniku jego dorastania. Z wiekiem dziecko staje się bardziej samodzielne, jego zależność od rodziców stopniowo zmniejsza się, a tym samym jego pozycja w domu upodabnia się do pozycji starszych członków rodziny.

Istotna zmiana pozycji dziecka w rodzinie następuje z chwilą podjęcia przez nie nauki w szkole. Zmieniają się wtedy oczekiwania rodziców wobec dziecka. Przede wszystkim oczekują oni od dziecka prawidłowego wywiązywania się z nowych obowiązków, co wiąże się ze zwiększeniem zakresu jego swobody.

2. Właściwa kontrola rodzicielska.

Właściwa kontrola rodzicielska pozytywnie wpływa na uczenie się przez dziecko samodzielności. Uczy się ono przewidywania skutków swojego postępowania, rozumnej ostrożności, samokontroli i odpowiedzialności za działanie i zachowanie.

Z punktu widzenia procesu wychowania jest to kontrola pozytywna. Jej przeciwieństwem jest nadmierne kontrolowanie dziecka, jak również małe zainteresowanie dzieckiem ze strony rodziców, co prowadzi do zaburzeń w jego osobowości przejawiających się m.in. w niskiej samoocenie. Takie postępowanie rodziców hamuje prawidłowy przebieg procesu wychowania jednostki.

3. Czas spędzany wspólnie z dzieckiem.

Czas, jaki rodzice przeznaczają na bycie z dzieckiem ma wpływ na jego wszechstronny rozwój. Dziecko przebywając ustawicznie w gronie rodziców i innych dorosłych członków rodziny nabywa wiele doświadczeń, uczy się funkcjonować w relacjach międzyludzkich, ma dużo okazji do współpracy z dorosłymi, nabywa umiejętność samodzielnego działania i dysponowania własnym czasem.

O pozytywach bycia rodziców z dzieckiem można mówić w sytuacji, kiedy te kontakty mają odpowiednią jakość i są regulowane zarówno przez rodziców, jak i dziecko.

4. Prawidłowy system wymagań rodziców wobec dziecka.

Wymagania rodziców wobec dziecka związane są głównie z wyznaczaniem jemu samodzielnych zadań do wykonania. Wymagania te powinny odpowiadać możliwościom psychofizycznym dziecka. Stawianie wymagań na zbyt wysokim poziomie, jak i wymagań poniżej możliwości realizacyjnych dziecka powoduje, że zaczyna się ono zniechęcać do jakichkolwiek działań.

5. Czynny udział dziecka w wychowaniu.

Czynny udział dziecka w procesie wychowania polega na pobudzaniu dziecka do aktywności, bazując na jego umiejętnościach i sprawnościach. Wiąże się to z organizacją

przez rodziców różnych form współdziałania z dzieckiem (Kuszek 2006: s. 16-20).

Współpraca dziecka z rodzicami powoduje, iż ono uświadamia sobie do czego jest zdolne i doświadcza poczucia kompetencji (zob.: Sawula 2007: s. 11-12).

Wpływ środowiska rodzinnego na dziecko rozpoczyna się już od jego narodzenia. Przejawia on się w atmosferze, jaka panuje w rodzinie, relacjach między członkami rodziny, w trybie życia rodzinnego, a także w cechach osobowościowych członków rodziny.

Pozytywna atmosfera środowiska rodzinnego często jest uzależniona od przemian zachodzących w danym środowisku. Na temat przemian w kontekście społecznym wypowiedział się między innymi Z. Tyska: *Spoleczeństwo globalne, a ściślej rzecz ujmując któreś z jego stadiów rozwojowych (spoleczeństwo preindustrialne, industrialne czy postindustrialne), wraz z zawartymi w nim zhierarchizowanymi układami społecznymi, wpływa na rodzinę, odpowiednio modyfikując ją i jej subsystemy.*

Z kolei modyfikowana rodzina wywiera, podlegające przekształceniom, wpływy na społeczeństwo globalne, jego subkultury i procesy, a te interakcyjne oddziaływania intensyfikują się w okresach szybkich przeobrażeń społeczeństwa. Rodzina jest więc istotnym elementem społecznej interakcji. (Tyska 2002 s. 14).

O przemianach zachodzących w rodzinie i ich negatywnym wpływie na wychowanie dzieci napisał także J. Matejek: *Rodzina jako grupa społeczna związana jest nierozzerwalnie z procesami przemian, które dokonują się w społeczeństwie. Wśród czynników, które niewątpliwie mają wpływ na wypełnianie funkcji przez rodzinę, możemy wskazać zjawiska, które pojawiły się i zaostrzyły*

w ostatnim okresie. Są to między innymi: problemy w sferze warunków materialno-ekonomicznych i bytowych (sytuacja na rynku pracy – bezrobocie, ubóstwo), oraz różnego rodzaju zjawiska określane mianem patologii (alkoholizm, narkomania, przemoc w rodzinie). Ważnym czynnikiem mającym wpływ na wypełnianie funkcji rodziny jest również osłabienie więzi między poszczególnymi członkami rodziny oraz zmiany w jej strukturze. (Matejek 2010: s. 241).

Zaburzenia w prawidłowym funkcjonowaniu rodziny wynikające z występujących w danym środowisku niedostatków są źródłem częstych konfliktów wewnątrz rodziny. Konflikty wywierają szczególnie ujemny wpływ na przeżycia emocjonalne dzieci, powodują u nich wzrost pobudliwości psychoruchowej utrudniającej ich koncentrację, czego efektem mogą być niepowodzenia w szkole.

Konflikty rodzinne tworzą napiętą atmosferę w domu oraz wzajemną niechęć i dezaprobatę, stanowią dla niej permanentne źródło zagrożenia, destabilizacji i braku oparcia emocjonalnego ze wszystkimi dalszymi konsekwencjami (Forma 2011: s. 98-99).

Niekorzystne przemiany zachodzące we współczesnych rodzinach wynikają z negatywnych zjawisk społecznych do których Z. Tyszka zalicza:

- znaczny wzrost zatrudnienia kobiet (w tym mężatek), nie tylko z pobudek ekonomicznych (dążność do ciekawego życia czy samorealizacji);
- zaawansowana egalitaryzacja w małżeństwie i rodzinie;
- relatywne zmniejszenie wartości dzieci dla rodziców;
- dyferencjacja norm i wartości u poszczególnych członków rodziny;
- wypieranie tradycyjnych wartości rodzinnych;
- indywidualizacja form aktywności;

- autonomizacja członków rodziny w jej ramach;
- zmniejszanie spójności oraz dezintegracja znacznej części rodzin;
- wzrost liczby konfliktów małżeńskich i wzrost liczby rozwodów;
- zmniejszenie liczby osób pozostających w sformalizowanych związkach małżeńskich;
- patologizacja społeczna (za: Prokosz 2011: s. 173-174).

Zaburzenia w funkcjonowaniu rodziny bardzo często mają charakter patologiczny i prowadzą do:

- pogorszenia standardu życia rodzinnego;
- zagrożenia egzystencji rodziny;
- zagrożenia w sferze psychicznej członków rodziny;
- zakłóceń w życiu rodzinnym (napięcia, i konflikty w gronie rodziny);
- szkód moralno-etycznych wyrządzonych rodzinie (Drejer 2011: s. 244).

Patologia w rodzinie przekłada się na wychowanie dzieci. Rodzina taka nie wspomaga dziecka w jego rozwoju bowiem nie zawsze potrafi lub nie chce je zrozumieć, nie zaspokaja potrzeb dziecka przez co ono czuje się opuszczone, odrzucone i zaniedbane.

Przykre doznania, jakich doświadczają dzieci w rodzinie patologicznej przyczyniają się do ich aspołecznych zachowań wywołując u nich bunt i agresję (Albański 2010: s. 14). Często są to ich postawy obronne przejawiane wobec otoczenia. Obok takich zachowań pojawia się u dzieci także lękliwość, poczucie osłabienia bezpieczeństwa i wiary w siebie.

Rodzina jest tym miejscem gdzie dzieciom przekazywane są wartości moralne, duchowe i kulturowe stanowiące fundament ich późniejszego życia dorosłego. Wspomaga ją w tym działaniu

szkoła, będąca nie tylko instytucją edukacyjną, ale także placówką socjalizacyjną, bowiem klimat w niej panujący jest jednym z czynników integrujących społeczność uczniowską.

2.2. Środowisko rodzinne a środowisko szkolne

Szkoła jest instytucją społeczną umocowaną w środowisku lokalnym, co rzutuje na jej działalność dydaktyczno-wychowawczą. Wynika ona zarówno z polityki oświatowej państwa, jak i uwarunkowań środowiskowych czego przykładem są lokalne wskaźniki demograficzne, które w dużym stopniu wpływają na jej funkcjonowanie.

Szkoła mimo występujących niedomagań jest wciąż dla społeczeństwa gwarantem dobrego przygotowania młodego pokolenia do bycia jego członkiem. Uczy rozumienia wartości i życia w określonym kręgu kulturowym przygotowując zarazem do koniecznych zmian społecznych, wdrażania innowacji niosących ze sobą postęp konieczny zarówno dla rozwoju jednostki, jak i społeczeństwa (Karkowska 2007: s. 180). Sprzyja temu otwarcie się szkoły na współpracę z otoczeniem i działanie na rzecz środowiska lokalnego w jakim się znajduje.

Szkoła, rodzina i środowisko lokalne tworzą wspólnotę na rzecz wychowania jednostki, przy czym dominująca rola w tej triadzie przypada szkole i rodzinie. Ich działania muszą być zintegrowane zarówno pod kątem celów i zadań, jak i pod kątem metod, form oraz sposobów oddziaływania i zabiegów organizacyjnych (Kawula, op. cit.: s. 148).

Rodzice są pierwszymi wychowawcami natomiast szkoła wspomaga ich w procesie wychowania dzieci, stąd też, między tymi dwoma podmiotami muszą zachodzić odpowiednie relacje w tym zakresie. Od dialogu szkoły z domem rodzinnym uczniów zależy w dużym stopniu wywiązywanie się szkoły z zadań opiekuńczo-wychowawczych i efektywność realizowanego przez nią procesu wychowania. Współpraca szkoły z rodzicami powinna dotyczyć:

- a) wspólnego rozwiązywania problemów wychowawczych,
- b) tworzenia warunków umożliwiających dzieciom uczenie się,
- c) działań na rzecz zmotywowania uczniów do zdobywania wiedzy.

Ustalenie zakresu współpracy leży więc w gestii szkoły. Jej kształt i zakres zależy od tego, jak rodzice ustosunkowują się do partnerstwa szkoły w wychowywaniu ich dzieci. Ów stosunek odzwierciedla się w kontaktach rodziców ze szkołą. W praktyce szkolnej mają one charakter:

- a) formalny – rodzice ograniczają się do udziału w wywiadówkach i indywidualnych spotkaniach na prośbę nauczycieli.
- b) spontaniczny – przejawiający się w aktywnej działalności rodziców na rzecz szkoły, np. pomoc w organizowaniu imprez szkolnych, akcji charytatywnych, itp.
Spontaniczna współpraca rodziców ze szkołą ma nie wiele wspólnego z postępami w nauce ich dzieci.
- c) systematyczny – rodzice regularnie kontaktują się z nauczycielami w sprawach związanych z pobytom ich dziecka w szkole.

Relacje między szkołą a rodziną przyniosą zamierzone efekty wówczas, kiedy rodzice będą współpracować ze szkołą dobrowolnie i chętnie respektując przynależne jej prawa i obowiązki. Nie może być rozbieżności pomiędzy wymaganiami szkoły i domu, dlatego też obowiązkiem szkoły jest zmobilizowanie rodziców do autentycznej współpracy opartej na zaufaniu, szacunku i udanej komunikacji. Tylko wtedy można mówić o partnerstwie tych dwóch podmiotów.

Istotne jest, aby rodzice byli przekonani o tym, że wielostronny rozwój ich dziecka zależy od realizowanych wspólnie ze szkołą działań opartych na płaszczyźnie emocjonalnej i na zasadach demokratyzmu i partnerstwa.

Założenia dotyczące współpracy obu instytucji wychowania nie zawsze mają odzwierciedlenie w rzeczywistości społecznej. Brak relacji między środowiskiem rodzinnym a szkołą jest najczęściej związany z przemianami wewnątrz rodziny występującymi pod wpływem różnorodnych bodźców. Jedne z nich wpływają pozytywnie na jej funkcjonowanie, inne natomiast, przede wszystkim te o wymiarze negatywnym powodują jej dezorganizację i dezintegrację.

Problemy z jakimi dzieci spotykają się w domu rodzinnym destruktywnie wpływają na ich osobowość, stąd też niezbędne są działania pomocowe mające na celu zminimalizowanie skutków negatywnego oddziaływania wychowawczego środowiska rodzinnego. Do działań takich zobligowana jest szkoła poprzez funkcję opiekuńczo-wychowawczą powiązaną z funkcją dydaktyczną. Jej zakres obejmuje:

- udzielanie uczniom z rodzin znajdujących się w trudnej sytuacji pomocy materialnej;
- organizowanie żywienia i dożywiania dzieci z rodzin patologicznych;

- opiekę nad dziećmi, którym rodzice, z różnych przyczyn nie mogą zapewnić wystarczających warunków wychowania i opieki;
- zapobieganie niepowodzeniom szkolnym i ich skutkom;
- organizację indywidualnej opieki i pomocy uczniom wykazującym różnego rodzaju zaburzenia.

Dla dzieci z rodzin dysfunkcyjnych szkoła ma być środowiskiem zdrowym psychospołecznie dającym im szansę pełnego i harmonijnego rozwoju. Jej obowiązkiem jest pomóc dziecku, aby uwierzyło w siebie, odkryło własne zdolności, nastawiło się pozytywnie do rzeczy i zjawisk nowych dla niego i nieznanych.

Jeśli dziecko nie wierzy we własne siły i nie ma możliwości uwierzenia w siebie, odkrycia własnych zdolności, wówczas kształtuje się jednostka lękliwa, bojąca się działania. Szkoła musi zatem dysponować takimi metodami oddziaływania na uczniów, które przyczynią się do odreagowania napięć emocjonalnych i zmiany ich negatywnego nastawienia do otoczenia w którym przebywają.

Współczesne kształcenie to nie tylko dydaktyka, ale także kształcenie postaw i dbanie o rozwój psychofizyczny młodego człowieka. Wiąże się z tym zmiana roli nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Nie może on być tylko „realizatorem” programu nauczania ale musi być także twórcą, musi umieć dotrzeć do wychowanka, rozbudzić jego zainteresowania i aspiracje (Drejer 2009: s. 111).

Nauczyciel chcąc pomóc uczniowi musi zbadać jego potrzeby psychiczne i uchwycić, jakie czynniki stymulują a jakie hamują jego rozwój. W tym celu musi nawiązać kontakt ze środowiskiem rodzinnym ucznia, aby wnikliwie określić jego sytuację wychowawczą. Zdarza się jednak, że nawiązanie tego kontaktu następuje z trudnością bowiem wszelkie inicjatywy wychowawcze

kierowane ze strony nauczycieli i szkoły w stronę środowiska rodzinnego ucznia nie są przez to środowisko akceptowane i nie budzą żadnego zainteresowania.

Takie zachowania rodziców wynikają najczęściej z braku wiedzy o tym, że efekty wychowawcze: (...) *są niejako wypadkową wpływów rodziny i szkoły, a dotyczą głównie przedmiotów tych oddziaływań, tj. dzieci i młodzieży, np. ich osiągnięć szkolnych, aspiracji, żywionych wartości, postaw.* (Kawula op. cit.: s. 155).

Efekty współpracy środowiska rodzinnego ze szkołą potwierdzają dzieci swoim własnym wizerunkiem przejawiającym się przede wszystkim w ich adaptacji do środowiska szkolnego.

Dziecko wchodzi w kontakt z innym środowiskiem wychowawczym poza rodziną już w okresie przedszkolnym, tj. w wieku 3 – 6 lat. Jest to dla niego niezwykle ważny etap życia ze względu na kształtującą się osobowość.

Rozwija się wówczas u dziecka orientacja na działanie, nawiązuje ono w sposób naturalny relacje z otoczeniem, przystosowuje się do różnych sytuacji życiowych, uczy się samodzielności, co rzutuje na jego późniejsze funkcjonowanie w szkole (Kuszek 2008: s. 9).

Z punktu widzenia potrzeb rozwojowych dziecka samodzielność jest bardzo istotną cechą, umożliwia mu bowiem niezależne zaspokojenie własnych potrzeb, podejmowanie i realizację różnego typu zadań, a także nawiązywanie i utrzymywanie relacji z innymi osobami dorosłymi i rówieśnikami.

Dzieci stają się samodzielne w różnych sferach życia przy czym proces ten przebiega stopniowo, na co wskazuje fakt, że od trzeciego roku życia załatwiają one potrzeby fizjologiczne bez pomocy innych osób, w czwartym roku życia same ubierają

się i rozbierają, natomiast w wieku 4,5 lat potrafią samodzielnie jeść (Harwas-Napierała 2006: s. 83).

Posiadanie umiejętności, nawet tych najprostszych powoduje, że dzieci zyskują pewną niezależność w trakcie praktycznego działania. Osiągnięcia dzieci w zakresie samoobsługi i samodzielności praktycznej są wynikiem rozwiniętych sprawności motorycznych opartych na harmonii, płynności i rytmiczności ruchów elementarnych i roboczych. Przez samodzielne działanie dzieci gromadzą doświadczenia, rozwijają swoje możliwości, poznają własną odrębność i powoli budują swoją tożsamość (Liwak 2006: s. 14).

Wraz z rozwojem samodzielności pojawia się u dzieci nowa sprawność typu komunikacyjnego polegająca na umiejętności prowadzenia konwersacji. Przyczynia się do tego bogaty słownik, jaki posiadają (dziennie dzieci przyswajają sobie 10 słów) oraz poznawane przez nie zwroty, które służą nawiązywaniu kontaktów z innym osobami. Kontakty te ograniczają się najczęściej do pytań, jakie dzieci stawiają dorosłym. Wynikają one z rozwijającej się u nich wyobraźni i fantazji, a także przejawianej dociekliwości.

Mimo owej dociekliwości i doświadczeń ruchowych, sensorycznych i umysłowych, które są w ustawicznym rozwoju, poznanie przez dziecko otaczającego je środowiska jest nadal powierzchowne – uważa M. Żebrowska. Według niej, owa powierzchowność w postrzeganiu rzeczywistości wynika z faktu, że dziecko mając 4-5 lat nie rozumie jeszcze istoty zastanych sytuacji i zdarzeń oraz nie potrafi samodzielnie rozwiązywać nurtujące je problemy (Żebrowska 1980: s. 417).

Pozytywna zmiana u dzieci następuje w wieku sześciu lat. Uwidacznia się ona w ich samodzielności i zaradności. Dzieci starsze potrafią lepiej przystosować się do pracy w zespole, niż

dzieci młodsze, są bardziej opanowane i mniej impulsywne co pozwala im na dłuższy wysiłek i skupienie uwagi, a w konsekwencji do poznania konkretnych właściwości przedmiotów ze swojego otoczenia.

Indywidualny rozwój dziecka przebiega prawidłowo wtedy, kiedy zostaje podporządkowany odpowiedniemu systemowi adekwatnemu do okresu jego rozwoju. W okresie przedszkolnym rozwój jednostki oparty jest na systemie nerwowo-zmysłowym, który dominuje wówczas nad systemem rytmicznym (oddychanie i krwioobieg) oraz systemem ruchu i przemiany materii.

W okresie szkolnym przewagę uzyskuje system rytmiczny, od niego uzależniony jest przebieg i efekty procesu kształcenia i wychowania dziecka. Ważne jest zatem aby na etapie edukacji wczesnoszkolnej stosować takie metody i środki dydaktyczne, które pobudzają system rytmiczny dziecka i powodują, że jest on w ustawicznym rozwoju. Skutkuje to odreagowaniem napięć emocjonalnych, szczególnie w przypadku dziecka zamkniętego w sobie i zestresowanego, i jego „otwarcie się”, przede wszystkim na środowisko rówieśnicze.

Odpowiednim środkiem dydaktycznym w tym względzie są zabawy umiejętnie splecione z nauką. W czasie zabaw dziecko poznaje stosunki społeczne, kształci umysł i umiejętności skutecznego działania, tworzy pozytywne stany uczuciowe oraz, co jest bardzo ważne, rozładowuje napięcia emocjonalne (Klim-Klimaszewska 2005: s. 39).

Bawiąc się dziecko nabywa doświadczenie związane z dzieleniem się swoją aktywnością z innymi dziećmi, pozbywa się swoich bezpośrednich impulsów, koordynuje czynności z regułami obowiązującymi w zabawie rozwijając tym samym umiejętność samokontroli w rozwiązywaniu problemów (Sajdera 1998: s. 18).

Zabawa jest czynnikiem rozwoju umysłowego i motorycznego dzieci, zaspokaja potrzebę ruchu wynikającą z właściwości rozwoju ogólnego, przyczynia się do poprawy ich stanu zdrowia. Jest (...) *czynnikiem kształtowania wyobraźni i kreatywności dziecka*. (Tyszkowa 1990: s. 67). Dziecko powołując do istnienia umowny świat zabawy nie traci poczucia realności świata poza przestrzenią zabawową. Bawiąc się poznaje otaczający je świat i normy w nim panujące, uczy go się rozumieć a także dostrzegać różnice między nim, a wyobraźnią i fantazją.

Doznaniom tym sprzyjają zabawy badawcze, które B. Muchacka uważa za (...) *środek rozwijania myślenia sensoryczno-motorycznego i konkretno-obrazowego ukierunkowanego na poznanie istotnych związków w dziedzinie przyrody nieożywionej*. (Muchacka 1997: s. 73). Atutem zabaw badawczych wg. B. Muchackiej jest to, że obok myślenia wzbogaca ona wrażenia, spostrzeżenia, rozwija wyobraźnię, pomysłowość, umiejętność koncentracji uwagi i skupienia się w czasie odkrywania nie znanych dotychczas dziecku cech przedmiotów i zjawisk, jak również zachodzących między nimi związków.

Zabawa jest dla dziecka terenem na którym może ono swobodnie wyrażać swoje emocje, niekiedy tłumione. Poznaje własne możliwości, uczy się przestrzegania norm postępowania w różnych sytuacjach (Nerło 2002: s. 17). Jest płaszczyzną dziecięcej aktywności i twórczych działań.

Aktywność zabawowa ma zawsze zabarwienie emocjonalne ponieważ każda sytuacja zabawowa stwarza emocje. Szczególnie uwidacznia się to w zabawach ruchowych o charakterze kompozycyjnym, jest to forma bliska dzieciom ponieważ odpowiada ich potrzebom. Opiera się ona na tworzeniu kompozycji ruchowo-gestowych, przy czym ich układ jest uzależniony od anatomicznego i psychicznego nastawienia dziecka do wykonania określo-

nego działania a także od jego mobilizacji fizycznej i duchowej. Kompozycje ruchowo-gestowe chociaż są działaniami twórczymi dzieci muszą być stymulowane przez nauczyciela.

Poprzez udział w zabawie – inscenizacji opartej na ruchu i geście dzieci przewyciężają własną nieśmiałość i opory psychiczne, wyzbywają się kompleksów i braku pewności siebie, które występują wówczas, kiedy trzeba „coś” opowiedzieć. Uczestniczenie w procesie tworzenia „obrazów” ruchowo – gestowych daje dziecku poczucie własnej wartości, uczy je samodzielności i pracy w zespole, rozwija jego fantazję i wyobraźnię.

Zabawy ruchowe komponowane przez dzieci dają im możliwość wyrażania własnych emocji, przełamują zahamowania, pomagają rozwiązywać konflikty wewnętrzne i zewnętrzne, mają ścisły związek z ich uczuciami, marzeniami oraz wrażeniami. Są, jak zauważa Z. Czaplicka, (...) *zabarwione wielką radością, zadowoleniem i satysfakcją z udziału w nich. Powodują u dziecka odprężenie i odpoczynek, wywołują swobodę i radość życia, wyzwalają jego indywidualne cechy.* (Czaplicka 1994: s. 539).

Podobnie na temat ruchu wypowiedział się H. Tomaszewski, twórca Wrocławskiego Teatru Pantomimy: *Obok ruchu anatomicznego wyróżniam drugi komplet: są ruchy związane z naszymi uczuciami, marzeniami, wrażeniami. Ruchy wykonywane w bardzo intymnej, osobistej formie, a jednocześnie ujawniające człowieka w sposób szczególnie osobisty, indywidualny. (...) Jakby jednak otaczający świat nie oddziaływał na nas – zawsze ruch, którym manifestujemy świadomie czy odruchowo sferę naszego życia emocjonalnego, jest i pozostanie naszym najbardziej osobistym, własnym ruchem. Ruchem odsłaniającym naszą osobowość.* (za: Smużniak 1991: s. 13).

Sugestywność ruchu i gestu wykonywanego przez dzieci w trakcie zabawy powoduje, że ich system rytmiczny rozwija się

swobodnie i harmonijnie wpływając na równowagę wewnętrzną. Dlatego konieczne jest, aby zabawy ruchowe brane były pod uwagę przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. W czasie tych zabaw między nauczycielem a uczniem tworzy się swoisty „pomost” komunikacyjny ułatwiający poznanie ucznia od strony jego cech osobowościowych, a przede wszystkim poznanie jego stanów uczuciowych i stanu woli.

Zabawy ruchowe dla dzieci w okresie między siódmym a dziesiątym rokiem życia należy postrzegać w kategoriach motywacyjnych sposobów oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego. Jest to bowiem, jak zauważa L. Wiatrowska, okres niezwykle znamieny dla rozwoju i doświadczeń dziecka. Wraz z jego rozpoczęciem następuje przejście dziecka z przedszkola do szkoły, a jego zakończenie kończy jednocześnie fazę dzieciństwa po której jednostka wkracza w wiek dorastania (wczesnej adolescencji), charakteryzujący się zupełnie innymi cechami (Wiatrowska op. cit. s. 111).

Proces wychowania zapoczątkowany w przedszkolu jest kontynuowany w szkole i występuje w korelacji z procesem kształcenia. Na spójność tych dwóch procesów zwracał już uwagę S. Konarski głosząc, że celem wszystkich szkół jest nie tylko rozwijanie umysłów za pomocą nauki i umiejętności lecz przede wszystkim uszlachetnianie serc i dusz.

Szkoła przekazując uczniom wiedzę i kształtując ich umiejętności świadomie i celowo stara się także kształtować ich osobowość. Realizatorem tych zadań jest nauczyciel uważany bardzo często przez uczniów, szczególnie w klasach młodszych, za większy autorytet od rodziców. Powinien on w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej skupić się na motywowaniu i stymulowaniu uczniów do działań, być dla nich doradcą i koordynato-

rem ich działań, a także wychodzić naprzeciw ich potrzebom (Spoista 2000: s. 13).

Jest to bardzo ważne przesłanie dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, oni bowiem kierują procesem przystosowania się dzieci młodszych do innych warunków życiowych i do wchodzenia w nowe role wymagające od nich odpowiednich strategii działania.

Zainteresowania, jakie dzieci przejawiały w przedszkolu zostają przez nauczyciela przekierowane w stronę nowego dla nich środowiska społecznego i kulturowego. Zmiana środowiska wiąże się z wieloma nieznanymi dotąd przez dziecko sytuacjami, które powodują iż może ono czuć się zagubione i przejawiać nieufność wobec nowego środowiska. Taki stan rzeczy wynika stąd, że nie zawsze pozytywne wyobrażenie dziecka o szkole zgadzają się z zastanym przez nie obrazem tej placówki.

Proces adaptacji dziecka do istniejących warunków szkolnych powinien przebiegać jak najłagodniej ponieważ od niego zależy to, w jaki sposób i jak szybko jednostka osiągnie poczucie zadowolenia i wewnętrznej satysfakcji zarówno z bycia uczniem, jak i z realizacji ról społecznych zgodnie z wymaganiami otoczenia (Klus-Stańska 2004: s. 11).

Pójście do szkoły jest dla dziecka okresem przełomowym, kończy się bowiem czas beztroskiej zabawy a zaczyna się nauka, która nakłada na dziecko coraz więcej obowiązków. Musi ono spełniać określone normy rozwojowe świadczące o jego dojrzałości szkolnej o której W. Okoń napisał, że jest to (...) *osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego, jaki umożliwia mu udział w życiu szkolnym i opanowanie treści programowych klasy pierwszej.* (Okoń 2001: s. 76).

Z chwilą rozpoczęcia nauki szkolnej zmienia się rytm życia dziecka. Do tej pory w jego życiu dominowała zabawa, teraz zostaje ono obciążone coraz większymi obowiązkami, podlega ocenie i staje się czynnym uczestnikiem procesu kształcenia. Musi się przystosować do zmienionego systemu pracy, jakim jest m.in. system klasowo-lekcyjny (Bee 2004: s. 264).

Wraz z pójściem dziecka do szkoły zmienia się jego dotychczasowa sytuacja. Wymaga się od niego, by zaczęło prowadzić inny tryb życia, nakłada się na nie nowe obowiązki, obliuguje się je do sumienności, systematyczności, porządku, a także do długotrwałej koncentracji uwagi (Klaus-Stańska, op. cit. s. 15-16).

Wraz z przystosowywaniem się dzieci do nowego środowiska, jakim jest szkoła i klasa rozpoczyna się u nich niezwykle dynamiczny rozwój procesów poznawczych. Wynika on głównie z tego, że dzieci zaczynają aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym i kulturalnym, jakie toczy się wokół nich i rozwiązywać nowe zadania stawiane przed nimi tak w szkole, jak i w domu rodzinnym (Roszkiewicz 1983: s. 29 – 30).

Działania dzieci po rozpoczęciu nauki w szkole są coraz bardziej świadome i konkretne ponieważ opierają się na mocnym podłożu motywacyjnym. Dają podstawę dla rozwoju takich procesów poznawczych, jak:

- uwaga;
- pamięć;
- spostrzeganie;
- mowa;
- myślenie.

Uwaga u dziecka rozpoczynającego naukę w klasie pierwszej ma charakter mimowolny, dopiero w trakcie jego pobytu w szkole stopniowo przekształca się ona w uwagę dowolną. Dziecko coraz bardziej świadomie koncentruje się na powierzonych mu

zadaniach i podtrzymuje ją własnym wysiłkiem woli. Dzięki uwadze dowolnej może obserwować, planować, porównywać i rozumieć.

Młodszy wiek szkolny jest okresem przełomowym również dla rozwoju pamięci dziecka i procesów zapamiętywania. Rozwija się u dziecka pamięć logiczna umożliwiającą mu opanowanie coraz bardziej skomplikowanych zagadnień. Nabiera ona stopniowo takich cech, jak szybkość, trwałość i pojemność. Dziecko w klasie pierwszej dysponuje już dużą ilością słów dochodzącą nawet do czterech tysięcy. Zakłada się, że rocznie przyswaja i trwale zapamiętuje około siedemset słów i rozumie ich znaczenie (Roszkiewicz op. cit. s. 31-32).

Istotnym dla nauki dziecka jest rozwój myślenia przyczynowego, bardzo ważnego na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Jego podstawą jest dociekanie, czyli „wykrywanie, badanie istoty jakiegoś zjawiska, jakiejś rzeczy” (Słownik Języka Polskiego 2003: s. 632).

Dociekanie w opinii S. Kunowskiego jest istotną płaszczyzną wychowania i rozwoju jednostki. Według niego, „(...) *dociekanie, to taka własna aktywność działania i umysłowa dziecka, w której przejawia się potrzeba zaspakajania ciekawości intelektualnej, dotyczącej nie samej zmienności zjawisk, jak przy oglądaniu obrazków w książce, czy w filmie, nie zjawisk nadzwyczajnych i sensoryjnych, lecz dokładnego zrozumienia rzeczy otaczających i zwykłych, przez drobiazgową znajomość szczegółów i poznanie przyczyny lub sposobu ich działania. Tak więc dociekanie, jako życiowa forma rozwoju, wymaga stałej obserwacji wciąż powtarzanej, skupionej uwagi, porównywania i zestawiania ze sobą podobnych rzeczy, grupowania ich i klasyfikowania. Dzięki temu kształtują się podstawowe funkcje poznawcze,*

jak uwaga, spostrzeganie, pamięć, wnioskowanie, inteligencja.
(Kunowski 1993: s. 207).

Dociekanie jako podstawa procesu poznawczego rozpoczyna się już u dzieci w wieku przedszkolnym i oscyluje głównie wokół zabawy. Z kolei w klasach początkowych przejawia się ono w formie tzw. aktywności dociekaniowej, która stopniowo poszerza się obejmując środowiska w jakich dzieci przebywają. Pierwszą fazą dociekania jest obserwowanie i analizowanie przez dziecko rzeczy, sytuacji i zjawisk występujących w otaczającym go środowisku

Jedną z płaszczyzn rozwoju aktywności dociekaniowej u dzieci w młodszym wieku szkolnym jest działanie, którego istota polega na prawidłowym układzie intencjonalnych czynności wykonywanych przez dziecko. Efektywność działań dziecka a zarazem stopień jego aktywności dociekaniowej zależy od tego, czy działania są rozumne, celowe i twórcze.

Działanie rozumne – jest wówczas, kiedy uczeń wie w jaki sposób wykonać określone czynności aby uzyskać zaplanowany efekt dociekania.

Działanie celowe – jest wówczas, kiedy uczeń jest przekonany, że czynności wykonywane przez niego dadzą określony efekt w zakresie wiedzy i umiejętności.

Działanie twórcze – jest wówczas, kiedy uczeń poszukuje możliwości doskonalenia procesu dociekania.

Działania uczniowskie są zróżnicowane w zależności od etapu rozwoju poznawczego jednostki. W wieku przedszkolnym działalność poznawcza dzieci zawiera wiele spontaniczności i swobody, co przekłada się na przejawianie przez nie twórczości

ekspresyjnej. Natomiast u dzieci w młodszym wieku szkolnym ich działalność można podzielić na dwa okresy:

1. Okres działań (operacji) konkretnych – 7-8 lat

Dzieci rozpoczynając naukę w klasie pierwszej wnikliwie obserwują zachowania osób dorosłych zwracając szczególną uwagę na swojego nauczyciela. Ich proces myślowy związany jest z konkretnymi doświadczeniami, wolą opisywać zdarzenia i sytuacje których są świadkami zamiast je wyjaśniać. Jest to okres operacji konkretnych charakteryzujący się:

- myśleniem słowno-logicznym;
- przyswojeniem pojęć logicznych oraz zdolnością do klasyfikacji hierarchicznej;
- brakiem myślenia abstrakcyjnego;
- możliwością dokonywania kategoryzacji;
- rozumieniem relacji zachodzących między określonymi podmiotami.

2. Okres działań (operacji) formalnych – od 8 lat wzwyż.

W wieku 9-10 lat następują zmiany w sferze intelektualnej. Bardzo intensywnie rozwija się mowa i myślenie, zwiększa się również aktywność i samodzielność w działaniu, a także następuje rozwój umiejętności współpracy w zespole (Roszkiewicz 1983: s. 9).

W okresie działań formalnych dzieci potrafią formułować hipotezy bez odniesienia się do konkretnych doświadczeń. Rozważając jakiś problem są one w stanie tworzyć różne hipotezy i dedukować na podstawie wyników. Jest to okres gdzie obok myślenia konkretno-obrazowego zaczyna stopniowo rozwijać się myślenie abstrakcyjne (za: Petlak, op. cit: s. 58).

Działania dziecięce na etapie edukacji wczesnoszkolnej mają charakter odkrywczy. Dzieci zaczynają analizować efekty swojej działalności poznawczej a także twórczej. Porównują je z innymi, odkrywają nieznane im do tej pory składniki otaczającej ich rzeczywistości. One działają na zmysły dziecka wywołując odpowiednie wrażenia i inspirując myślenie. Przyczyniają się do zapamiętywania przez dziecko obrazów z danej rzeczywistości, a także kształtowania wyobrażeń, pojęć i sądów.

Jedną z podstawowych prawidłowości rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym jest przekształcanie jego zewnętrznej działalności praktycznej w wewnętrzne czynności umysłowe. Podczas działań praktycznych dziecko ma możliwość gromadzenia nowych doświadczeń, weryfikowania tych, które już posiada, dokonywania autokorekty, a także samooceny (Jakowicka 1989).

Nie ulega wątpliwości, że działania poznawcze dziecka powinny być rozumne, celowe i twórcze, ponieważ tylko takie wzbogacają jego wyobraźnię, rozwijają wrażliwość estetyczną oraz postawę organizatorską i moralno-społeczną, co przekłada się na jego funkcjonowanie w środowisku.

2.3. Kultura jako środowisko wychowawcze

Pojęcie *kultura* ma wiele definicji jednak wszystkie ujmują ją w aspekcie wytworów, stanów świadomości, procesów intelektualnych i estetycznych, a także zachowań ludzkich (za: Pelasińska, 1978: s. 10).

Kultura, jak pisze E. Cassirea, *jest procesem postępującego samowyzwolenia się człowieka. Język, sztuka, religia, nauka są*

fazami tego procesu. We wszystkich tych przejawach człowiek odkrywa i udowadnia nową moc budowania własnego świata i świata idealnego (1971: s. 359).

Podobnie o kulturze wypowiedział się E. B. Taylor: *Kultura, czyli cywilizacja, jest to złożona całość, która obejmuje wiedzę, wierzenia, sztukę, moralność, prawa, obyczaje oraz inne zdolności i nawyki zdobyte przez ludzi, jako członków społeczeństwa* (za: Kłóskowska 1991: s. 22). Jest to pojmowanie kultury przez pryzmat całej działalności ludzkiej, poczynając od technicznej, organizacyjnej, ekonomicznej, aż po religijną, artystyczną, naukową i obyczajową (Kawula, op. cit. s.167). Wszystkie te działania są zintegrowane z uznanym w danym społeczeństwie systemem wartości.

Słownik języka polskiego (1993: s. 369) także definiuje pojęcie *kultura* w kontekście działalności człowieka. Według definicji słownikowej *kultura*, to m.in. stopień doskonałości, sprawności w opanowaniu, znawstwie jakiejś specjalności, umiejętności, wysoki poziom czegoś, zwłaszcza rozwoju intelektualnego i moralnego, ogłada, obycie, takt.

Kultura jest zatem zbiorem zachowań ludzkich i wytworów stanowiących rezultat tych zachowań (Wojnar 2000: s. 240) i należy ją postrzegać jako całokształt duchowego i materialnego dorobku społeczeństwa przekazywanego z pokolenia na pokolenie.

Opinia ta znalazła odzwierciedlenie w typologii kultury dokonanej przez W. J. Bursztę. Według niego kultura dzieli się na:

Kulturę materialną (wszelkie wytwory człowieka, technika, umiejętności praktyczne).

Kulturę duchową (wiedza, literatura i wszelkiego rodzaju piśmiennictwo, sztuka – w tym sztuki plastyczne, teatr, muzyka, film, a także wszyst-

- ko to, co należy do wytworów umysłu, np. filozofia).
- Kulturę społeczną (wierzenia, normy moralne, ideologia, uczestnictwo w życiu kulturalnym).
- Kulturę języka (porozumiewanie się zgodnie z obowiązującą, w danym społeczeństwie, normą językową).
- Kulturę polityczną (systemy wartości i wzorce zachowań polityków i partii biorących udział w wykonywaniu władzy państwowej lub aspirujących do tej roli).
- Kulturę fizyczną (system zachowań i działań związanych z dbałością o rozwój fizyczny człowieka (Burszta 1998: s. 24).

W związku z tym, iż na kulturę składają się zachowania ludzi będące formą ich psychicznego funkcjonowania w określonej rzeczywistości społecznej staje się ona wyróżnikiem człowieka obejmującym jego całe życie. Cechą wartościującą kulturę jest także to, że ona narasta i przekształca się w czasie.

Między człowiekiem a kulturą istnieje sprzężenie zwrotne; człowiek tworzy kulturę i sam jest przez nią tworzony. Dzięki kulturze człowiek nie tylko wyszedł z dżungli, ale ciągle się może jej przeciwstawiać w sobie i innych (Pasierb 986: s. 6).

Za pomocą kultury człowiek wyraża swoje emocje i potrzeby, ona determinuje jego styl życia i jest jego współtworzącą częścią. Człowiek kształtuje się w trakcie codziennego funkcjonowania i zdobywania doświadczeń w trakcie bezpośredniego lub pośredniego obcowania ze środowiskiem kulturowym, a także w procesie dziedzicznego przekazywania wiedzy i wzorów zachowań.

Styl życia obejmuje uwarunkowane sposoby bytowania, tj.: wzory życiowe, motywy postępowania, hierarchie wartości, kierunki i środki ich realizacji. Można je ująć w formie ogólnej, jako elementy świadomości wraz z tkwiącymi w życiu codziennym przesłankami egzystencji (Kawula op. cit. s. 175).

Stopień posiadanej przez człowieka świadomości egzystencjalnej jest wykładnią dla określenia **człowiek kulturalny**. Za takiego K. Wnuk-Lipiński uważa jednostkę osobowościowo rozwiniętą w sensie umysłowym, szlachetną pod względem moralnym i kompetentną w zakresie określonej dziedziny sztuki.

Kontrastem dla takiego obrazu osobowości jest człowiek grzeszący ignorancją, zacofaniem, bez zasad moralnych i bez zainteresowania dla wartościowej i ambitnej sztuki (Wnuk-Lipiński 1979: s. 8).

Obraz człowieka kulturalnego nakreślił także Z. Łomny w przedstawionych konotacjach terminu kultura:

1. Kultura pojmowana w sensie moralnym oznacza człowieka dobrego i szlachetnego pod względem etycznym, który przestrzega słusznych norm, obowiązujących obyczajów i zasad moralnych. Jest to zdrowy, „czysty” charakter, na którym można polegać w trudnych sytuacjach, który jest wzorem postępowania dla innych.
2. Kultura w interpretacji intelektualnej ukazuje człowieka wykształconego, odczytanego, światłego, poszerzającego swoją wiedzę, zdolnego do samodzielnej refleksji i twórczego zachowania.
3. Kultura postrzegana przez pryzmat doznań estetycznych odnosi się do człowieka reagującego na piękno, odczuwającego potrzebę kontaktu ze sztuką, literaturą, muzyką, teatrem, plastyką (za: A. Drejer 1999: s. 18).

Rzeczywistość w jakiej się znajdujemy powoduje, że rośnie znaczenie szeroko rozumianej kultury, szczególnie jej wartości stanowiących fundament bytu każdego człowieka. Mają one duży wpływ na kształtowanie osobowości człowieka, ukierunkowują jego postawy, działania i zachowania.

Pojęcia hierarchii wartości, zespołów, czy systemów wartości urastają do rangi poważnego zagadnienia społecznego, szczególnie w odniesieniu do młodego pokolenia.

Wartości należy rozpatrywać w powiązaniu z procesami rozwojowymi całych społeczeństw, rozwojem myśli teoretycznych, jak również kręgów kulturowych dla których samo pojęcie wartość staje się niezbędne (Mróz 2001: s. 14). Istnieje przekonanie, że wartości istnieją niezależnie, a człowiek tylko je odkrywa i poznaje (Zarzecki 2012: s. 61).

Wartości należy rozpatrywać w aspekcie kulturowym, cywilizacyjnym i historycznym, na co zwrócił uwagę K. Żygulski pisząc: *Termin <wartości> jest produktem historycznym, płodem kultury intelektualnej pewnych grup i środowisk w których język przybiera charakter uniwersalnego narzędzia. Może on być stosowany na każdym terenie, zarówno realnym, jaki wyobrażalnym* (Żygulski 1975: s. 28).

Wiązanie idei wartości ze sferą kultury przejawia się w wypowiedziach wielu naukowców (zob.: Drejer 2005: s. 31). Zwracają oni uwagę na to, że w kulturze istnieją wielorakie wartości mające wymiar materialny, intelektualny i moralno-społeczny, spełniające wiodącą rolę w rozwoju osobowościowym człowieka.

Wartości kształtują najbardziej fundamentalne i uniwersalne aspekty życia jednostki, gdyby ich nie było, (...) *to zachowanie się człowieka byłoby chaotycznym zlepkiem bezcelowych działań i emocjonalnych wybuchów* (Dubois 1986: s. 81).

Kultura stanowi nieodzowny czynnik zapewniający człowiekowi zachowanie tożsamości, zarówno tej lokalnej, jak i narodowej i nie pozwala zapomnieć o „korzeniach”.

To właśnie wierność korzeniom wyzwala twórcze postawy, pozwala ludziom być gotowymi do pójścia w głąb, otwartymi na nowe wyzwanie, wrażliwymi na znaki czasu, wyrażającymi się w trosce o rozwój rodzimej kultury. Wierność korzeniom oznacza nade wszystko umiejętność budowania organicznej więzi między odwiecznymi wartościami, które tylekroć sprawdziły się w historii, a wyzwaniem współczesnego świata – stwierdził Jan Paweł II w czasie homilii wygłoszonej na lotnisku w Balicach w dniu 10 czerwca 1977 roku.

Przesłanie to jest szczególnie ważne dla młodych ludzi, którzy coraz częściej w wyniku przeobrażeń społecznych, politycznych i ekonomicznych czują się zagubieni w otaczającej ich rzeczywistości. U młodego pokolenia widoczny jest kryzys tożsamości, który ma wymiar wewnętrzny, bardziej „duchowy”. Przejawia on się przede wszystkim w tym, że młodzież nie potrafi wyrazić i obiektywnie zrozumieć wielu zjawisk i odnieść się do nich.

Istniejące systemy wartości i normy kulturowe stawiane młodym ludziom za wzór w zderzeniu z codziennością tracą swoją rangę, co powoduje, że jednostki o słabej konstrukcji psychicznej budują „własny” system wartości niejednokrotnie sprzeczny z wszelkimi kryteriami społeczno-obyczajowymi, moralnymi, a także prawnymi lub aprobują negatywne zjawiska funkcjonujące w środowisku społecznym i im się podporządkowują.

Należy dożyć do tego aby zmienił się stosunek jednostki do kultury, ona bowiem: (...) *pozwała na wyzwolenie się od identyfikacji narzuconej z zewnątrz, w kierunku identyfikacji*

wybieranej, opartej na swobodnych wyborach podmiotowych. Stwarza to możliwość samodzielnego dochodzenia do tożsamości pozytywnej w procesie autorefleksji i wyboru (Kosowska-Rataj 1998: s. 93).

Problematyka wartości akceptowanych przez młode pokolenie jest wciąż aktualna i stanowi przedmiot badań naukowych. Wynika z nich, że najważniejsze w odczuciu młodzieży i przez nią akceptowane są wartości allocentryczne i prospołeczne, natomiast wartości kulturowe są na dalszym planie (zob.: Kosowska-Rataj, op. cit.).

Brak zainteresowania ze strony młodzieży wartościami kulturowymi należy upatrywać w braku świadomości tego, że każdy człowiek żyje w kulturze i przez kulturę, i że jest mocno osadzony w konkretnym środowisku kulturowym, które determinuje rozwój jego sfery biologicznej, psychicznej, intelektualnej i etyczno-moralnej (Skorowski 1999: s. 45).

Wartości, normy, wzory zachowania, poglądy i wyobrażenia przyjęte w określonej zbiorowości ludzkiej, a także jej systemy wychowawcze i tradycje tworzone przez pokolenia składają się na środowisko kulturowe.

III. Kultura regionalna w nauczaniu zintegrowanym

1. Założenia edukacji wczesnoszkolnej

1.1. Cele edukacji

Teoria edukacji wczesnoszkolnej od blisko stu lat zajmuje się problematyką wielostronnego rozwoju osobowości małego dziecka, stanowiącą jeden z istotnych wątków filozofii oświatowej (Lewowicki 1995: s.19). Jest to nie tylko rozległa dziedzina prakseologiczna, ale także złożony obszar dociekań naukowych.

Nauczanie na poziomie klas I-III szkoły podstawowej ma charakter **kształcenia zintegrowanego**. Obejmuje ono wiedzę z różnych dziedzin umożliwiającą uczniom po ukończeniu tego cyklu edukacji kontynuować naukę w klasach IV-VI szkoły podstawowej, gdzie stopniowo i coraz głębiej poznawac będą różne aspekty otaczającej ich rzeczywistości społecznej, kulturowej i przyrodniczej.

Kształcenie zintegrowane ma za zadanie (...) *zapewnić uczniom łagodne przejście od wychowania przedszkolnego do edukacji szkolnej*, czyli przygotować ich do uczestnictwa w całym systemie szkolnym (Denek 2005: s. 60).

Jeżeli w okresie wczesnoszkolnym systematycznie kształtuje się odpowiednie postawy, zainteresowania i umiejętności dziecka, to wydają się wzrastać jego szanse na skuteczną naukę w kolejnych etapach edukacji szkolnej (Skilbeck 1992: s.25).

Geneza integracji kształcenia dzieci w młodszym wieku szkolnym tkwi w tzw. nauczaniu całościowym, polegającym na wyeliminowaniu w klasach I-III przedmiotowego układu treści kształcenia i zastąpieniu go określonymi zagadnieniami odpowiednimi dla zainteresowań dzieci w tym okresie ich rozwoju.

Nauczanie początkowe stwarza dzieciom możliwość wszechstronnego rozwoju, zarówno pod względem fizycznym, psychicznym, jak i społecznym. Dziecko w wieku 6-10 lat zaczyna powoli wrastać w grupę rówieśniczą, utożsamiać się z nią oraz przyswajać społeczny system wartości. W okresie tym zaczyna się stopniowo zmieniać świadomość dziecka co do jego obowiązków i zaczyna ono coraz częściej przekładać naukę nad zabawę.

W nauczaniu początkowym chodzi więc przede wszystkim o wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju dziecka poprzez odpowiedni kontakt z otaczającymi je środowiskami, tj. społecznym, przyrodniczym i kulturowym. Rozwija się wówczas u dziecka sfera poznawcza, sfera emocjonalna i sfera wolicjonalna, a także zapoczątkowany zostaje proces rozwoju zdolności do konstruktywnego myślenia.

Już w klasie pierwszej rozwija się w uczniach umiejętność dochodzenia do wiedzy przez jej odkrywanie oraz umiejętność „kształtowania siebie”, którą należy postrzegać przede wszystkim przez pryzmat odpowiedniego systemu wartości stanowiącego dla dziecka podstawę jego przyszłych wyborów, decyzji i zachowań.

Strategia zmian rozwojowych dziecka będąca wykładnią dla kształcenia wczesnoszkolnego zakłada, że:

- rozwój dzieci nie jest procesem przyrodniczym, dzieci podlegają bowiem wpływom społecznym, są „edukowane” lub „wyuczane”;
- kształcenie nie powinno koncentrować się na aktualnym poziomie rozwoju dziecka, powinno tworzyć nowe strefy jego najbliższego rozwoju;
- w procesie rozwoju dziecka bardzo ważną rolę odgrywa nauczyciel, jest on inicjatorem i stymulatorem procesów rozwojowych, a także wychowawcą i środkiem wychowawczym (Sowińska, Michałak 2004).

W kształceniu zintegrowanym eksponowane jest wielostronne podejście do ucznia. Jego zaletą jest to, że wpływa na rozwój różnych stron osobowości jednostki. Cechuje je:

- uwzględnianie twórczości dziecięcej;
- nauczanie czynnościowe;
- uwzględnianie indywidualności uczniów;
- uwzględnianie różnych aspektów środowiska życia uczniów.

Nauczanie wielostronne umożliwia realizację celów kształcenia zintegrowanego o których czytamy w założeniach edukacji wczesnoszkolnej (Dz. U. 2008, nr 4, poz.17):

Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. Ważne jest również takie wychowanie, aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. Należy zadbać o to, aby odróżniało ono dobro od zła, było świadome przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej), oraz rozumiało konieczność dbania o przyrodę. Jednocześnie dąży się do ukształtowania systemu wiadomości

i umiejętności potrzebnych dziecku do poznawania i rozumienia świata, radzenia sobie w codziennych sytuacjach oraz do kontynuowania nauki w klasach IV-VI szkoły podstawowej.

W edukacji wczesnoszkolnej można więc wyróżnić dwie grupy zespolonych celów. Są to **cele ogólnorozwojowe** i **cele edukacyjne**.

W grupie celów ogólnorozwojowych wyróżnia się:

1. Cele poznawcze – dziecko poznaje świat (język opisowy) oraz siebie i innych (język psychologiczny), co wymaga czynności i umiejętności poznawczych.
2. Cele emocjonalne – dziecko przeżywając wartościuje siebie i innych oraz środowisko w którym funkcjonuje;
3. Cele działaniowe – dziecko oddziałując na siebie i innych praktycznie dokonuje zmian, kształtuje wizerunek swój i innych, modyfikuje rzeczywistość w której się znajduje.

Cele edukacyjne dzielą się na:

1. Cele ściśle związane z kształtowaniem umiejętności szkolnych, np. czytanie, pisanie, liczenie.
2. Cele ściśle związane z nabywaniem wiadomości i umiejętności o charakterze ogólnym.

Cele ogólnorozwojowe i cele edukacyjne są wspólne dla klas I-III szkoły podstawowej. Mają one duży stopień ogólności dlatego też podlegają konkretyzacji z uwzględnieniem różnego stopnia szczegółowości.

Uszczegółowienie celów nauczania początkowego wpływa na rozwój potencjału umysłowego dziecka i jego efektywne wykorzystanie w toku różnych czynności działaniowych. Realizacja szczegółowych celów nauczania w klasach początkowych powoduje, iż kształcenie na tym etapie edukacji szkolnej staje się kształceniem rozwijającym.

Edukacja wczesnoszkolna ma być oparta na oczekiwaniach dziecięcych, co oznacza, że proces kształcenia w klasach I-III szkoły podstawowej powinien polegać na stymulowaniu, inicjowaniu i wspieraniu potrzeb, dążeń, aspiracji poznawczych i działaniowych dziecka (Więckowski 1996). Jest to zatem system zorganizowanych i celowo ukierunkowanych czynności nauczyciela i ucznia.

Czynności nauczyciela i ucznia mają układ hierarchiczny a charakteryzują je takie cechy, jak różny stopień złożoności oraz duża liczba elementów wymagających coraz więcej czasu na ich wykonanie, np. pisanie liter, pisanie wyrazów, pisanie zdań.

W edukacji zintegrowanej czynności te spełniają następujące funkcje:

1. Funkcję wizualno-informacyjno-poznawczą.

Funkcję tę spełniają tworzone przez nauczyciela nauczania początkowego takie sytuacje, kiedy nagromadzony zbiór bodźców aktywnie oddziałuje na zmysły, intelekt i motywacje uczniów do nauki. Rozwija się wówczas u dzieci aktywność intelektualna, której podłożem jest odkrywanie oparte na receptorach wzroku, słuchu i dotyku, prowadzące do spostrzegania cech elementów składowych środowiska. Aktywność intelektualna decyduje o stopniu rozwoju procesów myślowych u dzieci.

2. Funkcję motywacyjno-aktywizująco-kształcącą.

Funkcję tę spełnia odpowiedni klimat tworzony przez nauczyciela na lekcji, wyzwalający u dzieci twórczą aktywność i motywację do uczenia się. Dzieci uczą się poprzez spostrzeganie cech rzeczy, czynności i zjawisk z ich otoczenie w wyniku czego bogacą i rozwijają swoją wyobraźnię, pojęcia i sądy o swoim otoczeniu.

Funkcja motywacyjno-aktywizująco-kształcąca rozwija u dzieci mechanizm spostrzegania i prowadzi do rozwoju aktywności sensorycznej, umożliwiającej przyswajanie wiedzy o otaczającej ich rzeczywistości i jej adaptację.

Chodzi o to, aby dziecko nie tylko zapamiętało podaną mu wiedzę lecz również potrafiło ją zinterpretować i zweryfikować za pomocą struktur pojęciowych, twierdzeń, reguł i sądów dotyczących faktów z danej rzeczywistości.

Aktywność intelektualna i aktywność sensoryczna wynikają z uczuciowego angażowania się dzieci w proces uczenia się, czyli aktywności emocjonalnej. Od niej zależy efektywność przyswajania przez uczniów wiedzy, a także kształtowania ich postaw.

1. 2. Formy edukacji

Istotą edukacji wczesnoszkolnej jest kształcenie wielostronne. Sprzyja ono szeroko pojętemu rozwojowi dziecka aktywizując różne sfery jego psychiki.

Kształcenie wielostronne według T. Mroza, to (...) *taka organizacja i taki przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego (celów, treści, metod, środków i warunków), które optymalnie aktywizują uczących się pod względem intelektualnym, duchowym, emocjonalnym oraz praktycznym i prowadzą do harmonijnego rozwoju całej osobowości oraz jej podstawowych funkcji w zakresie: poznawania świata i siebie, doskonalenia człowieczeństwa, przeżywania świata i działania w świecie* (za: Siwińska 2001: s. 18). Zakłada ono trzy drogi uczenia się uczniów:

1. Uczenie się przez przyswajanie (podstawą jest pamięć i odbiór treści).

2. Uczenie się przez odkrywanie (określane jako problemowe w którym uczeń przyswaja wiadomości drogą rozumowania).
3. Uczenie się przez przeżywanie i działanie.

Dzieci w młodszym wieku szkolnym charakteryzują się dużą spontanicznością, co pozwala im na działania odkrywcze, oczywiście przy zachowaniu obowiązujących reguł. Niezmiernie ważne jest zatem, aby w klasach I-III szkoły podstawowej rozwijać twórczość i myślenie twórcze dzieci na bazie prawidłowo zorganizowanego procesu nauczania – uczenia się. Jego podstawę stanowią sytuacje dydaktyczno-wychowawcze sprzyjające samodzielnemu dochodzeniu uczniów do wiedzy i jej przeżywaniu.

Proces kształcenia powinien odpowiadać procesom myślowym zachodzącym u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Dzieci w wieku 7 – 11 lat znajdują się w tzw. stadium myślenia przedoperacyjnego, tj. uporządkowanego i spójnego systemu myślenia pozwalającego na antycypację wydarzeń i opanowanie własnego otoczenia. System ten jest związany z konkretnym doświadczeniem, stąd też dzieci preferują opisywanie zamiast wyjaśnianie zaobserwowanych zjawisk lub sytuacji.

Stadium myślenia przedoperacyjnego przechodzi w stadium operacji konkretnych, które skutkuje rozwojem wielu zdolności u dziecka związanych z nabywaniem i przetwarzaniem informacji o świecie i o sobie na poziomie konkretnu (za: Wiatrowska 2011: s.111).

Dzieci są zdolne do właściwego pojmowania relacji między przedmiotami i do wykorzystywania tej wiedzy przy rozwiązywaniu problemów na jakie napotykają w trakcie procesu uczenia się (za: Petlak, Komora 2006: s. 57).

Postawa twórcza uczniów a także ich otwartość na wiedzę rozwija się na płaszczyźnie podmiotowości (warunki wewnętrzne) i płaszczyźnie przedmiotowości (warunki zewnętrzne). Doznanie poczucia podmiotowości motywuje uczniów do zdobywania wiedzy, daje im przekonanie, że sami podejmują działalność w tym zakresie, samodzielnie wybierają cel aktywności oraz sposób i środki jego osiągnięcia, jak również umacnia ich w przekonaniu, że sami oceniają przebieg procesu uczenia się (Jakowicka 1990).

Wewnętrzna motywacja sprzyja twórczej ekspresji dzieci w młodszym wieku szkolnym, dlatego nie należy ograniczać ich aktywności działaniowej a wręcz przeciwnie, powinno się akceptować to w jaki sposób postrzegają rzeczywistość w której funkcjonują.

Warunki zewnętrzne (płaszczyzna przedmiotowości), to płaszczyzna materialna umożliwiająca dziecku uczenie się, a także metodyczna, rozumiana, jako stymulowanie i inspirowanie ucznia w procesie przyswajania wiedzy (Brzezińska 1984).

Główna strategia nauczania wczesnoszkolnego polega na doborze takich środków i metod nauczania, które zainspirują i pobudzą uczniów do myślenia i działania twórczego z jednoczesnym ukierunkowaniem owego myślenia. Jest to podejście pedagogiczne określane mianem nauczania problemowego o którym M. Jakowicka napisała, że (...) *zawiera splot różnorodnych czynności uczniów i nauczyciela, uczy poszukiwania sposobów rozwiązań i metod osiągnięcia celu* (Jakowicka 1987: s. 36).

Problemy stawiane uczniom w klasach młodszych rozbudzają ich ciekawość, zainteresowania i potrzeby w związku z czym powinny być:

- a) otwarte i praktyczne (ze względu na przewagę u dzieci w wieku wczesnoszkolnym myślenia konkretno-obrazowego nad myśleniem abstrakcyjno-teoretycznym);
- b) zintegrowane ze środowiskiem dziecka i jego potrzebami;
- c) społecznie doniosłe, a nie wyłącznie typowo szkolne.

Problemy należy tak formułować żeby one aktywizowały dzieci do uczenia się, bowiem, jak napisała M. Siwińska: *Aktywność jest jedną z podstawowych właściwości natury ludzkiej dzięki której utrzymują się różne funkcje organizmu, jednocześnie jest ona także podłożem, niezbędnym warunkiem, motorem rozwoju jednostki. Bez szeroko rozumianej aktywności zewnętrznej i wewnętrznej nie ma zmian w osobowości dziecka. Rozwija się bowiem dziecko przede wszystkim pod wpływem tych działań, które wyprzedzają nieznacznie jego możliwości, które angażują funkcje wewnętrzne, nie w pełni jeszcze ukształtowane. Jeżeli dziecko przy pomocy rodziców lub nauczyciela pokonuje trudności w wykonywaniu swoich zadań i uzyskuje zadowalający poziom, to znaczy, że rozbudzone zostały funkcje wewnętrzne, które znajdowały się jeszcze w sferze najbliższych możliwości, ale dotąd nie były wykorzystywane* (Siwińska op. cit. s. 34).

Najłatwiej dzieci poznają fakty i zjawiska z otaczającej ich rzeczywistości wówczas, kiedy owo poznawanie przebiega w sposób aktywny czyli czynnościowo. Czynnościowe uczenie się dzieci w klasach I-III według H. Wichury (1990) jest procesem etapowym obejmującym uczenie się na drodze od konkretnych czynności manualnych do czynności schematycznych, a potem do abstrakcyjnych.

Etapowość uczenia się w klasach I-III rozwija i kształtuje możliwości poznawcze uczniów. Mogą oni przejść od dziecięcego do bardziej dojrzałego i uporządkowanego postrzegania

i rozumienia rzeczy, czynności i zjawisk z którymi wchodzą w relacje.

Czynności poznawczo-działaniowe dzieci w klasach młodszych są determinowane treściami kształcenia, jakie przewidziane zostały dla uczniów klas I – III szkoły podstawowej. Są one zgrupowane w odpowiednich obszarach edukacyjnych, które zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 32 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół obejmują:

- Edukację polonistyczną;
- Edukację językową;
- Edukację muzyczną;
- Edukację plastyczną;
- Edukację społeczną (środowiskową);
- Edukację przyrodniczą;
- Edukację matematyczną;
- Edukację komputerową;
- Zajęcia techniczne – wychowanie do techniki (edukacja techniczna);
- Wychowanie fizyczne;
- Etykę (Dz. U. Nr 4 z dnia 15 stycznia 2009) r.).

Ze względu na właściwości psychofizyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym i prawidłowości ich rozwoju umysłowego zaszła potrzeba innego, niż w klasach starszych, doboru i układu treści kształcenia oraz metod i form organizacyjnych procesu nauczania – uczenia się uczniów.

Treści kształcenia ujęte w poszczególnych obszarach edukacyjnych są zespolone ze sobą a także z procesami i czynnościami praktyczno-umysłowymi uczniów, co nadaje nauczaniu począt-

kowemu charakter **nauczania zintegrowanego**. Uwzględnia ono cechy umysłu dziecięcego i podejście poznawcze do świata, na co wskazuje M. Jakowicka (1982) postrzegając je w kategoriach synkretyzmu.

Treści nauczania zawarte w wymienionych obszarach edukacyjnych dotyczą różnych dyscyplin wiedzy i nawzajem się przeplatają, nie ma między nimi granic, co wynika z idei przewodniej kształcenia zintegrowanego w klasach młodszych. Spoiwem, które je łączy jest tematyka.

Treści nauczania narastają i rozszerzają się w układzie spiralnym, tzn., że w każdym kolejnym roku edukacji wcześniej nabyte przez uczniów wiadomości i umiejętności są powtarzane, pogłębiane i rozszerzane. Są one rozłożone na trzy lata nauki i skoncentrowane wokół bloków tematycznych przewidzianych dla klasy pierwszej, drugiej i trzeciej.

Nauczanie zintegrowane ma wyposażyć dzieci w odpowiednie kompetencje ponad przedmiotowe niezbędne do dalszej nauki. Wiadomości i umiejętności ukształtowane na etapie edukacji spontanicznej i swobodnej, jaką jest nauczanie początkowe, stanowią bazę i punkt wyjścia do edukacji systemowej realizowanej w klasach starszych szkoły podstawowej i ponadpodstawowej.

Zakłada się, że uczeń kończący klasę trzecią szkoły podstawowej powinien posiadać kompetencje dydaktyczne, które E. Goźlińska klasyfikuje pod względem wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności. Dotyczą one:

1. **Uczenia się**

Wykorzystywanie doświadczeń i łączenie różnych elementów wiedzy; organizowanie procesu uczenia się i przyjmowanie odpowiedzialności za własne wykształcenie; rozwiązywanie problemów poznawczych.

2. **Myślenia**

Dostrzeganie związków przyczynowo – skutkowych przeszłości z terażniejszością.

3. Poszukiwania

Dostrzeganie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł.

4. Doskonalenia się

Ocena postaw i postępowania własnego oraz innych zgodnie z przyjętymi normami; przyjmowanie odpowiedzialności za siebie i innych; poszukiwanie nowych rozwiązań.

5. Komunikowania się

Prezentacja własnego punktu widzenia – argumentowanie i obrona własnego zdania; gotowość wysłuchania innych.

6. Współpracy

Praca w grupie; negocjowanie i osiągnięcie porozumienia; podejmowanie decyzji grupowych.

7. Działania

Organizowanie pracy własnej i innych; projektowanie działań i przyjmowanie odpowiedzialności za wyniki; racjonalne gospodarowanie czasem (za: Małgorzata Antczak, *Kompetencje dydaktyczne uczniów klas I – III*. Artykuł opublikowany w Internecie).

Kompetencje uczniowskie odnośnie nauczania zintegrowanego wynikają z zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły, które na tym etapie edukacji obejmują:

- realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwości uczenia się;
- respektowanie trójpodmiotowości oddziaływań wychowawczych i kształcących: uczeń-szkoła-dom rodzinny;
- rozwijanie predyspozycji i zdolności poznawczych dziecka;

- kształtowanie u dziecka pozytywnego stosunku do nauki oraz rozwijanie ciekawości w poznawaniu otaczającego świata i w dążeniu do prawdy;
- poszanowanie godności dziecka; zapewnienie dziecku przyjaznych, bezpiecznych i zdrowych warunków do nauki i zabawy, działania indywidualnego i zespołowego, rozwijania samodzielności oraz odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie, ekspresji plastycznej, muzycznej i ruchowej, aktywności badawczej, a także działalności twórczej;
- wyposażenie dziecka w umiejętność czytania i pisania, w wiadomości i sprawności matematyczne potrzebne w sytuacjach życiowych i szkolnych oraz przy rozwiązywaniu problemów;
- dbałość o to, aby dziecko mogło nabywać wiedzę i umiejętności potrzebne do rozumienia świata, w tym zagwarantowanie mu dostępu do różnych źródeł informacji i możliwości korzystania z nich;
- sprzyjanie rozwojowi cech osobowości dziecka koniecznych do aktywnego i etycznego uczestnictwa w życiu społecznym.

Edukacja wczesnoszkolna zorientowana jest na dziecko, jako podmiot i swoistą indywidualność. Zwraca na to uwagę między innymi J. Cyganek: *„W centrum uwagi edukacji wczesnoszkolnej są dokonujące się w osobowości i psychice dziecka zmiany związane z poznawaniem otaczającego świata, będącego w dynamice postępujących przemian, wzajemnych relacji, zależności i związków między faktami tworzącymi scaloną rzeczywistość, poznawalną w aspektach: intelektualnym, motywacyjnym i działaniowym”* (Cyganek 1999: s. 5).

Osobą odpowiedzialną za zmiany w osobowości dziecka jest nauczyciel. Swoimi cechami, jak cierpliwość, serdeczność, łagodność i opiekuńczość kreuje postawy dziecka, wpływa na jego rozwój emocjonalny prowadzący do dojrzałości emocjonalnej stanowiącej istotny czynnik edukacji wczesnoszkolnej.

2. Teoriopoznawcze podstawy kształcenia kulturowego dzieci

Współczesność i związane z nią procesy globalizacji są powodem tego, że młodzi ludzie dystansują się od dziedzictwa kulturowego swojego regionu. Ich więzy tożsamościowe z ziemią przodków są coraz słabsze, widoczne jest spływanie wartości, jakie niesie kultura rodzima. Biorąc pod uwagę fakt, że lokalne środowisko kulturowe jest tak samo ważne w kształtowaniu osobowości jednostki, jak środowisko rodzinne i środowisko szkolne, należy zintensyfikować działania powodujące zahamowanie tego negatywnego procesu.

Dla dziecka, szczególnie w wieku wczesnoszkolnym, środowisko lokalne jest najbliższym otoczeniem, stanowi swoisty mikroświat, jest jego „małą ojczyzną” w której po raz pierwszy wchodzi w relacje interpersonalne i ma styczność ze zdarzeniami, sytuacjami i zjawiskami społeczno-kulturowymi. Dziecko gromadząc wiedzę o miejscu zamieszkania, jak również je bezpośrednio poznając i odkrywając emocjonalnie przywiązuje się do stron rodzinnych, do ich historii i współczesności, do regionalnych tradycji kulturowych i kultury współczesnej.

Kontakt z kulturą regionalną zarówno w jej wymiarze materialnym, jak i społecznym jest ważnym elementem w kształtowa-

niu osobowości dziecka. Dostrzegając, rozumiejąc i przeżywając wartości zawarte w tradycjach i obyczajach regionalnych a także w regionalnej sztuce, zarówno tej ludowej – nieprofesjonalnej, jak i profesjonalnej, dziecko staje się bogatsze w przeżycia i doznania.

Wytwory kultury społecznej i materialnej dostarczają dziecku doświadczeń, wzbogacają jego wiedzę o regionie zamieszkania i rozbudzają w nim zainteresowanie tą problematyką.

Zainteresowanie dziecka środowiskiem kulturowym należy postrzegać jako właściwość psychiczną wpływającą na rozwój aktywności umysłowej. Przybiera ona postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu i przejawia się w wybiórczym stosunku do istniejących zjawisk i zdarzeń kulturowych, czyli w:

- dostrzeganiu określonych cech przedmiotu oraz związków i zależności między nimi, a także wybranych problemów;
- dążeniu do ich zbadania, poznania, rozwiązania;
- przeżywania różnorodnych uczuć (pozytywnych i negatywnych), związanych z nabywaniem i posiadaniem wiedzy (Gurycka 1978).

Aktywność działania dziecka w zakresie poznania kultury regionalnej jest determinowana motywami. One powodują, że zainteresowanie dziecka środowiskiem kulturowym może mieć charakter bezpośredni i pośredni.

Zainteresowanie pośrednie dziecko przejawia wówczas, kiedy bodźcem skłaniającym je do poznania kultury jest czynnik obiektywny, uboczny, np. dobra ocena, nagroda lub pochwała za opanowaną wiedzę. Zainteresowanie bezpośrednie ma charakter subiektywny, jest przejawem autentycznych, bezinteresownych i w dużym stopniu inicjowanych przez dziecko działań,

prowadzących do poznania środowiska kulturowego w jakim funkcjonuje.

Stopień zainteresowania dzieci środowiskiem kulturowym jest zróżnicowany w zależności od tego, ile one mają lat. Inne zainteresowania przejawiają dzieci trzyletnie, inaczej postrzegają kulturę regionalną sześciolatki, a jeszcze inaczej dzieci mające lat dwanaście.

Zainteresowanie kulturą i jej składowym elementem, tj. sztuką, jak i działanie w jej obszarze mają zabarwienie emocjonalne i w dużym stopniu zależą od tego, jak zjawiska, zdarzenia i sytuacje kulturowe oddziałują na jednostkę. Wytwory kultury a także sztuki, jak np. obrazy lub rzeźby rozwijają u dziecka wrażliwość estetyczną, czyli zdolność do dostrzegania i przeżywania piękna w nich zawartego a zarazem potrzebę kontaktu z nimi, ich zrozumienia i przeżywania. Kształtują nawyki wyrażania własnych uczuć w postaci twórczych lub odtwórczych form artystycznych.

Dziecko, kiedy obcuje z kulturą i sztuką (...) *osiąga rozszerzenie świata swych przeżyć i świata, jako integralnej części swej osobowości* (M. Tyszkowa: 1979: s. 7).

Kultura wpływa na rozwój jednostki poprzez swoje wartości, które przejawiają się w funkcjach, jakie ona spełnia w życiu każdego człowieka (za: Zarzecki 2012: s. 132-133).

Są to:

1. Funkcja poznawcza (kultura jest kopalnią wiedzy o człowieku, i jego otoczeniu, oraz materialnym i duchowym dorobkiem ludzkości).
2. Funkcja kształcąca (wzbogaca wyobraźnię, rozwija uzdolnienia twórcze, uczy dostrzegania rzeczy nowych i godnych postrzegania).
3. Funkcja ludyczna (pozwala na pożyteczne i przyjemne spędzanie czasu wolnego).

4. Funkcja katartyczna (pozwała odreagować dramatyczne przeżycia).
5. Funkcja terapeutyczna (lecniczo wpływa na różnego rodzaju dolegliwości organiczne).
6. Funkcja kompensacyjna (kompensuje braki odczuwane w codziennym życiu).
7. Funkcja moralna (sprzyja rozwojowi moralnemu jednostki).
8. Funkcja estetyczna (jest cennym źródłem przeżyć).
9. Funkcja społeczna (integruje członków danej społeczności wokół wartości zawartych w dziełach artystycznych).

Na temat wartości kultury i sztuki dla człowieka wypowiedziano się już w starożytności. Między innymi Platon twierdził, że kontakt człowieka z kulturą i wytworami sztuki uspokaja go i dystansuje do spraw codziennych. Arystoteles natomiast uważał je za źródło wzorów moralnych i płaszczyznę na której można wyładować nadmiar energii (za: Zarzecki op. cit.: s. 132).

Nie ulega zatem wątpliwości, że dziecko od najmłodszych lat powinno być zapoznawane ze sztuką regionalną, ona umożliwi mu wrastanie w kulturę regionu, percepcję jej wartości oraz czynne w niej uczestnictwo. Każdy kontakt z kulturą regionalną pociąga za sobą konsekwencje kształcące i konsekwencje wychowawcze.

Konsekwencje kształcące odnoszą się do przyswojonej przez dziecko wiedzy o kulturze regionu w którym mieszka i umiejętności analizowania jej składowych.

Konsekwencje wychowawcze przejawiają się we wrażliwości estetycznej dziecka, czyli w przeżywaniu przez nie zjawisk, zdarzeń i sytuacji kulturowych.

Zarówno konsekwencje kształcące, jak i konsekwencje wychowawcze stanowią o świadomości regionalnej dziecka, którą należy rozwijać poprzez stosowanie różnego rodzaju działań. Między innymi proces ten można wesprzeć cytatami nawiązującymi do tradycji, historii i dziedzictwa pokoleniowego (za: Węglarz: 1999: s. 116).

Oto niektóre z nich:

„Wiedz, że to przez tradycję wyróżniony jest majestat człowieka od zwierząt polnych, a ten, co od sumienia historii się oderwał, dziczeje na wyspie oddalonej i powoli w zwierzę się zmienia”

(Cyprian Norwid).

„Nie depreczcie przeszłości ołtarzy,
choć sami macie doskonalsze wzniesić”

(Adam Asnyk).

„Cudze chwalicie, swego nie znacie,
sami nie wiecie, co posiadacie”

(Stanisław Jachowicz).

„Nic nie jest tak szlachetne, mocne, przydatne w życiu,
jak więź z rodzinną ziemią.

Kto tę więź posiadał, zaopatrzył się na całe życie”

(Fiodor Dostojewski).

„Każde źdźbło trawy ma swoje miejsce na ziemi,
skąd czerpie życie i siły.

Tak samo człowiek jest wrośnięty w kraj,
z którego czerpie swą wiarę wspólną z życiem”

(Józef Conrad-Korzeniowski).

„Szczęśliwe kraje, gdzie pokoleń praca nie idzie wniwecz wśród gromów i burzy, lecz gdzie czyn wielki Ojczyznę wzbogaca i gdzie myśl każda jej tryumfom służy”

(Artur Oppman).

„Ojczyzna przedszkolaka jest blisko na wyciągnięcie ręki, to ulica, dom, podwórko”

(Tadeusz Różewicz).

Ogromna rola w kształtowaniu świadomości regionalnej przypada szkole, która wpisuje się w środowisko kulturowe regionu poprzez akcentowanie regionalnego dziedzictwa kulturowego w realizowanym procesie wychowania dzieci i młodzieży.

Wśród wielu funkcji, jakie spełnia szkoła, znaczącą dla wychowania jednostki jest także funkcja kulturotwórcza, na co zwraca uwagę M. Bobrowska: *Ważkim zadaniem kształcąco – wychowawczym jest ukazanie dzieciom i młodzieży w procesie edukacyjnym, zarówno lekcyjnym, jak i pozalekcyjnym, znaczenia ciągłości przekazu międzypokoleniowego tradycyjnej kultury dla jej poznawania, przejmowania, ochrony, wzbogacania i popularyzowania przez ruch artystyczny (amatorski i zawodowy), dla procesu ukazywania w nim wartości etnograficznych (tradycyjnych) i artystycznych folkloru i sztuki ludowej* (Bobrowska1999: s. 104).

Realizacja funkcji kulturotwórczej w szkole nie jest zadaniem łatwym ponieważ w grę wchodzi tzw. czynnik świadomościowy uczniów, czyli:

- stopień posiadanej przez dzieci i młodzież świadomości o wartościach regionalnego dziedzictwa kulturowego;
- postrzeganie przez młode pokolenie całokształtu kultury regionalnej;

- relacje dzieci i młodzieży ze środowiskiem lokalnym;
- chęć pogłębiania wiedzy o kulturze własnego regionu w kontekście jej związków z kulturą narodową;
- poczucie tożsamości narodowej i jej nierozzerwalnych związków z tożsamością regionalną.

Świadomość regionalna rozwija się u dzieci i młodzieży poprzez wielopłaszczyznowe ukazywanie regionu, tj. w wymiarze geograficznym, historycznym i społecznym, z jednoczesnym zaakcentowaniem jego wymiaru kulturowego.

Przekazywanie wiedzy o regionie w aspekcie kulturowym jest szczególnie ważne w odniesieniu do dzieci w młodszym wieku szkolnym. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej ma ono charakter komponentu działaniowego bowiem sprowadza się przede wszystkim do wynajdywania i ustalania połączeń (spłotów) między istniejącą „tu i teraz” rzeczywistością kulturową, a zjawiskami i zdarzeniami kulturowymi, jakie pozostały po przodkach.

Wprowadzanie dzieci w „świat” kultury współczesnej i tej z przeszłości stanowiącej o dziedzictwie kulturowym regionu opiera się na poznaniu rodzaju, budowy i funkcji głównych składowych owych kultur, tj. rzeczy, czynności i zjawisk. One charakteryzują się harmonią i estetyką i są dominującymi czynnikami pozytywnego oddziaływania na osobowość jednostki. Rzeczy, czynności i zjawiska kulturowe kształtują postawy dziecka wobec środowiska kulturowego, przejawiające się nie tylko w jego zachowaniach względem tego środowiska, ale również w odpowiednim stosunku do niego.

Postawy dziecka wobec kultury regionalnej są nabywane i modyfikowane w procesie uczenia się o niej. Ważną rolę odgrywają tutaj osobiste doświadczenia dziecka wynikające z tego,

jak ono funkcjonuje w obszarze kultury, tak społecznej, jak i materialnej.

Według T. Mądrzyckiego wyróżnia się trzy podstawowe komponenty postaw, które można odnieść do relacji jednostki z kulturą regionalną. Są to:

1. Komponent poznawczy – stanowią go przekonania dotyczące przedmiotu poznania, a szczególnie przekonania oceniające.
2. Komponent uczuciowy – składają się na niego pozytywne lub negatywne uczucia w stosunku do przedmiotu poznania.
3. Dyspozycja do działania (Mądrzycki 1977: s. 18).

Klasyfikacja komponentów postaw dokonana przez T. Mądrzyckiego daje podstawy do stwierdzenia, że:

- a) postawa jest czymś, co zawsze wiąże się z oceną różnego rodzaju zjawisk kulturowych, zarówno pozytywną, jak i negatywną, przy czym oceny te są względnie trwałe;
- b) emocjonalny stosunek do zjawisk kulturowych charakteryzuje się trwałością;
- c) postawa jest zawsze postawą wobec czegoś, nawet, jeśli owo „coś” nie zostało wyspecyfikowane w nazwie pojęcia, jak na przykład wtedy, gdy mówi się o postawie prospołecznej (za: Kowalewska, Greber 2003).

Postawy dzieci wobec otaczającego je środowiska kulturowego kształtują się w procesie wielopłaszczyznowego poznawania na które składają się:

- a) poznanie zmysłowe;
- b) poznanie umysłowe;
- c) poznanie przez działanie (zob.: rozdz. I/1).

Poznanie zmysłowe jest podstawą wielopłaszczyznowego procesu poznawania kultury środowiska zamieszkania. Sprawdza się ono do tego, że zjawiska składające się na tę kulturę, zarówno w jej obszarze materialnym, jak i społecznym, dzieci poznają bezpośrednio za pomocą wzroku, słuchu i dotyku.

Kiedy owe zjawiska znajdują się w zasięgu tych analizatorów wówczas zostają rejestrowane przez układ nerwowy pobudzający czynności mózgu i rozpoczyna się skomplikowany proces przejścia od ich spostrzegania do pojęcia oraz utrwalenia w świadomości.

Tak więc pod wpływem wrażeń wzrokowych, słuchowych i dotykowych następują zmiany w „środowisku wewnętrznym” dziecka. Polegają one na kształtowaniu się wyobrażeń, sądów i opinii o tym, co dziecko poznało zmysłami, przy czym dużą rolę w tym procesie odgrywa warstwa emocjonalna. Oznacza to, że poznanie zmysłowe determinuje poznanie umysłowe i emocjonalne przeżywanie zaobserwowanych zdarzeń, sytuacji i zjawisk kulturowych. Jest to prawidłowość, która już od czasów Arystotelesa funkcjonuje jako reguła, że „nie ma niczego w umyśle, czego wpierw nie byłoby w zmyśle”.

Poznanie przez dzieci kultury regionu zamieszkania nie może się ograniczyć wyłącznie do poznania zmysłowego i umysłowego, należy je uzupełnić bardzo istotnym elementem, jakim jest działanie w obszarze zjawisk i zdarzeń kulturowych.

Ta swoista triada w układzie: poznanie zmysłowe – poznanie umysłowe – poznanie przez działanie gwarantuje dzieciom właściwy kontakt z kulturą regionu. Ważne jest przy tym harmonijne łączenie procesów poznawania owej kultury z emocjonalnym ich przeżywaniem, co skutkuje wzrostem aktywności intelektualnej i motorycznej stanowiącej podstawę odkrywania i analizowania środowiska kulturowego.

Osobą odpowiedzialną za proces poznania jest nauczyciel. Od jego kwalifikacji, motywacji i cech osobowościowych zależą efekty wychowania dzieci do kultury regionalnej, które przejawiają się głównie w ich postawie do świadomego odbioru składowych owej kultury.

Do zadań nauczyciela należy między innymi wpajanie dzieciom, że niewielki obszar terytorialny zajmowany przez społeczność lokalną, to ich „mała ojczyzna”, charakteryzująca się odpowiednimi uwarunkowaniami przyrodniczo-geograficznymi i społeczno-kulturowymi. Także to, że świadome i mocne poczucie przynależności do określonej wspólnoty, bycia u siebie i bycia sobą jest podstawą ich aktywności w tej wspólnocie i gwarantem uzyskania przez nią pełnej akceptacji.

Wiedzę o historii, geografii oraz kulturze współczesnej i dziedzictwie kulturowym regionu, jaką przewidziano dla uczniów klas I-III szkoły podstawowej, można ująć w następujące zagadnienia:

1. Ogólna charakterystyka regionu (położenie geograficzne w stosunku do innych regionów kraju, podstawowe nazewnictwo, główne symbole regionalne);
2. Elementy historii regionu;
3. Lokalne dziedzictwo kulturowe w zakresie kultury społecznej (regionalne tradycje, święta, obyczaje i zwyczaje, miejscowe legendy) i kultury materialnej (architektura, sztuka ludowa, tradycyjne rzemiosło);
4. Najbliższe otoczenie domu rodzinnego.

Ważnym elementem wiedzy o regionie w jaką powinni być wyposażeni uczniowie klas początkowych są tradycje z nim związane. One w dużym stopniu stanowią o dziedzictwie kulturowym regionu. W opinii J. Burszty są *treścią i formą życia spo-*

lecznego, bez których niemożliwy byłby rozwój kultury i jej przekazywanie z generacji w generację (za: Bobrowska 1999: s. 102).

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym chociaż nie są w stanie zrozumieć wielu spraw z otaczającej ich rzeczywistości społeczno-kulturowej, to jednak przeżywają zastane sytuacje i zdarzenia i emocjonalnie do nich podchodzą. Owo przeżywanie wpływa na wzbogacenie ich wiedzy o kulturze ludowej regionu, o jej różnorodności i bogactwie form folklorystycznych, a także rozwija świadomość przynależności do danego regionu, umacnia więzy łączące ich ze środowiskiem, kształtuje postawy prokulturowe.

Oparcie procesu wychowania jednostki na środowisku kulturowym jest jednym z założeń edukacji wczesnoszkolnej. Podstawa programowa nauczania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego (Dz.U. 2008) zakłada, że uczeń w cyklu nauczania zintegrowanego powinien poznać historię swojego regionu, jego charakter przyrodniczy i geograficzny oraz kulturę regionalną w jej wymiarze społecznym i materialnym.

Zapoznavanie uczniów z miejscem zamieszkania odbywa się poprzez integrację treści o tematyce regionalnej, które zostały zawarte przede wszystkim w takich obszarach edukacyjnych, jak: edukacja polonistyczna, edukacja społeczna, edukacja przyrodnicza, edukacja plastyczna a także edukacja muzyczna.

Edukacja polonistyczna – dzieci poznają legendy i podania związane z regionem, a także biorą udział w prostych inscenizacjach, których scenariusze oparte są na owych przekazach. Układają opowiadania i zapisują zdania dotyczące, np. stroju regionalnego.

Edukacja społeczna – dzieci poznają najbliższą okolicę i znajdujące się tam ważniejsze obiekty użyteczności społecznej oraz okoliczne zabytki i tradycje związane z miej-

scem zamieszkania. Zapoznawane zostają z symbolami narodowymi i regionalnymi oraz najważniejszymi wydarzeniami historycznymi związanymi zarówno z Ojczyzną, jak i regionem zamieszkania. Uświadamiane zostają co do potrzeby identyfikowania się ze społecznością lokalną i uczestniczenia w wydarzeniach organizowanych przez daną społeczność, a także potrzeby bycia tolerancyjnym wobec innej tradycji kulturowej.

Edukacja przyrodnicza – Uczniowie klas I-III otrzymują wiedzę na temat wybranych ekosystemów swojego środowiska lokalnego: w lesie, ogrodzie, parku, na łące i w zbiornikach wodnych. Poznają charakterystyczne elementy typowych krajobrazów Polski: nadmorskiego, nizinnego, górskiego, a także poznają zwierzęta i rośliny typowe dla wybranych regionów Polski w tym także dla regionu w którym mieszkają.

Rozwija się u dzieci świadomość działań na rzecz ochrony przyrody w swoim środowisku i świadomość zniszczeń, jakie dokonuje człowiek w przyrodzie, m.in. przez wypalanie łąk, zaśmiecanie lasów, nadmierny hałas, kłusownictwo i inne negatywne zachowania.

Edukacja plastyczna – Dzieci uczą się rozróżniać takie dziedziny działalności twórczej człowieka, jak: architektura, sztuki plastyczne, fotografika, film, przekazy medialne (telewizja, Internet), rzemiosło artystyczne i sztuka ludowa. Poznają wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego (regionalnego) i europejskiego dziedzictwa kultury. Uczą się opisywać ich cechy charakterystyczne posługując się elementarnymi

terminami właściwymi dla tych dziedzin działalności twórczej.

Uczniowie klas młodszych realizują proste projekty w zakresie form użytkowych, w tym służące kształtowaniu własnego wizerunku i otoczenia oraz upowszechnianiu kultury w środowisku szkolnym.

Edukacja muzyczna – Dzieci słuchają i uczą się pieśni i przyspiewek regionalnych a także poznają proste tańce kulturowane w ich środowisku regionalnym.

Zespolecie treści regionalnych zawartych w wymienionych wyżej obszarach edukacyjnych wpływa nie tylko na poziom wiedzy uczniów klas I-III o miejscu zamieszkania, ale także na kształtowanie świadomości regionalnej, której przejawem jest ich identyfikowanie się ze środowiskiem lokalnym.

Identyfikacja dzieci w młodszym wieku szkolnym ze środowiskiem zamieszkania przejawia się w:

1. Posiadanej przez nie wiedzy na temat chronienia, wzbogacania i eksponowania różnych aspektów (płaszczyzn) własnego regionu (przyrodniczego, historycznego, kulturowego, itp.) w ścisłym związku z rzeczywistością narodową, państwową i międzynarodową.
2. Rozpoznawaniu, akceptowaniu, respektowaniu i upowszechnianiu przez dzieci różnorodnych wartości tkwiących w we własnym regionie (kulturowych, społecznych, przyrodniczych, itp.) w powiązaniu z wartościami narodowymi, państwowymi i ogólnoludzkimi.
3. Postawie łączącej w sobie postawę regionalizmu z postawą uniwersalizmu (autentycznego otwarcia, zrozumienia, tolerancji w stosunku do innych społeczności i kultur).
4. Zaangażowaniu dzieci w relacje z regionalnym środowiskiem społecznym i kulturowym.

Identyfikacja dzieci ze środowiskiem regionalnym jest pełna wówczas, kiedy działania nauczyciela w tym zakresie mają charakter jednostkowej operacji zawierającej szczegółowe i precyzyjnie sformułowane cele charakteryzujące się konkretyzacją oraz brakiem „otoczki emocjonalnej” (Mróz 2004: s. 140).

W związku z tym, że działania te są nierozzerwalnie związane z celami wychowawczymi powinny zatem być:

1) Kreatywne, typu:

- a) „*wywołać...*”, (np. zainteresowanie zdarzeniami historycznymi, mającymi wpływ na rozwój dawnej i współczesnej kultury na danym terenie);
- b) „*ukształtować...*”, (np. przekonanie do społeczności lokalnej).

2) Optymalizujące, typu:

- a) „*zwiększyć...*”, (np. wrażliwość na zjawiska i zdarzenia kulturowe w regionie i ich wpływ na życie społeczności lokalnej);
- b) „*wzmóc...*”, (dbałość o zachowanie regionalnych tradycji kulturowych),
- c) „*poszerzyć...*”, (np. wiedzę na temat kultury regionu i związanych z nią podstawowych terminów).

Poprzez realizację owych celów kształtują się u dzieci młodszych postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i rozwojowi społecznemu. Rozwój indywidualny przejawia się przede wszystkim w cechach osobowościowych jednostki, natomiast o rozwoju społecznym świadczy między innymi postawa, jaką jednostka przyjmuje wobec kultury regionu zamieszkania i jego dziedzictwa kulturowego.

Postawy dzieci wobec rzeczywistości kulturowej w jakiej funkcjonują są nabywane i modyfikowane w trakcie jej poznawania. Duża rola w tym zakresie przypada nauczycielowi, jest

on bowiem organizatorem warunków kształtowania się postaw uczniowskich i steruje tym procesem.

Nie jest to zadanie łatwe jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że dzieci nie zawsze mają dostateczną wiedzę o kulturze regionalnej, jaka została im przekazana w domu rodzinnym, a ich postawy, opinie i przekonania dotyczące tej kultury często odbiegają od prawidłowości, co przekłada się na małą wrażliwość na zdarzenia, sytuacje i zjawiska kulturowe.

Wprowadzanie dzieci w środowisko kulturowe regionu jest systemem dydaktycznym, a więc zbiorem powiązanych ze sobą celów i treści nauczania oraz zabiegów dydaktyczno-wychowawczych wśród których najważniejszymi są zasady, metody i formy kształcenia regionalnego dostosowane do rozwoju psychicznego i fizycznego dzieci.

System ten uwzględnia także syntezy edukacyjne odgrywające bardzo ważną rolę w procesie wychowania dzieci do kultury regionalnej. T. Mróz definiuje je, jako „(...) *całościowe i skondensowane ujęcie pewnych wycinków wiedzy, stanowiących materiał będący przedmiotem procesu nauczania-uczenia się*” (Mróz, Siwińska 2004: s. 54).

Syntezy edukacyjne umożliwiają:

- a) poznanie bezpośrednio rzeczy, czynności i zjawisk składających się na otaczającą jednostkę rzeczywistość kulturową (wytwory kultury materialnej);
- b) poznanie pośrednie składników tej rzeczywistości, np. poprzez obrazy i fotografie, a także za pomocą symboli – znaków graficznych, jak rysunki, schematy i wykresy.

Syntezy edukacyjne należy zatem postrzegać, jako optymalny komunikat słowny, obrazowy lub słowno-obrazowy przekazywany dzieciom, zawierający niezbędne informacje o kulturze materialnej i społecznej regionu w którym one mieszkają.

2.1. Zasady przekazywania dzieciom wiedzy o kulturze regionalnej

Przekazywanie uczniom w klasach I-III szkoły podstawowej wiedzy o regionie i jego dziedzictwie kulturowym odbywa się w oparciu o odpowiednie dla tego procesu zasady.

Definicji zasad prowadzenia przez nauczyciela procesu dydaktycznego jest wiele, łączy je to, że normują postępowanie nauczyciela w procesie kształcenia i utrzymują założony przez niego kierunek uczenia się uczniów. Są to więc „*ogólne normy postępowania nauczyciela w czasie przygotowania i prowadzenia lekcji, umożliwiające jednoczesne uwzględnienie informacji z wielu źródeł*” (Kruszewski 1991: s. 258).

Zasady nauczania na których opiera się przekazywanie dzieciom w klasach I-III wiedzy o regionie zamieszkania należy postrzegać, jako zbiór prawidłowości regulujących czynnościami nauczyciela i uczniów, prowadzącymi do poznania przez nich przedmiotów, sytuacji i zjawisk związanych ze środowiskiem zamieszkania. Są to klasyczne zasady, jak:

- zasada świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia (zwana także zasadą aktywności);
- zasada pogłębłości;
- zasada przystępności w nauczaniu (nazywana także zasadą stopniowania trudności).

1. Zasada świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia.

Odnosi się ona do wszystkich momentów procesu przekazywania uczniom wiedzy o regionie, jego kulturze i dziedzictwie kulturowym, a przede wszystkim dotyczy ich

świadomego stosunku do celów uczenia się o regionie i aktywnego udziału w tym procesie. W myśl tej zasady poznawanie przez dzieci regionu zamieszkania nie może ograniczać się do poznawania biernego, ani też do pośredniego. Powinno to być poznanie uaktywniające myślenie i wyobraźnię twórczą niezbędną w zrozumieniu specyfiki współczesnej kultury regionalnej, a także zdarzeń kulturowych mających miejsce w przeszłości.

Szersze zainteresowanie dzieci regionem zamieszkania, jego historią i kulturą współczesną i tą, która była tworzona w przeszłości, musi odbywać się na drodze odkrywania, czego następstwem jest ich twórcze i aktywne działanie w zakresie poznawania swojej „małej ojczyzny”. Nakłada to na nauczyciela obowiązek ukierunkowania zainteresowań uczniów oraz wytworzenie u nich pozytywnych motywów uczenia się o regionie w którym mieszkają.

2. Zasada pogładowości.

Zakłada ona, że poznawanie środowiska kulturowego własnej okolicy nie należy ograniczać wyłącznie do poznania monosensorycznego (najczęściej wzrokowego), a dążyć do poznania polisensorycznego na które składa się m.in. aktywne działanie w danym środowisku.

Zasada pogładowości obliuguje zatem nauczyciela do zminimalizowania ilości takich materiałów dydaktycznych, które ograniczają dzieciom bezpośrednio poznanie rzeczywistości regionalnej do percepcji wzrokowej, na rzecz zwiększenia ilości różnorodnych czynności praktycznych o charakterze ćwiczeniowym. Ćwiczenia umożliwiają dzieciom zdobywanie wiedzy operatywnej na temat konkretnie-

go wymiaru swojego środowiska zamieszkania, np. jego współczesnej kultury i dziedzictwa kulturowego.

Składniki pola poznawczego powinny być na tyle wielostronne, aby rozwinęły ich wyobraźnię i uruchomiły procesy myślowe dotyczące zastanych sytuacji i zdarzeń kulturowych. W związku z tym nauczyciel jest zobowiązany do doboru wiadomości, które są niezbędne dla dzieci ale i zrozumiałe, jak również do organizowania konkretnych sytuacji ułatwiających przebieg procesu poznania. Do takich działań nawiązuje również zasada przystępności w nauczaniu.

3. Zasada przystępności w nauczaniu, zwana również zasadą stopniowania trudności.

Istotą tej zasady jest pokonywanie trudności w procesie poznawania przez dzieci regionu zamieszkania. Wynikają z niej reguły dydaktyczne, które obowiązują nauczyciela realizującego tematykę regionalną w klasach I – III szkoły podstawowej. Oto one:

- przechodzić od tego, co jest dla dzieci bliższe i zrozumiałe do tego, co dalsze i mniej zrozumiałe;
- przechodzić od tego, co jest dzieciom znane do tego, co jest dla nich nowe i nieznanne;
- uwzględniać różnice w stopniu zaawansowania poszczególnych uczniów w przyswajaniu wiadomości o regionie.

W procesie przekazywania dzieciom wiedzy o regionie, oprócz wymienionych wyżej zasad dydaktycznych, nauczyciel powinien uwzględnić także takie zasady, jak:

- zasada systemowości (zasada systematyczności)*, która zakłada, że punktem wyjścia przy zaznajamianiu uczniów z nowymi wiadomościami jest uprzednie określenie stanu

- ich wiedzy wyjściowej oraz systematyczne jej wykorzystywanie w dalszym toku działań poznawczych;
- zasada samodzielności*, wskazująca na potrzebę ograniczenia zależności ucznia od nauczyciela w procesie poznawania regionu. Uczeń powinien wykazać się większą samodzielnością przy planowaniu sposobów poznania kultury regionu. Owa samodzielność przede wszystkim ma dotyczyć procesów myślowych;
 - zasada związku teorii z praktyką*, wskazująca na potrzebę łączenia treści teoretycznych z myśleniem konkretno – wyobrazeniowo – praktycznym;
 - zasada efektywności*, nakładająca na nauczyciela obowiązek harmonijnego łączenia metod, form i środków przekazu dzieciom wiedzy o regionie w celu zapewnienia efektywności kształcenia regionalnego;
 - zasada indywidualizacji i uspołecznienia*, nakazująca harmonijne łączenie w procesie przekazywania wiedzy o regionie różnych form pracy uczniów, tj. pracę indywidualną, pracę frontalną i pracę grupową;
 - zasada karności orazładu w procesie zdobywania wiedzy o regionie*, mówiąca o dyscyplinie wewnętrznej – samodyscyplinie polegającej na koncentracji uwagi, motywacji wewnętrznej, zainteresowaniu, itp., która jest gwarantem optymalnego poznania przez dziecko regionu zamieszkania, jego historii i kultury (za: Mróz, Siwińska 2004: s. 161).

Obok wyżej wymienionych zasad dydaktycznych, które można określić mianem klasycznych powstają nowe, wynikające ze zmieniającego się systemu dydaktyczno-wychowawczego, a także ulegają modyfikacji zasady dotychczasowe. Zarówno

jedne, jak i drugie, są adekwatne do istniejącej rzeczywistości edukacyjnej.

Przykładem owych zmian jest między innymi typologia zasad dydaktycznych dokonana przez E. Petlaka (zob.: 2006: s. 102) i R.H. Davisa (1983: s. 272). Zasady przez nich sformułowane odnoszą się w pełni do realizacji treści regionalnych w nauczaniu zintegrowanym. Są to:

1. *Zasada doniosłości*, czyli poznania systemu motywacji tego, co dla ucznia znaczące gdy będzie miał dostęp do przekazywanych informacji.
2. *Zasada niezbędnych warunków wstępnych*, czyli respektowanie wszystkich warunków niezbędnych do tego, by uczniowie uczyli się chętnie.
3. *Zasada wzorca*, czyli udostępnienie uczniom wzorców działania, postępowania, które będą obserwować, akceptować i naśladować.
4. *Zasada nowości*, czyli ujmowanie treści nauczania w sposób atrakcyjny.
5. *Zasada wygaszania*, czyli stopniowe wycofywanie ułatwień, jakie uczniowie mieli w trakcie uczenia się.
6. *Zasada przyjemności*, czyli tworzenia miłej atmosfery w czasie lekcji.

Tadeusz Mróz uważa, że dużą skuteczność w procesie wprowadzania dzieci młodszych w problematykę kultury regionalnej gwarantują specyficzne dla tego procesu zasady, jak.:

1. *Zasada ciągłego umacniania związków regionu z całym krajem* – wymaga od nauczyciela rozpatrywania problematyki społecznej, gospodarczej i kulturowej regionu zamieszkania dzieci w powiązaniu z całym krajem.

2. *Zasada pobudzania emocji pozytywnych, a hamowanie emocji negatywnych w kwestiach dotyczących własnego regionu* – nakłada na nauczyciela nauczania zintegrowanego przekazującego dzieciom wiedzę o regionalnym środowisku kulturowym obowiązek eksponowania tych wartości, które wywołują w nich emocje pozytywne, jak: dumę, zadowolenie, radość, poczucie bezpieczeństwa.
3. *Zasada godzenia postawy regionalizmu z postawą uniwersalizmu* – zakłada godzenie postawy pro regionalnej wyrażającej się w pełnym zaangażowaniu w życie środowiska zamieszkania z postawą uniwersalizmu, tj. akceptacją innych społeczności regionalnych i ich kultur.
4. *Zasada harmonijnego łączenia i eksponowania wartości intelektualnych, duchowych oraz materialnych tkwiących w regionie*. Wymaga ona od nauczyciela, aby w procesie zapoznawania dzieci z kulturą regionalną nie pomijać żadnych jej wartości, bowiem tylko zespolenie wartości intelektualnych, duchowych i materialnych prowadzi do prawidłowego rozwoju osobowości jednostki.
5. *Zasada kultywowania „etosu” kultury regionalnej* – nakłada na nauczyciela nauczania zintegrowanego obowiązek eksponowania i kultywowania bogactwa wszystkich dziedzin kultury regionalnej (Mróz 2001: s. 45).

Wszystkie zasady nauczania determinują zarówno procesy poznawcze, jak i przebiegające równoległe z nimi procesy kształcenia i kształtowania osobowości dziecka (zob.: rozdz. I/1).

1. Proces kształcenia obejmuje:
 - a. kształcenie sensoryki, czyli mechanizmu spostrzegania przez dziecko cech rzeczywistości społeczno-kulturowej;

- b. kształcenie intelektu, czyli mechanizmu myślenia, przejawiającego się m.in. w tym, że dziecko potrafi formułować pojęcia, wyobrażenia i sądy o poznanych elementach rzeczywistości społeczno-kulturowej.
2. Proces kształtowania osobowości dziecka obejmuje:
- a. kształtowanie postawy badawczej, która przekłada się na zaangażowanie jednostki w poszukiwanie walorów lokalnego środowiska społeczno-kulturowego, a także na zainteresowanie nimi;
 - b. kształtowanie postawy diagnostycznej, która przejawia się w posiadanej przez dziecko umiejętności analizowania cech i walorów środowiska;
 - c. kształtowanie postawy moralno-społecznej dziecka, tj. świadomości o sposobie jego funkcjonowania w środowisku.

Efekty realizowanych na etapie edukacji wczesnoszkolnej procesów poznawczych, kształcących i kształtujących, zależą przede wszystkim od tego, jakie bodźce oddziałują na intelekt i zmysły dzieci, motywując ich do zdobywania wiedzy o środowisku zamieszkania. Źródłem bodźców są przede wszystkim sytuacje dydaktyczno-wychowawcze tworzone przez nauczyciela na lekcji, czyli „(...) *swoiste zespoły okoliczności, ogół warunków w których przebiegają określone akty procesu kształcenia; nauczania-uczenia się*” (Mróz 2004: s. 28).

Sytuacje dydaktyczno-wychowawcze są bardzo ważne w procesie wprowadzania dzieci młodszych w problematykę regionalną ze względu na funkcję wizualno – informacyjno – poznawczą, jaką spełniają w edukacji, a także ich wieloaspektywność.

Różne aspekty sytuacji dydaktyczno-wychowawczych stanowią podstawę ich klasyfikacji. Przedstawiony niżej podział dotyczy sytuacji, jakie powinny być tworzone w procesie realizacji treści nauczania o regionie zamieszkiwanym przez uczniów:

- I. Podział ze względu na aspekt genezy sytuacji dydaktyczno-wychowawczych.
 1. Sytuacje naturalne (zjawiska i zdarzenia społeczno-kulturowe, które można obserwować a także w nich uczestniczyć).
 2. Sytuacje naturalne, odpowiednio zmodyfikowane (np. ćwiczenia i warsztaty przybliżające uczestnikom kulturę społeczną regionu).
 3. Sytuacje intencjonalnie tworzone (np. okazjonalne imprezy i uroczystości o charakterze regionalnym zawierające aspekt społeczno-kulturowy).
- II. Podział ze względu na dominację określonej drogi uczenia się uczniów.
 1. Sytuacje ułatwiające uczniom przyswajanie wiedzy o regionie (np. pokaz dawnych narzędzi pracy, strojów regionalnych, zabytków, itp.).
 2. Sytuacje wymagające od uczniów samodzielnego dochodzenia do wiedzy, między innymi przez rozwiązywanie problemów związanych z poznawaniem regionu.
 3. Sytuacje preferujące uczenie się przez przeżywanie (np. spotkania z aktorami, ludowymi artystami, organizowanie różnego rodzaju konkursów o tematyce regionalnej).
 4. Sytuacje stwarzające możliwości uczenia się przez działanie (np. warsztaty w pracowniach artystycznych).

III. Podział determinowany celami procesu kształcenia regionalnego dzieci w młodszym wieku szkolnym.

1. Sytuacje sprzyjające opanowaniu określonego zasobu wiedzy (np. prelekcje na temat zabytków znajdujących się w regionie zamieszkania uczniów).
2. Sytuacje umożliwiające opanowanie określonych umiejętności intelektualnych i praktycznych, np. plenery malarskie i rzeźbiarskie (Mróz 2004: s. 29).

Sytuacje dydaktyczno-wychowawcze powinny być bogate w treści i elementy organizacyjne, a jednocześnie adekwatne do posiadanych przez dzieci indywidualnych predyspozycji do uczenia się. Wynika to z faktu, że pierwsze przeżycia dziecka mają olbrzymi wpływ na jego osobowość, pozostawiają trwałe ślady w psychice dziecka, stanowiące o jego późniejszych postawach prezentowanych wobec siebie i swojego środowiska społeczno-kulturowego (Siwińska 2001: s. 46).

2.2. Metody zapoznawania dzieci z kulturą regionalną

Sytuacje dydaktyczne mają umocowanie w metodach nauczania, które K. Kruszewski (1991: s. 258) definiuje, jako „(...) *czynności nauczyciela, dzięki którym wprowadza on na lekcji wiadomości i kieruje ich obiegiem*”, a T. Kotarbiński (1975: s. 79), jako „(...) *system postępowania*”.

Szerszą definicję metody nauczania podają T. Mróz i M. Siwińska. Według nich jest to „(...) *sprawdzony i systematycznie stosowany układ czynności nauczyciela i uczniów, realizowanych świadomie z zastosowaniem odpowiednich środków i warunków*

w celu zrealizowania określonych celów kształcenia” (Mróz, Siwińska 2004: s. 167).

Metody nauczania należy zatem pojmować, jako sposób postępowania i działania nauczyciela przy czym, jak zauważa R. Więckowski (2003) działanie to musi być świadome, systematyczne i wielokrotnie się powtarzające, co ma uzasadnienie w procesach uczenia się uczniów. Są to:

- uczeniu się przez przyswajanie;
- uczeniu się przez odkrywanie;
- uczeniu się przez przeżywanie;
- uczeniu się przez działanie.

Każdy proces nauczania – uczenia się jest oparty o odpowiednie metody nauczania, które W. Okoń (2003) klasyfikuje w następujące grupy:

- metody podające;
- metody problemowe;
- metody waloryzacyjne;
- metody praktyczne.

Dobór metod nauczania zapewniających dzieciom poznanie, odkrywanie i przeżywanie zależy głównie od orientacji nauczyciela, co do ich możliwości percepcyjnych. Dziecko poznaje rzeczy, czynności i zjawiska składające się na proces nauczania poprzez receptor wzroku, słuchu i dotyku, przy dominacji jednego z nich. Ważne jest, aby przy doborze metod brany był pod uwagę istotny czynnik poznania, jakim jest myślenie i działanie.

Zachodzące u dzieci procesy myślowe i działaniowe są wyznacznikiem klasyfikacji metod nauczania. Biorąc to pod uwagę, T. Mróz i M. Siwińska utworzyli dwie grupy metod: tj. metody asymilacji wiedzy i metody samodzielnego dochodzenia uczniów do wiedzy.

Wymienione grupy metod nauczania można odnieść także do procesu zapoznawania dzieci ze współczesnością i przeszłością kulturową regionu zamieszkania. Przyjmują one wówczas charakter metod asymilacji wiedzy o kulturze regionu, czyli metod podających (pokaz, opis, opowiadanie, obserwacja) oraz metod samodzielnego dochodzenia uczniów do wiedzy o regionalnym środowisku kulturowym – metoda problemowa i praktyczna (za: Mróz, Siwińska op. cit.: s. 168).

I. Metody asymilacji wiedzy o kulturze regionu (podające).

Dominującymi metodami z punktu widzenia efektywności procesu przekazywania wiedzy o regionalnym środowisku kulturowym są: pokaz, opis, obserwacja i opowiadanie. Występują one samodzielnie, a także w formie zespolonej.

Pokaz uruchamia u dziecka analizatory wzroku, słuchu, smaku, węchu i dotyku. Za ich pomocą ono odbiera sygnały dotyczące prezentowanych rzeczy, zjawisk i procesów składających się na kulturę regionu, rejestruje je, a następnie formułuje wnioski na temat tego, co zaobserwowało podczas pokazu. Pokaz powinien umożliwić wszystkim dzieciom dokładną obserwację cech i właściwości prezentowanych składowych środowiska kulturowego i doprowadzić do rozbudzenia w nich aktywności emocjonalnej, która będzie się przejawiać w silnych wrażeniach. Ważne jest zatem, aby zapoznać dzieci z celem pokazu.

Opis dotyczy obserwowanego przez dzieci wybranego przedmiotu, osoby lub sytuacji z obszaru kultury regionalnej. Ujmuje właściwości rzeczy, czynności i zjawisk kulturowych, ich statyczność i przestrzenność spełniając tym samym funkcję poznawczą i kształcącą. Jest to działanie

wspierające pokaz. Opis, jako metoda nauczania musi być odpowiednio skonstruowany, tzn. zawierać cel, istotę i strukturę, a także prawidłowe słownictwo. Z celem opisu należy zapoznać uczniów wyjaśniając im problem, jakim będą się aktualnie zajmować.

Opowiadanie ma na celu przedstawienie pewnych faktów związanych z opisywanym wydarzeniem, zjawiskiem lub procesem kulturowym. Stanowi ono uzupełnienie opisu. Prawidłowo skonstruowane opowiadanie powinno zawierać odpowiedni plan, co umożliwi realizację jego funkcji poznawczej i kształcącej. Plan ten powinien zawierać takie działania nauczyciela, jak zapoznanie uczniów z tematem i celem opowiadania oraz sformułowanie problemu i zadania, których rozwiązanie uczniowie znajdą w opowiadaniu.

Obserwacja jest dominującą metodą poznawania przez dzieci otaczającego je środowiska kulturowego. Pojmowana jest ona, jako planowe spostrzeganie rzeczy, zdarzeń i zjawisk występujących w danym środowisku. Opowiadanie i opis stanowią uzupełnienie obserwacji bez względu na jej rodzaj. W. Dutkiewicz dokonał podziału obserwacji biorąc pod uwagę przyjęte przez nauczyciela kryteria obserwowania przez dzieci wybranych elementów kultury regionalnej:

1. Obserwacja ciągła i obserwacja czasowa (*kryterium czasu*).
2. Obserwacja całościowa lub częściowa (*kryterium treści*).
3. Obserwacja jednostkowa – dotyczy pojedynczych osób, zdarzeń lub zjawisk oraz kompleksowa, czy grupowa (*kryterium liczby przedmiotów obserwowanych*).

4. Obserwacja bezpośrednia i obserwacja pośrednia polegające na zebraniu informacji o badanym obiekcie od innych obserwatorów (*kryterium jest sposób prowadzenia obserwacji*).
5. Obserwacja uczestnicząca – polega na czynnym udziale ucznia w zjawiskach lub zdarzeniach kulturowym i gromadzeniu potrzebnych informacji (Dutkiewicz 1996: s. 69).

Dzięki obserwacji dzieci spostrzegają rzeczy i zjawiska występujące w obserwowanym otoczeniu, gromadzą dane i po ich usystematyzowaniu otrzymują obraz rzeczywistości, która je interesuje. Nie zawsze obserwacja w naturalnym środowisku kulturowym jest możliwa, wówczas nauczyciel może korzystać z materiałów audiowizualnych.

Stosowanie metod asymilacji wiedzy (metod podających) jest nieodzowne w procesie zapoznawania dzieci ze środowiskiem regionalnym. Stanowią one płaszczyznę kontaktu dzieci z zabytkami architektury ludowej i sakralnej, a także z obrzędami, zwyczajami i tradycjami kultywowanymi przez społeczność regionalną. Powodują rozbudzenie w dzieciach ciekawości i zainteresowania regionem, przyczyniają się do zmiany dotychczasowego stereotypowego myślenia o jego kulturze i dziedzictwie.

- II. Metody samodzielnego dochodzenia uczniów do wiedzy o regionalnym środowisku kulturowym (problemowa, praktyczna).

Klasyczna metoda problemowa obliuguje nauczyciela przekazującego dzieciom wiedzę o regionie, jego historii i kul-

turze do tworzenia takich sytuacji problemowych, które zaktywizują je do zadawania pytań dotyczących regionu zamieszkania. Wiedza o regionie i jego kulturze, jaką dzieci otrzymają w wyniku rozwiązywania problemu powinna być uporządkowana.

Metoda praktyczna obejmuje cały wachlarz czynności nauczyciela i uczniów prowadzących do poznawania kultury regionu zamieszkania. Układ owych czynności ma charakter strukturalny, czynności wzajemnie się warunkują tworząc logiczną całość wpływającą na postawy pro regionalne uczniów i ich przekonania do kultury swojego regionu. Metoda praktycznego poznania kultury regionalnej determinuje proces uczenia się przez działanie.

W procesie przekazywania dzieciom wiedzy o kulturze regionalnej należy do minimum ograniczyć stosowanie metod werbalnych, a oprzeć się na metodach preferujących bezpośredni kontakt uczniów z rzeczywistością kulturową. Ich kontakt z zabytkami architektury ludowej, a także z tradycjami kultywowanymi przez regionalną społeczność wyzwala w nich oprócz ciekawości i zainteresowania pozytywne myślenie o ich „małej ojczyźnie”. Wiąże się to z zachowaniem reguły, że dziecko najchętniej poznaje to co najbliższe, czego można dotknąć i doświadczyć.

Wprowadzanie dzieci w środowisko kulturowe opiera się nie tylko na zasadach i metodach. Bardzo ważnym czynnikiem składającym się na efektywność tego procesu są formy jego realizacji, czyli organizacyjna struktura zajęć prowadzonych z dziećmi.

3. Formy przekazu dzieciom wiedzy o kulturze regionalnej

3. 1. Lekcja

Podstawową formą nauczania jest lekcja „(...) *oparta na realizacji określonego zadania dydaktycznego w ciągu ustalonego czasu*” (Półturzycki 1985: s. 145). T. Mróz i M. Siwińska postrzegają lekcję, jako strukturę celowo zbudowanego aktu nauczania i uczenia się, przebiegającą w określonym czasie. Według nich, w każdej lekcji wyróżnia się dwa składniki, tj. materiał i formę (Mróz, Siwińska 2004: s. 192).

Materiał, to zakres wiadomości, sprawności, przekonań i zachowań, które są przedmiotem jednostkowego aktu nauczania i uczenia się, natomiast forma, to dydaktyczne ukształtowanie aktu nauczania i uczenia się; to organizacja i przebieg nauczania i uczenia się.

Zgodnie z tym założeniem, T. Mróz i M. Siwińska dokonali następującej typologii lekcji:

1. Typy lekcji ze względu na ogniwa procesu kształcenia
 - lekcja obejmująca kilka ogniw procesu kształcenia (kombinowana);
 - lekcja poświęcona opracowaniu nowych treści;
 - lekcja na której utrwała się nowe wiadomości;
 - lekcja mająca na celu uogólnienie i systematyzację wiedzy;
 - lekcja mająca na celu kształtowanie umiejętności i nawyków;
 - lekcja na której sprawdza się wiadomości, umiejętności i nawyki.

2. Typy lekcji wyodrębnione na podstawie strategii (drogi) kształcenia:

- lekcja „podające”;
- lekcja „problemowa”;
- lekcja „operacyjna”;
- lekcja „ekspozycyjna”.

3. Typy lekcji ze względu na momenty procesu kształcenia:

- lekcja obejmująca kilka momentów procesu kształcenia;
- lekcja poświęcona opracowaniu nowego materiału;
- lekcja poświęcona utrwalaniu wiadomości (Mróz, Siwińska op.cit.: s. 193-194).

Powyższa typologia lekcji głównie odnosi się do klas starszych, gdzie nauczanie ma charakter przedmiotowy, natomiast w niewielkim stopniu można ją zastosować w edukacji wczesnoszkolnej ze względu na specyfikę nauczania zintegrowanego.

W procesie lekcyjnym realizowanym w klasach I-III szkoły podstawowej następuje scalenie pod względem tematycznym treści kształcenia, jakie są zawarte w poszczególnych obszarach edukacyjnych.

Tematykę kultury regionalnej realizowaną na lekcjach w klasach początkowych należy poszerzać o wątki historyczne, geograficzne i przyrodnicze, co spowoduje lepsze zrozumienie przez uczniów przekazywanej im wiedzy o kulturze materialnej i społecznej regionu, zarówno w jej wymiarze współczesnym, jak i pokoleniowym, a także umocni w nich świadomość kultywowania regionalnego dziedzictwa kulturowego.

Przekazywanie dzieciom wiedzy historyczno-geograficzno-przyrodniczej o regionie zamieszkania jest zawsze zespolone z edukacją polonistyczną, ponieważ uczą się one między innymi:

- a) uważnie słuchać wypowiedzi o regionie;

- b) czytać i rozumieć teksty przeznaczone dla nich i zawierające informacje o regionie;
- c) przejawiać wrażliwość estetyczną;
- d) tworzyć kilkuzdaniowe wypowiedzi ustne i pisemne na temat poznanych zjawisk, zdarzeń i sytuacji kulturowych dbając przy tym o kulturę wypowiedzania się oraz o poprawność gramatyczną, ortograficzną i interpunkcyjną.

Propozycje bloków tematycznych dla klas I-III

I. Dom rodzinny – dziecko jako członek rodziny

1. Treści kształcenia

Dom (miejsce zamieszkania) i jego otoczenie. Rodzaje budownictwa. Struktura rodziny, więzi pokoleniowe. Prawa i obowiązki dziecka w rodzinie. Pamiątki rodzinne, dzieje rodziny (rodziców, dziadków, pradiadków). Tradycje rodzinne, zwyczaje i obrzędy doroczne kultywowane w środowisku rodzinnym i najbliższym otoczeniu. Pieśni, przyspiewki, przysłowia, anegdoty, bajki, zapamiętane przez dziadków, rodziców i sąsiadów. Udział i rola dziecka w kultywowaniu tradycji rodzinnej; zachowanie pamiątek rodzinnych.

2. Zakładane osiągnięcia uczniów w zakresie opanowania wiedzy i umiejętności.

Uczniowie potrafią opowiedzieć o dziejach swojej rodziny, wymienić jej członków i wskazać więzi pokrewieństwa. Wiedzą, co to jest drzewo genealogiczne ich rodziny, dostrzegają własne „korzenie”. Znają swoje obowiązki i prawa, jako członka rodziny i swoje „miejsce na Ziemi”. Znają tradycje rodzinne związane ze

świętami i innymi okolicznościami i potrzebę ich kultywowania; rozumieją potrzebę przechowywania pamiątek rodzinnych. Dbają o estetykę najbliższego otoczenia.

II. Szkoła – dziecko jako uczeń, kolega, przyjaciel

1. Treści kształcenia

Historia szkoły; ludzie zasłużeni dla szkoły. Współdziałanie szkoły z rodzicami. Symbole, święta regionalne i państwowe obchodzone w szkole; tradycje szkoły, klasy. Znaczenie szkoły w środowisku lokalnym.

2. Zakładane osiągnięcia uczniów w zakresie opanowania wiedzy i umiejętności

Uczniowie znają historię szkoły i ludzi, którzy przyczynili się do jej tworzenia. Wiedzą, że szkoła kształtuje pozytywne postawy wobec dziedzictwa kulturowego.

Znają tradycje szkoły i dostrzegają potrzebę ich kultywowania oraz tworzenia nowych tradycji swojej szkoły. Rozumieją znaczenie obchodzonych świąt regionalnych i państwowych dla kultywowania tradycji, bądź upamiętnienia ważnych wydarzeń historycznych.

III. Miejscowość, życie jej mieszkańców, obrazy z przeszłości

1. Treści kształcenia

Nazwa miejscowości, jej etymologia i dzieje. Przyroda wokół nas, formy jej ochrony. Krajobraz przyrodniczy i krajobraz kulturowy. Zajęcia zawodowe mieszkańców. Interesujące, ulubione, ważne i historyczne miejsca – zabytki, miejsca kultury i pamięci. Miejscowe baśnie, podania, legendy i inne przekazy dotyczące miejsca zamieszkania i jego mieszkańców. Regionalne ośrodki kultury i obiekty rekreacyjne.

2. Zakładane osiągnięcia uczniów w zakresie opanowania wiedzy i umiejętności

Uczniowie znają pojęcia: zabytek, muzeum, skansen, miejsca pamięci narodowej, miejsca kultury. Znają legendy i podstawowe fakty z historii miejsca zamieszkania. Potrafią wymienić nazwy kilku zabytków znajdujących się w miejscu zamieszkania i najbliższej okolicy oraz wyjaśnić, na czym polega ich atrakcyjność turystyczna. Potrafią umiejscowić na mapie regionu w którym mieszkają najważniejsze zabytki. Rozumieją konieczność ochrony zabytków oraz znają instytucje zajmujące się tymi zabytkami. Dostrzegają potrzebę szanowania tradycji, osiągnięć i pracy innych ludzi, w tym dawnych pokoleń. Potrafią samodzielnie poznawać dorobek kulturowy własnego narodu poprzez kontakt z dziełami sztuki dawnej i współczesnej. Znają tradycje kulturowe miejscowości w której mieszkają i regionu.

IV. Moja mała ojczyzna.

1. Treści kształcenia

Krajobraz przyrodniczy i kulturowy najbliższej okolicy – fauna i flora, unikatowe i wartościowe budowle. Muzea i skanseny w regionie, jako źródła wiedzy regionalnej.

2. Zakładane osiągnięcia uczniów w zakresie opanowania wiedzy i umiejętności

Uczniowie potrafią opisać krajobraz swojej okolicy. Potrafią pokazać na mapie Polski swój region, jego miasta i rzeki – znają ich nazwy. Znają pojęcia: krajobraz naturalny, krajobraz kulturowy. Rozumieją potrzebę

ochrony krajobrazu przyrodniczego i kulturowego. Wiedzą, co wyróżnia ich region spośród innych.

V. Ojczyzna, jej symbole i święta narodowe

1. Treści kształcenia

Mapa Polski, kierunki i znaki na mapie. Opowiadania i legendy związane z historią Polski. Najstarsze miasta Polski i ich zabytki. Sylwetki wielkich Polaków. Miejsca pamięci narodowej. Stolica Polski, siedziba władz RP. Symbole narodowe. Uroczystości i wydarzenia państwowe.

2. Zakładane osiągnięcia uczniów w zakresie opanowania wiedzy i umiejętności

Uczniowie umieją wskazać na mapie granice Polski, krainy geograficzne, główne miasta i rzeki. Wiedzą z jakimi państwami Polska sąsiaduje. Znają najważniejsze wydarzenia i postaci związane z historią naszego kraju. Umieją podać przykłady zabytków związanych z dziejami Polski. Znają symbole narodowe, mają świadomość ich znaczenia dla Polaków (za: Mazurek 2005: s. 12).

PRZYKŁADOWY SCHEMAT LEKCJI W KLASIE TRZECIEJ

Blok tematyczny: Dom rodzinny – dziecko jako członek rodziny

Temat dnia: Przygotowanie do świętowania

Przebieg lekcji: Wielozdaniowe wypowiedzi dzieci na temat tradycji ubierania choinek na podstawie wiersza Rafała Witka pt. „Ubieranie choinki” i własnych doświadczeń z tą tradycją związanych. Wspólne uzupełnienie „ortograficznej choinki”. Wyjaśnienie, na czym polegał zwyczaj wieszania „podłóżniczek”. Zabawa ruchowa – drama pt.: „Jestem leśną choinką”,

„Jestem domową choinką” oraz „Rośnie las”. Wykonywanie pracy przestrzennej pt. „Zimowy bałwanek”.

Zakładane osiągnięcia uczniów

Uczniowie potrafią wypowiedzieć się na temat wiersza. Poprawnie odpowiadają na zadawane im przez nauczycielkę pytania. Potrafią rozwiązać krzyżówkę. Aktywnie uczestniczą w scenkach dramowych. Umieją wykonać zadaną pracę przestrzenną.

Metody nauczania stosowane w czasie lekcji

Pokaz, opis, obserwacja, metoda problemowa, metoda praktyczna.

Środki dydaktyczne

Wiersz R. Witka pt. „Ubieranie choinki”. Kartki z „ortograficzną choinką”. Ilustracja podłazniczki. Materiały do wykonania pracy przestrzennej.

Przebieg zajęć

1. Wprowadzenie do tematu zajęć
2. Praca z wierszem R. Witka pt. „Ubieranie choinki”

*W te Święta Babunia spytała:
– Kamilko, ubierzesz choinkę?
Wszak jesteś już duża, nie mała.
Wyrosłaś na mądrą dziewczynkę.*

*Zabrałam się zaraz do pracy,
by zdążyć ze wszystkim przed zmrokiem.
Ubrałam choinkę na czas –
a zresztą oceńcie swym okiem.*

*Na czubek włożyłam czapeczkę
z uszkami i wielkim pomponem.
Do tego pulower w krataczkę
i spodnie, wiadomo – zielone!*

*Na koniec starannie dobrałam dodatki
– torebkę i spinkę.
O, przecież nie jestem już mała ...
I wiem, jak ubierać choinkę.*

3. Rozmowa z dziećmi na temat ubierania choinek w ich domu
4. Wspólne uzupełnianie „ortograficznej choinki”
5. Zapoznanie dzieci z tekstem opisującym dawny zwyczaj strojenia izb mieszkalnych z okazji Świąt Bożego Narodzenia: *„Czy potrafisz sobie wyobrazić wigilię bez choinki? Tej prawdziwej, pachnącej lasem i żywicą, albo tej sztucznej, z błyszczącymi bombkami i sznurem różnokolorowych lampek. To bardzo trudne, prawda?. Choinka jest przecież symbolem świąt Bożego Narodzenia. Jednak jeszcze kilkaset lat temu w Polsce nie było zwyczaju dekorowania Bożonarodzeniowych drzewek. Zamiast nich u pułapu izby zawieszano podłaźniczki. Podłaźniczka nazywana też jutką, wiechem albo bożym drzewkiem powstawała z zielonych gałązek ściętych ze świerku, jodły lub sosny. Czasem iglastymi gałązkami owijano drucianą obręcz i ozdabiano ją symbolami życia i dobrobytu, tj. jabłkami, cukierkami, pierniczkami, orzechami, a nawet wydmuszkami z jajek. Wierzono nawet, że zasuszone gałązki podłaźniczki mają moc uzdrawiania, więc przechowywano je przez cały rok i wykorzystywano w celach leczniczych”.*
6. Zabawy ruchowe – drama „Jestem leśna choinką”, „Jestem domową choinką”

Dzieci przedstawiają poprzez ruch ciała i głos choinkę żywą, rosnącą w lesie, radosną, spokojną o swoją przyszłość i choinkę ściętą, wprawdzie przyozdobioną świecidełkami, ale smutną, zmartwioną, bez przyszłości. Wspól-

nie zastanawiają się, co należy zrobić, aby nie niszczyć drzew rosnących w lesie.

7. Zabawa ruchowa „Rośnie las”

Uczniowie na umówiony sygnał wstają z ławek i w dowolnym miejscu stają przybierając formę drzewa. Poruszają się tak, jak porusza się drzewo w czasie zmieniającego się wiatru. Mogą tworzyć kompozycje indywidualne i grupowe.

8. Wykonywanie pracy przestrzennej „Zimowy bałwanek”

Uczniowie wykonują bałwanki zgodnie z instrukcjami podawanymi przez nauczycielkę stosując takie materiały, jak: wata, ziele angielskie, zakrętki od lakierów do włosów, kawałki gałęzi.

9. Podsumowanie zajęć

(Na podstawie scenariusza lekcji w klasie trzeciej szkoły podstawowej, przygotowanego pod kierunkiem mgra Zenona Zieję przez K. Węgorek, M. Piestrzyńską, I. Milintowicz i S.Olszewską, studentki kierunku Pedagogika Wczesnoszkolna i Przedszkolna, Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze).

Wiedzę o kulturze regionalnej przekazywaną na lekcjach w klasach I-III można poszerzyć na zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, co przyczyni się do uatrakcyjnienia procesu poznawania przez dzieci środowiska w jakim żyją. W ramach tych zajęć mogą być organizowane m.in.:

- spotkania uczniów z ciekawymi ludźmi mieszkającymi w środowisku lokalnym;
- konkursy plastyczne o tematyce regionalnej;
- konkursy wiedzy na temat regionu, a przede wszystkim jego dziedzictwa kulturowego;

- wystawy dzieł plastycznych i literackich o tematyce regionalnej, rodzimych poetów, pisarzy i innych twórców;
- wspólne warsztaty artystyczne;
- kącki regionalne.

Ciekawą i efektywną formą zajęć pozaszkolnych w czasie których dzieci poznają dziedzictwo kulturowe swojego regionu są lekcje prowadzone w muzeach, będące cennym uzupełnieniem zajęć dydaktycznych prowadzonych w szkołach. Ekspozycje znajdujące się w tych placówkach stanowią przemyślany i usystematyzowany zestaw materiałów pogładowych poszerzających wiedzę uczniów o społeczeństwie, historii i kulturze środowiska lokalnego i oddziałujących na ich intelekt i uczucia.

Dzięki przeżyciom emocjonalnym, jakie dzieci doznają podczas zwiedzania eksponatów muzealnych, materiałów źródłowych, a także prezentacji multimedialnych, przeszłość regionu i związane z nią tradycje kulturowe stają się im znacznie bliższe. Ważne jest więc, aby przed pójściem do muzeum zapoznać uczniów z celem pobytu i zadaniami, jakie będą tam realizować.

Tematyka lekcji muzealnych dotycząca środowiska regionalnego bardzo często jest wzbogacana wiedzą o historii i kulturze kraju, co ma duże znaczenie dla procesu kształtowania u dzieci postawy patriotyzmu nie tylko lokalnego, ale także narodowego.

Organizatorem lekcji muzealnych jest większość muzeów regionalnych. Prowadzone są tam lekcje o tematyce stałej, jak również lekcje o tematyce okolicznościowej. Przykładem jest między innymi Muzeum Archeologiczno-Historyczne w Głogowie. Proponuje ono dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym zajęcia lekcyjne o następującej tematyce stałej:

Na królewskim dworze (*zapoznanie dzieci z codziennym życiem rodziny królewskiej oraz zwyczajami panującymi na dworze*).

Zygmunt Stary – książę głogowski, Król Polski (*prezentacja sylwetki Zygmunta, jako księcia głogowskiego oraz, jako Króla Polski Zygmunta Starego*).

Zabytki Głogowa (*zapoznanie dzieci z najciekawszymi budowlami miejskimi*).

W lekcjach tych szkoły mogą uczestniczyć w dowolnym okresie roku szkolnego. Lekcje muzealne o tematyce okolicznościowej wzbogacane są zazwyczaj zajęciami warsztatowymi.

Na przykład: na lekcjach dotyczących tradycji związanych z okresem karnawału dzieci wykonują maski karnawałowe według własnego projektu, a z kolei lekcje, na których zapoznawane są z polskimi i regionalnymi tradycjami związanymi ze Świętami Bożego Narodzenia i Wielkanocą połączone są z działaniem praktycznym polegającym na wykonaniu prac plastycznych nawiązujących do tych świąt.

Edukację historyczną i kulturową dzieci prowadzi także Muzeum Karkonoskie w Jeleniej Górze. Organizowane są tam lekcje dotyczące historii i tradycji regionu, mające formę zabawową i warsztatową. Są to warsztaty stałe i warsztaty okolicznościowe o określonej tematyce.

Przykładowa tematyka warsztatów stałych:

Malowanie talerzyków we wzory ludowe. Model Chaty Karkonoskiej. Nie święci garnki lepią – poznaj dawne rzemiosło.

Przykładowa tematyka warsztatów okolicznościowych:

Malowanie i dekorowanie bombek choinkowych. Tworzenie ozdób choinkowych. Tworzenie masek karnawałowych. Pisanie pisanek metodą batikową, wykonywanie palm wielkanocnych.

Przykładowe tematy lekcji prowadzonych w Muzeum Karkonoskim (na podstawie Informatora Muzealnego):

Rzemiosło i zajęcia domowe ludności wiejskiej Pogórza Zachodnich Sudetów.

Opowieści o ubiorze codziennym i odświętnym na wsi regionu jeleniogórskiego od XVIII do XX wieku.

Ludowe budownictwo wiejskie Ziemi Jeleniogórskiej.

Zamki w Sudetach.

Meblujemy chałupę – tradycyjne rozplanowanie izby wiejskiej w regionie Karkonoszy.

Jak żyli ludzie w średniowiecznym mieście.

Czytanie legend o Jeleniej Górze, zagadki, muzealna zagaduj zagadula.

Lekcje prowadzone w muzeach regionalnych są połączone ze zwiedzaniem znajdujących się tam ekspozycji wystawowych obrazujących kulturę i sztukę danego regionu. Prezentowane na wystawach zabytkowe przedmioty związane z codziennym życiem i pracą mieszkańców regionu, jak również dzieła kultury i sztuki ludowej, a przede wszystkim tej, nieprofesjonalnej, są dla dzieci niejednokrotnie jedynym źródłem poznania przeszłości miejsca zamieszkania i związanych z nim zdarzeń oraz problemów tamtejszej społeczności lokalnej.

Zajęcia prowadzone w muzeach, to swoiste wychowanie przez sztukę. Jest to, jak napisał A. Horbowski „(...)elementarna działalność edukacyjna podejmowana w ramach socjalizacji, umożliwiająca dzieciom opanowanie podstawowych wiadomości i umiejętności koniecznych do życia w świecie wartości kultury i uczestnictwa w kulturze” (Horbowski 2004: s. 106).

Przeżycia emocjonalne doznawane przez dzieci podczas oglądania ekspozycji muzealnych bardzo często są identyczne z tymi, jakie występują w bezpośrednich obserwacjach zjawisk i zdarzeń kulturowych dokonywanych w czasie wycieczek krajoznawczych.

3.2 Wycieczki regionoznawcze

Poznanie kultury regionu zamieszkania nie może się opierać głównie na lekcjach prowadzonych w szkole, czy w muzeum. Rzeczywiste poznanie wiąże się z odbiorem wrażeń wszystkimi receptorami, a to jest możliwe wtedy, kiedy dziecko znajdzie się w bezpośredniej styczności z rzeczywistością kulturową.

Osobiste obejrzenie dzieł sztuki, obserwacja zjawisk życia kulturalnego, jak również kontakt z instytucjami kultury w miejscu zamieszkania rozwija osobowość dziecka, stąd tak istotne jest organizowanie wycieczek w czasie których dzieci będą wchodzić, aczkolwiek wybiórczo, w relacje ze środowiskiem kulturowym swojego regionu.

Relacje te polegają na odbieraniu przez dziecko zjawisk, zdarzeń i sytuacji kulturowych receptorami wzroku, słuchu i dotyku, a następnie ich rejestrowaniu przez układ nerwowy pobudzający czynności mózgu. Zachodzący wówczas skomplikowany proces przejścia od spostrzegania do pojęcia skutkuje utrwaleniem w świadomości dziecka zewnętrznych cech elementów kulturowych oraz przeprowadzeniem ich analizy i syntezy.

Jest to jedyna droga prowadząca do zrozumienia zjawisk, zdarzeń i sytuacji składających się na kulturę regionalną. Kontakt dziecka ze środowiskiem kulturowym zależy w dużym stopniu od harmonijnego łączenia procesu poznawania kultury regionu z emocjonalnym jej przeżywaniem.

Wycieczki są tą płaszczyzną na której rozwija się u dziecka aktywność emocjonalna w stosunku do regionu, jego historii i kultury. Inspirują do poznania regionu, prowadzą do zawiązania z nim ściślejszych więzów. Są źródłem wrażeń i spostrzeżeń, które uruchamiają procesy myślowe przekładające się na tworze-

nie wyobrażeń, sądów i pojęć o obserwowanych zjawiskach i zdarzeniach kulturowych występujących w regionie.

Wycieczka dobrze przygotowana pod względem merytorycznym i organizacyjnym spełnia trzy zasadnicze funkcje integralnie ze sobą powiązane. Są to:

1. Funkcja poznawcza

Wycieczka dostarcza dzieciom wiele spostrzeżeń i informacji o regionie, umożliwia orientację w terenie i zdobycie wiadomości z różnych dziedzin, a także odkrywanie przyczyn i skutków oraz powiązań różnych faktów i zjawisk dotyczących regionalnego środowiska kulturowego. Ułatwia obserwację zjawisk, zdarzeń i sytuacji z obszaru kultury i sztuki regionalnej w naturalnych warunkach, a tym samym kształtowanie poglądów na ich temat.

2. Funkcja kształcąca

Wycieczka rozwija zdolności poznawcze, sferę emocjonalną i estetyczną dziecka. Kształci umiejętności uczenia się przez obserwację i odkrywanie. Obserwacje prowadzone podczas wycieczek rozwijają u dzieci spostrzegawczość i wyobraźnię.

3. Funkcja wychowawcza

Wycieczka dostarcza wzorców dotyczących postępowania i zachowań wobec ludzi i wytworów kultury.

Wycieczki w czasie których dzieci mają bezpośredni kontakt z wytworami kultury materialnej i społecznej pozwalają nauczycielowi lepiej poznać ich cechy osobowościowe, a przede wszystkim ich emocjonalno-opiekuńczy stosunek do dóbr kulturowych i do całego regionalnego środowiska kulturowego. Wycieczki regionoznawcze można podzielić na:

1. Wycieczki bliższe

Są to krótkotrwałe zajęcia w terenie (do jednej godziny) o małym zakresie tematycznym, mające na celu poznanie przez dzieci najbliższego otoczenia szkoły. Chodzi głównie o zabytkowe obiekty znajdujące się w okolicy szkoły, miejsca kultury, a także miejsca ważne pod względem historycznym.

2. Wycieczki dalsze

Tematyką wycieczek dalszych jest miejscowość w jakiej znajduje się szkoła, oraz najbliższa okolica. Dzieci poznają dzieje swojej miejscowości i miejscowości z nią sąsiadujących, ich krajobraz kulturowy, zabytki, miejscowe baśnie, podania, legendy oraz inne przekazy dotyczące środowiska lokalnego i jego mieszkańców.

Wycieczki dalsze trwają od 2 do 3 godzin i mają charakter poznawczo-badawczy. Dzieci obserwują, analizują, a także badają i opisują zjawiska kulturowe będące celem wycieczki. Stając się małymi badaczami i odkrywcami uczą się przez działanie.

3. Wycieczki całodzienne

Głównym ich celem jest zapoznanie dzieci z kulturą regionu zamieszkania w kontekście społecznym, historycznym i przyrodniczym. Są to przede wszystkim wycieczki problemowe, mające na celu wprowadzenie uczniów w krajobraz kulturowy regionu i jego dziedzictwo kulturowe, stąd też różnią się pod względem organizacyjnym i dydaktycznym od poprzednich. W zależności od celu wycieczki może ona mieć charakter jednostkowy gdzie temat wycieczki jest realizowany w czasie jednego pobytu na danym terenie, lub cykliczny polegający na tym, że daną tematykę realizuje się w trakcie kilku jednodniowych wycieczek.

O powodzeniu dydaktycznym każdej wycieczki decyduje opracowany przez nauczyciela „szlak turystyczno-kulturalny” uwzględniający predyspozycje psychofizyczne uczniów.

Przykładowy scenariusz wycieczki dalszej zorganizowanej dla wychowanków Domu Dziecka im. Dr H. Jordana w Kaczorowie (Giniowiec 2003: s. 363).

Temat wycieczki: Powrót do źródeł i korzeni

Cele:

- Poznanie terenów i miejscowości sąsiadujących z Kaczorowem.
- Poznanie pasm i szczytów górskich oraz obiektów skalnych sąsiadujących z Kaczorowem.
- Poznanie tradycji i legend związanych z odwiedzanymi miejscowościami.
- Kształtowanie szacunku do przyrody oraz zabytków architektury – poznanie efektów bezmyślnej działalności człowieka.
- Kształcenie samodzielności wychowanków.
- Integracja grupy.
- Uwrażliwienie na piękno krajobrazu.
- Propagowanie zdrowego stylu życia.
- Kształtowanie zasad bezinteresownej pomocy koleżeńskiej.

Spodziewane efekty po realizacji:

- Wychowankowie poznają tereny i miejscowości sąsiadujące z Kaczorowem.
- Wychowankowie poznają tradycje i legendy związane z odwiedzanymi miejscowościami.

- Nabycie szacunku dla przyrody i zabytków architektury – poznanie efektów bezmyślnej działalności człowieka, która niszczy dobra przyrody i kultury.
- Zwiększenie samodzielności wychowanków.
- Zintegrowanie grupy.
- Zwracanie przez wychowanków uwagi na piękno krajobrazu.
- Prowadzenie zdrowego stylu życia.
- Umiejętność udzielania bezinteresownej pomocy koleżeńskiej.

Formy realizacji:

- Aktywne uczestnictwo, dialog, współkreowanie treści przez wychowanków.

Metody:

- Słowne, bezpośrednie, pośrednie, instruktażowo-pokazowe.

Środki realizacji:

- Mapy, legendy Karkonoszy i okolic, sprzęt obserwacyjny, aparat fotograficzny.

PROPOZYCJE TEMATÓW WYCIECZEK CAŁODZIENNYCH

1. Pałace i parki krajobrazowe Kotliny Jeleniogórskiej.

Ogólne informacje przydatne przy planowaniu wycieczki

Wokół Jeleniej Góry rozpościera się Dolina Pałaców i Ogrodów gdzie znajduje się jedenaście zabytkowych pałaców i rezydencji z XIX wieku wraz z przylegającymi do nich parkami krajobrazowymi i ogrodami. Są to:

Zespół pałacowo-parkowy w Bukowcu (gm. Mysłakowice).

Zespół pałacowo-parkowy „Paulinum” w Jeleniej Górze.
Zespół pałacowo-parkowy Schaffgotschów w Cieplicach.
Zespół pałacowo-parkowy w Karpnikach (gm. Mysłakowice).
Dębowy Dwór wraz z parkiem w Karpnikach.
Zespół pałacowo-parkowy w Ciszący (Kowary).
Zespół pałacowo-parkowy z funkcją folwarczną w Łomnicy (gm. Mysłakowice).
Zespół pałacowo-parkowy w Mysłakowicach.
Zespół pałacowo-parkowy w Staniszowie Górnym (gm. Podgórzyn).
Zespół pałacowo-gospodarczy w Wojanowie-Bobrowie (gm. Mysłakowice).
Zespół pałacowo-parkowy w Wojanowie (gm. Mysłakowice).
Cały zespół zabytkowych pałaców i parków krajobrazowych w Kotlinie Jeleniogórskiej w roku 2012 został wpisany na listę Pomników Historii, co świadczy o wyjątkowej randze historycznej i kulturowej tych obiektów.

2. Ziemia Jaworska i jej bogactwo kulturowo-przyrodnicze

Ogólne informacje przydatne przy planowaniu wycieczki

Powiat Jaworski jest regionem leżącym na Europejskim Szlaku Cysterskim, formacji zakonnej, która przez wieki kształtowała krajobraz kulturowy Europy w tym także Ziemi Jaworskiej. W powiecie Jaworskim znajdują się obszary dobrze zachowanej przyrody i niespotykanych zabytków, jak: Kościół p.w. NMP w Słupie (wybudowany w XV wieku przez Cystersów), góra Górzec z drogą kalwaryjską i słupowymi kapliczkami, Wygasty Wulkan – Czartowska Skała, będący pomnikiem przyrody nieożywionej oraz Park Krajobrazowy „Chełmy”.

Miasto Jawor, będące niegdyś główną siedzibą książąt świdnicko-jaworskich jest postrzegane, jako skarbnica dziedzictwa

kulturowego. Znajdują się tam m.in.: XVII-wieczny ewangelicki Kościół Pokoju p.w. Ducha Świętego wpisany na listę UNESCO, gotycki kościół po wezwaniu św. Marcina, a także neorenesansowy ratusz z witrażami z 1897 roku.

W okolicach Jawora znajduje się wiele cennych zabytków średniowiecznej architektury z którymi należy zapoznać także dzieci w wieku wczesnoszkolnym. W ramach jednodniowych wycieczek można zwiedzić ruiny zamku z XIV wieku w Świnach i zamku Niesytno w Płoninie, a przede wszystkim zamku w Bolkowie, pochodzącego z XIII wieku i należącego do najstarszych i najbardziej interesujących budowli obronnych w Polsce.

Zamek w Bolkowie był największą warownią księcia Bolka I Świdnicko-Jaworskiego, prawdopodobnie zbudowany przez Jego ojca księcia Bolesława Łysego. Ciekawym zabytkiem w Bolkowie jest także rynek na którym znajdują się kamienice z półcieńcami z XVII i XVIII wieku oraz średniowieczne mury obronne z pierwszej połowy XIV wieku.

3. Szlakiem Księżnej Daisy

Ogólne informacje przydatne przy planowaniu wycieczki

Na terenie Pogórza Wałbrzyskiego leży Książański Park Krajobrazowy i znajdujący się w nim zabytkowy Zamek Książ, największy na Dolnym Śląsku, a trzeci co do wielkości w Polsce (po Zamku Malborskim i Wawelu). Budowę Zamku Książ rozpoczęto ok. 1288 roku. Przechodził on wiele renowacji o czym świadczą różne style architektoniczne w jego bryle. Można tam zauważyć gotyk, renesans, barok, a także architekturę współczesną.

Z Zamkiem Książ nierozzerwalnie związana jest postać jego właścicielki Księżnej Daisy, m.in. jej imieniem nazwano jezioro

znajdujące się na terenie Książańskiego Parku w którym płukano wapno, a następnie wypalano je w pobliskim piecu. O powiązaniu Księżnej Daisy z regionem świadczy fakt, że rok 2013 został ogłoszony na Dolnym Śląsku Rokiem Księżnej Daisy.

Niedaleko Zamku Książ, w latach 1911-1914 wybudowana została Palmiarnia Lubiechowska w której znajduje się 80 gatunków roślin z całego świata. Wnętrze Palmiarni wyłożone jest tufem wulkanicznym pochodzącym z wulkanu Etna.

Do zabytków, które można zwiedzić przy okazji pobytu w Zamku Książ zalicza się także zabytkowa kryta ujeżdżalnia w Stadninie Ogierów „Książ”.

4. Szlak ginących zawodów

Ogólne informacje przydatne przy planowaniu wycieczki

Regionalne dziedzictwa kulturowe to także działalność zawodowa lokalnych społeczności na przestrzeni wieków. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym powinny być zapoznane z tym obszarem kultury regionalnej, stąd też można tę tematykę uwzględnić w planach organizacji wycieczek szkolnych.

Klimat dawnych zawodów oddają muzea i skanseny specjalizujące się w problematyce dawnych zawodów. Między innymi w Skansenie w Kudowie-Czermnej można zobaczyć dawną pracownię garncarską, dom wypieku chleba, chatę robótek ręcznych, a także dawną kuźnię. Atrakcją dla zwiedzających jest możliwość własnoręcznego wykonania naczynia glinianego na pamiątkę pobytu w skansenie.

O tym, jak w minionych wiekach produkowano tkaniny, dzieci mogą się dowiedzieć w czasie pobytu w Muzeum Tkactwa Dolnośląskiego w Kamiennej Górze. Znajdują się tam dawne warsztaty tkackie, najstarszy pochodzi z XVIII wieku. Obok

eksponatów związanych z produkcją tkanin w muzeum znajdują się także stroje dolnośląskie noszone przez mieszkańców regionu w różnych okresach historycznych. Uzupełnieniem wycieczki do muzeum jest zwiedzenie tzw. domów tkaczy znajdujących się w pobliskim Chełmsku Śląskim.

W Dusznikach Zdroju, w starym młynie papierniczym pochodzącym z 1605 roku zlokalizowane zostało Muzeum Papiernictwa. W roku 2011 młyn uzyskał status pomnika historii stając się tym samym zabytkiem o szczególnym znaczeniu dla kultury narodowej.

W muzeum zgromadzono wiele cennych eksponatów dotyczących papiernictwa i drukarstwa. Są wśród nich zabytkowe sita papiernicze, dawne maszyny wykorzystywane w papiernictwie i drukarstwie, a także stosowane w przeszłości przyrządy do badania właściwości papieru. Z wystaw muzealnych można się dowiedzieć o historii papiernictwa, technologii przemysłu papierniczego w XIX i XX wieku oraz o dziejach drukarstwa.

Atrakcją muzeum jest udział w warsztatach czerpania papieru, przy czym wyprodukowane arkusze „drukarz” może wziąć na pamiątkę.

O historii górnictwa Dolnośląskiego można będzie się dowiedzieć podczas pobytu w Parku Wielokulturowym – Stara Kopalnia w Wałbrzychu (obiekt będzie udostępniony w 2014 roku). Na terenie byłej kopalni „Julia” i kompleksie architektoniczno-przemysłowym pochodzącym z XIX wieku znajdują się obiekty oraz ekspozycje związane z górniczym dziedzictwem. Przedstawiają one 500-letnią historię kopalnictwa oraz tradycje górnicze Zagłębia Dolnośląskiego. Cennym zabytkiem techniki górniczej jest także „Lisia Sztolnia” wydrążona pod koniec XVIII wieku. Jest ona uważana za najstarszą zachowaną sztolnię spławną w europejskim górnictwie węglowym. Po odpowiedniej modyfi-

kacji „Lisia Sztolnia” zostanie oddana do użytku, jako podziemna trasa turystyczna licząca 2,5 km.

W muzeach prezentujących ekspozycje związane z historią zawodów uczniowie klas I-III stykają się z różnymi sytuacjami związanymi z konkretnym zawodem, tworząc sobie obraz aktualnej rzeczywistości zawodowej. Ekspozyty znajdujące się w tych placówkach pozwalają dzieciom zrozumieć na czym polega różnica między techniką z przeszłości, a techniką współczesną. Przybliżają im język techniki i umożliwiają zrozumienie roli, jaką technika odgrywa w procesie rozwoju kultury i cywilizacji regionu.

Każda wycieczka, bez względu na czas jej trwania i zakres tematyczny, musi być odpowiednio przygotowana. W tym celu można wykorzystać opracowaną przez T. Mroza i M. Siwińską typologię czynności nauczyciela przygotowującego wycieczkę edukacyjną.

Przy każdej czynności autorzy typologii sformułowali podstawowe pytania dotyczące realizacji i efektów poszczególnych działań:

I. Przygotowanie naukowe i metodyczne wycieczki

(Co uczniowie będą poznawać i w jakim celu?).

II. Realizacja wycieczki

1. Zapoznanie uczniów z celem wycieczki
(Co uczniowie mają osiągnąć?).
2. Postawienie uczniom konkretnych zadań (problemów)
(Co uczniowie mają zrobić, aby zrealizować założone cele wycieczki?).
3. Zapoznanie uczniów z planem wycieczki
(Jak będą rozłożone w czasie działania uczniów?).
4. Określenie sposobów utrwalania gromadzonych danych

- (Jak uczniowie będą utrwalać wyniki obserwacji, działań praktycznych i swe przeżycia?).
5. Realizacja celów i zadań zgodnie z planem wycieczki (Jakie czynności i jak mają je wykonać uczniowie, zgodnie z planem wycieczki?).
 6. Wykorzystanie zgromadzonych danych faktograficznych (Jak wykorzystają zgromadzone przez uczniów dane do rozwiązania zadań, problemów?).
 7. Ocena realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych (Czy i jak zostały rozwiązane zadania, problemy przez uczniów?. Czy i w jakim Stopniu zostały osiągnięte założone cele dydaktyczno-wychowawcze?).
 8. Usystematyzowanie wyników wycieczki (Ja wyniki wycieczki połączyć w system operatywnej wiedzy uczniów?).

III. Zakończenie wycieczki

Jak wykorzystać wiedzę i doświadczenia zdobyte na wycieczce w dalszym kształceniu i w życiu? (Mróz, Siwińska 2004: s. 209).

W czasie wycieczek nauczyciel powinien wyzwalać w dzieciach postawę „szukającą” i „pytającą” poprzez umiejętne kierowanie ich obserwacjami. Niektóre wrażenia, jakich doznali po zapoznaniu się z obserwowanym zjawiskiem lub zdarzeniem kulturowym uwypuklić, inne natomiast, mniej istotne i przypadkowe, osłabić i przesunąć na dalszy plan. Dzieci uczą się w ten sposób prawidłowego i selektywnego postrzegania regionalnego dziedzictwa kulturowego.

3.3 Inne formy zapoznawania dzieci z kulturą regionalną

Zajęcia w muzeum i wycieczki regionoznawcze nie są jedy-
nymi formami zapoznawania dzieci w młodszym wieku szkol-
nym z kulturą regionalną. Można to realizować również w ra-
mach kół i zespołów zainteresowań o profilu artystycznym dzia-
łających w szkołach i w placówkach pozaszkolnych, jak
domy kultury, świetlice środowiskowe, a także w instytucjach
kulturotwórczych.

Kształcenie umiejętności plastycznych, muzycznych, teatral-
nych i tanecznych prowadzone w formach pozalekcyjnych
i pozaszkolnych jest doskonałą płaszczyzną do przekazania
uczestnikom zajęć wiedzy o regionalnym dziedzictwie kulturo-
wym, przede wszystkim z zakresu uprawianej przez nich dziedziny
artystycznej. Zachodzi wówczas zespolenie dwóch procesów
poznania kultury regionalnej, tj. poznania przez działanie i po-
znania umysłowego. W ich wyniku następuje u dzieci kształto-
wanie świadomości regionalnej i utożsamianie się z miejscem
zamieszkania.

Odpowiednią formą poznawania przez dzieci kultury i sztuki
regionalnej są wielozadaniowe Projekty realizowane przez szkoły
i placówki pozaszkolne. Przykładem jest Szkoła Podstawowa
w Łagiewnikach, gdzie w roku szkolnym 2011/2012 w ramach
Projektu pn. „Akademia Rozwoju” prowadzony był dla uczniów
klas I-III program zatytułowany „Ekspresja kulturalna”.

Opis programu zrealizowanego w klasie drugiej

Celem programu było zainteresowanie dzieci tańcami naro-
dowymi i regionalnymi i nauczenie ich podstawowych kroków
i figur w wybranych tańcach, a przy tym zaspokojenie ich natu-

ralnej potrzeby ruchu i rozbudzenie wrażliwości na muzykę i estetykę ruchu.

Program obejmował cztery zajęcia. Na pierwszych dzieci brały udział w ćwiczeniach rytmiczno-tanecznych rozwijających poczucie rytmu i tempa oraz kształcących wewnętrzną równowagę psychoruchową. Ćwiczenia te uświadomiły dzieciom istotę tańca.

Na zajęciach drugich dzieci wykonywały ćwiczenia rytmiczno-ruchowe. Zaspokajają one wrodzoną potrzebę ruchu dziecka oraz aktywizują jego umysł. Uczą koordynować ruchami i mobilizują do działania. Dziecko biorąc udział w ćwiczeniach rytmiczno-ruchowych uczy się przełamywać bariery nieśmiałości i wstydu przed grupą. Cechy kształtowane w czasie tych ćwiczeń są bardzo ważne przy nauce tańców regionalnych.

Na zajęciach trzecich organizowane były zabawy ze śpiewem i zabawy taneczne. Podczas tych zabaw kształtowana była estetyka ruchów i ich harmonia. Ruchy wykonywane podczas zabaw ze śpiewem były ilustracją śpiewanych piosenek. Celem tych ćwiczeń było także nauczenie dzieci regulowania oddechem w czasie tańca.

Na zajęciach czwartych dzieci poznały niektóre tańce narodowe i regionalne, ich pochodzenie oraz związane z nimi tradycje. Nauczyły się podstawowych kroków poloneza i jednego tańca regionalnego. Wspólnie stworzyły układ poloneza i uczestniczyły w korowodzie tanecznym.

Program został opracowany i prowadzony przez p. Wioletę Patyk, nauczycielkę Szkoły Podstawowej w Łagiewnikach.



Nauka podstawowych kroków tanecznych

W niektórych lokalnych środowiskach kulturowych działają zespoły pieśni i tańca, które za główny cel przyjęły propagowanie kultury swojego regionu. Większość prezentowanych przez nich pieśni i tańców ma umocowanie w tradycjach kultywowanych na danym terenie. Z wieloma zespołami integralnie związane są grupy dziecięce, których programy taneczne oparte są na grach i zabawach nawiązujących do ludowej twórczości. Zabawa jest dla tych dzieci formą ich kontaktu z tańcami ludowymi.

Niektóre zespoły dziecięce utożsamiają się z regionem poprzez nazwę, która najczęściej jest związana z postaciami występującymi w miejscowych legendach i opowiadaniach. Przykładem jest dziecięcy zespół taneczny „Skarbek” działający przy Zespole Pieśni i Tańca „Wałbrzych”. Jego nazwa odnosi się do postaci dobrego ducha górników, który według legendy mieszka od niepamiętnych czasów w kopalniach.



Dziecięcy zespół taneczny „Skarbek”

Uczestnictwo w pracach zespołów tanecznych przybliży dzieciom dziedzictwo kulturowe regionu w którym mieszkają, rozbudza ich zainteresowanie tańcem ludowym, muzyką i śpiewem. Bardzo często zainteresowania te poszerzają się o folklor i sztukę ludową. Dłuższy pobyt w zespole i praca nad przygotowaniem programów powoduje, że dzieci zaczynają bardziej świadomie odbierać taniec ludowy i lepiej go rozumieć, co nie jest proste ze względu na wielość jego rodzajów i form.

Uwagi końcowe

Wszystkie formy lekcyjnego, pozalekcyjnego i pozaszkolnego wprowadzania uczniów w problematykę regionalnego środowiska kulturowego są swoistymi lekcjami dziedzictwa kulturowego. Należy je postrzegać dwuwymiarowo, jeden wymiar – to zasób wiedzy o kulturze regionalnej przekazywanej dzieciom, wymiar drugi ma natomiast charakter osobowościowy, dotyczy bowiem kształtowania u dzieci świadomości poszanowania owej kultury i „otworzenia” się na nią.

Lekcje dziedzictwa kulturowego nie są więc organizowane tylko po to, aby pogłębić wiedzę uczniów na temat kultury regionu w którym mieszkają, ale także w celu wzbudzenia ich ciekawości i chęci do jej praktycznego poznawania. W wyniku częstych kontaktów ze środowiskiem kulturowym owe chęci mogą stać się nawykiem ze wszech miar pożądanym.

Gwarantem efektywności takich lekcji jest zarówno entuzjazm nauczyciela i jego otwartość na innowacje pedagogiczne, jak i spontaniczność oraz zaangażowanie dzieci w poznanie swojego regionu.

Lekcje dziedzictwa kulturowego prowadzone w formie nauczania „żywego” nie powinny przejść w rutynę, a ich przebieg nie może być wierną kopią ustalonego przez nauczyciela scenariusza. Rzeczywistość kulturowa z jaką uczniowie mają styczność podczas pobytu w muzeum lub na wycieczce weryfikuje ten scenariusz.

Ilość tematów realizowanych na tego typu lekcjach nie ma ograniczeń, jedynie ich zakres zależy od charakteru zabytków kulturowych i możliwości percepcyjnych uczniów. Im więcej będzie organizowanych zajęć w muzeach i wycieczek regionalno-znawczych, tym bardziej rozwijać się będzie u dzieci zmysł obserwacji i umiejętność spostrzegania piękna zawartego w kulturze regionalnej. Zaletą lekcji prowadzonych poza szkołą jest również to, że rozwijają u dzieci kreatywność, samodzielność, poczucie estetyki oraz obiektywny krytycyzm w stosunku do obserwowanych zjawisk i zdarzeń kulturowych.

W kształceniu zintegrowanym metody i formy dydaktyczne na których opiera się proces przekazywania dzieciom wiedzy o kulturze regionalnej zbiegają się, co wpływa na osiągnięcie przez nich pełnego i spójnego obrazu owej kultury (za: Małyszewski 2001: s.83).

Zróznicowane formy i metody realizacji tego procesu rozwijają w dzieciach mechanizmy umożliwiające im pełne i skuteczne „wejście” w nowe, ale bliskie dla nich środowisko kulturowe. Chodzi przede wszystkim o rozwój sensoryki, a więc mechanizmu myślenia oraz kształtowanie postaw prokulturowych.

Skuteczność wprowadzania dzieci w młodszym wieku szkolnym w problematykę kultury regionalnej wiąże się ze stopniem realizacji założonego celu, dlatego, jak twierdzą T. Mróz i M. Siwińska, należy ją rozpatrywać, jako wynik zamierzony i wynik osiągnięty przez nauczyciela realizującego ten proces (Mróz, Siwińska 2004: s. 243). Według nich wyniki nie zawsze się równoważą na co wpływ mają czynniki zewnętrzne związane z organizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole (warunki materialne i techniczne) i czynniki wewnętrzne – subiektywne przejawiające się u nauczycieli i uczniów.

Na szkole spoczywa obowiązek zapewnienia uczniom warunków bezpośredniego i rzetelnego poznawania dorobku kulturowego regionu, sprzyjających utrwalaniu w nich przekonania o wartości dziedzictwa kulturowego. Świadomość znaczenia dziedzictwa kulturowego dla człowieka przejawia się u dzieci w takich zachowaniach, jak:

- zainteresowanie kulturą regionu i lokalnym życiem kulturalnym;
- kultywowanie tradycji;
- rozmawianiu o wartościach tkwiących w kulturze regionalnej;
- identyfikowaniu się ze środowiskiem lokalnym;
- zainteresowaniu kulturą innego regionu.

Czynniki determinujące działalność dydaktyczną nauczyciela, czynniki wynikające z osobowości ucznia stanowią o trudnościach na jakie napotyka proces nauczania o kulturze regionalnej. Na ogół trudności te dotyczą dwóch obszarów kształcenia, tj. przekazu i odbioru wiedzy o kulturze oraz kształtowania umiejętności i nawyków będących pochodną przekazywanej wiedzy.

Dzieci w młodszym wieku szkolnym cechuje wrażliwość na przyrodę i zespolone z nią otoczenie o charakterze kulturowym (np. zabytki, wytwory sztuki, obrzędy). Należy zatem wykorzystać tę cechę i zapoznawać je w sposób bezpośredni ze zjawiskami i zdarzeniami mającymi miejsce w środowisku przyrodniczo-kulturowym. Kluczowa rola w tym względzie przypada nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej.

Powinien on oprócz posiadanej wiedzy merytorycznej i pedagogicznej mieć także prywatny stosunek do dziedzictwa kulturowego; postrzegać je, jako wartość ludzką i zajmować się tą problematyką nie tylko w działalności zawodowej, ale także w swoim życiu codziennym.

Bibliografia

- Albański L. (2001), *Profilaktyka i wspomaganie pedagogiczne rodziny*, Wyd. Kolegium Karkonoskie (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa) w Jeleniej Górze.
- Albański L. (2010), *Wybrane zagadnienia z patologii społecznej*, Wyd. Kolegium Karkonoskie (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa) w Jeleniej Górze.
- Becelewska D. (2009), *Uprzedzenia – jedna z cech relacji interpersonalnych czy istotny problem wychowawczy* [w:] II Zeszyty Wydziału Humanistycznego, Kolegium Karkonoskie (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa) w Jeleniej Górze.
- Bednarek S. (red.), (1999), *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, Wyd. DTSK Silesia, Wrocław.
- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.
- Biłos E. (1999), *Zróżnicowanie świadomości regionalnej a odmiany regionalizmu*, (w:) Biuletyn Instytutu Filozoficzno-Historycznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie.
- Bobrowska M. (1999), *Problemy kultury ludowej, folkloru i działalności artystycznej w programie kształcenia ogólnego* (w:) Bednarek S. (red) *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, Wyd. DTSK Silesia, Wrocław.
- Brouček S. (1991), *Základní pojmy etnické teorie*, Český lid, 78, č. 4.
- Brzezińska A. (1984), *Twórcza aktywność dziecka – czynniki sprzyjające i ograniczające samodzielną aktywność dziecka* [w:] *Twórczy rozwój dziecka w wieku przedszkolnym i zaspokajanie jego potrzeb w procesie oddziaływania wychowawczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Burszta W. J. (1998), *Antropologia kultury*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.
- Cassirea E. (1971), *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Wyd. Czytelnik, Warszawa.
- Cyganek J., Grodzka K., Mrowińska E. (1999), *Program nauczania dla etapu edukacyjnego (klasy I-III). Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna*. Wyd. „Nowa Era”, Warszawa.
- Czaplicka Z. (1994), *Kształcząca i wychowawcza funkcja zabaw i gier ruchowych*, „Wychowanie w Przedszkolu”, Nr 9, Warszawa.
- Czarnecki K., Karaś S. (1996) *Profesjologia w zarysie*, Wyd. Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (1979), *Psychologiczna analiza cech decyzji zawodowych młodzieży szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

- Davis R.H., Alexander L.T., Yelon S.L., (1983), *Konstruowanie systemu kształcenia. Jak doskonalić nauczanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Denek K. (2005), *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT” s.c. Toruń-Leszno.
- Dziennik Ustaw (2008), Nr 4, poz.17, *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 w sprawie podstawy programowej nau czania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Warszawa.
- Drejer A. (1999), *Kształcenie kultury i obyczajowości studentów poprzez dzia łalność w amatorskim ruchu teatralnym*, (w:) Kamil Janiš, Jaroslav Šturma (red.), *Práva a participace děti v rodině, ve škole a ve veřejném životě*. Wydawnictwo: Pedagogická fakulta Vysoké školy pedagogické v Hradci Králové.
- Drejer F. (2005), *Wprowadzenie do edukacji regionalnej w szkołach na pogra niczu Broumovsko-Mieroszowskim*, Wyd. BK, Wrocław.
- Drejer F. (2009), *Sztuka ruchu i gestu jako regulator stanów emocjonalnych dzieci i młodzieży*, [w:] Ferenz K., Walasek S. (red.) *Człowiek w środowi sku społecznym*. Zeszyty Wydziału Humanistycznego. Wydawnictwo Kolegium Karkonoskiego w Jeleniej Górze
- Drejer F. (2010), *Wychowanie do techniki dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Wyd. Kolegium Karkonoskie (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa), Jelenia Góra.
- Drejer F. (2011), *Polityka rodzinna prowadzona w środowiskach lokalnych*, [w:] Albański L., Jurczyk-Romanowska E. (red.), *Wychowanie w rodzinie*, Tom III, Wyd. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze.
- Dubois R. (1973), *Tyle człowieka co zwierzęcia*, Wyd. PZWL, Warszawa.
- Dubois R. (1986), *Pochwała różnorodności*, Wyd. PIW, Warszawa.
- Durka G. (2011), *Rodzina a czas wolny*, [w:] Jurczyk-Romanowska E., Albań ski L. (red.) *Wychowanie w rodzinie. Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*. Tom III. Wyd. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze.
- Durkheim E. (1999), *O podziale pracy społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dutkiewicz W., (1996), *Przewodnik metodyczny dla studentów pedagogiki*, Kielce.
- Dziennik Ustaw Nr 4 z dnia 15 stycznia 2009 r.
- Ferenz K. (1995), *Wprowadzenie dzieci w kulturę*, Wydawnictwo Uniwersyte tu Wrocławskiego, Wrocław.
- Forma P. (2011), *Realizacja funkcji opiekuńczo-wychowawczej w rodzinach wielodzietnych oraz czynniki ją warunkujące*, [w:] Jurczyk-Romanowska E., Albański L. (red.), op.cit.

- Gajek J., Sobieski M. (1961), *Kolberg O. Pieśni ludu polskiego. Dzieła wszystkie, t. I*, Wrocław-Poznań.
- Giniowiec G. (2003), *Przykładowe scenariusze wycieczek* (w:) Z. Zieja (red.) *Poradnik metodyczny dla wychowawców*, Wyd. Kolegium Karkonoskie, Jelenia Góra.
- Gozlińska E. (1997), *Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej*, Wydawnictwa CODN, Warszawa.
- Gurycka A. (1978), *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Gwarecki L. (1989), *Telewizja jako środek integracji w nauczaniu początkowym*, Wydawnictwo Naukowe IKN, t.1 i 2, Warszawa.
- Harwas – Napierała B., Trempała J. (2006), *Psychologia rozwojowa człowieka*, t. 2, PWN, Warszawa.
- Heffner K. (1998), *Kluczowe problemy demograficzno-osadnicze obszarów przygranicznych Polska-Czechy*, PIN – Instytut Śląski Opole.
- Horbowski A. (2004), *Kultura w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Jakowicka M. (1982), *Wzbogacanie doświadczeń uczniów klas początkowych w kontaktach ze środowiskiem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Jakowicka M. (1987), *Teoretyczne i praktyczne aspekty integracji kształcenia w klasach początkowych* [w:] Jakowicka M. (red.), *Teoria i praktyka kształcenia wczesnoszkolnego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze.
- Jakowicka M. (1989), *Nauczanie a rozwój dziecka* [w:] *Wybrane problemy kształcenia dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Jakowicka M. (1990), *Podmiotowość ucznia jako podstawa współczesnego kształcenia*, Wydawnictwo Scholasticus, Wrocław – Lublin.
- Janiš K., Kraus B., Vacek P. (red.) (2010), *Kapitoly ze základů pedagogiky*, Wyd. Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové. Pedagogická fakulta
- Janczak J., (1996), *Dzieje stosunków etnicznych*, (w:) Kłodnicki Z. (red.) *Dziedzictwo Kulturowe Dolnego Śląska*, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego, Wrocław.
- Janowski A., (1988), *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Warszawa-Kraków-Wrocław.
- Karkowska M. (2007), *Socjologia wychowania. Wybrane elementy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Kawula S. (1996), *Studia z pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo WSP Olsztyn.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A. W. (2005), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.

- Klaus-Stańska D. (2004), *Adaptacja szkolna siedmioklasistów*, Wydawnictwo Uniwersytetu warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Klim-Klimaszewska A. (2005), *Pedagogika przedszkolna*, Wydawnictwo PIW, Warszawa.
- Kłodnicki Z. (red.), (1996), *Dziedzictwo kulturowe Dolnego Śląska*, Wyd. Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław.
- Kłodnicki Z. (1999), *O sposobach gromadzenia materiałów z zakresu regionalnego dziedzictwa kulturowego*, (w:) Bednarek S. (199), (red.) *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*. Wrocław.
- Kłoskowska A. (2005), *Kultura masowa. Krytyka z obroną*. Wyd. Naukowe PWN Warszawa.
- Kłoskowska A. (1991), *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, (w:) Kłoskowska A. (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, Wrocław.
- Kopaliński W. (1990), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wyd. Wiedza Powszechna Warszawa.
- Kosowska-Rataj J. (1998), *Studenci Opola. Studium tożsamości narodowej*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego Opole.
- Kotarbiński T., (1975), *Abecadło praktyczności*, Warszawa.
- Kowalewska J., Greber P. (2003), *Kształtowanie postaw zdrowotnych*, (w:) „Życie Szkoły”, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Kraus B. (1985), *Sociální prostředí jako výchovný čintel* [w:] *Pedagogika*, cz.6. Wyd. WSP Hradec Kralove.
- Kraus B. (1991), *Sociální aspekty výchovy*, 2. vyd. Wyd. Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové.
- Kraus B. (2001), (red.), *Člověk – Výchova – Prospědi*, Wyd. Paido-edice pedagogické literatury, Brno.
- Kruszewski K. (1991), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kujawiński J. (1990), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Kunowski S. (1993), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- Kuszek K. (2006), *Samodzielność dziecka kształtuje się w rodzinie* [w:] „Wychowanie na co dzień”, Warszawa.
- Kuszek K. (2006), *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Wyd. UAM, Poznań.
- Kuszek K. (2008), *Dziecko samodzielne w szkole – empiryczne studium szkolnych losów dzieci o różnym poziomie samodzielności*, Wyd. GARMOND, Poznań.
- Kutrzeba-Pojnarowicz A. (1977), *Kultura ludowa i jej badacze*, LSW, Warszawa.

- Lange R. (1988), *O istocie tańca i jego przejawach w kulturze*, PWM, Kraków.
- Lelonek M., Wróbel T. (red.) (1990), *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1-3*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Lewowicki T. (1995), *Przemiany edukacji a pedagogika wczesnoszkolna* [w:] Jakowicka M. (red.) *Współczesne przemiany edukacji*, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Zielona Góra.
- Liwak A. (2006), *Samodzielność dziecka*, [w:] „Wychowawca”, Nr 4, Warszawa.
- Łobocki M. (2007), *W trosce o wychowanie w szkole*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Łobocki M. (2008), *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Mały słownik języka polskiego (1993), red. Sobol E. Wyd. Naukowe PWN Warszawa.
- Matejek J. (2010), *Asystent rodzinny wobec problemów współczesnej rodziny*, [w:] Simkova E. (red.), *Socialia 2010. Sbornik recenzovaných příspěvků z konference Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové*. Wyd. Gaudeamus, Hradec Králové.
- Malarski S. (2000), *Prawne i administracyjne zagadnienia organizacji regionów oraz współpracy międzyregionalnej i transgranicznej*, Wyd. Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji Opole.
- Małoszewski R. (2001), *Teatr lalkowy jako waloryzacyjna metoda kształtowania twórczych kompetencji uczniów w edukacji zintegrowanej* (w:) Krużewski K. (red.) *Elementy techniki i sztuki w edukacji regionalnej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Wyd. Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- Maykowska M. (1960), (przekład i opracowania), *Prawa, księga I*, PWN Warszawa.
- Mazurek I. (2005), *Edukacja regionalna w nauczaniu zintegrowanym. Klasy 1-3 szkoły podstawowej*, (w:) Drejer F. (red.) *Miejsce edukacji regionalnej we współczesnym systemie oświaty*, Wydawnictwo BK, Wrocław.
- Mądrzycki T. (1977), *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Motow I. (2010), *Społeczne determinanty funkcjonowania nieletnich przestępców w środowisku lokalnym*, [w:] *Socialia 2010*, op. cit.
- Mról T. (2001), *O nową i wyższą jakość edukacji*, Wyd. UNIGRAF Zielona Góra.
- Mról T., Siwińska M. (2004), *Proces kształcenia*, Wydawnictwo ORGANON, Zielona Góra.

- Mróz T. (2005), *Edukacja regionalna we współczesnej szkole* [w:] Drejer F. (red.), *Miejsce edukacji regionalnej we współczesnym systemie oświaty*, Wydawnictwo BK, Wrocław.
- Muchacka B. (1997), *Propozycje stymulowania ciekawości poznawczej dziecka w wieku przedszkolnym poprzez zabawy badawcze* [w:] Kraszewski K. (red.) *Elementarna edukacja techniczna w przedszkolach i klasach I-III*. Materiały z Ogólnopolskiego Seminarium zorganizowanego w dniu 14 czerwca 1997 roku w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. KEN w Krakowie.
- Nowa Encyklopedia Powszechna (1996), T. VI, Wyd. PWN Warszawa.
- Najdera J. (1998), *Dziecięce wyobrażenia w kontekście rówieśniczej relacji* [w:] Łaciak B. (red.) *Świat społeczny dziecka*, Wyd. Akademickie „Żak” Warszawa.
- Nerło M. (2002), *Czemu służy zabawa?*, „Edukacja i Dialog”, Nr 10, Warszawa.
- Okoń W. (1987), *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak” Warszawa.
- Okoń W., (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Orłowska E. (2004), *Kultura w geograficznych badaniach regionu*, (w:) Tutaj J. (red.) *Pogranicze-Kultura-Religia*. Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości, Wałbrzych.
- Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu, t.1* (2006), (red.) Śliwerski B., Wyd. GWP, Gdańsk.
- Pelańska W. (1978), *Młodzież szkolna wobec problemów kultury*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne Warszawa.
- Petlák E., Komora J. (2006), *Nauczanie w pytaniach i odpowiedziach*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Piecuch E. (2011), *Dzieciństwo jako wartość*, [w:] Albański L., Jurczyk-Romanowska E. *Wychowanie w rodzinie*, Tom III, Wyd. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze.
- Pilch T. (2004) (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Tom III, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Podstawa programowa z komentarzami, Tom 1, *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*. MEN, Warszawa.
- Prokosz M. (2011), *Rola rodziny w samorozwoju młodzieży*, [w:] Jurczyk-Romanowska E., Albański L. (red.), op. cit.
- Průcha J. (2001), *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – vyzkum*. Praha.
- Półturzycki J. (1985), *Lekcja w szkole współczesnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

- Rapušáková S. (1998), *Ziemia Kłodzka i Broumovska. Regiony pogranicza polsko-czeskiego*. Tłumaczenie Krzysztof Karwowski, Nowa Ruda.
- Roszkiewicz I. (1983), *Młodszy wiek szkolny*, Wyd. Nasza Księgarnia Warszawa.
- Salamucha A. (2004), *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*, [w:] Roczniki Nauk Społecznych KUL, z. 2, Lublin.
- Sawula A. (2007), *Samodzielność i odpowiedzialność*, [w:] „Wychowanie na co dzień”, Warszawa.
- Simonides D. (1988), *Ślázak wie, że jest Ślázakiem*, (w) „Gość Niedzielny”, Nr 30.
- Siwińska M. (2001), *Kształcenie wielostronne w nowej szkole*, Wydawnictwo ORGANON Zielona Góra.
- Skilbeck M. (1992), *Przydatność nauczania początkowego – punkt widzenia* [w:] „Dziecko i Edukacja”, zeszyt 1, Warszawa.
- Skorowski H. (1999), *Znaczenie wartości kultury regionalnej w procesie rozwoju i wychowania młodego pokolenia*, (w:) Bednarek S. (red.), *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, Wyd. DTSK SILESIA Warszawa.
- Smolicz J. (1992), *Dziedzictwo, wartości podstawowe i rozwój kulturalny w społeczeństwach wieloetnicznych*, (w:) „Kultura i Społeczeństwo”, t. 36, Nr 3.
- Smoczyński T. (2009), *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Wyd. Beck C.H. Warszawa.
- Smużniak K. (1991), *Wrocławski Teatr Pantomimy. Mit o Teatrze Henryka Tomaszewskiego*. Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Soldra-Gwiżdż (1997), *Między rzeczywistością lokalną i regionalną*, Wyd. Państwowy Instytut Naukowy, Instytut Śląski w Opolu, Opole.
- Sowińska H., Michałak R. (red.) (2004) *Edukacja elementarna, jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
- Spoista V. (2000), *Osobowościowe dyspozycje nauczyciela*, [w:] Jabłońska M. (red.) *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego Wrocław.
- Stelmachowska B. (1933), *Rok obrzędowy na Pomorzu*, Toruń.
- Studia z teorii wychowania* (2009), (red.) Kowalski M., Śliwerski B. Wyd. GWP, Gdańsk.
- Suchodolski B. (1997), *Wychowanie przez sztukę*, (w:) Wojnar I. (red.) *Teoria wychowania estetycznego*, Wyd. Akademickie „Żak” Warszawa.
- Szymczak M. (red.), *Słownik Języka Polskiego* (1999), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szymczak M. (red.), *Słownik Języka Polskiego* (1999), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Svoboda J. (1998), *Z obzoru torby. Kapitole z česke literatury*. Ostrava.

- Švec Š. (1998), *Metodológia vied o výchove*, Wyd. IRIS, Bratislava.
- Trempała E. (1984), *Instytucje i placówki wychowania równoległego*, [w:] Pilch T., Smolińska-Theiss (red.), „Studia Pedagogiczne”, t. XLVI, Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich
- Tropper K. (2004), *Historyczne uwarunkowania śląskiej tożsamości kulturowej w odniesieniu do procesów migracyjnych końca XX wieku (na przykładzie tożsamości ludności Górnego Śląska)*, (w:) Tutaj J. (red.) *Pogranicze – Kultura – Religia*. Prace naukowe Wałbrzyskiej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości, Wałbrzych.
- Tyszcza Z. (2002), *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Turska I. (1979), *Taniec bawi i opowiada*, PZWS, Warszawa.
- Tyszkowa M. (1979), (red.), *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – Recepcja – Oddziaływanie*, Wyd. PWN Warszawa-Poznań.
- Tyszkowa M. (1990), *Rola zabawy tematycznej w rozwoju psychiki dziecka*, Wychowanie w Przedszkolu, nr 2-3, Warszawa.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*, (2003), T. 2, red. S. Dubisz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*, (2003), T. 3, red. S. Dubisz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*, (2003), T. 4, red. S. Dubisz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Waskowski J. (red.) (1998), *Mieroszów i Sokołowsko*, Wrocław.
- Wesołowska H. (1996), *Relikty kultury tradycyjnej* (w:) Kłodnicki Z. (red.) *Dziedzictwo kulturowe Dolnego Śląska*, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze Wrocław.
- Węglarz S. (1999), *Edukacja regionalna w Małopolsce na przykładzie Nowosądeckiego*, (w:) Bednarek S. (red.) *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*. Wyd. DTSK Silesia Wrocław.
- Wiatrowska L. (2011), *Retardacja rozwojowa dziecka a postawy rodziców*, [w:] Walasek S., Winczura B. (red.), *Wychowanie w rodzinie. Rodzina o specjalnych potrzebach*, Tom IV. Wyd. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze.
- Wichura H. (1990), *Proces kształcenia początkowego* [w:] Lelonek M., Wróbel T. (red.), *Praca nauczyciela i ucznia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Więckowski R. (1996), *Podstawowe warunki dalszego rozwoju systemu edukacji wczesnoszkolnej* [w:] Jakowicka M. (red.) *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Zielona Góra.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

- Wnuk-Lipiński K. (1979), *Rozumienie kultury. Szkice socjologiczne*, Instytut Wydawniczy CRZZ Warszawa.
- Wojnar I. (2000), *Humanistyczne intencje edukacji*, Wyd. Akademickie „Żak” Warszawa.
- Wyrobisz A. (1998), *Historyczne badania regionalistyczne* (w:) Zarębski M., A. (red.), *Regionalizm a historia. Materiały IV Krajowego Forum Regionalistycznego*, Staszów.
- Ziemska M. (red.), (1986), *Rodzina i dziecko*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa.
- Zarzecka M. (2001), *Atrakcyjność turystyczna Jeleniej Góry*, Praca magisterska napisana w Katedrze Gospodarki Regionalnej Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu, Wydział Gospodarki Regionalnej i Turystyki w Jeleniej Górze.
- Zarzecki L. (2012), *Teoretyczne podstawy wychowania (Teoria i praktyka w zarysie)*. Wyd. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze.
- Zellma A. (2000), *Edukacja regionalna*, (w:) „Wychowawca”. Miesięcznik nauczycieli i wychowawców katolickich, Nr 10, Kraków.
- Żebrowska M. (1980), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa.

Źródło zdjęć

- Bernad M., Hardukiewicz A., Jurgielewicz P., Kubiak P., Skaryszewska N. (2006), *Stan i perspektywy edukacji regionalnej w gminie Bardo – projekt badawczy*, Praca licencjacka napisana w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu.
- Drejer F. (2005), *Wprowadzenie do edukacji regionalnej w szkołach na pograniczu Broumowsko-Mieroszowskim*, Wydawnictwo BK, Wrocław.
- Szymala M. (2002), *Taniec jako forma ekspresji dzieci i młodzieży*, Praca licencjacka napisana w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu.
- Zarzecka M. (2001), *Atrakcyjność turystyczna Jeleniej Góry*, Praca magisterska napisana w Katedrze Gospodarki Regionalnej Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu, Wydział Gospodarki Regionalnej i Turystyki w Jeleniej Górze.

Wykorzystane zdjęcia:

- Baszta Grodzka w Jeleniej Górze (fot. Zarzecka M.)
Chrystus frasobliwy – rzeźba J. Giejsona z Barda (fot. Hardukiewicz A.)
Dom zrębowy w Kowalowej – gmina Mieroszów (fot. Drejer F.)

Dom o konstrukcji mieszanej w Unisławiu Śląskim – gmina Mieroszów (fot. Drejer F.)
Drewniany kościółek we wsi Rybnica Leśna k/Wałbrzycha (fot. Drejer F.)
Dziecięcy zespół taneczny „Skarbek” (fot. Szymala M.)
Diabelski Głaz k/Krzeszowa (fot. Drejer F.)
Kościół w Unisławiu Śląskim (fot. Drejer F.)
Krzyż pokutny w murze cmentarnym (fot. Kubiak P.)
Krzyże pokutne postawione w miejscu dokonania zbrodni (fot. Drejer F.)
Miejsce odbywania sądów – Kochanów k/Kamiennej Góry (fot. Drejer F.)
Motywy sakralne na obrazach B. Ziętka w Brzeźnej k/Barda (fot. Kubiak P.)
Murowane domy w gospodarstwie wiejskim na Pogórzu Sudeckim (fot. Drejer F.)
Nauka podstawowych kroków tanecznych (fot. Patyk W.)
Ołtarz w kościele p.w. Podwyższenia Św. Krzyża w Jeleniej Górze (fot. Zarzecka M.)
Zabytkowa kuźnia z XVIII wieku we wsi Różana k/Krzeszowa (fot. Drejer F.)
Zabytkowe przedmioty w gospodzie wiejskiej (fot. Drejer F.)
Zabytkowe klasycystyczne kamieniczki z przełomu XVIII i XIX wieku (fot. Drejer F.)



K P S W

**KARKONOSKA PAŃSTWOWA
SZKOŁA WYŻSZA
w Jeleniej Górze**

ISBN 978-83-61955-29-0