

LIDIA MARSZAŁEK<sup>1</sup>  
Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku

## RADOŚĆ U ŹRÓDEŁ ROZWOJU DZIECKA

### JOY AS A FACTOR IN CHILD DEVELOPMENT

#### Summary

Child's joy is a feeling specific in its nature. The child is able to derive pleasure from a variety of sources – from a spontaneous activity satisfying the need for physical exercise as well as cognitive needs, from the experience of overcoming obstacles, a momentary creative success, from short-term social contacts and long-term relationships with loved people, from play with peers, contact with nature and art. The feeling of joy underlies all the positive social reactions of the child and inspires a positive attitude to the world and people.

This article aims to characterize the source and essence of children's joy and to identify the role and importance of this feeling in the comprehensive development of the child.

**Keywords:** excitement, joy, child, emotional development, education

#### Streszczenie

Radość dziecka jest uczuciem specyficznym w swej naturze. Dziecko potrafi czerpać ją z wielu źródeł – ze spontanicznej aktywności będącej zaspokojeniem potrzeby ruchu i potrzeby poznawczej, z doświadczenia pokonywania przeszkód, z chwilowego sukcesu twórczego, z krótkotrwałych kontaktów społecznych i trwających w czasie relacji z bliskimi osobami, zabaw z rówieśnikami, kontaktów z naturą i sztuką. Jej odczuwanie leży u podstaw wszystkich pozytywnych reakcji społecznych dziecka i wzbudza pozytywne nastawienie do świata i ludzi.

Prezentowane opracowanie zmierza do scharakteryzowania źródeł i istoty dziecięcej radości oraz wskazania roli i znaczenia tego uczucia we wszechstronnym rozwoju dziecka.

**Słowa kluczowe:** emocje, radość, dziecko, rozwój emocjonalny, edukacja

---

<sup>1</sup> Lidia Marszałek, doktor habilitowany, profesor Kujawskiej Szkoły Wyższej we Włocławku. Zainteresowania naukowe: edukacyjne wspomaganie integralnego rozwoju dziecka, wspomaganie rozwoju dziecka z trudnościami i deficytami, teoria wychowania, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, pedagogika specjalna. E-mail: [lidia.marszalek@gamil.com](mailto:lidia.marszalek@gamil.com).

## WPROWADZENIE

Emocje są przeżywane przez człowieka jako szczególny rodzaj stanu psychicznego, któremu zwykle towarzyszą lub następują po nim zmiany somatyczne (wzrost ciśnienia krwi, tempa bicia serca lub napięcia mięśniowego), ekspresje mimiczne lub pantomimiczne oraz reakcje o charakterze behawioralnym. Podczas gdy funkcje poznawcze człowieka bazują na pracy ośrodkowego układu nerwowego, emocje angażują przede wszystkim autonomiczny układ nerwowy, stąd też przez długi czas pogląd na temat emocji w funkcjonowaniu człowieka był całkowicie negatywny – uważano, że mają one charakter destrukcyjny, dezorganizują pracę umysłu i zaburzają sprawność funkcji poznawczych.

Współcześnie emocje nie są traktowane jako zaburzenia systemu, lecz przyznaje się im istotną rolę w rozwoju człowieka i jego społecznym przystosowaniu (Schaffer 2005, 148). Przez większość subdyscyplin psychologicznych są one ujmowane jako zjawisko użyteczne, mające wartość adaptacyjną. Stanowiąc znaczną część ludzkiego życia psychicznego, rozwiązują one kwestię ustosunkowania się do świata i ludzi oraz odgrywają rolę zabezpieczenia funkcjonalnego, chroniącego wartości życiowe, uznawane przez jednostkę za ważne.

Nowoczesna psychologia upatruje źródeł emocji w niższej psychice zmysłowej, wyróżniając dwa zasadnicze przeżycia uczuciowe: przyjemności i przykrości. Jednak faktem jest, że emocje są stanami wysoce złożonymi zarówno u dzieci, jak też u dorosłych: stanowią przeżycia zupełnie swoiste i mają istotne znaczenie dla przeżycia człowieka. Emocje pełnią bowiem użyteczne, wewnętrzne i interpersonalne funkcje regulacyjne.

Badacze w zakresie psychologii wskazują, iż emocje można podzielić na dwie kategorie – emocje pierwotne i pochodne. Niektórzy z nich wśród tych pierwszych – obok strachu, złości, gniewu, wstępu, smutku i szczęścia – lokują także miłość i radość (Doliński 2000, 364; Schaffer 2005, 151). Pedagogom trudno im jednak przyznać rację w tych poglądach – traktowania tych uczuć jako emocji, czyli przeżyć o charakterze przejściowym, krótkotrwałym i związanym z konkretnymi wydarzeniami, gdyż w rzeczywistości są one złożonym i wielowymiarowym ludzkim fenomenem, różnie wyrażanym i odbieranym. W prezentowanym opracowaniu są więc one ujmowane – zgodnie z podejściem pedagogiki i aksjologii pedagogicznej – jako względnie trwałe dyspozycje człowieka, jako „postawa, stan mentalny, wolicjonalny i uczuciowy człowieka (wspólnoty) wywołany przez jakieś dobro, odpowiedź osoby bądź grupy na przeżywaną, doświadczaną wartość” (Ożóg 2016, 926). Radość i miłość w pedagogicznym ujęciu to emocjonalna postawa wobec ludzi i świata – „radość jest echem miłości w duszy, jej promieniowaniem” (Starnawski 2011, 25).

## 1. RADOŚĆ JAKO POSTAWA AFIRMACJI ŻYCIA

Istotą radości życia wydaje się być afirmacja świata, optymizm, pogoda ducha jako postawa „wyniesienia ludzkiego człowieczeństwa ponad bolesną, a nawet

radosną epizodyczność istnienia” (Żywczok 2004, 54), dojrzała akceptacja życia i jego podstawowe umiłowanie. To, co człowiek realizuje z radością, ma wymiar głęboko ludzki, a sama radość sprzyja odczuwaniu pełni życia. Dla odczuwania radości życia nie jest konieczne doświadczanie szczególnych szczęśliwych wydarzeń, jest ona bowiem specyficzną orientacją całej osobowości człowieka wobec świata i siebie samego. Radość jest ukryta w człowieku, dlatego nie trzeba jej poszukiwać, lecz wystarczy się na nią otworzyć (Fromm 2000, 157).

Radość istnienia nie zakłada automatycznej dobroci otoczenia człowieka. Towarzyszy jej świadomość zawodów, trudności i zła, jednak wewnętrzna pogoda ducha jest „panaceum” na te negatywne doświadczenia (Drewniak 2009, 169-170). Afirmacja życia stanowi cenne źródło radości w kontekście odczuwania przez człowieka własnego życia jako wartościowego; doświadczania przyjemności, związanej z twórczością i działaniem w kierunku przyjętych autonomicznie zadań i celów życiowych, a nawet odnalezienia celów leżących poza kręgiem spraw doczesnych – miłości bliźniego czy uniwersalnych wartości (Kunowski 2006, 130). „Radość jest znakiem afirmacji samego siebie, dobrowolnym i pełnym zadowolenia «tak» życiu” (Lavaud 2004, 11-12). Jest „zaaprobowaniem egzystencji i rzeczywistości w jej całości, w całej jej rozciągłości. Nie uchyla się przed tym, co tragiczne, lecz podchodzi do tego ze spokojem i głęboką jasnością, przeciwstawiając mu «tak» wypowiedziane bez zastrzeżeń i z całą siłą” (Lavaud 2004, 16).

Trzeba jednak zauważyć, że logika języka jest częściowo sprzeczna z logiką rzeczywistości wewnętrznej i żadna definicja nie jest w stanie ująć siły uczucia i jego doświadczenia, kryjącego się pod określoną treścią – tak więc nigdy definicja radości życia nie dosięgnie jej przeżycia – to, co najważniejsze, pozostanie poza zasłoną słów lub zaistnieje tylko w niedookreślonych ich konsekwencjach, bowiem przy cechach prostych, takich jak dobro czy radość, istnieje kres definiowania (Tatarkiewicz 1992, 19). Nie można jednak zaprzeczyć faktowi, że radość życia uwrażliwia duszę na dobro i kieruje człowieka ku odnajdywaniu coraz wyższych i subtelniejszych form jej przeżywania. Jest też ona bezpośrednim motywem potwierdzania przez człowieka ogólnoludzkich wartości, z czego wynika osobiste przyznawanie życiu sensu. Uczucie radości ma moc pozytywnego oddziaływania na samopoczucie, myśli, motywację, działanie i kontakty społeczne. Radość jest siłą – dodaje odwagi i energii. Radość jest dobra, ponieważ uszlachetnia i ubogaca człowieka. Radość jest lekarstwem – nie bez przyczyny istnieje wielu lekarzy, którzy swoim pacjentom zalecają terapię śmiechem.

Uczucie radości posiada też swoją społeczną właściwość o szerszym niż indywidualny zasięgu. Wchłaniając i niwelując egoistyczne tendencje, sprzyja altruizmowi i zdolnościom empatycznym – radosny nastrój ułatwia osiągnięcie stanu decentracji interpersonalnej i dystansowania się wobec własnych problemów (Torkarz 1991, 229-311). Człowiek pełen radości życia z reguły posiada szereg umiejętności komunikacyjnych i otwartą na ludzi postawę. Szanując w drugim ożywiającego go wartości, które przeżywa on jako własne, człowiek doświadcza fenomenu em-

patii – współradości, jest bowiem uzdolniony do przeżywania stanów innych – bez wnikania w ich przyczyny. Radość jest więc dobra, bo zbliża do siebie ludzi. „Tylko tam, gdzie jest radość, zwycięża życie” (Ange 2012, 32).

## 2. RADOŚĆ JAKO ASPEKT ROZWOJOWY DZIECKA

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

Dziecko przystosowuje się do świata przez naturalny rozwój i zgodny z nim sposób uczenia się, zdobywania wiedzy i doświadczeń. W dużej mierze rozwój ten jest uzależniony od doświadczeń relacji ja-otoczenie. Dziecko rozwija się, podejmując zadania związane z działalnością umysłową, społeczną i kulturową, a poprzez ich rozwiązywanie doświadczają stanów wewnętrznych, przekraczających nieraz jego (określone przez psychologię rozwojową) możliwości. Dla dziecka doświadczanie jest zawsze „tu i teraz” – miejscem jest „tu”, zaś centrum tego doświadczania stanowi zawsze „ja”. Proces myślowy jest związany z fizyczną akcją – aby coś miało sens, musi być zgodne ze zdolnością do zmysłowej percepcji. Posiada ono umiejętność bezpośredniego odbierania siebie i świata, wolną od stereotypowych struktur myślowych, oddalających człowieka od bezpośredniego odczuwania siebie i otoczenia – przy czym jego doświadczenie to coś więcej niż doznanie, odczucie czy wrażenie powodowane przez bodźce zewnętrzne; to cały wachlarz doświadczeń, które są związane z percepcją rzeczywistości zjawiskowej dnia codziennego, którego nie można zredukować do sumy jego składników (Śliwerski 2010, 158-159). Świat ma dla dziecka zasadnicze znaczenie, ponieważ jest ono jego częścią, a to, czego doświadczają, jest uczeniem się „bycia” w nim. Nie dokonuje ono bowiem samoaktualizacji w oddzieleniu od świata, lecz angażuje się

w proces stawania się samoaktualizującą się osobą w świecie, włączoną w pełnię życia „tu i teraz”, z indywidualnym celem, a jego rozwój i wzrost są procesami permanentnymi.

Dziecka nie trzeba uczyć emocji – ujawniają się one w sposób naturalny. Dziecko pojawia się na świecie ze zdumiewającą zdolnością emocjonalnego przeżywania, bardzo wrażliwe przede wszystkim na odczucia matki. Ponieważ jego zasób wiedzy jest jeszcze niewielki, komunikuje się ono ze światem przede wszystkim na poziomie emocjonalnym, a swoje pierwsze wrażenia kształtuje poprzez uczucia. Jednym z nich jest odczuwanie radości życia, leżące u podstaw wszystkich pozytywnych reakcji społecznych dziecka i wzbudzające pozytywne nastawienie do świata i ludzi.

Wczesne dzieciństwo z reguły wiąże się z szeregiem radości typu biologicznego – począwszy od radości z zaspokojenia najprostszych potrzeb fizjologicznych, aż do radości związanej z bliskością matki, która z biegiem czasu ewoluuje w kierunku radości z kontaktów z innymi członkami rodziny i przeżywania jej jako wspólnoty. Radości wczesnodziecięce na ogół są traktowane jako niewykraczające poza płaszczyznę zmysłową, wnikliwy obserwator zauważy jednak doświadczanie przez dzieci przyjemnych doznań natury umysłowej, psychicznej i duchowej (Żywczyk 2004, 117). Rozwojowa rola przeżywania radości polega na ułatwianiu nawiązywania więzi z otoczeniem i budzeniu zaufania do ludzi. Tworzy ona podstawę do optymistycznej samooceny i antycypacji, mobilizuje do aktywności. Przeżycia radości stanowią też istotny element higieny psychicznej – wprowadzają w stan wewnętrznego uspokojenia, pogodnego nastroju ułatwiającego swobodę w kontaktach interpersonalnych (Gerstmann 1986, 219-222).

Człowiek już od początków swojego życia, gdy kocha, pragnie, chce, smuci się i raduje, jednocześnie poszukuje narzędzi, sposobów i środków, które pozwolą mu wyrazić jego przeżycia oraz potwierdzić samego siebie, swój sposób percepcji świata zarówno zewnętrznego, jak i tego przeżywanego wewnątrz (Chudy 1996, 141-146). Dzieci ujawniają swoje uczucia w wielu formach, nie mają bowiem jeszcze wystarczającej zdolności hamowania ekspresji i ukrywania swoich uczuć – ani nie widzą też powodu, aby to czynić. Do końca okresu przedszkolnego uzewnętrzniają radość, gniew czy strach w śmiechu, płaczu, w żywych gestach, ruchach i w słowach. Ulegają nastrojom, emocje przykre szybko ustępują przyjemnym, dzieci łatwo wpadają w gniew i radość, niepokój lub zachwyty, dlatego o stanach uczuciowych okresu dzieciństwa mówi się, że cechuje je labilność. Oznacza to między innymi, że dziecko wykazuje brak opanowania, ulegając gwałtownym i krańcowym uczuciom. „Dziecko to tak jak wiosna. Albo słońce, pogoda i już bardzo wesoło i pięknie. Albo nagle burza, błysnie, zagrzmie i piorun uderzy” (Korczak 1985, 309).

Dziecko odnajduje w swoim życiu wiele radości – potrafi ją czerpać z zabawy, będącej zaspokojeniem potrzeby ruchu i potrzeby poznawczej, z pokonywania przeszkód, chwilowego sukcesu twórczego, z kontaktów z Innym, przyrodą, sztu-

ką. Z wyjątkową radością i dumą małego odkrywcy i twórcy nie może się równać żadne tego typu doświadczenie w późniejszych okresach życia. Jego uczucia nie są bowiem obciążone obawą o ocenę „ekspertów”, trwałość czy opłacalność jego dzieła, a chwilowy sukces ma dla dziecka takie samo znaczenie, jak sukces trwający dłużej w czasie – ważne jest to, co zaistniało „tu i teraz”, gdyż dziecko mierzy czas intensywności doznań, a nie jego trwaniem. Twórczość artystyczna i poznawanie wytworów kultury to szansa na zwielokrotnienie szczęśliwych chwil dziecka poprzez kontakt z pięknem, rozwój wrażliwości, pozwalającej doświadczyć uczuć zachwytu, fascynacji i zauroczenia, przeżyć wiele głębokich wzruszeń, unoszących je poza czas i przestrzeń. Jego szczęście to chwile intensywnej radości, czerpanej z uroków otaczającego świata i doświadczania własnego rozwoju. Dla dziecka nieświadomym sensem i celem życia jest samo życie, które dysponuje ogromnym bogactwem szczegółów, dla dorosłych niemających znaczenia, a dziecko wprawiających w zachwyt (Łopatkowa 1992, 193-198). Bogata wyobraźnia dziecka stanowi też szczególną podstawę afirmatywnego odczuwania życia – im bogatsza i barwniejsza jest wyobraźnia, tym subtelniejsze doznania i intensywniejsza radość.

Dziecko ze swoją umiejętnością dostrzegania szczegółów bogactwa świata natury, odkrywania jej wielkości i tajemnic, odczuwaniem radości z żyjącego dzieła stworzenia i wyjątkowości świata jest istotą pełną miłości wobec wszystkich istot żywych. „Dzieci mają to do siebie, że nie przepuszczą żadnym pagórkom, dołom, kałużom, krzakom czy drzewom. Wspinają się, wdrapują, chowają, wskakują, rozpryskują, zdobywają – i wtedy są szczęśliwe” (Łopatkowa 1992, 193). Bezpośredniość kontaktów ze światem i spontaniczność reakcji emocjonalnej dziecka przypomina zachowania zwierząt, stąd można przyjąć, że rzeczywiście są to reakcje i doznania pierwotne, nie obciążone kulturową percepcją świata. Człowiekowi dorosłemu wiedza i normy kulturowe utrudniają przeżywanie spontanicznej radości, dziecko tej wiedzy jeszcze nie posiada i każdy kontakt ze światem w jakimkolwiek aspekcie może być radością i zabawą. „W świecie uczuć dzieci są od nas o wiele bogatsze, uczuciami myślą. [...] Nie ma tu miejsca na naukowe rozumowania, jest nastrój, jest święta rozmowa uczuć, których nie ma bodaj prawa dotyczyć nauka” (Korczak 1985, 247-248).

Ciekawość i zainteresowanie dziecka wobec ludzi i świata nie ogranicza się tylko do sfery poznawczej, jest bowiem naturalną konsekwencją afirmacji świata – jeśli się coś lub kogoś kocha, pragnie się poznać obiekt miłości i wszystko, co jest z nim związane. Dziecko oczarowane światem i głęboko przeżywające jego tajemnicę dociekliwie pyta, a pytania te są wyrazem powagi, z jaką odnosi się ono do swojego otoczenia – dusza dziecka chce przyjąć do siebie cały świat i jego dary. Otwartość, podziw i uwielbienie wobec wszystkiego, co dziecko otacza, wynika z jego otwartości i wewnętrznego, duchowego nastrojenia wobec rzeczywistości, naiwnej afirmacji, płynącej z pierwotnej radości życia i bezrefleksyjnego do niego stosunku (Sawicki 1995, 70-71).

Radość i poczucie szczęścia dziecka wymyka się wszelkim filozoficzno-psychologicznym definicjom – nie wymaga samowiedzy, bo nie jest stanem świadomo-

mości, jak u dorosłego, lecz stanem uczuć<sup>2</sup>. Nawet pomimo wzrastającej umiejętności uświadamiania sobie i rozumienia własnych stanów psychicznych u źródeł poczucia radości i szczęścia dziecka nie leży świadomość, lecz emocje i doznawane stany wewnętrzne. Można nawet założyć, że im mniej świadomości, tym silniejsze poczucie radości. Między dzieckiem a jego radością nie stanęły jeszcze bowiem społeczne oczekiwania i normy, które w przyszłości ograniczą bezpośredniość i spontaniczność jego doznań.

Dziecięce przeżycia przygotowują do dojrzałej afirmacji życia jako uznania jego wartości i mądrości, jednak codzienne radowanie się dziecka terażniejszością wydaje się być bardziej świeżym i naturalnym wyrażaniem miłości do całego świata. Dla dziecka świat jest prosty, taki, jaki dziecko odbiera zmysłami. W odróżnieniu od dorosłych, którzy widzą świat poprzez abstrakcyjne idee, dziecko odbiera go poprzez uczucia i grę fantazji – percepcja jest wynikiem aktualnej („tu i teraz”) koncepcji, która ulega zmianom w trakcie doświadczania.

### 3. PEDAGOGIKA WOBEC UCZUĆ DZIECKA

Podstawą bytowania dziecka w świecie jest jego emocjonalna sfera funkcjonowania, wyrażająca się najgłębiej w przeżywaniu miłości do świata i w radości życia. Jednak sfera emocjonalnego rozwoju dziecka często jest zaniechana w psychologicznych i pedagogicznych analizach, jeśli zaś już podnoszą one tę kwestię, to z reguły w kontekście niestabilności, niedojrzałości, nieumiejętności ukrywania czy hamowania reakcji uczuciowych, czyli w aspekcie jej niedoskonałości. Ujęcie takie sprawia, iż dziecięce uczucia jawią się jako coś, co wymaga wychowania, doskonalenia i naprawy. Tymczasem właśnie dziecięce doświadczanie i przeżywanie uczuć wydaje się być ich najdoskonalszą formą poprzez intensywność, spontaniczność, pierwotne doznanie pozaświadomościowej radości i szczęścia oraz umiejętność czerpania ich z niemal każdego kontaktu ze światem. W żadnym późniejszym okresie życia człowiek nie jest w stanie w tak naturalny sposób doświadczać i przeżywać uczuć, bowiem kulturowa percepcja świata ogranicza swobodę jego doznań.

Dziecko jest też „nosicielem” uczuć, będąc nie tylko ich odbiorcą i podmiotem, ale też ich wyjątkowym dawcą, gdyż jego miłość do świata i ludzi jest bezinteresowna, nieumotywowana i spontaniczna. Dopóki dorosły nie zburzy tej wyjątkowej relacji dziecka do świata, obdarza ono miłością bezwarunkową wszystko i wszystkich. Spojrzenie na dziecięce uczucia w kontekście ich naturalności, prawdziwości i specyficznych relacji ze światem pozwala sądzić, iż nie są one czymś wymagającym poprawy, lecz raczej powinny stać się obiektem szczególnej uwagi i troski dorosłych o ich choćby częściowe przetrwanie. Wymagają one chronienia, szacunku i wraź-

---

<sup>2</sup> Definicje szczęścia zakładają, że jest ono „uczuciowo dodatnim bilansem życia mającym za skutek ogólne z życia zadowolenie” (Tatarkiewicz 1962, 68) i powiązane jest ściśle z samoświadomością i samowiedzą: „Nie można być szczęśliwym bez wiedzy o swoim szczęściu. Gdyż szczęścia lub nieszczęścia są przede wszystkim stanami świadomości” (Banach 1988, 9-10). Dziecko nie może dokonać bilansu życia ani nie potrzebuje dojrzałej samoświadomości do odczuwania radości i szczęścia.

liwości ze strony opiekunów, doskonaleniu zaś może podlegać jedynie sposób ich ekspresji w kierunku społecznie i kulturowo przyjętych norm zachowania.

Współczesna pedagogika dziecka powinna więc w szerszym zakresie uwzględnić marginalnie dziś traktowany wymiar emocjonalnego funkcjonowania dziecka, za punkt wyjścia przyjmując weryfikację dotychczasowej wiedzy i rozumienia dziecięcych uczuć. Są one bowiem w swej naturalności, spontaniczności i świeżości przeżywania wyjątkowym fenomenem, niepowtarzalnym w żadnym późniejszym okresie rozwojowym. Uczucia stanowią jedną z najważniejszych motywacji ludzkiego działania, a zarazem jego kierunkujący czynnik. Wzmacnianie natury dziecięcych uczuć (bez afirmowania sposobów ich ekspresji w tym wieku) – wrażliwości, delikatności, bezwarunkowej miłości do wszystkiego i wszystkich stwarza szansę na zachowanie w pewnym stopniu ich specyfiki w późniejszym, dorosłym życiu i skierowaniu go w stronę wartości.

W pedagogicznej praktyce powinno więc znaleźć się miejsce i czas na rozwijanie inteligencji emocjonalnej dzieci. Dziecko potrzebuje bowiem pomocy w ujawnianiu swojej natury, rozumieniu i werbalizowaniu własnych przeżyć emocjonalnych, odnajdywaniu trafnych dróg rozwiązywania emocjonalnych konfliktów i uświadamianiu sobie prawa do przeżywania szerokiej skali uczuć i emocji. Jego rozwój zależny jest przede wszystkim od jego możliwości doświadczania świata. Świadomość tego faktu implikować musi taki charakter oddziaływań edukacyjnych, który przyjmuje za podstawę aktywność, spontaniczne działanie w świecie materialnym i społecznym, jak i swobodę jego przeżywania. Wszystko to musi dziać się w toku codziennego działania i doświadczania, które stanowi naturalne podłoże integralnego funkcjonowania dziecka. Powinno mieć ono możliwość przeżywania stanów emocjonalnych, a to wymaga bezpośredniego udziału w wydarzeniach, doświadczania natury zjawisk materialnych i społecznych w kontaktach z przyrodą, innymi ludźmi i sztuką w każdym jej aspekcie. Rolą wychowawcy w takich relacjach jest przede wszystkim stwarzanie warunków ku działaniu we wszelkich środowiskach, które są dla dziecka źródłem przeżyć i podłożem ujawniania się jego uczuć.

W założeniach edukacji i w jej praktycznych wymiarach musi też znaleźć odpowiednie miejsce zapewnienie dzieciom możliwości wyrażania doświadczanych uczuć w akceptowanych społecznie formach. Same uczucia dziecka są bowiem godne najwyższego szacunku ze strony dorosłych, jednak umiejętność ich właściwej ekspresji powinna podlegać „wychowaniu emocjonalnemu” – nie w kierunku ich hamowania lub ukrywania, lecz wyrażania na drodze odpowiedniego działania werbalnego, artystycznego czy motorycznego. „Radość chce być manifestowana, człowiek ze swojej natury chce się dzielić radością (Ożóg 2016, 926).

Edukacja musi więc, z jednej strony, opierać się na wiedzy o dziecku i funkcjonowaniu jego osobowej natury, z drugiej – poszukiwać takich sposobów i metod pedagogicznego oddziaływania, które zapewnią wspieranie jego integralnego rozwoju we wszystkich aspektach. Perspektywa ta zakłada przyjęcie postawy szczególnej „uważności” i powagi w stosunku do szczególnych cech i właściwości dziec-



ka, opartej na szacunku dla prawa przeżywania dzieciństwa w jego naturalnym kształcie i specyfice. Jest ono bowiem, z jednej strony, szczególnym moratorium dla bycia dojrzałym i żyjącym pełnią własnego życia człowiekiem, z drugiej – okresem, który charakteryzuje się wyjątkową radością życia i pięknem bytowania.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Ange, Daniel. 2012. *O radości*, tłum. Aleksandra Frej. Warszawa: Wyd. Pro Mic.
- Banach, Andrzej. 1988. *O szczęściu*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Chudy, Wojciech. 1996. Prawda człowieka i prawda o człowieku. W: *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji*, red. Kazimierz Popielski, 129-148. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Cudowska, Agata. 2009. Współczesne dzieciństwo w narracji terapeutycznej kultury (po)nowoczesnej. W: *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, red. Jadwiga Izdebska i Joanna Szymanowska, 149-160. Białystok: Wyd. Trans Humana.
- Doliński, Dariusz. 2000. Ekspresja emocji. Emocje podstawowe i pochodne. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Jan Strelau, 351-368. Gdańsk: GWP.
- Drewniak, Halina. 2009. Dobrze, że jesteś: droga ku podmiotowym relacjom. W: *Podmiotowość w praktyce edukacyjnej. Konteksty – działania – zagrożenia*, red. Agata Popławska, 161-176. Białystok: Wyd. Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Fromm, Erich. 2000. *Niech się stanie człowiek*, tłum. Robert Saciuk. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Gerstmann, Stanisław. 1986. *Rozwój uczuć*. Warszawa: WSiP.
- Korczak, Janusz. 1985. *Pisma wybrane*, t. 3. Warszawa: Wyd. Nasza Księgarnia.
- Kunowski, Stefan. 2006. Afirmacja życia. W: *Encyklopedia Katolicka*, t. 1, red. Feliks Gryglewicz, Romuald Łukaszyk i Zygmunt Sułowski, 130. Lublin: TN KUL.
- Lavaud, Laurent. 2004. Radość pełna nadziei. *Communio*, 6(144), 11-26.
- Łopatkowa, Maria. 1992. *Pedagogika serca*. Warszawa: WSiP.
- Ożóg, Kazimierz. 2016. Radość. W: *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, red. Krystyna Chałas i Adam Maj, 926-928. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Sawicki, Mieczysław. 1995. *Dziecko jest osobą. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*. Warszawa: Wyd. Naukowe Semper.
- Schaffer, Rudolph. 2005. *Psychologia dziecka*, tłum. Aleksander Wojciechowski. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Starnawski, Witold. 2011. Filozoficzne podstawy wychowawczego aspektu miłości. *Roczniki Pedagogiczne*, 3(39), 13-26.
- Śliwerski, Bogusław. 2010. *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Tatarkiewicz, Władysław. 1962. *O szczęściu*. Warszawa: PWN.

Tatarkiewicz, Władysław. 1992. *Pisma z etyki i teorii szczęścia*, oprac. i red. nauk. Paweł Smoczyński. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Tokarz, Aleksandra. 1991. Poczucie humoru a aktywność twórcza człowieka. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 229-311.

Waloszek, Danuta. 2006. *Pedagogika przedszkolna – metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków: Wyd. Naukowe UP.

Żywczok, Alicja. 2004. *Wychowanie do radości życia*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.