



ISSN 1734-1582

**PROBLEMY
WCZESNEJ
EDUKACJI**

**KWARTALNIK
QUARTERLY**

ISSUES IN EARLY EDUCATION

Rok IX 2013

Numer 3 (22)

**DZIECI WŚRÓD LUDZI
I RZECZY**

**CHILDREN AMONG PEOPLE
AND THINGS**

POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE

KOMITET NAUKOWY/ SCIENTIFIC COMMITTEE

Eudmila Belásová – Prešovská univerzita (Słowacja),
Anna Brzezińska – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (Poland),
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA),
Demetra Evangelou – Purdue University (USA),
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski (Poland),
Maria Mendel – Uniwersytet Gdański (Poland),
Astrid Męczkowska-Christiansen – Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna (Poland),
Nina-Jo Moore – Appalachian State University (USA),
Roberto Muffoletto – Appalachian State University (USA),
Krystyna Nowak-Fabrykowski – Central Michigan University (USA),
Sharon E. Smaldino – Northern Illinois University (USA),
Andrzej Szklarski – University of Linköping (Szwecja),
Piotr Szybek – Lund University (Szwecja),
Bogusław Śliwerski – Chrześcijańska Akademia Teologiczna (Poland),
Vlastimil Švec – Masarykova univerzita (Czechy),
Barbara Wilgocka-Okoń – Uniwersytet Warszawski (Poland),
Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic (Portugalia),
Małgorzata Żytko – Uniwersytet Warszawski (Poland).

KOMITET REDAKCYJNY/ EDITORIAL BOARD

Dorota Klus-Stańska (red. nacz.), **Marzenna Nowicka** (z-ca red. nacz.), **Małgorzata Dagieli** (sekr. red.); red. tematyczni: **Małgorzata Kowalik-Olubińska**, **Wojciech Siegień**; red. językowi: **Małgorzata Dagieli** (jęz. pol.), **Grażyna Szyling** (jęz. pol.) **Martin Blaszk** (jęz. ang.), **Edward Maliszewski** (jęz. ang.); **Natalia Kazanowska** (red. działu recenzji); **Krzysztof Arodz** (red. statystyczny); **Cezary Kurkowski** (red. działu promocji); **Jarosław Jurkowski** (strona internetowa)

Projekt okładki/Project of the cover page: Damian Muszyński

Projekt logo/Project of the logo: Adam Stański

ISSN 1734-1582

Wydawca/ Editor: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, 00-389 Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8

Publikacja dofinansowana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Czasopismo recenzowane/ Peer-reviewed journal

Lista recenzentów jest drukowana w ostatnim numerze danego roku.

List of reviewers is published in the last issue of a given year.

Spis treści

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

Jolanta Kruk, K. Zdanowicz-Kucharczyk , <i>Laboratorium Wczesnej Edukacji jako przykład „paradygmatu” metodyki interaktywnej</i>	6
Joanna Ostrouch-Kamińska , <i>Między dominacją a „zbanalizowanym partnerstwem”. Koncepcja dziecka i wychowania w rodzinie egalitarnej</i>	17
Elena Belovol, Elena Y. Shurupova , <i>Особенности адаптации детей к детскому саду: психологический аспект</i>	29
Marzenna Nowicka , <i>Korczak – etnograf i jego badania dziecięcej kultury kolonijnej</i>	42
Wojciech Siegień , <i>Czy Polacy lubią bić dzieci? Pedagogiczne addenda do książki Sylwii Różyckiej-Jaroś: Karcenie dzieci – czyn zabroniony czy okoliczność uchylająca bezprawność?</i>	56
Boqiong-Tian, Shanana-Wang, Xiaoping-Yang , <i>A case study of Uygur-Chinese preschool bilingual education – kindergarten A in the Hotan area of the Xinjiang Uygur Autonomous Region</i>	62
Anna Mallek , <i>Idea wystaw interaktywnych na przykładzie wybranych ofert edukacyjnych w Trójmieście</i>	74
Małgorzata Pilecka , <i>„Nauczyciel jest takim troszczeką dozorcą” – koncepcyjne i metodyczne nieporozumienia wokół pracy grupowej w klasie szkolnej</i>	89

NARRACJE I PRAKTYKI

Marzenna Magda Adamowicz , <i>Polskie przedszkole w Egipcie</i>	98
--	----

RECENZJE

Marta Kowalczyk-Walędziak , <i>O kompetencjach kluczowych w perspektywie konstruktywizmu. Recenzja książki pod redakcją Janiny Uszyńskiej-Jarmoc, Barbary Dudel i Małgorzaty Głóskowskiej-Soldatow, Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej. Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”</i>	108
--	-----

Autorzy	113
--------------------------	-----

Informacje dla Autorów	115
---	-----

Contents

STUDIES AND ARTICLES

Jolanta Kruk, K. Zdanowicz-Kucharczyk , <i>Laboratory for Early Childhood Education as an example of a „paradigm” of interactive methodology</i>	6
Joanna Ostrouch-Kamińska , <i>Between domination and „trivialized partnership”. A conception of a child and upbringing in an egalitarian family</i>	17
Elena Belovol, Elena Y. Shurupova , <i>The peculiarities of children’s adaptation to kindergarten: a psychological aspect</i>	29
Marzenna Nowicka , <i>Korczak – the ethnographer and his research on children’s holiday camp culture</i>	42
Wojciech Siegień , <i>Do Poles like to beat children? – pedagogical addenda to the book by Sylwia Różycka-Jaroś „Karcenie dzieci – czyn zabroniony czy okoliczność uchylająca bezprawność?”</i>	56
Boqiong-Tian, Shanan-Wang, Xiaoping-Yang , <i>A case study of Uygur-Chinese preschool bilingual education – kindergarten A in the Hotan area of the Xinjiang Uygur Autonomous Region</i>	62
Anna Mallek , <i>Idea of ‘hands-on’ exhibitions based on a few examples from Tricity’s educational offer</i>	74
Małgorzata Pilecka , <i>“The teacher is somewhat of a caretaker.” Teachers’ misconceptions of children’s group work in Polish primary schools</i>	89

NARRATIONS AND PRACTICES

Marzenna Magda Adamowicz , <i>Polish preschool in Egypt</i>	98
--	----

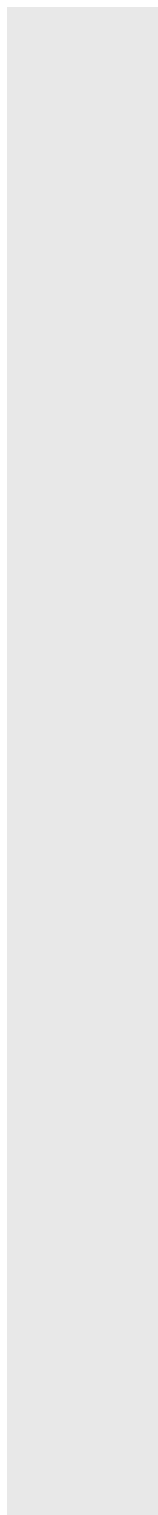
BOOK REVIEWS

Marta Kowalczyk-Wałędziak , <i>On key competences from a constructivist perspective. A review of the book <i>Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej</i> by Janina Uszyńska-Jarmoc, Barbara Dudel, Małgorzata Głoskowska-Sołdatow (Eds.). Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”</i>	108
---	-----

Authors	113
----------------------	-----

Information for Authors	117
--------------------------------------	-----

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Jolanta Kruk

Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna
jolanta.i.kruk@gmail.com

Kamila Zdanowicz-Kucharczyk

Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna
kamzdan@wp.pl

Laboratorium Wczesnej Edukacji jako przykład „paradygmatu” metodyki interaktywnej

Summary

Laboratory for Early Childhood Education as an example of a „paradigm” of interactive methodology

The text contains a realization example in the field of early childhood education methodology which aims to show the possibilities of interactive teaching application guidelines at an early stage of education for teachers and students. Indicating a need for such solutions is often signaled by those teachers who, rather than looking for pre-defined scenarios and clear directions, are interested in the confirmation of their own pedagogical intuition and of theoretical support for their work. Interactive methodology can thus meet the expectations of those teachers who are not discouraged by the initial difficulties and prefer to go their own path. The article is a presentation of the theoretical and methodological assumptions of the research project, which is the source of the described concepts.

Słowa kluczowe: metodyka wczesnej edukacji, dydaktyka interaktywna, teoria ugruntowana, laboratorium wczesnej edukacji

Keywords: methodology of early childhood education, interactive teaching, grounded theory, the Laboratory of Early Childhood Education.

1. Wprowadzenie – „paradygmat” metodyki interaktywnej

Metodyka stanowi ważne narzędzie w pracy każdego dydaktyka, jest niezbędnikiem dającym poczucie kompetencji zawodowej, a także elementem ułatwiającym codzienną aktywność dydaktyczną w instytucjach edukacyjnych. Nie sposób lekceważyć znaczenia tego obszaru praktyki nauczycielskiej, gdyż w dużym stopniu od właściwych rozwiązań metodycznych zależy jakość działań nauczyciela a także dobra komunikacja z uczniami podczas zajęć.

Pojęcie „metodyka” pomimo oczywistych konotacji związanych z pakietem skutecznych sposobów pracy dydaktycznej, jest jednak nieco tajemnicze. Wynika to częściowo z pomijania tego określenia w podręcznikach dydaktyki, gdzie w większości opracowań na plan pierwszy wysuwa się „metoda” rozumiana jako *wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczyciela i uczniów, realizowany świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów* (Okoń 1987: 246). To ujęcie „metody” jest w dydaktyce współczesnej rozpowszechnione i przewija się zazwyczaj w podobnym do wyżej przywołanego kontekstu (por. Bereźnicki 2007: 243 i nast., a także czynnościowe

ujęcie metod jako typowych wzorców Kruszewskiego 1991: 133 i nast.)¹. W cieniu pozostaje termin „metodyka”, który zwyczajowo pojawia się w bliskim sąsiedztwie metod jako ich dopełnienie i uszczegółowienie. Zazwyczaj pojęcie „metodyka” nie występuje samodzielnie, lecz odnosi się do danej dziedziny, której dotyczy („metodyka przedmiotowa” będzie więc *metodyką* nauczania fizyki, geografii, chemii, czy wreszcie wczesnej edukacji i wychowania przedszkolnego). Coraz rzadziej jednak w odniesieniu do pierwszego etapu kształcenia mamy do czynienia z metodyką w stanie czystym, z jej klasycznym pierwowzorem wykształconym w czasach oddziaływania nurtów dydaktyki paradygmatycznej. Obecna metodyka wczesnej edukacji to konglomerat rozmaitych technik pracy dydaktycznej, o zróżnicowanym stopniu ogólności, czasem jest to zestaw wskazówek bez wyrazistego zaplecza teoretycznego, niekiedy *metodyka* przejawia się jako aplikacja określonego nurtu dydaktycznego, jak np. metoda Montessori, techniki Freinetowskie lub zestawy ćwiczeń w ramach danego programu dydaktycznego, jak choćby „Radosna Szkoła”; w tym ostatnim przypadku bez wskazania ich jednolitego podłoża teoretycznego. Sytuacja ta, cechująca się niejednorodnością zgłaszanych propozycji metodycznych, brakiem głębszego wprowadzenia teoretycznego wraz z osadzeniem w określonym paradygmacie dydaktycznym, jest wyrazem swoistego zawirowania zarówno w sferze praktyk wczesnoszkolnych, jak i ich uzasadnień teoretycznych. Wydaje się, że wraz z „chaosem pojęć i zdarzeń” w dydaktyce pojawił się jego odpowiednik w sferze realizacyjnej z mocno zróżnicowanym zapleczem teoretycznym a często też bez niego (Klus-Stańska 2010). Taka sytuacja swoistego „otwarcia” na zmianę, będącą efektem wieloparadygmatyczności teoretycznej (...) *w dydaktyce może się przejawiać w sposób rokujący ważne wydarzenia kształceniowe, przez co sytuacja taka może być owocna praktycznie i twórcza* (Klus-Stańska 2010: 48). Niekiedy jednak podlegać może też wypaczeniom: *Możemy nieradko zaobserwować podobne dzieje projektów innowacyjnych lub reformujących system idei, gdy w rękach praktyków lub urzędników oświatowych przybierają formę odległą od założeń i warunków teorii wyjściowej a niekiedy stanowią wręcz jej zaprzeczenie* (Klus-Stańska 2010: 49).

Zróżnicowanie teoretyczne w dydaktyce może generować niejednorodny odbiór w sferze realizacyjnej, przybierając postać bardziej lub mniej wiernej transmisji metodycznej bądź też rozwiniętych aplikacji wątków, stanowiących podłoże różnorodnych projektów kształceniowych. Wydaje się, że im większa odległość (w sensie mentalnym i czasoprzestrzennym) rozdziela koncepcję dydaktyczną od jej metodycznej aplikacji, tym bardziej prawdopodobne jest jej transmisyjne przełożenie. W przypadku *pedagogii* takie niebezpieczeństwo jest znikome ze względu na autorską jedność zamysłu teoretycznego i jego realizacji, natomiast w odniesieniu do rozwiązań metodycznych **generowanie podłoża teoretycznego odbywa się zazwyczaj w innym ośrodku niż miejsce, w którym odbywa się jego wdrażanie**. Jest to niezwykle wrażliwy moment zetknięcia zamysłu pedagogicznego z żywą tkanką społeczną i edukacyjną zarazem. Nieuniknione jest zatem

¹ Opisy i podziały metod w dydaktyce ze względu na ich funkcje, stopień udziału nauczyciela w procesie dydaktycznym, sposób pracy dydaktycznej i inne kryteria znajdujemy we wszystkich podręcznikach dydaktyki, gdzie z uwagi na przyjęty przez autora system podziału i opisu mogą występować różnice w nazewnictwie i opisach szczegółowych. Zauważalne jest też bogactwo nie tylko kryteriów podziału, ale też samych rodzajów metod dydaktycznych.

przekształcanie owego zamysłu przez wszystkich uczestników procesu w możliwy do zaakceptowania pedagogiczny projekt. Powstaje on w wyniku refleksji i zaangażowania wielu osób, toteż metodyczna postać będąca implikacją określonych założeń teoretycznych w dydaktyce jest zawsze przybliżoną wypadkową wielu elementów składowych. Oczekiwanie powtarzalności i niezmienności w procesie aplikacji wydaje się nie tylko zbędne, ale wręcz szkodliwe dla pomyślnego odczytania pedagogicznego zamysłu leżącego u podstaw konkretnego rozwiązania metodycznego. Wielość ujęć, tworzących współczesną mapę dydaktyczną, stwarza także sytuację silnego zróżnicowania konkretyzacji metodycznych nawet w ramach jednego paradygmatu. Współcześnie obok ujęcia funkcjonalistyczno-behawiorystycznego oraz podejścia humanistyczno-adaptacyjnego wymienia się także odmiany dyskursu konstruktywistycznego oraz nurt krytyczno-emancypacyjny (por. Klus-Stańska 2009: 46 i nast.). Wieloparadygmatyczność dydaktyczna zwielokrotnia zróżnicowanie i niejednorodność metodyczną, tworząc tym samym bogactwo metod i technik pracy. W pierwszym etapie edukacyjnym przejawia się to w dbałości o atrakcyjność zewnętrzną środowiska pracy uczniowskiej i bogaty warsztat pracy nauczyciela. **Ukryte pozostają jednak źródła dydaktyczne danego rozwiązania metodycznego.** Zarówno dydaktyka transmisyjna, jak i jej nurt krytyczno-emancypacyjny korzystać mogą z podobnego, atrakcyjnego i przyciągającego uwagę środowiska pracy, na drugim planie sytuując faktyczne i merytoryczne znaczenie przypisywane aktywności uczącego się. Wydaje się, że w sytuacji wieloparadygmatyczności nurtów współczesnej dydaktyki szczególnie cenne byłoby wskazywanie na przesłanki leżące u podstaw określonego zestawu metodycznych propozycji. Poniżej prezentujemy projekt metodyczny, założenia teoretyczne, wyprowadzone z założeń dydaktyki interaktywnej.

2. Laboratorium jako interaktywna forma metodyczna

Na przykładzie Laboratorium Wczesnej Edukacji (LWE) rozwijanego wspólnie w grupie pedagogów, chcielibyśmy przybliżyć proces aplikacji idei dydaktyki interaktywnej w naszym środowisku pracy². Posługujemy się określeniem „dydaktyka interaktywna”, mając na myśli taki rodzaj teorii i praktyki edukacyjnej, w którym szczególną rolę odgrywa przedmiot badania usytuowany w znaczącym dla badacza kontekście, będącym istotnym środowiskiem uruchamiającym czynności eksploracyjne. Wiedza powstaje w wyniku interakcji wywołanej interesującą poznawczo strukturą badanego przedmiotu, ma charakter dynamiczny i otwarty, ściśle związany z zaangażowaniem w czynności badawcze podmiotu³. Wyprowadzony z tak rozumianej idei dydaktyki interaktywnej pomysł metodyczny przybrał formę laboratoryjną, będącą – w naszym odczuciu – najbardziej odpowiednim sposobem koordynowania działań pedagogów, uczniów i innych osób. Pewna okazjonalność towarzysząca naszej współpracy spowodowała decyzję o zainstalowaniu *centrum*

² Laboratorium Wczesnej Edukacji jest projektem realizowanym w ramach uczelnianego grantu badawczego prowadzonego w Katedrze Podstaw Nauk Pedagogicznych w Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej od stycznia 2012 r. W projekcie czasowo uczestniczą również nauczycielki wczesnej edukacji oraz studenci specjalności wczesnoszkolnej.

³ Więcej informacji dotyczących paradygmatu dydaktyki interaktywnej znajdzie Czytelnik w artykule J. Kruk, *W poszukiwaniu źródeł dydaktyki interaktywnej*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2010, nr 2.

naszego projektu na terenie uczelni, natomiast pozostałe jego ogniwa, rozrzucone we współpracujących szkołach i przedszkolach, w tym też w innych miastach, stanowią dla nas *bazę metodyczną*, umożliwiającą gromadzenie danych. **Etap, który osiągnęliśmy obecnie, to faza kończąca kolekcjonowanie i systematyzowanie materiału badawczego. Kolejny etap, który opisujemy w dalszej części tekstu, obejmuje wstępną interpretację uzyskanych wyników.**

Założenia, leżące u podstaw idei LWE, dotyczą wprost zasad pracy laboratoryjnej. Przyjmujemy, iż zasady te obejmują nie tylko reguły pracy w konkretnym środowisku oraz sprawy organizacyjne, lecz odnoszą się też do wizji sposobu prowadzenia prac badawczych. W szczególności dotyczy to **świadomego włączenia do tego obszaru aspektów rzeczowych**. Zrywamy tym samym z ideą badań „poza czasem, miejscem i rzeczami”, czyli bez zaplecza materialnego i oprzyrządowania. Pragnąc urealnić rzeczywisty przebieg procesu badawczego, **traktujemy laboratorium jako miejsce, gdzie powstają pomysły metodyczne, gdzie analizuje się różne aspekty zainicjowanych sytuacji dydaktycznych oraz gdzie zachodzą rozmaite interakcje, włączane przez nas do późniejszych interpretacji**. Odchodzimy też od mitu eksperckości, który towarzyszy badaniom bezstronnym, obiektywistycznym, zamiast tego zakładamy możliwość wzajemnego rozbudzania i rozwijania kompetencji przez wszystkich uczestników zaangażowanych w działania LWE.

Do istotnych celów i założeń tworzących koncepcję LWE należy w szczególności:

- odwołanie się do założeń „nowego eksperymentalizmu”, gdzie najważniejszym punktem odniesienia w formułowaniu wniosków badawczych jest praktyka empiryczna. Stanowisko to, opozycyjne wobec paradygmatu teoretycystycznego, jako główne źródło danych przyjmuje działania podejmowane w ramach eksperymentów. Są one rozumiane nie jako ściśle zaplanowany ciąg kontrolowanych czynności wraz z dokładnym pomiarem zmian, lecz jako urealniony proces przybliżania się do głębszego rozumienia badanych zjawisk w wyniku podejmowanych wobec nich interakcji (Zeidler 1994: 95 i nast.);
- przyjęcie, iż **w procesie badawczym aspekty materialne są istotnym jego składnikiem** oraz odrzucenie modelu eksperckiego. Laboratorium współtworzą wszyscy uczestnicy, włączając się zależnie od swego zaangażowania i możliwości;
- uznanie społecznego i kolektywnego charakteru wiedzy laboratoryjnej, której kształt podlega negocjacom;
- LWE ułatwiać ma nauczycielom samodoskonalenie i autoewaluację oraz poczucie profesjonalnej autonomii;
- mobilny charakter LWE powinien wytworzyć **praktykę zmierzającą do korekty dotychczas realizowanych schematów metodycznych**, odejście od powielania istniejących wzorów na rzecz osobistej narracji wspomaganej obserwacją i własnymi notatkami;
- charakter LWE odnosi się też do funkcji integrującej elementy metodyki, samokształcenia nauczycielskiego. W jego ramach podejmowane mogą być także zagadnienia teoretyczne i badawcze z zakresu dydaktyki i filozofii kształcenia, które uczestnicy uznają za ważne dla własnej praktyki.

W odniesieniu do pracy z dziećmi LWE docelowo ma stanowić swoistą pracownię dydaktyczną i mobilną wypożyczalnię pomocy dydaktycznych i zabawek edukacyjnych dla zaangażowanych w projekt nauczycielek. LWE umożliwia też prowadzenie zajęć ze studentami

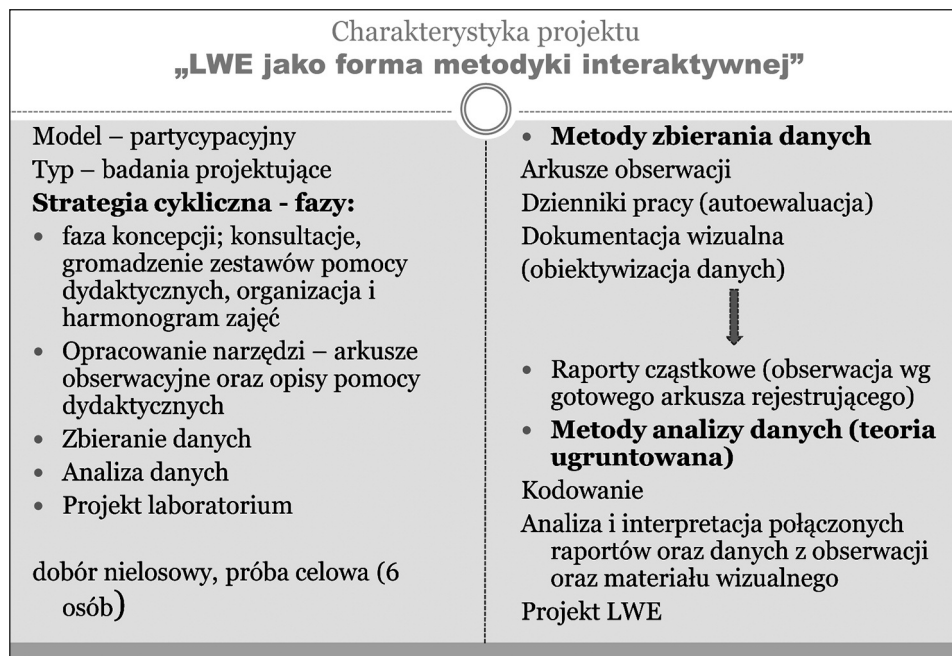
w postaci warsztatów doskonalących ich kompetencje metodyczne. W trakcie korzystania z LWE realizowane są różnorodne cele w zakresie wczesnej edukacji, a w szczególności:

- 1) rozwijanie umiejętności komunikacyjnych,
- 2) umiejętność pracy w zespole,
- 3) umiejętności wynikające ze stopniowego opanowywania poziomów reprezentacji wiedzy (działaniowej, ikonicznej i symbolicznej oraz posługiwanie się wiedzą proceduralną),
- 4) rozwijania zdolności efektywnego wykorzystania dostępnych informacji w postaci konstruowania, badania i eksperymentowania w warunkach sprzyjających stawianiu pytań problemowych.

3. LWE jako projekt badawczy – opis metody badań, kodowania i analizy danych jako budulca *metodyki interaktywnej*

W metodyczną postać LWE wpisany jest również projekt badawczy, którego celem było stwierdzenie możliwości aplikacji założeń dydaktyki interaktywnej do pracy laboratoryjnej. Nasze zamiary miały więc dwojaki charakter: badawczy i metodyczny. **LWE stało się materialnym, ewoluującym stanowiskiem pracy badawczej i zarazem metodycznej.** W chwili obecnej udostępniamy Czytelnikom cząstkowy etap realizacji projektu, którego schemat prezentujemy poniżej. Etap ten to analiza i interpretacja części uzyskanych raportów.

Schemat 1. Proces projektowania LWE – przebieg, gromadzenie i analiza danych (opracowanie własne)



Faza analiz nie została jeszcze zakończona, być może będzie w pewnym momencie „nakładać się” na etap formułowania projektu LWE stosowanego do szerszego użytku już po zakończeniu zbierania danych z obserwacji oraz dzienników pracy. Dane empiryczne gromadziliśmy na zajęciach prowadzonych przez czasowo współpracujące z nami nauczycielki w przedszkolach i szkołach. Podczas zajęć wykorzystywane były pomoce i zabawki dydaktyczne będące na wyposażeniu Laboratorium, użyczane osobom współpracującym na określony czas wraz z odpowiednimi wyjaśnieniami odnoszącymi się do ich przeznaczenia, ale z pozostawieniem swobody co do sposobu ich zastosowania.

W projekcie LWE zastosowałyśmy badania projektujące⁴. Dobór metody był głównie spowodowany tym, że pozwala ona nie tylko na zweryfikowanie naszych założeń, ale również na wprowadzanie nowych rozwiązań metodycznych już podczas pracy dydaktycznej. Dzięki zaangażowaniu nauczycielek- współbadających mogłyśmy otworzyć się na ich sposób myślenia i pracy podczas planowania oraz w trakcie realizacji zajęć dydaktycznych. W naszych badaniach nie mogłyśmy też pominąć udziału dzieci, które miały możliwość włączenia dorosłego w poszukiwanie najbardziej interesujących i jednocześnie użytecznych dla nich zadań edukacyjnych.

Zgromadzony w ramach LWE do chwili obecnej materiał badawczy to głównie scenariusze zajęć zaplanowane i zrealizowane przez nauczycielki biorące udział w badaniach oraz wypełnione przez nie arkusze obserwacyjne oraz dzienniki pracy⁵, a także komentarze dzieci odnoszące się do stosowanej pomocy dydaktycznej. W trakcie analizy materiału zebranego przez nauczycielki - badaczki brałyśmy również pod uwagę prace plastyczne dzieci oraz wykonane w czasie zajęć fotografie (materiał wizualny). Jednak traktujemy je jako uzupełniający a nie główny materiał badawczy. Dzieci biorące udział w całości projektu odgrywały znaczącą rolę w sposobie wykorzystywania podczas zajęć pomocy dydaktycznych. Ważne dla nas było również zainteresowanie dziecka i sprawienie, by badania były nie tylko kolejnym zadaniem przedszkolnym, czy szkolnym, ale także źródłem edukacji i zabawy. Z tego też względu niektóre dzieci (starsze) zostały zaproszone przez nauczycielki do napisania swoich odczuć i pomysłów, co można z daną pomocą dydaktyczną według nich zrobić. Kreatywność młodszych dzieci podpatrywały nauczycielki- badaczki i opisywały w arkuszach obserwacyjnych. Połączenie materiału badawczego pochodzącego od dzieci z obserwacjami nauczycielek uważamy za interesujący i istotny aspekt badań, gdyż dzięki temu mogłyśmy uzyskać zarówno perspektywę dorosłego – nauczyciela i dziecięcą – ucznia w odniesieniu do działań na pomocach dydaktycznych.

Analiza materiału badawczego

Analiza tak gromadzonego materiału badawczego może stwarzać pewne trudności. Dlatego podjęłyśmy próbę zaprezentowania poniżej poszczególnych kroków analitycznych, mając nadzieję, że zachęci to Czytelnika do zapoznania się z naszymi wynikami

⁴ Ideę badań projektujących opisuje J. Kruk, *Badania projektujące i prognostyczne w pedagogice*. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Sopot 2010, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, natomiast metodologia projektu badawczego jest zawarta w artykule J. Kruk, K. Zdanowicz-Kucharczyk, *Laboratorium Wczesnej Edukacji jako forma wspierania rozwoju dziecka* (w druku).

⁵ Dzienniki pracy to swoiste komentarze autorskie współpracujących nauczycielek, które mają też charakter ewaluacyjny związany z przebiegiem zajęć. Jest to dodatkowy materiał, który będzie w pełni wykorzystany na etapie pogłębionego precyzowania zasad metodyki interaktywnej.

badania w przyszłości, gdy będą już kompletne oraz do podejmowania podobnych poszukiwań.

Metodą analizy danych z obserwacji i komentarzy dzieci, którą wybrałyśmy, jest teoria ugruntowana według K. Charmaz (2009). Badaczka prezentuje zasady budowania teorii ugruntowanej z konstruktywistycznego punktu widzenia. Jest to podejście, które według nas pomoże nam najlepiej zrozumieć rzeczywistość konstruowaną przez dzieci i nauczycielki w czasie stosowania różnych pomocy dydaktycznych. *Nie ma danych obiektywnych, niezależnych od badacza, istnieją tylko dane konstruowane i świadomość tego konstruowania* (Konecki we wstępie do Charmaz 2009: X). Dzieci i nauczycielki, projektując sposoby zastosowania danej pomocy dydaktycznej, włączały się w ten sposób w cykl schematu badań projektujących. Był to etap gromadzenia danych obserwacyjnych z udziałem współbadaczy. W kolejnym kroku w trakcie analizy konstruowane są dane, a następnie wnioski badawcze (Charmaz 2009).

Teoria ugruntowana według K. Charmaz (2009) pozwalała nam spojrzeć na zebrane dane wytworzone przez dzieci i nauczycielki. Bardzo trudno jest dotrzeć do świata dziecka osobie dorosłej, jest to inny sposób rozumienia tego, co się dzieje wokół nas. Dlatego ważne jest kto, gdzie i kiedy gromadzi dane. W tym projekcie LWE nieoceniona była pomoc nauczycielek, które będąc badanymi, były jednocześnie uczestniczkami projektu. Dzięki temu i otwartości na dane, jakie daje badaczowi teoria ugruntowana, mogliśmy spróbować wejść w zastaną sytuację edukacyjną.

Poniżej poprzez przykłady kodowania prezentujemy uzyskane dotychczas efekty badawcze na poziomie analizy danych.

Kodowanie w teorii ugruntowanej

Kodowanie w teorii ugruntowanej tworzy kości analizy danych (Charmaz 2009: 63). Można za jego pomocą swobodnie, bez uprzednich założeń spojrzeć na zebrany materiał. Analizę rozpoczęliśmy od kodowania wstępnego; wydarzenie po wydarzeniu. W uzyskaniu otwartości na dane pomogło proste pytanie: *Co możemy zbadać za pomocą obserwacji i komentarzy dzieci?*

Tabela 1: **Przykład kodowania wstępnego (opracowanie własne)**

Fragment obserwacji	Kod
Pomimo że grupa, która uczestniczyła w zajęciach, była bardzo liczna, udało się tak przeprowadzić zajęcia, by wszyscy mogli być zaangażowani oraz tak dozwolone momenty aktywności i bierności, by nikt się nie nudził czekając na swoją kolej.	angażowanie wszystkich
Myślę, że złożyły się na to zarówno zastosowane wybiegi organizacyjne (wyznaczanie uczestników do zadań), jak i dobra dyspozycja grupy jako całości.	refleksje nauczyciela praca dzieci
Być może elementem sprzyjającym skupieniu uwagi była także aktywność zupełnie nowego typu – dzieci tylko raz uczestniczyły w zadaniach podobnego rodzaju, ale nigdy z użyciem klocków Dienes.	refleksje nauczyciela

Fragment obserwacji	Kod
W pierwszej części zajęć dominowała aktywność ruchowa, sporadycznie pojawiały się pytania typu: Jaki ja mam kolor oczu?	rodzaj aktywności dzieci
To ćwiczenie miało być wstępem do dalszej działalności intelektualnej, przy okazji stało się doskonałą okazją do integracji grupy, przyjrzenia się koleżance czy koledze i zauważenia, że jesteśmy do siebie podobni, ale też się różnimy. Co więcej, uczestnicy mieli okazję zauważyć, że mają coś wspólnego nawet z osobami, z którymi na co dzień się nie bawią, może nawet nie bardzo się lubią lub uważają za gorsze, słabsze. To ważne ze względu na to, że jest to grupa integracyjna, z pełnosprawnymi rówieśnikami przebywają i uczą się dzieci z ograniczeniami sprawności.	osiągnięte cele dydaktyczne

Kodowanie wstępne pomogło nam w odkryciu głównych wątków i znaczeń pojawiających się podczas zajęć oraz pozwoliło na dostrzeżenie takich danych, których nie przewidzieliśmy w czasie planowania badań, jak chociażby wnioski ewaluacyjne nauczycielek dotyczące ich pracy z dziećmi.

Następnym etapem analitycznym było kodowanie skoncentrowane. Jest to wykorzystywanie najistotniejszych lub też najczęściej występujących kodów w celu przeszukania dużych ilości danych. Etap ten pomaga w podjęciu decyzji, które kody wstępne mają analityczne znaczenie dla wnikliwej kategoryzacji (Charmaz 2009). Stosując zasadę teorii ugruntowanej, że *należy badać wylaniające się dane* (Charmaz 2009: 65), wyodrębniłyśmy następujące najczęściej występujące kody: podejście (reakcje) dzieci do zabawek edukacyjnych, przydatność zabawek na zajęciach lekcyjnych, pomysłowość nauczycielek w zastosowaniu pomocy edukacyjnych, pomysłowość dzieci we zastosowaniu pomocy edukacyjnych, zaangażowanie dzieci do zajęć, praca nauczycielek: zamiary i plany dydaktyczne, realizacja zaplanowanych celów dydaktycznych oraz trudności przy zastosowaniu pomocy dydaktycznych. Następnym postawionym przez nas pytaniem było: *Co sugerują dane?* Na podstawie pierwszych kodów zauważyłyśmy, że dzięki badaniom uzyskujemy informacje o celu i sensie stosowania trybu pracy laboratoryjnej zarówno z perspektywy dzieci, jak i nauczycielek. Poniżej prezentujemy dwa przykłady tekstu, które zakwalifikowałyśmy do kodu często występującego we wszystkich obserwacjach, a dotyczącego zaangażowania dzieci.

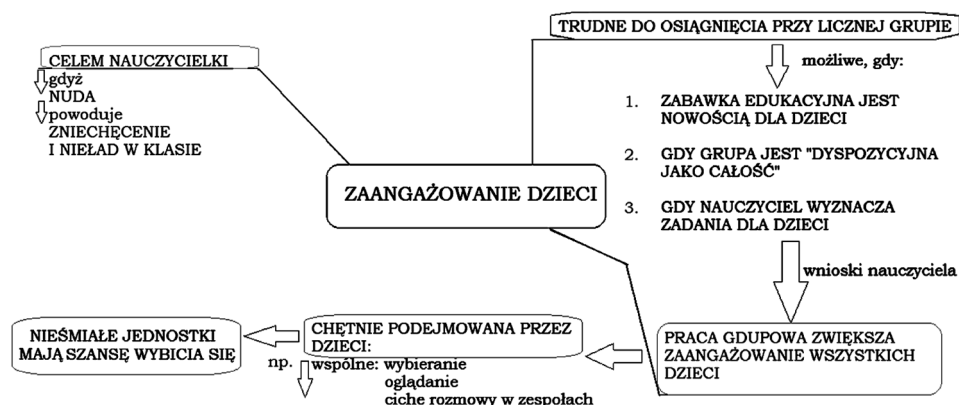
Tabela 2: Przykład kodowania skoncentrowanego: zaangażowanie dzieci (opracowanie własne)

Fragment obserwacji: wybrane fragmenty dotyczące zaangażowania dzieci	Kod
fragment 1: Pomimo że grupa, która uczestniczyła w zajęciach, była bardzo liczna, udało się tak przeprowadzić zajęcia, by wszyscy mogli być zaangażowani oraz tak dozwoląc momenty aktywności i bierności, by nikt się nie nudził czekając na swoją kolej.	aktywizowanie dzieci
fragment 2: To ćwiczenie miało być wstępem do dalszej działalności intelektualnej, przy okazji stało się doskonałą okazją do integracji grupy, przyjrzenia się koleżance czy koledze i zauważeniu, że jesteśmy do siebie podobni, ale też się różnimy.	zrealizowane cele dydaktyczne

Fragment obserwacji: wybrane fragmenty dotyczące zaangażowania dzieci	Kod
Co więcej, uczestnicy mieli okazję zauważyć, że mają coś wspólnego nawet z osobami, z którymi na co dzień się nie bawią, może nawet nie bardzo się lubią lub uważają za gorszego, słabszego. To ważne ze względu na to, że jest to grupa integracyjna, z pełnosprawnymi rówieśnikami przebywają i uczą się dzieci z ograniczeniami sprawności.	

Trzeci typ kodowania podjęty przez nas, to zogniskowane kodowanie kategorii. Ma ono na celu połączenie kategorii z podkategoriami i pozwala na określenie własności i wymiarów kategorii oraz na ponowne połączenie ze sobą danych, rozdzielonych w czasie kodowania wstępnego (Charmaz 2009). W celu integracji kategorii bardziej istotnych można stosować diagramy proponowane przez A. Clarke⁶. Poniżej przykładowo przedstawiamy wykonany przez nas diagram dotyczący kodu zaangażowania dzieci podczas zajęć przy zastosowaniu pomocy dydaktycznej zwanej *klocki Dienesa*.

Schemat 2: **Zaangażowanie dzieci do zajęć przy zastosowaniu pomocy dydaktycznej klocki Dienesa**, (opracowanie własne)



Przygotowanie map kodowych ułatwiło nam porównywanie poszczególnych danych oraz pozwoliło śledzić nasycenie znaczeniami wyróżnianych kategorii.

Kolejnym etapem w teorii ugruntowanej jest kodowanie teoretyczne. Jest oparte na kodach, które powstały w trakcie kodowania skoncentrowanego. Kody te określają relacje, które mogą wystąpić między kategoriami. Splatają ze sobą *porzucane wątki historii* (Charmaz 2009: 86). Konceptualizują relacje między kodami rzeczowymi i umożliwiają prowadzenie analiz w kierunku teoretycznym. W naszym przypadku interesowało nas, na ile założenia i zasady dydaktyki interaktywnej mogą odnaleźć się w obserwowanych zajęciach w LWE.

W dalszym procesie analizy skierowałyśmy swoją uwagę w stronę wnikliwego porównania wszystkich uzyskanych obserwacji i wysycania kategorii. Prowadziło nas to do spostrzeżenia pewnych prawidłowości, które zaszły w działaniach dzieci w trakcie

⁶ Powołuje się na nią K. Charmaz (2009).

prowadzonych zajęć z pomocami dydaktycznymi. Przede wszystkim aktywność dzieci na zajęciach *rośnie* w momencie, gdy mają bezpośredni kontakt z pomocą dydaktyczną. Czasem pojawia się nawet rywalizacja pomiędzy małymi uczniami o zabawkę:

W toku pracy najwięcej problemów nastręczało to, kto ma w tej chwili dostęp do zabawki...⁷ Duże zainteresowanie budziły nieznane wcześniej przez dzieci pomoce, co wzmagało ich pomysłowość. Zaobserwowaliśmy, że zaangażowanie dzieci *maleje*, gdy nauczycielki próbowały zaaranżować pogadanki na temat wykonywanych wcześniej czynności.

Nauczycielkom bardzo zależało na zaangażowaniu wszystkich dzieci do zajęć. Proponując prace w małych grupach, zadawały pomocnicze pytania:

Zapytałam więc, czemu tak się dzieje. Oliwia powiedziała, że to przez przyciąganie ziemskie. Zadałam więc serię kolejnych pytań: co się dzieje z piłką rzuconą w górę, co się dzieje, gdy noszą na głowie woreczek gimnastyczny i pochylą się, co się stanie z kulką, gdy zamiast puścić ją w dół po równi, popchniemy do góry⁸.

Nauczycielki niekiedy naprowadzały dzieci w stronę czynności i wniosków, zaplanowanych zgodnie z tematyką zajęć.

Zaangażowanie dzieci głównie przejawiało się w aktywności manipulacyjnej związanej z zabawką, rzadziej obserwowano poszukiwanie innych form jej wykorzystania. Dzieci głównie *dotykały, robiły*, ale także czasem *eksperymentowały*, sprawdzały swoje pomysły:

Uczestnicy sprawdzali też, czy inne przedmioty są w stanie poruszyć kulkę. Oliwia była ciekawa czy kogucik będzie chodził „nosząc” kulkę. Znowu pojawiło się pytanie, jakie inne przedmioty będą poruszać się na równi i uczestnicy sprawdzali zabawki znalezione w sali. W toku działań Oliwia i Amelia przypadkowo znalazły drugi sposób na poruszenie klocka. Otóż, zmieniły kąt nachylenia równi, unosząc ją z jednej strony w górę, dzięki czemu klocek sam się zsunął. Pozostałe zabawki natomiast nie – one spadały. Uczestnicy sprawdzili to nowo odkryte zjawisko na wielu różnych przedmiotach i zabawkach⁹.

Na przykładzie jednej kategorii, wybranej na potrzeby tego artykułu¹⁰ sądzimy że już możemy wskazać na pewne prawidłowości, które pojawiły się na obserwowanych zajęciach. Wyłoniona kategoria, jaką jest *zaangażowanie dzieci* ma szczególne znaczenie w działaniu interaktywnym, toteż ustaliłyśmy, że będzie ona wchodziła w skład metodycznego zaplecza LWE.

Poniżej prezentujemy nasze spostrzeżenia odnoszące się do *zaangażowania dzieci* w trakcie zajęć:

1. W odniesieniu do pracy nauczycielki:

- zależy im na zaangażowaniu do zajęć wszystkich dzieci;
- w momencie spadku uwagi dzieci nauczycielki podsycają ją, zadając pytania lub naprowadzając odpowiedzi w stronę zaplanowanych wcześniej wniosków.

⁷ Fragment z arkusza obserwacyjnego nauczyciela-badacza.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

¹⁰ Celem artykułu jest głównie pokazanie naszej ścieżki badawczej, osadzenia teoretycznego i przebiegu badań. Wyniki osiągnięte w ramach całego projektu badawczego ukážemy w kolejnych planowanych artykułach.

2. W odniesieniu do pracy dzieci:

- są zainteresowane nowymi pomocami;
- rywalizują między sobą o kontakt z pomocą dydaktyczną;
- chętnie eksperymentują, bawiąc się pomocą dydaktyczną;
- chętnie manipulują zabawkami, natomiast mniej interesują się pogadankami na ich temat.

Mamy nadzieję, że LWE, które jest jednocześnie projektem badawczym i praktycznym rozwiązaniem metodycznym, wskaże nam ścieżkę wspomagania aktywności dydaktycznej nauczycieli oraz studentów edukacji wczesnoszkolnej. W dalszym etapie pracy zamierzamy uzyskane kategorie i zaobserwowane prawidłowości potraktować jako przyszły merytoryczny budulec *metodyki interaktywnej*. Jej kształt jednak nie jest zdeterminowany apriorycznymi założeniami, będzie on raczej wypadkową wiedzy współkonstruowanej przez wszystkich uczestników projektu. To, jaki kształt przybierze *metodyka interaktywna* w działaniu LWE, zależeć będzie również od uzyskanych wcześniej rezultatów i ich wartości badawczej.

Literatura

- Bereźnicki F. (2007), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Charmaz K. (2009), *Teoria ugruntowana*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepaska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kruk J. (2010), *Badania projektujące i prognostyczne w pedagogice*. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Sopot; Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kruk J. (2010a), *W poszukiwaniu źródeł dydaktyki interaktywnej*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2.
- Kruszewski W. (1991), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa, PWN.
- Okoń W. (1987), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, PWN.
- Zeidler P. (1994), *Nowy eksperymentalizm a teoretycyzm. Spór o przedmiot i sposób uprawiania filozofii nauki*. W: D. Sobczyńska, P. Zeidler (red.), *Nowy eksperymentalizm – teoretycyzm – reprezentacja*. Poznań, Wydawnictwo UAM.

Joanna Ostrouch-Kamińska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
joanna.ostrouch@uwm.edu.pl

Między dominacją a „zbanalizowanym partnerstwem”. Koncepcja dziecka i wychowania w rodzinie egalitarnej

Between domination and „trivialized partnership”. A conception of a child and upbringing in an egalitarian family

In contemporary social sciences, including educational ones, the situation of children in working parents' families, especially in families from the so-called Polish middle class, is presented in terms of a number of **risks** in the children's development. Parents' individualism, egocentrism, focus on self-realization, and development of their professional careers on the one hand, and on the other hand – „possession” of children as an inherent „attribute” of contemporary success are the frame of most narratives about childhood and a child's place in the contemporary family. The aim of this article is to look at the situation of a child in a dual-career family in terms of **changes** in the child's situation/ position and childhood as well as development opportunities that this change may create.

The purpose of this article is to complete the discourse of „childhood crisis” of reflections from the discourse of „childhood transformation”; of reflections based on the results of research on constructing and implementing egalitarian reality and equality in a dual-career family, including egalitarian relations with children; of reflections, in which a concept of a child as a partner, a subject, a person with his/her own dignity and respect (as for example in the conception of Janusz Korczak) is significantly different from the concept of a child as an object of parental interaction, and is located between the domination of both parents and parental aspirations in education and a „trivialized partnership”, that is an escape by parents from taking a real responsibility for the education and upbringing of their children in the direction of building “friendly” relationships with them.

Słowa kluczowe: rodzicielstwo, partnerskie wychowanie, rodzina egalitarna, podmiotowość dziecka

Keywords: parenthood, egalitarian upbringing, egalitarian family, subjectivity of a child

Wprowadzenie

Współcześnie można zaobserwować dynamiczne zmiany w relacjach interpersonalnych w rodzinie (Marody, Giza-Poleszczuk 2004). Zmiany te dotyczą zarówno diady małżeńskiej, jak i relacji rodziców z dziećmi. W rozważaniach dotyczących współczesnych relacji rodzicielskich dominuje retoryka zagrożeń rozwoju dzieci wynikających z rosnącej indywidualizacji członków rodziny, intensyfikacji zawodowego zaangażowania rodziców, wzrostu ich dążenia do samorealizacji i realizacji własnych potrzeb lub oczekiwań i wyobrażeń „kosztem” dziecka i jego/jej potrzeb (Izdebska 2000; Biernat 2008; Segiet 2011). W dyskursie „kryzysu dzieciństwa” podkreśla się problemy edukacyjne i rozwojowe, których doświadczają dzieci w różnych rodzajach rodzin, nie tylko w tych określanych

jako dysfunkcyjne. Idee podmiotowości, godności i potrzeb dzieci pojawiają się tu jako postulaty, nierealne cele wychowania i zagrożone wartości.

Dużo słabiej słyszalny jest dyskurs transformacji w obrębie ról rodzicielskich i zmian koncepcji dziecka w rodzinie, które mogą stanowić kontekst umożliwiający zarówno rodzicom, jak i dzieciom budowanie wzajemnego zrozumienia i partnerstwa. W takim ujęciu podkreśla się znaczenie relacji rodzicielskich, które są swobodne, warunkowane oczekiwaniami wzajemnych gratyfikacji emocjonalnych, oparte na zachowaniach o charakterze negocjacyjnym, umiejętnościach komunikacji, dyskusji i kompromisów, dalekie od rodzicielskiej dominacji; podkreśla się również świadomość rodziców dotyczącą znaczenia samorealizacji i osiągnięć w życiu współczesnego człowieka, którzy podejmują działania aktywizujące dzieci w kierunku gromadzenia różnych rodzajów kapitału (w rozumieniu P. Bourdieu 2006). Głównym celem rodziców staje się przygotowanie dzieci do budowania relacji z innymi ludźmi, a przyznawana im coraz większa sfera autonomii – do podejmowania samodzielnych wyborów w przyszłości (Kwak 2005: 25-26). Postulaty szanowania podmiotowości dzieci są tu rozumiane głównie jako zakaz przemocy wobec dzieci, docenianie ich niepowtarzalności i indywidualności, a także respektowanie ich potrzeb i emocji (Sikorska 2009: 255-281). Podstawą relacji rodziców z dziećmi staje się spotkanie dwóch podmiotów, partnerów w rodzinie.

Partnerskie relacje rodziców z dziećmi, egalitarne rodzicielstwo i przekazy socjalizacyjne a „zbanalizowane partnerstwo” w rodzinie

Koncepcja współczesnego myślenia o partnerstwie między rodzicami a dziećmi ma swoje źródła m.in. w koncepcji demokratycznej rodziny. Jej autor – A. Giddens twierdzi, że rodzina demokratyzuje się w sposób odpowiadający procesom demokratyzacji w sferze publicznej (Giddens 2006: 11), w której obejmuje *oficjalną równość, prawa jednostki, publiczną dyskusję nad różnymi sprawami bez uciekania się do przemocy oraz uznanie, że autorytet jest owocem negocjacji, a nie wynika z tradycji* (Giddens 1999: 84). Demokratyzacja rodziny zakłada równość członków rodziny, ich wzajemny szacunek, autonomię każdego z nich, wolność od przemocy oraz podejmowanie decyzji poprzez komunikowanie się, negocjacje oraz dialog jako cechy kluczowej w budowaniu poczucia wzajemności w rodzinie (por. Ronek 2008: 82).

Dziecko, będąc partnerem w relacji z rodzicami, uznawane jest za wartość autonomiczną oraz samodzielny byt o godności osoby ludzkiej. Partnerskie relacje wyrażają się w przyznawaniu dzieciom prawa do dokonywania wyborów, ale zawsze wśród możliwości, które określają rodzice, a więc dawaniu dzieciom wolności „w ramach granic” jako wyraz „demokratycznego podejścia” w wychowaniu (w przeciwieństwie do „podejścia przyzwalającego”, w którym wolność nie jest ograniczana, oraz „podejścia restrykcyjnego/auto-rytarnego”, które charakteryzuje „granice bez wolności”) (Sikorska 2009: 262). Partnerstwo w tej płaszczyźnie opiera się na przekonaniu, że dziecko ma takie same uczucia, potrzeby i pragnienia jak dorosły, ale nie oznacza to, że jest traktowane jak inny dorosły. Jest to partnerstwo w emocjach, związane z szacunkiem i respektowaniem praw dzieci. Są to relacje oparte na otwartej komunikacji, negocjacjach, respektowaniu prawa dziecka do własnego zdania, ujawniania własnej indywidualności oraz emocji. Zadaniem rodziców staje się wspieranie dzieci, stwarzanie im warunków do samorealizacji, stymulowanie ich

rozwoju poprzez organizowanie sytuacji zadaniowych oraz sprzyjającego środowiska (Kohlberg, Mayer 2000).

W dyskursie potocznym, ale także w rodzicielskich koncepcjach wychowania, które ujawniają się w różnych badaniach, partnerstwo w relacjach z dziećmi często bywa utożsamiane z koleżeństwem – rodzic jako kolega/koleżanka własnego dziecka, co bywa nazywane „prawie partnerstwem” lub co można za M. Nowak-Dziemianowicz określić mianem „zbanalizowanego partnerstwa” (2002: 124). Jak pokazuje autorka w wynikach swoich badań dotyczących m.in. potocznych koncepcji wychowania, zbanalizowane partnerstwo to relacja, w której rodzice uwiedzeni powierzchownie odczytaniem i uproszczonym rozumieniem ideologii liberalnych końca lat sześćdziesiątych, dążąc do relacji dwupodmiotowej (partnerskiej), doprowadzają albo do jej odwrócenia w kierunku władzy dziecka¹, albo do relacji koleżeńskich, właściwych jedynie w przypadku podobieństwa doświadczeń (Tamże: 122-123). Autorka uważa, że pokolenie współczesnych rodziców pozostaje pod dużym wpływem powierzchownego odczytania założeń bezstresowości wychowania, idei wolności jako warunku wszelkiego wychowania oraz partnerstwa jako warunku udanej i satysfakcjonującej relacji pedagogicznej. Skutkuje to:

- niedocenianiem rozwojowego znaczenia stresu, postawami nadmiernie chroniącymi wobec dzieci;
- wymuszaniem przyspieszonej dorosłości i odpowiedzialności za strony dzieci, a także uchylaniem się od podjęcia roli wychowawców własnych dzieci w imię tzw. partnerstwa w relacjach, co autorka nazywa ucieczką rodziców od dorosłości i od wychowania;
- kwestionowaniem przez rodziców wszelkiego przymusu i podległości, tworzeniem dzieciom iluzję świata bez tych rodzajów relacji.

Układ koleżeński nie stwarza bowiem odpowiednich warunków stymulujących rozwój dziecka, związanych ze znaczeniem wzorców i przykładów, ze stosownym do wieku dziecka wspieraniem i modyfikowaniem oraz może powodować rozmycie systemu rodzinnego i zajęcie przez dzieci pozycji dorosłych (Nowak-Dziemianowicz 2002: 124; por. Harwas-Napierała, Trempała 2006; Brzezińska 2005).

Partnerskie relacje rodziców z dziećmi często są związane z przeobrażeniami w pełnieniu ról rodzicielskich, mających odzwierciedlenie w koncepcji egalitarnego rodzicielstwa (Ostrouch-Kamińska 2013: 162), które można scharakteryzować następująco:

- role kobiet i mężczyzn nie są przypisane do płci, co skutkuje wymiennością ról;
- zaangażowanie matki i ojca w opiekę, życie i wychowanie dzieci jest porównywalne;
- podział zadań i obowiązków pomiędzy rodzicami jest zarówno efektem umowy, wspólnej decyzji i wspólnie wynegocjowanego rozwiązania, jak i odpowiedzią na sposób oraz poziom ich zaangażowania pozarodzinnego/zawodowego (co nazywam „dynamicznym partnerskim rodzicielstwem”), wynikający i dostosowany do cyklu życia rodziny, potrzeb rozwojowych dzieci i momentu w trajektorii zawodowej rodziców;
- małżonkowie wspólnie dzielą odpowiedzialność, ponoszą trudy rodzicielstwa, ale również mają emocjonalne „korzyści” z tej relacji.

¹ M. Nowak-Dziemianowicz charakteryzuje przejawy władzy dziecka w rodzinie jako nieustanne wyrażanie niezgody na rodzicielską dominację i autorytet oraz próby ich przejęcia, dyktowanie własnych warunków i przejawianie roszczeniowych postaw (Nowak-Dziemianowicz 2002: 123).

Zmiany w kierunku takiego rodzicielstwa są spowodowane zmianami stylów życia współczesnych rodzin i coraz większym zaangażowaniem zawodowym rodziców. Widać je wyraźnie w badaniach sondażowych prowadzonych wśród Polaków, którzy coraz częściej deklarują akceptację porównywalnego zaangażowania kobiet i mężczyzn w zajmowaniu się dzieckiem. Z kolei wyniki badań opartych na wywiadach prowadzonych wśród pracujących rodziców, choć warto zaznaczyć, że w dość specyficznej grupie – młodych, dobrze wykształconych kobiet i mężczyzn, najczęściej mieszkających w dużych miastach, pokazują różne sposoby realizowania partnerskiego rodzicielstwa w postaci np. niekonwencjonalnie dzielonego, wspólnego realizowania opieki i wychowania dzieci (Dzwonkowska-Godula 2008; Sikorska 2009; Ostrouch-Kamińska 2011a).

Należy podkreślić, że próby budowania partnerskich relacji z dziećmi, a także realizowania partnerskiego rodzicielstwa, w znaczący sposób wpływają na treść przekazów socjalizacyjnych dokonujących się w rodzinie w kierunku przekazów partnerskich – dzieci, obserwując rodziców oraz doświadczając demokratycznej w zakresie podziału zadań i ról rzeczywistości rodzinnej, wrastają w kulturę partnerstwa w rodzinie. Mają więc szansę nie tylko na rozwijanie więzi z obojgiem rodziców, ale również, na co wskazują wyniki badań, na dynamiczny rozwój w zakresie podstawowych kompetencji społecznych, w zakresie samodzielności, niezależności, umiejętności rozpoznawania i zaspokajania własnych potrzeb, a także budowania relacji z płcią przeciwną bez uprzedzeń i nastawień dyskryminacyjnych (Sekaran 1986; Balswick, Balswick 1995).

Rodzina egalitarna jako środowisko realizowania partnerstwa rodziców z dziećmi

W polskim dyskursie rodzinnym zamiennie stosuje się określenia „partnerski” i „egalitarny” (rzadziej demokratyczny) dla określenia modelu rodziny lub małżeństwa, w którym władza sprawowana jest zarówno przez mężczyznę, jak i kobietę albo w której żadna ze stron nie jest dominująca, a role nie są wyspecjalizowane (czyli sztywno podzielone ze względu na płeć). Ze strukturą władzy w rodzinie wiąże się sposób, w jaki dzielona jest w niej praca, obowiązki i przywileje. Realizacja idei partnerstwa w rodzinie pojmowana jest jako porównywalne zaangażowanie małżonków w prace na rzecz rodziny, porównywalny udział kobiet i mężczyzn we władzy oraz porównywalny podział odpowiedzialności za utrzymanie rodziny, opiekę nad dziećmi i prace domowe (Duch-Krzysztozek 2007; Ostrouch-Kamińska 2011b).

Rodzina powstała w wyniku wspólnego wyboru partnerów jest wspólnotą, która zaspokaja potrzeby ciepła, troski, opieki i intymności. Jak pokazuje T. Szlendak, tak rozumiana rodzina jest polem nieustających negocjacji jej członków, codziennie poruszających się pomiędzy różnymi dostępnymi opcjami, tworzących „permanentny projekt zrób-to-sam” (Szlendak 2010). Partnerstwo w relacji małżeńskiej jawi się zatem jako dynamiczny proces, przebiegający przez różne etapy, w których ulega przekształceniu w kierunku wzajemnie akceptowanej równowagi. Idea partnerstwa w rodzinie zakłada *traktowanie siebie nawzajem przez współmałżonków jak osoby – respektowanie wzajemnych odrębności i różnic, a także praw, wartości i potrzeb; budowanie relacji na bazie szacunku, zaufania i zrozumienia; kierowanie się życzliwością i chęcią współpracy na wspólnie wynegocjowanych zasadach; wykraczanie poza stereotypowe role płciowe przez nieustanne konstruowanie*

rodzinnej codzienności na podstawie dobrowolności i sprawiedliwości (Ostrouch-Kamińska 2011a: 234). I choć powyższe ujęcie idei partnerstwa w rodzinie powstało głównie na podstawie analizy sposobów doświadczania małżeńskiej codzienności, może mieć również odniesienie do relacji rodzicielskich w rodzinach egalitarnych.

Swoje rozważania o koncepcji dziecka i wychowania w rodzinie egalitarnej przedstawię na marginesie refleksji z przeprowadzonych przeze mnie badań narracyjnych dotyczących sposobów doświadczania partnerskiej/egalitarnej codzienności przez kobiety i mężczyzn tworzących rodziny z równoległymi karierami zawodowymi rodziców (*dual-career family*) – w dyskursie rodzinnym *implicite* utożsamianych z rodzinami egalitarnymi (Gilbert 1993), w których zarówno kobieta, jak i mężczyzna (najczęściej z wykształceniem wyższym i mieszkający w dużych miastach) aktywnie angażują się w rozwijanie własnych ścieżek kariery zawodowej, praca jest ważnym elementem ich obrazu siebie, a jednocześnie tworzą wspólnotę i wychowują dzieci (Ostrouch-Kamińska 2011c). Celem tych badań była próba uzyskania odpowiedzi na pytania o to, w jaki sposób i w jakim kierunku partnerskie relacje kobiet i mężczyzn są budowane w rodzinnej codzienności, stając się indywidualnym biograficznym projektem; relacje zarówno małżeńskie, jak i rodzicielskie.

Koncepcja dziecka i wychowania w rodzinie partnerskiej²

Wbrew powszechnemu przekonaniu o wysokim poziomie nastawienia zaangażowanych w pracę zawodową rodziców na realizację własnych celów i mniejszym zainteresowaniu dziećmi, dominującemu w dyskursie „kryzysu dzieciństwa”, związku rodziców z rodzin „dwóch karier” wydają się być rodzinami o szczególnym znaczeniu i wysokiej pozycji dziecka. Ta swoista idea lokowania „dziecka w centrum” jest jednak inaczej interpretowana niż w tradycyjnej rodzinie o stereotypowym podziale ról między małżonkami, w której duże znaczenie ma ilość czasu poświęcanego dziecku. W rodzinach partnerskich wyraża się ona w sposobie **spędzania czasu z dzieckiem**, prezentowanej **koncepcji dziecka** czy związanej z nią **koncepcją wychowania**.

Rodzice **czas poświęcany dzieciom** spędzają w sposób intensywny i efektywny. Mając świadomość własnego wysokiego czasowego zaangażowania w pracę zawodową, rodzice sami stają się strażnikami swojej prywatności, tak gospodarując czasem, by chwil spędzanych z dziećmi nie zakłócały sprawy zawodowe. Dzielą więc czas na ten poświęcany pracy (również tej wykonywanej w domu), jak i czas, w którym nie ma miejsca na służbowe telefony, pracę przy komputerze czy planowanie zawodowych działań. Maksymalizują doznania przy codziennych czynnościach, które niekiedy urastają do rangi rytuałów, np. wieczorne posiłki; razem wyjeżdżają na wakacje, spędzają weekendy w sposób atrakcyjny dla dzieci, towarzysząc im w aktywnościach, które najczęściej są **efektem własnego wyboru dzieci**. Podstawą kontaktu jest rozmowa, a czas wypełniany jest również przez wspólne zabawy, czytanie, aktywności sportowe czy spacer. Warto podkreślić, że jest to czas starannie zaplanowany, dla rodziców będący swoistą inwestycją we własne dzieci.

² Fragment ten powstał na podstawie wyników badań opublikowanych w książce autorki pt. „Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Socjopedagogiczne studium narracji rodziców prześlanych rolami”. Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Rodzice wiele czynności, które związane są np. z obowiązkami domowymi, wykonują razem z dziećmi, które stają się pełnoprawnymi uczestnikami życia rodziny, a nie wyłączanymi na margines rodzinnej codzienności, ochranianymi i obsługiwaniymi jednostkami, zamkniętymi we własnym świecie – odrębnym od świata dorosłych. Albo towarzyszą rodzicom w wykonywaniu różnych zadań, albo mają własne, stosowne do wieku obowiązki i zadania do wykonania. Nie bez znaczenia jest również fakt dużej troski rodziców – partnerów o sposób spędzania czasu ich dzieci oraz o ich opiekę. Na skutek większego zaangażowania ojców w życie swoich dzieci i opiekę nad nimi rzadko przebywają one same – bo albo rodzice dbają o zapewnienie im opieki, albo sami wzajemnie dzielą się czasem spędzonym z dziećmi. Żadne z dzieci rozmówców biorących udział w badaniach nie było dzieckiem z „syndromem klucza na szyi”. Warto zwrócić uwagę, że w ujęciu rodziców najważniejsze nie było to, czy dziecko **jest** z rodzicem, ale czy będąc same **ma poczucie** udziału rodziców w jego/jej życiu.

Partnerscy rodzice pracują zatem nad tym, by dzieci miały poczucie, że są ważne w ich życiu. Dystans między rodzicami a dziećmi zostaje tu znacznie zmniejszony na rzecz większej bliskości, spontaniczności i otwartości w relacji. Zarówno matki, jak i ojcowie byli wyjątkowo zgodni, że **na szacunek i zaufanie dziecka należy zapracować swoją postawą wobec niego/niej i swoim zachowaniem**. Akcent pada tu na proces tworzenia swojego miejsca i znaczenia w życiu dziecka w odróżnieniu od autorytetu, władzy rodzicielskiej i znaczenia określanych przez sam fakt bycia rodzicem (Kosiorek 2007). Podstawą tego procesu jest czas spędzany nie obok, ale razem z dzieckiem, okazywanie mu pozytywnych emocji, zainteresowania i uwagi, otwarta i szczerza komunikacja dostosowana do wieku dziecka i możliwości jego/jej rozumienia, praca nad tworzeniem więzi i podtrzymywaniem jej, budowanie przekonania, że rodzicom można zaufać i zawsze na nich liczyć. Warto podkreślić, że o okazywaniu pozytywnych emocji własnym dzieciom, przytulaniu, głaskaniu, werbalizowaniu miłości i troski mówili również mężczyźni, choć dla niektórych ta umiejętność, w dużej mierze na skutek stereotypowej pod względem płci socjalizacji, była efektem długiego procesu uczenia się.

Koncepcja dziecka wyłaniająca się z tych narracji to osoba/podmiot/partner w relacji, adresat interakcji, cel nadrzędny wszystkich rodzicielskich działań. To nie przedmiot poświęceń, ale aktywny uczestnik życia rodziny, obdarzony własnym głosem, z którym kontakt budowany jest w oparciu o otwartą komunikację. To osoba, która ma swoje potrzeby i prawa, respektowane przez dorosłych oraz obowiązki i przestrzenie odpowiedzialności. To wreszcie podmiot przemyślanych, zaplanowanych i celowych szczegółowych nastawień i działań wychowawczych (por. Olbrycht 2006; Olczak 2010).

W narracjach na temat wychowania dzieci można wyodrębnić określone koncepcje, opierające się na konkretnych wartościach i ideałach wychowawczych. To, co należy w tym miejscu podkreślić, to głębokie przekonanie rodziców o ich odpowiedzialności za wychowanie własnych dzieci, którą świadomie przyjmują oraz ich wiara i poczucie sprawstwa w tym zakresie. Jest to temat ich wspólnych dyskusji, przedmiot sporów i negocjacji, przede wszystkim zaś przemyślana działalność oparta na wspólnie kreowanym „planie” wychowawczym. Rodzice – partnerzy choć podkreślają znaczenie rozwojowe innych środowisk, np. grupy rówieśniczej czy szkoły, to jednak jako rodzice chcą mieć wpływ na rozwój swoich dzieci, wpierać je i stymulować.

Wychowanie jest tu rozumiane nie tylko jako przekaz określonych wartości, ale również szereg działań stymulujących i umożliwiających ich internalizację, a także aktywizujących własne myślenie dziecka. Podkreślane w tym procesie są współpraca i postawa bycia uważnym na sygnały dziecka tak, by nie tylko nauczyło się ono tego, co chcą mu przekazać rodzice, ale również żeby zrozumiało treści tego przekazu i aktywnie w nim uczestniczyło. W koncepcjach wychowania zatem ujawniają się określone wartości, wśród których największą uwagę zwracano na samodzielność, niezależność, zaradność, szacunek do drugiego człowieka, do podejmowanych przez siebie działań oraz do pracy innych ludzi, otwartość i ciekawość świata, odpowiedzialność oraz kreatywność. Rodzice chcieliby, by ich dzieci znały/miały zasady i się nimi kierowały, znały cel i sens swojego życia oraz umiały określić swoje oczekiwania i sposób ich realizacji; by potrafiły budować ciepłe relacje z innymi ludźmi, by były samodzielne i miały zdrowe poczucie więzi, by potrafiły radzić sobie w życiu; żeby nie krzywdziły innych ludzi, potrafiły okazywać i odczuwać emocje oraz zachować równowagę między samospełnieniem, samorealizacją zawodową a życiową³. Należy tu podkreślić duże znaczenie, jakie rodzice obu płci przypisali, obok wartości kultury indywidualizmu, również **emocjonalnej stronie wychowania**, a więc wartościom, które przede wszystkim stanowią podstawę budowania relacji z innymi oraz **pozytywnego, aktywnego stosunku do własnego życia** i dokonywanych wyborów.

W tym miejscu warto rozważyć sposoby wprowadzania wymienionych wartości w proces wychowania własnych dzieci. Podstawową metodą wychowawczą jest otwarta i szczerą komunikacja. Rodzice podkreślali znaczenie częstych rozmów z własnymi dziećmi, którym towarzyszy również ich uważne słuchanie (por. Bochno 2007). Zachęcają dzieci do stawiania pytań, na które starają się rzetelnie odpowiadać. W procesie argumentowania swojego zdania nie wychodzą z pozycji dorosłego, czyli tego, który wie więcej, lepiej i z racji wieku ma autorytet, ale poszukują i pokazują rzeczywiste powody swojej decyzji – oczywiście na miarę możliwości zrozumienia dziecka, stawiając je w roli młodszego partnera dyskusji. Ujawnione tu znaczenie **wychowania jako rozmowy** wpisuje się we wcześniej ukazaną koncepcję dziecka jako podmiotu.

Zamiast zakazów i nakazów rodzice – partnerzy preferują **pozytywną motywację**, wspieranie oraz ukazywanie różnych wariantów rozwiązania sytuacji. Powodzenie tego procesu może zapewnić **jasne określanie zasad oraz konsekwentne ich przestrzeganie**. To pierwszy krok do budowania w dziecku poczucia odpowiedzialności, rozumienia zasad i ich następstw.

Z brakiem systemu nakazów i zakazów wiąże się **większa przestrzeń wyboru, którego samodzielnie dokonuje dziecko** w oparciu o wskazówki rodziców. Zatem zadaniem rodziców staje się tu wyposażenie dziecka w narzędzia umożliwiające mu dokonywanie

³ Warto w tym kontekście porównać rozważania K. Szafranec na temat „antycypacyjnych procedur wychowawczych” stosowanych głównie w rodzinach inteligenckich, przedsiębiorców i niektórych pracowników umysłowych, skierowanych na wprowadzanie dzieci w świat kultury sukcesu, budzenie wiary we własne możliwości oraz wysokich aspiracji edukacyjnych i życiowych (Szafranec 2002: 462-463). Autorka jednocześnie twierdzi, iż deklarowane „standardy etosowe” w rodzinach z wysokim poziomem wykształcenia dorosłych oraz znacznym zasobie kapitału kulturowego nie mają w istocie wychowawczego wpływu, gdyż praktyka zachowań w codziennych sytuacjach modeluje zachowania pragmatyczne (Tamże: 466).

wyborów (początkowo z „listy” ograniczonej przez rodziców) i wspieranie w tym procesie, zaczynając od prostych zadań związanych z codziennym funkcjonowaniem, np. wyboru sposobu spędzania wolnego czasu, zabawek, rodzajów posiłków czy ubrań, stopniowo przechodząc do trudniejszych decyzji o większym znaczeniu w życiu dziecka. Ostatecznie jednak decyzję zawsze podejmuje dziecko, a dorośli ją respektuje. Rodzic przyjmuje tu rolę przewodnika, który wraz z rozwojem dziecka poszerza jego autonomię, poczucie sprawstwa, a poprzez konsekwentne przestrzeganie zasad uczy je podejmowania samodzielnych decyzji i ponoszenia za nie odpowiedzialności. Podstawą tego procesu jest wzajemne zaufanie, przekonanie o podmiotowości dziecka oraz wiara w jego/jej możliwości.

Wśród rodzicielskich koncepcji wychowania najczęściej pojawiały się **wychowanie do zmienności, do różnicy i do wolności**. W pierwszej z nich podkreślane są przede wszystkim samodzielność, odpowiedzialność, umiejętność rozumienia, budowania i przestrzegania zasad oraz umiejętność adaptacji do zmieniających się warunków i kontekstów funkcjonowania. W drugiej – wielowymiarowość współczesnego świata i życia człowieka, tolerancja, respektowanie prawa do inności, różnorodność i odmienność. Trzecia z wyróżnionych koncepcji odnosi się do wychowania do wolności, rozumianej jako wolność od wewnętrznych schematów, stereotypów – również tych związanych z płcią, oraz wszystkiego, co przeszkadza ludziom dokonywać niezależnych wyborów, a więc wolności do swobodnego wyboru kształtu własnej tożsamości.

Dziecko jako partner rodzica

Kobiety i mężczyźni tworzący rodziny przedstawione w niniejszym artykule różnią się od swoich rodziców w zakresie sposobu rozumienia wychowania dzieci. Starsze pokolenie oraz to, czego sami doświadczyli, poza kilkoma przypadkami, stanowią dla nich najczęściej swoiste „antyźródło” wzorów postępowania z własnymi dziećmi. Poza zgodą ze starszym pokoleniem w podstawowych kwestiach i wartościach, takich jak np. rodzina, uczciwość czy szacunek wobec innych, swoje nastawienia wychowawcze konstruują samotnie/samodzielnie, wpisując się bardziej w obszar teorii wychowania antyautorytarnego (Śliwerski 2010: 27-28), podkreślających samopoznanie, samorealizację jednostki, jej prawa do autonomii i indywidualności niż w „tradycję”, w której zwraca się uwagę głównie na skuteczną adaptację do zastanych warunków funkcjonowania. Proces wychowania w takim ujęciu nie przebiega jednak bez zakłóceń, a to głównie za sprawą własnych doświadczeń rozmówców, często odbiegających od środowiska wychowawczego i socjalizującego, które sami chcą tworzyć oraz wciąż istniejących i nieustannie ścierających się konkurencyjnych wzorców postępowania (por. Sikorska 2009: 284-306).

W rodzinie egalitarnej dzieci mają duże szanse stać się pełnoprawnymi uczestnikami życia rodziny i mówić „własnym głosem” – słyszonym i słuchanym przez dorosłych, bo, jak pisze P. Berger, umiejętność słuchania i słyszenia własnych dzieci jest obecnie jednym z ważniejszych elementów wychowania (Berger 2001). Jak wynika z zarysowanych wyników badań, dzieci mają swoje zadania i obowiązki, ustalone przez rodziców zasady i wartości, które są wdrażane poprzez dyskusję, stymulowanie procesów samorozumienia i samorozwoju, stwarzając sprzyjające warunki i środowisko edukacji. Ujawnia się tu więc

zarówno rozumienie **wychowania jako transmisji** określonej wiedzy i wartości mających służyć jak najlepszej adaptacji do zastanych warunków życia, jak i **wychowania jako wspomagania rozwoju** w kierunku samorealizacji jednostki (por. Kwaśnica 2007). To przypomina rodzaj „demokracji wychowawczej” scharakteryzowanej przez L. Kohlberga i R. Mayer (2000). Autorzy pojęcie to sytuują w sprawiedliwości relacji między nauczycielem/rodzicem a dzieckiem, co oznacza *włączanie się w społeczność, w której decyzje na temat wartości dokonywane są na wspólnej i sprawiedliwej podstawie, nie oznacza zaś niewtrącania się w decyzje dziecka co do wartości* (Kohlberg, Mayer 2000: 44). Dominuje tu przekonanie o potrzebie towarzyszenia dziecku w jego/jej rozwoju, wspierania go/jej poprzez otwartą i szczerą komunikację, pozytywną motywację do dążenia i osiągnięcia celów, tworzenie sytuacji do dokonywania przez dziecko samodzielnych wyborów, stopniowo poszerzając jego/jej przestrzeń autonomii i odpowiedzialności, zawsze w oparciu o negocjacje, wspólnie określone zasady i konsekwencję w ich przestrzeganiu; przekonanie, które ujawnione w kontekście formułowanych warunków bądź celów wychowania, w dużej mierze wpisuje się w koncepcje zorientowane na emancypacyjną funkcję wychowania (Czerepaniak-Walczak 2006).

Ujawnione w narracjach znaczenie przypisywane dzieciństwu to czas „przygotowania” do dorosłości – wyposażenia dzieci nie tylko w określone wartości, np. wykształcenie, które mogłyby zagwarantować im określone profity w przyszłości, np. w postaci (spodziewanego) wysokiego miejsca w strukturze społecznej, ale przede wszystkim w niezbędne kompetencje do rozumienia świata, w którym żyją. Nadrzędnym celem wychowania jest tu rozwój, ujmowany jako samorealizacja. Celem wychowania staje się również wolność, rozumiana jako uwolnienie od ograniczeń wynikających ze struktury społecznej czy dominujących (uznawanych za słuszne) wzorców zachowań, np. tych związanych z płcią, ale również jako wolność do dokonywania autonomicznych wyborów, na co, jak pokazuje Z. Bauman, człowiek współczesny jest dziś skazany – wyborów dokonywanych spośród wielu często sprzecznych ze sobą norm, zasad i wartości (Bauman 2000; 2001). Będąc skazanym na wolność wyborów, musi się jednocześnie nauczyć dokonywania ich w sposób odpowiedzialny, w tym przypadku w dużej mierze oparty na zasadzie szacunku dla siebie i innego człowieka, ale również szacunku dla samej wolności. Takie ujęcie wolności nie oznacza tu bycia „sobą samym” (Kohlberg, Mayer 2000: 39), a więc pewnego faktu psychologicznego, co jest najbardziej widoczne w ideologii romantycznej, osadzonej w doktrynie etycznego relatywizmu, ale jako zasadę etyczną określającą cele i środki wychowania, co jest zgodne z ideologią progresywizmu, opartą na postulatach liberalizmu etycznego (Tamże: 43).

Widoczne w rodzicielskich narracjach koncepcje wychowania zdają się być najbardziej osadzone w ideologii liberalno-rozwojowej. Dominuje w nich bowiem przekonanie o potrzebie towarzyszenia dziecku w jego/jej rozwoju, wspierania go/jej poprzez otwartą i szczerą komunikację, pozytywną motywację do dążenia i osiągnięcia celów, tworzenie sytuacji do dokonywania przez dziecko samodzielnych wyborów, stopniowo poszerzając jego/jej przestrzeń autonomii i odpowiedzialności, zawsze w oparciu o negocjacje, wspólnie określone zasady i konsekwencję w ich przestrzeganiu. Zatem wychowanie to dialog – to relacja, to współdziałanie, to emocje, to spotkanie dwóch partnerów.

Refleksje końcowe: w stronę dziecka

W powyższych rozważaniach wyraźnie widać, iż rodzice schodzą z piedestału „rodzicielskiego autorytetu z nadania” w stronę większej równowagi w relacji z dziećmi. Dużą wagę przywiązują do współdziałania z dziećmi na zasadach partnerstwa, ale dostosowanych do możliwości rozumienia i możliwości rozwojowych dzieci. Następuje tu upodmiotowienie dziecka, przyznanie mu/jej prawa do autonomii.

W przedstawionych koncepcjach można zauważyć sposób myślenia o dziecku i relacji z dziećmi widoczny u Janusza Korczaka, któremu autor dał wyraz choćby w publikacjach „Jak kochać dziecko?” czy „Prawo dziecka do szacunku”. Wychowanie według Korczaka to opiekowanie się i ochrona dziecka, a także wspieranie dzieci w samorozwoju. Autor czyni wychowanka współodpowiedzialnym za rezultaty wychowania na równi z dorosłym, jako drugą stronę w procesie. Dorosli i dzieci uczą się od siebie wzajemnie. Dziecko wzuwa się w sytuację wychowawcy/rodzica, stara się go zrozumieć, współpracuje i pomaga mu. Relacja między dzieckiem a dorosłym tworzy swoiste pole negocjacji, na którym jedna i druga strona ma swoje prawa. To odpowiada wzorowi socjalizacji relacyjnej, socjalizacji partnerskiej.

Wspólne u Janusza Korczaka i we współczesnym myśleniu o partnerstwie w relacji z dziećmi wyłaniającym się z badań jest przekonanie, że dziecko jest tak samo „pełnym człowiekiem” jak dorosły, ma swoją godność, swoje prawa, należy mu się szacunek i nie jest własnością dorosłego/rodzica (por. Smolińska-Theiss 2013). Zatem ujęcie dziecka jako partnera odnosi się do sposobu rozumienia równości w relacji nie w znaczeniu niwelowania różnicy między dorosłymi a dziećmi, ale do równości w znaczeniu bycia równym rangą i budowania wzajemnego współbycia w rodzinie w oparciu o negocjacje, poszanowanie godności dziecka/partnera, oddanie, zaufanie, troskę i życzliwość oraz otwartość i uczciwość.

Bibliografia

- Balswick J., Balswick J. (1995), *The Dual-Earner Marriage: The Elaborate Act*. Grand Rapids, Fleming H. Revell.
- Bauman Z. (2000), *Ponowoczesna szkoła życia*. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Bauman Z. (2001), *Wieczność w opalach, czyli o wyzwaniach pedagogicznych płynnej nowoczesności*. „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, numer specjalny.
- Berger P. L. (2001), *Zaproszenie do socjologii*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Biernat T. (2008), *Paradoksy dzieciństwa jako problem pedagogiczny*. W: W. Szulakiewicz (red.), *Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi w 70. rocznicę urodzin*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Bochno E. (2007), *Nieprzypadkowe spotkania, czyli o rozmowie w wychowaniu*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia-Procesy-Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. Tom 3: *O praktykach wychowania – co wzbogaca, co zubaża wychowawcę*. Gdańsk, GWP.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska A. (2005) (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk, GWP.

- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk, GWP.
- Duch-Krzysztozek D. (2007), *Kto rządzi w rodzinie. Socjologiczna analiza relacji w małżeństwie*. Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.
- Dzwonkowska-Godula K. (2008), *Równość w rodzicielstwie? Młodzi wykształceni Polacy o społecznych rolach matki i ojca, łączeniu ról rodzicielskich i zawodowych oraz polityce rodzinnej*. W: E. Malinowska (red.), *Stereotypy a rzeczywistość na przykładzie wybranych kategorii społecznych*. Łódź, Oficyna Wydawnicza TERCJA.
- Giddens A. (2006), *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A. (1999), *Trzecia droga. Odnowa Socjaldemokracji*. Warszawa, Książka i Wiedza.
- Gilbert L.A. (1993), *Two Careers/One Family*. Newbury Park, London, New Delhi, Sage Publications.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (2006) (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. *Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Izdebska J. (2000), *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*. Białystok, Wydawnictwo Trans Humana.
- Kohlberg L., Mayer R. (2000), *Rozwój jako cel wychowania*. W: Z. Kwiecieński (red.) *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Korczak J. (1993), *Dzieła*. Tom 7. *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza Latona.
- Kosiorek M. (2007), *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwak A. (2005), *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kwaśnica R. (2007), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A. (2004), *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Ronek G. (2008), *Koncepcja demokratycznej rodziny Anthony’ego Giddensa*. W: W. Muszyński, E. Sikora (red.), *Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności. Kształty rodziny współczesnej*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2002), *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Olbrycht K. (2006), *Wychowanie do życia w rodzinie jako współnocie osób*. W: W. Korzeniowska, U. Szuścik (red.) *Rodzina. Historia i współczesność. Studium monograficzne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Olczak A. (2010), *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Ostrouch-Kamińska J. (2011a), *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ostrouch-Kamińska J. (2011b), *E(ga)litarny model rodziny: między możliwością wyboru a świadomością konfliktu*. W: D. Wajsprych (red.) *Poszukiwanie człowieka w (nie)egalitarnym świecie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ostrouch-Kamińska J. (2011c), *Rodzina z równoległymi karierami zawodowymi rodziców (dual-career family) jako przykład rodziny partnerskiej*. „Forum Oświatowe”, nr 2 (45).
- Ostrouch-Kamińska J. (2013), *Egalitarne rodzicielstwo*. „Szkie Humanistyczne”, nr 1, tom XIII, vol. 31.

- Segiet K. (2011), *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sekaran U. (1986), *Dual-Career Families. Contemporary Organizational and Counseling Issues*. San Francisco-London, Jossey-Bass Publishers.
- Sikorska M. (2009), *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwerski B. (2010), *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Smolińska-Theiss B. (2013), *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szafranec K. (2002), *Anomia okresu transformacji a orientacje normatywne młodzieży. Perspektywa międzygeneracyjna*. W: J. Mariański (red.) *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Szlendak T. (2010), *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Elena V. Belovol

People's Friendship University of Russia, Moscow (Russia)
belovol@mail.ru

Elena Y. Shurupova

Centre for Psychological and Pedagogical Support "Merry Steps", Moscow (Russia)
shurupovaelena@mail.ru

**Особенности адаптации детей к детскому саду:
психологический аспект**

Summary

The peculiarities of children's adaptation to kindergarten: a psychological aspect

The process of children's adaptation to kindergarten is considered to be a cumulative interaction of external factors assessed by adults and internal ones, caused by the emotional attitude of children to kindergarten and their individual states. External assessments have proved to be an unreliable index of the successfulness of the child's adaptation to kindergarten. The research revealed that a relatively large group of children who outwardly adapted to kindergarten quite well and, therefore, did not attract the attention of adults, at the same time experienced intense emotional discomfort. The psychological determinants of successful adaptation along with unsuccessful ones were revealed empirically.

Keywords: social adaptation, children of preschool age, kindergarten, subjective criteria of adaptation, external criteria of adaptation

Введение

На протяжении всего периода детства происходит развитие и становление ребенка, он постепенно включается как полноправный и полноценный участник в жизнь человеческого общества. Социальное развитие ребенка предполагает усвоение им ценностей, традиций, культуры общества или сообщества, в котором ему предстоит жить. В игре, в общении со взрослыми и сверстниками, ребенок учится жить рядом с другими, учитывая их интересы, усваивает правила и нормы поведения в обществе. Для того, чтобы понимать и учитывать в своих действиях чувства и интересы других людей, зачастую значительно отличающиеся от собственных, а также согласовывать свои интересы и желания с ними, ребенку предстоит пройти еще длинный путь. Первый социальный опыт ребенок приобретает в семье. Особенности данного опыта определяются атмосферой в семье, наличием эмоционального контакта ребенка с родителями, позицией ребенка и его отношением к происходящему, а также структурой семьи и стилем воспитания.

Сфера социальных контактов ребенка с возрастом расширяется. Ребенок постепенно включается во взаимодействие со сверстниками, а если он посещает детский сад, то на процесс его социализации начинают оказывать влияние воспитатели и другие сотрудники. С одной стороны, ребенок усваивает прямые инструкции, обращенные к нему, и предъявляемую систему требований и запретов, т.е. возможные границы

своих действий, а с другой – наблюдает за поведением взрослых и оценивает степень соответствия их слов и действий.

Дошкольное учреждение первым открывает перед ребенком мир социально-общественной жизни, именно в дошкольном возрасте начинает складываться личность (Божович 2008; Выготский 2000), поэтому детский сад рассматривается как один из определяющих факторов в ее становлении (Дубровин 2005; Прихожан 2000; Хухлаева 2009).

Известно, что смена социальных отношений представляет для ребенка значительные трудности. Одним из переломных моментов является его переход из семьи в детский сад, успешность которого будет зависеть от успешности адаптации ребенка к новому социальному окружению.

Социальная адаптация является одним из механизмов социализации личности. Она предполагает усвоение норм, правил, традиций, обычаев, принятых в обществе, а также выработку определенной позиции и отношения к ним (Бойко и др. 2011). Процесс социальной адаптации представляет собой нахождение баланса между заданными социальными требованиями и внутренним отношением к ним.

Жизненный опыт человека так же начинает складываться в одном из первых социальных институтов, с которым встречается ребенок, а именно – с детским дошкольным учреждением. Каким будет это опыт для ребенка – положительным или отрицательным – зависит как от внешних (внимание воспитателей, установки родителей, экономическое состояние детского сада и пр.), так и от внутренних (индивидуально-личностные особенности, способности, коммуникативные навыки и пр.) факторов. При этом следует отметить, что успешность адаптации детей к условиям детского сада обычно оценивается исключительно взрослыми по внешним признакам (Беловол и др. 2013). Состояние самого ребенка, его субъективное отношение к детскому саду редко становится предметом психологических исследований.

В нашем исследовании рассматриваются особенности субъективного отношения детей к детскому саду, а также психологические особенности детей, способствующие формированию положительного опыта взаимодействия с детским дошкольным учреждением. В качестве *внутренних*, субъективных, *критериев* выступали *эмоциональное отношение ребенка к детскому саду*, и их эмоциональное состояние, а в качестве *внешнего*, объективного *критерия* использовался интегральный показатель – *оценка способности ребенка успешно выполнять социальные требования*, предъявляемые к нему в детском саду. Среди отдельных показателей оценивалось *умение признавать правила*, устанавливаемые взрослыми, *способность действовать самостоятельно*, *знание и выполнение распорядка детского сада* и др.

Методика исследования

Описание выборки исследования

В качестве испытуемых в нашем исследовании выступили дети одного из государственных детских садов г. Москвы. Всего в исследовании приняли участие 40 детей, посещающих детский сад, их воспитатели (2 человека) и родители (25 человек). Дети внутри детского сада разделены на две группы «среднюю» и «старшую». Средний возраст детей средней группы 4,14 лет со стандартным отклонением 0,36 лет.

В группе количество мальчиков примерно равно количеству девочек. Всего эту группу посещает 21 человек.

Старшую группу детского сада посещает 19 человек. Их средний возраст 4,99 лет, со стандартным отклонением 0,29 лет. В старшей группе девочек больше. Их 57,89 % и мальчиков, соответственно – 42,11%.

Методики исследования

Для определения *уровня адаптации* детей к условиям детского сада изучались особенности взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, а также уровень выполнения ребенком социальных требований. Для этого использовалась анкета, которую заполняли как родители, так и воспитатели. В анкете 15 вопросов, касающихся особенностей поведения детей в детском саду. Среди них, например, такие как: «Признает правила, предложенные взрослыми», «Хорошо знает и выполняет распорядок дня в детском саду» и пр. Как родители, так и воспитатели должны были оценить по 4-х бальной шкале частоту появления соответствующей характеристики.

Для диагностики *эмоционального состояния* детей использовалась проективная методика диагностики тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен в модификации О.В. Хухлаевой). Методика включает в себя 12 картинок, на которых нарисованы различные ситуации (6 картинок для мальчиков и 6 картинок для девочек). На рис. 1 представлен пример стимульного материала.

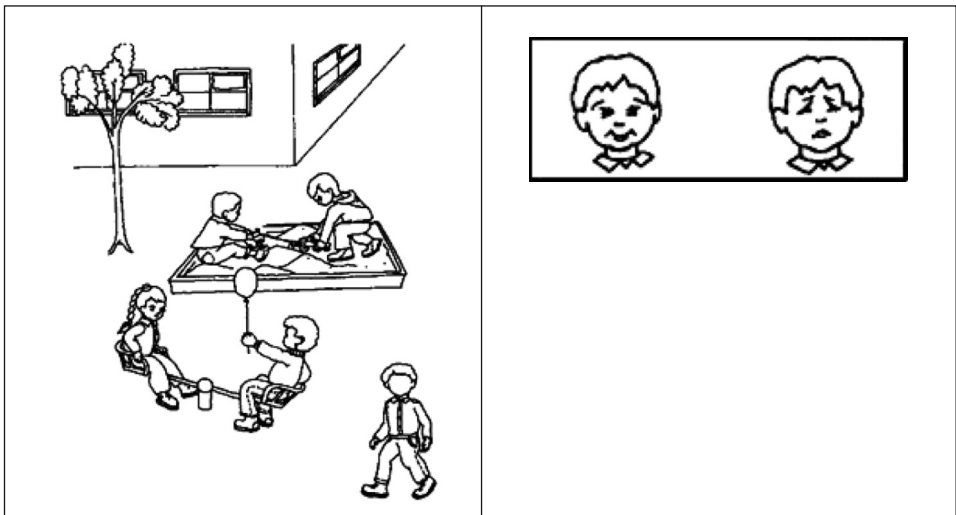


Рис. 1. Пример стимульного материала методики для диагностики эмоционального состояния ребенка

(Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен в модификации О.В. Хухлаевой)

К картинкам даются следующие пояснения:

- Она (он) пришла в детский сад. Как ты думаешь, какое лицо будет у девочки (мальчика) на картинке: веселое или печальное?

Ответы ребенка фиксируются в протоколе. На основе данных протокола вычисляется индекс тревожности (ИТ) ребенка, который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков.

Для диагностики *эмоционального отношения* ребенка к детскому саду использовалась цветовая диагностика эмоционального отношения ребенка к детскому саду (Т.В. Воробьева). Для ее проведения необходимо 6 цветных карандашей (синий, желтый, зеленый, красный, коричневый, черный). Перед началом выполнения задания ребенку задаются два вопроса: «Когда тебе очень хорошо, радостно, весело, карандашом какого цвета ты нарисовал бы свое хорошее настроение? Когда тебе грустно, плохо, тоскливо, карандашом какого цвета ты нарисовал бы свое плохое настроение?». Ребенок выбирает из предложенных 6 карандашей два, его выбор фиксируется в протоколе. Далее он отмечает свой ответ одним из выбранных карандашей в протоколе. Ребенку задаются следующие вопросы:

- Утром, когда ты собираешься идти в детский сад, какое у тебя настроение? Отметь свой ответ в первом квадрате.
- Ты пришел в детский сад, какое настроение у тебя во время занятий, игры, еды (вопросы задаются последовательно, по мере заполнения ребенком квадратов)?
- Тебе надо расстаться вечером с детским садом, какое настроение у тебя бывает, когда ты уходишь?

В протоколе фиксируется количество выборов «веселых» цветов, т.е. тех карандашей, цвет которого ребенок выбирает для изображения своего хорошего, радостного настроения и количество выборов «грустного» цвета, т.е. тех карандашей, цвет которых ребенок выбирает в качестве подходящего для изображения своего грустного настроения.

На основе данных протоколов рассчитывался показатель эмоционального благополучия (ЭБ) ребенка, который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (грустный цвет) к общему числу выборов.

Для изучения *социометрического статуса* ребенка в группе сверстников использовалась методика «Два домика». На листе бумаги психолог рисует два домика (один побольше – красного цвета, другой поменьше – черного цвета) так, чтобы ребенок видел процесс рисования. Инструкция предлагается следующая: «Посмотри на эти домики. Представь себе, что красный домик принадлежит тебе, в нем много красивых игрушек, и ты можешь пригласить к себе всех, кого захочешь. А в черном домике игрушек нет совсем. Подумай и скажи, кого из ребят своей группы ты пригласил бы к себе, а кого поселил бы в черном домике». Ответы ребенка фиксируются, а по окончании уточняется, не хочет ли он поменять кого-нибудь местами, не забыл ли он кого-нибудь.

Социометрический статус каждого члена группы рассчитывался по следующей формуле:

$$C_i = \frac{\sum_{i=1}^N (R(+i) + R(-i))}{N - 1}$$

Уровень адаптации ребенка к детскому саду определялся по двум показателям. В качестве внешнего, объективного критерия выступали результаты заполнения анкеты взрослыми. Внутренним, субъективным критерием являлись показатели уровня тревожности и эмоционального благополучия. Так как дальнейший анализ

показал наличие положительной, значимой корреляционной связи между этими переменными (значение коэффициента Спирмена, $\rho=0,3479$, при $p=0,0298$, т.е. меньше, чем 0,05), то для дальнейшего анализа мы использовали интегральный показатель, который был назван «эмоциональный комфорт» и определялся как величина, равная сумме этих двух переменных.

Для диагностики *самооценки* дошкольников использовалась методика «Лесенка». Ребенку предлагалось поставить куклу, символизирующую самого ребенка, (для девочек это была кукла-девочка, а для мальчиков – кукла мальчик) на одну из трех степеней лесенки. При этом задавались разные качества для оценки. Например, на нижней ступеньке находятся самые нехорошие дети, на верхней ступеньке – самые хорошие дети, а на средней ступеньке – дети, которые иногда бывают хорошими, а иногда нет. Ребенку предлагалось ответить на вопрос, на какую ступеньку он поставил бы куклу.

Следует отметить, что до начала этого этапа исследования мы убедились, что все дети (и особенно дети из средней группы) понимают о каких качествах идет речь!!! Всего детям предлагалось 10 качеств. В результате выполнения теста подсчитывается общее количество баллов: 0 баллов, если кукла была поставлена на нижнюю ступеньку, 0,5 балла – средняя ступенька и 1 балл, если куклу поставили на верхнюю ступеньку. Таким образом, максимально возможный балл по тесту – 10 баллов.

Для диагностики *интеллекта* мы использовали матрицы Равена для детей 4–5 лет, серия А. В качестве стимульного материала в этом тесте используются серия карточек (матрицы) с заданиями возрастающей сложности. Для решения задачи детям надо найти принцип, по которому построена данная матрица, и выбрать правильный ответ из предложенных внизу вариантов. На рис. 2 представлена одна из карточек теста.

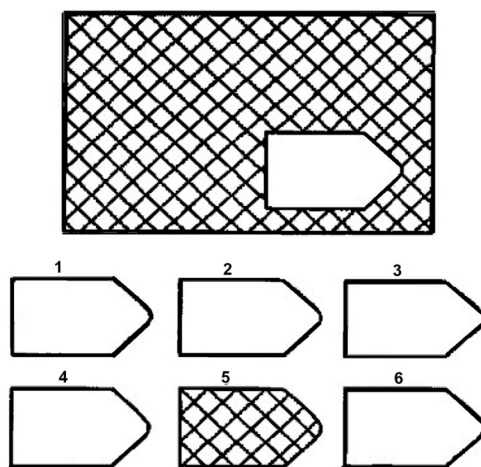


Рис. 2. Пример стимульного материала из теста «Матрицы Равена», серия 1

Перед выполнение теста ребенку дается следующая инструкция:

Посмотри внимательно на картинку. Нужно помочь починить испорченный коврик, и для этого тебе надо найти такую заплатку, которая не отличалась бы по рисунку от этого коврика. Внизу даны разные варианты, выбери правильный.

Детям последовательно предъявляют матрицы в порядке возрастающей сложности. В нашем случае детям предъявлялась только серия А, так как именно она предназначена для детей 4-5 лет, что соответствует возрасту обследуемых детей (Марцинковская 2000). Для оценки уровня развития интеллектуальных способностей подсчитывается количество правильных ответов (1 балл за каждое верное решение), а так же процент правильно выполненных заданий от общего количества ответов.

Для диагностики умения *распознавать эмоции* других в контексте определенной ситуации (как компонент эмоционального интеллекта) использовался видео тест, созданный Е.В. Беловол и Е. Хворовой (Беловол и др. 2011). В нем используются кадры из мультфильма «Винни Пух. День рождения ослика Иа-Иа». Задача детей состояла в том, чтобы смотреть мультик и отвечать на вопросы по эмоциям героев. Нужно было определить эмоцию и объяснить свое мнение, почему на их взгляд герои испытывают именно эту эмоцию.

На основе полученных результатов оценивалась способность детей правильно распознавать эмоции. Всего эмоций было семь и, таким образом, при правильном распознавании всех эмоций, максимально возможный балл по этому тесту составлял 7 баллов. Результат переводился в проценты правильно распознанных эмоций по отношению к их общему количеству.

Результаты исследования и их анализ

Анализ результатов адаптации детей к условиям детского сада, показал, что не существует значимой корреляции между представлениями взрослых об адаптации детей к детскому саду и субъективными ощущениями ребенка – эмоциональным комфортом. Рассчитывался коэффициент корреляции Спирмена. В нашем исследовании $\rho = -0,0081$ с уровнем значимости $\alpha = 0,9505$. Такие результаты корреляционного анализа явно свидетельствуют, о несогласованности результатов оценки взрослых и детей. Для уточнения полученных результатов был использован кластерный анализ. Графически его результаты представлены на рис 3.

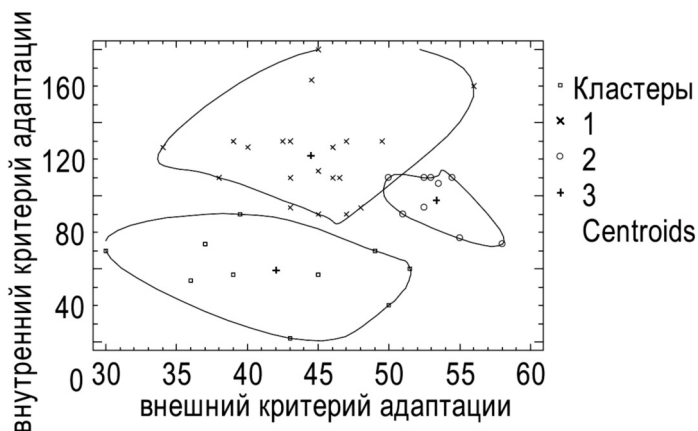


Рис. 3. Результаты разбиения на кластеры (метод Уорда)

Из диаграммы на рис. 3 видно, что существует три группы детей. К **первой группе** (1 кластер на рис.) относятся дети, хорошо адаптировавшиеся к условиям детского сада, хорошо взаимодействующие как с взрослыми, так и со сверстниками, они хорошо выполняют социальные требования, предъявляемые к ним. При этом эти дети испытывают достаточно высокий уровень эмоционального комфорта, что свидетельствует и об их высоком уровне внутренней адаптации. Всего таких детей 25%. Второй кластер – **вторую группу** – образуют дети, которые с точки зрения взрослых достаточно хорошо адаптировались к условиям детского сада, однако испытывающие внутренний эмоциональный дискомфорт. Таких детей в выборке 52,5%. В **третью группу** (22,5%) вошли дети, хорошо адаптировавшиеся внешне, но при этом со средним уровнем внутренней адаптации.

Правомерность такого разделения детей на группы подтверждается результатами сравнительного анализа. Соответствующая диаграмма представлена на рис. 4.

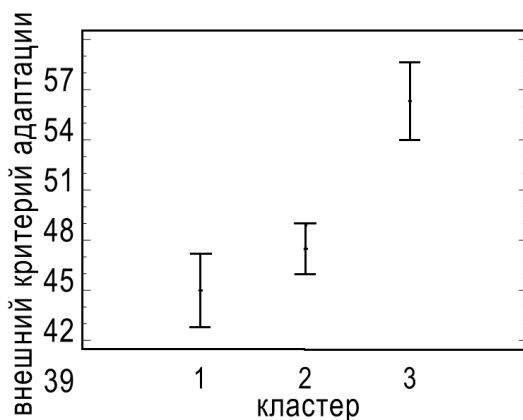


Рис. 4. Сравнительный анализ средних показателей адаптации по группам

Статистический анализ подтверждает значимость различий между показателями внешней адаптации в группах. Для сравнительного анализа использовался критерий множественных сравнений Краскелла – Уоллиса. В данном случае, его значение составляет $H = 18,0459$, при $p < 0,05$.

Аналогичные результаты были получены и при сравнении показателя эмоционального комфорта детей по отношению к детскому саду. На рис. 5 представлены результаты сравнения средних показателей по группам.

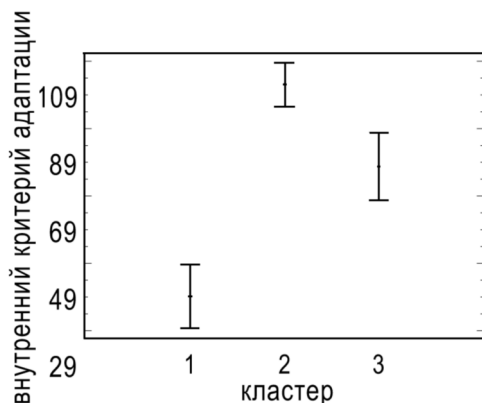


Рис. 5. Сравнительный анализ средних показателей эмоционального комфорта по группам

Из рисунка видно, что дети, вошедшие в **первую группу** испытывают максимальный эмоциональный комфорт, хуже всех эмоционально себя чувствуют и относятся к детскому саду дети из **второй группы**, а дети **третьей группы** демонстрируют средние показатели измеряемого признака. Результаты сравнительного статистического анализа также подтверждают полученные результаты. (значение критерия Краскелла – Уоллиса = 25,692, при $p < 0,05$).

Таким образом, результаты кластерного и сравнительного анализа подтверждают правомерность разделения детей на три группы для дальнейшего анализа психологических факторов успешной адаптации детей к детскому саду.

Анализ социометрического статуса ребенка

Для анализа взаимосвязей социометрического статуса ребенка с показателям адаптации был использован факторный анализ. Полученные результаты представлены на рис. 6 и в таблице 1.

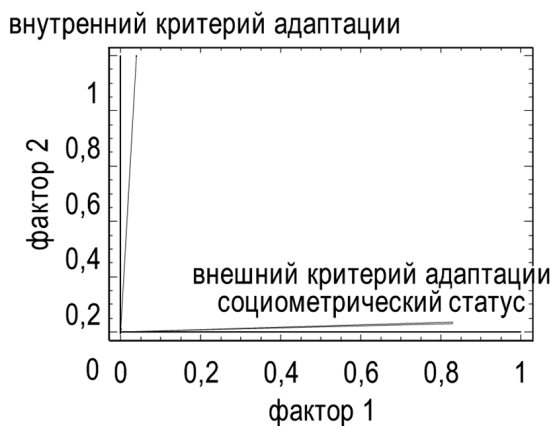


Рис. 6. Взаимное расположение переменных в факторном пространстве

Таблица 1. Таблица факторных нагрузок исследуемых переменных

Переменные	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>
внешний критерий адаптации	0,83111*	0,0296967
внутренний критерий адаптации	0,0399635	0,999193
социометрический статус	0,830368	0,0367631

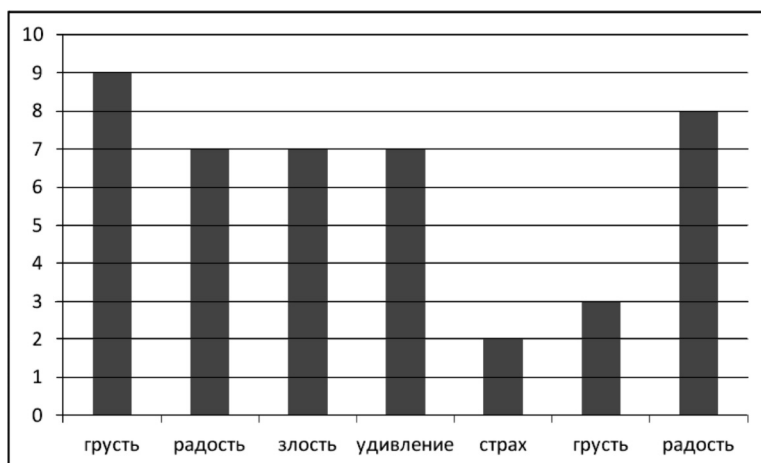
* Выделены значимые факторные нагрузки

Результаты анализа таблицы факторных нагрузок показывают, что социометрический статус ребенка определяется внешним критерием адаптации, т.е. оценками взрослых (воспитателей и родителей). Эти две переменные дают значимые факторные нагрузки на один и тот же фактор. Не исключено, что именно высокая и положительная оценка взрослых так или иначе будет определять отношение к данному ребенку его одноклассников.

Анализ особенностей распознавания эмоций

Как уже отмечалось, способность к распознаванию эмоций определялась в контексте конкретной ситуации. В качестве стимульного материала детям показывался мультфильм «Винни Пух. День рождения ослика Иа-Иа». Нужно было определить эмоцию и объяснить свое мнение,

Результаты показали, что ни один ребенок не идентифицировал правильно все эмоции. Результаты варьируются от средних (половина правильно определена) до высоких (определены все эмоции, кроме одной). Были неправильно даны ответы, равно как и отсутствие ответов, в принципе. При этом эффективность распознавания разных эмоций было не одинаковой. На рис. 7 представлен график, отражающий количество правильно данных ответов детьми по каждой эмоции.

**Рис.7.** График, отражающий количество правильно данных ответов детьми по каждой эмоции

Графики позволяют увидеть, что сложнее всего детям было определить эмоцию «страх». В мультфильме эмоция «радость» была представлена дважды – и оба раза дети справились с ее распознаванием. Однако, также представленная дважды эмоция «грусть» в первый раз была хорошо распознана, а во второй – нет.

Сравнительный анализ количества правильно распознанных эмоций по группам представлен на рис. 8.



Рис. 8. График средних по группам

Из рисунка следует, что способность к распознаванию эмоций значимо выше у детей, успешно адаптировавшихся к условиям детского сада. При этом для детей второй группы, тех детей, которые в наименьшей степени адаптировались к условиям детского сада характерно очень плохое распознавание эмоций. Дети, вошедшие в третью группу, дети, которые успешно справляются с социальными требованиями детского сада и достаточно положительно в эмоциональном плане относящиеся к саду, распознают эмоции несколько лучше. Значимость различий между группами подтверждается значением критерия Краскелла – Уоллиса ($N=106,782$, при $p<0,05$).

Анализ интеллекта детей

Анализ степени выраженности интеллекта в разных группах не выявил значимых различий между ними. Таким образом, результаты сравнительного анализа не подтверждают нашего предположения о том, что одним из факторов, определяющих эффективность адаптации детей к детскому саду будет выступать интеллект. У всех детей в выборке показатели интеллекта находятся на среднем уровне. Разброс показателей интеллекта находится в диапазоне 27-74%, со средним значением 51,3 и стандартным отклонением 13,3.

Анализ самооценки детей

Самооценка детей детского сада так же анализировалась по группам. Результаты сравнительного анализа представлены на рис. 9.

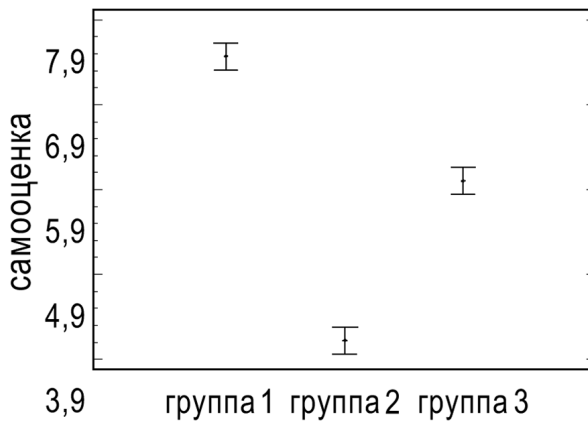


Рис. 9. График средних значений самооценки по группам

Результаты анализа показывают, что самооценка детей в группах с разной степенью адаптации к детскому саду очень разная. Самый высокий уровень самооценки у детей первой группы, представители которой в наибольшей степени адаптировались к условиям детского сада. Среднее значение самооценки в этой группе – 7,47 со стандартным отклонением 1,09.

Дети второй группы, которые выглядят как хорошо адаптировавшиеся к условиям пребывания в детском саду, но которые в наибольшей степени испытывают негативно окрашенное эмоциональное состояние и негативное отношение к детскому саду, обладают самой низкой самооценкой. Среднее значение самооценки в этой группе – 4,12 со стандартным отклонением 0,84 балла. Показатель самооценки детей третьей группы, для которых характерен средний уровень адаптации к условиям пребывания в детском саду составляет 6,14 баллов со стандартным отклонением 1,42 балла и находится на среднем уровне.

Обсуждение результатов

Результаты нашего исследования позволили выделить три группы детей, отличающихся по уровню адаптации к детскому саду. Критериями отнесения к той или иной группе являлись эмоциональное отношение детей к детскому саду в целом (эмоциональный комфорт). Далее определялось эмоциональное отношение ребенка к детскому саду в целом, с одной стороны. С другой стороны, мы учитывали степень выполнения ребенком социальных требований в условиях детского сада и особенности взаимодействия в детском саду как со сверстниками, так и с взрослыми, т.е. внешний критерий адаптации. Таким образом, уровень социальной адаптации ребенка в условиях детского сада в нашем исследовании включал, по крайней мере, две стороны: субъективный, внутренний и объективный, внешний.

Анализ полученных результатов позволил нам выделить группу детей (1 группа), которая характеризуется низким уровнем эмоционального дискомфорта и средним уровнем оценки внешних критериев социальной адаптации. Дети этой группы

определены как хорошо адаптировавшиеся. Во вторую группу вошли дети с высоким и очень высоким уровнем эмоционального дискомфорта. При этом внешние показатели адаптации находятся на среднем уровне и эти дети, как правило, не вызывают пристального внимания взрослых. Таким образом, ребенок может быть внешне успешным во взаимодействии со взрослым и сверстниками, а внутренне далеко не всегда удовлетворенным этими взаимоотношениями.

Однако, так как пребывание этих детей в детском саду вызывает у них достаточно ярко выраженное состояние фрустрации, то мы считаем, что можно рассматривать уровень их адаптации к детскому саду как низкий. В третью группу вошли дети со средними показателями эмоционального комфорта и высокими показателями внешней адаптации. Уровень адаптации этих детей нами определен как средний.

Изучение психологических характеристик представителей каждой из трех групп показал, что дети, относящиеся к группе хорошо адаптировавшихся обладают высоким уровнем самооценки, хорошо распознают эмоциональные состояния в конкретных ситуациях, обладают средним уровнем интеллекта. При этом группа детей, плохо адаптировавшихся к условиям детского сада, демонстрирует низкую и очень низкую самооценку, плохо распознают эмоции и часто не могут объяснить причины возникновения той или иной эмоции.

Социометрический статус ребенка в детском саду является, скорее, результатов высокой оценки взрослых и непосредственно связан с внешней оценкой уровня адаптации.

Таким образом, ребенок может быть внешне успешным во взаимодействии со взрослым и сверстниками, а внутренне далеко не всегда удовлетворенным этими взаимоотношениями.

Выводы

Результаты нашего исследования позволяют утверждать, что более высокий уровень социальной адаптации ребенка среднего дошкольного возраста характеризуется согласованностью эмоционального отношения к детскому саду и уровня выполнения социальных требований в нем. В группах социально адаптированных детей рассогласования между двумя параметрами социальной адаптации не наблюдалось в отличие от групп социально неадаптированных детей, где это рассогласование было существенным.

Таким образом, можно предложить в качестве критерия социальной адаптации ребенка в условиях детского сада степень согласованности между позитивным эмоциональным отношением ребенка к детскому саду и выполнением им социальных требований в его условиях на достаточно высоком уровне. Для успешной социальной адаптации ребенка в детском саду важное значение, на наш взгляд, имеет именно соответствие эмоционального отношения к детскому саду поведению в его условиях. И поэтому, на тех детей, у которых наблюдается значительная степень рассогласования между эмоциональным отношением к детскому саду и уровнем выполнения социальных требований в нем, следует обратить особое внимание, поскольку это может быть свидетельством эмоционального неблагополучия и дезадаптации ребенка.

Литература

- Беловол Е.В., Шурупова Е.Ю. (2013), *Психологические факторы субъективного благополучия детей дошкольного возраста в условиях детского сада*. XX международная конференция «Ребенок в современном мире. Ценностный мир детства». СПб., Изд-во Политехнического университета.
- Божович Л.И. (2008), *Проблемы формирования личности*. М., Директ-Медиа.
- Бойко З.В., Марин К.Г. Херес. (2011), *Особенности коммуникативной компетентности и адаптации студентов из латинской Америки на разных этапах обучения*. Вестник РУДН, №1.
- Выготский Л.С. (2000), *Психология*. М., ЭКСМО-Пресс.
- Дубровин Д. Н. (2005), *Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения* //дис. кандидата психологических наук: 19.00.07 / Моск. гор. пед. ун-т Ком. образования Правительства Москвы.
- Марцинковская Т.Д. (ред.) (2000), *Детская практическая психология*. М., Гардарики.
- Прихожан А. М. (2000), *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика*. М., Московский психолого-социальный институт; Воронеж, Издательство НПО «МОДЭК».
- Хворова Е.М., Беловол Е.В.(2011), *Научение распознаванию эмоциональных состояний других людей как фактор, повышающий эффективность межличностной коммуникации*. III Общероссийская научно-практическая конференция «Современные исследования социальных проблем». Красноярск.
- Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е. (2009), *Маленькие игры в большое счастье*. М., МГППУ.

Marzenna Nowicka

marzenna.nowicka@uwm.edu.pl

Korczak – etnograf i jego badania dziecięcej kultury kolonijnej

Summary

Korczak – the ethnographer and his research on children’s holiday camp culture

A breakthrough in scientific reflection on children and childhood is closely connected with the research that has been conducted in the field of the new sociology of childhood since the 1980s. The main study design used in this research is ethnography. The article describes Janusz Korczak’s much earlier research on children’s culture created by children participating in holiday camps. Despite slightly differing from the canon of ethnography, Korczak’s research can be considered as a pioneering ethnographic study on children’s holiday camp culture created by children at the beginning of the twentieth century.

Słowa kluczowe: nowa socjologia dzieciństwa, dziecięce kultury rówieśnicze, społeczność dzieci, etnografia

Keywords: new sociology of childhood, children’s peer culture, children’s society, ethnography.

Szerokie wykorzystanie metody etnograficznej w badaniach na dzieciństwie łączy się ze zmianami w myśleniu dorosłych o dzieciach i ich roli w społeczeństwie. Przełomem okazał się nowy interdyscyplinarny paradygmat społecznych studiów nad dzieciństwem (Qvortrup, Corsaro, Honig 2009) powstały w latach 80-tych XX wieku. Jego źródłem stał się konstruktywizm poznawczy i społeczny oraz interpretatywizm. Dzieciństwo w tym ujęciu nie stanowi uniwersalnej cechy ludzkich grup, ale jawi się „jako specyficzny komponent strukturalny i kulturowy społeczeństw” (James, Prout, 1997: 8). Dzieci uznano za aktorów społecznych, czyli „podmioty aktywnie konstruujące i określające swoje życie społeczne, życie otaczających ich ludzi oraz społeczności, w których żyją”. (Jenks 2008:112). Radykalnie zerwano z traktowaniem ich jako niedoskonałych twórców w drodze do pełnej dorosłości. Jako kreatywne podmioty społeczne dzieci „negocjują, podzielają i kreują kulturę z dorosłymi i ze sobą” (Corsaro 2005: 18). Żyjąc w dwóch światach splecionych ze sobą, dzieci przyczyniają się do wytwarzania kultury ludzi dorosłych, ale kreują też swoją odrębną kulturę. Wszędzie tam, gdzie przebywają wspólnie (na podwórku szkolnym, pod blokiem, w piaskownicy, na ulicy, w szkole, na obozie itd.) wytwarzają swój folklor, rytuały, reguły działania. Do bezpośredniego rozpoznawania dziecięcej rzeczywistości bardziej przydatne jest zastosowanie metod jakościowych, a, jak podkreślają

A. James i A. Prout, etnografia zajmuje w nich miejsce podstawowe (1997: s. 8). Z wykorzystaniem tej metody prowadzone były liczne badania czołowych przedstawicieli tego nurtu, jak W.A. Corsaro i D. Eder (1990), Corsaro (1997), M.H. Goodwin (1990), B. Thorne (1993) i in.

Czym jest kultura dziecięca? William A. Corsaro pisze, że to „stabilny system aktywności, schematów postępowania, wartości i zainteresowań, które dzieci produkują i dzielą między sobą” (2009: 301). Gdyby rozwinąć tę definicję, korzystając z dorobku polskich badaczy dotyczących wybranych obszarów dziecięcej kultury¹ to można powiedzieć, że elementami pojęciowymi kultury dziecięcej są:

- formy słowne (rymowanki, śpiewanki, zagadki itp.),
- sposoby komunikowania się (specyficzny język dziecka),
- formy pisane (pamiętniki, zeszyty z piosenkami, złote myśli),
- gry i zabawy dziecięce; sposób ich organizowania i przeprowadzania,
- rytuały, obyczaje, zwyczaje, zainteresowania,
- wierzenia, przesady, sposoby wyjaśniania świata,
- reguły i normy społeczne wytwarzane przez dzieci w ich społecznościach,
- przedmioty materialne gromadzone, wytwarzane, adaptowane przez dzieci
- ekspresje ruchowe, twory gestyczne,
- formy pisano-słowno-obrazowe w nośnikach elektronicznych (e-folklor).

Choć fala badawczego zainteresowania dziecięcą kulturą przypada na ostatnie dekady XX wieku, to chciałabym zwrócić uwagę, że mamy w dorobku polskiej pedagogiki dużo wcześniejsze etnograficzne opracowania dotyczące tego zagadnienia. Już na początku ubiegłego stulecia badaniem dziecięcej kultury zajmował się Janusz Korczak². Z jego nazwiskiem łączy się wiele różnych profesji – Korczak był lekarzem, publicystą, pisarzem, wychowawcą, pedagogiem, społecznikiem itd. Ale ten wyjątkowy człowiek był również etnografem – wnikliwym badaczem świata kreowanego przez dzieci. Na etnograficzny rys projektów Korczaka wskazują znawcy jego dzieła. Zgodnie z opisem H. Kischner Korczak „gromadzi wiedzę o swoistościach dziecięcego plemienia, o jego zachowaniach językowych, rytuałach, zabawach, przejawach roli społecznej dziecka, procesach poznawczych, adaptacji do kultury dorosłych (...) pisarstwo Korczaka gromadzi jedyną w swoim rodzaju poetycką dokumentację dzieciństwa” (1995:41). B. Smolińska-Theiss zauważa, że Korczak jest „mistrzem codzienności dziecięcej” (2013:35), budującym nową antropologię dzieciństwa (tamże, 31), J. Ługowska pisze o Korczakowskim odkrywaniu dziecięcego folkloru (1986:45), a J. Papuzińska używa obrazowego porównania: „Podobnie jak ów etnograf amerykański, który stał się członkiem indiańskiego plemienia, aby poznać od wewnątrz jego obyczaje, Korczak «przostał» do dzieci, wtopił się w ich środowisko i spędził pośród nich większość swojego życia, obserwując najmłodszych w najróżnorodniejszych sytuacjach (...)” (2010:39).

¹ W latach 70-tych ubiegłego wieku polskie badania nad dziecięcą kulturą związane były z folklorystyką. Termin „podkultura dziecięca” wprowadził J. Cieślowski (1975). Oprócz tego autora badania prowadzili m.in.: K. Pisarkowa (1975), D. Simonides (1996), J. Papuzińska (1988). Współcześnie: B. Smolińska-Theiss (1993), E. Siarkiewicz (2000), B. Łaciak (1998), J. Szewczyk (2002), J. Ziwnik (2009) i in..

² Choć oczywiście zainteresowania tą problematyką datują się wcześniej, por. R. Waksumnd, *Dziecko w świetle polskiej etnografii i folklorystyki (Od Kitowicza do Korczaka)*. „Literatura Ludowa” 1996, nr 4-5.

Badanie etnograficzne polega na deskrypcji rzeczywistości grupy społecznej w jej naturalnym otoczeniu. „Etnografie – jak pisze I. Kawecki – są analitycznymi opisami lub rekonstrukcjami całości kulturowych zjawisk i grup” (2009:66). Charakteryzuje je: skupienie uwagi na małej homogenicznej grupie, długotrwałe i wielokrotne przebywanie badacza w terenie, stosowanie obserwacji uczestniczącej, tworzenie baz danych, skoncentrowanie uwagi na opisie, przybliżeniu kultury, sposobów życia i struktury społecznej (tamże, s. 69).

Wymienione cechy można w różnym stopniu zidentyfikować w pracach Korczaka. Warto tu chociażby wymienić jego pierwsze relacje na temat dzieci żyjących na ulicy czy w domach bogatych rodziców („Dzieci ulicy” 1901; „Dziecko salonu” 1906). Jednak, jak się wydaje, najpełniej i najwierniej warunki badania etnograficznego zostały przez niego spełnione w projekcie rekonstrukcji dziecięcej kultury kolonijnej. Korczak wyjeżdżał na kolonie letnie organizowane przez warszawskie Towarzystwo Kolonii Letnich dla polskich i żydowskich dzieci w wieku od ośmiu do trzynastu lat. Kolonie rozpoczynały się zazwyczaj w połowie maja, a kończyły w połowie września, zaś każdy turnus trwał cztery tygodnie. Korczak po raz pierwszy wyjechał na kolonie letnie do Michałówki w roku 1904 i był wtedy wychowawcą na dwóch turnusach chłopięcych. W 1907 udał się tam na jeden turnus po raz drugi. Kolejny wyjazd Korczaka na kolonie letnie miał miejsce w roku 1908. Tym razem wyjechał z grupą polskich chłopców do Wilhelmówki i uczestniczył wówczas w dwóch turnusach³. Na koloniach Korczak nie tylko miał kontakt z dziećmi z konkretnej grupy, ale ze wszystkimi kolonistami. Równoległe ze swoich obowiązkami opiekuna i lekarza, prowadził również pracę badawczą. Obserwował i gromadził notatki o życiu „społeczeństwa dziecięcego” (s. 251⁴).

Życie to przebiegało na określonym terenie, w swoistej enklawie, którą Korczak tak opisywał: „Taki sobie czternastomorgowy kwadrat lasu otoczonego polanami. (...) taki zamknięty w sobie mały świat... Przyjeżdża raz na dzień pachciarz – piekarz – czasem się żebrak zabłąka – a poza tym żyjemy własnym, innym, dziwnym – doprawdy bardzo dziwnym życiem” (s. 250). Zatem, tak jak w procedurze etnograficznej, badania Korczaka dotyczyły dość wyizolowanej grupy dzieci. Poza nielicznymi dorosłymi czy prowadzeniem korespondencji nie miały one właściwie kontaktu z „zewnątrznym światem”, będąc zdane same na siebie i swoich opiekunów. Wiodły życie z pozoru jednostajne, odmierzane rytmem sygnału trąbki lub dzwonka na posiłki i sen, ale w rzeczywistości bardzo dynamiczne i kreatywne, bo, jak notował Korczak: „nieprzejeżdżanym potokiem wartkim prą fakty za faktami – jeden niepodobny do drugiego” (s. 251).

³ Przedstawione tu informacje pochodzą z opracowanej przez M. Ciesielską „Noty wydawniczej” odnoszącej się do genezy powstania utworów kolonijnych Korczaka. Zainteresowanych odsyłam do całości jej wnikliwego opracowania: *Moški, Joski i Srule, Józki, Jaški i Franki, Teksty z czasopism, Geneza utworów*. W: A. Lewin (red.), *Janusz Korczak. Dzieła*. Tom V, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1997, s. 301–325.

⁴ Wszystkie przypisy pochodzą z dwóch zwartych utworów Janusza Korczaka: *Moški, Joski, Srule* oraz *Józki, Jaški, Franki* oraz z tekstów o koloniach z czasopism „Izraelita” i „Świat”, które zostały zebrane i opublikowane w piątym tomie *Dzieł* Janusza Korczaka pod redakcją naukową Aleksandra Lewina, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1997. Opracowanie tekstów, geneza utworów, uwagi o tekstach i przypisy przygotowała Marta Ciesielska. W artykule odwołuję się do tego, gdzie: *Moški, Joski, Srule* zamieszczono na stronach 7–95; *Józki, Jaški, Franki* na stronach 99–232; zaś *Teksty z czasopism* na stronach 237–298; *Nota wydawnicza. Przypisy* s. 301–377.

Etnograficzne w swojej istocie notatki Korczaka dotyczyły kultury dziecięcej generowanej na wszystkich polach aktywności uczestników kolonii. Świat dzieci traktował z badawczym zacięciem, pisząc, że stanowi on „wyjątkowe pole do postrzeżeń”, które „pochłania każdego, kto w ten świat wejdzie” (s. 251). Co bardzo znaczące, Korczak przede wszystkim zajmował się funkcjonowaniem nie pojedynczego dziecka, ale dzieci we wspólnocie, przyglądał się temu, jak organizują sobie swoje przebywanie, co zaprzęta ich uwagę, jak się komunikują, jakie reguły wprowadzają, co ma wartość w ich świecie. Poświęcał również uwagę poszczególnym dzieciom, ale tłem były zazwyczaj wspólne działania kolonistów, gdyż interesowały go przemiany dzieci, jak „[z] luźnej gromady przetopili się w społeczeństwie, które rozumie potrzebę współpracy, wzajemnych ustępstw, współdziałania i zdrowej opinii” (s. 290).

Spółeczność dziecięca na koloniach w Michałowce i Wilhelmówce organizowała się na bazie różnych wspólnych form aktywności, począwszy od rytuałów kolonijnych związanych ze stałymi czynnościami w ciągu dnia takimi, jak posiłki, modlitwy, czynności porządkowe, sen. Jednak, co oczywiste i zgodne z głównym celem przebywania dzieci na koloniach, najistotniejszym działaniem, na bazie którego dzieci kreowały własną kulturę, była zabawa. Korczak rejestrował wszystkie jej przejawy i odmiany. W tym bogactwie relacji niektóre z zabaw wymieniane są tylko z nazwy, przy innych Korczak przedstawiał istotę zabawy, opatrując ją własnym komentarzem, ale ze szczególnym pietyzmem traktował zabawy wymyślone przez same dzieci, które wnikliwie i szczegółowo opisywał. Relatywnie skromne przedstawienia dotyczą tradycyjnych, znanych od pokoleń, jak również popularnych w ówczesnym czasie gier i zabaw. Przeważnie związane one były z aktywnością ruchową na świeżym powietrzu na łące, w lesie czy nad rzeką. Jak relacjonuje Korczak, dużym zainteresowaniem wśród kolonistów cieszyły się takie formy, jak: zabawa w kotka i myszkę, w berka, Czarnego Luda lub zapomniane już dziś zupełnie: trzeciak⁵, most czy koszyczek⁶ (s. 249). Bawiono się też w puszczenie latawca, rzucanie piłką, puszczenie łódek na wodę czy robienie węża (s. 249). Tę ostatnią zabawę Korczak opisuje następująco: „tam znów węża robią chłopcy, biorą się za ręce, dwudziestu, trzydziestu, najsilniejsi prowadzą, zakręcają, rozwijają węża; im kto bliżej końca, tym mu trudniej nadażyć, aż cały ogon – z dziesięciu chłopaków – urwie się z rozmachem i poprzewraca” (s. 189).

Dzieci ogromnie lubiły zręcznościowe formy aktywności na koloniach takie, jak np. palant, zbijak (s. 149), narodowości⁷ czy exstra⁸, klipa oraz ciupy. W niektórych relacjach na ten temat dostrzec można reporterskie zacięcie Korczaka, jak na przykład przy przedstawianiu gry w palanta, gdzie w skrótovej dynamicznej formie pisze: „Część chłopców gra w palanta. Jedni tracą metę w palancie, drudzy zarabiają. Tu są matki, bachory, półmetki,

⁵ Gra ruchowa, dzieci stoją w kole parami jedno za drugim, a dwoje się goni. Uciekający może stanąć przed którąś z par, wówczas „trzeci” z pary stojący na zewnątrz kręgu staje się uciekającym (por. uwagi M. Ciesielskiej, s. 369).

⁶ Zabawa polegała na tworzeniu przestrzennych układów, elementami których były kolejno dobrane dzieci (s. 372).

⁷ Zabawa z piłką. Dzieci przyjmują nazwy narodowości, stają w zwartym kole, a w jego środku, w dołku w ziemi zostaje umieszczona piłka. Prowadzący wywołuje jakąś narodowość, wywołany chwytą piłkę i stara się zbić kogoś z pozostałych uciekających dzieci (por. s. 364).

⁸ Rodzaj zbijaka (por. s. 372).

ścierzy, wykupy, dogrywki; tu krzywe nie idą; tu są tacy, co świecę jedną ręką łapią (...) Tu piłki giną, pękają, tu ktoś głupi się wkręci, przez niego metę się traci, inny przeszkadza, umyślnie się nadstawi, żeby metę brać” (s. 188–189).

Koloniści bawili się także w klipę⁹. W krótkim zapisie Korczaka o tej grze zwraca uwagę jego umiejętność ogarniania całości sytuacji badawczej: nie tylko koncentrował on swoją uwagę na grających, ale dostrzegał też reakcje dzieci niebiorących udziału w zabawie. Pisze bowiem tak: „bawią się chłopcy w klipę. Czarnecki przystanął z boku i dziwi się, że można tak zręcznie, tak wysoko kijek kijkiem podrzucić. Ale sam nie próbuje grać w klipę”(s.46).

Niektóre Korczakowskie przedstawienia aktywności chłopców zawierają wiele emocjonalnych komentarzy. Szczególnie dziecięca gra w ciupy poruszyła badacza. Jak stwierdza Korczak, tę grę, do której potrzebne są tylko kamyki wymyśliły biedne dzieci: „najtańsza loteryjka kosztuje dziesięć kopiejek, piłka najlichsza – dziesiątkę. A cały jest legion takich dzieci, które dostaną z czasem grosz na karmelek, ale dziesiątki – nigdy. A i takie dzieci muszą się przecież bawić (...) I dzieci te wynalazły grę, do której potrzeba tylko pięciu okrągłych kamyków – ciupy” (s. 256). Opisując tę grę, Korczak zauważa, że podaje: „Są ciupy polskie i żydowskie – te ostatnie bardziej skombinowane. Grać w ciupy można tylko na ziemi (...) dzieci najbiedniejsze (...) najlepiej grały w ciupy” (s. 257). Korczak zaznaczał, że w grze istotna była jakość kamieni-ciup, dla każdego gracza miał swoje ciupy, stanowiące dla niego ogromną wartość. Gra ta angażowała kolonistów tak bardzo, że, jak zauważa Korczak, wielu chłopców miało na palcach odciski (s. 257).

Oprócz dziecięcych zabaw ruchowych na świeżym powietrzu i różnych gier zręcznościowych, na koloniach obecne były także gry planszowe takie, jak młynek i forteca, czy – najbardziej popularne – warcaby. Warcaby do kolonijnej kultury dziecięcej wprowadził sam Korczak w Michałowce, bowiem uważał, że jest to przydatna gra dla chłopców na długie jesienne wieczory w mieście (s. 276). Było to zatem klasyczne zaszczepienie elementu kultury dorosłych na grunt świata dzieci. Korczak pisze: „staraliśmy się bardzo o to, aby większość chłopców nauczyła się grać w warcaby. Na deszczulce albo tekturze można narysować szachownicę, a białe i czarne papierki, choćby z pudełka od papierosów – zastąpią pionki drewniane. Tym sposobem warcaby są najtańszą grą towarzyską (...) Warcaby bardzo się przyjęły” (s. 276). Ponieważ popularność warcabów była ogromna, dzieci żydowskie zorganizowały nawet konkurs warcabowy. Korczak podaje w swoich zapisach nazwisko mistrza tej gry – chłopca odpowiedzialnego za całe przedsięwzięcie, relacjonuje też skrótowo jak przygotowywał on zawodników, jak ich dobierał w pary i ile trwały zawody (s. 40-41).

Jak już wyżej wspomniałam, w swoich etnograficznych relacjach najwięcej uwagi poświęca Korczak opisom takich aktywności zabawowych dzieci, w których wykazywały się one własną pomysłowością i inicjatywą. Choć osnowę tematyczną tych zabaw można byłoby w większości uznać za klasyczną, jak na przykład przy zabawie w wojnę, w Indian, w okręty czy straż ogniową, to jednak dzieci wypełniały ją swoimi oryginalnymi pomysłami, wprowadzały nowe reguły czy wykorzystywały zupełnie odmienne rekwizyty.

⁹ Jest to gra zręcznościowa, która polegała na tym, że do narysowanego koła jeden z graczy stara się wrzucić mały kijek, a drugi stojący w środku tego koła stara się dłuższym kijem tę klipę wybić na zewnątrz (por. s. 362).

W opisach przebija Korczakowska fascynacja światem kreowanym przez dzieci przy jednoczesnym zachowaniu badawczej rzetelności i otwartości w prezentacji dziecięcych działań.

Przed wszystkim, opisując poszczególne dziecięce zabawy Korczak starał się dociec, jaki był ich początek, tzn. skąd się wziął pomysł na daną zabawę wśród dzieci lub kto ją zainicjował. Na przykład, gdy relacjonował zabawę w Indian dzieci w Wilhelmówce, stwierdził, że wzięła ona swój początek od zabawy w złodziei: „Kładziono na kupę kije, szyszki, gałęzie, niby, że są to rzeczy i przychodzi złodziej i kradnie i łapacze gonią i gwizdzą, nadbiegają stójkowi, biją i prowadzą złodzieja do cyrkułu” (s. 155). Natomiast honor odkrycia i wprowadzenia w życie tej zabawy (zwanej inaczej zabawą w strzelców), Korczak przyznał jednemu z chłopców – Łazarkiewiczowi (tamże). Przy opisach innych zabaw można się dowiedzieć, że na przykład budowanie domków z piasku zapoczątkowało trzech chłopców: Bień, Iwanicki i Słowiński (s. 120), natomiast zabawę w okręt rozpoczął chłopiec o nazwisku Chabielski, który jako pierwszy na kolonii założył okręt na drzewie (s. 135). Co ciekawe, przy ustalaniu inicjatorów danej zabawy Korczak omawiał te kwestie z samymi dziećmi. Na przykład, gdy opisywał początki budowy szałasów w Wilhelmówce, zastrzegł się: „ja twierdzę, że Siedlicki i Dawidczyński, jakkolwiek są i tacy, którzy Bartyzkowi przypisują to wiekopomne odkrycie (...). Być może stało się to równocześnie, na jedno proszę jednak zwrócić uwagę. Szałas Siedlickiego opierał się o drzewo, co znakomicie ułatwiało pracę, gdyż pień drzewa stanowił jedną ścianę szałasu” (s. 199).

Obok informacji o początkach zabawy Korczak zamieszczał dokładne charakterystyki miejsc ich przebiegu. Zadziwia wnikliwość obserwacji badacza i precyzja dokonywanego opisu, jak chociażby w relacji z przygotowania do wyścigów: „tor wyścigowy równo wysypany żółtym piaskiem. Po każdej stronie toru chorągiewki niebieskie, czerwone i białe. Na werandzie kurtyna z kołder, a zrobiona tak mądrze, że jeśli pociągnąć za sznurek, sama się podnosi – zupełnie jak w prawdziwym teatrze” (s. 80).

Korczak bardzo dokładnie ustalał funkcje, jakie według dzieci pełniły poszczególne miejsca w zabawie, doskonale znał przeznaczenie każdej dziecięcej konstrukcji, na przykład pisał, że w indiańskiej osadzie: „Spizarnia jest z dala od obozu (...) pod gęstym jałowcem jest głęboka piwnica, osłonięta kratką z patyków, przykryta suchym mchem, liśćmi i igłami. Dno piwnicy wysłane widłakami. Tu mają w zapasie dwa kawałki chleba, nadziane na rożen, koszyczek z sitowia pełen jagód i dwie wiśnie, starannie owinięte w liście kapusty” (s. 155-156). Gdy opisywał walki fortów dziecięcych, to dokładnie charakteryzował położenie obiektów (s. 51-52). Podobnie również, gdy relacjonował zakładanie osady Miłosna, to przedstawiał konkretne rozmieszczenie szałasów należących do poszczególnych osób i ich przeznaczenie (s. 222-223).

Uwagę Korczaka zajmowały również różne przedmioty, którymi dzieci posługiwały się w zabawie. Śledził ich pochodzenie i przeznaczenie, analizował, czym one są dla kolonistów. Na przykład, opisując straż ogniową w Michałowce Korczak podaje, że: „Kaski strażackie robią się z chustek do nosa. Oddział każdy otrzymuje chorągiewkę i trąbkę. Jest i drabina, i taczka, i sznury, a że węża gumowego brakło, więc zastąpiono go długim korenieniem” (s. 20).

Bardzo znamienne jest, że obserwacje Korczaka nie miały charakteru doraźnego czy powierzchownego. Badacz starał się zgromadzić jak najwięcej informacji o tym, czym i jak bawią się dzieci, doskonale potrafił przedstawić nawet historię poszczególnych

rekwizytów w dziecięcych zabawach, jak chociażby jednej gałęzi w osadzie: „Tu każda gałąź może być przedmiotem gruntownych studiów i stanowić osobny rozdział pracy. Weźmy na przykład gałąź lewej ściany szałas Bartyzka. Znalazł ją Terlecki i przygotował sobie pod drzewem, tymczasem chłopiec z grupy A wziął ją, położył pod krzakiem; potem podarował Gajewskiemu, Gajewskiemu zabrał ją Maciaszek i chciał zamienić na grzyb. Jednakże poznał swą własność Terlecki, a dla uniknięcia sporów dał Urlichowi. Urlichowi, jak wiadomo, popsuł się szałas, gałąź czas jakiś była u Lokajskiego. Po wielu przygodach wróciła do Maciaszka, dana do spółki Bartyzkowi i nie przyniosła mu szczęścia (s. 216).

Dokonując na podstawie obserwacji opisów dziecięcych tworów¹⁰, Korczak czasami oddawał głos bezpośrednio samym bohaterom swoich empirycznych dociekań. Z niezwykłym pietyzmem rejestrował nie tylko to, czym się bawią dzieci, ale również jak o swoich wytworach mówią: „Bierze się kupkę piasku i się ją oklepuje. Jak się już ją oklepie, to się ją gładzi. Piasek trzeba brać z głęboka, bo na wierzchu jest suchy, a z suchego nie chce się robić, bo się sypie, a wieża to się już nigdy nie ulepi. Jak się kupkę oklepie i ogladzi, to już teraz wszystko zależy od tego, co chce się zrobić. Drzwi i ramy okien robi się z patyków, a do ozdoby i na baszty bierze się szyszki zwyczajne albo lepiej zielone. Domek w cieniu dłużej trwa (Franciszek Przybylski)” (s. 120).

Wiele miejsca poświęcił Korczak relacjom z przebiegu poszczególnych zabaw, w które bawiły się dzieci na koloniach w Michałowce i Wilhelmówce. Co znamienne, w swych opisach rejestrował nie tylko sam fakt zaistnienia określonej zabawy i główne zasady aktywności dzieci, ale prezentował wnikliwie całą dynamikę jej przebiegu. Nie było to zadanie łatwe, bowiem niektóre zabawy nie trwały krótko, ale kilka dni, a nawet ciągnęły się przez cały kolonijny turnus. Przebieg poszczególnych zabaw, a szczególnie losy dziecięcych konstrukcji były niejednokrotnie bardzo zawiłe i skomplikowane, co sygnalizował sam Korczak w swoich odautorskich komentarzach. Gdy rozpoczynał na przykład relację z najdłuższej zabawy dzieci w Wilhelmówce polegającej na budowaniu szałasów, zaznaczał: „przystępuję do najtrudniejszego rozdziału w moich opowiadaniach: historii dwóch osad, ich powstania i rozwoju, zarządu i życia” (s. 198), a „o każdym szałasie można by całą książkę napisać” (s. 211).

Interesująca jest historia bardzo intensywnej, choć stosunkowo krótko trwającej zabawy dzieci na koloniach w Wilhelmówce, jaką było budowanie domków z piasku. Korczak zarejestrował, że zabawa ta miała miejsce na górze w pobliżu dzikiej gruszy i trwała trzy dni. Zapoczątkowało ją trzech chłopców, ale z upływem czasu zaangażowali się w nią prawie wszyscy koloniści. Na początku chłopcy używali do kopania piasku jedynie rąk, z czasem stosowali także łopaty. Pierwszymi dziecięcymi budowlami były proste, prymitywne domki pozbawione nawet drzwi i okien. Z biegiem czasu zaczęły pojawiać się konstrukcje większe i doskonalsze, bowiem domkom dorabiano okna, drzwi i kominy, a wokół tworzono zagrody, w których umieszczano krzyże, studnie z żurawiem itp. Gdy pomysłowość na udoskonalanie domków się wyczerpała, zaczęto budować zamki warowne, z lochami, zwodzonymi mostami, twierdze, a nawet całe wsie. Jak podkreśla Korczak, motorem napędowym całej zabawy była dziecięca wyobraźnia i naśladownictwo. Gdy jedno dziecko wymyślało jakieś udoskonalenie czy nowy element konstrukcji, natychmiast inni to pod-

¹⁰ Jest to określenie Jerzego Cieślakowskiego, który pisał: „Przedmioty i utwory dziecięcego folkloru będziemy nazywać tworami” (1975: 89).

chwytywali i wprowadzali do swoich budowli. Dotyczyło to na przykład pojedynczych elementów, jak dach domków z piasku „Karaś pokrył dach chałupy liśćmi brzoзовymi, i przez całą godzinę modne były brzożowe strzechy” (s. 121), czy schody „Łęgowski wprowadził pierwsze schody i od tej pory nawet zwyczajne chałupy miały choć po jednym schodku przy wejściu” (s. 122). Przejmowano od siebie również pomysły na całe większe konstrukcje. Korczak zarejestrował, że: „(...) Terlecki zbudował zamek warowny i most zwodzony. Natychmiast zaczęto budować zamki warowne i na wyścigi ulepszano mosty zwodzone. Łańcuchy i liny mostów pleciono z sitowia, deski robiono z patyków. Chabelski wyrył pod zamkiem pierwszy loch z trzema wyjściami. (...) Zaczęto przerabiać stare zamki na modne, z lochami, podczas przeróbki niejednego się zawalił” (s. 121). Dzieci wykazywały wiele własnej pomysłowości w budowaniu w piasku, a naśladownictwo pozwalało im udoskonalać własne projekty i konstruować nowe rozwiązania. Rywalizacja dodawała napędu całemu działaniu, a dzieci były przez to bardziej zainteresowane. Można tam było również dostrzec wiele różnych typów zachowań w sytuacji wspólnych rówieśniczych działań. Korczak charakteryzował je krótko, lecz dobitnie: „Jedni długo gromadzili materiał do budowy, a nic nie zrobili, inni mało zrobili, za to dużo piasku mają w uszach i za koszulą; inni wreszcie zamiast zakasać rękawy i jąć się pracy, woleli łązić i krytykować wysiłki towarzyszków. (...) Byli tu skromni, a skrzętni, twórczy i naśladowczy, wytrwali i niecierpliwi – i zgoła trutnie” (s. 125). Jeśli chodzi o dynamikę zabawy w budowanie z piasku, to Korczak rejestruje: „drugiego dnia domki z piasku osiągały najwyższego rozwoju, trzeciego dnia majstrowali już tylko malcy, starsi inne teraz żywili ambicje. Słońce wysuszyło piasek i walić się poczęły pyszne pałace i skromne chatki, górką pod dziką gruszą opustoszała, ale nie na długo” (s. 125).

Bardzo charakterystyczne jest, że Korczak jako typowy badacz etnograficzny świetnie wniknął w świat, który badał i stał się pełnoprawnym członkiem społeczności dziecięcej, co często podkreślał używając formy „my”. Na przykład przy opisie szpitala wojennego stworzonego przez dzieci pisał: „w szpitalu mamy pięć łóżek, szpital otoczony jest wałem, a dowództwo nad nimi spoczywa w jednej ręce pułkownika Bońskiego. Boński ma tylko jedną rękę, bo w dzieciństwie sieczkarnia odcięła mu drugą” (s. 181). Opisując kolejne fazy zabawy w wojnę w Michałowce relacjonował: „Wyruszamy do naszej fortecy. Rozlega się donośny głos trąby wojennej, odpowiadają mu małe trąbki oddziałów” (s. 51). Przy opisie złego zachowania dzieci wobec niepełnosprawnego zaznaczył: „I po raz pierwszy bez śpiewu, ze spuszczonej smutnie głowami szliśmy na werandę, i zasiedliśmy przy stołach” (s. 65). Korczak - etnograf bezpośrednio uczestniczył w dziecięcych zabawach, pełniąc w nich określone role, albo z boku rejestrując kolejne elementy zabawy dzieci. Na przykład podczas zabawy w wojnę w Wilhelmówce uczestniczył w przeglądzie wojsk, sprawdzaniu stanu papierów kancelaryjnych, udzielaniu nagan i pochwał, rozmowach o rozlokowaniu i zadaniach pułków przygotowujących się do bitwy oraz wręczaniu sztandarów. Potem jako korespondent wojenny relacjonował przebieg ataków i obrony, pisał o pracy sióstr miłosierdzia, wyjaśniał na czym polegał fortel zwycięzców (s. 179-185).

Korczaka fascynował świat dziecięcych reguł i praw, jakimi porządkowali oni swoje społeczne życie. Z pewnością, jako wychowawca, przyczyniał się do powstawania niektórych form samorządności dzieci. W Michałowce zapoczątkował na przykład instytucję sądu koleżeńskiego, którą później rozwijał w swoich placówkach w Warszawie. Sąd koleżeński funkcjonował także w Wilhelmówce. W sądach tych działali wychowawcy, dlatego

trudno jest ustalić, co było pomysłem samych dzieci. Jednakże dla Korczaka-etnografa istotne jest to, jak w takich formach funkcjonowali koloniści, jak przeprowadzali postępowania i jakie ustanawiali wyroki. Z pietyzmem referował rozpatrywanie dziecięcych kłótni, sporów, pobić, pomówień oraz wykroczeń przeciwko oficjalnym kolonijnym zakazom. Gdy oskarżenie wnosił wychowawca, wówczas traktowano te sprawy jako karne, gdy powództwo pochodziło od dzieci – sprawa miała charakter cywilny. Czasami sprawy konfliktowe wynikłe w czasie zabaw również rozwiązywano w sądach, jak chociażby podczas zabawy w wojnę działał złożony z samych dzieci sąd rozjemczy. Opisując go Korczak podaje, że: „Tu drogą układową postanowiono w sprawach spornych urządzać sądy rozjemcze generałów, którzy po wymianie glectów bezpieczeństwa schodzić się mają na pół drogi” (s. 56).

Charakterystyczne w dziecięcych zabawach tematycznych było nadawanie im pewnej organizacyjnej struktury. We wszystkich bardziej rozbudowanych zajęciach, jak zabawa w budowanie okrętów na drzewach, w Morze Pompowe, w budowanie szałasów byli wyznaczani przywódcy, odpowiedzialni za cały jej przebieg. W osadach z szałasów dzieci wybierały burmistrzów, którzy pod przysięgą zobowiązywali się do wykonywania swoich obowiązków, takich, jak m.in. wyznaczanie miejsc do budowy szałasów, dysponowanie przyznanymi osadzie łopatom i gramiami, czy rozstrzyganie drobnych spraw (s. 209). Natomiast zabawę w morze, którym stała się woda w dziurze koło pompy wodnej, poprzedziło wyznaczenie admirałów zjednoczonej floty. „Dajnowski i Wiktorowski są właścicielami morza (...) oni wydają pozwolenia na wszelkie roboty, kanały i porty, bez ich zgody żadna łódź nie ukaże się na wodach pompowych, ale też oni odpowiadają za (...) wszystkie wypadki na całym terenie podległym ich władzy” (s. 139).

Podczas zabaw obowiązywały pewne ograniczenia ustanawiane przez same dzieci. Na przykład w trakcie zabawy w okręty w Wilhelmówce chłopcy wprowadzili wymagania związane z zakładaniem nowych okrętów. Jak zarejestrował Korczak, były one następujące: „Kto chce nowy okręt założyć, musi zdać przed komisją egzamin z wspinania się na bocianie gniazdo; wybrane na okręt drzewo musi być wypróbowane: czy gałęzie są mocne, czy pomost niezbyt wysoki. Potem okręt otrzymuje nazwę, notuje się nazwisko kapitana, który odpowiadać będzie za bezpieczeństwo załogi” (s. 137).

Dzieci wypracowywały wspólnie wiele dokumentów regulujących ich życie. Przy powstawaniu osad Miłosna i Łysa Polana opracowano tzw. statut, czyli dokument regulujący powstawanie nowych szałasów. Jak zanotował Korczak, dokument ten rozpoczął się następującym wstępem: „Niniejszym wiadomym się czyni wszystkim mieszkańcom kolonii Wilhelmówki, że pozwala się na budowanie szałasów, z obowiązkiem przestrzegania odnośnych przepisów i ograniczeń” (s. 200-201). Dalej wypisane były wszystkie zasady, których miały przestrzegać dzieci, chcące budować szałas. Na straży przestrzegania tych ustaleń stała specjalnie do tego celu powołana komisja celna, która kontrolowała przede wszystkim rodzaj i pochodzenie gałęzi używanych do budowania szałasów.

Innym dokumentem była ustawa Towarzystwa Przyjaciół Czytania działającego w osadzie Miłosna. Ustawa podzielona była na cztery części: I. Cel Towarzystwa, II. Skład Towarzystwa, III. Zarząd Towarzystwa, IV. Sprawozdanie (s. 214-215). Regulowała ona działalność grupy dzieci, które dostały pozwolenie na budowę oddalonego nieco od osady szałas, w którym mogły sobie czytać wypożyczone książki. Na koloniach funkcjonowały również inne opracowane dokumenty. Korczak - etnograf korzystał z nich przy prowadzeniu

notatek. Były to między innymi: 1. Statut w sprawie budowania szałasów. 2. Pamiątniki Troszkiewicza (...) 6. Sprawozdania burmistrza Łysej Góry. 7. Towarzystwo śpiewacze „Lutnia”. 8. O samorządzie Miłosny i Łysej Góry. 9. Sąd przysięgłych w Wilhelmówce. 10. Sprawozdanie z działalności Towarzystwa Przyjaciół Książek. 11. Działalność apteki i życiorys Wiktora Małego. 12. Akta głównego sztabu marynarki na Morzu Pompowym” (s. 224).

Co charakterystyczne, dzieci same wyznaczały osoby odpowiedzialne za poszczególne zadania i podporządkowywały się władzy innych dzieci. Jeśli jednak sprzeniewierzały się wspólnym ustaleniom, wówczas podlegały karom, jak w następującym przykładzie, gdzie niesubordynacja zakończyła się wydaleniem z zabawy. „Raz zbuntowali się majtkowie (...) – nie chcieli spełniać rozkazów, bombardowali okręt szyszkami. Jednego z nich schwytano, drugi – uciekł. Za nieposłuszeństwo został wysadzony na bezludnej wyspie i więcej się już nie bawił” (s. 136).

Jak już wspominałam, relacje Korczaka z przebiegu dziecięcych zabaw zawierają wypowiedzi samych dzieci o ich działaniach, są w nich również obecne fragmenty dziecięcych dialogów. Można się z nich dowiedzieć, o czym i jak rozmawiały ze sobą dzieci, jak fascynowały się światem, który same kreowały i który je otaczał. Na przykład przy budowie domków z piasku, gdy jednemu z chłopców weszła mrówka do zbudowanego przez niego ogrodu dzieci, prowadziły taką konwersację: „– O, mrówka. O, jak sobie idzie. – Ciężko jej biednej iść po piasku. – To ją puściecie na trawę. – Głupi, w trawie jeszcze gorzej trudno. – O, jakie ma nóżki. O, na wał idzie, na wał. – Spadnie. – Nie spadnie. – Spada. – O, spadła. – Daj, ja ją wytrę, bo się piachem umazała. – Idź, mrówkę będzie wycierał. Skórę byś z niej zdarł. – A mrówka ma skórę?” (s. 121).

Dzieci interesowały się bardzo otaczającym je światem, bowiem, jak notował Korczak: „Na trzydzieści dzieci – siedemnaście nie widziało jeszcze lasu. Trzynastu nigdy jeszcze nie bawiło się w piłkę. Zaledwie paru wie, jak rosną kartofle. Żadne nie widziało zachodu słońca” (s. 240-241). Z tego powodu ze zdumieniem odkrywały: „– O, białe drzewo. (...) – Oo, krowy” (s. 241). Fascynował je nie tylko świat realny, ale również wyobrażany – świat bajek, czarów i strachów. Korczak zapisał na przykład taką dziecięcą opowieść „Raz w Zofiówce rozmawiała z dziewczynkami o strachach i zrobił się czar. Bo jedna dziewczynka położyła pod drzewem fartuch, bo przy studni wodą go oblała. Nagle ogląda się, fartucha nie ma. – A gałęzie na drzewach tak się ruszają, tak się ruszają. A z daleka przy drodze idzie pan w kapeluszu, miał laskę taką zakreconą. Wtedy Mania się przeżegnała, i fartuch pod innym drzewem się znalazł. – U-u-u-u – zaczęli wołać chłopcy i trzęśli się ze strachu, że takie straszne rzeczy opowiada im Mania” (s. 160).

Życie, jakie wiedli koloniści, było pełne przeciwieństw, obok snucia fantastycznych historii dzieci twardo stąpały po ziemi, zajmując się na przykład wymianą i handlem. Jako świetny obserwator Korczak zanotował na przykład: „Czasem zamieniają się chłopcy jedzeniem: – Ty mi daj buraczki, ja ci dam mięso. – Całe dasz mięso? – Takiś ty mądry? ... A jeden chłopiec kupił od sąsiada zielone szyszki dla małego brata. – A za co kupił? – Za masło. Pozwolił mu masło zlizać ze swojego chleba. – Jakże to, językiem dał masło zlizać z chleba? – Eee, nie językiem, tylko palcem...” (s. 175).

Jakie jeszcze przejawy dziecięcej kultury rejestrował Korczak-etnograf? Otóż, skrzętnie i wytrwale gromadził w swoich zapisach wszelkie informacje o różnych twórcach dziecięcej kultury: opowiadane przez nich bajki, układane wiersze i piosenki. Przedstawiał

treść dziecięcych listów do rodziców czy zapisy z pamiętników. Zarejestrował na przykład nieudaną, jak podkreśla, próbę pisania listu przez Antosia: „Jak rano wstałem, pan zatrąbił i zmówiłem pacierz, potem pan zatrąbił i zjadłem śniadanie, potem pan zatrąbił i poszliśmy do kąpieli, potem pan zatrąbił i był obiad, i pan zatrąbił, i poszliśmy do lasu” (s. 109). A oto inna próbka dziecięcego zapisu: „Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus. Jestem zdrow, ważę 57 funtów i chodzę do lasu i kąpie się i jestem zdrow” (s. 186). W relacjach Korczaka znalazły się też wiersze jedenastoletniego poety Ojzera Płockiego, np.: „Pracuje kowal dzień i noc; młot nie odpoczywa w jego rękach. Młot dzwoniąc mówi do kowala: uwolnij się z niewoli, rozerwij swe więzy, pracuj, aby zmienić tę noc. Ale kowal nie rozumie tego dzwonu; nie rozumie słów młota – i dalej żyje, jak dawniej żył” (s. 293-294).

Obraz kolonijnej społeczności, jaki rysuje się z notatek Korczaka, nie jest laurkowy i nie zawsze „słońce zgody jaśniało” (s. 195) nad kolonistami. Jak w każdej zbiorowości obecne były tam różne typy ludzkie, różne zachowania, a dobre i złe wydarzenia wciąż przeplatały się ze sobą. Korczak badał życie „społeczeństwa w jego dosłownym znaczeniu – z wzajemnymi sporami, ścieraniem się wzajemnych interesów – zwycięstwami silnych i sprytnych – prześladowaniem lub lekceważeniem niedołącznych i niezaradnych – zdolnego do zdumiewających porywów sprawiedliwości lub bezinteresowności – wspaniałomyślnego lub samolubnego i okrutnego” (s. 251). Rejestrował przypadki nagannego zachowania dzieci, jak np. bójkę, kradzieże, poniżanie innych (s. 195-197) i równocześnie zapisywał sytuacje wzajemnego wspierania się dzieci, bezinteresownej pomocy i współczucia (s. 262). Jak dokumentował Korczak, atmosfera przy różnych działaniach dzieci zmieniała się jak w kalejdoskopie. Czasami jedno niewinne zdarzenie mogło stać się przyczyną gorących sporów i bójek. Jak na przykład sposób jedzenia posiłku: „dziś jajecznica z kartoflami. Jedni zgarniają na bok jajecznicę, naprzód zjadają mniej smaczne kartofle, jajecznicę zostawiają na deser. Drudzy, mniej przezorni, zjadają naprzód jajecznicę, a później kartofle. Inni wreszcie twierdzą nie bez słuszności, że najlepiej zmieszać i jeść razem, wówczas bowiem kartofle smakują tak samo jak czysta jajecznica. Każda metoda jedzenia ma swych zwolenników i przeciwników – i dlatego prowadzą się ożywione spory (...), zdarza się, że ktoś chce przekonać sąsiada o słuszności swych poglądów za pomocą pięści” (s. 19).

Również podczas zabaw dzieci albo współpracowały ze sobą zgodnie, albo ostro rywalizowały, dążyły do wspólnego celu lub wręcz przeciwnie, świadomie wzbudzały antagonistyczne nastroje. Na przykład na placu piaskowych budowli Korczak zanotował, że dzieci kłóciły się o łopaty: „Jednym łopaty przynosiły pożytek, bo głębiej kopali i wilgotniejszy mieli materiał do budowy, innym łopata tylko przeszkadzała w robocie, bo nieciła niezgodę” (s. 122). Natomiast przy budowie szałasów relacjonował: „Biorą się do kopania. – Tu zaczniemy kopać. – A nie, bo tu lepiej. – Ja ci mówię... – Nic nie mów. – Daj łopatę. – A jakże. – Odejdź. – Puść. – Odejdź, powiadam ci. – Nie dam kopać. – To twój szałas? – A mój. – Twój? – Mój. – Puścisz łopatę czy nie? (...) Pobili się, szałasie rozwalili, gałęzie rozrzuć, trzech było obrażonych, trzech pokrzywdzonych, a Pilawski wrócił do Warszawy z podbitym okiem i podrapanym nosem” (s. 221). Czasami dzieci naumyślnie niszczyły swoje budowle, skarżyły na siebie, plotkowały: „Wikcia nie lubi się kłócić i nigdy nie mówi takich brzydkich wyrazów; ale w największej tajemnicy powie, co na nią para¹¹ powiedziała;

¹¹ Druga osoba z pary, jaką tworzyły dzieci przy różnych okazjach.

powiedziała na nią «smarkata, a potem smarkula, a potem plotkara»” (s. 128). Korczak znał doskonale język dzieci, notował, jak się do siebie odzywają, jakie mają przezwiska: „Na Pajera wołają: Frajer Pierwszy albo Frajer Pompka, na Nowakowskiego: cip, cip, cip, nowa kokoszka; a Dajnowskiego za nos łapią i mówią: daj nos, Dajnowski” (s. 132). To dokumentowanie detali jest świetnym przykładem rzetelności Korczaka jako etnografa.

Zakończenie

Bogactwo przejawów dziecięcej kultury kolonijnej, które zarejestrował Korczak, trudne jest do przedstawienia w krótkiej formie artykułu. Mam jednakże nadzieję, że powyższy szkic odsłania ważny obszar pedagogicznego profesjonalizmu Korczaka, jakim było jego etnograficzne zacięcie badawcze. W swoich relacjach dokonał on holistycznego opisu kultury życia codziennego dzieci na koloniach letnich w Michałowce i Wilhelmówce. Główną techniką, jaką się posługiwał, była typowa dla etnografii obserwacja uczestnicząca. Prowadził notatki terenowe, które można uznać za technikę rejestracji danych, a jego rozmowy z dziećmi pod wieloma względami stanowią typowe wywiady etnograficzne. Korczak zastosował też analizę wytworów kultury dziecięcej. Skonstruowany przez niego raport, który określam jako etnograficzny, przyjął formę szczegółowej, zagęszczonej narracji. Korczak skupił się w nim na przedstawieniach obrazów z życia dzieci, oszczędnie dokonując interpretacji i wyjaśnień. Z metodologicznego punktu widzenia można by zarzucić pracy Korczaka, iż nie dopełnił on całej etnograficznej procedury, tzn. nie przedstawił wprost celu badań i nie wyprowadził głównych wniosków (por. Angrosino 2010:47). Zasadność takiego zarzutu jest jednak wątpliwa, gdyż Korczak nie badał dla określonego celu i nie stawiał problemów, pomijając w ten sposób coś istotnego. Przeciwnie: był zanurzony w ciągłej pytalności o świat dziecka, zdumiewająco odkrywczy nie mimo braku procedury, ale pozostając ponad procedurą. Procedura ma zabezpieczać badacza przed jałowością poszukiwań, być mu dyscyplinującym drogowskazem. Korczak jej nie potrzebował.

Dyskusyjnym elementem może być fakt, że nie można wyeliminować wpływu Korczaka na obserwowane środowisko – pełnił on bowiem funkcję wychowawcy, co bezpośrednio łączy się z rodzajem podejmowanych przez dzieci czynności, ich zachowaniem, uznawanymi wartościami itd. Trudno dociec i przeprowadzić wyraźną linię demarkacyjną pomiędzy pomysłami Korczaka a spontaniczną aktywnością dzieci. Z pewnością bez jego obecności wygenerowałyby one zupełnie inne formy współzycia i zabawy. Jednakże Korczakowskie deskrypcje mają tak wielkie walory poznawcze, że trudno ich nie docenić. Korczak odzwierciedla wszystkie cechy kultury dziecięcej generowanej w warunkach stworzonych przez dorosłych. I co najważniejsze – opisuje świat społeczności dziecięcej jej własnymi kategoriami, gdzie wartością jest to, co dziecko uważa za wartość.

Cel główny prowadzonych obserwacji Korczak wyjawiał pośrednio – było nim zgromadzenie wiedzy na temat życia dzieci na koloniach letnich do prezentacji w formie literackiej, bo z takim zamiarem przyjechał na kolonie w latach 1907–1908¹². W zapisach Korczaka znajdują się też inne pomniejszych cele, jak chociażby poszukiwanie cech specyficznych dla funkcjonowania społeczności dzieci polskich i żydowskich, których ostatecznie nie odnalazł (s. 270). Dlatego też ogólne wnioski z badań Korczaka są oczywiste. Jego

¹² Por. uwagi M. Ciesielskiej, s. 315.

oryginalne studium etnograficzne, może z formalnego punktu widzenia niedoskonałe metodologicznie, stanowi kopalnię wiedzy o dziecięcych zwyczajach, sposobach przeprowadzania zabaw, zainteresowaniach, twórczości, wytworach, wierzeniach, wartościach i sposobach rozumienia świata. We współczesnych piśmiennictwie na temat badań nad kulturami dziecięcymi XX wieku za pionierskie i klasyczne uznaje się prace pary badaczy Iony i Petera Opie, którzy opisywali folklor i język uczniowski (1959) oraz gry dziecięce na ulicach i placach zabaw (1969). Jak się wydaje, pracę Korczaka nad dziecięcymi kulturami kolonijnym również należałoby dopisać do tego kanonu, zwłaszcza, że dotyczy ona życia dzieci już z pierwszej połowy XX wieku.

Literatura

- Angrosino M. (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ciesielska M (1997), *Moški, Joski i Srule, Józki, Jaški i Franki, Teksty z czasopism, Geneza utworów*. W: J. Korczak, *Dzieła*. Tom V, A. Lewin (red.), Warszawa, Oficyna Wydawnicza Latona.
- Cieślakowski J. (1975), *Literatura i podkultura dziecięca*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, Ossolineum.
- Corsaro W.A. (1997/2005), *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Corsaro W.A. (2009), *Peer Culture*. W: Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig M.-S. (red.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Houndmills, Palgrave Macmillan.
- Corsaro W.A., Eder D. (1990), *Children's peer cultures*. "Annual Review of Sociology" 16.
- Goodwin M.H. (1990), *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization Among Black Children*. Bloomington 1990, Indiana University Press.
- James A., Prout A. (red.) (1997), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London, Falmer Press.
- Jenks C. (2008), *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Kawecki I. (2009), *Etnografia edukacyjna w szkole*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2(10).
- Kichner H. (1995), H. Kirchner, Korczak. „Odra”, nr 7/8.
- Korczak J. (1997), *Dzieła*. Tom V, A. Lewin (red.), Warszawa, Oficyna Wydawnicza Latona.
- Łaciak B. (1998), *Świat społeczny dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ługowska J., *Janusz Korczak jako odkrywca folkloru dzieci polskich i żydowskich*. „Literatura Ludowa” nr 4-6.
- Opie I.P. (1969), *Children's Games in Streets and Playground*. Oxford, Oxford University Press.
- Opie I.P. (1959), *The Lore and Language of Schoolchildren*. Clarendon Press.
- Papuzińska J. (2010), *Folklor dziecięcy i jego losy*, „Tekstualia”, nr 2(21).
- Papuzińska J. (1988), *„Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa, WSiP.
- Pisarkowa K. (1975), *Wylizanki polskie*. Wrocław, Ossolineum.
- Siarkiewicz E. (2000), *Ostatni bastion, czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Simonides D. (1996), *Wymiary i rozmiary kultury dzieci*. „Literatura Ludowa”, nr 4-5.
- Smolińska-Theiss B. (1993), *Dzieciństwo w małym mieście*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Smolińska-Theiss B. (2012), *Janusz Korczak – idee pedagogiczne*. W: J. Bałachowicz (red.) *Dziecko w koncepcjach pedagogicznych Marii Grzegorzewskiej i Janusza Korczaka*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Szewczyk J. (2002), *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Thorne B. (1993), *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick, NJ, Rutgers University Press.
- Waksumnd, R. (1996), *Dziecko w świetle polskiej etnografii i folklorystyki (Od Kitowicza do Korczaka)*. „Literatura Ludowa” nr 4-5.
- Zwiernik J. (2009), *Zabawa jako medium dziecięcej codzienności – etnografia w przedszkolu*. „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 2(10).

Wojciech Siegień

Uniwersytet Gdański
wojciech.siegen@gmail.com

Czy Polacy lubią bić dzieci?

Pedagogiczne addenda do książki Sylwii Różyckiej-Jaroś: *Karcenie dzieci – czyn zabroniony czy okoliczność uchylająca bezprawność?*

Summary

Do Poles like to beat children? – pedagogical *addenda* to the book by Sylwia Różycka-Jaroś „Karcenie dzieci – czyn zabroniony czy okoliczność uchylająca bezprawność?”

The text consists of a pedagogical reflection written in the margins of the book “Discipline of children – a tort or circumstance repealing illegality?” by Sylwia Różycka-Jaroś. The author of the book tracks changes regarding the disciplining of children in the legislations of both partitioned and independent Poland. A comparison of these changes with the statistics that illustrate the evolution of public awareness concerning the acceptance of various forms of disciplining children in Poland turns out to be most interesting.

Słowa kluczowe: dziecko w społeczeństwie, przemoc wobec dzieci, ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, zmiana społeczna.

Key words: child and society, child abuse, law on prevention of domestic violence, social change.

Książka Sylwii Różyckiej-Jaroś, zatytułowana: *Karcenie dzieci – czyn zabroniony czy okoliczność uchylająca bezprawność?* (2012)¹, jest pracą monograficzną, która opisuje i analizuje czyn karcenia dzieci z perspektywy uregulowań prawnych obowiązujących w Polsce dawniej oraz obecnie.

Niniejszy artykuł nie jest recenzją tej publikacji, a na pewno nie w tradycyjnym rozumieniu takiej formy wypowiedzi. Zabierając się do lektury chciałem, żeby prawniczy tekst S. Różyckiej-Jaroś uruchomił we mnie pedagogiczną refleksję, snutą niejako na jego marginesach. W efekcie powstały pedagogiczne lub społeczne addenda do wywodu autorki *Karcenia dzieci*.

S. Różycka-Jaroś rozpoczyna od rozważań historycznych dotyczących karcenia dzieci. Ramy czasowe dokonanego przez nią przeglądu uregulowań prawnych obejmują okres zaczynający się od zaborów, przez czas międzywojenny, po lata 60. XX wieku. Dostrzec w nim można wyraźnie wyłaniające się kategorie, organizujące myślenie o karceniu dzieci. Pierwszą z nich wyznacza obowiązek dziecka wobec rodziców, na przykład posłuszeństwo ich woli. Niezastosowanie się do tego mogło stać się powodem sankcji wymierzanych

¹ W numerze 2(21)/2013 ukazała się recenzja tej książki autorstwa Beaty Adrjan.

dziecku. Jedną z nich było domowe karcenie własnego dziecka przez rodziców, gdy ci „nie byli zadowoleni z jego postępowania”. Nie oznaczało to wszakże samowoli rodzicielskiej, ponieważ ustawodawstwo z 1903 roku nakładało na rodziców ograniczenia co do metod lub skali karcenia. „Rodzice nadużywający swej władzy sposobem zdrowiu dzieci szkodliwym – mówił cytowany przez S. Różycką-Jarosi zapis Kodeksu Cywilnego Królestwa Polskiego z 1903 roku – powinni być przez sąd przy drzwiach zamkniętych napomnieni i na drogę łagodniejszego obchodzenia się naprowadzeni. Za powtórne wykroczenie, a nawet w miarę obciążających okoliczności i grożącego niebezpieczeństwa ma im być władza rodzicielska za pierwszym wykroczeniem przez wyrok sądu odjęta, a opieka nad dzieckiem lub dziećmi komu innemu na koszt wykraczającego ojca lub matki poruczoną”. Można zatem powiedzieć, że ustawodawca rozróżniał w tamtym czasie karcenie nieszkodliwe, czyli wychowawcze, od tego, które przekracza tak określone granice. Karcący rodzic mógł być surowy w stosunku do dziecka, jednak Kodeks Karny penalizował zachowania definiowane jako wielokrotne zadawanie cierpienia fizycznego lub psychicznego dziecku, prowadzące do wyczerpania organizmu osoby karconej (np. chłosta, przetrzymywanie w lodowatych toaletach, głodzenie). Za zachowanie ekstremalne uznawano ciężkie lub bardzo ciężkie uszkodzenie ciała, za co rodzic odpowiadał już według ogólnych przepisów odpowiednich dla tego typu przestępstw.

System prawny dotyczący karcenia dzieci podlegał dalszej ewolucji, przy czym znaczący okazał się 1932 rok, w którym zaczął obowiązywać nowy Kodeks Karny. Karcenie dzieci zostało w nim włączone do zapisów, które określały sankcje za znęcanie się nad osobą nieletnią (poniżej 17 roku życia) i pozostającą w zależności od sprawcy. Potwierdzono, że penalizacji podlegało na przykład uderzenie dziecka, zamykanie go w pokoju, stosowanie wobec niego przymusu lub gróźb – czyli naruszanie dziecięcej godności. W przytoczonym przez autorkę książki orzecznictwie Sądu Najwyższego z lat 30, a konkretnie w orzeczeniu z 1938 r., możemy też odnaleźć elementy dotyczące karcenia w kontekście edukacyjnym. Otóż umyślne zadawanie ran cielesnych oraz ogólne naruszanie nietykalności cielesnej przez nauczyciela powinny podlegać karaniu jako niezgodne z prawem i to bez względu na motywacje (np. wychowawcze), jakie tym zdarzeniom towarzyszyły. S. Różycka-Jarosi konkluduje, że podobne orzeczenia sądów w Polsce międzywojennej zdecydowanie wyprzedzały rozwiązania kodeksowe państw zaborczych poprzez ograniczenie granic dozwolonego karcenia, przy rozróżnieniu odmienności pozycji rodziców i nauczycieli, jako podmiotów stosujących karcenie.

Interesująco na tym tle wyglądają dalsze zmiany sytuacji prawnej, zachodzące w Polsce powojennej w czasie obowiązywania kodeksu z 1969 roku. W tych regulacjach nie wspomina się w ogóle o karzeniu i jego ograniczeniach, a więc – jak pisze autorka – to, co nie jest zabronione, jest dozwolone. W Kodeksie Karnym z 1969 r. występowały jednak zapisy dotyczące naruszania nietykalności cielesnej, znęcania się czy gróźb bezprawnych, co oznaczało, że w myśl tej wykładni prawnej dzieci traktowano tak samo jak dorosłych. Doprowadziło to do upowszechnienia się poglądu, że wymienione wyżej penalizowane zachowania nie stosowały się do rodziców, o ile nie przekraczały ostro granic tak zwanego rodzicielskiego karania.

Dokonywany przez S. Różycką-Jarosi przegląd polskich rozwiązań prawnych związanych z karzeniem dzieci kończy się na latach dwutysięcznych, na procesie wprowadzania zmian do ustawy o przeciwdziałaniu przemoc w rodzinie. Prace nad nią rozpoczęto w polskim

parlamentem z końcem 2004 roku, a samą ustawę uchwalono 29 lipca 2005 roku. Jednak przyjęte zapisy nie regulowały jednoznacznie kwestii dopuszczania karcenia fizycznego dzieci przez rodziców, opiekunów lub osoby sprawujące pieczę nad dzieckiem. Pomijając szczegółowy opis dalszego procesu legislacyjnego, związanego z pracami nad poprawką do przyjętej ustawy, chcę zwrócić uwagę, że istotny dla kierunku wprowadzanych zmian jest końcowy jego efekt, osiągnięty dopiero w 2010 roku. Tak więc po sześciu latach prac przyjęto ustawę o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, w której stwierdza się jednoznacznie: „Osobom wykonującym władzę rodzicielską oraz sprawującym opiekę lub pieczę nad małoletnim zakazuje się stosowania kar cielesnych” (dodatkowy artykuł nr 96/1 w Kodeksie Rodzinnym i Opiekuńczym).

Znaczące dla opisywanego procesu legislacyjnego jest usunięcie z proponowanego zapisu elementów, które pierwotnie się tam znajdowały i dotyczyły godności dziecka. Projekt ustawy zawierał bowiem w jednej z pierwszych wersji także zakaz zadawania cierpień psychicznych i innych form poniżania dziecka, z czego w toku późniejszych prac, niestety, zrezygnowano. Na szczęście kwestia dotycząca poszanowania godności dziecka regulowana jest przepisami Kodeksu Rodzinnego i Opiekuńczego, gdzie w art. 95 § 1 stwierdza się, że władza rodzicielska obejmuje obowiązek rodzica do wychowania dziecka z poszanowaniem jego godności i praw. Można zatem skonkludować, że w chwili obecnej, w polskim prawie obowiązuje zakaz fizycznego karcenia dzieci, ale także zakaz ich poniżania lub poddawania przemocy psychicznej.

O celach, jakie stawiali sobie projektanci ustaw, można wnioskować, przyglądając się elementom opiniodawstwa. Pojawiały się one między kolejnymi kodeksowymi artykułami i paragrafami, a dotyczyły motywacji ustawodawcy do wprowadzenia proponowanych rozwiązań. Oczywiście, bezpośrednim celem była penalizacja zachowań naruszających prawa i godność dziecka. Jednak proponowanie zmiany były też wyrazem innego założenia – można powiedzieć – makrospołecznego, a dotyczącego możliwych kierunków zmian społecznych. Chodzi mi o fundamentalne założenie określające, co powoduje zmianę społeczną: czy zmiany zachodzące w społeczeństwie wymuszają następnie zmiany na poziomie przyjętych rozwiązań prawnych, czy odwrotnie – zmiana w obrębie zapisów prawnych pociąga za sobą zmianę na poziomie świadomości społecznej, a w końcu świadomości poszczególnych obywateli?

Projektodawcy ustawy zakładali, że proponowany zakaz stosowania kar cielesnych w karceniu dzieci w Polsce, przyniesie efekt na poziomie stosowanych przez rodziców praktyk wychowawczych, a penalizacja wykroczeń w tym obszarze przyczyni się do wzrostu wśród rodziców świadomości praw dziecka. Zatem pytanie o źródła zmiany społecznej, a może nawet o to, co ma pierwszeństwo – podzielane wspólnotowo wartości etyczne czy litera prawa, wtórnie kształtująca porządek etyczny – odpowiedź jest jednoznaczna: postawy społeczne dotyczące na przykład metod wychowawczych, czyli środków i celów wychowania, miałyby być kształtowane pod wpływem stanowionego w państwie prawa.

W dalszych częściach książki S. Różycka-Jaroń przywołuje dane statystyczne, które świadczą o stosunku obywateli Polski do kwestii karcenia lub bicia dzieci. Dokonyany przez nią przegląd badań socjologicznych obejmuje kilka ostatnich dziesięcioleci, jednak dla współczesnego oglądu problemu szczególnie ważne są dane zgromadzone po 2000 roku. Choć trudno z nich wysnuć jednoznaczne wnioski, można powiedzieć, że duża część społeczeństwa Polski negatywnie odnosi się do kar cielesnych, choć jednocześnie nie jest

w stanie wyeliminować takich kar z katalogu środków dyscyplinujących w stosunku do własnego dziecka. Słowem, według autorki, systematycznie zmniejsza się tendencja do karcenia cielesnego dzieci. Jednak wniosek ten nie do końca można uznać za trafny. W cytowanych przez S. Różycką-Jarosz badaniach MillwardBrown SMG/KRC, wykonanych w 2008 roku na zlecenie Fundacji Dzieci Niczyje – a więc na dwa lata przed ostatecznym wprowadzeniem zakazu fizycznego karcenia dzieci – widać silną społeczną aprobatę dla rodzicielskiego *środka wychowawczego*, którym jest tak zwany klaps. Nawet przy celowym doborze grupy, na którą składali się *tylko* zwolennicy prawnego zakazu fizycznego karcenia dzieci, na pytanie o to, co powinno być objęte tym zakazem, ponad 60% ankietowanych odpowiedziało, że nie popiera włączenia klapsa do rejestru zakazanych kar fizycznych. W społecznym odbiorze niedopuszczalne jest zatem bicie dziecka w twarz, silne bicie ręką lub innym przedmiotem, ale klaps jest akceptowalnym, niewinnym sposobem dyscyplinowania dziecka.

Smutnego obrazu poziomu świadomości społecznej w Polsce dopełniają dane, które można odnieść do poszanowania godności dziecka. W badaniu aprobaty dla zewnętrznej kontroli zachowań rodzicielskich w kontekście karcenia większość ankietowanych wyraziła opinię, że osoba spoza rodziny ma prawo interweniować, jeśli jest świadkiem takich form karcenia, jak uderzenie dziecka w twarz, silne bicie ręką lub pasem (przy czym ponad 20% respondentów uważa, że nie ma takiego prawa). W przypadku tzw. klapsa tendencja jest dokładnie odwrotna: 60% respondentów najwyraźniej traktuje ten typ karcenia jako niewinny i pozostający poza zakresem interwencji osób postronnych. Aprobata dla klapsa sama w sobie wydaje się problematyczna, jednak przede wszystkim nie należy pomijać faktu, że ustalenie granicy pomiędzy klaspem a silnym uderzeniem ręką jest często niemożliwe, ponieważ rodzic bijący w afekcie dłonią, najczęściej nie kontroluje siły uderzenia. Zatem nazwanie tego działania klaspem jest eufemizmem lub po prostu mechanizmem racjonalizacji: nie biję, daję tylko klapsa. Można do tego wyliczenia dodać jeszcze aspekt upokorzenia, penalizowany w polskim prawie, który pojawia się wówczas, gdy tak zwane klapsy wymierzane są poza domem, co powoduje dodatkowe straty psychiczne publicznie ośmieszonego, zawstydzonego dziecka.

Mówiąc wprost, na początku XXI w. mamy do czynienia z dwoma zastanawiającymi i smutnymi fenomenami świadomości Polaków. Jeden dotyczy tak zwanej geografii ciała, a drugi – wstydu. Dorośli Polacy zdają się przypisywać odmienne „właściwości użytkowe” różnym częściom ciała w ten sposób, że pośladki dziecka interpretują jako przeznaczone do bicia, podczas gdy twarz – już niekoniecznie. Przywodzi to na myśl niewyraźne antropologiczne skojarzenia z wydalaniem, czymś nie na miejscu – brudem. Z drugiej strony, publiczne uderzenie dziecka przez osobę dorosłą zdaje się nie łączyć z kategorią wstydu. I to podwójnie: nie wstydzi się ten, który bije, a w zbitym nie widzi się poniżonej ofiary. W opinii społecznej, gdy rodzic bije publicznie własne dziecko (w obszar ciała przeznaczony do bicia), jest to relacja rodzinna, intymna.

Autorka *Karcenia dzieci* kończy swój przegląd danych statystycznych dotyczących akceptacji dla fizycznego karcenia na pierwszej dekadzie XXI wieku. Przypomnę, że ustawodawca zakładał, że nowe prawo będzie pełniło w społeczeństwie polskim tak zwaną funkcję normotwórczą. Oczekiwano, że penalizacja kar cielesnych doprowadzi do spadku akceptacji wobec bicia dzieci, podobnie, jak rzecz się ma w innych państwach europejskich, gdzie obserwowano taką zależność (Szwecja, Austria, Niemcy). Sięgnąłem zatem do danych dotyczących bicia dzieci, gromadzonych już po wprowadzeniu zmian do ustawy.

Pochodzą one z badań monitorujących postawy związane z akceptacją bicia dzieci, zamawianych od 3 lat przez Rzecznika Praw Dziecka (<http://www.brpd.gov.pl/index.php>). Przegląd rozkładów procentowych i porównanie tendencji społecznych wyłaniających się z tych badań może niepokoić. Otóż zarówno w 2011, jak i 2012 roku poziom akceptacji dla bicia dzieci w Polsce mógł być uznany za wysoki. Około 68% respondentów aprobuje „drobne kary fizyczne”, a więc zgadza się z poglądem, że tak zwany klaps jest często na miejscu. Obrazu dopełnia odsetek tych, którzy zdecydowanie nie akceptują takich metod dyscyplinujących – jest ich jedynie 11% ogółu ankietowanych. Być może istotniejsza od frekwencji poszczególnych odpowiedzi jest dla nas dynamika, ujawniająca się w porównaniach rok do roku. Badanie z 2012 roku dowodzi, że wartości odpowiedzi aprobujących bicie dzieci praktycznie się pokrywają z rokiem poprzednim. Prawdziwie alarmujące są natomiast dane dotyczące poważnej przemocy fizycznej wobec dzieci, na co wskazuje poparciem dla zawartego w ankiecie stwierdzenia, że „poważne lanie jeszcze nikomu nie zaszkodziło”. Prawie 40% Polaków nie dostrzega w „laniu” zagrożenia dla dziecka. Ta tendencja na przestrzeni dwóch lat także nie uległa zmianie. Podobnych danych w raporcie za rok 2012 jest więcej.

W 2013 roku opublikowany został kolejny raport Rzecznika Praw Dziecka *Polacy wobec bicia dzieci*, który opracowała Ewa Jarosz (http://www.brpd.gov.pl/badania/polacy_wobec_bicia_dzieci_2013.pdf). Znowu najistotniejsze dla niniejszych rozważań okazuje się porównanie tych badań z wcześniejszymi, co umożliwia odszukanie tendencji dominujących w naszym społeczeństwie. I tak, wciąż około 60% Polaków akceptuje łagodne formy przemocy fizycznej wobec dzieci, co wskazuje na kilkuprocentowy spadek aprobaty w stosunku do wcześniejszych lat. Natomiast w przypadku poważnej przemocy wobec dziecka trudno uznać obserwowane tendencje za optymistyczne. Wciąż prawie 40% ankietowanych nie widzi w „laniu dziecka” nic złego. Poziom akceptacji dla takich działań został, niestety, zachowany w porównaniu do wcześniejszych danych. Jest jednak druga, jeszcze ciemniejsza strona tego zjawiska. Gdy porównamy poziom dezaprobaty dla poważnego bicia dzieci, badany na przestrzeni trzech lat od wprowadzenia poprawek do ustawy, to okaże się, że odsetek osób dezaprobujących lanie spadł aż o 6 punktów procentowych! Jednocześnie o tę samą wielkość wzrósł odsetek osób niezdecydowanych w tej kwestii. Podobnie przedstawia się tendencja w odpowiedzi na pytanie o bicie jako adekwatną w niektórych sytuacjach metodę wychowawczą. Konkludując: w Polsce spada procent przeciwników bicia dzieci.

Gdyby chcieć na podstawie przytoczonych danych, świadczących o dynamice zmian postaw wobec bicia dzieci w Polsce, wnioskować o prawdziwości hipotezy o normotwórczej roli prawa, można powiedzieć, że nie udało się jej jednoznacznie potwierdzić ani jej zaprzeczyć. Wyniki badań uznać bowiem można za zdecydowanie niekorzystne. Choć spada akceptacja dla tak zwanych klapsów, to równie jednocześnie aprobatą dla poważnego bicia dzieci jako metody wychowawczej. Postawy społeczne wobec tych zjawisk polaryzują się raczej i to z tendencją do wzrastającej akceptacji ich skrajnych postaci. Wygląda na to, że zamiast pozytywnego wpływu prawa na świadomość społeczną, działa zasada reaktancji.

Książka S. Różyckiej-Jarosz jest przede wszystkim książką prawniczą. Te jej treści, które odnoszą się do wiedzy pedagogicznej, psychologicznej czy socjologicznej, będą dla pedagogów nieinteresujące. Przechwalane teorie i wnioski autorki, pozostające na poziomie

zdrowego rozsądku, nie zainspirują przedstawicieli nauk społecznych. Jednak prześledzenie zmian w prawie polskim, ale i w prawodawstwie innych krajów, dotyczących dopuszczalnych form karcenia dzieci, może być przyczynkiem do ciekawej pedagogicznej refleksji, zwłaszcza gdy umieści się te treści w kontekście obserwowanych w ostatnich latach zmian opinii społecznej, obserwowanych dzięki wynikom kolejnych badań socjologicznych.

Literatura

Różycka-Jaroś S. (2012), *Karcenie dzieci – czyn zabroniony czy okoliczność uchylająca bezprawność?* Warszawa, IPRiS Uniwersytetu Warszawskiego.

Dzieci ofiary przemocy w rodzinie. Raport Rzecznika Praw Dziecka: Funkcjonowanie znowelizowanej ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (2012). Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka. <http://www.brpd.gov.pl/index.php>, 15.12.2013.

Polacy wobec bicia dzieci. Raport z badań 2013 (2013). Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka. http://www.brpd.gov.pl/badania/polacy_wobec_bicia_dzieci_2013.pdf, 15.12.2013.

Boqiong-Tian

Southwestern University (China)

Shanan-Wang

Chongqing University of Education (China)

Xiaoping-Yang

Southwestern University (China)

xpyangmail@126.com

A case study of Uygur-Chinese preschool bilingual education – kindergarten A in the Hotan area of the Xinjiang Uygur Autonomous Region

Summary

This study investigated and analyzed the bilingual goals, contents, implementation, and evaluation in a Uygur-Chinese kindergarten in the Hotan area of the Xinjiang Uygur Autonomous Region in China. By using the methods of interview and observation, the research found that the goals of Uygur-Chinese preschool bilingual education are unclear, the suitable bilingual textbooks are limited, and the evaluation is too simple. In addition to this, in order to improve the bilingual education in this kindergarten, some suggestions are provided.

Keywords: bilingual education, minority preschool, Uygur-Chinese preschool bilingual education

With the development of society, the conflicts and contradictions between national integration and national cultural diversity have become challenges to modern education. Language education is becoming an urgent problem for a country such as China with a multi-ethnic and multilingual reality, so bilingual education has become an inevitable choice. Bilingual education refers to “the educational system in which there are two languages as the medium of instruction, one of which is often, but not necessarily, the first language of students” (M F·麦凯 et al. 1989: 45). In China, bilingual education refers to an education that teaches minority students in Standard Chinese and their minority language. In this study, bilingual education refers to educating 3–6 year old Uygur children in Standard Chinese and the Uygur language, for both language and the other, various subjects of the kindergarten. This study analyzed bilingual education in kindergarten A located in the Hotan area of the Xinjiang Uygur Autonomous Region in China. The goal of this research is to provide a theoretical reference and case support for our preschool bilingual instruction for ethnic minorities.

1. Introduction

1.1. The development of minority children demands preschool bilingual education

The critical period hypothesis was first proposed by Montreal neurologist Wilder Penfield and his co-author Lamar Roberts in a 1959 paper *Speech and Brain Mechanisms*, and was advanced by Eric Lenneberg in 1967 with *Biological Foundations of Language*.

According to Lenneberg, there are maturational constraints on the time a first language can be acquired. First language acquisition relies on neuroplasticity. If language acquisition does not occur by puberty, some aspects of language can be learnt but full mastery cannot be achieved (Lenneberg 1967). This was called the “critical period hypothesis.”

Meta-analyses and summaries of research suggest that students who are taught initially in their L1 (First language) and then transition to English, ultimately read as well or better in English than students taught only in English (August, Hakuta 1997). ELLs (English language learners) enrolled in well implemented, supportive bilingual education environments experience higher gains and higher magnitude effect sizes on content-based tests in reading, language skills, mathematics, and total achievement when the tests are administered in English, in comparison with English learners in poorly implemented bilingual environments. Performance is even higher for ELLs tested in their respective L1s (Willig 1985). Finally, students who receive at least some of their instruction in their L1 perform significantly better on standardized assessments than comparable students taught entirely in English (Hofstetter 2004: 3). So it is very necessary for minority preschool children to have bilingual education.

Most of the minority children in our country cannot adapt and assimilate all the experience and cognitive schema they have obtained from family and society, birth to preschool, in the face of the very strange “cultural patterns” of the Chinese language and Chinese culture at school. The good implementation of bilingual education may avoid minority children’s emotional experience of failure in learning and avoid panic in learning, and to a certain extent promote the children’s future success in school. It also paves the way for minority children to enter mainstream society, to obtain more space for development, and to pass down and develop the excellent culture of their own group. Therefore, we must pay attention to the bilingual education of minority preschool children.

1.2. The reason for selecting Uygur-Chinese preschool bilingual education

Multi-ethnicity, multi-language and cultural diversity is one of the national conditions of China, which has 55 ethnic minorities. The other minorities have their own language, except for the Hui and Manchu who use Chinese. 21 national minorities have their own language. The problem is not only to safeguard national unity, but also to promote the development in diversity of ethnic culture. Bilingual education is the best approach to solving the problem.

Research into bilingual education is gaining more attention from scholars around the world, with more people becoming involved in it. In China, characterized by the various ethnicities living together, in the long term as well as during the changing process of history, the national distribution situation is very complicated, and the bilingual phenomenon of minority in different regions shows different characteristics. So, studies in bilingual education amongst these minority nationalities in our country must consider the use of the case study. This particular case study is carried out to study and analyze carefully the bilingual phenomena of a nation, and an area, and to uncover the methodologies of practical bilingual education, while a further objective is to summarize the common understanding guiding the practicalities of bilingual education.

The Xinjiang Uygur Autonomous Region is home to a large Uyghurs community and the Uyghur language is their main tool of communication. Since ancient times, Xinjiang has

been a multi-ethnic, multi-lingual region, its unique cultural environment determining the necessity to carry out bilingual teaching. Bilingual education in Xinjiang has a long history: early in the Qin and Han dynasties people realized that bilingual education promoted social progress and so started to organize bilingual education (陈世明2010:26). Uygur culture is very open and pluralistic, but has also experienced numerous, large-scale, heterogeneous culture collisions. This fusion and absorption, has formed a vibrant Uygur culture, which is an important part of Chinese civilization (高静文2010:26). It can also be noticed however that with the development of globalization and modernization, Uygur culture is also facing severe challenges.

The Hotan area of the Xinjiang Uygur Autonomous Region is a typical Uygurs community which is inhabited by the Han, Uygur, Hui, Tajik, Kirgiz and so on. The Uygur people account for about 97% of the population, while the Han account for nearly 3%. They all speak the Uygur language except for the Han and Hui. Both Chinese and Uygur are the official languages in the Hotan area. Therefore, this research project's goal is to provide some suggestions as to how to improve Uygur-Chinese preschool bilingual education in theory and practice. The authors of this study decided to choose the Xinjiang Uygur as the object of their research, to study Uygur-Chinese preschool bilingual education, and find a methodology for Uygur-Chinese preschool bilingual education, to guide the preschool bilingual education of the minority in theory and practice.

2. Research Method

2.1. The method choice

The methodology in this research is the case study. The case study approach is a “detailed examination of a single person, group, institution, social movement, or event” (Thomas, Brubaker 2000:103). While Robert Stake reminds us that “the real business of case study is particularization, not generalization. We take a particular case and come to know it well, not primarily as to how it is different from others but what it is, what it does”. He adds that “good research is not so much about good methods as it is about good thinking” (Bloodworth 2010).

This research has adopted the strategy of “Purposive Sampling” to select a kindergarten as the case, because probability sampling cannot be applied to the case study. The basic hypothesis of purposive sampling is to discover, understand and gain some insight, and therefore, researchers must choose some samples to get more information.

2.2. The basic situation of the case

Sampling for the purpose of study can provide the maximum amount of information for the research questions concerning the object of study. This study took the “concrete intensity sampling mode”, which means extracting cases with higher information density and strength. In this case, kindergarten A in the Hotan area of the Xinjiang Uygur Autonomous Region was selected. The situation in kindergarten A is outlined below.

Kindergarten A was founded in 1980, as one of the multi-ethnic boarding kindergartens which belong to city-level kindergartens (provincial garden competitions in Xinjiang have

not been carried out). The kindergarten covers an area of 6321 square meters, a construction area of 7926 square meters, and it has 3 teaching buildings. There are three grade groups, including a small class grade group, a special grade group, and the integration of multiple grade groups. It has 24 classes, three of which are bilingual. Kindergarten A is the largest kindergarten in the Hotan area, with more than 1000 children from the Uygur, Hui, Tajik, Kirgiz, Mongolian and Han nationalities. Kindergarten A has a strong faculty team, and 98 full-time teachers, 4 with graduate degrees, 6 with bachelor degrees, 46 with college degrees, 33 with technical secondary school education, 9 with high school diplomas, while 5 are studying for undergraduate, and 29, for college degrees.



Photo 1. The teacher and the children in kindergarten A

2.3. Research data collection

One of the main characteristics of qualitative research is that language and action are the main data sources, so the methods of participant observation, in-depth interview, group interview, documents and archives, and other specific data collection are often adopted. This research mainly used the observation method and interview method.

2.3.1. Interview

According to the study objective, the researchers had formal and informal interviews with the administrators and teachers of kindergarten A. The questions were related to the aims and the content choice of Uygur-Chinese preschool bilingual education in Xinjiang, to prompt understanding of the relevant issues. The interview methods here were mainly individual interview and group interview. The individual interview was one hour in duration with the kindergarten teachers and the principal. The group interview was with the teachers and administrative staff of the kindergarten A for one and a half hours' using the "brainstorming" method to arouse the participants' comments to the related issues on the school bilingual education. The following is the basic information of the respondents (Table 1).

Table 1. Basic information of the respondents

Category	Code	Ethnicity	Age	Teaching age	Academic qualifications	Grade	Notes
Preschool teacher	A1	Uygur	27	6	Associate degree	The top class	
	A2	Uygur	23	2	Associate degree	The top class	
	A3	Han	37	15	Associate degree	The middle class	
	A4	Han	35	14	Associate degree	The top class	Subject department head, "The Backbone Teacher" ¹
	A5	Uygur	32	10	Associate degree	The middle class	Subject department head
	A6	Uygur	26	6	Associate degree	The bottom class	
Principal of kindergarten	B1	Han	38	18	Associate degree		Vice-Principal of kindergarten charging of teaching
	B2	Uygur	40	20	Bachelor degree		
Educational administrators	A1	Kazak	42		Bachelor degree		Educational Bureau deputy director in Hotan area
	A2	Uygur	38		Bachelor degree		Preschool education professional in An Educational Science Research Institute

2.3.2. Observation

The study used participant observation mixed with the non-participant observation method. The main aim was that of understanding the reality of the situation of the case and finding out about the related issues that the interviewee was talking about. The contents of the observation were closely related to the questions, designed to observe the situation of preschool bilingual education in this particular case: the teaching equipment and resources, the details of teachers in preschool bilingual education, as well as the performance of parents and children in preschool bilingual education. Recording the outside environment of kindergarten A mainly through drawing an observation site map, and recording particular cases of bilingual education was mainly an anecdotal recording method. During the study period, the whole course of observation was in the classroom, in order to understand the teachers' behavior and the interaction between children in the course of the bilingual education class. One of the main characteristics of qualitative research is that language

¹ An expression used to mean an "excellent teacher" in China.

and actions are the main data source. So the methods of participant observation, in-depth interview, group interview, documents and archives, and other specific data collection are often adopted. In this study, “observation” represented scene data from the bilingual education activities. Besides this, during the process of observing and analyzing data, the researchers recorded their feelings and thoughts, which, in the results of this study, are marked as “reflection notes”.

3. Results and Discussion

3.1. The goal of bilingual teaching in kindergarten A

3.1.1. Results

- The teachers’ understanding of bilingual education

The teachers’ understanding of bilingual teaching is based on how much they understand of the connotation and denotation of bilingual. Obviously, the goal of preschool bilingual education is based on the teachers’ understanding of bilingual education. The researcher found that most of the teachers’ understanding of the concept of bilingual education was vague, and that some understandings were even wrong.

In my opinion, bilingual education means that we teach children in Chinese, though, sometimes we teach them in our own language. On the whole, the goal of teaching is to make the children master Chinese well. (Teacher A3)²

- The teachers’ understanding of bilingual education objectives

To know the teachers’ understanding of bilingual education objectives in kindergarten A can help us to know how they set bilingual education goals in depth. Based on the interviews it was found that the majority of preschool teachers’ understanding of the purpose of bilingual teaching was that it was a deviation. Some of the teachers’ understanding of the purpose of bilingual education could be explained as utilitarian. For example, they thought that the main purpose of bilingual education is just letting the children master Chinese well, and neglected the children’s mastery of the national language.

- The teachers’ understanding of the classification of bilingual education objectives

After interviewing teachers in kindergarten A it was found that most of the teachers’ understanding of the concept of bilingual education and its purposes are biased, which led to the classification of bilingual education objectives as not being deep enough. Most of the teachers just realized the direct purpose of bilingual education, neglecting the indirect purpose, especially the goal of language learning which preserved the national culture and promoted national identity.

What do you think about the specific objectives of preschool bilingual education and which factors should be included? (The researcher)

I think it must be a language learning goal, but I don’t know clearly. In my opinion, the children mastering Chinese is one of the goals of bilingual education, but as for the other goal, I am not quite clear. (Teacher A6)³

² The data from the author’s interview record for Teacher A3 in kindergarten A in October of 2012.

³ The data from the author’s interview record for Teacher A6 in kindergarten A in October of 2012.

3.1.2. Discussion

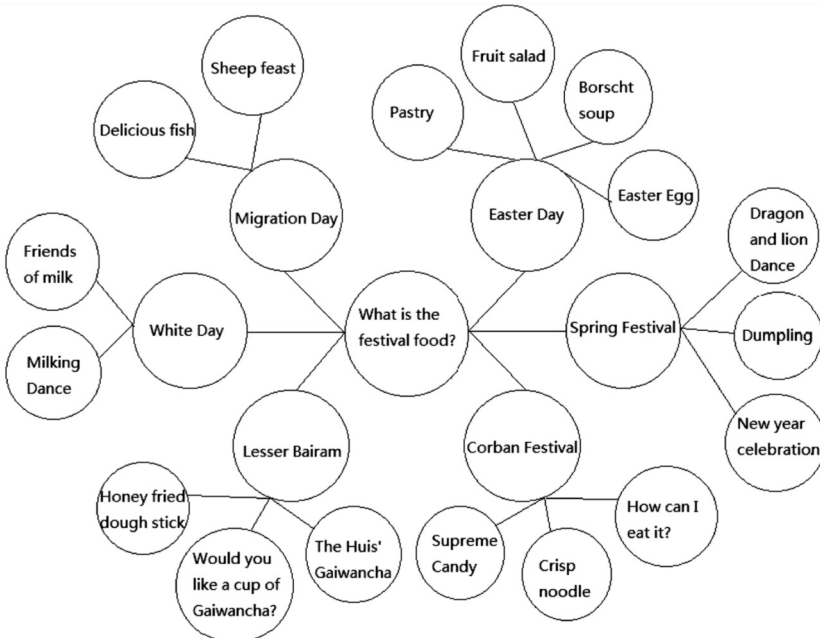
Setting the teaching goal is the first step in Uygur-Chinese preschool bilingual education. It is also the requirement or standard which children should achieve, and therefore plays an instructional role in preschool bilingual education practice. Based on the teachers' understandings of the bilingual teaching concept, objectives, and objectives classification above, we found that the understanding of most teachers of the bilingual teaching concept was not clear in kindergarten A. The understanding of some teachers of the purpose of bilingual education was strongly utilitarian, and most of them neglected the indirect purpose of bilingual teaching, which is intended to reach the goal of social reform by bilingual education implementation. The teachers' understanding of bilingual education in Kindergarten A is bound to affect Uygur-Chinese bilingual education practice. It should be noted that some of the teachers (Teacher A4) have already noticed the cultural goal of bilingual education, which means that bilingual children not only learn the language and knowledge, but should also learn the culture behind the language. Because of their thinking on the goal of bilingual education, the teachers did not realize the existence of these objectives.

3.2. The content of preschool bilingual education in kindergarten A

3.2.1. Results

Through observation of bilingual education activities, teachers' interviews and teachers' lesson plans, we found that most teachers in kindergarten A emphasized aspects of national culture. For example, in teacher A4's subject teaching activities *What to Eat in Festival* (Figure 1).

Figure 1. *What to Eat in Festival*. Theme activity diagram



Researchers interviewed relevant teachers regarding the selection of bilingual teaching content:

What does the content in bilingual teaching you choose mainly include? (The researcher)

Because our classes are special, basically minorities and young children, so when we choose teaching content, we will consciously choose some minority, especially Uygur traditional cultural things. I think this is very necessary. (Teacher A4)⁴

3.2.2. Discussion

The Uygur-Chinese preschool bilingual teaching in kindergarten A not only includes the traditional customs and culture of Uygur, but also includes the other ethnic minority customs and culture in the Xinjiang Autonomous Region. It fully reflects the concept of multicultural education. This could cultivate multicultural consciousness in young children, help the children know the difference between the national culture and other cultures, eliminate prejudice against minority cultures, and respect national cultures and national sentiment. In addition, from an analysis of the program of teaching activities and interviews, it was shown that the bilingual education contents in kindergarten A cover five major areas, but it is a pity there is no specific teaching material for the children.

3.3. The implementation of bilingual education in kindergarten A

3.3.1. Results

The implementation of bilingual education is the ultimate target of bilingual education and therefore affects the choice of teaching content. It is also a very important guarantee of carrying out bilingual education activity. Through the observations and interviews on preschool bilingual education in kindergarten A, we found that approaches to the implementation of bilingual education were rich in kindergarten A. Besides normal teaching activities, the teachers also often used activities from the children's daily lives and games, and other ways to carry out bilingual education.

- Teaching activities

Teaching is the main approach to implement bilingual education in kindergarten A, especially thematic teaching methods.

- Implementing bilingual teaching by the aiding of active games

The teachers in kindergarten A attached great importance to the use of various games rich in activity, such as role-playing games, finger games etc. The following is an example of the game recorded in kindergarten A:

Observation and record of role-playing game⁵

Teacher A3 will do a role-playing game in the afternoon. First, before the game, the teacher let the children look at an activity room and the areas in which they can play role playing game, which they had not played before. The children answered questions eagerly.

⁴ The data from the author's interview record for Teacher A4 in kindergarten A in October of 2012.

⁵ The data from the author's teaching observation records in kindergarten A in October of 2012.

A young child replied: "I know that our classroom has a travel agency named 'minibus Lang travel agency', so we can play tourists and guides"; another kid said: "We still have kitchenware, we can play chef, you can also play the restaurant waiter"; "We still have a cash register, I could be an accountant." I looked around the activity room, there are about five or six areas that can be used for role-play. There are four or five panels on each wall of the activity room, with the Turpan, Tianshan Tianchi, Keketuohai, Kanas Lake and other attractions on the pictures and a simple Chinese introduction. One wall is also decorated with a picture that says "minibus Lang travel agency." In addition, other areas have a cash register, barbecue and tables and chairs, so that children can play different roles.

- Implementing daily living in bilingual education

The teachers in Kindergarten A implement bilingual education using the activities from daily life such as leaving the garden, or drinking water (apart from playing games).

3.3.2. Discussion

The survey above demonstrated that kindergarten A made full use of teaching activities, activities from life and games to implement bilingual education in the Uygur-Chinese preschool. Themed activities and thematic networks were especially used in the teaching activities, being more systematic and flexible, closer to the children's life, and therefore more able to arouse the preschool children's interests in bilingual learning.

4. Problems and Implications

4.1. Problems

4.1.1. The teachers' image of the target for bilingual education is not deep enough

From the above investigation of the preschool teachers' understanding of the concept of preschool bilingual education, educational goals, and objectives structure, it seemed that the majority of kindergarten teachers' understanding of the concept of bilingual education was vague, while some understanding was even more extreme. The majority of preschool teachers understood the purpose of bilingual education from a largely utilitarian perspective. Most teachers only realized the direct goal of bilingual education, especially the goal of language learning, while they ignored the indirect goal of bilingual education.

4.1.2. There are limited suitable textbooks

The results of the analysis of available textbooks showed that the current activity book in use in kindergarten A was *Kindergarten Immersion Field Course*, written in Nanjing Normal University, and which is an introduction to curriculum activity books. Through the interviews however, many teachers reflected that the content of the book for kindergarten activities was poor in terms of Xinjiang cultural, geographic and ethnic characteristics, and far from the real life of Uygur children, which easily led to a reduction in the children's interest in learning and restrained the children's enthusiasm and initiative for learning Chinese. Some teachers said that the teaching conditions and teaching environment created in the textbook design were different from the actual situation in the autonomous region, which easily caused the specific design of preschool bilingual education to fail to meet the requirements of the activity book and, to a certain extent, reduced the efficiency of using the activity book.

4.1.3. The teachers lack of self-reflection towards their teaching activities

There is an old saying: „Learning without thought means labor lost, thought without learning is perilous.” It emphasizes the importance of teacher reflection in the use of bilingual teaching activities. Reflection plays a very important role during goal setting, the choice of teaching content, teaching organization and implementation and other aspects. In addition, writing a reflective log is an effective way to assist adult learning and promote pre-service and in-service teacher reflection and professional growth. It can promote the connection between various elements to help teachers understand the significance of teaching behavior, so that their teaching strategies will be more flexible; guiding preschool teachers to professional reflection can promote the quality of interaction between kindergarten teachers and children or children and children, and thus achieve the purpose of professional growth.

Although kindergarten A paid more attention to the teachers' self-reflection on teaching activities, and encouraged teachers to write a log of reflections on teaching, analysis investigation showed that most teachers' reflective teaching logs were not systematic, that they were optional, and did not amount to valid reflection.

4.2. Implications

4.2.1. Clarifying the goals of bilingual education

To make clear the goal of minority preschool bilingual education, first, we must strengthen the bilingual education teaching staffs' understanding of the idea of minority preschool bilingual education. Only preschool teachers themselves understand minority bilingual education, and the goal of preschool bilingual education should be clear. For example, the kindergarten can invite relevant bilingual education experts to give lectures on bilingual education. They could also organize a number of bilingual education seminars, which could make the teachers better understand the goal of bilingual education to identify minority bilingual education ideas. On the other hand, the kindergarten can also invite relevant researchers to carry out action research projects together and improve the bilingual education in practice. This will not only make the kindergarten teachers' goal of bilingual education clear, but also enhance their bilingual education abilities.

4.2.2. The conducting of kindergarten-based curriculum development and compiling of suitable books for kindergarten-based curriculum activities

Objectively, a society with differences and diversity needs kindergarten curricula with various features that meet the needs of all levels, at the same time catering for children with diversified characters and personalities. A kindergarten-based curriculum advocates that curriculum design should not be compiled by subject experts only, should not be pre-existing, and should reflect all the children's culture and the kindergarten's cultural backgrounds and blend them together. It is a constantly growing and debated process, a case of communication and mutual construction by the teachers, the children, the administration, the curriculum specialists, subject experts, educational experts and community representatives, all of whom respect differences and diversity.

The compilation of books for kindergarten-based curriculum activities is a difficult and creative labor, while the motivation and enthusiasm of writers affects the quality of books.

Therefore, we must encourage the authors of curriculum activity books to change traditional concepts, mobilizing and motivating them so that they write bilingual curriculum activity books with national characteristics.

4.2.3. The establishment of preschool bilingual teaching resource databases

Preschool bilingual education involves complex teaching content, children of different ages in the different learning areas of kindergartens, and even different classes that are differentiated in their bilingual teaching content. Therefore, in order to share preschool bilingual education content more widely, we must improve efficiency in the use of a variety of bilingual education content, as well as establish an effective preschool bilingual education resource database. Establishing a preschool bilingual education resources database can be prepared for by using a *Bilingual Teaching Resources Registration Form*, which, according to the actual situation, can include the bilingual education resource name, resource type, applicable class, field of use, resource developers, resource advantage, form of resource acquisition, and matters concerning use (Table 2).

Table 2. Pre-school Bilingual Teaching Resources Registration Form

Field of Use	Resource Name	Resource Developers	Applicable Class	Resources	Obtain	Use Matters
Language						
Science						
Art						
Health						
Society						

4.2.4. Encouraging teachers to write reflective teaching logs

From the point of educational action research, “reflection” is an actor’s thinking his mental state of doubt, hesitation or confusion, but also action and thinking seeking to resolve unresolved doubts (Smyth1987). That means reflection includes action, and reflection contains introspection and action. In professional teacher development, if teachers often reflect on their own teaching, just as students reflect on their own learning, this could not only improve teaching, but is also more likely to encourage their students to learn to carry out reflection on their study. To inculcate in a student the ability to reflect we need first to inculcate in teachers the ability to reflect. A teacher with the ability to reflect should not only identify the importance of reflection, but also know what reflection is and how to reflect (Cobb et al.1997).

For example: writing reflective teaching logs can improve the effects of preschool bilingual education and speed up the preschool teachers’ professional growth. Therefore, writing a reflective teaching log should be encouraged. Teachers can evaluate their bilingual education effectiveness by teaching reflection and improve their preschool bilingual education. When reflecting on bilingual teaching activities, the teachers should take

the characteristics of minority children as the main points of teaching reflection. It can help teachers realize professional assistance and address the needs of bilingual children and propose a remedy. In bilingual education activities, teachers must master the characteristics of young children, understand the possible impact of children's qualities on bilingual education, and be ready to adjust their teaching programs. If teachers want to improve the performance of bilingual education or improve children's bilingual education, they must reflect on their own bilingual teaching activities.

References

- August D. & Hakuta K. (1997), *Improving schooling for language-minority children*. Washington, DC, National Academy Press.
- Bloodworth B.D. (2010), *A study of the formulation and development of a pre-kindergarten program in a public school*. The University of North Carolina for the Degree Doctor of Education.
- Cobb P., Boufi A., McClain K., & Whitenack J. (1997), *Reflective discourse and collective reflection*. "Journal for Research in Mathematics Education", 28 (3).
- Hofstetter C.H. (2004), *Effect of a transitional bilingual education program: findings, issues, and next steps*. "Bilingual Research Journal", 28 (3).
- Lenneberg E. (1967), *Biological foundations of language*. New York, John Wiley.
- Smyth J. (ed.) (1987), *Educating teachers: changing the nature of pedagogical knowledge*. London, Falmer Press.
- Thomas R.M. & Brubaker D.L. (2000), *Theses and dissertations: A guide to planning, research, and writing*. Westport, Praeger Publishers.
- Willig A.C. (1985), *A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education*. "Review of Educational Research", 55 (3).
- 陈世明. (2010), *新疆民汉双语现象与社会发展之关系*.北京:民族出版社.
- 高静文. (2011), *边疆民族心理、文化特征与社会稳定调查研究*.北京:民族出版社.
- M·F·麦凯, M·西格恩(1989), *双语教育概论*.北京:光明日报出版社.

Anna Mallek

Muzeum Historyczne Miasta Gdańska
annamallek@gmail.com

Idea wystaw interaktywnych na przykładzie wybranych ofert edukacyjnych w Trójmieście

Summary

Idea of 'hands-on' exhibitions based on a few examples from Tricity's educational offer

The museum as a place of learning and special informal surroundings nowadays is changing its role and functionality. Among up and coming semi-museums like Science Centres, Museums of Science etc., it has to create a new model of educational offer. Children living in a cybernetic culture are accustomed to new hi-tech, digital devices. Accordingly, the museum tries to propose 'hands-on' exhibitions. Each place understands this kind of interactivity differently, and not everyone practises what is declared indeed. Moreover, a comparison between a typical museum 'Ośrodek Kultury Morskiej Centralnego Muzeum Morskiego' and new kind of semi-museum 'Hewelanium' in Gdansk, proves that learning can still be oriented in one direction, just to transmit some data, not to create personal understanding even using modern techniques and equipment. There are very important questions which need to be answered – what is the difference between museum and semi-museum, or whether we need exhibitions with digital devices just to create interactive environment? Being in the museum should be recognized as a chance of artistic learning, enriched with regional cultural heritage and aesthetics. Unfortunately, even in the museums it can be found out that education depends on economics, which influence the quality and shape of children's learning, and is similar to the typical school learning.

Słowa kluczowe: wystawa interaktywna, centrum nauki, edukacja muzealna, Trójmiasto

Keywords: hands-on exhibition, science centre, museum education, Tricity

W dotychczasowej literaturze naukowej istnieje niewiele pozycji, poświęconych formie edukacji alternatywnej, jaką jest wystawa interaktywna. Ponadto, należy do jeszcze słabo rozpoznanej, lecz dynamicznie rozwijającej w Polsce dyscypliny – pedagogiki muzealnej. Podczas gdy w zachodnich muzeach oraz centrach nauki można się spotkać z różnorodnymi, interaktywnymi wystawami, dotyczącymi sztuki dawnej, współczesnej, historii rozwoju cywilizacji, nauki, techniki, biologii, w Polsce nadal dominują rzadkie i pojedyncze placówki, a jednocześnie gigantyczne i mocno skoncentrowane, jak na przykład Centrum Nauki Kopernik w Warszawie. Poza tym nadal mało jest opracowań poświęconych dydaktyce interaktywnej i edukacji muzealnej w piśmiennictwie pedagogicznym. Jest to obecnie dynamicznie rozwijający się nurt edukacji, który dopiero zaczyna współistnieć obok tradycyjnej formy nauczania szkolnego. Przede wszystkim stanowi pomoc dydaktyczną i uzupełnienie programu nauczania dla nauczycieli (zob. Guzik 2007).

Pedagogika muzealna płynnie łączy sztukę i edukację, jednocześnie otwierając się na nową dziedzinę nauki, nazwaną dydaktyką interaktywną (Kruk 2011: 505-506). Do jej powstania przyczyniła się idea szkoły aktywnej, zapoczątkowanej już na przełomie XIX i XX wieku. Chodzi przede wszystkim o nurt „Nowego Wychowania”, rozwijający zasadę pogładowości sformułowaną przez Pestalozziego oraz Komeńskiego (tamże: 498), opartą na ideach progresywizmu i pądocentryzmu, a stanowiącą zapowiedź tego, co możemy zaobserwować na dzisiejszych wystawach interaktywnych. To dla dziecka i w odpowiedzi na jego potrzeby poznawcze skonstruowano różnego rodzaju narzędzia, za pomocą których uczy się, doświadcza, odkrywa, analizuje, będąc ciągle w ruchu. Zasada pogładowości zostaje połączona z kształceniem audiowizualnym, tworząc w dydaktyce nowy paradygmat technologiczny, wykorzystujący metody polisensoryczne (Kruk 2008: 94). Wywodzi się on z podejścia konstruktywistycznego, zapoczątkowanego w Stanach Zjednoczonych (Karwasz, Kruk 2012: 34), które zakłada budowanie wiedzy poprzez aktywne działanie i doświadczenie. Proces nauki przybiera formę struktury, która pozostaje zindywidualizowaną formą myślową, wynikającą z przepracowanej operacji przez dziecko. Ma również charakter indywidualny, ponieważ nie powstaje przez konsultację z dorosłymi bądź rówieśnikami. Jeżeli przyjrzeć się wspomnianym technikom uczenia i rezultatom, jakie przynoszą, można stwierdzić, że interaktywne uczenie się posiada kilka wymiarów. Oddziaływanie dziecka na przedmiot wpływa na zmianę odbioru otoczenia i nadanie nowego sensu temu, co poznało. Przedmiot jest konstruowany za każdym razem inaczej – jest to główne założenie dydaktyki interaktywnej (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża 1992: 66). Dlatego organizacja gotowego scenariusza, prowadzenie za pomocą wytyczonej ścieżki procesu badania, na przykład w postaci instrukcji i opisu działania, wypacza ideę interaktywności w tej koncepcji uczenia się¹. Właściwym rozwiązaniem pozostaje pozwolenie na kombinowanie i wykorzystywanie różnych elementów rzeczywistości tak, aby formułować problem, który czeka na odkrycie. Interaktywny obiekt z gotowym scenariuszem oferuje tylko wiedzę „gotową”, jest jednokierunkowym przekazem tak charakterystycznym dla edukacji transmisyjnej (Karwasz, Kruk 2009: 110-112), którą dziecko ma przyjąć w gotowej wersji. Nie ma tu możliwości wyzwolenia w młodym poszukiwaczu motywacji i chęci do samodzielnego konstruowania własnej wiedzy o świecie i odwagi samodzielnego podejścia do rozwiązania problemu². Ma to również aspekt socjalizacyjny, gdyż niesamodzielnosc i ograniczenie aktywności dziecka sprzyja powstaniu zbyt biernej postawy w życiu dorosłym, czekaniu na rozwiązania „gotowe” (Krauze-Sikorska 2010: 26, 28).

Ponieważ interesują mnie wystawy interaktywne przeznaczone głównie dla młodszych odbiorców, zwracam uwagę na ich wykorzystanie w przestrzeni muzealnej oraz na wystawach naukowych realizowanych z myślą o najmłodszych. Jeden z pierwszych przykładów, który moim zdaniem stanowi prototyp wystaw interaktywnych o walorach dydaktycznych, jest pomysł Alexandra Caldera, jednego z przedstawicieli sztuki kinetycznej, który stworzył drewniane zabawki dla dzieci z ruchomymi przegubami tak, aby można było swobodnie

¹ O nauczaniu i zmianie definicji wiedzy z pozytywizmu do postmodernizmu zob. D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002, s. 14-25.

² O pułapce interaktywności „reaktywnej” zob. J. Kruk, *Model dydaktyki interaktywnej w centrach i muzeach nauki i możliwości jego stosowania szkolnej edukacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2011, nr 3 (15), s. 56.

przekształcać ich formę. Jest to jedna z pierwszych idei rzeźby ruchomej, funkcjonalnej, na dodatek stworzonej z myślą o dzieciach (Kluszczyński 2010: 69). Dalszy rozwój tych form sztuki zmierza w kierunku przeniesienia punktu ciężkości od działania artysty do partycypacji, czyli zaangażowania odbiorcy – już nie widza (tamże: 77). Lata 60. i 70. to gwałtowny rozwój nowych nurtów artystycznych, takich jak happening i performance, które obok sztuki kinetycznej stanowią początek sztuki interaktywnej (tamże: 80-81). Artysta umarł – dzieło żyje samo, poprzez aktywną działalność publiczności. Podobnym przemianom uległa forma sztuki, jaką jest instalacja, czyli przestrzeń zaaranżowana według koncepcji artysty, w której przemieszcza się odbiorca, odpowiednio ją przekształcając (Ritter 2009: 110). Kolejnym przełomem było wykorzystanie w dziele artystycznym zdobyczy technologii. Za inicjatora uważa się artystę koreańskiego Nam June Paika, który pod koniec lat 60. ubiegłego wieku jako pierwszy w swoich instalacjach wykorzystał specjalnie zaprogramowanego robota, wprowadzając w sferę sztuki interfejs, którym posługiwał się *widz-odbiorca-uczestnik* (Kluszczyński 2010: 106). Rozwój technologii, szeregąca się standaryzacja, pluralizacja i wirtualizacja w kulturze wpłynęły na przeobrażenia świata sztuki w drugiej połowie XX wieku.

Sztuka, rola muzeum i technologii ulegają gwałtownym zmianom, tworząc nowy porządek społeczny, który można zaobserwować na przestrzeni kilkudziesięciu ostatnich lat. Globalizacja mocno sprzyja zachodzącemu synkretyzmowi nauki, technologii i sztuki (tamże: 129), co wyraźnie dostrzega się w nowoczesnych centrach i muzeach. Ponieważ współczesna pedagogika podkreśla znaczenie konstruktywizmu w nauczaniu dziecka, warto wskazać, że podobną rolę przypisał sztuce brytyjski teoretyk Roy Ascott, mówiąc: „Konstruować sztukę, to konstruować rzeczywistość”. Podobnie jest w komunikacji w sferze edukacji, gdzie widzimy odejście od didaskalocentryzmu i nauczania transmisyjnego (zob. Karwasz 2011: 63). Zjawisko to zbieżne jest z teorią semiotyczną sformułowaną przez amerykańskiego filozofa Johna Fiske (Kluszczyński 2010: 146-148); to odbiorca nadaje sens komunikatowi w procesie jego odbioru, w określonym kontekście. Szczególnego znaczenia nabiera relacja „human-computer-interaction” (HCI), będąca sferą komunikacji, wyrażaną w dyscyplinach naukowych za pomocą pojęcia *hands-on*³. Przestrzeń interakcji zamyka się w obszarze instrument-partner komunikacyjny. Ze świata cyberkultury do sztuki i nauki również przeszły określenia *input* i *output*, gdzie pierwszy termin oznacza źródło danych, konkretny obiekt interaktywny w różnej postaci (instalacji, instrumentu, gry itp.), a drugim określa się publiczność (Kluszczyński 2010: 250). Przybliżyła to ideę interaktywności, łączącej się ze *strategią łącza*, zdefiniowaną przez francuskiego filozofa i teoretyka Jacquesa Derridę jako wielokierunkowy, bezgraniczny i nieprzewidywalny proces, zachodzący w dziele (tamże: 246). Niedopowiedziany, niedokończony scenariusz obsługi obiektu daje pole manewru dla podmiotu w postaci samodzielnej interpretacji doświadczanego zjawiska bądź dzieła sztuki.

O możliwościach wykorzystania artystycznej praktyki interaktywnej w edukacji pisała Jolanta Kruk, uważając, że sztuka i nauka nie są sobie przeciwstawne, a wręcz są tak samo użyteczne (Kruk 2011: 504). Moim zdaniem myśl ta łączy się z ideą Johna Deweya, który widział kulturową ciągłość tych procesów, co zresztą znajdowało wcześniej swoje ujęcie

³ Przykładowo – obiekt, którym można manipulować, przekładać, przekonstruować. Odbiorca swoim oddziaływaniem wpływa na zmianę charakteru działania bądź kształtu przedmiotu.

u starożytnych Greków, którzy na sztukę i naukę używali jednakowego określenia⁴. Nauka skojarzona ze sztuką pozwala wypełnić lukę w dotychczas stosowanych przez pedagogów technikach, co tłumaczyłoby tak rosnącą popularność wystaw interaktywnych zarówno w centrach naukowych, jak i w muzeach. Chociaż współcześni teoretycy sztuki zauważają, że „najbardziej innowacyjnych dzieł interaktywnych w muzeach jeszcze raczej nie spotykamy” (Kluszczyński 2010: 265), to granice dziedziny nauki i sztuki wyraźnie się zacieśniają. Dzisiejsza kultura, będąca pod wpływem technologii komunikacyjno-informacyjnych, przekształca przestrzeń życia codziennego i pozwala, by sztuka stawała się nieodłącznym elementem rzeczywistości, stając się jej komplementarnym elementem (Łoś 2007: 16).

Analogicznym zmianom uległa funkcja i struktura muzeum oraz charakter prowadzonej w nim edukacji. Z siedziby-magazynu, przechowującego zbiory przeszłości, muzeum stało się instytucją zaangażowaną w animowanie kultury, formułującą różnego rodzaju oferty edukacyjne skierowane do szkół oraz indywidualnych zwiedzających, tworząc alternatywne źródło wiedzy. Niestety, muszą zajść jeszcze daleko idące zmiany w edukacji muzealnej, byśmy mogli na przykład wprowadzić amerykański pomysł *Children's museum*, w których zajęcia prowadzą wykwalifikowani pedagodzy w oparciu o interaktywne metody (Szeląg red. 2012: 175). Z raportu o stanie edukacji muzealnej w Polsce wynika, że oferta edukacyjna instytucji kulturalnych w Polsce w XXI wieku, choć bogata w ilość, pod względem jakościowym wciąż pozostaje na bardzo niskim poziomie (tamże: 39). Tylko 10% przebadanych instytucji muzealnych może się pochwalić wykorzystywaniem edukacji „aktywnej”, czyli organizacją zajęć, w których dzieci przyjmują postawę twórczą, aby rozwiązać zadania problemowe. Coraz częściej odbywają się specjalne konferencje, skupiające muzealników oraz nauczycieli, poruszających wspólny problem edukacji w muzeum. Podkreśla się silną potrzebę transformacji muzeum, w związku z malejącym zainteresowaniem i spychaniem na dalszy plan tych instytucji na rzecz bardziej „rozrywkowych” centrów nauki i techniki (Szeląg 2010: 177).

Jak wygląda sytuacja wystawy interaktywnej w kontekście zmieniającego się podejścia do edukacji w muzeach i centrach nauki? Przeprowadziłam badania w kilku instytucjach trójmiejskich, oferujących programowo interaktywną naukę. Chciałam sprawdzić, czy rzeczywiście pragną wyjść poza tradycyjny transmisyjny przekaz. Posługując się metodami jakościowymi, analizowałam tylko wystawy interaktywne w dużych placówkach, pod względem ich funkcjonalności, wartości edukacyjnej i estetycznej, analizując sposób wprowadzania zagadnień, stawiania pytań otwartych. Interesowało mnie też, czy badane instytucje nastawiają się na zindywidualizowane traktowanie odbiorcy-dziecka, czy raczej podają mu gotową wiedzę transmisyjną (Szeląg red. 2012: 151). Badałam też, czy odbiór eksponatów ma czysto ludyczny charakter, a także czy wystarczająco uwzględniono przeżycie estetyczne, tak jak to miało miejsce w dotychczasowym funkcjonowaniu muzeum. W trakcie przeprowadzonej pracy badawczej byłam świadoma, że każda odwiedzana przeze mnie placówka, przebyta rozmowa, wpłynęła na kolejne, późniejsze moje doświadczenia i percepcję. Na potrzeby niniejszego artykułu pragnę przedstawić spostrzeżenia z dwóch wystaw interaktywnych wybranych spośród przebadanych przeze mnie placówek – Ośrodka Kultury Morskiej Centralnego Muzeum Morskiego oraz Centrum Hewelianum w Gdańsku⁵.

⁴ Wspólne znaczenie terminu „sztuka” to „inteligentna umiejętność”. Zob. John Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Rozdział XV *Zabawa i praca w programie wychowania*, Toruń 1963, s. 210.

⁵ Badania prowadziłam również w *Experymencie* w Gdyni oraz *Eduparku* w Gdańsku.

Ośrodek Kultury Morskiej, oddział Centralnego Muzeum Morskiego w Gdańsku

Centralne Muzeum Morskie jest instytucją kulturalną o długoletniej tradycji, sięgającej do lat 60. ubiegłego wieku (Litwin 2012: 247). Jego oddziały są porozsiewane na przestrzeni całego Wybrzeża, od budynków po latarnie morskie i zabytkowe statki. Celem działalności muzeum, prócz magazynowania i konserwacji zbiorów, jest wyjście z szeroką ofertą do różnych odwiedzających, zainteresowanych lokalną kulturą morską. Jednakże najważniejsze, z punktu widzenia moich zainteresowań badawczych, było podjęcie decyzji o realizacji nowego oddziału, Ośrodka Kultury Morskiej, który jest pierwszą inwestycją w Gdańsku wzniesioną od podstaw, ze stałą, interaktywną wystawą (Dyrka 2012: 302). W kwietniu 2012 roku ośrodek został oficjalnie otwarty, z wystawą interaktywną „Ludzie, statki i porty”⁶. Budowa przebiegała we współpracy z norweskim Muzeum Morskim w Stavanger, z którym również stworzono internetową, wirtualną wystawę, pt. „Śladami średniowiecznych wraków”⁷. Przy realizacji projektu również współpracowano z Islandią i Lichtensteinem, przy finansowym wsparciu unijnym, państwowym oraz miejskim⁸. W porównaniu z innymi badanymi przeze mnie placówkami, budynek uzyskał największe wsparcie ekonomiczne, co przekłada się na skalę i rozmach wykonania całej koncepcji wystawy.

Zanim przeszłam na wystawę interaktywną, przyjrzałam się całemu obiektowi, który prezentuje się imponująco zarówno pod względem estetycznym, jak i dydaktycznym. Formą przypomina bardziej ówczesnie modne *paramuzea* i centra nauki (Kruk 2008: 205) niż tradycyjne muzea. Cały budynek został całkowicie dostosowany do potrzeb osób niepełnosprawnych, w ramach unijnego programu wyrównywania szans (Dyrka 2012: 310). Posiada zróżnicowaną ofertę edukacyjno-wystawienniczą w postaci interaktywnej wystawy, warsztatów doświadczalnych z zakresu archeologii, konserwatorstwa, a przez szklane powierzchnie ścian i podłogi można zobaczyć, jak konserwatorzy oczyszczają znalezione obiekty podwodne, dzięki czemu budynek zyskał miano „muzeum otwartego”. Ostatecznie na wystawie wykorzystano cyfrową technologię, łącznie z dokumentowaniem stanowisk archeologicznych i tworzeniem wizualizacji w formie 3D⁹.

Wystawa znajduje się na pierwszym piętrze, w specjalnie zaaranżowanej i wydzielonej przestrzeni. Za pomocą „instalacji”, czyli specjalnie zaprojektowanych na potrzeby wystawy stanowisk, ukazano życie w porcie i na morzu, jednocześnie tłumacząc podstawowe prawa fizyki¹⁰. Inspirację czerpano z wystawy w Rotterdamie, w ramach współpracy

⁶ Wywiad z Przemysławem Węgrzynem, opisującym charakter wystawy interaktywnej, <http://trojmiasto.tv/Osrodek-Kultury-Morskiej-czeka-na-zwiedzajacych-2911.html> [dostęp dnia 13 lutego 2013].

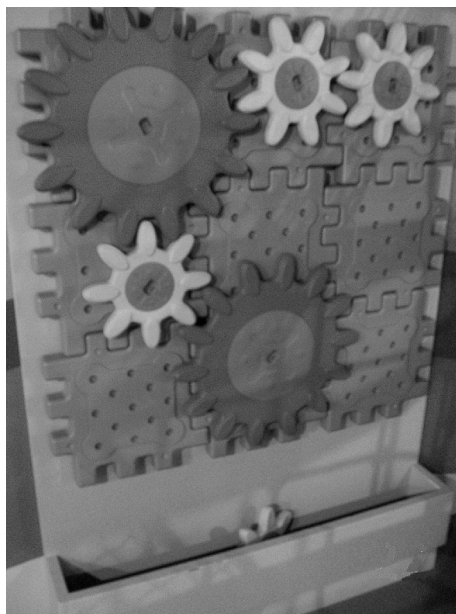
⁷ Można ją „zwiedzać”, będąc również w siedzibie muzeum, posługując się specjalnym panelem elektronicznym wyposażonym w połączenie internetowe, ustawionym na każdym piętrze budynku, zob. M. Dyrka, *Realizowany projekt ...*, s. 310.

⁸ Informacja z ulotki reklamującej *Centralne Muzeum Morskie w Gdańsku*: „największy projekt indywidualny w sektorze kultury nie tylko w Polsce, ale również w całej Europie, biorąc pod uwagę wielkość przyznanego z MF EOG [Mechanizm Finansowy Europejskiego Obszaru Gospodarczego] grantu”, s. 6.

⁹ M. Szelaąg (red.), *Edukacja muzealna...*, s. 311 oraz informacje z ulotki reklamującej *Centralne Muzeum Morskie w Gdańsku*, s. 7-8.

¹⁰ *Specyfikacja techniczna wystawy interaktywnej „Ludzie-statki-porty”* [SIWZ - B III Załącznik B wymagania. pdf, s. 1]. Materiały dzięki uprzejmości Krystyny Stubińskiej, kierownika Działu Edukacji w muzeum.

Muzeum Morskiego w Rotterdamie i w Gdańsku oraz realizacji programu holendersko-polskiego „Matra”. Wszystkie obiekty zostały zaprojektowane jako „proste urządzenia edukacyjne” na zlecenie firmy P. P. H. Mega, specjalizującej się w produkcji obiektów wystawienniczych, wzorujących się na innych europejskich muzeach¹¹. Jak się dowiedziałam, wystawa „Ludzie-statki-porty” jest pierwszą w Polsce realizacją, która powstała całkowicie w jednej pracowni projektowej. Wszystkie obiekty pochodzą od jednego projektanta, żaden nie został dorobiony czy nawet przerobiony na zlecenie odmiennego wykonawcy oraz nie został odkupiony z innych muzeów – co stanowi rzeczywiście wyjątek wśród przebadanych przeze mnie placówek. Oprócz Holandii, pomysły zaczerpnięto z wystawy norweskiego Muzeum Ropy Naftowej w Stavanger – tak powstał rękaw ewakuacyjny z platformy wiertniczej ze szwedzkiego centrum naukowego z Karlskronie, ze Sztokholmu pomocne okazały się być filmy, przywiezione ze Science Museum w Londynie, Centrum Techniki z Paryża a także inspiracje lokalne¹². Tematyka wystawy została podzielona na pięć działów, standardowo ułożonych strefowo, które zwiedza się według ściśle zaplanowanej, narracyjnej ścieżki edukacyjnej. Jako kierunkowskazy służą ekrany dotykowe, na których można odsłuchać i zobaczyć historię życia na morzu, przedstawioną przez wirtualnego bohatera-marynarza. Ścieżka została zróżnicowana pod względem poziomu



II. 1. Przekładnia zębata, Ośrodek Kultury Morskiej w Centralnym Muzeum Morskim, źródło własne.

¹¹ Dotychczas firma głównie wykonywała zlecenia za granicą, ale jest autorem kilku obiektów, m.in. dla Centrum Kopernika oraz tworzyła witryny dla Muzeum Bursztynu w Gdańsku, M. Dyrka, *Realizowany projekt ...*, s. 306.

¹² Z rozmowy z Krystyną Stubińską dowiedziałam się, że czerpano pomysły m.in. z EXPERYMENTU w Gdyni.

trudności i wieku odwiedzających: pierwszy dział ma charakter wprowadzający do praw fizyki, a ostatni nawiązuje do specjalizacji muzeum, czyli podwodnych badań archeologicznych.

Wybrałam kilka stanowisk, które przeanalizowałam pod względem funkcjonalności i wartości dydaktycznej. Z obiektów dla najmłodszych została zaprojektowana m.in. przekładnia zębata (il.1), której funkcjonowanie wymaga przede wszystkim zdolności manualnych i logicznego myślenia. Moim zdaniem obiekt ten jest zbyt skomplikowany do samodzielnej eksploracji, wymagał też asekuracji osoby dorosłej. Znacznie łatwiejszym stanowiskiem są klocki lego (il. 2), z których dzieci mogły budować port. Możliwość dowolnego konstruowania kończyła się powstawaniem oryginalnych projektów, które niekiedy wiązały się z morzem – poczynając od domków, wież aż po statki kosmiczne. Obiektem o walorach multisensorycznych (wykorzystującym zmysły dotyku, wzroku i słuchu) jest Mostek Kapitański wraz z Symulatorem Misji Ratunkowej, Radiotelefonem UKF oraz Telegrafem Morse’a.



Il. 2 i 3. Klocki lego, Symulator Misji Ratunkowej, Ośrodek Kultury Morskiej w Centralnym Muzeum Morskim, źródło własne.

Symulator (il. 3) przypomina zaawansowaną komputerową grę logiczno-zręcznościową, przez co budził ogromne zainteresowanie dzieci. Był on najbliższy naturalnemu środowisku dzieci, przypominając konsolę do gier. Rozmawiając przez UKF, nadawało się komunikaty, a alfabetem Morse’a kodowało się wiadomość, np. do koleżanki. Drugim, bardzo popularnym stanowiskiem były „Sterowane modele statków”. Za pomocą przycisków i joysticka sterowało się różnego typu statkami w basenie. Przykładowo, jeśli się wybrało holownik, należało odholować statek na redę, jeżeli był to transportowiec – trzeba było dopłynąć do portu. Stanowisko to jest przykładem świetnego połączenia nauki i zabawy, dając możliwości badania np. jak się popłynie i czym. Wymaga ono manualnej zręczności oraz logicznego myślenia. Co jakiś czas włącza się sztuczny wiatr i jeżeli płyniemy żaglówką, potrzebna jest wiedza o tym, jak dobrze ustawić łódkę do wiatru, by poruszała się w pożądanym kierunku. Na basenie nie można cofać statków, tak jak na prawdziwym morzu, więc pomyłka może się zakończyć kolizją. Tak skonstruowane obiekty, symulujące rzeczywistość, stanowiły bardzo dobre narzędzia dydaktyczne, w których interaktywność

polegała na użyciu wiedzy konstruowanej podczas wystawy tak, by podczas fizycznej manipulacji rozwiązać napotkany problem, nie chodziło tu tylko o zabawę w czystej formie, ani też o wykład o morzu.

Zadziwia na tabliczkach informacyjnych duża ilość tekstu, na który składa się instrukcja obsługi obiektu oraz wyjaśnienie, do czego służy dany obiekt na statku. Wywnioskowałam, że autorka wystawy oczekiwała, że zwiedzający będą postępować tylko tak, jak jest to wskazane w instrukcjach, tym bardziej, że cały program edukacyjny został zaprojektowany we wszystkich szczegółach, łącznie ze ścieżką zwiedzania. Nie zostały zatem uwzględnione takie aspekty, jak swobodne odkrywanie, doświadczenie, obiekty w zupełności to umożliwiały. Przykładowo, tekst do wspomnianych „Przekładni zębatach” ma formę rozbudowanej tablicy, która opisuje, w jaki sposób działa mechanizm i gdzie jest wykorzystywany na statku, natomiast w żółtych ramkach została podana „instrukcja”, jak z danym obiektem pracować. Tak mniej więcej wygląda objaśnienie każdego stanowiska, ponieważ jest to wymóg opisany w projekcie wystawy¹³. Można więc wnioskować, że organizatorzy w niektórych obiektach stosowali schematy przekazu transmisyjnego.

Jednak cały program edukacyjny w większości oferuje zadania i działania interaktywne, opierające się na narzędziach cyfrowych. Ponieważ żyjemy w multimedialnej kulturze, wprowadzenie tego typu oprogramowania do ekspozycji w przestrzeni muzealnej uważam za przykład pomocniczego narzędzia edukacyjnego, który wymaga od uczestnika różnorodnej aktywności. Warto wspomnieć, że w specyfikacji technicznej wystawy spotkałam się z wyszczególnieniem rodzajów interaktywności, jakie zostały wykorzystane przy projektowaniu danego stanowiska. Są to: interaktywność manualna (wymagająca użycia rąk przy manipulowaniu obiektem, bliska metodzie Montessori), interaktywność ruchowa (wymagająca ruchu całym ciałem), zmysłowa (wykorzystująca zmysły dotyku, słuchu, wzroku a więc polisensoryczna) oraz interaktywność intelektualna (wymagająca użycia posiadanej wiedzy, aby rozwiązać problem, prezentowany na danym stanowisku)¹⁴.

Myślę, że wizja funkcjonowania wystawy w przestrzeni muzealnej wpisuje się w koncepcję metamorfozy instytucji muzealnej. Ośrodek Kultury Morskiej czerpie z pomysłów prezentowanych w centrach nauki, jednocześnie zaznaczając, że cel edukacyjny, misja oraz funkcje, jakie pełni, jest zupełnie podporządkowana instytucji muzealnej i stoi wyżej niż funkcja czysto rekreacyjna. W ten sposób koncepcja merytoryczna wystawy przekazuje misję oraz cele badawcze Centralnego Muzeum Morskiego: dzieci poznają prawa fizyki poprzez zaprezentowanie kultury morskiej.

Centrum Hewelianum w Gdańsku

Drugą prezentowaną placówką jest najstarsze w Trójmieście centrum nauki, Centrum Hewelianum¹⁵. Jest to również pierwszy obiekt, który nie został wzniesiony specjalnie na

¹³ „Opisy stanowiska zawierać winny podstawową informację o prezentowanym zjawisku, urządzeniu lub wyposażeniu (...) instrukcja informować ma zwiedzającego o sposobie działania i możliwościach wykorzystania urządzeń, stanowiących elementy składowe stanowiska”, *Specyfikacja techniczna...*, s. 3-4.

¹⁴ *Specyfikacja techniczna...*, s. 3.

¹⁵ Pomysł powstał już w 1997 roku, zob. *Historia programu Hewelianum*, <http://www.hewelianum.pl/index.php/o-nas,centrum-hewelianum,idea> [dostęp 13 kwietnia 2013], chociaż sama wystawa interaktywna powstała w 2007 roku i tę datę oficjalnie uważa się za narodziny Hewelianum jako Centrum Nauki: *Nowy*

potrzeby centrum, ale powstał na terenie pochodzących z XIX wieku fortyfikacji miejskich, na Górze Gradowej. Dawne obiekty militarne zostały zaadaptowane w ramach programu rewitalizacji dawnego zespołu historycznego, czyniąc z Hewelianum jedyne tego rodzaju miejsce w Trójmieście. W obiekcie na stałe znajdują się dwie wystawy, interaktywna „Energia, Niebo i Słońce” oraz historyczna „Wehikuł czasu – Człowiek i pocisk” w formie słuchowiska, z zaaranżowaną scenografią, na której potrzeby wykorzystano dawne schrony na Górze Gradowej. Od 2005 roku centrum należy do projektu *Ecsite*, jako jedno z pierwszych trójmiejskich centrów nauki, a od 2009 roku przystąpiło do programu Bałtyckiego Festiwalu Nauk, w którym uczestniczy co roku. Centrum Hewelianum stale się rozbudowuje. W 2010 rozpoczął się kolejny etap budowy, dzięki dotacji ze środków unijnych, a obecnie jest tu przygotowywana przestrzeń na potrzeby naukowo-dydaktyczne dla szkół wyższych.

Hewelianum jest swoistym połączeniem muzeum i centrum nauki, ponieważ równocześnie należy do programu *Ecsite* i bierze udział w międzynarodowym dniu muzeum, czyli Nocy Muzeów. Koncepcja zorganizowania wystawy jest również wyjątkowa pod względem autorstwa projektu – w 2007 roku ogłoszono konkurs, który wygrała grupa *Akademios*, składająca się z pracowników Politechniki Gdańskiej, Akademii Sztuk Pięknych oraz Uniwersytetu Gdańskiego (Karwasz, Kruk 2012: 182). Nietypowy charakter wystawy zyskał również oryginalną aranżację poprzez połączenie nowej technologii z zabytkową przestrzenią. Informacja o tym, że koncepcja wystawy została stworzona przez fizyków i chemików we współpracy z artystami i humanistami z kręgów akademickich w historycznym miejscu Gdańska, nastawiła mnie bardzo pozytywnie, spodziewałam się bowiem poznać instytucję zupełnie wyjątkową i nieporównywalną do pozostałych przeze mnie badanych. Ideą przewodnią centrum – jak sama nazwa *Hewelianum* wskazuje – jest ukazanie dzieciom postaci Jana Heweliusza poprzez jego historię i możliwości przeprowadzenia doświadczeń, związanych z nauką geografii, fizyki i astronomii.

W przeciwieństwie do wystawy w Ośrodku Kultury Morskiej, wystawa „Energia, Niebo i Słońce” w Hewelianum podlegała ciągłemu rozwojowi i w rezultacie przekształceniu zlokalizowanych tam obiektów. Niektóre stanowiska usunięto, inne były modyfikowane. Wszystkie zmiany wynikały z zachowań użytkowników, sprawdzano stopień atrakcyjności, a przede wszystkim charakter „intuicyjny” obiektów. Wystawa została podzielona na dwa działy tematyczne: na parterze znajduje się „pracownia energii”, czyli część fizyczna, a na piętrze „pracownia nieba”, czyli astronomiczna. Interaktywność przejawia się w naciśnięciu guzika, pokręceniu korbką, tak by wprawić „maszynę” w ruch i zaobserwować zjawisko. Kiedy obiekt się „włączy”, można „zobaczyć” zjawisko. Multimedialnym stanowiskiem, zbliżonym do omówionych przeze mnie w Centralnym Muzeum Morskim, jest badanie warstw Słońca, które funkcjonuje poprzez aplikację rzucaną na ścianę z rzutnika, o podobnym działaniu do tablicy interaktywnej. Jednak tego typu obiekty stanowiły zdecydowaną mniejszość. Najwięcej stanowisk reprezentowało typ maszyny-automatu do gier. Interaktywność oznaczała tu tylko odpowiednie guziki, korbki i wajchy. Natknęłam się również na niewiele propozycji angażujących całe ciało, np. „Ile waży 1 kilogram?”, w którym trzeba podnieść ciężarki, by się przekonać, w jaki sposób waga jest zależna od grawitacji planety (il. 4).

początek Centrum Hewelianum, <http://ibedeker.pl/u-przyjaciol/nowy-poczatek-centrum-hewelianum/#axz-z2PuS2xLCF> [dostęp 24 października 2013]. Grzegorz Karwasz podaje, że pierwotnie istniały dwie odrębne wystawy „Energia” oraz „Niebo i Słońce”, które potem zostały scalone.



II. 4. „Ile waży 1 kilogram?”, Centrum Hewelianum, źródło własne.

Wiele obiektów o tej samej funkcji, w zmienionej formie widziałam w innych centrach nauki, np. w gdyńskim EXPERYMENTCIE¹⁶ oraz w EduParku, jak np. jazda na rowerkach, którą w Hewelianum prezentowano jako „Człowiek – elektrownia”. Najnowszym obiektem i najbardziej popularnym był symulator jazdy samochodem (il. 5), który mnie przypominał symulator misji ratunkowej z Ośrodka Kultury Morskiej. Dzieci mogły wirtualnie



II. 5. Symulator jazdy samochodem – wygląd tylnej części stanowiska-kabiny, Centrum Hewelianum, źródło własne.

¹⁶ Kiedy prowadziłam badania, jeszcze nie istniała nowa wystawa EXPERYMENTU. Moje uwagi odnoszą się do dawnej wystawy placówki.

prowadzić samochód w trudnych warunkach atmosferycznych i zobaczyć, jakim niebezpieczeństwem jest jazda pod wpływem alkoholu. Pod względem typu działania i typu interaktywności obiekt nawiązywał konstrukcyjnie do popularnej konsoli do gier.

W Hewelianum również przyglądałam się tabliczkom informacyjnym, które miały jednolitą strukturę tekstu. Najpierw podawano polecenie instruktażowe, następnie pytania do obiektu, mające uruchomić myślenie eksploracyjne, np. „Dlaczego? Co się stało?”. Na końcu wyjaśniano zjawisko, jakiego można było się spodziewać. Kolejny raz miałam do czynienia z podejściem transmisyjnym, opisy przypominały swoją formą tabliczki, które widziałam również w innych centrach nauki, np. w EXPERYMENCIE. Wiedząc, że projektowaniem wystawy zajęli się akademicy, spodziewałam się, że oferta edukacyjna będzie proponować więcej niż popularne centra nauki. Rzeczywiście, nie brakowało wyjaśnień naukowych, nawet z zastosowaniem odpowiedniego wzoru z fizyki, lecz w koncepcji wystawy nie uwzględniono konkretnych założeń pedagogicznych, wskazówek merytorycznych ani celów dydaktycznych, których można byłoby oczekiwać.

Centrum z pewnością stanowi przykład bardzo interesującego oraz oryginalnego obiektu poprzez unikatowe połączenie obiektu zabytkowego, historycznego ze współcześnie zaprojektowaną wystawą interaktywną. Jest to kolejny pomysł na popularyzowanie wiedzy naukowej i propozycja spędzania wolnego czasu dla rodziców z dziećmi, lecz niestety posiada duże braki pod względem edukacyjnym. Brakowało zastosowania różnorodnych interakcji w proponowanych obiektach, tak jak zostało to wykorzystane przykładowo w Ośrodku Kultury Morskiej. Wygląd oraz funkcjonowanie obiektów nie odbiegały w zasadniczy sposób od stanowisk widzianych przeze mnie w innych, znanych mi centrach nauki. Zasadniczym atutem placówki jest wykorzystanie w niej historycznej przestrzeni do aranżacji wystaw, wzmacnianie emocjonalnego zaangażowania w odbiór zjawisk poprzez efekty świetlne, półmrok panujący w wąskich korytarzach, ustawienie każdego stanowiska w niszy ceglanej, charakterystyczny zapach dawnego pomieszczenia, który tworzył niepowtarzalną atmosferę zwiedzania. Prócz funkcji ludyczno-poznawczej, wystawa pełni również rolę kulturotwórczą, przybliżając dwie postaci z dawnego Gdańska – Fahrenheita i Heweliusza oraz fakty związane z ich osiągnięciami naukowymi. W ten sposób Hewelianum spełnia funkcję muzealną jako instytucja promująca lokalną kulturę i historię tego miejsca. Jednak jakość i wartość edukacyjna wystawy jest znacznie niższa, bliżej jest jej do uniwersalnego centrum nauki. Mimo to sądzę, że nie zagubi pedagogicznej i historycznej wartości miejsca, nie ulegając przy tym szukaniu walorów widowiskowych i rozrywkowych dla masowej publiczności.

Podsumowanie – ile interaktywności na wystawach?

Badania prowadziłam na przełomie 2012/2013, wybierając największe i najbardziej znaczące instytucje trójmiejskie, oferujące naukę na wystawach interaktywnych. Na podstawie analizy zebranych materiałów uważam, że miałam do czynienia z typowym centrum nauki, (Centrum Hewelianum) oraz z muzeum spełniającym też funkcję centrum nauki (Ośrodek Kultury Morskiej Centralnego Muzeum Morskiego). Wspólne dla tych instytucji było nawiązywanie do funkcji szkolnych poprzez stosowanie nazwy „lekcja”, podawanie wiedzy gotowej, wymagającej jej utrwalenia, pomimo odejścia od schematu „formalnej” edukacji i deklaracji otwartego nauczania przez zabawę, braku oceniania i diagnozowania stanu wiedzy dziecka. Cechy te wskazują, iż placówki te łączyły przekaz trans-

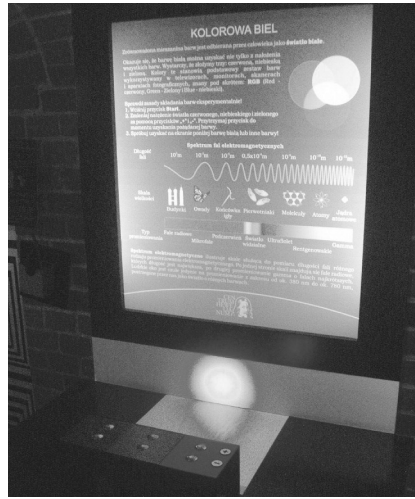
misyjny i interaktywny. Dzięki oferowanym stanowiskom bardzo często dziecko miało sposobność kształtować „dorosłe kompetencje”, konstruować wiedzę realną, opartą na doświadczeniu (Kruk 2008: 63; Karwasz, Kruk 2012: 40).

Jednocześnie zauważyłam, że badane przeze mnie placówki w wielu wypadkach cechuje mało wartościowy pedagogicznie sposób funkcjonowania, bazujący na strategii McDonald's (zob. Kruk 2008: 208-213) – gdzie ważniejsza jest ilość niż jakość, widowiskowość zjawiska. Czas na doświadczenie jest tak krótki, że nie pozwala na głębsze refleksje i samodzielne próby działania, ogranicza do powierzchownego odbioru emocjonalnego. Zauważyłam współwystępowanie tego zjawiska z podejściem marketingowym do odbiorcy jak do klienta, np. w przypadku wejścia na wystawę do Ośrodka Kultury Morskiej zakupiony bilet ważny jest tylko przez godzinę. Opisywane wystawy interaktywne oferują więcej funkcji zabawowej i quasi-naukowej niż dydaktycznej. Pedagogicznym atutem Centralnego Muzeum Morskiego są dokonane tam zmiany w aranżacji wystaw i wprowadzenie autentycznych eksponatów zabytkowych. Coraz częściej stosuje się repliki oryginałów, które można dotykać. Jednakże bez obecności nadzorującego pracownika-animatora taki pomysł okazuje się być dość problematyczny, ponieważ dzieci chcą dotykać wszystkich eksponatów, próbować, eksperymentować. Zakładają, że skoro na wystawie interaktywnej można było tak czynić, czemu nie można tak postępować z pozostałymi obiektami w muzeum? Rodzi się pytanie, czy rzeczywiście jest sens przekształcać muzeum na centrum nauki, jeśli posiada zabytkowe, bardzo cenne i unikatowe eksponaty, których i tak nie można dotknąć ze względów bezpieczeństwa dla starego obiektu? Czy należy łączyć estetyczne przeżycia związane z historycznym eksponatem z zabawą na współcześnie zaprojektowanym obiekcie? Czy taki obiekt daje się wykorzystać do celów dydaktycznych? Czy warto porzucić różnice w działaniu muzeum historycznego, muzeum sztuki lub etnograficznego na rzecz ujednoczonych działań edukacyjnych?

Również konstrukcję poszczególnych obiektów na wystawie oraz ich dostosowanie do młodych odbiorców uważam za dyskusyjne. Pragnę przedstawić jeden znaczący przypadek, który mnie spotkał podczas badania w Centrum Hewelianum. Na wystawie przebywała grupa dzieci wraz z pracownikiem odpowiedzialnym za klasę. Ponieważ byłam drugą dorosłą osobą, dostępną na wystawie¹⁷, przyciągałam uwagę dzieci, które również traktowały mnie jako animatorkę. Jedna z dziewczynek podeszła do mnie i zapytała o działanie stanowiska „Kolorowa Biel” (il. 6).

Był to obiekt, który funkcjonował na zasadzie pryzmatu. Próbowала zachęcić dziewczynkę, by sama posługiwała się przyciskami, wpływając na zmianę natężenia światła, podanego w trzech podstawowych barwach, lecz obiekt był dla niej niezrozumiały – nie potrafiła wcisnąć guzików, znajdujących się pod namalowanymi znakami „+”, „-”, próbowała natomiast nacisnąć właśnie ten piktogram. Na nic nie zdało się tłumaczenie, percepcyjnie dziewczynka była nastawiona na zupełnie inny typ odbioru obiektu, zdradzała behawioralne podejście typu „dotyk-działanie” do obiektu. Koniecznie chciała, by efekt był widoczny natychmiast, jak przy dotknięciu ekranu w smartfonie. Po tym doświadczeniu doszłam do wniosku, że używanie przycisków w formie „guziczka” i „wajchy” pozostaje anachroniczne do oczekiwań i umiejętności dzieci. Tego typu obiekty będą sprawiać trudność generacji wychowanej w cybernetycznej kulturze, posługującej się na co dzień multimedialnymi, interaktywnymi gadżetami. Moją hipotezę potwierdził również fakt, że przy

¹⁷ Niestety nie udało mi się ustalić, gdzie wówczas przebywały nauczycielki bądź opiekunki grupy dzieci.



II. 6. „Kolorowa Biel”, Centrum Hewelianum, źródło własne.

symulatorze jazdy ustawiały się niemal wszystkie dzieci, ponieważ był zrozumiały i bliski ich codziennej rzeczywistości, co stanowiło o jego ogromnej atrakcyjności. Rolą wspomnianego animatora było przede wszystkim pilnowanie porządku, aby wszystkie dzieci nie podążały tylko do wspomnianego samochodu, lecz równomiernie korzystały z każdego obiektu. Pojawiają się pytania: Czy jest sens ograniczania możliwości działania i nauki przez takie doświadczenia? Czy nie należałoby wymienić większości obiektów, które są już anachroniczne?

Podczas badania zauważalny był brak odrębnej tożsamości każdej z instytucji, oparcia na lokalnych pomysłach i osiągnięciach, promocji kultury rodzimej, nieskupiającej się tylko na multimedialnych, lecz na humanistycznej wiedzy o otaczającym świecie. Niestety często placówki te wzorują się na zachodnich *science museum* z lat dziewięćdziesiątych, chociaż w edukacji muzealnej w USA odchodzi się już od takiego wzorca na rzecz regionalnych muzeów. Wiele z naszych placówek dąży do standaryzacji i umasowienia oferty edukacyjnej, powołując się na amerykańskie *hands-on*. Pomimo że centra nauki i muzea uważają się za instytucje edukacji „nieformalnej”, w przeważającej liczbie funkcjonują jako „firmy”, nastawione na odbiorcę-konsumenta, podporządkowane wymogom ekonomicznym¹⁸. W funkcjonowaniu tych instytucji ich współczesna rola i specyfika oferty edukacyjnej w głównej mierze okazuje się być w mniejszym stopniu skupiona na jednostce i budowaniu pogłębionej wiedzy. Uważam, że jakość proponowanej oferty skupia się na widowiskowym pokazie doświadczeń fizycznych, popularyzacji nauki ścisłej jako zabawy, koncentruje się na rozrywce, budując wystawy bliższe placom zabaw, pozbawionym przekazów z zakresu kultury i sztuki (Kruk 2008: 201). Na szczęście zdarzały się wyjątki.

¹⁸ O związkach edukacji i ekonomii powstaje coraz więcej prac, warto przytoczyć kilka tytułów, m.in. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010; *Rynek i kultura neoliberalna w edukacji*, pod red. A. Kargulowej, S.M. Kwiatkowskiego, T. Szkudlarka, Kraków 2005; Z. Melosik, *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*, Kraków 2010.

Być może planowane koncepcje rozbudowy i rozwoju badanych placówek pozwolą na włączenie wartości dydaktycznych, pedagogicznych, wychodzące poza zamknięte schematy przekazywania wiedzy, monotematyczność i pewnego rodzaju standaryzację wystaw. Obok nauk ścisłych instytucje te mogą tworzyć przekaz z zakresu filozofii, sztuki. Z drugiej strony, nowoczesne technologie w edukacji, narzucające cybernetyzację nawet w relacjach międzyludzkich, przynosić będą nieuchronne zmiany a zawsze edukacja osadzona będzie w panującej kulturze (Klus-Stańska 2002: 13). W odniesieniu do wspomnianych placówek uważam, że nie powinno się aż tak negatywnie oceniać użycia nowych technologii, które np. w Ośrodku Kultury Morskiej wzbogacały walory dydaktyczne wystawy i były zrozumiałe dla dzieci, natomiast dyskusyjny pozostaje charakter sposobu realizacji idei interaktywności w Centrum Hewelianum. Moim zdaniem więcej stanowisk proponowało działania reaktywne niż interaktywne, czyli wymagały jednego typu działania o linearnej konstrukcji, przynoszącego jedno rozwiązanie. Ponadto, obiekty często funkcjonowały jak automaty do gier popularne dwadzieścia, trzydzieści lat temu, dlatego pozostawały niezrozumiałe i nieatrakcyjne dla współczesnego, cyfrowego odbiorcy. Na szczęście zdarzały się wyjątki, czyli obiekty stawiające otwarty problem, które nie miały jednego scenariusza postępowania. W tym wypadku można mówić o faktycznej realizacji założeń uczenia interaktywnego. Również forma działania tych stanowisk umożliwiała zabawę z wykorzystaniem technologii cyfrowej, nie tracąc przy tym walorów edukacyjnych. Z przeprowadzonej analizy wynika, że każda z przebadanych placówek inaczej pojmowała ideę interaktywności, w zależności od misji instytucji oraz jej realizacji. Dlatego tak ważnym staje się głębsze zbadanie i poszerzenie opisu kategorii interaktywności, do czego starałam się włączyć na przykładzie analizy dwóch trójmiejskich wystaw interaktywnych.

Literatura

- Dewey J. (1963), *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*. Przeł. Z. Bastgen, Toruń, Książka i Wiedza.
- Dyrka M. (2012), *Realizowany projekt Ośrodka Kultury Morskiej – muzeum XXI wieku?* W: M. Szelaż (red.), *Edukacja muzealna w Polsce. Sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*. Warszawa, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów.
- Gadamer H. (1993), *Prawda i metoda, zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. B. Baran, Kraków, Inter Esse.
- Guzik B. (2007), *Muzea a edukacja szkolna*. W: *Muzea dla edukacji. Materiały z dwóch konferencji Muzea dla edukacji – wychowanie aktywnego obywatela, 23-24 września 2004, Kraków oraz Muzea dla edukacji – nowe formy aktywności muzealnej 19-20 października 2006, Kraków*. Kraków, Stowarzyszenie Muzealników Polskich Oddział Małopolski.
- Karwasz G., Kruk J. (2012), *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Karwasz G., Kruk J. (2009), *Jak współcześnie stosować zasadę pogłębienia – dwugłos interdyscyplinary*. W: B. Siemieniecki (red.), *Współczesne odniesienia edukacyjne o pedagogiki Kazimierza Sośnickiego*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Karwasz G., Kruk J. (2011), *Od didaskalocentryzmu do interaktywnego rozumienia metod kształcenia w dydaktyce – przykład fizyki*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 3 (15).
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kluszczyński R. W. (2010), *Sztuka interaktywna. Od dzieła – instrumentu do interaktywnego spektaklu*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Krauze-Sikorska H. (2010), *Dziecko jako homo creator. Podmiotowe i sytuacyjne determinanty aktywności twórczej dziecka w okresie średniego i późnego dzieciństwa*. W: H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak (red.), *Aktywna edukacja w przedszkolu i szkole. Teoria i praktyka*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I.
- Kruk J. (2008), *Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów. Projektowanie edukacyjne*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kruk J. (2011), *Model dydaktyki interaktywnej w centrach i muzeach nauki i możliwości jego stosowania szkolnej edukacji*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 3 (15).
- Kruk J. (2011), *W poszukiwaniu źródeł dydaktyki interaktywnej*. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji: dyskursy, problemy otwarcia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak Teresa i Józef Śnieciński.
- Litwin J. (2012), *Centralne Muzeum Morskie w Gdańsku – jego infrastruktura w kontekście stawianych i realizowanych zadań*. W: M. Szeląg (red.), *Edukacja muzealna w Polsce. Sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*. Warszawa, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów.
- Łoś M. (2007), *Sztuka a nauka*. „Fizyka w szkole”, nr 3.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarza G. (1992), *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa, WSiP.
- Ritter D. (2009), *Etyka instalacji interaktywnych*. W: A. Porczak (red.), *Interaktywne media sztuki*. Kraków, Wydawnictwo Akademii Sztuk Pięknych im. Jana Matejki.
- Szeląg M. (2010), *Edukacja głupcze! Zadania muzeum na początku XXI wieku*. W: E. Kowalska, E. Urbaniak (red.), *Muzeum XXI wieku – teoria i praxis*. Gniezno, Muzeum Początków Państwa Polskiego.
- Szeląg M. (red.) (2012), *Edukacja muzealna w Polsce. Sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*. Warszawa, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów.

Strony internetowe

- Historia programu Hewelianum*, <http://www.hewelianum.pl/index.php/o-nas,centrum-hewelianum,idea> [dostęp 13 kwietnia 2013].
- Nowy początek Centrum Hewelianum*, <http://ibedeker.pl/u-przyjaciol/nowy-poczatek-centrum-hewelianum/#axzz2PuS2xLCF> [dostęp 24 października 2013].
- Wywiad z Przemysławem Węgrzynem*, <http://trojmiasto.tv/Osrodek-Kultury-Morskiej-czeka-na-zwiedzajacych-2911.html> [dostęp 13 lutego 2013].

Małgorzata Pilecka

Uniwersytet Gdański

skrobanka.malgorzata@gmail.com

„Nauczyciel jest takim troszeczkiem dozorcą” – konceptyjne i metodyczne nieporozumienia wokół pracy grupowej w klasie szkolnej

Summary

“The teacher is somewhat of a caretaker” – teachers’ misconceptions of children’s group work in Polish primary schools

The article concerns a current issue of children’s group work in Polish primary schools. The author collates the original assumptions of this teaching method with its practical use in Polish elementary classes, based on collected data. The qualitative interviews, held from January to May 2013, resulted in getting a worrying overview of the place of group work in Polish schools. Although the interviewed teachers do know a lot about the theory of children’s group work and do rather appreciate the positive effects of this kind of teaching/learning, their statements reveal their fear and distrust of the method. Group work seems to be neglected or just avoided – but even if it occurs, the teachers are not able to ensure favourable work conditions (such as a creative task or a thought-provoking topic).

Słowa kluczowe: praca grupowa, dziecięca współpraca, metody nauczania, metody aktywizujące, wiedza potoczna nauczycieli, klasy początkowe

Keywords: children’s group work, children’s cooperation, teachers’ misconceptions, methods of teaching, primary school

Aktywność ucznia w procesie własnej edukacji jest na gruncie polskim pomysłem stosunkowo nowym. I chociaż zaproponowana przez Heliodora Muszyńskiego definicja wychowania, który rozumiał pod tym pojęciem „świadome i celowe u r a b i a n i e [wychowanka]” (Muszyński w: Godlewski i in. 1974: 240), oficjalnie wyszła już z użycia (i nie wypada już współczesnym pedagogom się z nią zgadzać), ten sposób myślenia o procesie dydaktycznym wciąż wydaje się być bardzo powszechny wśród nauczycieli. Do takiego wniosku doszłam po przeprowadzeniu badań nad nauczycielskimi koncepcjami pracy grupowej w klasach I–III.

Praca grupowa jako metoda pracy ma swoje korzenie w ideach progresywizmu oraz ruchu Nowego Wychowania (przełom XIX i XX wieku), kiedy to zaczęto myśleć o dziecku jako o podmiocie procesu edukacji i próbowano na różne sposoby tworzyć odpowiadającą tej koncepcji dydaktykę (Pawlak 2009: 42), w opozycji do szkoły konserwatywnej. Wśród propagatorów tej metody znaleźli się, między innymi, pedagodzy tacy, jak J. Dewey, W. Kilpatrick, J. Stevenson, G. Kerschensteiner czy C. Freinet (Sobczak 1998: 19–46), którzy szczegółowo opisali nowatorską (jak się okazuje, nie tylko jak na tamte czasy) formę zajęciową opierającą się na współpracy uczniów celem rozwiązania problemu (zadania

problemowego). I chociaż każdy z wymienionych twórców sformułował własne, charakterystyczne dla swego sposobu myślenia o edukacji cele i metody, kilka aspektów ich działalności można wymienić jako wspólne¹.

Przede wszystkim, w centrum tak opisanej dydaktyki znalazła się duża samodzielność dzieci w planowaniu swoich działań, począwszy od doboru członków zespołu, poprzez wybór czasu i miejsca pracy, aż po dowolny sposób prezentacji efektów. Ponadto, autorzy zwracali uwagę na potrzebę intensywnej komunikacji między członkami grupy (włączając w to mowę eksploracyjną), która miała być szansą na wymianę poglądów i negocjowanie rozwiązań. Po trzecie, sytuowano nauczyciela niejako na marginesie dziecięcej aktywności: miał on przede wszystkim stawiać ciekawe problemy, kreować optymalne warunki pracy grup, doradzać i udzielać pomocy w trudnych sytuacjach (Kędzierska 2004: 135). Tak prowadzony tok zajęć miał umożliwiać dzieciom samodzielne dochodzenie do nowej wiedzy. Mało tego: teoretycy pracy grupowej zaznaczają, że efekt prowadzonych zadań grupowych powinien mieć charakter synergetyczny, to znaczy: przynosić więcej korzyści niż prosta suma pracy poszczególnych członków grupy (Pawlak 2009: 48).

Uczenie się przez doświadczanie stało się wręcz hasłem przewodnim konstruktywistów. Wychodzą oni od aktywności dziecka jako badacza (Kot 2010: 385). Odwołując się do metafory tradycyjnego uniwersytetu jako miejsca wytwarzania wiedzy naukowej (Bauman 2001: 116), uczeń jest w tej koncepcji u c z o n y m procesu dydaktycznego: sam podejmuje studia nad interesującym go tematem, stawia pytania badawcze, przeprowadza doświadczenia, weryfikuje hipotezy. Posiada już określony zasób wiedzy, którą w obliczu problemu poszerza i/lub modyfikuje. Zdaniem Jeana Piageta, konflikt poznawczy jest bowiem warunkiem rozwoju człowieka, przejścia z fazy konkretności na poziom abstrakcji² (Piaget 1981).

Przy takim rozumieniu pojęcia rozwoju należałoby rozpatrywać pracę grupową jako szansę wspólnego pochylenia się nad problemem – zadaniem problemowym i podejmowaniem prób jego rozwiązania, a w efekcie – ukształtowania nowej wiedzy w umyśle każdego z jej członków. Z drugiej strony, praca grupowa, jak sama nazwa wskazuje, jest okazją do spotkania z drugim człowiekiem, może nawet ekspertem w danej dziedzinie, co umożliwia – w myśl Wygotskiego (1996: 10) – kształtowanie jednostki w strefie jej najbliższego rozwoju poprzez budowanie tzw. rusztowania. Nauczyciel w tak pomyślanej edukacji ma być doradcą i facylitatorem, a przede wszystkim partnerem w procesie kształtowania i negocjowania wiedzy³.

Szkoła polska nie ma jednak tradycji kształcenia w duchu konstruktywistycznym. Przeciwwstawiając wizję ucznia jako *uczzonego* (badacza) przeciętnej roli polskiego ucznia, można by pół żartem, pół serio powiedzieć, że w polskiej szkole uczeń jest u c z o n y

¹ Powołana w 1921 roku w Calais (Francja) Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania zebrała założenia Nowego Wychowania w formie postulatów dotyczących postaci dziecka i nauczyciela w procesie dydaktycznym, głównych celów i kierunków wychowania, a także zaleceń wobec treści i metod pracy (Sobczak 1998: 33-34). Świadomie nie przywołuję pełnej listy postulatów, gdyż celem niniejszego tekstu nie jest opis historyczny pracy grupowej, lecz przyjrzenie się tej kwestii w kontekście współczesnej edukacji szkolnej w Polsce. Stąd streszczenie pełnej listy postulatów w trzech podpunktach.

² Zdaję sobie sprawę z faktu, iż prace Jeana Piageta koncentrowały się na rozwoju indywidualnym dziecka, jednak mając na uwadze założenia innej gałęzi konstruktywizmu, jakim jest konstruktywizm społeczny, można przyjąć, iż podobne mechanizmy zachodzą również przy podejmowaniu współpracy.

³ Stanisław Kot mówi tu o nauczycielu jako „dyskretnym kierowniku twórczej pracy” (Kot 2010: 385).

w procesie dydaktycznym. Jego aktywność sprowadzona zostaje do chęci udzielania odpowiedzi na pytania nauczyciela i podlega ocenie. M. Nowicka (2009: 117) zaznacza wręcz, że „[s]zkoła hołubi rozmowy na zadany temat (...)”. Przekonanie o centralnej roli nauczyciela w procesie dydaktycznym wciąż jest tak silne, że nawet częściowe „oddanie pola” uczniowi budzi obawy o skuteczność nauczania i autorytet nauczyciela. Jak pisze dosadnie wyżej przywoływana autorka (Nowicka 2009: 109), „(...) szkoła nie lubi i nie toleruje (...) braku kontroli”. Polska szkoła, przez wieki silnie konserwatywna⁴, dopiero po zmianie systemowej 1989 roku otwiera się na niektóre idee pąjdocentryzmu, znanego na zachodzie Europy już od prawie stu lat (Rutkowiak 1997: 22); wprowadza nowe trendy. Wydaje się jednak, że część z przeprowadzonych reform edukacyjnych ma charakter powierzchowny i „terminologiczny”, co widać chociażby na przykładzie osławionej reformy z 1999 roku, wprowadzającej pojęcie nauczania tzw. zintegrowanego (Banach 2008: 96-103). Również i zalecenia dotyczące przeprowadzania w szkole pracy grupowej wydają się być oparte tylko na wiedzy potocznej, „zasłyszanej”, a nie na koncepcji kształcenia i wychowania odpowiadającej tej metodzie pracy. Mówi się raczej o „modzie” niż o trwałej zmianie ku autonomii ucznia (Pawlak 2009: 6).

Nacisk na obecność pracy grupowej w procesie kształcenia nasila się wraz ze sformułowaniem listy Umiejętności Kluczowych Unii Europejskiej, wśród których została również wymieniona umiejętność współpracy w zespole⁵. W myśl autorów polskiej *Podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkole podstawowej i gimnazjum* z 2007 roku, w toku zajęć dydaktyczno-wychowawczych uczniowie winni nabyć, między innymi, umiejętności „(...) efektywnego współdziałania w zespole i pracy w grupie, budowania więzi międzyludzkich, podejmowania indywidualnych i grupowych decyzji, skutecznego działania na gruncie zachowania obowiązujących norm” oraz „rozwiązywania problemów w sposób twórczy”. W polskiej szkole doszło więc do sytuacji paradoksalnej: praca grupowa, tak obca naszej kulturze kształcenia, musi zostać włączona we frontalny proces dydaktyczny. I to jest kłopotliwe, ponieważ dzisiejsi nauczyciele sami, jako uczniowie, nigdy nie pracowali przecież tą metodą; o jej ewentualnych korzyściach uczyli się z książek, w najlepszym wypadku drogą obserwacji systemów zagranicznych. Wielu z nich rozpoczynało swoją pracę dydaktyczno-wychowawczą jeszcze w okresie PRL-u, kiedy to proces edukacji pozostawał pod ścisłą kontrolą nauczycieli, na których z kolei naciski wywierały władze socjalistyczne. Pozostawianie uczniom swobody w doborze treści i metod pracy w ogóle nie było brane pod uwagę. Zmiana ustrojowa, a co za tym idzie, nowe zasady postępowania z uczniem, zastały tych nauczycieli w trakcie ich kariery zawodowej, kiedy to mieli już ukształtowany warsztat pracy. Wprowadzenie przez nauczycieli tak daleko idących modyfikacji w swej aktywności zawodowej dla wielu z nich okazało się bardzo trudne, dla wielu zaś – zupełnie niemożliwe (Kwiatkowska 2008: 207-215). Dodatkowo jeszcze,

⁴ Stanisław Kot upatruje przyczyn takiego stanu rzeczy, między innymi, w wieloletnich, silnie indoktrynacyjnych wpływach państw zaborczych na edukację na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku. Dopiero po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, tj. w latach 20-tych XX wieku, rozwijają się na ziemiach polskich autorskie pomysły na aktywną edukację, inspirowane ruchem Nowego Wychowania, a wśród nich m.in. szkoła twórcza Henryka Rowida, działalność Janusza Korczaka, pedagogika eksperymentalna Jana Dawida itp. Jednak wraz z wybuchem I wojny światowej prace nad nową edukacją zostają zawieszane (Kot 2010: 395).

⁵ Zob. Kompetencje kluczowe w szkole. Program Kreator. Kraków 1998, Wydawnictwo MEN, s. 5.

o czym przekonałam się sama, przestudiowawszy kilka powszechnie używanych podręczników do klas I–III, nauczyciel otrzymuje bardzo ograniczone wsparcie metodyczne w tym zakresie. W załączonych scenariuszach zajęć znajdują się, owszem, propozycje zadań grupowych, jednak sugerowany sposób ich przeprowadzenia odwołuje się raczej do idei behawioryzmu niż do konstruktywizmu, o czym przekonuje poniższy przykład:

Uczniowie piszą opowiadanie na temat: „Co by się stało, gdyby dni tygodnia się pomieszały?”⁶

Nauczyciel czuwa nad poprawnością ortograficzną i stylistyczną prac.

Nauczyciel przypomina uczniom, z jakich części powinno się składać opowiadanie (wstęp, rozwinięcie, zakończenie).

Nauczyciel ustala długość pracy (nie więcej niż 2 strony A4).

Źródło: „Kolorowa Klasa 2” (Przewodnik metodyczny, część 2.), wydawnictwo OPERON.

Relacja nauczyciel-uczeń przedstawiona w cytowanym przewodniku metodycznym nie ma charakteru partnerskiego – oczekuje się tutaj bezwzględnej podporządkowania uczniów nauczycielowi. Nauczyciel ma bowiem sprawować stałą kontrolę nie tylko nad każdą kolejną ich czynnością, lecz również nad językiem, co wpisuje się w opresyjną koncepcję wychowania Bourdieu (Bourdieu, Passeron 1990: 60-61). Dziecięca twórczość ograniczona zostaje do minimum, toteż o samodzielnym dochodzeniu do nowej wiedzy nie może być mowy. Warunek *sine qua non* pracy grupowej nie zostaje więc spełniony. Pozbawiona swoich podstaw teoretycznych metoda czy nawet, jak postuluje M. Nowicka (2005), *strategia* pracy grupowej staje się jedynie *t e c h n i k ą* (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009: 179) transmisji wiedzy – odmienną, co prawda, od innych zadań pod względem organizacyjnym, ale pozostającą wciąż pod ścisłym kierownictwem nauczyciela.

Moje osobiste doświadczenia szkolne w kwestii uczestnictwa w zadaniach grupowych również nie należą do najlepszych i to właśnie skłoniło mnie do bliższego przyjrzenia się temu zagadnieniu w przeprowadzonym przeze mnie projekcie badawczym. Na etapie przygotowawczym przyjąłam, że osobą decydującą o kształcie procesu nauczania w polskiej szkole jest nauczyciel – i to głównie od niego zależy, jak przebiega praca grupowa. Dlatego też za cel badań postawiłam poznanie nauczycielskich koncepcji pracy grupowej na zajęciach w klasach I–III, i tak też brzmiało pytanie badawcze. Metodą badań był wywiad jakościowy, częściowo ustrukturyzowany, zaś w próbie badawczej znaleźli się nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej z kilku szkół podstawowych. Zebrane dane są obecnie poddawane szczegółowej analizie i interpretacji. Jednak już na tym etapie można określić dominujące trendy nauczycielskiego myślenia o tej metodzie pracy. I z przykrością muszę stwierdzić, że wyniki moich analiz nie są zbyt optymistyczne.

Przeprowadzając wywiady jakościowe z nauczycielami klas I–III, usłyszałam wiele wypowiedzi, które odzwierciedlają niestety sposób rozumienia pracy grupowej jako techniki stabilizującej centralną rolę nauczyciela w procesie dydaktycznym. Poniższe przykłady najlepiej tego dowodzą (wszystkie podkreślenia zostały dodane przeze mnie):

⁶ Zapropionowane przez autorów podręcznika pytanie ma duży potencjał twórczy. Zostaje on jednak sfłumiony przez zamieszczone poniżej dodatkowe zalecenia dla nauczyciela.

Kiedy jest zadanie powiedzmy takie [zbyt trudne] muszę, muszę zrobić to zadanie z a d z i e c i. (WP)⁷

Ale przykładam sobie parę propozycji, które na pewno p o w i n n y wyjść z tego. (W1)

I wtedy to już wtedy staram się troszeczkę i n g e r o w a ć (...). (WP)

[Nauczyciel] musi pokierować całością, musi nadzorować dzieci, czy (...) przebiega praca poprawnie, prawidłowo, pozytywnie i w tym kierunku, w jakim nauczyciel sobie zamierzył. (W5)

No bo wiadomo, że jak coś zlecamy dzieciom, to chcemy od nich później oczekiwać, oczekujemy od nich jakichś tam efektów i celu, jaki chcemy. (W5)

Wiem, że bywa, wiem, że nie do końca jestem zadowolona, może tak. Że nie do końca zów jestem zadowolona (...). (W1)

Tym, co zwraca szczególną uwagę w przytoczonych wypowiedziach nauczycieli, jest położenie silnego nacisku na oczekiwane efekty, wnioski, produkty grupowych działań dziecięcych, co stoi w sprzeczności z oryginalnymi założeniami tej metody. Aktywność ucznia zostaje zmniejszona do minimum, ponieważ istnieje ryzyko, że rezultat jego pracy będzie inny od spodziewanego. Dzieci nie mają wiedzy wytworzyć – ich zadaniem jest przyswojenie informacji podanych (mniej lub bardziej dyskretnie) przez nauczyciela, który pozostaje w centrum procesu dydaktycznego. Jego rola, jak wynika z wypowiedzi niektórych respondentów, nie różni się zbytnio od tej, którą pełni on w nauczaniu frontalnym. Funkcja nauczyciela tak opisana budzi wręcz skojarzenia z totalitarną wizją edukacji:

Czasem muszę być takim a u t o k r a t q (...). (WP)

[Nauczyciel] na pewno takim jest n a d z o r c q . (W5)

Nauczyciel jest także k o n t r o l e r e m (...). (W4)

Co ciekawe, również i sami nauczyciele przyzwyczajeni są do podporządkowywania się „kluczowi odpowiedzi”, często wyimaginowanemu. Wielokrotnie w trakcie przeprowadzania wywiadów usłyszałam od moich respondentów pełne obawy pytania: *Ale co chce pani ode mnie usłyszeć?, Czy ja dobrze mówię?, Nie wiem, czy o to pani chodziło.* Trudno oczekiwać, że uczniowie tak funkcjonującego nauczyciela będą asertywni, twórczy i krytycznie myślący. Jak pisze z widoczną obawą M. Nowicka, „jeśli powiedzie się taka socjalizacja, mamy, jako społeczeństwo, zapewnione rzesze ludzi konformistycznie działających w rolach, ale mało krytycznych, zdominowanych, łatwych do manipulowania przez władzę i media” (Nowicka 2009: 123).

Jak więc w takich warunkach uczeń ma pracować samodzielnie? Jak ma współuczestniczyć w kształtowaniu własnej wiedzy i umiejętności, jeśli wszystkie zadania wykonuje pod dyktando nauczyciela? Wydaje się bowiem, iż praca grupowa w rozumieniu badanych nauczycieli ma bardzo niską wartość poznawczą. Nie chodzi w niej wcale o rozwijanie wiedzy merytorycznej ucznia, lecz jedynie o kształtowanie postaw prospołecznych. Cel pracy grupowej nie ma więc, w mniemaniu badanych nauczycieli, charakteru dualnego,

⁷ W nawiasach zamieściłam odnośniki do konkretnych wywiadów przeprowadzonych na potrzeby napisania mojej pracy magisterskiej. Litera „W” oznacza wywiad, zaś numery zgodne są z chronologią ich przeprowadzenia. „WP” oznacza wywiad pilotażowy.

opisanego przez C. K. Oyster jako wymiar zadaniowy i społeczny (Oyster 2007: 24). Na pytanie o potencjalne korzyści pracy w zespole badani nauczyciele odpowiadają bowiem jednogłośnie: *Dzieci uczą się współpracy / współdziałania* (już co do tego rodzaju stwierdzeń można mieć wątpliwości, które wyraziłam dosadniej w dalszej części tekstu). Nie wielu respondentów nawiązuje natomiast w swoich wypowiedziach do pracy grupowej jako szansy na rozwój intelektualny wychowanka. Padło wręcz określenie *tematy niewygodne* (W5) w odniesieniu do zadań otwartych, dywergencyjnych, wymagających użycia bardziej złożonych umiejętności intelektualnych, np. analizy, syntezy, porównania, ewaluacji. Tę nieufność wobec naukowego charakteru pracy grupowej potwierdzają również wypowiedzi odnoszące się do dziedzin wiedzy, w których pojawia się praca grupowa⁸: respondenci w pierwszej kolejności wymieniają wychowanie fizyczne, edukację plastyczną, techniczną oraz muzyczną – kładąc nacisk na manualny (a nie intelektualny) charakter tych zadań. Przykłady prac zespołowych w edukacji językowej i środowiskowej pojawiają się sporadycznie. Kilkoro badanych nauczycieli twierdzi natomiast, że treści matematycznych w ogóle nie da się wprowadzić tą metodą: *Matematyka... No nie widzę tutaj tej pracy w grupie w młodszych klasach grupowych, nie, raczej nie.*

Przygotowując się do przeprowadzenia wywiadów, zapoznałam się m.in. z wynikami badań B. Pawlak, którą interesowało miejsce pracy grupowej w edukacji wczesnoszkolnej (Pawlak 2009). Autorka w swojej monografii przywołuje przykłady zadań, które absolutnie nie nadają się do przeprowadzenia metodą grupową, a jednak zostały zaproponowane dzieciom w tej właśnie formie. Wśród nich najbardziej kontrowersyjnym – i zabawnym, w mojej ocenie – zadaniem (grupowym?!) było: *Wykonajcie w toku pracy grupowej portret mamy* (Pawlak 2009: 63). Również i ja w swoim badaniu natknęłam się na przykłady zadań grupowych, których sensowność budzi spore wątpliwości.

Jak uczymy się piosenek, oczywiście oceniam śpiewanie w grupie, jak potrafią chętnie, ale większość dzieci chce zaprezentować to indywidualnie w formie występu. (WP)

Potem robiliśmy było takie gipsowe rzeczy (...) i to od początku razem. (...) Każdy robił samodzielnie, ale jednak tam siebie naśladowali i patrzyli. (W2)

Dzieci siedzą w grupach i robią, to znaczy, JA robię doświadczenia, a one patrzą. (W5)

Na podstawie powyższych wypowiedzi nauczycielskich można dojść do dwóch zasadniczych wniosków. Po pierwsze, proponowane zadania grupowe są zadaniami typowo indywidualnymi (śpiewanie piosenki, wykonywanie gipsowej figurki, itp.). Po drugie: zadania te mają bardzo niską wartość merytoryczną, nie są zadaniami problemowymi, wymagającymi dyskusji, negocjacji, twórczego myślenia. Zwykle opierają się na wiernym odtworzeniu wiedzy zaprojektowanej dla nich przez nauczyciela. Praca grupowa staje się więc celem samym w sobie – w najlepszym wypadku. W najgorszym – również i ten jej walor zostaje pominięty.

„Grupowość” wspomnianych zadań ogranicza się do faktu, że dzieci siedzą lub stoją obok siebie. Nie łączy ich żaden wspólny cel, nie zachodzi między nimi komunikacja. Nie można mówić tu także o współpracy, definiowanej przez jako współdziałanie ze sobą

⁸ Mam świadomość, iż prowadzone przeze mnie badania nie mają charakteru ilościowego. Przywołana przeze mnie „hierarchia” dziedzin wiedzy wobec pracy grupowej ma jedynie ukazać trendy w myśleniu nauczycielskim, dlatego też nie należy traktować tej klasyfikacji jako uogólnionej.

grupy osób dla realizacji wspólnego celu (Okoń 1984: 346). Opisane działania uczniów kojarzą się bardziej z zachowaniem „stadnym” aniżeli z pracą grupową (Nowicka 2009: 121). Biorąc pod uwagę podstawową definicję grupy jako jednostek wzajemnie wpływających na siebie (Szczepański 1963: 124), można nabrać wątpliwości, czy w przytoczonych przykładach zadań w ogóle mamy do czynienia z grupą jako taką. A jeśli już, to na pewno nie z grupą społeczną⁹, której wychowawcze walory postulują nauczyciele. Niemniej jednak, w świadomości badanych nauczycieli samo ustawienie dzieci w skupiska jest już synonimem pracy grupowej, co zauważają również D. Klus-Stańska i M. Nowicka (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 199). Nazwałam to zjawisko **percepcyjno-pozytywną koncepcją pracy grupowej**. I nie muszę chyba dodawać, że takie rozumowanie jest swoistym zaklinalniem rzeczywistości.

Praca grupowa bywa również mylnie utożsamiana z zabawą grupową (grą zespołową). Badani nauczyciele zaznaczają obecność zabaw grupowych w prowadzonych przez siebie zajęciach, przypisując im jednak niskie wartości dydaktyczne i wychowawcze. Najwyraźniej widać tę zależność na wspomnianych już wcześniej zajęciach sportowych czy artystycznych. Traktują je jako relaks, odpoczynek, *odskocznę od zwykłego toku lekcji*. W wypowiedziach nauczycielskich pojawiają się następujące znaczenia dotyczące pracy grupowej:

Dotyczy takich rzeczy troszkę poza tych niezbędnych umiejętności, które [uczeń] musi [posiąść], troszkę uzupełniające. (W5)

Robimy to [eksperymenty], z tym, że bardziej tak dodatkowo. (WP)

Analizując zebrane dane doszłam do paradoksalnego wniosku, że ciąg rozumowania przebadanych przeze mnie nauczycieli jest bardzo spójny i charakteryzuje się wewnętrzną logiką. Skoro praca grupowa nie przynosi żadnych korzyści uczniowi, *dezorganizuje się raczej klasę (W5)*, a do tego *dla nauczyciela jest to troszeczkę, tak mi się wydaje, więcej pracy (W2)*, to po co w ogóle ją wprowadzać? I rzeczywiście, spośród przebadanych przeze mnie dziesięciorga nauczycieli klas I-III tylko jeden z nich deklaruje regularną pracę tą metodą. Pozostali opisują częstotliwość jej stosowania jako *prawie wcale, rzadko, czasami, nie jest ona aż tak powszechna*, zwracając uwagę na poczucie straty czasu. Nauczyciele, nieprzekonani o walorach dydaktycznych i wychowawczych pracy grupowej, traktują ją raczej jako „strategię przetrwania od dzwonka do dzwonka”, o czym pisze szerzej A. Janowski (Janowski 1989).

Również i ja uważam, że nie warto stosować pracy grupowej w formie, jaką opisują badani przez mnie nauczyciele. Hybryda, która powstaje z nieprzemyślanego połączenia idei konstruktywistycznych z praktyką silnie konserwatywną, nie tylko nie spełnia swoich podstawowych założeń koncepcyjnych, lecz może również działać szkodliwie na ucznia. Dziecięca aktywność i twórczość, które powinny stanowić podstawę metody pracy grupowej, napotyka na tak silne inhibitory (Szmidt 2005), że ich rozwój może zostać zahamowany lub nawet całkowicie stłumiony. Wprowadzając tę metodę pracy, dajmy więc dzieciom szansę na to, by mogły się poczuć jak naukowcy, uczeni. Każdy popemiony przez

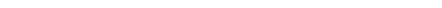
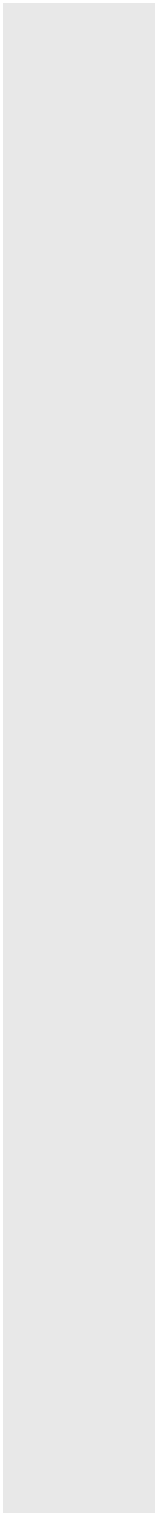
⁹ Grupa społeczna to, w definicji Bogdana Wojciszke, „dwie lub więcej osób, które: 1) komunikują się ze sobą i wzajemnie na siebie wpływają, szczególnie w bezpośrednich kontaktach „twarz w twarz”, 2) mają poczucie przynależenia nawzajem do siebie (myślą o grupie „my”) oraz 3) mają wspólny cel” (Wojciszke 2011: 450). Mając to wszystko na uwadze, trudno mówić o grupie społecznej, gdy została ona stworzona sztucznie, zaś cel i metody jego realizacji narzucono odgórnie.

nie błąd może stać się naturalnym startem po nowe, lepsze i optymalne rozwiązanie. Bez tego praca grupowa pozostanie pustym słowem, które nijak się ma do polskiej praktyki edukacyjnej i wprowadza tylko niepotrzebne zamieszanie.

Literatura

- Banach Cz. (2008), Hasło: *Nauczanie zintegrowane i Reformy szkolne w Polsce wiek XX: reforma 1999*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom V, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Bauman T. (2001), *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Godlewski M., Krawcewicz S., Wujek T. (red.) (1974), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Janowski A. (1989), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kędzierska J. (2004), Hasło: *Grupowe nauczanie*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom III. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kompetencje kluczowe w szkole. Program Kreator*. Kraków 1998, Wydawnictwo MEN.
- Kot S. (2010), *Historia wychowania*. Tom II. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kupisiewicz Cz. i M. (2009), *Słownik pedagogiczny*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nęcka E. (1998), *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „IMPULS”.
- Nowicka M. (2009), *O dziecięcym uczeniu się we współpracy*. W: M. Nowicka (red.), *Zreformowana wczesna edukacja. Od refleksji ku działaniom praktycznym*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Okoń W. (1984), *Słownik pedagogiczny*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Oyster C. K. (2007), *Grupy. Psychologia społeczna*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i s-ka.
- Pawlak B. (2009), *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – Badania – Rozwiązania Praktyczne*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Piaget J. (1981), *Równoważenie struktur poznawczych: centralny problem rozwoju*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rutkowiak J. (red.) (1997), *Uczenie się od outsidera: perspektywa europejskiej współpracy edukacyjnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „IMPULS”.
- Sobczak J. (1998), *„Nowe Wychowanie” w polskiej pedagogice okresu drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy.
- Szczepański J. (1963), *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szmidt K. J. (2003), *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich*. W: K. J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*. Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków.
- Wojciszke B. (2011), *Psychologia społeczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „SCHOLAR”.
- Wygotki L. (1996), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

NARRACJE I PRAKTYKI



Marzenna Magda-Adamowicz

Uniwersytet Zielonogórski

madamowicz0@o2.pl

Polskie przedszkole w Egipcie

Summary

Polish preschool in Egypt

On the basis of her own micro-ethnographic study, the author discusses the features of a Polish preschool operating in Egypt. The author begins with a brief description of the sociopolitical situation in Egypt. Then she moves on to present the Egyptian education system. In the subsequent part of the article, the author discusses the characteristics of the researched preschool. She analyzes the issues of funding, qualifications of the staff, working hours, daily schedule, organization of the teaching process, and the duties of the preschool's owner.

Słowa kluczowe: egipski system edukacyjny, edukacja przedszkolna, codzienne życie w przedszkolu

Keywords: Egyptian education system, preschool education, daily life in preschool

W ramach trzytygodniowego pobytu w Egipcie w lutym 2013 roku odwiedziłam liczne przedszkola i szkoły, aby zapoznać się z ich funkcjonowaniem. Szczególnie interesującym doświadczeniem okazały się obserwacje pracy opiekuńczo-wychowawczej prowadzonej w egipskich przedszkolach. Chcąc jednak zrozumieć istotę i funkcjonowanie tych przedszkoli, należy najpierw odwołać się do warunków społeczno-politycznych i oświatowych Egiptu, które na początku krótko przedstawię.

Kontekst społeczno-polityczny Egiptu

Egipt jest dużym krajem obejmującym ponad 1 mln km² i w 2011 roku prawie 82,54 mln ludności. Kraj ten ma jeden z najwyższych przyrostów naturalnych na świecie (2,75% rocznie), a więc każdego roku przybywa prawie 1,3 mln osób. Egipt jest najludniejszym krajem arabskim i trzecim pod względem liczby mieszkańców państwem Afryki. Średnia gęstość zaludnienia jest niewielka, a rozmieszczenie ludności bardzo nierównomierne. Wyróżnia się 4 główne regiony Egiptu: dolinę i deltę Nilu, Pustynię Libijską, Pustynię Arabską i Półwysep Synaj. Regiony są podzielone na 26 gubernatorstw, a te z kolei na 150 dystryktów i 808 wiosek o różnej wielkości. Decentralizacja władzy, która miała miejsce w 1979 i 2011 roku znacznie zwiększyła uprawnienia gubernatorów jako lokalnych przedstawicieli prezydenta¹.

¹ W dniu, w którym piszę ten tekst, nadal toczy się rewolucja, protestują zwolennicy Bractwa Muzułmańskiego. W połowie lipca 2013 r. na apel Bractwa Muzułmańskiego, które ogłosiło „dzień gniewu”, odpo-

Pobudziła również władze lokalne do podjęcia większej odpowiedzialności za sprawy gospodarcze i społeczne.

Szybki wzrost ludności ma zasadniczy wpływ na strukturę społeczną, nakłada też znaczne ciężary na oświatę. Osiągnięcia oświaty w Egipcie są skromne. W 1986 r. zaledwie 4,1% ludności ukończyło wyższe studia, a 21,7% – szkołę średnią. Prawie połowa ludności to analfabeci, a ich liczba systematycznie wzrasta². Islam jest religią państwową, a język arabski językiem oficjalnym.

System oświaty w Egipcie

Oświata jest bezpłatna na każdym szczeblach szkolnictwa publicznego. Ministerstwo Oświaty jest odpowiedzialne za realizację państwowej polityki w sprawach edukacyjnych. Czyni to przede wszystkim za pośrednictwem gubernatorów.

Główne cele polityki oświatowej Egiptu formułowane przez ministerstwo można sprowadzić do pięciu:

- wzmocnienie demokracji i równości szans oświatowych dla wszystkich,
- powiązanie oświaty z postępem społeczno-kulturalnym i mechanizmami gospodarki rynkowej,
- rozwijanie uczuć patriotycznych oraz tożsamości narodowej i religijnej,
- przygotowanie do samokształcenia,
- wszechstronny rozwój osobowości uczniów i studentów (Pachociński 2000: 90).

Natomiast cele bardziej szczegółowe wynikają z potrzeb jednostek. Niektórzy np. chcą lepiej i głębiej zrozumieć Koran, inni pragną uwolnić się od wykonywania niskopłatnej pracy fizycznej, uzyskać wyższe dochody. Zatem oświatowe cele jednostek stają się bardziej praktyczne.

System oświatowy Egiptu rozwija się w dwóch strukturach, świeckiej i religijnej. Struktura świecka znajduje się pod nadzorem Ministerstwa Oświaty, a religijna – Ministerstwa Spraw Religijnych.

W szkolnictwie świeckim obowiązek szkolny trwa 8 lat (czyli od 6 do 14 r.ż.) i obejmuje szkołę podstawową (6-letnią) i przygotowawczą (niższe klasy szkoły średniej, co trwa 2 lata). Absolwenci szkoły 8-letniej mają do wyboru: 1) zakończenie nauki, 2) kontynuowanie nauki w średniej szkole ogólnokształcącej (tzw. wyższe klasy), 3) staranie się o przyjęcie do 3-letniej średniej szkoły zawodowej, 4) wstąpienie do 5-letniej średniej szkoły zawodowej. W średniej szkole ogólnokształcącej pierwszy rok nauki (klasa IX) jest

wiedziały dziesiątki tysięcy Egipcjan w wielu miastach. Tysiące zwolenników obalonego prezydenta Egiptu Mohammeda Mursiego wzięły udział w „marszach gniewu” po piątkowych modłach. Doszło do starć i zamieszek. Bractwo Muzułmańskie wzywa do codziennych protestów. Policja otworzyła ogień. Demonstrantami są najbiedniejsi; niektórzy z nich wypisywali na rękach swoje imiona, by łatwiej było ich zidentyfikować, gdy zginą. Jak z tego wynika, z pełną świadomością i oddaniem szli na wojnę, a walczą o zdemokratyzowanie stosunków społecznych i politycznych, gdyż, jak uważają, może to poprawić ich byt i funkcjonowanie. Na dzień dzisiejszy, 17.08.2013 roku, według informacji podanych do publicznej wiadomości przez Ministerstwo Zdrowia Egiptu, zginęło 109 osób. Natomiast strony internetowe i media podają, że zginęło 1000 osób.

² <http://pl.wikipedia.org/wiki/Egipt>

wspólny dla wszystkich uczniów, a dopiero w klasie X trzeba zdecydować się albo na profil humanistyczny, albo przyrodniczy w dalszych 2 latach nauki (klasy X i XI).

Na wyższych uczelniach studia trwają 2, 4 lub 5 lat w zależności od dziedziny nauki. Mimo wielu wysiłków ze strony rządu, zmierzających do upowszechnienia szkoły wśród dziewcząt i kobiet egipskich, nadal znacznie wyższy odsetek chłopców i mężczyzn uczy się na różnych szczeblach szkoły w porównaniu z płcią odmienną. Na przykład na poziomie wyższym studiuje tylko 34,4% kobiet, a na uniwersytetach zaledwie około 12% (Pachociński 2000: 89).

Szkolnictwo religijne na poziomie szkoły podstawowej niczym właściwie nie różni się od świeckiego poza tym, że więcej czasu poświęca się na studiowanie Koranu. Program nauki innych przedmiotów jest taki sam. Klasy X i XI są wspólne dla wszystkich uczniów. Pod koniec klasy XI uczeń może wybrać jedną z dwóch ścieżek dalszej nauki: albo 2 lata ogólnych studiów akademickich albo 2-letni kurs studiów religijnych. W szkołach religijnych nie istnieje zawodowa opcja programów nauczania.

Odpowiedzialnością za działanie egipskiego systemu oświaty, jak już wspomniałam, obarczone jest Ministerstwo Oświaty. Do jego obowiązków należy: planowanie, kontrola jakości, koordynacja, monitorowanie działania systemu. Za realizację polityki państwa w sprawach oświaty odpowiadają biura oświaty przy urządach gubernatorskich. To one decydują o lokalizacji szkół, ich budowie i wyposażeniu, kontrolują też na bieżąco działanie placówek oświatowych. Biura te blisko współpracują ze 140 dystryktami oświatowymi, które bezpośrednio odpowiadają za działanie sieci szkolnej. Ministerstwo Spraw Religijnych ma w swojej gestii szkoły religijne na poziomie podstawowym, średnim i wyższym.

Wychowanie przedszkolne w Egipcie jest słabo rozwinięte. Żłobki i przedszkola występują tylko na terenach miejskich (Pachociński 2000: 92). W Egipcie przyjmuje się 1,5 m² na jedno dziecko (tak, jak w naszym kraju), a odległość między przedszkolami ma wynosić 1,5 km. Jedyny nadzór nad przedszkolami sprawuje Ministerstwo Oświaty, które, zdaniem moich respondentów, jest zainteresowane tylko: 1) adekwatnością liczby dzieci do metrażu przedszkola, 2) pozyskaniem opłat od działalności przedszkola, tzw. taksy. Całkowicie brakuje nadzoru pedagogicznego, metodycznego. Nie ma podstawy programowej ani programu wychowania przedszkolnego.

Funkcjonowanie polskiego przedszkola w Egipcie

W ciągu trzytygodniowego pobytu w Egipcie odwiedziłam wiele przedszkoli (i szkół) w Kairze, Aleksandrii, Luksorze, El Guana, Hurghadzie. Szukałam odpowiedzi na pytanie: Jak pracują przedszkola w Egipcie? Szczególnie interesowały mnie następujące kwestie: program pracy, realizowane cele, treści edukacyjne, zasady, metody, formy organizacyjne, środki dydaktyczne oraz aspekty organizacyjne instytucji, zatrudniany personel i jego wykształcenie, zadania. W toku prowadzonych przez siebie badań sporządzałam dokładne notatki terenowe i zdjęcia, które wykonywał Sz. Adamowicz. Pozyskałam rozmaite informacje (nawet takie, które nie dotyczyły wprost interesującego mnie tematu) z różnych perspektyw, ponieważ moimi rozmówcami byli nauczyciele i dyrektorzy przedszkoli oraz rodzice (korzystający z tych konkretnych przedszkoli) o pochodzeniu: egipskim, rosyjskim, białoruskim, bułgarskim, czeskim, ukraińskim i polskim, a także naukowcy zajmu-

jący się tą dziedziną wiedzy z Uniwersytetu w Kairze³. Każdy z nich zwracał uwagę na inny aspekt pracy przedszkola.

Egipcjanie udzielają skromnych i ogólnych informacji na temat swojej pracy w tej instytucji. Jednakże w tym fragmencie tekstu pragnę skupić się tylko na wywiadzie przeprowadzonym z Polką. Pani M. jest z wykształcenia pielęgniarką. Od 20 lat mieszka w Egipcie. Zamieszkała tam po ślubie z Egipcjaninem, który z zawodu jest lekarzem anestezyjologiem. Mają już dorosłych synów. Dwadzieścia lat temu pani M. prowadziła, jak mówi, przedszkole tak, jak to robią Egipcjanie. Oznacza to, że skupiała się tylko na zabawie dzieci, pracy opiekuńczej i wychowawczej. Wydarzeniem przełomowym w jej działalności było rozpoczęcie przez jej 4,5-letniego syna edukacji w szkole. Okazało się wówczas, że nie jest do niej właściwie przygotowany, czyli nie zna liter arabskich, nie umie trzymać w ręce narzędzi do pisania i malowania itp. Około piętnastu lat temu dokonała zatem modyfikacji pracy swojej placówki, skupiając się na procesie dydaktycznym. Może właśnie dlatego przedszkole, które prowadzi pani M. cieszy się dużym uznaniem w środowisku lokalnym. Z tej przyczyny swoją uwagę skoncentrowałam na pracy tego przedszkola i Polki, która pełni w nim funkcję właścicielki, dyrektorki, menedżerki oraz nauczycielki.

Przedszkole utrzymuje się tylko z opłat rodziców. Miesięczna opłata za dziecko to 520 lei (bez wyżywienia). Rodzice dają dziecku w woreczku prowiant do przedszkola. Opiekun nie ma obowiązku zgłaszania, że dziecko jest chore i nie będzie chodzić do przedszkola lub że zrezygnowano z przedszkola. Za okres, w którym dziecko jest nieobecne w przedszkolu rodzic nie płaci. Do przedszkola uczęszczają dzieci, których rodzice pracują, a rodziny te są dobrze sytuowane.

Opisywana placówka jest przedszkolem z oddziałem żłobkowym. Pani M. wynajmuje na przedszkole 2 mieszkania na parterze w czteropiętrowym bloku. Są one połączone tarasem i ogródkiem, które przedstawione jest z różnych stron na poniższych zdjęciach.



Fot. 1-2. Taras i ogródek w odwiedzanym przedszkolu

³ Egipcjanie są bardzo zainteresowani założeniami i funkcjonowaniem polskich przedszkoli oraz kształceniem kadry pedagogicznej do pracy w tych placówkach. Na ich prośbę opisałam założenia i pracę polskich przedszkoli, co zostało przez nich szybko opublikowane w książce: Atef Adly (red.), *Przyszłość dzieci okresu przedszkolnego w świetle współczesnych osiągnięć*. Kair 2013, MMA, tekst: *Polish Kindergarten*.

Jak widać, ogródkiem jest taras łączący tylnie wyjścia z obu mieszkań. Na podłodze wyłożona jest wykładzina podobna do trawy. W ogródku dzieci bawią się hulajnogami, samochodzikami, bujanymi konikami, rowerkami itp. Teren jest odgradzony od chodnika i trawnika.

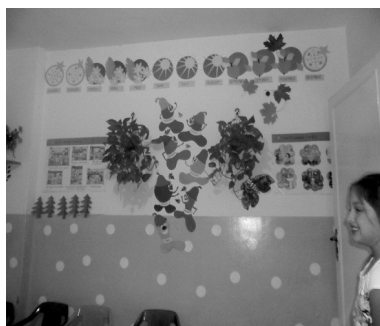
Przedszkole zajmuje więc 6 pomieszczeń, czyli ok. 70 m² plus taras i ogródek dla dzieci. W prezentowanym przez mnie przedszkolu są cztery sale przeznaczone dla przedszkola i trzy żłobkowe. W części przedszkolnej znajdują się:

- Pomieszczenia z przeznaczeniem na szatnię, którą jest korytarz prowadzący od drzwi wejściowych do kolejnych pomieszczeń.



Fot. 3. Szatnia przedszkolna

- Sala dydaktyczna z małymi stolikami i krzeselkami, dostosowanymi do wzrostu dzieci oraz materiałami i przyborami do czytania, malowania i pisania. Na ścianach wiszą pomoce dydaktyczne, np. obrazki przedstawiające śnieg, obrazki do wprowadzania literek (arabskich i angielskie), ilustracje przedstawiające scenki z bajek. Widać, że wszystkie pomoce (w tej i pozostałych salach) wykonane są własnoręcznie.



Fot. 4 i 5. Pomoce dydaktyczne wyeksponowane na ścianach pomieszczeń przedszkolnych

- W drugiej i trzeciej sali jest dywanik, na którym dzieci bawią się (klockami, grami planszowymi, klockami z literkami i cyferkami itp.), w kolejnym pomieszczeniu jest dywanik i telewizor.

W części żłobkowej znajdują się następujące pomieszczenia:

- Jedno do leżakowania. Znajdują się w nim cztery złączone łóżeczka, dywaniki przed nimi oraz komoda, w której przechowywana jest pościel do zmiany i piżamki dzieci. Na ścianach umieszczono ilustracje przedstawiające sceny z bajek Disneyowskich.



Fot. 6. Część żłobkowa – pomieszczenie przeznaczone do leżakowania

- Dwie sale z dywanikiem do zabaw. Na ścianach wyeksponowano scenki z dziecięcych bajek. Podłoga w tych pomieszczeniach wyłożona jest dywanami. Pod oknami rozłożone są materace obciążone pościelą, z których korzystają dzieci nieumiejące jeszcze chodzić. Dzieci leżą na tych materacach, turlają się po nich, pełzają, raczkują i obserwują te, które już chodzą.



Fot. 7. Część żłobkowa – pomieszczenie przeznaczone do zabaw

- Czwarte pomieszczenie spełnia funkcje kuchni (szafki kuchenne, kuchenka gazowa, mikrofalówka, lodówka) i łazienki ze wszystkimi wygodami.

Do przedstawianej placówki uczęszcza 45 dzieci (w tym 30 przedszkolnych i 15 żłobkowych). Spełnione są w nim zatem wymagania lokalowe, bowiem na jedno dziecko przypada 1,6 m² powierzchni użytkowej.

Przedszkole jest czynne w godz. 8.00 – 18.00. Pracuje w nim siedem wychowawczyń-opiekunek, które nie mają wykształcenia pedagogicznego, nie mają nawet matury. Ich

miesięczne wynagrodzenie wynosi 700 leja⁴. Gdy dyrektor zatrudni wykwalifikowaną nauczycielkę, to musi zapłacić jej 2.500 leja. Tylko w jednym przedszkolu (z tych odwiedzanych przeze mnie) była zatrudniona wykwalifikowana nauczycielka angielskiego pochodzenia. W godz. 8.00-18.00 pracują dwie opiekunki w części przedszkolnej i dwie w żłobkowej, dodatkowo w godz. 8.00-15.00 w całej placówce pracują dwaj nauczyciele. Nie zatrudnia się innych osób, czyli intendenta, księgowej, woźnej, pomocy itp. Czynności związane z pracą tych osób wykonuje pani M.

Do przedszkola przyjmowane są dzieci od 1 do 4 roku życia. Dzieci w wieku od 1 do 2 roku życia tworzą 15-osobową grupę żłobkową, dzieci starsze – 30-osobową grupę przedszkolną. Największą liczbę dzieci odnotowuje się we wrześniu, październiku i maju. We wrześniu i październiku rodzice prowadzą starsze dzieci do szkoły, a młodsze do przedszkola. Najmniej dzieci uczęszcza do przedszkola zimą, czyli w grudniu i styczniu. Bywają miesiące, że do placówki przychodzi zaledwie 10 dzieci. Wówczas pracuje tylko 1 opiekun w godz. 8.00-18.00 i drugi w godz. 8.00-15.00 oraz dyrektor-nauczyciel.

Rozkład dnia w przedszkolu, opracowany przez panią M., przedstawia się następująco:

8.00- 9.00 – Dzieci przychodzą do przedszkola i podejmują swobodne zabawy.

9.00-10.00 – Śniadanie – dzieci jedzą to, co otrzymają od rodzica. Przy okazji śniadania uczą się rozkładać naczynia na stole, jeść łyżeczką, czyli doskonałą czynności samoobsługowe.

10.00-11.00 – Zajęcia dydaktyczne prowadzone przez panią M.

11.00-12.00 – Zabawy dzieci, najczęściej w ogródku.

12.00-13.00 – Lunch – dzieci jedzą to, co otrzymają od rodzica. Przy okazji lunchu również podejmują czynności samoobsługowe.

Od godziny 13.00 – Swobodne zabawy dzieci, słuchanie i oglądanie bajek do momentu przyjścia rodziców.

W oddziale żłobkowym przedszkola dzień pracy jest również harmonijnie rozłożony:

8.00- 9.00 – Dzieci są przyprowadzane i swobodnie się bawią.

9.00-10.00 – Śniadanie – opiekun karmi młodsze dzieci, pomaga starszym. Dzieci jedzą to, co otrzymają od rodzica.

10.00-11.00 – Dzieci raczkują, uczą się chodzić, bawić, wykonywać czynności samoobsługowe.

12.00 –13.00 – Lunch – dzieci jedzą to, co otrzymają od rodzica.

Od godziny 13.00 dzieci swobodnie raczkują, uczą się chodzić, bawić, ubierać, podejmują swobodne zabawy i oglądają bajki do momentu przyjścia rodziców.

Pani M. planuje pracę w przedszkolu na cały rok, miesiąc i tydzień. Każdy miesiąc ma inny temat: wrzesień – zwierzęta, październik – transport, listopad – ja i moja rodzina, grudzień – koledzy, styczeń – bajki, luty – sklepy i zawody, marzec – natura (mrówki, chwasty, motyle), kwiecień – pory roku, maj – kolory (podstawowe i pochodne), czerwiec – pięć zmysłów (węch, smak, słuch, wzrok, dotyk), lipiec-sierpień, to czas wakacyjny. Tematyka

⁴ 700 leja egipskiego starcza na miesięczne utrzymanie i wyżywienie. Życie w Egipcie nie jest drogie. Egipcjanin, który kupił sobie mieszkanie (dodam, że mieszkanie o powierzchni 50 m² kosztuje w przeliczeniu 40 tys. zł.) opłaca tylko gaz, prąd oraz wyżywienie. Dla Egipcjanina luksusem jest posiadanie auta. Dlatego nieliczni je posiadają i często są to samochody z lat 70., 80. i 90.

miesięczna jest rozkładana na tygodnie pracy. Na przykład we wrześniu tematykę dotyczącą zwierząt realizuje się w następującej kolejności: w pierwszym tygodniu prowadzi się rozmowy na temat dzikich zwierząt, dzieci czytają, malują, oglądają zdjęcia przedstawiające zwierzęta, w drugim – prowadzi się zajęcia o zwierzętach gospodarskich, w trzecim – o zwierzętach wodnych a w czwartym – o domowych (kocie, psie).

Każdego dnia w godz. 10.00-11.00 odbywają się zajęcia dydaktyczne. Wówczas nauczyciel – pani M. – uczy dzieci rozpoznawania i nazywania liter alfabetu arabskiego i angielskiego⁵. Najstarsze dzieci uczą się trzymania w ręce kredki, pędzla i długopisu. Dzieci łączą ciągłą linią punkty, rysując w ten sposób określony kształt (np. liść czy zwierzę), a potem, pisząc literę arabską i odpowiednią angielską. Zajęcia dydaktyczne ze wszystkimi dziećmi (niezależnie od wieku) prowadzi tylko pani M. W ich trakcie koncentruje się na czytaniu, opowiadaniach, wycieczkach, ukierunkowanych obserwacjach i zabawie. Dzieci starsze uczą się ponadto trzymania i posługiwania się przyborami plastycznymi i pisarskimi podczas malowania i rysowania szlaczków literopodobnych. Nauczycielka dba też o to, aby dzieci opanowały i doskonalily czynności samoobsługowe. Z okazji świąt, na przykład Dnia Matki, przygotowuje z dziećmi występy (wiersze, piosenki, teatrzyki) dla rodziców i zainteresowanej polonii egipskiej. W przedszkolu nie organizuje się żadnych dodatkowych zajęć, takich jak zajęcia taneczne, plastyczne, teatralne czy poświęcone nauce języka obcego.

Konkluzje

Warunki ekonomiczne zmuszają właścicielkę przedszkola do jednoczesnego pełnienia w nim kilku funkcji: dyrektora, menedżera, nauczycielki. Zaprezentowana przeze mnie placówka prowadzona jest na wzór przedszkola polskiego. W swojej pracy Pani M. opracowuje plany roczne, miesięczne, tygodniowe, planuje też zajęcia w ciągu dnia. W tym zakresie nie odwołuje się do ogólnokrajowego programu pracy czy podstawy programowej wychowania przedszkolnego, ponieważ takie dokumenty nie funkcjonują w systemie oświaty egipskiej. W codziennej pracy nauczycielka koncentruje się na uczeniu dzieci wykonywania czynności samoobsługowych, obserwacji najbliższego środowiska, poznawaniu liter arabskich i angielskich. Nauczycielka stosuje metody podające, eksponujące i praktycznego działania oraz spaceru i wycieczki. Jednocześnie respektuje w swoich działaniach następujące zasady kształcenia: aktywności, zaspokajania potrzeb dziecka, integracji, pogłębienia, wiązania teorii z praktyką, przystępności, systematyczności, świadomego i aktywnego uczestnictwa dzieci. Wykorzystuje przede wszystkim naturalne, wzrokowe i słuchowe środki dydaktyczne.

W przedstawionym przedszkolu, podobnie jak w innych placówkach, brakuje wykwalifikowanych nauczycieli, infrastruktura oświatowa jest słabo rozwinięta, brakuje podstawy programowej, programu wychowania przedszkolnego itp. Niedofinansowanie i brak wymagań stawianych przez Ministerstwo Oświaty powoduje, że w placówkach przedszkolnych zatrudniani są niewykwalifikowani nauczyciele. Do przedszkoli uczęszczają tylko

⁵ Dodam, że współczesny 40-50-letni Egipcjanin nie zna języka angielskiego (lub nauczył się go od turystów).

nieliczne dzieci, co przyczynia się do tego, że nie mają one równego startu w szkole. Rodzice ograniczają się tylko do uiszczania opłat za przedszkole. Nie angażują się we współpracę z personelem placówki.

Jednym z największych wyzwań oświatowych Egiptu jest upowszechnienie edukacji przedszkolnej, co może, w dłuższej perspektywie czasowej, przyczynić się do zmniejszenia rozmiarów analfabetyzmu. Kraj ten nie będzie w stanie konkurować na międzynarodowych rynkach pracy, jeśli nie usprawni systemu oświaty. Po uzyskaniu stabilizacji narodowej, demokratyzacji stosunków społecznych i politycznych można więc oczekiwać, że w połowie XXI wieku nastąpi szersza i głębsza reforma całego systemu oświaty w tym kraju.

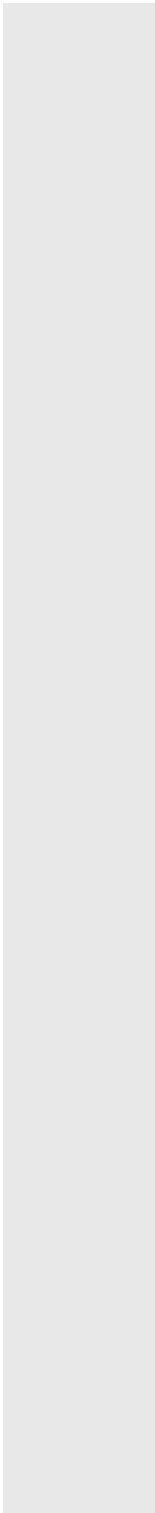
Literatura

- Magda-Adamowicz M. (2013), *Polish Kindergarten*. W: Atef Adly (red.), *Przyszłość dzieci okresu przedszkolnego w świetle współczesnych osiągnięć*. Kair 2013, MMA.
- Pachociński R. (2000), *Współczesne systemy edukacyjne*. Warszawa, IBE.

Strony internetowe

<http://pl.wikipedia.org/wiki/Egipt>

RECENZJE



Marta Kowalczyk-Wałędziak

Uniwersytet w Białymstoku
mkowalczyk@poczta.fm

O kompetencjach kluczowych w perspektywie konstruktywizmu. Recenzja książki pod red. Janiny Uszyńskiej-Jarmoc, Barbary Dudel i Małgorzaty Głoskowskiej-Soldatow *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, wydanej nakładem Oficyny Wydawniczej „Impuls”, Kraków 2013.

Koncepcja kompetencji kluczowych nabiera w ostatnich latach szczególnego znaczenia w szkolnictwie europejskim, zarówno na poziomie ogólnym odnoszącym się do stanowienia celów polityki oświatowej, budowania strategii edukacyjnej Unii Europejskiej i jej państw członkowskich, jak i regionalnym – lokalnym, samorządowym, jednostkowym odnoszącym się do pracy nauczycieli i pedagogów na różnych poziomach kształcenia instytucjonalnego i pozainstytucjonalnego. Jest to związane, między innymi, z dynamicznie dokonującymi się na świecie zmianami w technice, technologii, nauce, gospodarce i kulturze, które powodują, że Europejczycy muszą ustawicznie zdobywać nową wiedzę i umiejętności społeczno-zawodowe, pozwalające na elastyczne, płynne przystosowywanie się do tych zmian¹. Warto w tym miejscu wspomnieć o wynikach rankingów potencjału i rezultatów w obszarze innowacji publikowanych w formie różnorodnych raportów, np. *Innovation Union Scoreboard Report*², *The Global Innovation Index*³, które pokazują, że państwa członkowskie Unii Europejskiej wciąż mają nieco mniejsze

osiągnięcia w porównaniu ze światowymi liderami w dziedzinie innowacyjności – Koreą Południową, USA i Japonią. Przy czym Polska według *Innovation Union Scoreboard 2013* jest zaliczana do kategorii tzw. „innowatorów o skromnych wynikach”, uzyskujących poziom innowacyjności znacznie niższy od średniej Unii Europejskiej, natomiast w raporcie *The Global Innovation Index 2013* została sklasyfikowana na 49 miejscu (na 142 kraje).

Biorąc pod uwagę, że powodzenie wielu strategii gospodarczych, społecznych czy ekonomicznych zależy od jakości wykształcenia obywateli kraje, Unii Europejskiej opracowały i przyjęły dokument określający zestaw tzw. kompetencji kluczowych zdobywanych w procesie uczenia się przez całe życie: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna⁴. Zgodnie z dyrektywami unijnymi strategię kształcenia na różnych szczeblach w państwach członkowskich powinny uwzględniać tworzenie warunków do nabywania, kształtowania, rozwijania i utrzymywania tych kompetencji u wszystkich ludzi. W tym kontekście z satysfakcją trzeba przyjąć aktualność i trafność problematyki jaką podjęto w recenzowanej monografii wieloautorskiej

¹ Zob. *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia*. Załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/oj/2006/l_394/l_39420061230pl00100018.pdf [dostęp 04-08-2013].

² H. Hollanders, N. Es-Sadki, *Innovation Union Scoreboard 2013*, http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/ius-2013_en.pdf [dostęp 04-08-2013].

³ S. Dutta, *The Global Innovation Index 2013*, <http://www.globalinnovationindex.org/content.aspx?page=GII-Home> [dostęp 04-08-2013].

⁴ *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF> [dostęp 04-08-2013].

Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej, pod redakcją naukową Janiny Uszyskiej-Jarmoc, Barbary Dudel i Małgorzaty Głoskowskiej-Soldatow. Satysfakcja jest tym większa, bowiem jej autorzy rozwijanie kompetencji kluczowych określonych przez Parlament Europejski odnieśli do młodszego wieku szkolnego, najważniejszego dla rozwoju wielu umiejętności intelektualnych i społecznych⁵, które wyznaczają jakość wypełniania w dorosłości ról osobistych, zawodowych i społecznych, a tym samym jakość funkcjonowania społeczeństwa i gospodarki.

Książka ma dobrze przemyślaną, zgrabną konstrukcję. Jej trzon stanowią trzy części, zatytułowane: *Kompetencje kluczowe jako warunek i wynik uczenia się przez całe życie* (cz. I), *Rozwijanie kompetencji kluczowych w przedszkolu i szkole* (cz. II), *Nauczyciel XXI wieku – wybrane aspekty działalności edukacyjnej* (cz. III). W poszczególnych częściach wyróżniono 14 rozdziałów, przy czym najobszerniejsza jest część II, obejmująca 9 podobnie ustrukturyzowanych rozdziałów. Zatem, już na podstawie analizy struktury książki, można stwierdzić, że jest to koherentny zbiór tekstów.

Spójność pracy dodatkowo wzmacnia to, że autorzy poszczególnych tekstów przyjęli jedną optykę poznawczą, jaką jest perspektywa konstruktywizmu poznawczego i społecznego. W związku z tym większość podejmowanych przez nich zagadnień jest w ich oglądzie poznawczym, praktycznym, a niekiedy i badawczym, odnoszona do konstruktywizmu jako teorii wiedzy, poznania i uczenia się. To konstruktywistyczne podejście do edukacji (do pracy z dzieckiem w toku rozwijania kompetencji kluczowych) budowane jest na analizie poglądów „fundatorów” założeń konstruktywizmu, m.in. J. Piageta, L. Wygotskiego, J. Brunera oraz

⁵ Zob. np. D. Klus-Stańska (2006), *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja, między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć naukowo-badawczych*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

⁶ Szczegółowo perspektywa konstruktywizmu poznawczego i społecznego jako podstawy teoretycznej nabywania kompetencji kluczowych została przedstawiona przez M. Głoskowską-Soldatow w I części książki (rozdz. II).

twórców koncepcji pedagogicznych (głównie na gruncie polskim) uwzględniających te założenia, m.in. D. Klus – Stańskiej, S. Dylaka, R. Michalak czy E. Filipiak⁶.

Wątpliwości jednak może budzić nieco powierzchowny sposób traktowania założeń konstruktywizmu w niektórych przedstawianych przez autorów propozycjach pracy z dziećmi w sferze rozwijania kompetencji kluczowych. Trzeba się bowiem zastanowić czy zastosowanie metod aktywizujących na lekcji, podzielenie uczniów na grupy, wzbogacenie przestrzeni klasy przedmiotami przyniesionymi przez nauczyciela z domu to już sygnał, że dziecko będzie samodzielnie odkrywać, badać, doświadczać, analizować, kwestionować, negocjować?⁷ A może jest to bardziej przejaw uprawiania tzw. „nowej” dydaktyki zmierzającej w kierunku poszukiwania atrakcyjnych (aktywnych) metod przekazu wiedzy, ale nadal tej suchej, pewnej, statycznej, w postaci wniosków i informacji, nadal podawanej przez nauczyciela tylko w atrakcyjniejszym opakowaniu?⁸ W tym kontekście warto ponowić zgłaszany przez polskich pedagogów⁹ postulat ujmowania konstruktywizmu przede wszystkim jako teorii uczenia się, a nie nauczania.

Część I recenzowanej pracy (rozdz. I–III) można potraktować jako wprowadzenie do problematyki kompetencji kluczowych. Znajdują się tutaj rozważania dotyczące istoty i rodzajów kompetencji kluczowych (rozdz. I – B. Dudel), konstruktywizmu jako podstawy teoretycznej ich nabywania (rozdz. II – M. Głoskowska-Soldatow)

⁷ Podobne pytanie-wątpliwość postawiła M. Głoskowska-Soldatow przy okazji omawiania dylematów i kontrowersji wokół stosowania założeń konstruktywizmu w edukacji (s. 38).

⁸ D. Klus – Stańska (2008), *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 15-16.

⁹ Zob. m.in. S. Dylak (2000), *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP; B.D. Gołębiak (2005), *Konstruktywizm – moda, „nowa religia”, czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1; D. Klus-Stańska (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

oraz uczenia się dzieci jako niezbędnego warunku rozwoju i nabywania kompetencji kluczowych (rozdz. III – J. Uszyńska-Jarmoc). Przyczym, jak się zdaje, główny ciężar poznawczy w tej części książki spoczywa na rozdziale przygotowanym przez B. Dudel, zatytułowanym *Istota i rodzaje kompetencji kluczowych*. Autorka dokonała tutaj użytecznego poznawczo przeglądu różnorodnych znaczeń, ujęć i kontekstów kompetencji człowieka w ogóle (m.in. A. Męczkowskiej, S. Dylaka, M. Czerepaniak-Walczak, W. Furmanka), odniosła te rozważania do istoty kompetencji kluczowych, po czym dokonała analizy zaleceń Parlamentu Europejskiego dotyczących kompetencji kluczowych i ich wskaźników. Jednakże ta budząca nadzieję wizja społeczeństwa składającego się z jednostek posiadających kompetencje kluczowe, została nieco wygaszona stwierdzeniem odnoszącym się do realiów polskiej edukacji: „W Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (2008) nie występuje pojęcie kompetencji kluczowych” (s. 23). Rodzą się zatem pytania: Czy polska szkoła nie stosuje się do zaleceń Parlamentu Europejskiego? Czy tym samym polscy uczniowie jako absolwenci nie będą przygotowani do podejmowania wyzwań w szybko zmieniającym się świecie? B. Dudel wskazuje, że stosuje się, ale pośrednio, sygnalnie, że pewne umiejętności rozpatrywane w kontekście kompetencji kluczowych zostały zawarte w podstawie, ale nie wprost, że polscy uczniowie biorą udział w testach mierzących kompetencje (szkoła tylko, że autorka nie podaje informacji o osiągniętych przez nich wynikach). Podobne wnioski wysuwają też inni autorzy (m.in. J. Uszyńska-Jarmoc, E. Jakubowska), poszukujący wskaźników poszczególnych kompetencji kluczowych w Podstawie programowej.

W części II (rozdz. IV–XII) przedstawiono określone przez Parlament Europejski kompetencje kluczowe w zbliżonym układzie: istota i struktura, wskaźniki kompetencji w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym, wybrane problemy rozwijania, implikacje praktyczne. Przy czym do tego zestawu kompetencji dodano jeszcze jedną, nie uwzględnioną przez Parlament – dbanie o zdrowie i sprawność fizyczną, co można potraktować jako przejaw troski autorów nie tylko o umysłowy, ale i fizyczny rozwój ucznia. Ta część recenzowanej książki to wielowątkowa, nasycona licznymi odwołaniami do literatury

polskiej i obcojęzycznej, do raportów dotyczących stanu polskiej i europejskiej edukacji oraz – co niezwykle cenne poznawczo – do własnych doświadczeń badawczych i praktycznych autorów, wypowiedź ukazująca Czytelnikowi jak można wspomagać dziecko w procesie zdobywania i rozwijania kompetencji kluczowych.

Nie będę w tym miejscu dokonywać wyczerpującego przeglądu wszystkich zawartych w pracy sposobów ujmowania kompetencji kluczowych, to pozostawiam Czytelnikowi, jednak na zachętę przywołam dwa, interesujące poznawczo, a odnoszące się do: kompetencji uczenia się (rozdz. VIII – J. Uszyńska-Jarmoc) oraz kompetencji społecznych i obywatelskich (rozdz. X – A. Kienig).

Dokonując charakterystyki kompetencji uczenia się, J. Uszyńska – Jarmoc kontynuuje, pogłębia i uzupełnia wątki sygnalizowane przez nią w trzecim rozdziale pracy, a dotyczące wiedzy o wiedzy, wiedzy o tym, jak się uczyć, metawiedzy. Zgodnie z definicją Parlamentu Europejskiego autorka przyjmuje, że „kompetencja uczenia się” to „zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. Kompetencja ta oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek” (s. 48–49). Zatem kompetencja uczenia się odgrywa dużą rolę, (warunkuje) osiągnięcia uczniów w zakresie m.in. czytania, pisanie czy liczenia. Tymczasem z dokonanej przez J. Uszyńską-Jarmoc analizy treści *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* (2008) wynika, że uwzględniono w niej jedynie kilka wskaźników tej kompetencji. Autorka przyczyn takiego stanu rzeczy upatruje w obawach dorosłych, że treści związane z procesem własnego uczenia się są zbyt trudne do zrozumienia dla dzieci, a tym samym zarezerwowane tylko dla nauczających. Odwołując się do licznych badań zagranicznych (m.in. Pillow 2008; Black, Swann, Wiliam 2006; Sobel, Li, Corriveau 2007), stwierdza, że te obawy są nieuzasadnione, bowiem dzieci (nawet 3-4-letnie)

mają kompetencje potrzebne do świadomego, autonomicznego i samoregulowanego procesu uczenia się (s. 127). Warto podkreślić nie tylko duże walory poznawcze, teoretyczne tego rozdziału, ale i duże walory praktyczne. Autorka przedstawia bowiem możliwości aplikacji koncepcji metauczenia się w praktyce edukacji dziecka w młodszym wieku szkolnym w postaci programu „Rozumiem siebie i szkołę, umiem się uczyć”, który został opracowany pod jej kierunkiem. Analiza celów, założeń, treści, metod i form pracy przyjętych w programie daje świadectwo tego, że wypełnia on znamiona innowacyjności, zatem wart jest szerokiego upowszechniania.

Nowoczesny Europejczyk powinien być nie tylko świadomy własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, ale także aktywnego udziału w rozwoju społeczeństwa, demokratycznego obywatelstwa, integracji europejskiej, na co szczególną uwagę zwraca A. Kienig (rozdz. VIII), dokonując charakterystyki kompetencji obywatelskich i społecznych. Autorka, odwołując się do bogatej literatury przedmiotu (m.in. Schaffer 2010; Kowalik 2002; Lillvist i in. 2009), dokonuje precyzacji pojęć „kompetencja społeczna” i „kompetencja obywatelska”, która to z kolei staje się podstawą do wyodrębnienia wskaźników kompetencji społecznych i obywatelskich dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W toku rozwijania kompetencji społecznych dziecka akcentuje rolę zarówno nauczycieli, jak i rodziców, którzy „powinni brać pod uwagę poszerzenie zakresów wspólnych działań wzbogacających społeczne doświadczenia dziecka w domu i poza domem, stwarzać możliwości zapewniające rozwój świadomości społecznej i gotowości do współpracy z innymi, ale także włączając je w różne aktywności społeczne i dostarczać mu doświadczeń społecznych” (s. 152). Te postulaty pod adresem rodziców i nauczycieli nabierają jeszcze większego znaczenia w kontekście raportu *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*¹⁰, z którego wynika, że doświadczenia społeczne i działania obywatelskie Polaków są raczej słabe i niesyste-

matyczne. Zatem w pełni uzasadnione jest intensyfikowanie różnorodnych oddziaływań pedagogicznych w zakresie rozwijania u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym kompetencji społecznych i obywatelskich, a inspiracje ku temu znajdzie Czytelnik w zaproponowanych przez A. Kienig scenariuszach zajęć dydaktycznych.

Część III pracy (rozdz. XIII–XIV) została poświęcona wybranym aspektom działalności edukacyjnej w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych, ze szczególnym wyeksponowaniem roli nauczyciela w tym zakresie. Zawarto tutaj interesujące poznawczo rozważania o roli interakcji społecznych, wychowawczych, edukacyjnych dziecka z dorosłym (rozdz. XIII – E. Jaszczyszyn) oraz zindywidualizowanego podejścia do ucznia, zwłaszcza ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, w procesie nabywania i rozwijania kompetencji kluczowych (rozdz. XIV – J. Szada-Borzyszkowska). Tym samym po raz kolejny podkreślono wagę dialogu, refleksyjności, indywidualizacji, podmiotowości, (z)róznicowania w toku edukacji wczesnoszkolnej.

Warto podkreślić, że recenzowaną książkę, pomimo że ma ona raczej charakter poradnika, skryptu dla studentów i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, można próbować odczytywać także na innych, głębszych poziomach. Jest ona bowiem nie tylko namysłem pedagogów (głównie z dziedziny edukacji wczesnoszkolnej) nad istotą kompetencji kluczowych, warunków i możliwości ich rozwijania w pracy z dzieckiem przedszkolnym i w młodszym wieku szkolnym (choć realia edukacyjne dla rozwijania kompetencji kluczowych w Polsce mogły być wyraźniej przez Autorów zarysowane), nie tylko ponowną próbą wyeksponowania zalet działalności edukacyjnej wykorzystującej założenia psychologii i pedagogiki konstruktywizmu poznawczego i społecznego, ale także głosem w dyskusji nad istotą polskiej edukacji w ogóle, nad tworzeniem warunków do kształcenia kompetentnego (zgodnie z zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady) polskiego ucznia-obywatela zjednoczonej Europy. Ponadto, książka może być także źródłem inspiracji dla badaczy pedagogicznych, gdyż niektóre zagadnienia poruszone przez autorów są słabo opisane w literaturze przedmiotu (np. inicjatywność i przedsiębiorczość) i wymagają dalszych poszukiwań poznawczych i badawczych.

¹⁰ J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, http://analizy.mpips.gov.pl/images/stories/publ_i_raporty/Raport_Glowny_2011_pop_INTERNET.pdf [dostęp 04-08-2013].

Na zakończenie warto postawić pytanie, które cały czas powracało w toku lektury recenzowanej rozprawy: „Czy we współczesnej polskiej szkole jest możliwa realizacja koncepcji kompetencji kluczowych?”. To pytanie trochę niewygodne, ale może uzasadnione zważywszy na wyniki diagnoz dokonywanych przez znawców wczesnej edukacji¹¹, które pokazują m.in. nieprzystosowanie kadrowe, organizacyjne, przestrzenne polskiej szkoły do uczniów w młodszym wieku szkolnym, anachroniczne sposoby naucza-

¹¹ Zob. np. takie prace, jak: D. Klus-Stańska, M. Nowicka (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne; A. Kalinowska (2010), *Pozwólmy dzieciom działać - mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna; A. Nowak-Łojewska (2011), *Od szkolnego przekazu do kon-*

nia, np. wykład, pogadanka (według zaplanowanego zestawu pytań i odpowiedzi), tłumiące twórczość i spontaniczność dzieci, ich samodzielność, aktywność poznawczą i badawczą, stosowanie wojskowej dyscypliny (podnieś rękę, wstań, usiądź, wyprostuj się). Sformułowane pytanie – choć wzbudzające gorzką refleksję – jest nie tylko przejawem mojego niepokoju o (nie) przystawalność polskiej szkoły do zapotrzebowań społecznych, ale także wyrazem uznania dla dążeń, poszukiwań i propozycji autorów tego opracowania, którzy pokazują, że edukować można (i trzeba) inaczej.

struowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela. Zielona Góra, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego; Szczepaska-Pustkowska M. (2011), *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia*. Kraków, Impuls.

Autorzy/Authors

Boqiong-Tian – PhD candidate, Southwestern University, China

Elena V. Belovol – PhD, Assistant Professor, People’s Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Kowalczuk-Wałędziak Marta – dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku, Poland

Jolanta Kruk – dr hab., prof. EUH-E, Wydział Administracji i Nauk Społecznych, Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, Poland

Joanna Ostrouch-Kamińska – dr hab. prof. UWM, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Poland

Marzenna Magda-Adamowicz – dr hab., Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, prof. UZ, Uniwersytet Zielonogórski, Poland

Anna Mallek – mgr, Muzeum Historyczne Miasta Gdańska, Poland

Marzenna Nowicka – dr hab., prof. UWM, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Małgorzata Pilecka – studentka, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański, Poland

Elena Y. Shurupova – Centre for Psychological and Pedagogical Support “Merry Steps”, Moscow, Russia

Shanan-Wang – PhD, lecturer, Chongqing University of Education, China

Siegień Wojciech – dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański, Poland

Xiaoping-Yang – PhD, Professor, Southwestern University, China

Kamila Zdanowicz-Kucharczyk – dr, Wydział Administracji i Nauk Społecznych, Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, Poland

Informacje dla Autorów

1. Prosimy Autorów, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji” o przesłanie go na adres redakcji: **klus_stanska@op.pl**, podając dane o Autorze: stopień i tytuł naukowy, miejsce pracy (uczelnia, instytut, katedra), adres poczty elektronicznej.
2. Do artykułu należy dołączyć **Oświadczenie Autora/Autorów** (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>), w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MNiSW, by przeciwdziałać praktykom „ghostwriting” i „guest authorship”, w oświadczeniu znajduje się też deklaracja dotycząca wkładu każdego z autorów w powstawanie publikacji (z podaniem afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.). Podpisane oświadczenie należy wysłać na adres korespondencyjny redakcji:

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Katedra Wczesnej Edukacji UWM

10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13,

albo w formie skanu na adres e-mailowy redakcji: **klus_stanska@op.pl**

3. Przyjmujemy artykuły w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia lub ryciny prosimy przysyłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość tekstu wynosi 14 stron.
4. W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:
 - Tekst – czcionka Times New Roman 12, interlinia 1,5; marginesy standardowe.
 - Na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (max. 250 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (4-7) w językach polskim i angielskim.
 - Przypisy bibliograficzne zawarte są w tekście artykułu (styl amerykański), składają się z nazwiska autora i roku wydania oraz strony cytowanej publikacji po dwukropku, ujętych w nawias, np.: (Kowalski 2006: 32).
 - Gdy przytoczone są dwie publikacje tego samego autora wydane w tym samym roku, zapisujemy: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - Przy cytowaniu pracy dwóch autorów umieszczamy nazwiska obu oddzielone przecinkiem, np.: (Piotrowski, Kowalski 2007). Jeżeli autorów jest trzech lub więcej, podajemy nazwisko pierwsze, dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006).
 - Przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, umieszczone są na dole strony i kolejno numerowane.
 - Wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, w układzie alfabetycznym według podanego niżej wzoru.

- Dla druków zwartych adres bibliograficzny obejmuje: nazwisko, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł pracy kursywą, po kropce miejsce wydania, po przecinku wydawnictwo.
np.: Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
Torrance E. P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
Olechnicki K. (2003), *Technika, praktyka i sztuka eseju fotograficznego*. W: K. Olechnicki (red.), *Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
 - W przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.: Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
Corbin J. M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - Opis artykułu ze strony www obejmuje: nazwisko autora i tytuł, adres internetowy, datę dostępu, np.:
Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html> , 07.04.2011.
5. Teksty nadesłane do redakcji „Problemy Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, opisanej szczegółowo na stronie <http://pwe.ug.edu.pl/procedura.html>. Każdy artykuł jest na wstępie poddawany formalnej ocenie przez redakcję i po pomyślnej kwalifikacji zostaje przekazywany dwóm niezależnym recenzentom spoza jednostki wydającej czasopismo. Teksty są recenzowane poufnie i anonimowo zgodnie z zasadami podwójnej anonimowej recenzji (double-blind review). Decyzja o publikacji artykułu podjęta zostaje na podstawie oceny recenzentów.
 6. Pisemna recenzja zawiera uzasadnienie oceny i sugestie poprawek oraz jednoznaczny wniosek recenzenta dotyczący warunków dopuszczenia artykułu naukowego do publikacji lub jego odrzucenia. Kryteria kwalifikowania: a) zgodność z profilem pisma; b) zgodność z wiedzą naukową; c) jasność wykładu; d) oryginalność; e) wartość badawcza.
 7. Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów na łamach PWE.
 8. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.
 9. Redakcja informuje, że praktyki „ghostwriting” i „guest authorship” są sprzeczne z etyką i stanowią wyraz nierzetelności naukowej. Wszelkie wykryte przypadki będą ujawniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych). Zgłaszający artykuł Autor ponosi główną odpowiedzialność.

Information for Authors

1. All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their articles to the editors at this e-mail address **klus_stanska@op.pl**, giving the following information about themselves: academic title, place of work (name of educational institution, faculty, department), as well as their e-mail address.
2. The author of the article needs to attach an Author Declaration (**<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>**) in which it is stated that the text is his/her own work and that it does not infringe the rights of a third party, and that it is not being considered for publication anywhere else.

In addition to this, in accordance with recommendations laid down by the Ministry of Science and Higher education (MNiSW), relating to the practices of „ghostwriting” and „guest authorship”, the declaration should also state the contributions of each author involved in the creation of the text (giving their affiliation and what they have contributed: information relating to the author of the conception, premise, method and so on).

A signed copy of this declaration needs to be sent to the correspondence address of the editors:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
POLAND**

or, in the form of a scan to the following e-mail address: **klus_stanska@op.pl**

3. Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 14 pages.
4. The following editorial requirements should be followed for each text submitted:
 - Text – font Times New Roman, size 12, spacing 1.5, standard margins.
 - The introduction to the text should include an abstract (max. 250 words with title) in English, as well as key words (4-7).
 - The bibliography should only include those texts cited in the article (American Standard – MLA / Harvard), giving the surname of the author, the year of publication, in addition to the page number of the cited publication after a colon. This information should be contained in parenthesis, e.g. (Kowalski 2006: 32).
 - When there are two publications by the same author, published in the same year, they should be written in the following way: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - When the cited publication is by two authors, the surnames of the authors are separated by a comma, e.g.: (Piotrowski, Kowalski 2007). If there are three or more authors, the surname of the first author is given followed by „et al.”, e.g.: (Mills et al. 2006).

- Footnotes containing comments related to the main text should be placed at the bottom of the page and numbered consecutively.
- All texts cited by the author in their article should be included in a bibliography given at the end of the article. The bibliography should be in alphabetical order and follow the layout given below:
 - For books: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher e.g.: Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas. Torrance E. P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
Kampmann J. (2004), *Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?* In: H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann (eds), *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde, Roskilde University Press.
 - For articles in journals: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.: Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7). Corbin J. M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not? „Theory and Psychology”*, 8(1).
 - For articles from websites surname and initials of the author(s), title of the work in italics, full-stop, date accessed, e.g.: Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 07.04.2011.
- 5. Texts submitted to „Issues in Early Education” will be subject to a peer review process, the details of which are given at the following address review process. As a first step, every article undergoes formal assessment by the editors, after qualification at this stage it is then passed on to two independent reviewers. Texts are reviewed anonymously and in full confidentiality, following the double-blind review system. The decision to publish articles is dependent on the assessment of the reviewers.
- 6. The written review contains the grounds of assessment and suggestions for improvements and the reviewer’s unequivocal proposal regarding the conditions for admission of a research article for publication or for its rejection. Eligibility criteria: a) conformity with the character of the periodical b) compliance with scholarly knowledge, c) clarity of the lecture, d) originality, e) research value.
- 7. Authors do not receive payment for the publication of their texts in „Issues in Early Education”.
- 8. The editors have the right to make minor changes to articles, as well as abridgements, not having any effect upon the overall merit of the content.
- 9. The editors would like to inform contributors that the practices of „ghostwriting” and „guest authorship” are against the ethics and practices of scientific inquiry. All examples of such practices will be disclosed and the appropriate bodies informed (the institutions which employ the author, scientific societies, scientific editors). The author takes full responsibility for any article offered for publication.

Wersja papierowa „Problemów Wczesnej Edukacji” / ”Issues in Early Education” jest wersją pierwotną wydawanego czasopisma

Angielskie streszczenia dostępne online w ‘The Central European Journal of Social Sciences and Humanities’ CEJSH <<http://cejsh.icm.edu.pl>> oraz ‘Central and Eastern European Online Library’ CEEOL <http://www.ceeol.com/aspx/editors_intro.aspx>

English abstracts of the articles in ‘The Central European Journal of Social Sciences and Humanities’ database CEJSH <<http://cejsh.icm.edu.pl>> and ‘Central and Eastern European Online Library’ CEEOL <http://www.ceeol.com/aspx/editors_intro.aspx>

Adres Redakcji/ Editor’s address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

Adres do korespondencji/ Correspondence address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
tel. (89) 524-62-29, e-mail: klus_stanska@op.pl

Adres strony internetowej/ Website

<http://pwe.ug.edu.pl>

Przygotowanie do druku: Agencja Wydawnicza „Remix”, 10-041 Olsztyn, ul. Liliowa 19/27,
tel. (89) 534-59-66

Druk i oprawa: Zakład Poligraficzny „Gutgraf”, 10-176 Olsztyn, ul. Bałtycka 131,
tel. (89) 523-81-01

Prenumerata

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić wpłacając odpowiednią kwotę na konto 10 1500 1562 1215 6004 8274 0000

Zakład Poligraficzny „Gutgraf”, 10-176 Olsztyn, ul. Bałtycka 131

Prosimy o podanie na blankiecie przelewu w polu „Tytułem” dokładnego numeru pisma, na które dokonywana jest wpłata.

Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”

Oплата za pojedynczy numer – 27 zł

Prenumerata roczna (4 numery) – 108 zł

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi Zakład Poligraficzny „Gutgraf”, 10-176 Olsztyn, ul. Bałtycka 131, fax/tel. +4889 523-81-01, e-mail: gutgraf@gutgraf.pl

Subscription information

To subscribe to ”Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education”, remit the euro (EUR)/ dollar (USD) amount to the following account: Bank Zachodni WBK S.A., **IBAN code:** 07 1500 1562 1215 6004 6049 0000, **SWIFT address: KRDBPLPW**, Zakład Poligraficzny „Gutgraf”, 10-176 Olsztyn, ul. Bałtycka 131.

When ordering, please include the following details: year and issue(s), the total value of the order.

Subscription price

Single issue: 8,50 EUR/ 11 USD

Complete volume (four issues): 34 EUR/ 44 USD

The price is inclusive of delivery of print journals to the recipient’s address.

For more information contact Zakład Poligraficzny ”Gutgraf”, e-mail address: gutgraf@gutgraf.pl