

RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COUNCIL

Ludmila Belášová – Prešovská univerzita (Słowacja)
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA)
Demetra Evangelou – Purdue University (USA)
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski
Maria Mendel – Uniwersytet Gdański
Astrid Męczkowska-Christiansen – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte
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 – Uniwersytet Łódzki
Vlastimil Švec – Masarykova univerzita (Czechy)
Barbara Wilgocka-Okoń – Uniwersytet Warszawski
Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic (Portugalia)
Małgorzata Żyto – Uniwersytet Warszawski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM

Dorota Klus-Stańska (red. nacz.), Marzenna Nowicka (z-ca red. nacz.), Grazyna Szyling (sekr. red.);
red. tematyczni: Alina Kalinowska, Małgorzata Kowalik-Olubińska, Agnieszka Nowak-Lojewska,
Helena Ostrowicka, Wojciech Siegień; red. językowi: Małgorzata Dągiel (jęz. pol.),
Michał Daszkiewicz (jęz. ang.); Paweł Atroszko (red. statystyczny); Cezary Kurkowski (red. działu promocji)

Redakcja tomu/ Editor: Ewa Filipiak

Projekt okładki/ Project of the cover page: Damian Muszyński

Projekt logo/ Project of the logo: Adam Stański

Skład i lamanie/ Typesetting and page layout: **SUNNY**

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582
e-ISSN 2451-2230

Publikacja dofinansowana przez 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.

Wydawca/ Editor:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl

Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Spis treści

Z MATECZNIKA L.S. WYGOTSKIEGO

Елена Евгеньевна Кравцова , <i>Психологические условия развития смысловой сферы в процессе обучения детей дошкольного и младшего школьного возрастов</i>	7
Геннадий Григорьевич Кравцов , <i>Культурно-исторические основы непрерывного образования</i>	14
Galina Zuckerman , <i>Longitudinal formative interventions in the Elkonin – Davydov’s context</i>	20

ODCZYTANIA I BADAWCZE ZASTOSOWANIA TEORII L.S. WYGOTSKIEGO

Thor Ola Engen , <i>How metacognition and (reading) strategies develop according to Vygotsky</i>	27
Błażej Smykowski , <i>Znaczenie dla pedagogii odkrycia przez Lwa S. Wygotskiego okresów kryzysu w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży</i>	37
Monika Wiśniewska-Kin , <i>„Uwspólnione” tworzenie sensu w interakcji dziecka z dorosłym</i>	49
Ewa Filipiak , <i>Badanie potencjału możliwości uczenia się dzieci – eksperyment nauczający</i>	60

Z INSPIRACJI MYŚLI KONSTRUKTYWISTYCZNEJ

Thor-André Skrefsrud , <i>Intercultural learning in diverse schools: obstacles, opportunities, and outlooks</i>	75
Jolanta Kruk , <i>Pracownia wczesnej edukacji jako środowisko uczące. Rekonstrukcja teoretyczna i uwagi praktyczne</i>	86
Stine Vik, Hege Merete Somy , <i>Defectology and inclusion</i>	94
Joanna Szymczak , <i>AnAlySE jako narzędzie stymulujące rozwój refleksyjności i refleksji nauczyciela dotyczącej codzienności szkolnej</i>	103
Kalina Jastrzębowska , <i>The power of dialogue and discovery</i>	113
Ewa Wysocka, Jolanta Pulka , <i>Postawy twórcze dzieci w młodszym wieku szkolnym – tendencje zmian</i>	123
Reda Ponelienė, Asta Širiakovienė , <i>Preschool-age children’s education by art: problems and possibilities</i>	134
Autorzy	144
Informacje dla Autorów	145

Contents

FROM L.S. VYGOTSKY'S OASIS

Елена Евгеньевна Кравцова , <i>Psychological conditioning of the development of the sphere of sense in the process of teaching kindergarten and primary school children</i>	7
Геннадий Григорьевич Кравцов , <i>Cultural-historical foundations of continuity in education</i>	14
Galina Zuckerman , <i>Longitudinal formative interventions in the Elkonin – Davydov’s context</i>	20

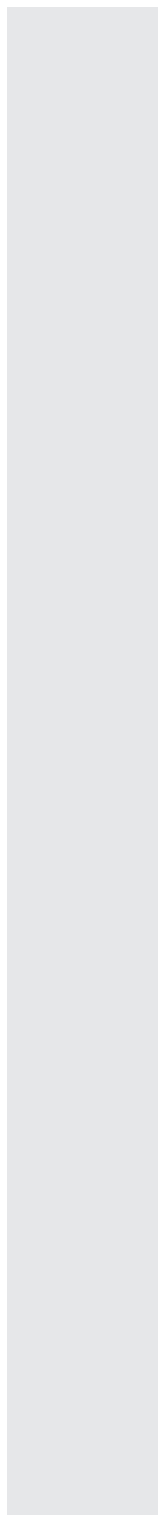
INTERPRETATIONS AND RESEARCH APPLICATIONS OF L.S. VYGOTSKY'S THEORY

Thor Ola Engen , <i>How metacognition and (reading) strategies develop according to Vygotsky</i>	27
Błażej Smykowski , <i>The importance for pedology of Lev S. Vygotsky’s discovery of crisis stages in the cultural development of children and youth</i>	37
Monika Wiśniewska-Kin , <i>Sharing of meaning in the interaction of a child with an adult</i>	49
Ewa Filipiak , <i>The research on learning potential possibilities – teaching experiment</i>	60

FROM THE INSPIRATION OF CONSTRUCTIVIST THOUGHT

Thor-André Skreftsrud , <i>Intercultural learning in diverse schools: obstacles, opportunities, and outlooks</i>	75
Jolanta Kruk , <i>Early education workshop as learning environment. Theoretical reconstruction and practical recommendations</i>	86
Stine Vik, Hege Merete Somby , <i>Defectology and inclusion</i>	94
Joanna Szymczak , <i>AnAlySE as a tool for stimulating teacher’s reflection and reflectivity with reference to everyday educational reality</i>	103
Kalina Jastrzębowska , <i>The power of dialogue and discovery</i>	113
Ewa Wysocka, Jolanta Pulka , <i>Creative attitudes among young school children – trends of change</i>	123
Reda Ponelienė, Asta Širiakovienė , <i>Preschool-age children’s education by art: problems and possibilities</i>	134
Authors	144
Information for Authors	147

**Z MATECZNIKA
L.S. WYGOTSKIEGO**



Елена Евгеньевна Крацова

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.42.01>

Российская академия наук, Россия
ekravcva@gmail.com

Психологические условия развития смысловой сферы в процессе обучения детей дошкольного и младшего школьного возрастов

Summary

Psychological conditioning of the development of the sphere of sense in the process of teaching kindergarten and primary school children

The paper address an issue related to the indicators and mechanisms of transition from one stage of education to another in the context of L.S. Vygotsky's cultural-historical theory. On the basis of an analysis of the cultural-historical theory and its respective pedagogical practice it can be inferred that the realization of the process of education, constructed in the logic of the development of "sense-meaning" relationship, enables formation of the value sphere of will in children, which becomes reflected in the level and quality of the learners' developing awareness. The specificity of the construction of such education prompts the purposeful and directed development of an individual's imagination at different ages. The presented specific traits of the development of imagination at different stages of childhood and the described respective features of educational curricula construction are aimed at the creation of conditions for the development of the sphere of sense.

Keywords: development of the sphere of sense, imagination, stages of development, L.S. Vygotsky's cultural and historical theory

Słowa kluczowe: rozwój sfery sensu, wyobraźnia, etapy rozwoju, kulturowo-historyczna teoria L.S. Wygotskiego

Л.С. Выготский, подчеркивал, что психическое развитие в онтогенезе связано со способностью человека овладевать собственной психикой. В этой логике все внешние факторы, в том числе и обучение не усваиваются и не присваиваются, а являются инструментами и средствами, при помощи которых человек становится субъектом собственного поведения, деятельности, личности. По мнению Л.С. Выготского, именно овладение собой является содержанием культурного развития ребенка и приводит к изменениям в сознании. Иными словами, результаты обучения, приводящие к изменениям в сознании, являются в свою очередь результатами развития воли и произвольности.

С одной стороны, произвольность была предметом многих исследований, результатом которых стало понимание произвольности как способности подчиняться

правилам. Однако, как оказалось, способность подчиняться правилам не является сущностным критерием и показателем произвольности. Ребенок или взрослый может подчиняться правилам в силу того, что он боится последствий непослушания, нежелания спорить с окружающими, отсутствия инициативы и т.п. При этом в действительности он не произволен, так как субъектом его поведения или деятельности является взрослый, другой ребенок, общество. То, что волю и произвольность нельзя сводить к умению подчиняться правилам, вытекает из понимания Л.С. Выготским логики развития в онтогенезе. По мнению Л.С. Выготского, развитие может быть выражено формулой **смысл/значение** вопреки устоявшемуся после А.Н. Леонтьева положению, которое ставит всю логику культурно-исторического подхода с ног на голову и выражающемся формулой **значение/смысл**. Если следовать за логикой Л.С. Выготского, то смысл первичен, и, таким образом, обучение, ведущее за собой развитие, должно быть направлено на развитие смысловой сферы. Этот вывод совпадает с мнением Л.С. Выготского, который рассматривал волю и воображение как две стороны одной медали.

Культурно-историческая психология



Обучение, ориентированное на целенаправленное развитие воображения в дошкольном возрасте реализовано в программе «Золотой ключик». Дети обучаются с помощью событий, которые, с одной стороны, отличаются, прежде всего, по эмоциональному накалу от повседневной жизни и, с другой стороны, обеспечивают совместное бытие (жизнь) детей и взрослых. Например, воспитательница вдруг заболела и не может говорить. Вылечить ее может сок от цветка, который растет в Африке. Надо поехать в Африку, найти этот цветок, сделать лекарство и вылечить воспитательницу.

Таким образом, подготовка к событиям – собственно событие, и, наконец, его рефлексия позволяют создать условия для развития синкретического воображения, свойственное детям дошкольного возраста, на всех стадиях его развития. Например, для маленьких детей самое главное – цветок и то, что его окружает, для более старших детей важным становится то, куда и как они путешествовали, сказки про Африку, которые им читали и т.п. Для детей дошкольного возраста важна целиком ситу-

ация и возможность вообразить, с кем они встретятся в Африке, как добыть сок из цветка, что надо, чтобы сделать лекарство и т.п.

Опыт внедрения программы «Золотой ключик» показал, что с ее помощью обеспечивается высокий уровень развития воображения. Помимо этого обнаружилось, что воображение приводит к произвольности эмоций, являющихся, по мнению Л.С. Выготского центральной психической функцией в дошкольном возрасте. Целенаправленное развитие воображения в дошкольном возрасте приводит к тому, что концу данного периода развития ребенок становится субъектом собственного воображения и обретает способность не только к смысловому воображению (*как хочу, так и воображаю*), но к подчинению собственного воображения определенным правилам (см. таб. развитие воображения).

Дошкольный возраст

Воображение синкретично - Предметная среда - Прошлый опыт - Надситуативная внутренняя позиция	Событийная организация жизни То, что отличается от повседневной жизни, то что обеспечивает совместное бытие
--	--

Младший школьный возраст

Появляются разные виды воображения (математическое, языковое и т.п.) - Внутренняя позиция – предметная среда – прошлый опыт - Внутренняя позиция трансформируется из надситуативной во внеситуативную - Управление собой как субъектом воображения	События помимо того, что они отличаются от повседневной жизни и обеспечивают совместное бытие выступают условиями задач Младшие школьники учат дошкольников
---	--

Подростковый возраст

Воображение становится коллективным Комплексное воображение Прошлый опыт - внутренняя позиция - предметная среда Внутренняя позиция становится полисубъектной	Введение новой формы обучения – обучения в мастерских
--	---

Юношеский возраст

Профессиональное воображение Предметная среда – прошлый опыт – надситуативная внутренняя позиция	Создание особой предметно- профессиональной среды: особые дисциплины (ЭПТ, общение на материале литературы и т.п.) участие студентов в профессиональных дискуссия, конференциях и т.п.
--	--

После того, как ребенок стал субъектом собственного воображения, кардинально меняется, как само воображение, так и сознание ребенка. Так, например, если ребенок с «дошкольным» сознанием всячески хочет подчеркнуть себя, свой замысел, свою инициативу, то младший школьник с удовольствием отдает свою волю учителю.

Синкретическое воображение дошкольника в младшем школьном возрасте претерпевает качественные изменения. В младшем школьном возрасте появляются разные виды воображения, такие, например, как математическое, словесное и т.п. в зависимости от качеств той среды, в которую удалось погрузить ребенка в дошкольном возрасте. У одного младшего школьника будет всего несколько видов воображения, тогда как у другого таких видов воображения будет множество. Представляется, что наличие множества видов воображения обеспечивает интересы, которые, по мнению Л.С. Выготского, являются краеугольным камнем в понимании подростничества.

Преимственность обучения

Дошкольный
возраст

Синкретическое воображение



Преемственность обучения

Младший
школьный
возраст



Преемственность обучения

Подростковый
возраст



Преемственность обучения

Юношеский
возраст



Меняется также логика развития воображения. Если у детей дошкольного возраста воображение развивается от предметной среды через прошлый опыт к над-ситуативной позиции, то у младших школьников воображение развивается от внутренней позиции через предметную среду к прошлому опыту. При этом необходимо отметить, что меняется и характер внутренней позиции. Так, если в воображении дошкольника за любой внутренней позицией воображения отчетливо можно видеть опыт субъекта, связанный как с некоторой предметной средой, так и с его реальной деятельностью, то развитие воображения в младшем школьном возрасте обеспечивает ребенку возможность порождать новую предметную среду и новый опыт. Внутренняя позиция воображения становится ВНЕситуативной и перестает быть зависимой от конкретных ситуаций.

Еще одна особенность воображения младшего школьника связана с развитием его волевой сферы. Как уже указывалось, в дошкольном возрасте ребенок постепенно учится управлять своим воображением. В то же время это управление весьма ограничено в силу того, что, во-первых, основывается на **эмоциональном** состоянии воображающего субъекта и, во-вторых, из-за своей ситуативности весьма **однозначно**. Другими словами, умеющий хорошо управлять своим воображением дошкольник осмысливает некоторую ситуацию “в свою пользу” и не приемлет никаких других решений. Вероятно, именно из-за этого дошкольники затрудняются в выполнении какой-либо продуктивной совместной деятельности в позиции “на равных”. Им очень трудно понять, что ситуация или предмет ситуации могут быть осмыслены по-разному.

Появление в воображении младших школьников внеситуативной внутренней позиции позволяет детям не просто управлять своим воображением, а дает основания для **управления собой как субъектом воображения**. Именно эта особенность развития обеспечивает детям возникновение коллективного творчества, часто реализуемого в разного рода кружках и секциях, которые сензитивны для детей младшего школьного и младшего подросткового возрастов. Эта же особенность воображения обеспечивает еще одну важную способность детей – они начинают сознательно учиться друг от друга. При этом, как нам кажется, возможность другого предложить иной смысл ситуации или предмету не только не мешает ребенку фантазировать, но является необходимым условием развития воображения в этом возрасте.

Эти особенности воображения учитываются в программе «Золотой ключик». С одной стороны, младшие школьники, также, как и дошкольники обучаются с помощью событий. Однако, с другой стороны, события во многом являются условиями задач, которые младшие школьники учатся реально (а не в смысловом поле) решать на уроках. Уроки, с одной стороны, пока синкретические (это обеспечивает преемственность обучения), но их продукты вполне имеют предметный характер. Например, посчитать, сколько топлива надо, чтобы доехать из аэропорта в Африке до места, где растет цветок и т.п.

Помимо этого младшие школьники учат дошкольников. Это позволяет им, с одной стороны, рефлексировать собственные знания и умения, а, с другой стороны, научиться управлять, в том числе и собственным воображением.

Литература

- Выготский Л.С. (1960), *История развития высших психических функций*. В: Л.С. Выготский, *Развитие высших психических функций*. Под редакцией А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Б.М. Теплова. Москва, Изд-во Академии педагогических наук.
- Выготский Л.С. (1982), *Воображение и его развитие в детском возрасте*. В: Л.С. Выготский, *Собрание сочинений в шести томах*. Т. 2. *Проблемы общей психологии*. Под редакцией А.Н. Давыдова. Москва, Изд-во Педагогика.
- Выготский Л.С. (1982), *Проблема воли и ее развитие в детском возрасте*. В: Л.С. Выготский, *Собрание сочинений в шести томах*. Т. 2. *Проблемы общей психологии*. Под редакцией А.Н. Давыдова. Москва, Изд-во Педагогика.
- Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. (2017), *Психология игры: культурно-исторический подход*. Москва, Изд-во Левь.

Геннадий Григорьевич Кравцов

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.42.02>

Культурно-исторические основы непрерывного образования

Summary

Cultural-historical foundations of continuity in education

An adequate theory of the child's mental development, which can be located in the system of continuous education, is to be sought in the works of L.S. Vygotsky. He proposed non-classical psychology which views development as self-development, which implies creation of a special logic, awareness of the developmental progress. A special position in it is occupied by awareness and the process of learning about it. In the paper the ontogenesis of awareness is considered, in particular the systemic and sensory structure of awareness proposed by L.S. Vygotsky. In this context periodization of the child's mental development is considered. The idea of sensual structure of awareness has been analysed on the basis of L.S. Vygotsky's works, as well as on the results of my long-term own research.

Keywords: ontogenesis of awareness, смысл (sense), L.S. Vygotsky's cultural-historical theory

Słowa kluczowe: ontogeneza świadomości, смысл, kulturowo-historyczna teoria L.S. Wygotskiego

Система непрерывного образования включает в себя все виды и формы образовательной практики, начиная от дородовой педагогики и вплоть до послевузовского образования. Работа с семьей и различные варианты дополнительного образования это тоже важнейшие аспекты и направления, входящие в состав непрерывного образования.

Для правильной постановки исследовательских проблем и организации практической работы по построению непрерывного образования нужно иметь в качестве опоры и методологического компаса психологическую теорию развития ребенка. С нашей точки зрения, единственной психологической теорией, способной взять предметом рассмотрения и понятийного моделирования движение развития, является культурно-историческая концепция Л.С. Выготского.

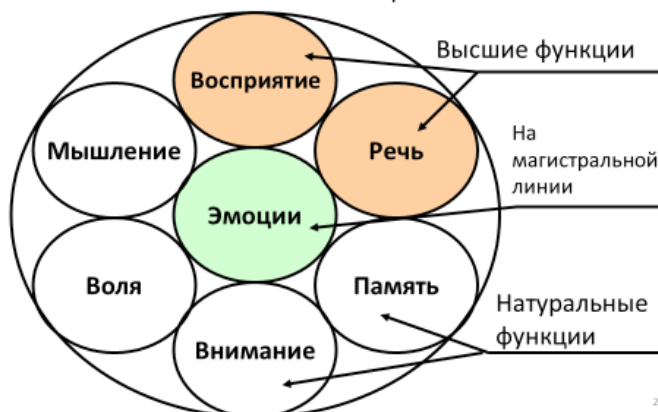
В философии категория развития понимается как высшая форма движения, связанная с появлением нового качества, более высокого уровня. Однако Л.С. Выготский, сделавший эту философскую категорию самым главным понятием культурно-исторической концепции, настоятельно подчеркивал, что развитие всегда есть саморазвитие, т.е. внутренне обусловленное движение. Согласно Б. Спинозе, всякое движение, причина которого лежит в нем самом, является свободным. Спинозовская идея «causa sui» – идея самопричинного движения, выводит нас за границы и рамки формальной логики, которая жестко и неукоснительно навязывает принцип обосо-

вания через иное. Согласно этому принципу все на свете каузально обусловлено, у всего есть своя причина, причем она внешнего свойства. Классическая наука, зародившаяся в области естествознания, верна законам формальной логики и принципу обоснования через иное. Поэтому в традиционной науке царит и правит причинно-следственный детерминизм, не оставляющий ровным счетом никакого места для человеческой свободы. Поэтому с позиций классической науки движение развития принципиально невозможно, т.к. оно антиэнтропийно, тогда как согласно второму закону термодинамики закономерно только понижение энергетического уровня. Научный метод познания не пригоден для постановки и изучения центральной проблемы психологии – проблемы личности. Поэтому Л.С. Выготский призывал к решительному выходу за методологические пределы старой психологии.

Серьезная трудность для всей современной психологии состоит в том, что Л.С. Выготский слишком высоко поднял методологический уровень своих исследований и своими работами слишком опередил свое время, из-за чего остается недопонятым и в наши дни. Его психология справедливо именуется неклассической наукой. Созданная им культурно-историческая теория это не просто новая психологическая концепция. На самом деле это новый способ познания действительности, осуществленный и продемонстрированный нам в области и на материале психологии. Краеугольным камнем в этом подходе является идея развития. Развитие это высшая форма движения, в которой человек обретает и осуществляет свою свободу и самого себя как личность. Можно сказать, что человек как личность пожизненно приговорен к развитию. Человек как личность это внутренне свободное существо. В своих «Записных книжках» Л.С. Выготский писал, что высшей проблемой психологической науки является проблема человеческой свободы. В психологии свободным считается сознательно управляемое, т.е. подконтрольное сознанию действие. Соответственно, во весь рост встает проблема сознания.

Онтогенез сознания

Системное и смысловое строение сознания



Параметры	Возрастные периоды				
	Младенчество	Ранний возраст	Дошкольный возраст	Младший школьный возраст	Подростковый возраст
Центральное возрастное психологическое новообразование		Речь	Воображение	Внимание	Рефлексия
Социальная ситуация развития	Безречевое общение				
Центральная психологическая функция		Восприятие	Эмоции	Память	Мышление
Ведущая деятельность			Игра		

Примечание: указаны только те понятия, которые использовались в периодизации Л.С. Выготского

Онтогенез смыслового строения сознания

Виды обобщений	Сущность и способы происхождения обобщений	Возрастные периоды овладения обобщениями
1 Первичное	Указание другому на способ достижения цели	1-2
2 Эмпирическое	Устойчивое осознание способа действий	3-6
3 Теоретическое	Номинация одинаковых свойств и назначений вещей	7-8
4 Функциональное	Построение системы каузальных связей и зависимостей	11-12
5 Научное	Удержание в сознании системы связей из трех переменных и получение из нее функциональных зависимостей	13-15
6 Философское	Герменевтическое постижение системообразующего отношения в контенте и контексте целого	17-19

В предисловии к работе З. Фрейда «По ту сторону принципа удовольствия» Л.С. Выготский отмечает, что вклад этого ученого в науку трудно переоценить, т.к. он открыл нам глаза на бессознательное. Однако, по мысли Л.С. Выготского, нам нужна не только «глубинная», но и «вершинная» психология. Культурно-историческая психология это и есть «вершинная» психология, предметом которой яв-

ляется сознание. Только сознание должно пониматься и изучаться иначе, чем это было в старой, традиционной психологии сознания, ограничивавшейся изучением явлений сознания. Ей были недоступны, по словам Л.С. Выготского, факты сознания, т.е. изучение сознания как такового. Психология сознания, которую выстраивал Л.С. Выготский, включает в себя изучение бессознательного и тех психических процессов и функций, которые обеспечивают работу сознания. Подойти же к изучению сознания человека можно только взяв на вооружение тот метод и ту методологию неклассической психологии, которые выстроены в работах Л.С. Выготского.

Основополагающей идеей в предложенном Л.С. Выготским экспериментально-генетическом методе является принцип историзма. Культурно-исторический подход и принцип историзма в этом подходе, по словам Л.С. Выготского, вовсе не означают необходимости всякий раз в исследовании погружения вглубь веков. Этот принцип требует только того, чтобы объект изучения рассматривался не в сложившемся, готовом виде, а в его индивидуальной истории закономерного возникновения, становления и развития. Можно сказать, что по отношению к методу культурно-исторического подхода идея развития и принцип историзма суть одно и то же.

Предметом психологической науки, согласно Л.С. Выготскому, является надлежащим образом понятое сознание человека. Правильная постановка проблемы сознания вряд ли возможна без опоры на выдвинутую Л.С. Выготским идею системного и смыслового строения сознания. Системность, по Л.С. Выготскому, это внешняя характеристика сознания, связанная с тем, что психические функции и процессы рассматриваются в исследовании не изолированно и по отдельности, а в контексте всех существенных связей с другими функциями, т.е. в системе межфункциональных отношений. По сути, системность сознания утверждает необходимость целостного подхода к изучению психики и личности человека в их развитии. Вторая характеристика сознания, как имеющего смысловое строение, является внутренней, а значит, наиболее существенной. Согласно Л.С. Выготскому, она задается и определяется тем уровнем и характером обобщений, которыми способен пользоваться человек. Примечательно, что в работах Л.С. Выготского эта древняя философская проблема впервые напрямую увязывается с общением человека. Как мы общаемся, так и обобщаем, и наоборот. По словам Л.С. Выготского, общение и обобщение это две стороны одной медали.

Данное утверждение Л.С. Выготского, совмещающее общение и обобщение, может вызывать недоумение и обернуться трудностями его понимания. Традиционно общение понимается как некий внешний процесс, направленный на установление и осуществление взаимоотношений между людьми и достижение определенного взаимопонимания, а вот обобщения это сугубо внутренние, умственные образования и средства мышления. Казалось бы общение и обобщение это те самые две субстанции, не имеющие общих атрибутов, которые, в силу этого, согласно Б. Спинозе, никак не могут взаимодействовать и соотноситься друг с другом. И, тем не менее, именно подход Л.С. Выготского, объединяющий общение и обобщение, с нашей точ-

ки зрения, дает ключ к правильной постановке и возможному решению проблемы обобщений, имеющей в философии двухтысячелетнюю историю и не получившую приемлемого решения и в наши дни. В Средние века эта проблема именовалась как проблема универсалий. Нескончаемые споры реалистов, номиналистов, концептуалистов, переросшие впоследствии в противостояние эмпириков и рационалистов, а в наши дни, известные, например, как дискуссии теоретиков и фактуалистов, так и не завершились решением проблемы обобщений. Есть предположение, что главная причина неудач, постигших всех, кто размышлял над проблемой обобщений, связана с тем, что все эти размышления и поиски велись в абстрактном, логико-философском плане без надлежащей опоры на психологическую почву и на психологические эксперименты, моделирующие процессы развития.

О том, что проблеме обобщений Л.С. Выготский придавал исключительное значение говорит уже тот факт, что, по его словам, все исследование, изложенное в монографии «Мышление и речь» посвящено проблеме развития значений слов, а значения слов в теории Л.С. Выготского это и есть обобщения. Однако экспериментальное изучение процессов развития обобщений, относящееся к внутреннему, смысловому строению сознания, в обязательном порядке предполагает ориентацию на внешнее, системное строение сознания и на его специфику на каждом возрастном этапе развития ребенка. Раскрытые Л.С. Выготским особенности строения сознания ребенка, концентрированно и с исчерпывающей полнотой освещены в созданной им периодизации развития. Главным понятием в этой периодизации является понятие центральных возрастных психологических новообразований. Это критерий и основание для выделения возрастных периодов. Это то, что определяющим образом влияет на развитие всех остальных функций и процессов. Примечательно, что все психические функции, выделенные Л.С. Выготским в качестве центральных новообразований, имеют волевую природу, а это означает, что все они изначально являются высшими психическими функциями и как натуральные процессы просто не существуют.

Понятие центрального возрастного психологического новообразования в концепции Л.С. Выготского органически связано с понятием социальной ситуации развития, причем это связь генетической преемственности и взаимообусловливания, когда одно порождает другое, и наоборот. Так, впервые появившееся какое-то центральное новообразование уже своим появлением меняет социальную ситуацию, а в новой социальной ситуации развития складываются условия, приводящие к появлению центрального новообразования следующей возрастной ступени. А ведь это и есть логика внутренне обусловленного, самопричинного движения – «*causa sui*», т.е. логика и закономерность развития как саморазвития.

Кроме этих понятий Л.С. Выготским были введены в психологию понятия центральной психологической функции и ведущей деятельности, которые также являются относительно самостоятельными параметрами, входящими в логический каркас четырехмерной периодизации психического развития, созданной автором

культурно-исторической концепции. Центральная функция, побывав на магистральной линии развития, и под влиянием центрального новообразования, трансформируется из первично натуральной в высшую, культурную функцию. А вот понятие ведущей деятельности Л.С. Выготский применял только к детской игре и отмечал, что в этой деятельности ребенок может делать то, на что он не способен ни в каких других деятельности.

В заключение следует подчеркнуть, что без опоры на созданную Л.С. Выготским теорию развития ребенка принципиально невозможно построение полноценной системы непрерывного образования уже потому, что само обучение имеет право так именоваться постольку, поскольку оно ведет за собой развитие. В свою очередь, есть убедительные данные о том, что всякое развитие в любом возрасте имеет своим конечным результатом изменение сознания и самосознания человека.

Литература

- Выготский Л.С. (1982), *Исторический смысл психологического кризиса. Методологическое исследование*. В: Л.С. Выготский, *Собрание сочинений в шести томах*. Т. 1. *Вопросы теории и истории психологии*. Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. Москва, Изд-во Педагогика.
- Выготский Л.С. (1960), *История развития высших психических функций*. В: Л.С. Выготский, *Развитие высших психических функций*. Москва, Изд-во Академии педагогических наук.
- Выготский Л.С. (1956), *Мышление и речь*. В: Л.С. Выготский, *Избранные психологические исследования*. Москва, Изд-во Академии педагогических наук РСФСР.
- Спиноза Б. (1892), *Этика*. Москва, Труды Московского Психологического общества.

Galina Zuckerman

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.42.03>

ORCID: 0000-0002-7982-6424

Psychological Institute, RAE, Moskwa

galina.zuckerman@gmail.com

Longitudinal formative interventions in the Elkonin – Davydov’s context

Summary

The paper presents the historical description of the development of D.B. Elkonin and V.V. Davydov’s original educational system and the fundamental components of the genetic modeling experiment in this system. The history of the Elkonin-Davydov laboratory is seen as a series of macrocycles of genetic modeling experiments. Each cycle once begun, has been going on through the following decades.

Keywords: research through transforming the cultural practice, genetic modelling, Elkonin – Davydov’s experiment

I will talk on the longest formative experiment, which has been going on for more than half a century (since 1958). Daniil Elkonin and Vassilii Davydov developed the educational system as an experimental method exploring and expanding the potentials of human mind for children and adolescents through education. Fig. 1 presents a macrocycle study by the method which Davydov called **genetic modeling**: this method “assesses the capacity and effectiveness of a project (model) describing the origin (genesis) of concepts as tools of students’ mind”.

The history of the Elkonin-Davydov laboratory is seen as a series of macrocycles of genetic modeling experiments. Characteristically, each cycle once begun, has been going on through the following decades.

1960s

1. *A hypothesis of age-related potentials and limitations of human mind*: elementary schoolchildren **are sensitive to the development of reflective thinking**.
2. *Laboratory observations*: “capable” children act reflectively on their own initiative, the rest need some help from an adult. **Reflective thinking is the zone of proximal development** of children starting school.
3. *A hypothesis on educational tools for developing potentials of human mind that are left concealed under the prevailing school system*. By discerning between **empirical and theoretical concepts**, Davydov explained why school failed to develop reflective thinking in elementary schoolchildren. The empirical concepts prevail in major educational systems and do not need reflection for their mastering.

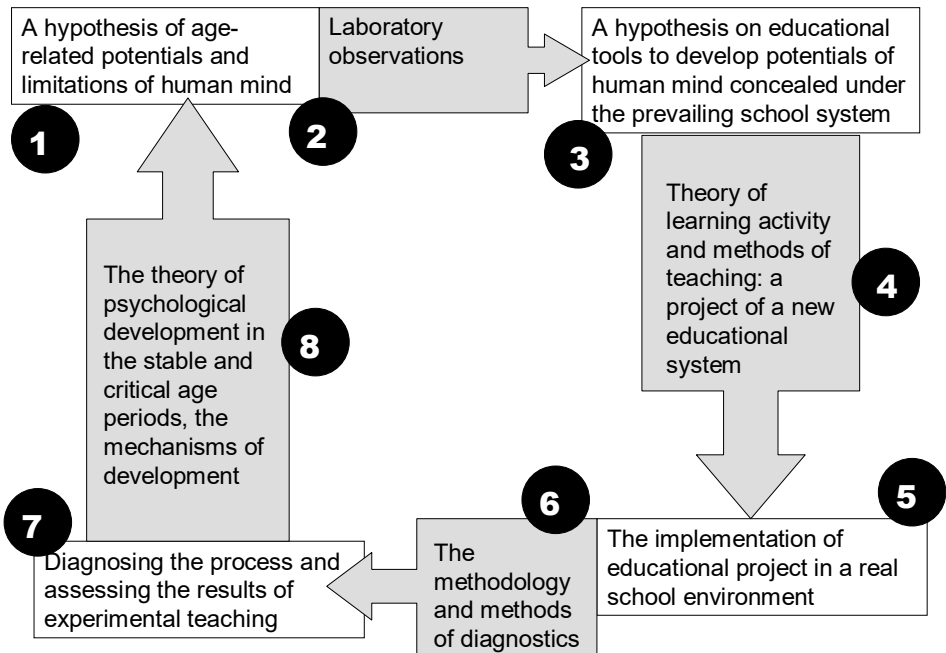


Fig. 1. Basic components of a genetic modeling experiment in the Elkonin-Davydov educational system. Units 1, 3, 5, 7 represent the major steps of the experiment, and Units 2, 4, 6 and 8 are its intermediate products.

4. *Theory of learning activity and methods of teaching (a project for development of students' mind through education):* the study of any particular subject is commenced from a **genetically initial concept** as a starting point for further deducing the system of concepts. The theory establishes the concepts of **the learning task** and **the learning model**. The learning task is the situation provoking children into search for new ways of problem solving and is structured around the contradiction between the already mastered ways of action and new facts. The learning model is seen as a non-verbal schematic presentation of new concepts and ways of acting; such a model becomes the basic tool of conceptual thinking. New educational materials that embodied these ideas were drafted for teaching math and linguistics in the elementary schools.
5. *The project was implemented in a real educational environment:* psychologists and teachers started working together in the Moscow School 91.
6. *The methodology and methods of diagnostics:* basically, they comprised a classic comparison of the experimental and control classes using a new type of diagnostic tasks – outwardly similar to those in standard textbooks and nevertheless requiring **reflection on the means of using concepts**. (To illustrate: a classical problem *the African numbers* designed by G. Mikulina). Case studies registered in lesson transcripts illustrated the fact that **students enthusiastically performed the activities previously thought too difficult for their age**.

7. *Diagnosing the process and assessing the results of experimental teaching*: early experimental evidence proved that **the experimental classes outpaced the control ones in conceptual thinking**.
8. *The theory of psychological development in the stable and critical age periods, the mechanisms of development*. The evidence from experimental classes changed the concept of “age-dependent norm of development.” This norm in elementary schoolchildren is shifted with the changes in the content of education.

1970s

1. *A hypothesis of age-related potentials and limitations of human mind*: the elementary schoolchildren are sufficiently sensitive to the development of reflection in thinking, cooperation and self-consciousness.
2. *Laboratory observations* focused on small groups of students who cooperate to solve the problems. Spontaneous forms of cooperation are registered in the classes. Productive and destructive forms of cooperation are discerned.
3. *A hypothesis on educational tools for developing potentials of human mind that are left concealed under the prevailing school system*: the interaction modes „teacher – student” vs. „teacher – a group of students working together” are relatively independent factors of reflective development; to employ these factors most efficiently, one must discern learning tasks and their content.
4. *Theory of learning activity and methods of teaching (a project for development of students’ mind through education)*: the theory was extended by coining the concept of **learning cooperation**, researching on the relationship between the content and form of learning activity. Cooperation with equals (equally incompetent partners) was recognized to be a prerequisite for reflective development. First comprehensive curricula for the elementary school including math, linguistics, fine arts took most of team efforts. First attempts were commenced to develop similar curricula for the middle school.
5. *The project was implemented in a real educational environment*: psychologists and teachers were working together in the Moscow school 91 and the Kharkov school 17.
6. *The methodology and methods of diagnostics*: An “experiment within experiment” approach was introduced to compare two experimental classes, one of which practiced peer cooperation. Learning tasks were developed to distinguish the various patterns of cooperation (to illustrate: *Mittens* and *Postman*.) The case studies were based on the transcripts of communication in the groups of students working together to solve the problem.
7. *Diagnosing the process and assessing the results of experimental teaching* provided the first evidence that **cooperation with peers is essential for the reflective development of elementary schoolchildren**.
8. *The theory of psychological development in the stable and critical age periods, the mechanisms of development*: the developmental norm for elementary schoolchildren

was shown to shift with the changes in the content and form of education. Further research was carried out on the role of cooperation with peers in child development.

1980s

The passing of D.B. Elkonin motivated his son Boris Elkonin to revisit fundamental notions of Elkonin’s approach to relations between development and education. Political persecution of V.V. Davydov and his collaborators radically changed the landscape in educational research and practice. The complete prohibition of experiments in schools aborted formative experiments; nevertheless it did not stop the movement of thought. The principles of diagnosing reflective abilities of schoolchildren were worked out, and the diagnostic tasks were developed and verified to reveal the latent possibilities of age. New research hypotheses were put forward to define a student able and willing to learn as the subject of learning activity. In the elementary school, the whole **class acting as a learning community is such subject of learning activity**.

1990s

The Elkonin-Davydov educational system lives through the temptation of ideological freedom and social popularity in early years of new Russia. The research focus is further shifted to a previously unexplored territory of middle school; now it comprises the development of both the concept of life-long learning and the curricula for the middle school. An attempt to bridge the gaps between the elementary and middle school made the researchers concentrate on the problem of crisis ages and the classical Vygotskian problem of internalization in the context of transition from cooperative learning activities in the class to learning activities of each individual student.

21st century

The passing of V.V. Davydov in 1998 turned the minds of his disciples “back to basics”. **The unit of analysis** of educational interaction in mastering the concepts was newly rethought as the crossroads of two initiatives (teacher’s and student’s) on the sign. The focus of research interests moved to new manifestations, such as children’s independence: initiative in suggesting new ways for action, search and testing of hypothesis. Following the individual developmental trajectories of independent individual learners within the educational community became the main research method. (Example: The history of discovery of multiplication in two classes – daring and timid.). Ways to include all types of students into cooperative search activity retrieve interest to written communication as a powerful vehicle for intellectual development in early adolescence.

References

- Arievitch I.M. & A. Stetsenko (2000), *The Quality of Cultural Tools and Cognitive Development: Galperin's Perspective and Its Implications*. "Human Development", 43.
- Davydov V.V. (1990), *Types of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula*. Reston, VA, National Council of Teachers of Mathematics.
- Davydov V.V. (1998), *The concept of developmental teaching*. "Journal of Russian and East European Psychology", 36.
- Davydov V.V. (1999), *What is Real Learning Activity?* In: M. Hedegaard & J. Lompscher (Eds.), *Learning Activity and Development*. Aarhus, University Press.
- Davydov V.V. (2008), *Developmental Instruction: A Theoretical and Experimental Psychological Study*. Hauppauge (NY), Nova Science Publ.
- Davydov V., Slobodchikov V., Tsukerman G. (2003), *The elementary school student as an agent of learning activity*. "Journal of Russian and East European Psychology", 41(5).
- Elkonin B.D. (2001), *L.S. Vygotsky and D.B. El'konin: Symbolic mediation and joint action*. "Journal of Russian and East European Psychology", 39.
- Elkonin D.B. (1960), *Child Psychology*. Moscow, Uchpedgiz. (In Russ.).
- Elkonin, D.B. (1972), *Toward the problem of stages in the mental development of the child*. "Soviet Psychology", 10.
- Elkonin, D.B. (1989), *Selected psychological works*. Moscow, Pedagogy Publ. (In Russ.).
- Elkonin, D.B. (1999), *On the Theory of Primary Education*. "Journal of Russian and East European Psychology", 37.
- Elkonin D.B. (1999a), *On the Structure of Learning Activity*. "Journal of Russian and East European Psychology", 37.
- Engestrom Y. (2011), *From Design Experiments to Formative Interventions*. "Theory & Psychology", 21(5).
- Vygotsky L. (1978), *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Vygotsky L.S. (1934/1987), *Thinking and speech*. Ed. and transl. by N. Minick. New York & London, Plenum.
- Zuckerman G. (2001), *How the elementary school children become the subjects of cooperative learning activity*. In: M. Hedegaard (Ed.), *Learning in Classrooms: A Cultural-Historical Approach*. Oxford, UK, Aarhus University Press.
- Zuckerman G. (2003), *The learning activity in the first years of schooling: the developmental path towards reflection*. In: V. Ageev, B. Gindis, A. Kozulin, S. Miller (Eds.), *Vygotsky's Theory and Culture of Education*. New York, Cambridge University Press.

**ODCZYTANIA
I BADAWCZE
ZASTOSOWANIA TEORII
L.S. WYGOTSKIEGO**

Thor Ola Engen

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.42.04>

ORCID: 0000-0001-8446-4440

Inland Norway University of Applied Sciences

thor.engen@inn.no

How metacognition and (reading) strategies develop according to Vygotsky

Summary

The paper addresses the concepts of metacognition and (reading) strategies, the origin of which is usually traced back to the 1970s. However, the paper argues that *conscious awareness*, which Vygotsky introduced as early as the 1930s, is another term for metacognition. Further, according to Vygotsky, "... *conscious awareness enters through the gate opened up by scientific concept*" (Vygotsky 1987: 191, italics added), meaning that metacognitive skills develop in instruction, as a function of student's work with academic concepts. This hypothesis, however, seems to be ignored by contemporary, mainstream researchers. For example, an influential study like PIRLS, contradictory to Vygotsky's hypothesis, assumes that students already at the end of the elementary stage apply *metacognitive skills* – included reading strategies – in order to construct meaning in reading.

Keywords: metacognition, reading strategies, learning strategies, scientific concepts, Vygotsky

Metacognition and metacognitive skills

Based on a review of international research Roe (2014: 86) concludes that one major characteristic that competent and independent readers have in common is that they can monitor or supervise their own reading, by continuously controlling their own comprehension and effort. Thus, they have established the ability to *think about their own thinking*, which in the course of the 1970s was conceptualized as metacognition or metacognitive reflection (Flavell, Miller, & Miller 2002 [1987]; Fox & Risconscente 2008; Pressley 2000). Also the learning strategies and reading strategies concepts, which were introduced during the same period of time (Afflerback, Pearson, & Paris 2008; Kulbrandstad 2018) are usually conceived of as the capability of experienced readers to *control* their reading efforts. The strategy concept also covers the ability to adapt one's approaches, if they do not result in acceptable comprehension, which is often the case when readers are exposed to texts experienced as demanding (Kulbrandstad 2018). Although there has been some lack of consistency in the use of the strategy concept as compared to the skills concept, many authors today agree that strategies are regulated by the reader's underlying metacognitive abilities (Afflerback et al. 2008). Partly on this background, but also based on a comprehensive research review, Rydland (2007) concludes that the mastery of reading *strategies* seems to be reserved exactly for the category of students who reading researchers refer to as good and independent readers.

However, Haugen (2014: 153) – with a reference to Bernstein – suggests that readers, in order to develop learning (and reading) strategies, also need to be familiar with the specialized linguistic repertoire of different academic disciplines. She is supported by Klette (2007), who claims that students are exposed to the kind of texts they meet on the lower secondary stage in school, and they really need what Popkevitz (1998: 64) has labelled “technologies of the self”; an alternative term for metacognitive skills.

I have selected the research results summarized above in order to clarify certain central variables concerning the concept of metacognition and how it is developed. The observation that students’ lack of metacognitive skills leads to failure in school when texts are experienced as demanding is quite common. However, it is not primarily students’ subjective experiences with texts that influence their probability to succeed. Most fundamentally it is their familiarity with the specialized linguistic repertoire of different academic disciplines. Thus, the need for metacognitive skills will not become evident in school before students are introduced to academic texts, which usually takes place when students reach the lower secondary level.

At the introductory stage, both texts and instruction are designed for reading comprehension – word comprehension – to occur spontaneously, so that students are enabled to concentrate all their attention and efforts on what is considered the main task at this level, to establish fluent decoding skills. If comprehension occurs spontaneously, however, students are hardly in need of any metacognitively controlled strategies. By becoming fluent readers, students instead are being prepared to handle the academic texts of the middle stage, as fluent reading skills by reading researchers are considered the most fundamental condition for later academic success (e.g. Kulbrandstad 2018).

Fluent reading skills are therefore probably also a fundamental condition for student’s capability to develop metacognitive skills. This is not necessarily a common assumption, however, as I will return to later, but it was, at least indirectly, Vygotsky’s position, who is the main character in this article. His main hypothesis was that: “... *conscious awareness enters through the gate opened up by scientific concept*” (Vygotsky 1987: 191). Conscious awareness he defined as “... *an act of consciousness whose object is the activity of consciousness itself*” (Vygotsky 1987: 190). Further he implied that the control required for conscious awareness is self-regulation, while the intentionality implied in his concept of self-regulation requires *conscious awareness*. As metacognition is often defined as awareness and understanding of one’s own thought processes (Fox & Risconscente 2008), it is anticipated by the concept conscious awareness.

It should be added, however, that Vygotsky considered cognitive development as more important for the establishment of metacognitive skills, than students’ reading skills us such, and that he also focused more on general instruction, than on reading instruction. To Vygotsky, then, students’ reading skills were important primarily through their influence on students’ readiness to take part in instruction in general, which at least at the secondary level is quite decisive.

Further, when Vygotsky’s hypothesis also supports the assumption that students’ familiarity with the specialized linguistic repertoire of different academic disciplines is de-

cisive for the development of advanced metacognitive skills, so that metacognition and strategic thinking will not develop until the students reach the middle stage, it should also be emphasized that Vygotsky's main emphasis was on students' ability to *think* and *reflect* in academic categories, and not on linguistic competence as such. At the same time as this position reflects Vygotsky's focus on instruction in general, it also represents an independent aspect of his hypothesis. In my opinion, there are therefore several reasons to investigate the development of metacognition in relation to reading in the light of Vygotsky's hypothesis more thoroughly, which is my major ambition in the present article.

My most important motive for making Vygotsky's hypothesis and its educational implications a subject for explicit discussion, however, is the somewhat surprising observation that his perspectives seem to be quite unknown to – or at least are ignored by – many even influential Western reading researchers. For example, in the (Norwegian version of) the 2017 report from The *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), which (in 2016) was conducted, with reading comprehension as its main focus, in more than 50 participating countries (cf. for example Afflerback et al., 2008), Vygotsky's perspectives are not discussed at all. And as the study has been conducted every fifth year since the late 1990s, it has probably been quite influential, not only in the research community, but also among teachers, school leaders and school authorities.

There are several reasons to discuss how the study may have affected the general discourse on metacognition and (reading) strategies, especially as the concept of metacognition is more or less taken for granted in the PIRLS report. Admittedly, the researcher, in passing, points out that readers before, during and after reading apply a repertoire of linguistic, cognitive and *metacognitive skills* to construct meaning (Gabrielsen & Strand, 2017, p. 23). They also refer to dialogues where the students are invited to *control* and *regulate* their own comprehension, reading and learning, as well as goal achievement and the relationship between effort and outcome, as *metacognitive reflections* (Berge, Helgevold, & Schulz-Heidorf, 2017, p. 168). These and other similar formulations indicate that what is taken for granted in the report is a conception of metacognition which corresponds quite closely to the concept as understood both by Vygotsky and in contemporary literature (e.g. Pressley 2000).

The same seems to be the case as far as reading strategies are concerned, as these by the PIRLS-researchers and with a reference to Afflerback et al. (2008: 368), are explicitly defined as: "... deliberate, goal-directed attempts to control and modify the reader's efforts to decode text, understand words, and construct meanings of texts" (cf. Berge et al. 2017: 167). As is emphasized in the report that it is the relationship to metacognition that differentiates reading strategies from any other reading activity (Berge et al. 2017: 168), the formulations that strategies are *deliberate, goal-directed attempts to control and modify* [...] reader's efforts to [...] construct meanings of texts" indeed indicate a conception corresponding to Vygotsky's.

What is somewhat confusing, however, is that the definition of strategies also suggests that "... reader's efforts [should be used] to *decode text* and *understand words*. Fluent

decoding skills are normally established at the introductory stage, because instruction is arranged for reading comprehension to occur spontaneously. Thus, it is improbable that students at this level would need to make use of metacognitive skills. But if they do, such skills are hardly available to the students, if they enter through the gate opened up by scientific concept. My confusion is also awakened, by the description of the use of strategies in relation to word comprehension, as strategies on a surface level (Berge et al. 2017: 168). If strategies are "... deliberate, goal-directed attempts to [...] understand words... "; at the same time as they are also differentiated from other reading activities by their relationship to metacognition, they can hardly be functioning on a surface level.

Of course, some students, e.g. with minority language backgrounds, may need some support as far as text decoding and word comprehension are concerned, even at the middle stage. But as the students in question often have problems with their reading speed as well as with their ability to comprehend more comprehensive narratives" (Kulbrandstad 2003), and fluent decoding skills are a prerequisite for the comprehension of more academically demanding texts, it is highly improbable that such students will have access to metacognitive strategies for text decoding and word comprehension. This is especially improbable, if Vygotsky's hypothesis is valid, meaning that they will need to develop metacognition, while their attention is still preoccupied with the establishment of fluent reading skills.

Finally, it is also somewhat confusing in the light of Vygotsky's hypothesis that the PIRLS study put relatively great emphasis on the investigation of students' *metacognitive skills*, including their reading strategies (cf. Gabrielsen & Strand 2017: 23), as long as its' target group is 4th grade students. Although the data collection took place in March, it is still improbable that students after only six months of exposure to academic texts and concepts should have had any substantial effects on their metacognitive skills. On this background, it does not reduce the confusion, however, that the researchers themselves not only admit this, but even explicitly point out that the PIRLS study should be considered primarily as an indicator of reading competence at the end of the introductory reading program (Gabrielsen & Strand 2017: 15).

Of course, there is the alternative interpretation that metacognitive thinking is supposed to be trained independently already at the elementary stage in school. But this is an option that the PIRLS researchers explicitly does not recommend (Berge et al. 2017: 168,ff.)

My main motive for addressing Vygotsky's hypothesis, then, is that influential contemporary researchers, at the same time as they seem to share Vygotsky's assumption that strategies are regulated by the reader's underlying metacognitive abilities, seem unfamiliar with his assumption that metacognition and strategic thinking will not develop until the students reach the middle stage. This may, at least in the case of the PIRLS study, have affected the conception on metacognition and strategies in a way that fosters confusion among readers. In this article, I therefore aim to reduce the foundation for confusion, by discussing Vygotsky's hypothesis and its educational implications. And as Vygotsky's conception of reading instruction and the development of reading skills are closely related to instruction in general as well as to cognitive development, I will take as my point of

departure, Vygotsky's own view on how cognitive functioning develops, including his own comparison with Piaget's perspective as far as the relationship between instruction and cognitive development is concerned.

Table 1. The development of cognition according to Piaget and Vygotsky

Structures of generalization Piaget	Thought operations Piaget	Structures of generalization Vygotsky	Thought operations Vygotsky	Specific types of relationship of generality between general and specific concepts
The sensory-motor stage	Sensory-motor thinking	Syncretic	Syncretic thinking	Extrasystemic
Pre-operational stage	Pre-operational thinking	Complexes	Thinking in complexes	Extrasystemic
Concrete operational stage	Concrete operational thinking	Preconcepts	Thinking in preconcepts	Extrasystemic
Formal operational stage	Formal operational thinking	Concepts	Thinking in (scientific, academic) concepts	Systemic

As summarized in table 1, Vygotsky assumes that each structure of generalization (i.e. syncretic, complexes, preconcepts and concepts) corresponds with characteristic *thought operations* associated with a given level of development of word meaning, and a specific system of generality and specific types of relationship of generality between general and specific concepts (Vygotsky 1987: 225). It is interesting to note that Vygotsky, as far as the general picture is concerned, does not point to any major disagreements with Piaget. Thus, he shares Piaget's opinion that all spontaneous concepts (thinking in complexes / pre-operational thinking as well as thinking in preconcepts / concrete operational thinking) are non-systemic. Further, he supports Piaget's observation that the child's thought is *insufficiently connected or deductive* and that the need to avoid contradiction is generally absent in his thinking. Vygotsky shares the view that the child's thought is more similar to a *collection of lines* flowing from the action or day-dream than it is to the adult's thought, which is systematic and characterized by conscious awareness (Vygotsky 1987: 234).

Finally, Vygotsky also supports Piaget's opinion that the absence of a system is *an essential feature* of the spontaneous concept (Vygotsky 1987: 234, 236). What Piaget does *not* understand, however, Vygotsky remarks, is that the nonsystemic nature of these concepts is not simply *one of many features* of the child's thought. It is in fact the root that gives rise to *all the characteristics of the child's thinking* that Piaget identifies (Vygotsky 1987: 234).

The general argument

As an introduction to the general argument which I will develop in the following, Vygotsky illustrates the difference between thinking with *preconcepts* and thinking by means of non-spontaneous concepts – by clarifying the implications for thinking of the concept *flower* in relation to concepts like rose, violet, or lily. He states:

The relationship of the word *flower* to *the object* is completely different for the child who does not yet know the words rose, violet, or lily than it is for the child who does (Vygotsky 1987: 234, italics added).

This relationship is characterized by the fact that it [flower] is *mediated* through other concepts [*rose/violet*]. Consequently, *in its relationship to the object*, the non-spontaneous (scientific) concept [flower] includes *a relationship to another concept*, that is, it includes *the most basic elements of a concept system* (Vygotsky 1987: 192, italics added.), [meaning that] “... a different relationship between the concept and the object develops. *Supra-empirical connections* between concepts become possible” (Vygotsky 1987: 234, italics added).

The reason why the flower concept implicates *the most basic elements of a concept system*, Vygotsky explains, is therefore that the relationship of:

[...] subordinate concepts to the given concept must be *defined by the system created by the higher concept*. If this were not so, the higher concept would not be higher than the given concept. This higher concept [then] presupposes both *the hierarchical system* and concepts *subordinate and systematically related* to the given concept. Thus, the *generalization of the concept* leads to its localization *within a definite system of generality*. These relations are the foundation and the most natural and important connections among *concepts*. Thus, *at one and the same time*, generalization [also] implies *the conscious awareness and the systematization of concepts* (Vygotsky 1987: 192, italics added).

Implications

One implication of Vygotsky’s argument thus far, is that categorization most fundamentally, involves generalization, i.e. the establishment of relations between elements based on similarity. In spite of the extrasystemic nature of the child’s spontaneous thinking, it reflects the capacity for generalization. The limitation, however, is that “... the only possible connections between concepts [which exist outside a system], are those that exist *between the objects* themselves, that is, *empirical connections* (Vygotsky 1987: 234), which often may reflect superfluous similarities.

Thus, in order for generalization to be *systematic*, it also requires that the individual is able to identify *the abstract traits* of the object, which is essential for the inclusion in a certain category. What is needed for thinking in concepts (formal operational thought), then, is the ability to categorize elements according to common components *in reference*

(Rommetveit 1972), an ability that does not appear in the child's cognition before the age of eleven, and which is not stabilized before the age of thirteen (cf. Fox & Risconscente 2008). Because abstraction not only involves the capacity to distinguish certain important characteristics of an object, but also to keep these characteristics in mind without having to attach it to specific objects in the room, they need to be formulated. This is why the transition to operations mediated by signs appear late in the child's thinking (Vygotsky 1987: 133).

It follows from this argument that individuals who do not master the art of abstraction, will also have problems with precise generalization, which is precisely the weakness that is reflected in the child's spontaneous concepts, and which can be traced back to their extrasystemic nature. When complexes are characterized by overgeneralizations, then, it is because the child cannot generalize in a *systematic way*, because he does not yet master the ability of *abstraction*.

The system and its fundamental importance

According to Vygotsky, the identification of the *essential traits* needed is possible only within a *definite* system of generality, where, as already indicated: "... a different relationship between the concept and the object develops" (Vygotsky 1987: 234). The rose example shows that *the most basic elements of a concept system* is that the relationship of subordinate concepts to a given concept must be defined by *the system created by the higher concept*, so that "*Supra-empirical connections* between concepts become possible" (Vygotsky 1987: 234). Accordingly, it is only within a system that the relationships between *concepts* begin to emerge. And when these relationships are formulated verbally, they mediate the concept's relationship to the object through its *relationship to other concepts* (Vygotsky 1987).

The inadequate nature of the child's deductions, which Piaget also points out, therefore stems from an underdevelopment of the connections among concepts along the longitudinal axis representing the *relationships of generality* (Vygotsky 1987: 235), which make the child insensitive to the contradictions present in his own judgment. Contradiction can only *be sensed*, when two contradictory judgments are viewed as particular cases of a single, more general concept. Where concepts are not included in some system, however, this type of relationship among concepts is absent (Vygotsky 1987: 235).

In fact, this type of relationship according to Vygotsky, is impossible without the concepts' inclusion in some system, i.e. without systematic abstraction, because what the mediation process will make explicit, as it takes place in a *systematic way* within a *hierarchical system* of concepts, is precisely the *criteria* needed to counteract the overgeneralization (or under-generalization) of complexive and pre-operational thinking. Moreover, in order to be able to *control* and to *regulate* generalization (and thinking), this ability is necessary. Thus, it is thinking within a system, through the identification and definition of systematic concept relations, which secures that the processes of generalization, is bal-

anced by the process of abstraction. At this point, we are getting close to the emergence of metacognitive control and regulation.

Instruction

These processes cannot just occur spontaneously, Vygotsky claims. According to their systematic nature, they need to be established in *instruction*:

While spontaneous concepts (rose – violet – lily) create *the potential for* the emergence of nonspontaneous (scientific) concepts in the process of instruction, *instruction is the source* of the development of this kind of new concept (Vygotsky 1987: 194, italics added).

Instruction begins with the work on *the concepts verbal definition*, with the mental operations [especially abstraction] that presuppose the *nonspontaneous application of this concept* (Vygotsky 1987: 217). Arising from above, from *the womb of other concepts* within a system, they are born through *relationships of generality* among concepts that are established *in the process of instruction*. By their very nature, scientific concepts in themselves include something of these relationships, *some aspect of a system of concepts* (Vygotsky 1987: 236), i.e. implicit criteria for abstraction, and these are clarified – in instruction – in relation to the system. This is why the scientific concept is of such extraordinary importance for the history of the child’s mental development.

Verbalization in instruction

Thus, and even more importantly, it is when the *criteria* of abstraction needed to balance generalization are *articulated* in instruction they are also made available for conscious attention and *conscious awareness*. In this way, children become consciously aware of the *concept* and its *relations* to other concepts and the object. Thus, when students in instruction are working with concepts within a system, they are also gradually enabled *to monitor or supervise* their own thinking, in a way that enable them to conduct *a continuous control of their own comprehension* and effort (Vygotsky 1987: 194), which is exactly what meta-cognitive skills is all about.

Conclusion

It is on this background Vygotsky formulates the conclusion that it is only *within a system* that the concept can acquire:

“...*conscious awareness* and a *voluntary nature*. Conscious awareness and the presence of a system *are synonyms when we are speaking of concepts*, just as spontaneity, lack conscious awareness, and the absence of a system are three different words for designating the nature of the child’s concept (Vygotsky 1987: 191–192, italics added).

From this argument, it follows that the kind of thinking, which allows children to *sense* contraction in their own judgment, must be systematic in the sense that generalization is balanced by abstraction. When this ability, which implies the ability to think about one's own thinking, and which arises in *the child's thinking* as part of the development of their scientific concepts, their *mental development* is also raised to a *higher stage* (Vygotsky 1987: 236). The criteria of metacognition are not fulfilled, however, until the *articulation* of *criteria* for abstraction (and generalization) takes place, so that children gradually become consciously aware of the *concept* and its *relations*. It is not until this stage they are being enabled to monitor or supervise *their own thinking*, so that they continuously *can control* their own *comprehension* and *effort*.

As this also happens when children *in instruction* are working with concepts within a system, children's ability to control and regulate their own mental processes in a systematic way, are not only metacognitively related skills. They are based on the same skills that constitute metacognition, the ability to avoid contradiction in one's own judgment, mediated by the ability to balance generalization and abstraction.

In Vygotsky's view, then, the system (of concepts) is *the cardinal point* around which the whole history of concept development in the school age revolves, accordingly also the reason why conscious awareness – metacognition – as well strategic thinking, *enters through the gate opened up by scientific concept* (Vygotsky 1987: 191). Accordingly, the capability to monitor or supervise, control and regulate one's own thinking cannot be established before children in school start working with academic texts and concepts, i.e. at the middle stage. In addition, neither metacognition nor strategic (systematic) thinking can be established outside of the world of academic texts and instruction, as independent skills.

Following Vygotsky's hypothesis, then, metacognitive skills are not available for students at the introductory level, as the PIRLS report implies. Further, they are hardly available for students at 4th grade level in the PIRLS-study either. This is especially the case because Vygotsky claims that the effect of working with scientific concepts only gradually results in *a more complete restructuring of the spontaneous concepts* (Vygotsky 1987: 191). This statement is supported by Rommetveit's finding that the ability to categorize elements according to common components *in reference* is not stabilized until the child is thirteen years old, although it appears two years earlier. It is also supported by Piaget's position that concrete operational thinking by nature is extrasystemic.

What I have managed to show in this article then is that Vygotsky's hypothesis that metacognitive abilities "... *enter through the gate opened up by scientific concept*" (Vygotsky 1987: 191) has the potential to clarify the confusion as to what metacognition is, and how it is developed, awakened by the PIRLS report. Therefore, researchers should not just ignore it when they plan and conduct studies. Before omitting it, they should articulate explicitly why it is not relevant for research on metacognition and strategies in reading.

References

- Afflerback P., Pearson P.D., & Paris S.G. (2008), *Clarifying differences between reading skills and reading strategies*. "The Reading Teacher", 6.
- Berge I.M., Helgevoll L., & Schulz-Heidorf K. (2017), *Hva lærerne rapporterer om egen undervisning i strategier*. In: E. Gabrielsen (Ed.), *Klar framgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Flavell J.H., Miller S.A., & Miller P.H. (2002 [1987]), *Cognitive development* (4th ed.). Upper Saddle River, N.J., Prentice Hall.
- Fox E. & Risconscente M. (2008), *Metacognition and Self-Regulation in James, Piaget, and Vygotsky*. "Educational Psychology Review", 20. doi:DOI 10.1007/s10648-008-9079-2.
- Gabrielsen E. & Strand O. (2017), *Rammer og metoder for PIRLS 2016*. In: E. Gabrielsen (Ed.), *Klar framgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Haugen C.R. (2014), *Hva er egentlig grunnleggende ferdigheter?* In: C.R. Haugen & H.T.A. (Eds.), *Pedagogikk, politikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Klette K. (2007), *Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring?* "Norsk pedagogisk tidsskrift", 91(4).
- Kulbrandstad L.I. (2003), *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen, Fagbokforl.
- Kulbrandstad L.I. (2018), *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg. ed.). Bergen, Oslo, Fagbokforl. Landslaget for norskundervisning.
- Popkewitz T. (1998), *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York, Teachers College Press.
- Pressley M. (2000), *What should comprehension instruction be instruction of?* In: M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Dole, & R. Barr (Eds.), *Handbook and reading research* (Vol. III). Mahwah, Erlbaum Associates Publishers.
- Roe A. (2014), *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen* (3. utg. ed.). Oslo, Universitetsforl.
- Rommetveit R. (1972), *Språk, tanke og kommunikasjon: ei innføring i språkpsykologi og psykolin-
gvisstikk*. Oslo, Universitetsforl.
- Rydland V. (2007), *Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning?* Acta Didactica, Upaginert.
- Vygotsky L.S. (1987), *Thinking and Speech*. In: R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky* (Vol. 1: *Problems of general psychology*). New York, Plenum Press.

Błażej Smykowski

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.42.05>

ORCID: 0000-0001-7231-2159

UAM Poznań

basmyk@amu.edu.pl

Znaczenie dla pedologii odkrycia przez Lwa S. Wygotskiego okresów kryzysu w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży

Summary

The importance for pedology of Lev S. Vygotsky's discovery of crisis stages in the cultural development of children and youth

The general theory of crisis stages in the cultural development of children has been outlined in the article. Nowadays such a theory seems to be extremely needed. It enables understanding of why developmental crises clearly intensify and which forms of their course favour the construction/formation or destruction of the cultural development. The formulation of such a general theory of crisis stages in the cultural development of children is of particular importance for pedagogical practices. This type of psychological reflection can become a basis of the pedagogics of the crisis stages in the cultural development of children, postulated by Vygotsky many years ago.

Keywords: cultural development, crisis stages, developmental potentials, pedology

Słowa kluczowe: rozwój kulturowy, okresy kryzysu, potencjały rozwojowe, pedologia

Wprowadzenie

Pod koniec życia Lew S. Wygotski (2001, 2002a) zaprezentował model periodyzacji okresów dzieciństwa (Valsiner, Van der Veer 1993). Mimo że w ocenach innych badaczy koncepcja ta przedstawiana jest jako niedokończona (Blunden 2008), stanowi ona jego trudny do przecenienia wkład w podwaliny tworzonej przez ówczesnych psychologów i pedagogów nowej nauki – pedologii. Pedologia miała być psychologią stosowaną i służyć pedagogom w budowaniu metodyki nauczania i wychowania bazującej przede wszystkim na wiedzy o mechanizmach rozwoju (por. Hejnicka-Bezwińska 2014). Wygotski (2001) w pierwszym wykładzie z 1933 roku skierowanym do pedagogów analizuje przedmiot pedologii. Mówi, że jest ona nauką o dziecku, a precyzyjniej o jego rozwoju. Centralnym zjawiskiem, na którym skupia się, dokonując jego analizy, jest czas i różne jego jakości. Zróznicowanie czasów w rozwoju dziecka wiąże z różnicami w jego dynamice i strukturze. Uogólniająca analiza prowadzi go do podziału czasu rozwoju dzieci na dwa typy okresów: stabilne i kryzysu. Analiza szczegółowa z kolei prowadzi go do wyodrębnienia pięciu okresów stabilnych i sześciu kryzysu. Wygotski (2002a) w swoim modelowym uję-

ciu okresów dzieciństwa: 1) wprowadza naprzemiennosć okresów kryzysu i stabilnych; 2) wyklucza z niego okres prenatalny i późny okres dorastania tj. okres od 17.–18. roku życia do całkowitej dojrzałości jako podlegające innym zasadom niż te z okresu dzieciństwa; 3) włącza okres dojrzewania płciowego do grupy okresów stabilnych, a nie kryzysu (Smykowski 2012).

Ostatecznie podział rozwoju dziecka na okresy przedstawia w następujący sposób: Kryzys narodzin, Wiek niemowlęcy (2. miesiąc życia – 1. rok życia), Kryzys pierwszego roku życia, Wczesne dzieciństwo (1. rok życia – 3. rok życia), Kryzys trzeciego roku życia, Wiek przedszkolny (3–7 lat), Kryzys siódmego roku życia, Wiek szkolny (8–12 lat), Kryzys trzynastego roku życia, Wiek dojrzewania płciowego (14–18 lat), Kryzys siedemnastego roku życia.

Funkcja okresów kryzysu w rozwoju dziecka

Celem przywołanego cyklu wykładów Wygotskiego (2001) było uzupełnienie już sprawnie i na wiele sposobów realizowanej w tym czasie pedagogiki okresów stabilnych pedagogiką okresów kryzysu. Uważał bowiem, że jeżeli sposób funkcjonowania dziecka w tych okresach zmienia się tak radykalnie, to nie może to nie zostać odzwierciedlone w sposobie odnoszenia się do niego. W innym miejscu Wygotski (2002a), kiedy zwraca uwagę nie tylko na potrzebę takiej pedagogiki, ale i na jej całkowity brak, pisze, że stosowanie do dziecka w okresie kryzysu tych samych co wcześniej praktyk, może nie tylko utrudnić odegranie kryzysowi w rozwoju swojej roli, ale i zaburzyć jego prawidłowy przebieg. Dłuższe utrzymywanie się na przykład symptomów kryzysu 3. roku życia może prowadzić do istotnych utrudnień w prawidłowym przebiegu zjawisk i procesów wieku przedszkolnego.

Przez utrudnienie Wygotski rozumie spowolnienie rozwoju. Konsekwencje tego widzi w ograniczeniu jego efektów, a więc w zjawisku prymitywizmu (Wygotski 1971; Wygotski Łuria 1993). Pisze, że jeśli na przykład kryzys 3. roku życia przebiega zbyt spokojnie, to może to prowadzić do głębokiego zahamowania woli i rozwoju afektywnej strony osobowości dziecka w wieku przedszkolnym (Wygotski 2002a). Poważniejsze konsekwencje nieuwzględniania w praktyce pedagogicznej zjawisk okresów kryzysu mogą dotknąć szczególnie trudnych w wychowaniu dzieci. Wygotski (1983) pisze, że środki z powodzeniem stosowane w wychowaniu jednych dzieci w przypadku trudnego dziecka są bezużyteczne. Napotyka ją z jego strony na opór. Kategoria *trudne dziecko* czy *trudne w wychowaniu* to terminy bardzo pojemne i w związku z tym niełatwo wskazać jedną tego przyczynę. Najważniejsze według niego to deficyty w uzdolnieniach i w nastawieniu. Wygotski uważa, że nieadekwatne postępowanie z dzieckiem trudnym w wychowaniu w okresie kryzysu może spowodować nasilenie się trudności, kiedy w okresach kryzysu stosowana jest pedagogika okresów stabilnych do nacisków wewnętrznych, wynikających z przeżywania kryzysu, dołączają się bowiem naciski zewnętrzne wynikające ze stosowania pedagogiki okresów stabilnych. Pedagogika okresów stabilnych wykorzystuje

bowiem koncept *Strefy najbliższego rozwoju* (np. Tudge, Scrimsher 2003; Chaiklin 2003; Dolya 2007; Filipiak 2015). Działa zgodnie z metodą podwójnej stymulacji (Wygotski 1971), która ma charakter próby funkcjonalnej (Smykowski 2012; 2017). Bazuje na stawianiu dziecku zadań aktualnie zbyt trudnych dla niego i rozwijaniu u niego umiejętności posługiwania się kulturowymi środkami pomocniczymi. Wygotski (1971) uważa, że sensem każdej metodyki wychowania i nauczania powinno być pokonywanie sprzeczności, barier, ograniczeń. Tego typu sytuacja u niektórych dzieci, szczególnie u tych, którym brakuje umiejętności albo mają złe nastawienie (Wygotski 1983), może prowadzić do przeciążenia, a w skutek tego do pojawiania się destrukcyjnych form funkcjonowania.

Celem stosowania wiedzy na temat okresów kryzysu w praktyce pedagogicznej miało być nie tyle unikanie prymitywizacji czy patologizacji przebiegu i efektów rozwoju dziecka, co stymulowanie rozwoju. Wygotski (2001; 2002a) uważa, że kryzysy stanowią siłę napędową dziecka, że to one, w kluczowy sposób, określają jakość procesów rozwojowych zachodzących w następujących po nich okresach stabilnych. W kryzysach upatruje źródło emancypacji dziecka. Im bardziej dziecku uda się w okresie kryzysu uniezależnić od wcześniejszych zależności, tym większe będzie w kolejnym okresie stabilnym pole do rozwoju dowolności jego zachowań i przebiegu jego procesów psychicznych. Należy pamiętać, że w koncepcji Wygotskiego (1971) dowolność oznacza specyficzny sposób uniezależnienia się, wraz z wiekiem, od innych ludzi. To uniezależnienie związane jest z samodzielnością w sensie zewnętrznym, ale nie wewnętrznym. Dziecko w kolejnych okresach, ucząc się od innych, staje się coraz bardziej niezależne od ich fizycznej obecności i coraz bardziej wewnątrznie od nich zależne poprzez fakt posługiwania się, przy rozwiązywaniu zadań, narzędziami od nich przejętymi. Wygotski (2001), pisząc o zmianach, jakie zachodzą w społecznej sytuacji dziecka w okresach kryzysu, zwraca uwagę na interakcję między właściwościami dziecka i dorosłego. Dziecko w okresie kryzysu zmienia się radykalnie, ujawnia się jego nowe potencjały, których jednak nie potrafi w tym czasie w sposób konstruktywny wykorzystać. W okresach kryzysu robi to raczej destrukcyjnie. Drogą powrotu na drogę kulturowego rozwoju jest zainteresowanie (Wygotski 2002f) sposobami ich wykorzystania, którymi dysponują otaczający dziecko dorośli. Jeżeli to nastąpi, destrukcyjne formy funkcjonowania, wytworzone przez dziecko w okresie kryzysu, zastępowane są przez konstruktywne, nabywane w procesie uczenia się od innych w okresie stabilnym. Tę dialektykę tendencji do emancypacji ujawnioną w okresie kryzysu i do socjalizacji w okresie stabilnym Wygotski (2002d) opisuje, analizując na przykład funkcję zabawy w rozwoju kulturowym dziecka w wieku przedszkolnym. Pisze, że dziecko równocześnie działa po linii najmniejszego i największego oporu, a więc dla realizacji swoich pragnień, ale i zgodnie z regułami życia społecznego. Ta konfliktogenna przestrzeń określa zakres rozwoju dziecka w okresach stabilnych. Trwają one dużo dłużej niż okresy kryzysu. W tym czasie bowiem dziecko musi opanować kulturowe środki radzenia sobie z konfliktami wieku rozwojowego. Im większy dystans między sprzecznymi tendencjami u dziecka, tym większą psychiczną pracą ma ono do wykonania, ale i tym trudniejsze zadanie, związane z wychowaniem i nauczaniem, stoi przed otaczającymi je dorosłymi.

Struktura i dynamika rozwoju dziecka

Wygotski (1971; 2001), wyjaśniając strukturę i dynamikę rozwoju w okresach dzieciństwa, wykorzystuje wiedzę na temat psychologii pola Kurta Lewina i swoje doświadczenie wynikające z wieloletniego zainteresowania sztuką w ogóle, a szczególnie literaturą i teatrem (Wygodska 1980). Prezentuje, trochę przez analogię, poszczególne okresy dzieciństwa jak sceny rozwoju. Sugeruje, że od początku życia dziecka na scenie jego rozwoju obecne są, w sposób nieodróżnicowany, wszystkie jego składowe. W odruchu bezwarunkowym noworodka obecne są wszystkie, wyodrębniające się w dalszym rozwoju, składowe charakteryzujące dowolne formy funkcjonowania dorosłego człowieka. Każdy okres w rozwoju dziecka odpowiedzialny jest za wyodrębnienie się określonej formacji zjawisk. Te Wygotski (2002a) określa jako centralne linie rozwoju w danym okresie. Pozostałe pełnią w tym czasie rolę linii pobocznych. Rozwijają się poprzez swoje powiązanie w strukturze z centralnymi. Każde zjawisko istotne dla rozwoju ma swój czas bycia centralnym. Wyodrębnia się wtedy z dalszego planu rozwoju, by odgrywać, przez pewien czas, w nim pierwszoplanową rolę. Według Wygotskiego (2001; 2002a) okresy kryzysu są czasem tego rodzaju zmian na scenie rozwoju. Jedne procesy, wcześniej pierwszoplanowe, wycofują się na dalszy plan, inne wcześniej znajdujące się na dalszym planie, wysuwają się na plan pierwszy. Tak restrukturowana w rewolucyjnych procesach okresu kryzysu struktura podlega dalszym, ewolucyjnym już procesom przekształceń w okresach stabilnych. Rozwój na danym etapie rozpoczyna więc rewolucja, a nie go kończy. Kryzys otwiera nowe możliwości rozwoju. W tym sensie koncepcja okresów kryzysu Wygotskiego odwołuje się do problemu podnoszonego przez Baldwina (Valsiner, Van der Veer 1993) roli w rozwoju ontogenetycznym zarówno problemów inwolucji, jak i ewolucji. Kryzys jest równocześnie związany z obumieraniem czegoś, ale i powstawaniem czegoś nowego (Wygotski 2002f). Tego typu zmiana miejsc, między figurami rozwoju, zachodzi w dzieciństwie kilkakrotnie.

Okresy stabilne są jednością, stabilną całością (Wygotski 2002f). Rozwój w tych okresach dokonuje się przez mikroskopijne zmiany, których kumulacja doprowadza, po przekroczeniu pewnego punktu, do ujawnienia się nowej formy rozwojowej charakterystycznej dla tego wieku (Wygotski 2002a). Dopiero więc porównanie tego, jakim dziecko było na początku danego okresu stabilnego z tym, jakim jest na jego końcu, pozwala zauważyć, jak duże zaszły zmiany. W okresach kryzysu jest więcej dynamiki, a i więcej potencjałów rozwojowych niż w okresach stabilnych. Przejście na przykład od stojących na niższym poziomie w rozwoju reakcji nawykowych do intelektualnych związane jest z czymś, co Wygotski (1971) określa jako „krótkie śpięcie”. Rozumie on przez nie gwałtowne zmiany zachodzące w jakimś skomplikowanym, centralnym mechanizmie wewnętrznym, zachodzące dzięki pobudzeniu w wielu współpracujących ze sobą ośrodkach i prowadzące do utworzenia nowej drogi.

Wygotski (2001), analizując różnicę w czasie rozwoju dziecka, przeprowadza ją w sposób całościowy. Krytykuje analizę rozczłonkującą złożone całości na części i proponuje poszukiwanie podstawowych jednostek analizy, w których zachowane są wszystkie części analizowanej całości (Smykowski 2012). Będąc równocześnie pedagogiem, psy-

chologiem i w jakimś zakresie też lekarzem, z łatwością realizuje swoje postulaty dotyczące analizy złożonych całości. Nie rozkłada przedmiotu swojej analizy na składowe czy aspekty. Łącznie stosuje wiedzę z zakresu psychologii, pedagogiki czy biologii. Tworzy wiedzę o rozwoju dzieci w ogóle.

Każdy okres w rozwoju Wygotski (2002a) traktuje jak odmienną całość, charakteryzującą się odmienną strukturą i dynamikę, ale i ujmuje w jednolitym procesie rozwoju. Z niego wynika ogólna zasada. Ta, na ogólnym poziomie, definiuje mechanizm funkcjonowania dziecka, przejawia się w specyficzny, różny sposób w każdym z okresów rozwoju. Ta specyficzna forma realizacji ogólnej zasady określa sposób, w jaki dziecko przeżywa, w jaki sposób działa na niego otoczenie, a szczególnie jak wygląda jego sytuacja społeczna, jak wygląda struktura jego funkcji, jego osobowość itd. Wygotski (2002e) postuluje traktowanie przeżycia jako podstawowej jednostki analizy związku między osobowością dziecka a środowiskiem. Kryzys stanowi przełom wyrażający się w przejściu od jednego sposobu przeżywania do drugiego. Istotą każdego kryzysu, jak twierdzi L.S. Wygotski, jest „(...) przebudowa w sferze przeżyć wewnętrznych, przebudowa związana ze zmianą podstaw określających stosunek dziecka do środowiska. Szczególnie dotyczy to zmiany potrzeb i motywów ukierunkowujących zachowania dziecka. [...] Zmianie ulega przy tym również środowisko, tzn. stosunek dziecka do środowiska. Co innego zaczyna je interesować, powstają nowe formy działalności” (Wygotski 2002e:177).

Celem pedagogii jest według Wygotskiego opis tych całości, procesu ich powstawania i mechanizmu działania. Ma ona w praktycznych działaniach uwzględniać zarówno różnicowanie okresów w rozwoju dziecka, jak i łączyć je w jednolity proces przekształceń, przechodzenia jednego w drugie. Wygotski (1971) pisze, że stosunki między etapami w rozwoju mają charakter dialektyczny. Zjawiska okresu wcześniejszego są negacją zjawisk okresu następnego. Cechy właściwe poprzedniemu stadium zostają zniesione, znikają lub niekiedy przechodzą do stadium wyższego. To zniesienie zjawisk okresu poprzedniego widoczne jest zarówno w okresach kryzysu, jak i stabilnych.

Wygotski (2002g) pisze, że rozwój we wszystkich fazach dzieciństwa następuje w wyniku poważnych konfliktów i zderzeń, przebiega w nieustannym konflikcie form biologicznych i kulturowych. Walka przeciwieństw stanowi w jego koncepcji jądro dynamiki rozwoju. Przecistawianie się zjawisk okresu kryzysu zjawiskom okresu stabilnego, ale i stabilnego zjawiskom okresu kryzysu prowadzi, w pomyślnym wariacie rozwoju, do wytworzenia nowych zjawisk będących ich syntezą. Mechanizm ten powtarza się cyklicznie. W efekcie raz jedno, raz drugie zjawiska stają się figurą na scenie rozwoju, powodując, że im przeciwne stają się dla nich tłem.

Wygotski (1971), stosując do wyjaśniania zasad rozwoju podejście geologiczne, wskazuje, że zjawiska charakterystyczne dla wcześniejszych całości włączane są w późniejsze, zachowują się w nich w jakiejś formie, są w nich „pogrzebane”. Wytwory okresów kryzysu i okresów stabilnych mają inne znaczenie dla rozwoju i w związku z tym zachowują się w innej formie. Wytwory okresów kryzysu mają przejściowy charakter, wraz z odegraniem swojej roli zanikają. Są jakby „pochłaniane” przez wytwory kolejnego stabilnego okresu.

Nie mają w kolejnych okresach samodzielnego bytu, działają przez nowo powstające wytwory okresu stabilnego, są w nich, w sensie geologicznym, ukryte. Na przykład zjawisko negatywizmu okresu kryzysu 3. roku życia działa w kolejnych okresach stabilnych jako podstawa postawy sceptycyzmu, dystansowanie się poznawcze i emocjonalne, krytycyzm.

Odkrycie okresów kryzysu w rozwoju dzieci

Odkrycie normatywności kryzysu rozwojowego związane było z powiązaniem zachowań o negatywnym charakterze, powtarzających się u dzieci w tym samym wieku, z zachodzącymi wtedy procesami psychicznymi o charakterze rozwojowym, a nie jak przedtem klinicznym. Te pierwsze zaczęto traktować jako symptomy tych drugich. Uznano, że są one zewnętrznymi przejawami procesów zachodzących w prawidłowo przebiegającym procesie rozwoju. Tym samym negatywne charakterystyki zachowania zostały uznane za przejaw pozytywnych zmian wewnętrznych. Wygotski zwracał uwagę, że „(...) negatywna treść rozwoju pojawiająca się w okresie kryzysu jest tylko zwrotną, ujemną stroną pozytywnych zmian osobowości stanowiących główny, podstawowy sens każdego kryzysu” (2002: 72). W niedługim czasie, w sprzyjających warunkach, symptomy negatywne przeważnie wygasają, a coraz wyraźniej zaznacza się pozytywne ustosunkowanie do otoczenia. Słabnięcie negatywnych symptomów jest sygnałem zbliżającego się końca okresu kryzysu. Wraz z tym zwiększa się możliwość działań o charakterze nauczania i wychowania. Wygotski uważa, że kryzysy w rozwoju zachodzą w sposób naturalny, spontaniczny, nie są spowodowane istnieniem „(...) jakiejś jakości warunków zewnętrznych, lecz własną wewnętrzną logiką rozwoju” (2002a: 69). Ich symptomy pojawiają się nagle i szybko eskalują, po czym równie nagle słabną. Całość trwa przeważnie dwa, trzy miesiące. Wskazuje jednak, że ich obraz zależy od sytuacji. W zależności od warunków może być skrajnie różny. Niektóre dzieci mogą nie ujawniać żadnych trudności, inne tak. Wygotski (2002a) skłania do oceny względnej trudności wychowawczych poprzez odniesienie tego, jak jest, do tego, jak było wcześniej. Takie podejście pozwala zauważyć pogorszenie, nawet jeśli na tle innych rówieśników jest ono minimalne.

Zdaniem Wygotskiego (2001, 2002a) różnica stopnia zaawansowania pedagogiki pod względem radzenia sobie z rozwojem dziecka w okresach stabilnych i kryzysu wynika z tego, że symptomy zjawisk rozwojowych charakterystycznych dla poszczególnych okresów kryzysu zostały odkryte później niż okresów stabilnych i nie wszystkie w tym samym czasie. To, że psychologia i pedagogika nie zauważały ich, wynikało z rzadkości przypadków nasilonych symptomów. Ich pojawianie się też traktowano nie jako normę, ale jako wyjątek, nie jako powiązane z rozwojem, ale z patologią.

Dynamika okresów kryzysu

Zjawiska każdego okresu kryzysu stanowią genetyczną podstawę następującego po nim okresu stabilnego, stanowią most łączący jeden okres stabilny z drugim (Wygotski

1984b). Stosunkowo łatwo określić granice początku i końca okresów stabilnych. Są one zauważalne, choć nie w każdym przypadku są tak samo wyraźne. Okresy kryzysu z kolei, ze względu na ich specyficzną dynamikę, najlepiej określać ustalając najpierw punkt kulminacji symptomów, a następnie przyjęc za początek bezpośrednio poprzedzające go półrocze, a za koniec półrocze następujące bezpośrednio po nim.

Okresy stabilne mają wyraźnie dwuczłonową strukturę i dzielą się na dwa stadia. Okresy kryzysowe mają wyraźnie widoczną trzyczłonową strukturę i w ich skład wchodzi trzy, powiązane ze sobą fazy: przedkryzysowa, kryzysowa i pokryzysowa. W fazie przedkryzysowej zarówno aktualna forma napędu, jaki i aktualna struktura form aktywności psychicznej i praktycznej przestają pełnić centralną rolę w procesach rozwoju. W fazie kryzysowej następuje ich negacja pozwalająca na ukonstytuowanie się w fazie pokryzysowej nowej formy napędu, jak i nowej strukturze aktywności psychicznej i praktycznej w centralnej roli. Sama faza kryzysowa okresu kryzysu trwa około dwa, trzy miesiące. Cały okres kryzysu około roku.

Trzy cechy charakteryzują w ogóle każdy z okresów kryzysu: gwałtowny przebieg, trudności wychowawcze i negatywny charakter. Kryzys ujawnia się w sposób nagły i bardzo trudno precyzyjnie przewidzieć moment jego nadejścia i końca, gwałtownie się nasila, aż do kulminacji przeważnie w środku danego wieku rozwojowego. „W tych okresach w stosunkowo krótkim czasie (...) skumulowane są gwałtowne, fundamentalne i przełomowe zmiany w osobowości dziecka. W bardzo krótkim czasie całkowitej zmianie ulegają podstawowe cechy dziecięcej osobowości. Rozwój przybiera gwałtowny, burzliwy, czasami katastroficzny charakter; zarówno pod względem tempa zachodzących zmian, jak i ich znaczenia przypomina rewolucyjny tok wydarzeń” (Wygotski 2002a:68). One właśnie stanowią punkty zwrotne w rozwoju dziecka, przybierając czasami formę ostrego kryzysu. W trakcie jego przebiegu dzieci jakby „wypadają” z systemu wpływów pedagogicznych, stają się trudne w prowadzeniu. W wieku szkolnym na przykład zbliżanie się okresu kryzysu ujawnia się zmniejszeniem tempa wykonywania czynności, postępującym spadkiem zainteresowania zajęciami szkolnymi oraz ogólnym obniżaniem się zdolności do działania (Wygotski 2002a). Rozwój w okresie kryzysu przybiera postać destrukcji. Dziecko jakby zatrzymuje się, a na pierwszy plan wysuwają się procesy atrofii i zwijania, dezintegracji i rozpadu osiągnięć poprzedniego okresu w rozwoju. W okresach kryzysu dochodzi do pogorszenia wyników działań wykonywanych przez dziecko. Dzieje się tak, ponieważ stare nawyki, które przestały być zaangażowane w stare zainteresowania (te zanikają w okresie kryzysu), nie określiły jeszcze swojego miejsca w nowej strukturze organicznych popędów. Nie została określona, bo same popędy nie weszły jeszcze w nowy typ związków z otoczeniem, a stare zostały rozerwane. W zakresie zainteresowań powstaje jakby pustka, stare obumierają, a nowe jeszcze nie powstały (Wygotski 2002f).

Wygotski (2001) zwracał szczególną uwagę na znaczenie trzech okresów w pracy pedagogów: kryzysu 3. roku życia, 7. roku życia i 13. roku życia. Uznawał je za kluczowe dlatego, że poprzedzają trzy kolejne etapy nauczania: przedszkolnego, szkolnego i gimnazjalnego. Dla nauczania na wczesnych etapach z kolei kluczowe są dwa pierwsze z nich.

Trzeba jednak pamiętać, że jakość poradzenia sobie przez dziecko ze zjawiskami nimi objętymi ujawnia się w sposób szczególnie w kryzysie 13. roku i wieku dojrzewania płciowego (Wygotski 2001).

Kryzys 3. roku życia

Treści dotyczące kryzysu 3. roku życia Wygotski (2001; 2002c) przedstawiał na wykładach dla pedagogów i psychologów. Wynika z nich, że sensem procesów rozwojowych, zachodzących w tym okresie, jest zmiana pozycji dziecka w sytuacji społecznej. W okresie noworodkowym i niemowlęcym dziecko swoje pragnienia realizowało zgodnie z naturalnymi wzorcami (Wygotski 1984a), w okresie wczesnego dzieciństwa zgodnie z wzorcami kulturowymi (Wygotski 2002b). Kryzys 3. roku życia inicjuje proces bycia aktywnym w tworzeniu swojej sytuacji psychicznej i społecznej. Wszystkie symptomy są świadectwem zachodzenia temu służących procesów.

Centralnym symptomem kryzysu 3. roku życia, z grupy pierwszorzędowych, jest negatywizm. Jest on rozumiany przez Wygotskiego jako akt o społecznym charakterze. Ujawnia się w sytuacjach proponowania dziecku czegoś przez dorosłego czy proszenia o coś. Negatywizm kierowany jest do dorosłego, a nie na treść tego, co jest mu proponowane czy tego, o co jest proszone. W pierwszym planie widać przeciwstawienie się dziecka drugiemu człowiekowi, ale w drugim ma miejsce przeciwstawienie się swoim popędom. Negatywizm jest bowiem odmową czegoś, czego dziecko pragnie dlatego, że poprosił je o to czy zaproponował mu to dorosły. W tego typu sytuacji dochodzi do sprzeczności tendencji. Dążąc do przeciwstawienia się dorosłemu, dziecko musi przeciwstawić się swojemu pragnieniu. Jedynie postępując wbrew jednej tendencji, ma szansę zrealizować drugą. Dzieje się tak, ponieważ dziecko nie dysponuje jeszcze w tym wieku umiejętnością godzenia sprzecznych tendencji. Ta umiejętność będzie formowała się w wieku przedszkolnym (Wygotski 2002d). Również w uporze dziecka, drugim z pierwszorzędowych symptomów kryzysu 3. roku życia, widać zarówno społeczne odniesienie jego zachowań, jak i tendencję do działania wbrew aktualnym popędom, z tym, że odniesienie to nie dotyczy innych ludzi, ale siebie samego. Upór bowiem ma miejsce wtedy, kiedy dziecko obstaje przy czymś nie dlatego, że tego bardzo pragnie, ale dlatego, że to ono tego zażądało. Dziecko w uporze przeciwstawia się swoim aktualnym pragnieniom, starając się zachować wierność sobie.

Do pierwszorzędowych symptomów kryzysu 3. roku życia, oprócz negatywizmu i uporu, Wygotski zalicza jeszcze krnąbrność i samowolę. Krnąbrność również jest symptomem tendencji do przeciwstawiania się. Nastawiona jest jednak przeciw zasadom wychowania, przeciw sposobowi życia. Niezadowolenie dziecka wyraża się w sformułowaniu „tak, ale!”. Symptom ten nie jest wyrazem ustosunkowania się do jakiejś osoby czy rzeczy, ale do całej dotychczasowej swojej sytuacji. Dziecko w ten niejednoznaczny sposób ustosunkowuje się zarówno do tego, co je do tej pory interesowało (np. zabawki, zajęcia) czy tego, co regulowało jego zachowania (np. normy, zakazy, nakazy). Krnąbr-

ność jest zewnętrznym wyrazem dążenia do realizacji własnego pragnienia – postawienia na swoim. Z kolei samowola to tendencja dziecka do niezależności. Dziecko w tym wieku chce wszystko robić samo.

Podobną jak krnąbrność tendencję ujawniają symptomy określane jako drugorzędowe. Sprzeciw – bunt, deprecjacja oraz despotyzm-zazdrość ujawniają, że dziecko w kryzysie 3. roku walczy z otoczeniem, jawnie sprzeciwia się, jest z nim w konflikcie. Deprecjonuje wartość kochanych ludzi, lubianych zabawek, określając je słowami czy terminami, które oznaczają wszystko to, co słabe i negatywne, mimo że nie doświadczyło z nimi żadnej nieprzyjemności. Dziecko do tej pory uległe, łatwe w prowadzeniu ujawnia tendencje do despotycznej władzy nad innymi. W stosunku do rodzeństwa i rówieśników, mimo tego, że nie dają oni mu do tego powodu, ujawnia zazdrość.

Kryzys 7. roku życia

Również te treści Wygotski (2001; 2002e) przedstawił w tym samym cyklu wykładów. Twierdzi, że w okresie kryzysu 7. roku życia, szczególnie u tych dzieci, które miały trudne dzieciństwo, dochodzi do głębszych zmian i bardziej złożonych niż te, które zachodzą w kryzysie 3. roku życia. Tak jak w okresie kryzysu 3. roku życia dziecko ujawnia tendencję do kontrolowania swojego otoczenia, a brak umiejętności ku temu skutkuje szeregiem negatywnych konsekwencji, tak w okresie kryzysu 7. roku życia ujawnia ono tendencję do kontrolowania swoich zachowań. I tu również z braku umiejętności nie radzi sobie z tym. Jego niektóre zachowania stają się dziwaczne. Dziecko wygłupia się, robi z siebie błazna, czym wywołuje dezaprobatę. Dziecko przeglądając się w czymś, błaznuje bez związku zarówno z sytuacją, w której się znajduje, jak i z tym, co aktualnie przeżywa. To przedstawienie ujawnia głębokie zmiany dokonujące się w tym okresie – różnicowanie się wewnętrznej i zewnętrznej strony osobowości dziecka. Zaczyna na zewnątrz, w zachowaniach być inne niż wewnątrz, w emocjach. Kryzys 7. roku życia rozpoczyna dopiero ten proces, w związku z czym dziecko ma poważne problemy z równoczesną kontrolą emocji i zachowań – stąd ta jego dziwaczność. Zachowanie dziecka charakteryzuje się pewną przesadą, grając, uwypukla charakterystyczne aspekty roli. Przesadę w zachowaniu Wygotski wskazuje jako symptom kryzysu 7. roku życia. Pisze, że zachowania dziecka są umyślnie nedorzeczne i sztuczne. Drugim obok przesady symptomem tego okresu jest kapryśnienie. Dziecko bez widocznego powodu wyraża niezadowolenie, obraża się. Jest to efekt załamania równowagi psychicznej. Wyraża się ono w zmienności – przede wszystkim stanów woli dziecka i jego nastroju.

Niestabilność w ustosunkowaniach dziecka powoduje, że jest ono nieprzewidywalne. Z chwili na chwilę zmienia zdanie na temat czegoś, mimo tego, że to, w sensie obiektywnym, nie zmieniło się. Jest to wyraz prób intelektualnego ustosunkowywania się do czegoś nie zawsze zgodnie z własnymi emocjami. Niemożność utrzymania jednej perspektywy przez dłuższy czas powoduje, że raz intelekt, raz emocje decydują o ustosunkowaniu. Dzieje się tak, ponieważ w kryzysie 7. roku życia na plan pierwszy procesów związanych

z ustosunkowywaniem się wysuwa się tak zwany moment intelektualny. Rozrywa on, do tej pory bezpośredni, związek między przeżyciem a zachowaniem dziecka. Zachowania dziecka tracą swoją spontaniczność (Smykowski, Kleka 2017). Przestają być prostą konsekwencją doświadczanych aktualnie emocji. Dziecko przez chwilę zachowuje się zgodnie z jakimś własnym, często dziwacznym pomysłem, po czym do głosu dochodzą emocje. I tak na zmianę. Mimo dziwacznej postaci jest to prymitywny mechanizm angażowania myślenia w organizowanie swojego zachowania. Jest to zapowiedź planowania. Aktualny poziom rozwoju myślenia nie pozwala dziecku jednak zrobić tego w pełni. Ta sprawność funkcji myślenia będzie doskonaliła się w okresie szkolnym. Na ten temat Wygotski (2001) wypowiada się w wykładzie pt. „Мышление школьника” z maja 1934 roku.

Zdaniem Wygotskiego krokiem w kierunku poradzenia sobie z tendencją do kontrolowania własnych zachowań jest rozwój usensowniania i uogólniania myślenia. Dzięki temu dziecko zwiększa zakres stałości własnego ustosunkowania do zjawisk. Im ich subiektywna niezmiennosc jest większa, tym dłuższy czas na zaplanowanie zachowania i jego realizację. Zmiany te prowadzą dziecko do wzrostu orientacji we własnych przeżyciach – zaczyna ono rozumieć to, co się z nim dzieje w danym momencie. Przeżycie nabiera dla niego zrozumiałego sensu wtedy, kiedy zaczyna rozpoznawać swoje emocje, np., że kiedy się złości, to znaczy, że jest złe. Przeżycia, których sens został przez dziecko rozpoznany, wchodzą ze sobą w związki. Powstające w efekcie struktury sensownych dla dziecka przeżyć podlegają równocześnie procesowi uogólniania. W tym czasie dziecko zaczyna sobie w inny sposób uświadamiać treść własnego przeżycia. Introspekcja nabiera werbalnego charakteru. Dziecko spostrzega sens własnych procesów psychicznych (Wygotski 1971). Jeśli uświadomi sobie, że coś sobie przypomina, to jego własne przypominanie staje się przedmiotem jego świadomości. Te procesy jednak przebiegają w następującym po okresie kryzysu 7. roku okresie stabilnym – w wieku szkolnym.

Zakończenie

W niniejszym tekście skupiłem się na okresach kryzysu z dwóch powodów. Po pierwsze, Wygotski (2001, 2002a) pisze, że mają one szczególne znaczenie dla rozwoju, tkwi w nich potencjał do zmian o rewolucyjnym charakterze. Po drugie dlatego, że mimo upływu lat od ich odkrycia wiedza na ich temat nie jest wykorzystywana w praktyce wspomagającej rozwój dziecka. Jak pisze Wygotski (2002a), nie powstała i wtedy, i jak mi się wydaje ciągle jeszcze pedagogika okresów kryzysu. Oba powody wiążą się ze sobą. Kryzys jest okresem, w którym ujawniają się emancypacyjne tendencje. Jeżeli jako wychowawcy ich nie uwzględniamy, czy to z powodu braku na ich temat wiedzy, czy to z powodu lęku przed ich czasowo negatywnym charakterem i braku umiejętności radzenia sobie z nimi, to bardziej czy mniej świadomie, ale ograniczamy możliwości rozwojowe dziecka. Nie dajemy rozwojowi w pełni wybrzmieć. Powstrzymując tendencję emancypacyjną, zmniejszamy konflikt między nią a wzmocnianą w okresach stabilnych tendencją socjalizacyjną. W ten sposób zmniejszamy przestrzeń rozwoju dziecka, jego kompetencji odpowiedzialnych za

godzenie ich ze sobą we własnym życiu. Człowiek zarówno w sensie ontogenetycznym, jak i filogenetycznym musi być coraz bardziej gotowy do radzenia sobie ze sprzecznościami w swoim życiu.

Potrzeba odkrywania potencjałów rozwojowych człowieka każe szukać ich tam, gdzie do tej pory ich się nie spodziewano. Kryzys rozwojowy wydaje się taką przestrzenią. Studia teoretyczne i empiryczne nad jego dynamiką i strukturą pozwoliły takim badaczom, jak Wygotski, Erikson czy Riegel zrewolucjonizować podejście do rozwoju (Smykowski 2012). Czas zrobić następny krok i ich odkrycia wprowadzić do praktyki związanej z nauczaniem i wychowaniem. Według Wygotskiego (2001) bez tego wiedza na ich temat jest bez sensu. Pedologia, której centralną część stanowi wiedza o znaczeniu kryzysu w rozwoju dziecka, nie miała być teorią, miała być nauką stosowaną.

Literatura

- Blunden A. (2008), *Vygotsky's unfinished theory of child development*, <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/comment/vygotsky-on-development.pdf>.
- Chaiklin S. (2003), *The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction*. In: A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller (eds.), *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dolya G. (2007), *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka*. Warszawa, Key to Learning Polska.
- Filiipiak E. (2015), *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*. W: E. Filiipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego*. Bydgoszcz, ArtStudio.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2014), *Kulturowe uwarunkowania włączenia pedagogiki w zakres zainteresowań Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1.
- Smykowski B. (2012), *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*. Poznań, Wyd. Naukowe UAM.
- Smykowski B. (2017), *Eksperymentalna metoda podwójnej stymulacji w diagnozowaniu gotowości dzieci do uczenia się pod kierunkiem*. „Psychologia Wychowawcza”, 11.
- Smykowski B., Kleka P. (2017), *Skala Spontaniczność-Reaktywność (S-RS): Konstrukcja i właściwości psychometryczne*. „Polskie Forum Psychologiczne”, 1.
- Tudge J. and Scrimsher S. (2003), *Lev S. Vygotsky on Education: A Cultural-Historical, Interpersonal and Individual Approach to Development*. In: B.J. Zimmerman, D.H. Schunk (eds.), *Educational Psychology: a Century of Contributions*. Mahwah, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Valsiner J. and Van der Veer R. (1993), *The Encoding of Distance: The Concept of the Zone of Proximal Development and Its Interpretations*. In: R.R. Cocking, K.A. Renninger (eds.), *The development and meaning of psychological distance*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Wygodska G.L. (2002), *O życiu L.S. Wygotskiego*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie. Dziecko w zabawie i w świecie języka*. Poznań, Zysk i S-ka.

- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa, Wyd. Naukowe PWN.
- Wygotski L.S. (1980), *Psychologia sztuki*. Kraków, Wyd. Lekarskie.
- Выготский Л.С. (1983), *Трудное детство*. В: Т.А. Власова (ред.), *Собрание сочинений*. Москва, Педагогика.
- Выготский Л.С. (1984a), *Младенческий возраст*. В: Д.Б. Эльконин (ред.), *Собрание сочинений*. Москва, Педагогика.
- Выготский Л.С. (1984b), *Кризис первого года жизни*. В: Д.Б. Эльконин (ред.), *Собрание сочинений*. Москва, Педагогика.
- Выготский Л.С. (2001), *Лекции по педологии*. Ижевск, Издательский дом Издательство Удмуртского университета.
- Wygotski L.S. (2002a), *Problem wieku rozwojowego*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Wygotski L.S. (2002b), *Wczesne dzieciństwo*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Wygotski L.S. (2002c), *Kryzys trzeciego roku życia*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Wygotski L.S. (2002d), *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Wygotski L.S. (2002e), *Kryzys siódmego roku życia*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Wygotski L.S. (2002f), *Rozwój zainteresowań w okresie dorastania*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Wygotski L.S. (2002g), *Kształtowanie wyższych form zachowania*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Выготский Л.С., Лурия А.Р. (1993), *Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок*. Москва, Педагогика-Пресс.

Monika Wiśniewska-Kin

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.42.06>

ORCID: 0000-0002-6300-8435

Uniwersytet Łódzki

monika.kin@uni.lodz.pl

„Uwspólnione” tworzenie sensu w interakcji dziecka z dorosłym

Summary

Sharing of meaning in the interaction of a child with an adult

This article demonstrates the results of the educational project “stimulating children’s thinking” carried out in some primary schools in a metropolitan environment (Lodz, Poland). The aim of the study was to identify the ways of understanding the concept of community by 9–10-year old children. In the didactical intervention operations designed, the research data came from participated observation, focus interview, and children’s production analysis (graphical visualization, paired-associate learning tasks and tests of unfinished tasks). Based on my research, I see the need for triggering the cognitive activity of pupils in conditions that ensure the development of conceptual systems. Moreover, the findings suggest the need of broader understanding of educational environments in Polish educational culture.

Keywords: understanding of concepts, strategies to develop children’s ways of understanding and interpreting concepts, culture of education

Słowa kluczowe: rozumienie pojęć, strategie rozwoju dziecięcych sposobów rozumienia i interpretowania pojęć, kultura edukacji

Omówione w artykule założenia teoretyczne, wyprowadzam ze społeczno-kulturowych teorii wzajemności: interakcyjnej orientacji w konstruowaniu znaczeń (*scaffolding*) Lwa S. Wygotskiego, uzgadniania znaczeń Jerome’a S. Brunera, *epizodów wspólnego zaangażowania* H. Rudolpha Schaffera, społecznych interakcji typu *tutoring* Davida Wooda, *doświadczenia upośrednianego uczenia się* (*mediated learning experience*) Reuvena Feuersteina i Pniny S. Klein, a także intersubiektywnego uczenia się przez *podzielanie znaczeń* (*sharing of meaning*) Ragnara Rommetveita. Pozwalają one rozpoznać problematykę poświęconą **procesowi usensawniania**, czyli uświadamiania sobie otaczającej rzeczywistości i nadawania jej znaczeń z perspektywy dziecka, w warunkach *upośrednionego uczenia się*.

Wymienione koncepcje mimo istotnych różnic pozostają wzajemnie koherentne – dopełniają i pogłębiają refleksję o edukacyjnych możliwościach wzajemnego uczenia się. Skłaniają do stawiania pytania o to, w jaki sposób zaprojektować zdarzenia edukacyjne, by doświadczenia szkolne ucznia rozbudzały poznawczą motywację, gotowość stawiania niekonwencjonalnych pytań i nieschematycznych rozwiązań?

Badanie procesów poznawczych na gruncie tych teorii doprowadziło do następujących ustaleń: (1) Wśród sposobów pozyskiwania wiedzy o rzeczywistości znaczącą rolę odgrywa doświadczanie sytuacji edukacyjnych, w których dorosły jako mediator oswaja dzieci z utrwalonym w kulturze i *uwspólnionym* w wiedzy społecznej stosunkiem do rzeczywistości. (2) Proces *podzielania znaczeń* nie jest narzucony przez uczestników interakcji, ale zostaje wspólnie wypracowany w długotrwałych próbach negocjowania. Wynegocjowany system znaczeń nigdy nie pokrywa się całkowicie z osobistymi znaczeniami wszystkich uczestników interakcji, jest raczej dialogiem ze stosowanym wcześniej przez dzieci sposobem rozumienia świata. Koncepcje te doprowadziły do odmiennego rozumienia wiedzy dziecka i mechanizmów jej rozwoju, jak również procesu *uwspólnionego* tworzenia sensu.

Strategia badawcza projektowania procesu *uwspólnionego* tworzenia sensu

W podjętej próbie zrekonstruowania zewnętrznych warunków wyzwalających uczniowskie możliwości w zakresie tworzenia sensów, odwołałam się do koncepcji badań jakościowych. Jakościowe podejście pomogło dostrzec potoczne interpretacje rzeczywistości z dziecięcego punktu widzenia, oddające jego sposób postrzegania i rozumienia definiowanych pojęć. W badaniach trzecioklasistów najwłaściwsza okazała się koncepcja definiowania kognitywnego z wpisaną adaptacyjną racjonalnością potoczną (Anusiewicz, Nieckula 1992). Otwarta formuła definicji kognitywnej pozwala bowiem szczegółowo określić, nie tylko utrwalone w systemie językowym typowe cechy i funkcje obiektu, ale też uwarunkowane kulturowo cechy konotacyjne (Bartmiński 2007). Tak rozumiana definicja dziecięca postrzegana jest jako zindywidualizowane opowiadanie świata zakorzenione w racjonalności potocznej (Maćkiewicz 2000; Boniecka 2001). „Zdroworoządkowa” wiedza potoczna zyskuje nową rangę: nie można jej bagatelizować ani infantylizować, wprost przeciwnie, trzeba ją rekonstruować i wydobywać z zasobów języka naturalnego, stanowiącego składnik treściowy definicji kognitywnej (Boniecka, Grabias 2007).

Ponieważ interakcyjne wyzwalanie sensów dziecięcych znaczeń, pozwala dokładnie opisać zdolności poznawcze dzieci, w badaniach szczególną uwagę zwróciłam na najwcześniejszą zdobywaną przez dzieci¹ umiejętność kategoryzowania jednych pojęć na podstawie innych oraz rozpoznawania podobieństw i różnic między definiowanymi pojęciami (Langacker 1995). Przyjęłam zatem, że badanie będzie miało zarówno cel teoretyczno-poznawczy (czyli analizę dziecięcych predyspozycji w zakresie nadawania sensu pojęciom i ich kategoryzowania), jak i praktyczny (czyli refleksję, jak można usprawniać dziecięcy proces tworzenia sensu oraz kiedy zewnętrzna stymulacja jest najbardziej efektywna).

Aby ustalić, jak dzieci nadając sens pojęciom podejmują próby ich kategoryzowania, pojęcia zestawiałam w pary antonimiczno-synonimiczne. W tekście opisuję parę pojęć abstrakcyjnych wspólnota *vs.* zbiorowość. Zdecydowałam się na wybór tych pojęć, po-

¹ Umiejętność kategoryzowania na zasadzie podobieństwa i różnicy traktowana jest w badaniach Johna McShane’a jako fundamentalna. Por. J. McShane, *Cognitive Development: An Information Processing Approach*, Oxford 2001, s. 133.

nieważ dostrzegam w ich zestawieniu ciekawe zależności semantyczne. Mimo istotnych różnic, istnieje między nimi pewne podobieństwo: współbycie zarówno we wspólnocie jak i w zbiorowości wymaga poświęcenia jakiejś części wolności, zaś dobrowolne ograniczanie wolności wiąże się z dążeniem do scalania grupy, natomiast scalaniu grupy towarzyszy odseparowanie od innych.

W badaniach dążyłam do wydobycia dziecięcych umiejętności w zakresie ujmowania relacji podobieństw i różnic między pojęciami oraz różnicowania sensu każdego z tych pojęć przez podkreślenie cech identyfikujących. W tym celu w dydaktycznych działaniach interwencyjnych, zadbałam o intencjonalną kreację warunków dydaktycznych (Klus-Stańska 2010: 131–132). W powszechnych szkołach podstawowych, w którym prowadzone były badania, podjęta problematyka była nieprzewidziana i nieproponowana przez program i podręczniki szkolne.

Materiał do badań zapewniły zajęcia edukacyjne, które organizowałam w ramach obserwacji uczestniczącej². Występując w roli interpretacyjnie zaangażowanego obserwatora-jako-uczestnika (Angrosino 2010), wykorzystałam zbiorowe i indywidualne formy pracy z dziećmi, dzięki którym obserwacją mogłam objąć czynności uczniów, a także skutki tych czynności (przede wszystkim werbalne reprezentacje i plastyczne konkretyzacje). Badania zostały przeprowadzone z uczniami klas trzecich (łącznie stu dwudziestu uczniów), szkół podstawowych zlokalizowanych w środowisku wielkomiejskim. Próbę badawczą stanowili trzecioklasiści ze względu na dobrze rozwinięte kompetencje językowe i komunikacyjne, które ułatwiają eksplikację myśli. Badania zostały przeprowadzone w miejscach, które zapewniają dzieciom naturalne warunki uczenia się, w typowych szkołach podstawowych³.

Istotną przesłanką *uwspólnionego* tworzenia sensów było systematyczne oraz powolne wyzwalanie dziecięcego namysłu. Proces rozpoznawania dziecięcych sensów następował w sekwencjach, obejmujących poszczególne wątki problemowe: od najprostszych do strukturalnie złożonych. Tworzywem służącym do uruchamiania tego procesu były: dziecięca przedwiedza, wybrane teksty literackie oraz książki obrazkowe (*picture book*). W artykule opis sprowadzę jedynie do ukazania strategii aktywizowania uczniowskiej przedwiedzy (por. Mietzel 2003).

Aktywizacja uczniowskiej przedwiedzy w procesie *uwspólnionego* tworzenia sensu

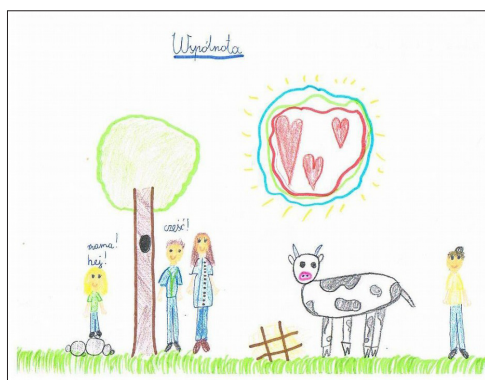
Konceptualizacja aspektu wspólnotowego rozpoczęła się od rozmowy na temat podobieństw i różnic między wspólnotą a zbiorowością, sprowokowanej pytaniami: Z czym

² W dwuletnim okresie gromadzenia materiału badawczego uczestniczyły moje seminarzystki: M. Jaszczuk, D. Kaczmarek, M. Kalińska, P. Korczowicz, E. Kowalska, M. Kwasek, A. Pajnowska. Cały etap gromadzenia danych zamknął się w okresie dwóch lat (w roku akademickim 2016/2017 i 2017/2018).

³ Wybrane do badań szkoły to: Katolicka Szkoła Podstawowa im. Błogosławionych Dzieci z Fatimy w Łodzi, Szkoła Podstawowa nr 71 w Łodzi, Szkoła Podstawowa nr 149 w Łodzi.

wam się kojarzą wyrazy wspólnota vs. zbiorowość? Kiedy i od kogo słyszeliście te wyrazy? Spróbujcie sobie przypomnieć, z jakimi wyrazami łączą się te pojęcia?

Z wypowiedzi wynikało, że uczniowie dysponując wieloma schematami przewidzidy, kierowali uwagę raczej na określone szczegóły wydarzeń towarzyszących członkom wspólnoty i zbiorowości, niż na cechy identyfikujące dwóch porównywanych pojęć: „możemy wspólnie dzielić się pracą, wspólnie robić zakupy, razem grać na komputerze, zagrać mecz, można wspólnie spędzić święta”. Wyszukując w pamięci wyjaśnienia, które można byłoby zastosować dla tych pojęć, korzystali często z wyrażen tautologicznych, ujawniając raczej potoczne rozumienie porównywanych pojęć: „wspólnota to wspólne robienie czegoś”, „wspólnota, czyli coś wspólnego: mojego i twojego”, „wspólny to jak jedna rzecz należy do kogoś jednego i do kogoś innego”, zbiorowość natomiast to „to co się zbiera”, „zbiory czegoś, np. kwadratów”. Często zdarzało się, że nakładając na siebie zakresy znaczeniowe tych pojęć, nie zwracali uwagi na ich rozbieżności: „we wspólnocie i w zbiorowości każdy jest tak samo ważny”, „we wspólnocie najważniejsze są dobre relacje, zgoda, przyjaźń a w zbiorowości możliwość bycia razem”. Umocowaniem dla takich sposobów werbalizacji były stworzone przez dzieci wizualizacje graficzne, które ujawniły źródła dziecięcej przedwiedzy.



Rys. 1. Konkretyzacja plastyczna wspólnoty



Rys. 2. Konkretyzacja plastyczna zbiorowości

Opór przeciwko zmianom pojęciowym

W możliwie szerokim zakresie, uwzględniając werbalne i obrazowe reprezentacje uczniowskiego przedrozumienia, zainicjowałam rozmowę o pracach, które powstały. Te dwie zróżnicowane formy ludzkiej więzi wyzwoliły w dzieciach dominujące wrażenie miłej łagodności, wesołości i bezpieczeństwa. Takie rozumienie potwierdzają atrybuty sielskiego klimatu: „chmurki, słońko, trawka, drzewka, krówka, wesoła rodzina”, zwizualizowane przez użycie pastelowych barw.

Uobecnione w wypowiedziach werbalnych i konkretyzacjach plastycznych przedrozumienie trzecioklasistów, stało w sprzeczności ze znaczeniami, które chciałam wyko-

rzystać w zaprojektowanym przez siebie procesie *uwspólnionego* konstruowania znaczeń. Mój sceptycyzm wzbudziły – w gruncie rzeczy powierzchowne – natura i źródło przeżyć, które wyrastają z przedstawionych sytuacji (sielski krajobraz dla niczym niezmaconych relacji międzyludzkich).

Zaproponowane oddziaływania edukacyjne ujawniły więc istnienie dwóch alternatywnych rodzajów rozumienia: badacza i uczniów. Aby zachęcić uczniów do ponownego przedyskutowania zalet i wad przedstawionych objaśnień, rozmowę ukierunkowałam na sensory związane z wszystkimi emocjami, jakich dostarcza bycie we wspólnocie i w zbiorowości. Rozważania zogniskowaliśmy wokół wątku poświęconego wspólnocie poddawanej próbie: najgłębsze, najtrwalsze uczucia i najsilniejsze więzi rodzą się ze zdarzeń wyjątkowych i trudnych, które budzą emocje ambiwalentne i niepokojące, ale są faktyczną „szkołą uczuć” i wykuwają charakter.

Przygotowanie rusztowania

Rozbieżność dotycząca zakresu znaczeniowego pojęć, przez psychologów określana jako „zbliżone dopasowanie” (*approximate fit*) (Appleton 1997), zmobilizowała mnie do stworzenia takiej sytuacji edukacyjnej, w której uczniowie będą mogli podjąć wysiłek związany z rozszerzeniem znaczenia pojęć *wspólnota vs. zbiorowość*. Kolejna interakcja wyrastała zatem z konieczności pogłębienia dotychczasowych przemyśleń.

Uczniowie uzmysłowili sobie istotne elementy swojego przedrozumienia w trakcie kategoryzowania zróżnicowanych fotografii wspólnot (rodzinnej, rówieśniczej, sąsiedzkiej, katolickiej) i zbiorowości (tłumu kibiców, uczestników koncertu, zgromadzenia w manifestacji, tłumu w przestrzeni publicznej: w sklepie, na przystanku autobusowym). Zainicjowany tym ćwiczeniem dziecięcy namysł skupiał się wokół elementarnych doświadczeń uczniów oraz osobistych sądów i przekonań, które wcześniej uczniowie często przyjmowali bezrefleksyjnie. Zobrazowane autentyczne sytuacje zaktywizowały dziecięce rozumienie. Dzieci z łatwością przyporządkowały do wspólnoty ilustracje rodziny, przyjaciół, zaś do zbiorowiska ilustracje tłumu na przystanku, koncercie czy w centrum handlowym. Głębszy namysł wywołały zdjęcia ludzi protestujących i modlących się. Zdaniem dzieci nie tylko miejsca (szerzej przestrzenie), ale przede wszystkim potrzeby scalają poczucie wspólnotowości. Ich opis pomógł dzieciom zrozumieć, że do zawiązania wspólnoty konieczne jest doświadczenie poczucia bliskości w bezpiecznym miejscu. Równie ważne były dla dzieci okoliczności towarzyszące zawiązywaniu i umacnianiu więzi wspólnotowych. Dzieci uświadomiły sobie, że ludzi protestujących, mimo braku bliskości emocjonalnej, łączy konieczność wynikająca ze wspólnego bycia razem. Kluczowa w procesie usensowniania tych pojęć okazała się wypowiedź jednego z uczniów: „dla mnie to że jesteśmy sobie bliscy jest ważniejsze od tego, gdzie się spotkamy i po co”.

Aktywne przetworzenie nowych informacji

Dziecięcy namysł nad zrekonstruowanym przez dzieci sensem wspólnotowości uruchomił działania o charakterze przekładu intersemiotycznego. Zapis ideograficzny ułatwił uczniom przekroczenie dosłowności i wyzwolił komentarze oparte na szerszych skojarzeniach, związanych z kształtem i kolorem. Zajęcia zaczęliśmy od wizualizacji. Ze schematów postaci kobiecych i męskich, dzieci próbowały symbolicznie stworzyć wspólnotę i zbiorowość. W rozumieniu dzieci we wspólnocie: wszyscy się potrzebują, wybrali się nawzajem, są tak samo ważni, brak któregośkolwiek z członków wspólnoty „burzy” spokój, ład i harmonię (dzieci obrazują to rozumienie przez nieodwracalne przerwanie wspólnotowego kręgu, którego ponowne złączenie wymaga czasu). Zupełnie inne znaczenia wydobyli z wizualizacji zbiorowości: uczestnicy zbiorowości zebrali się ze względu na okoliczności, sfera wzajemnych relacji nie jest oparta na uczuciach (członkowie zbiorowiska nie są ze sobą połączeni, są „razem, ale osobno”), odejście członka zbiorowości jest niezauważalna.



Rys. 3. Konkretyzacja plastyczna wspólnotowego kręgu



Rys. 4. Konkretyzacja plastyczna rozpadu wspólnoty



Rys. 5. Konkretyzacja plastyczna zbiorowości



Rys. 6. Konkretyzacja plastyczna niepełnej zbiorowości

Ćwiczenie z zastosowaniem symbolicznej wizualizacji wzmocniło uczniowskie wysiłki, mające na celu głębsze zrozumienie podjętego obszaru problemowego i stworzyło okazję do wzajemnego przekazywania sobie w zrozumiałej formie swoich wyobrażeń i odkryć. Zaktywizowało też uczniów do wysiłku sensownego wyjaśnienia nowych do-

świadzeń, a także towarzyszących mu w tym odczuć, w wyniku nadawania kolorów schematycznym figurkom: „moje figurki mają różne kolory (czarne, czerwone, żółte, niebieskie), bo we wspólnocie niektórzy są smutni, radośni, skromni, spokojni, zmartwie- ni i złośliwi”. Działania na symbolach o odmiennych walorach kolorystycznych (jasne – ciemne, ciepłe – zimne, łagodne – zdecydowane) umacniały i ugruntowywały reflek- sję nad wywołaną problematyką. W świadomości dzieci pojawiły się nowe sensory: każda wspólnota poddawana jest próbom: wspólnocie zagrażają smutek, zmartwienie i złośli- wości. Do utrzymania głębokich więzi nieodzowne są radość, skromność i spokój. Dzieci odkrywają więc, że dzięki cechom charakteru wszystkich członków wspólnoty udaje się przezwyciężyć nieodzownie pojawiające się trudności.

Przeżycie i przezwyciężenie konfliktu poznawczego

Uwspólniona konceptualizacja pojęć abstrakcyjnych wykazała, że istnieje znaczny poten- cjał zdolności poznawczych dzieci w zakresie kategoryzowania. Przygotowane „ruszto- wanie” wyzwoliło dziecięce możliwości w zakresie wychwytywania podobieństw i róż- nic między zawartością pojęciową. Zestaw cech identyfikujących porównywane pojęcia przedstawiam w ujęciu tabelarycznym (w zestawieniu uwzględniłam najbardziej reprezen- tatywne wypowiedzi: frekwencja ≥ 10).

Tabela 1. Sposoby kategoryzacji pojęcia wspólnota z uwzględnieniem liczby respondentów i wy- powiedzi (w%)

Kategorie	N resp.	% resp.	N odp.	% odp.	
Jaka jest/jaka może być/jaka powinna być wspólnota (W) vs. zbiorowość (Z)?					
W:	miła	21	17,5	21	1,8
	dobra	16	13,3	16	1,4
	przyjazna (13);przyjacielska (3)	16	13,3	16	1,4
	odpowiedzialna	16	13,3	16	1,4
	różnorodna	11	9,2	11	1,0
	pomocna	11	9,2	11	1,0
Z:	przypadkowa	28	23,3	28	2,5
	wielka/ogromna/duża	14	11,7	14	1,2
	bezcelowa	12	10,0	12	1,1
	obca	11	9,2	11	1,0
	nietrwała	11	9,2	11	1,0
	obojętna	10	8,3	10	0,9
Co jest najważniejsze we wspólnocie vs. zbiorowości?					
W:	miłość/uczucia	37	30,8	37	3,2
	więzi	27	22,5	27	2,4
	wspólny cel	22	18,3	22	1,9
	przyjaźń	19	15,8	19	1,7
	człowiek/osoby/ludzie	16	13,3	16	1,4
	szacunek	12	10,0	12	1,1

Tabela 1. cd.

	Kategorie	N resp.	% resp.	N odp.	% odp.
Z:	wydarzenie	28	23,3	28	2,5
	ludzie	15	12,5	15	1,3
	miejsca	15	12,5	15	1,3
	zainteresowania	13	10,8	13	1,1
	sytuacja	13	10,8	13	1,1
	czas	10	8,3	10	0,9
Kto może stworzyć wspólnotę vs zbiorowość?					
W:	rodzina	38	31,7	38	3,3
	przyjaciele/ przyjaźń	35	29,2	35	3,1
	dorośli	11	9,2	11	1,0
	dzieci	11	9,2	11	1,0
Z:	przypadkowi ludzie/tłum	35	29,2	35	3,1
	dorośli	16	13,3	16	1,4
	dzieci	11	9,2	11	1,0
Co można robić we wspólnocie vs zbiorowości?					
W:	pomagać	31	25,8	31	2,7
	kochać	22	18,3	22	1,9
	bawić się	20	16,7	20	1,8
	wspierać się	13	10,8	13	1,1
Z:	być obok	15	12,5	15	1,3
	kibicować	13	10,8	13	1,1
	protestować	12	10,0	12	1,1
	modlić się	11	9,2	11	1,0
Czego nie można robić we wspólnocie vs zbiorowości					
W:	kłócić się	35	29,2	35	3,1
	źle traktować innych	24	20,0	24	2,1
	obrażać się	22	18,3	22	1,9
	kłamać	18	15,0	18	1,6
	kraść	13	10,8	13	1,1
	bić się	12	10,0	12	1,1
	przezywać się	10	8,3	10	0,9
	Z:	źle traktować innych	22	18,3	22
bić się		11	9,2	11	1,0
Po co istnieją wspólnoty vs zbiorowości?					
W:	żeby się kochać	12	10,0	12	1,1
	pomagać sobie	12	10,0	12	1,1
	szanować się,	12	10,0	12	1,1
	wspierać się	12	10,0	12	1,1
Z:	dla rozrywki	11	9,2	11	1,0
	żeby się poznawać	10	8,3	10	0,9
	żeby nie być samemu	8	6,7	8	0,7
suma odpowiedzi				942	100,0
liczba respondentów		120			

Zwerbalizowany aspekt wspólnotowy dzieci sprowadzają do wybranych obszarów: rodzaje więzi wspólnotowych, cechy zespalające i rozbijające wspólne bycie razem oraz formy aktywności. Z zestawień ilościowych wynika, że wysokie pozycje listy częstotliwości zdecydowanie różnicują wspólnotę vs. zbiorowość w aspekcie jakości: wspólnota jest *miła, dobra, przyjacielska, odpowiedzialna*, zbiorowość zaś *przypadkowa, wielka, bezcelowa, obca, nietrwala* oraz w aspekcie działania: we wspólnocie można *pomagać, kochać, bawić się, wspierać* natomiast w zbiorowości *być obok, kibicować, protestować*. Wyraźne różnice ujawniają się też w obszarze wartościowania: we wspólnocie najważniejsze są: *uczucia, więzi, wspólny cel, przyjaźń, człowiek, szacunek*, zaś w zbiorowości: *wydarzenie, miejsce, ludzie, zainteresowania, sytuacje*. Na pierwszych miejscach listy asocjacji plasują się uszczegółowienia rodzajów więzów wspólnotowych (dla wspólnoty) oraz okoliczności zewnętrzne towarzyszące zbiorowości (wydarzenia, miejsca, sytuacje). Zawartość pojęciową różnicują też odpowiedzi dotyczące członków więzi wspólnotowych: *rodzina, przyjaciele* vs. *przypadkowi ludzie*, chociaż w przypadku tego obszaru znaczeniowego dzieci dostrzegają też pewne podobieństwa: wspólnotę i zbiorowość tworzą *dorośli i dzieci*. Podobne relacje podobieństw i różnic między pojęciami dzieci dostrzegają przy omawianiu negatywnej odmiany działania w rodzinie. Do negowanych czynności dzieci zaliczają *kłócenie się, złe traktowanie innych, obrażanie się* oraz *bicie*. W odpowiedziach na ostatnie pytanie, dotyczące powodów istnienia wspólnoty i zbiorowości, powtarzają te kategorie, które występowały we wcześniej postawionych pytaniach. Definiując zasadność istnienia wspólnoty podkreślają po raz kolejny motyw miłości (tym razem na pozycji pierwszej) oraz aspekt *pomagania sobie, szanowania się i wspierania się* (na tej samej pozycji na liście częstotliwości) oraz motyw ludyczny (*dla rozrywki, żeby się poznać*) w przypadku celowości istnienia zbiorowości.

Wspólnotowość w dyskursie szkolnym

Rekonstrukcja *uwspólnionego* tworzenia sensu w interakcji dziecka z dorosłym, zmierzała do ustalenia, w jaki sposób można pogłębić uczniowski namysł nad zespalaniem i umacnianiem wspólnoty, stojącej współcześnie przed koniecznością zajęcia stanowiska wobec innego (sprowokowanej chociażby narastającym problemem imigracji).

Projekt uświadomił też znaczenie interwencji dydaktycznej usprawniającej dziecięcy proces tworzenia sensu. Po pierwsze, intencjonalność działania i wzajemność wymiany, sprowadzająca się do organizowania wspierających sytuacji edukacyjnych oraz wypracowanie skutecznych strategii w czasie interakcji z dzieckiem. Po drugie, upośrednianie znaczenia, czyli wykazywanie wrażliwości na dziecięce sposoby postrzegania i interpretowania rzeczywistości, a także przejawianie gotowości do rozumienia wielogłosowych, wewnątrznie zdialogowanych punktów widzenia dziecka. Po trzecie, wspólne ustalenie celu działania i wytrwałe dążenie do niego, a także podtrzymywanie uczniowskiego zorientowania na cel. Po czwarte, wzmocnienie poczucia kompetencji oraz stymulowanie dziecięcej świadomości, ciekawości i zainteresowania działaniem. Po piąte, wspieranie

samodzielnych prób działania oraz regulowanie dziecięcych zachowań, przez uwrażliwianie na krytyczne momenty w procesie rozwiązywania zadania. Po szóste, czuwanie nad uczniowskimi stanami emocjonalnymi, a także wyzwalanie pozytywnych nastawień.

Dydaktyczne działania interwencyjne uświadomiły też, że uczniowie mając silne skłonności do interpretacji „niezgodnych” z oczekiwaniami zdarzeń, które odpowiadają ich przedwidzy, nie przeżywają żadnego konfliktu poznawczego, żadnej niezgodności między wiedzą a tym, czego doświadczyli. Asymilując jedynie materiał, nie ujawniają gotowości do poszukiwania alternatywnych odpowiedzi. Działalność wychowawcza powinna zatem zostać sprowadzona do podwójnej interwencji: w rzeczywistość indywidualną (w osobisty świat dziecka, jego obrazy świata i samego siebie oraz ukryte teorie wyjaśniające funkcjonowanie świata), a także w rzeczywistość społeczną (w utrwalony w kulturze, zakorzeniony i uwspólniony w wiedzy społecznej świat znaczeń). Uzgadniana społecznie wizja świata tworzona jest w umyśle dziecka nie tylko dzięki jego możliwościom poznawczym, ale przede wszystkim dzięki inspirującym wpływom środowiska.

Literatura

- Angrosino M. (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Anusiewicz J. (1992), *Potoczność jako sposób doświadczania świata i jako postawa wobec świata*. W: J. Anusiewicz, F. Nieckula (red.), *Język a kultura*, t. 5. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Appleton K. (1997), *Analysis and description of students' learning during science classes using a constructivist-based model*, „Journal of Research in Science Teaching”, 34.
- Bartmiński J. (2007), *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Bauman Z. (2008), *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Boniecka B. (2001), *Definicje i eksplikacje dziecięce*. W: S. Grabias (red.), *Zaburzenia mowy*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Boniecka B., Grabias S. (red.) (2007), *Potoczność a zachowania językowe Polaków*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Feuerstein R., Klein P.S., Tannenbaum A.J. (red.) (1994), *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. London, Freund Publishing House Ltd.
- Filipiak E. (2018), *Cultural-historical theory by Lev S. Vygotsy (CHAT): strategies of studies on children's learning and development. From theory to change in practice* (wystąpienie na I Symposium Developmental approach to education according to Lev S. Vygotsky, Bydgoszcz, 19–20 marca 2018)
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kravcov E., Kravcov G. (2018), *Cultural-historical bases of creation of system of continuous education* (wystąpienie na I Symposium Developmental approach to education according to Lev S. Vygotsky, Bydgoszcz, 19–20 marca 2018)

- Langacker R.W. (1995), *Symboliczny charakter gramatyki*. W: H. Kardela (red.), *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Maćkiewicz J. (2000), *Potoczne w naukowym – niebezpieczeństwa i korzyści*. W: A. Dąbrowska, J. Anusiewicz (red.), *Język a kultura*, t. 13, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- McShane J. (2001), *Cognitive Development: An Information Processing Approach*. Oxford, Blackwell.
- Mietzel G. (2003), *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*. Gdańsk, GWP.
- Rommetveit R. (1985), *Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control*. W: J.V. Wertsch (red.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Schaffer H.R. (1994), *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Ewa Filipiak

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.42.07>

ORCID: 0000-0001-7883-6244

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ewafil@o2.pl

Badanie potencjału możliwości uczenia się dzieci – eksperyment nauczający

Summary

The research on learning potential possibilities – teaching experiment

Vygotsky's cultural-historical theory introduced new procedures in research methodology referring to the relationship between the zone of actual and proximal development. In the article I share my research experience resulting from an attempt to use in my research a teaching experiment in the understanding of Lev S. Vygotsky, the transition from the study of existing learning culture products and the diagnosis of the zone of actual development, the exploration of the child's learning potential, his/her susceptibility to teaching, estimation of the child's proximal development and cognitive readiness; from organizing a research situation in which the child independently solves the problem to exploring the potential of a child to solve a problem in cooperation with an adult, finally from examining both the child and the context to the study of the child in the context.

Keywords: zone of actual development (ZAD); zone of proximal development (ZPD), experimental-genetic method, teaching experiment, Vygotsky's theory-method, contextual method, developmental tasks

Słowa kluczowe: strefa aktualnego rozwoju, strefa najbliższego rozwoju, metoda mikro-genetyczna, eksperyment nauczający, teorio-metoda Wygotskiego, potencjał możliwości uczenia, metoda kontekstualna, zadania rozwojowe

Wprowadzenie

Istotę dzieciństwa stanowi zmiana. Jej badanie, analiza, opis i interpretacja zjawiska (przebiegu rozwoju) stanowi jedno z najtrudniejszych problemów badawczych i jest niewątpliwie wyzwaniem dla badacza projektującego strategię badań (Brzezińska 2000: 142). W ostatnich latach obserwujemy zmiany, jakie dokonały się w obrębie badań rozwoju i uczenia się dzieci. Nastąpił zwrot w kierunku badań uwzględniających społeczny kontekst uczenia. Zaobserwowano nową falę badań nad „umysłami” innych z uwzględnieniem dziecięcej perspektywy w procesie przyswajania wiedzy. W studiach nad dziecięcym poznawaniem, uczeniem się i rozwojem widoczne jest przesunięcie i zainteresowanie ukierunkowane na rozumienie, jak dziecko myśli, w jaki sposób dochodzi do własnych przekonań, jak struk-

turyzuje własne uczenie się, domyślanie, myślenie. W badaniach tych dziecku przyznaje się status podmiotu poznającego, uczącego się, konstruującego własny model świata. Analizowane w ten sposób intuicje dziecka pozwalają rekonstruować korzenie, drogi budowania wiedzy i układu uczenia się (Bruner 2006). J.S. Bruner, pisząc o zmianie, jaka dokonała się w zakresie poznawania i uczenia się dzieci, wskazuje cztery wyłaniające się kierunki badań. Są to: (1) badania nad intersubiektywnością ukierunkowane na rozumienie tego, w jaki sposób dzieci rozwijają zdolność „czytania innych umysłów”, (2) badania „teorii umysłu”, czyli badania nad tym, „w jaki sposób dzieci przyswajają sobie przekonania na temat tego, jak inni dochodzą do rozmaitych stanów umysłowych”; (3) studia nad metapoznaniem ukierunkowane na rekonstruowanie tego, co dzieci myślą na temat uczenia, zapamiętywania oraz procesów myślowych oraz (4) badania nad kooperatywnym uczeniem, zorientowane na rozumienie, jak dzieci zdobywają i przetwarzają wiedzę w dyskusji (Bruner 2006). W polskim dyskursie naukowym, w realizowanych projektach badawczych, obecne są te nurty i podejścia. Przykładem takich projektów są prace K. Stemplewskiej-Żakowicz (2004), M. Wiśniewskiej-Kin (2009) czy D. Klus-Stańskiej (2002).

Oprócz wskazanych przez J.S. Brunera kierunków wyłonił się nurt badań, w którym analizuje się jednostkę w relacji wzajemnej i zwrotnej względem otoczenia, w którym jednostka żyje i rozwija się. Jest to podejście kontekstualne do badań. W artykule dzielę się doświadczeniem badawczym wynikającym z próby zastosowania w badaniach metody eksperymentu nauczającego (formatywnego) w rozumieniu Lwa S. Wygotskiego, przejścia od badania zastanych „produktów” kultury uczenia się i diagnozy strefy aktualnego rozwoju do badania potencjału możliwości uczenia się dziecka i diagnozy jego strefy najbliższego rozwoju; od organizowania sytuacji badawczej, w której dziecko samodzielnie rozwiązuje problem do badania potencjału możliwości rozwiązania problemu przez dziecko we współpracy z dorosłym, wreszcie od badania dziecka i kontekstu do badania dziecka w kontekście.

Badanie zmiany rozwojowej – podejście kontekstualne

W psychologii można wyróżnić zasadniczo dwa odmienne podejścia do analizy zjawiska rozwoju i zmiany rozwojowej, jest to podejście mechanistyczne i organizmiczne. Każde z nich zakłada inną wizję natury człowieka, jego funkcjonowania oraz relacji wobec otoczenia (por. kryteria wyłaniania modeli przebiegu zmiany rozwojowej; Brzezińska 2000: 137–142). Z podejścia organizmicznego, które zakłada aktywność organizmu w formowaniu własnego doświadczenia, wyrosło podejście kontekstualne (szerzej Brzezińska 2000: 58–59). Podstawowym założeniem tego podejścia jest ujmowanie jednostki w relacji z otoczeniem i *vice versa*, stąd kluczowym pojęciem jest dynamiczna interakcja. Konsekwencją przyjęcia tego stanowiska jest uznanie, iż centralną rolę w wyjaśnianiu przebiegu i ocenie efektów rozwoju odgrywa zjawisko dopasowania się w czasie gotowości jednostki i gotowości kontekstu jej rozwoju (Brzezińska 2000: 59), tj. analizowania nie tyle dziecka i kontekstu, ale dziecka w kontekście. Właściwości (atrybuty) jednostki mają znaczenie dla jej rozwoju wyłącznie w kreowanej społecznie sytuacji, w której wchodzi ona w aktywny, relacyjny kontakt z okre-

ślonymi aspektami kontekstu rozwoju. Kontekstualny model rozwoju jednostki opracowany przez R.M. Lenera wyznacza swoistą ramę interpretacyjną, a wraz z nią inne procedury, strategie badań, inne reguły wnioskowania, określone założenia dla kreowania sytuacji badawczej. Badacz i osoba badana wchodzi w interakcję, która zwrótnie kształtuje ich zachowania. Podejście kontekstualne sprawia, że badacz poszukuje znacznie bardziej zróżnicowanego warsztatu; narzędzi badań, projektuje sesje badawcze, w konsekwencji buduje zróżnicowany i wielopoziomowy bogaty model uwarunkowań danego zjawiska (Brzezińska 2000: 161–164). Szczególnym podejściem wyłaniającym się z modelu kontekstualnego jako podstawy planowania badań jest oryginalne podejście Lwa S. Wygotskiego i jego teorii-metoda.

Podejście Lwa S. Wygotskiego do badania rozwoju i uczenia się

Rozwój psychiki ludzkiej według Wygotskiego jest upośredniony (*oposredstwowany*) materialnie (poprzez używanie narzędzi, produkcję dóbr materialnych) oraz społecznie (poprzez narzędzia i znaki będące wytworem kultury i przekazywane z pokolenia na pokolenie przez kulturę) (Wygotski 1971; 1989). W rozumieniu Wygotskiego rozwój jest osiągnięciem społecznym zarówno co do treści, jak i procesu jego przebiegu (zob. Wygotski 1971). Znamienna dla teorii Wygotskiego teza, iż wyższe funkcje umysłowe mają swoje źródło w społecznym działaniu i ogólne, genetyczne prawo rozwoju kulturowego mają konsekwencje metodologiczne, istotne dla ramy interpretacyjnej i badawczej:

[...] każda wyższa funkcja psychiczna pojawia się w rozwoju dziecka dwukrotnie: raz jako działalność zespołowa, społeczna czyli jako funkcja interpsychiczna, drugi raz jako działalność indywidualna, jako wewnętrzny sposób myślenia dziecka, jako funkcja intrapsychiczna (Wygotski 1971: 544).

Wygotski zwraca uwagę na ścisłe powiązanie i relację, jaka zachodzi pomiędzy społeczną a indywidualną organizacją zachowań:

[...] Poziom zdolności generalizacji u dziecka odpowiada dokładnie poziomowi rozwoju interakcji społecznej. Każdy nowy poziom zdolności generalizacji u dziecka oznacza nowy poziom możliwości interakcji społecznej (Wygotski 1971: 432).

Przedmiotem badania Wygotski uczynił zjawiska i procesy centralne w rozwoju człowieka. Jego zdaniem badacz powinien być zainteresowany procesem powstawania lub ustalania się wyższej formy rozwoju, a nie rezultatem końcowym, gotowym wynikiem (Wygotski 1971: 76). Badał to, co może zrobić już dziecko samodzielnie, ale przede wszystkim był zainteresowany badaniem tego, co dziecko może osiągnąć przy pomocy innych (Wygotski 1971; Shotter 1994). Podejście badawcze zaproponowane przez Wygotskiego jest związane z diagnozowaniem strefy najbliższego rozwoju dziecka i jest wyrazem dynamicznego podejścia do badania rozwoju umysłowego dziecka. Taka procedura badawcza zakłada celowe konstruowanie społecznej sytuacji opartej na inicjatywnej współpracy i interakcji pomiędzy

badaczem a osobą badaną (por. Filipiak 2018). Kluczowe w tym podejściu pojęcia są aktywność kształtująca i instrukcja formatywna. W raporcie z badań rejestrującym przebieg interakcji pomiędzy dzieckiem a badaczem poddawana jest analizie m.in. ilość, częstotliwość, jakość wskazówek pozwalających dziecku na rozwiązanie zadania, współzmienność i dostrajanie zachowań partnerów interakcji (por. Filipiak, Lemańska 2015a,b). Przedmiotem zaproponowanej przez Wygotskiego eksperymentalno-genetycznej metody badań (eksperymentu mikrogenetycznego) jest analiza dynamiczna procesu powstawania i kształtowania się reakcji, rekonstrukcja momentu powstawania, kształtowania końcowej formy, odtworzenie dynamicznego obrazu całego procesu jej rozwoju (Wygotski 1971; Filipiak 2018).

Zadaniem badania genetycznego nie jest jednak tłumaczenie powstawania nowych form zachowania aktem odkrywania, lecz przeciwnie, jego zadaniem jest pokazanie samych początków tego rozwoju, jego roli w zachowaniu się dziecka, jak również roli innych czynników determinujących jego przejawy i wpływy (Wygotski 1971: 114).

W tej procedurze badawczej znaczącą rolę pełni obserwacja i jej narzędzia. Metoda obserwacyjna i eksperymentalna pozostają ze sobą nie tylko w związku genetycznym, ale splatają się w jednolitym procesie badawczym (Smykowski 2017). Wygotski zwraca uwagę na istotną trudność analizy genetycznej, która

[...] polega właśnie na tym, aby za pomocą eksperymentalnych, sztucznie wywołanych procesów zachowania się zbadać, jak przebiega naturalny proces rozwojowy.[...] Zadaniem badania genetycznego jest zawsze przeniesienie schematu eksperymentalnego do realnego życia (Wygotski 1971: 113).

Badania eksperymentalne prowadzone w przestrzeni laboratorium pozwalają na odkrywanie jedynie abstrakcyjnych schematów rozwoju, porządku następstw czy reguł. Dopiero przeniesienie schematu eksperymentalnego do realnego życia i napełnienie go konkretną treścią pozyskaną drogą pozaeksperymentalną pozwoli badaczowi na nadawanie rzeczom sensu w praktyce, odkrycie i prześledzenie naturalnej historii znaku i mechanizmu jego rozwoju (Wygotski 1971: 113–115; Smykowski 2017). Stosując badania mikrogenetyczne, wykorzystujemy zapis wideo, rejestrujemy w ten sposób relacje, zachowania partnerów interakcji, analizujemy ich zachowania w społecznej sytuacji badawczej. Konsekwencją metodologiczną tego podejścia jest także poszukiwanie i zastosowanie narzędzi badawczych umożliwiających rejestrowanie przebiegu badań. Sesje badawcze są rejestrowane, aby potem móc poddać analizie zmienność sytuacji badawczej, jej dynamikę, zakres relacji i interakcji i w ten sposób uzyskać wiarygodne informacje o poziomie możliwości badanej osoby (Brzezińska 2000).

Na czym polega specyfika eksperymentu nauczającego?

W projektowanych badaniach według metodologii CHAT (*Cultural-Historical Activity Theory*) pojawiają się dwie kategorie charakteryzujące tę procedurę badawczą: metoda podwój-

nej stymulacji (mikrogenetyczna) i eksperyment nauczający. Metoda podwójnej stymulacji (mikrogenetyczna) jest to metoda badawcza, w której „jedna grupa bodźców pełni funkcję obiektu działalności osoby badanej, druga – znaków pozwalających zorganizować tę działalność” (Stachowski 2002: 30). Pierwsza grupa bodźców to są bodźce ukierunkowujące działania badanego (bodźce – cele), natomiast druga grupa bodźców to bodźce pomocnicze (bodźce – środki) (zob. Smykowski 2000: 142). Eksperyment nauczający jako metoda badania rozwoju psychicznego odwołuje się do odkrytej przez L.S. Wygotskiego relacji między strefą aktualnego i najbliższego rozwoju. Podstawową cechą eksperymentu nauczającego, jak zauważa Dawydow (za: Zak 1989: 41), nie jest „[...] proste konstruowanie właściwości tych lub innych empirycznych form psychiki, a ich aktywne modelowanie, kształtowanie w specjalnych warunkach pozwalających wykryć ich istotę”.

Taka procedura jest ukierunkowana na odkrycie *potencjału uczenia i podatności dziecka na nauczanie*. Umożliwia obserwowanie zmiany rozwojowej w codziennych praktykach, w rzeczywistych warunkach lub podobnych do nich, tworzy okazję obserwowania aktywnych form działalności i uczestnictwa badanego w rozwiązywaniu zadań i sposobów korzystania z pomocy interwencyjnej, umożliwia kontrolowanie jakości motywacji i zaangażowania badanego do wykonywania zadań, samokontrolę i samoregulację dziecka (Zak 1989; też: Stachowski 2002; Smykowski 2000; Filipiak 2018; Brown, Ferrara 1994). Sytuacja badawcza (składająca się zazwyczaj z kilku powiązanych sesji) jest swoistą sytuacją budowania układu uczenia się. Dziecko, uczestnicząc w badaniu, uczy się czegoś nowego, rozwiązując problemy (najpierw we współpracy z dorosłym, potem samodzielnie), używając narzędzi mentalnych, mediatorów (nie tylko ludzkich). Badacz, wchodząc celowo w interakcje z dzieckiem, wywiera wpływ przez swoje zachowanie, instrukcje formatywne na zachowanie (działalność, aktywność) dziecka. Rejestruje i zbiera dane, które pozwolą mu wyznaczyć szerokość strefy najbliższego rozwoju w badanym obszarze. Odnotowuje zarówno to, co dziecko jest w stanie wykonać samodzielnie, jak i to, w jaki sposób narzędzia są absorbowane, przyswajane przez dziecko. Rejestruje to, co (i w jaki sposób) może dziecko wykonać przy pomocy innych (Filipiak 2018; Filipiak, Lemańska-Lewandowska 2015a,b: 44; Brzezińska 2000; Brown, Ferrara 1994). Tak pomyślaną i zaplanowaną procedurę metodologiczną zastosowano w eksperymencie formatywnym w projekcie *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego (ACK)* ukierunkowanym na monitorowanie rozwoju myślenia teoretycznego u dzieci w wieku 6–10 lat (por. Filipiak, Lemańska-Lewandowska 2015a).

Strefa Aktualnego vs Strefa Najbliższego Rozwoju: diagnoza „produktu” vs diagnoza potencjału możliwości i podatności na nauczanie

Stwierdzenie Wygotskiego, iż „nikt nie może kwestionować faktu, iż nauczanie należy jako uzgadniać z poziomem rozwoju dziecka” (1971: 540) ma swoje konsekwencje w jego dalszych ustaleniach:

[...] niepodobna poprzestać na jednym określeniu poziomu rozwoju. Koniecznie trzeba ustalić przynajmniej dwa poziomy w rozwoju dziecka (podkreśl. Wygotskiego). Nie znając ich, nie potrafimy w żadnym konkretnym przypadku prawidłowo określić stosunku między poziomem rozwoju danego dziecka a jego możliwościami w nauce (Wygotski 1971: 540–541).

Stąd Wygotski wyodrębnia strefę aktualnego i najbliższego rozwoju. Strefa aktualnego rozwoju (SAR; *zone of actual development; ZAD*) ujawnia poziom kompetencji już osiągniętych przez dziecko. Obejmuje zakończone cykle rozwoju, operacje, działania, umiejętności, nawyki zinternalizowane, w zakresie których dziecko już osiągnęło pewne kompetencje, ale wciąż doskonali i wzbogaca ich jakość. Strefa najbliższego rozwoju (SNR; *zone of proximal development; ZPD*) określa różnicę pomiędzy poziomem wykonania zadań dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłych a poziomem wykonania zadań dostępnych w samodzielnym działaniu dziecka, rzeczywistym poziomem rozwojowym, w którym demonstruje ono samodzielne, niezależne wykonywanie zadań. Inaczej ujmując, można powiedzieć, że SNR określa różnicę pomiędzy kompetencją wspieraną z zewnątrz a kompetencją pozbawioną takiego wsparcia. (por. Wygotski 1989; Wood 2006: 90; Bodrova, Leong 2007: 40; Filipiak 2011: 16–17; Filipiak 2015 c; Brzezińska 2000: 137–142).

[...] istotną cechą nauczania jest to, iż tworzy ono strefę najbliższego rozwoju dziecka, czyli daje początek wielu wewnętrznym procesom rozwoju, rozwija i uruchamia te procesy, na razie dostępne dziecku tylko w sferze obcowania z otoczeniem i współpracy z kolegami, a potem, po przejściu rozwoju wewnętrznego, stające się wewnętrznym dorobkiem samego dziecka (Wygotski 1971e: 545).

Brown i Ferrara opisują strefę najbliższego rozwoju (SNR) jako „mapę obszaru gotowości dziecka do wykonania zadania, którą na niższym końcu ogranicza obecny poziom umiejętności, na wyższym poziom umiejętności, które dziecko może osiągnąć w najbardziej korzystnych warunkach” (1994: 37). Umiejętności i zachowania dziecka w SNR są dynamiczne i stale zmieniające się, co oznacza, że poziom wykonania wspieranego i poziom poczucia sprawstwa będzie się zmieniał wraz z rozwojem dziecka. Istnieje wiele konsekwencji oryginalnej koncepcji i teorii Wygotskiego SNR i rozróżnienia SAR i SNR. Między innymi są to konsekwencje i tropy metodologiczne związane z projektowaniem sytuacji badawczej, narzędzi diagnostycznych.

Celem badania ukierunkowanego na SAR jest zakres aktualizacji posiadanego przez dziecko doświadczenia. Najczęściej są to zadania testowe, które dziecko wykonuje samodzielnie rozwiązując problem. Inne możliwości tworzą procedury ukierunkowane na ocenę/diagnozę potencjału możliwości uczenia w SNR. Badacz zainteresowany jest diagnozą zakresu korzystania przez dziecko z nowego doświadczenia, wskazówek (Brown, Ferrara 1994; Brzezińska 2000; Smykowski 2017). Są to badania eksperymentalne, w których dziecku stawia się zadania otwarte, trudne, wymagające pomocy i wsparcia. W sesjach diagnostycznych realizowanych w Rosji, w Laboratorium Wygotskiego (w najdłuższym

eksperymentem formatywnym zainicjowanym przez Elkonina i Dawidowa, który trwa od 1958 roku w Moskwie, w Szkole nr 91), mierzona jest skuteczność uczenia się w obszarze danego zadania. Szacując szerokość SNR, analizuje się, ile i jakich wskazówek potrzebuje dziecko do rozwiązania problemu 1., problemu 2., problemu 3. itd. Mierzy się także i monitoruje wielkość transferu i internalizacji procedur (Brown, Ferrara 1994). Diagnozowanie obszaru gotowości dziecka i szacowanie SNR wymaga szczegółowej analizy treściowej problemu i właściwego wyboru zadań stawianych dziecku, które pozwolą na uchwycenie relacji, śledzenie drogi konstruowania wiedzy, szczegółowej analizy możliwego transferu. Są to specyficzne zadania rozwojowo-dydaktyczne, zadania problemy ukierunkowane na pobudzanie operacji myślowych: porównywanie, analizę, syntezę, abstrahowanie, uogólnianie (por. Filipiak 2015c, 2018). W badaniach eksperymentalnych ukierunkowanych na monitorowanie myślenia teoretycznego u dzieci w wieku 6–10 lat realizowanych w projekcie *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego (ACK)* zastosowano zróżnicowane autorskie typy zadań w opracowaniu E. Filipiak (2015c).

W toku prac przygotowujących do realizacji eksperymentu formatywnego opracowano 3 typy zadań umożliwiających dziecku przejście z obszaru SNR do SAR. Są to:

1. **Zadania MOŻLIWOŚCI:** „*chcę, potrafię z Twoją pomocą*”, w których działania dziecka są wspierane przez inne, bardziej kompetentne osoby. Dorosły buduje układ uczenia się, wzbogaca poszczególne etapy pracy dziecka wyjaśnianie. Istotne dla realizacji zadania są *instrukcja formatywna i feedback*.
2. **Zadania KOMPETENCJE:** „*wiem jak, spróbuję sam*”, w których dziecko samo wspiera się w działaniu. Stanowią etap przejściowy pomiędzy działaniem realizowanym na podstawie wskazówek regulujących działanie, ale pochodzących od innych, a etapem internalizacji zadania.
3. **Zadania POCZUCIE KOMPETENCJI:** „*wiem jak, potrafię sam*”: uczeń osiąga samodzielność w wykonaniu zadania. Działanie dziecka jest samoregulowane, wiedza o wykonaniu zadania zostaje zinternalizowana.

Zadanie bazowe obejmujące sekwencję zadań szczegółowych (typu 1–2–3) pozwala na przesunięcie zadania z obszaru świadomości peryferycznej do centralnej, odkrycia i opanowania przez uczącego się ogólnego sposobu (zasady) podczas rozwiązywania zadań cząstkowych i wykonywania specyficznych czynności. Szczegółowa charakterystykę zadań zawarto w pracy Filipiak 2015c.

Co wiemy o dzieciach i ich zdolnościach uczenia się na podstawie kreowania różnych sytuacji badawczych i zastosowania różnych narzędzi?

W realizowanych projektach badawczych, ukierunkowanych na diagnozę zdolności uczenia się dzieci, przeprowadzono zarówno diagnozę strefy aktualnego rozwoju, jak również badania potencjału możliwości uczenia się dziecka, podatności na nauczanie, podjęto próbę szacowania strefy najbliższego rozwoju i gotowości poznawczej dziecka w obszarze myślenia teoretycznego. Działania badawcze były ukierunkowane zarówno na organizo-

wanie sytuacji badawczej, w której dziecko samodzielnie rozwiązywało problem, jak również do badania potencjału możliwości rozwiązania problemu przez dziecko we współpracy z dorosłym, wreszcie od badania dziecka i kontekstu do badania dziecka w kontekście.

W latach 2006–2009 zrealizowano projekt MNiSW Nr 107 037 31/38/75 *Rozwój zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum* (por. Filipiak 2009). Celem badań była diagnoza zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum. Badaniami objęto grupę 500 uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum, przyjmując grupy wyodrębnione ze względu na wiek i płeć. Zdolności uczenia się uczniów scharakteryzowano za pomocą standaryzowanego testu *SOI-La (Learning Abilities Test)*, poddając analizie 5 kategorii operacji: Poznanwanie, Pamięć, Ocenianie, Wytwarzanie Konwergencyjne, Wytwarzanie Dywergencyjne oraz zdolności warunkujących skuteczne uczenie się: zdolność czytania, zdolności matematyczne, zdolności pisania, kreatywność. Na podstawie tych wyników wykreślono dla każdej z grup badanych (III, IV, VI szkoły podstawowej, klas I i III gimnazjum) profile zdolności oraz określono style uczenia (Filipiak 2009; Filipiak 2013; Filipiak 2015a; Filipiak 2015b). Poniżej zaprezentowano przykładowe profile zdolności uczenia się z dwóch grup badawczych wyznaczających granice etapów edukacji (koniec I i koniec III etapu edukacyjnego).

ZDOLNOŚCI POZIOM	POZNAWANIE									PAMIĘĆ						OCENIANIE				WYTWARZANIE KONWERGECYJNE			WYTWARZANIE DYWERGECYJNE			
	CFU	CFC	CFS	CFT	CSR	CSS	CMU	CMR	CMS	MFU	MSU-V	MSS-V	MSU-A	MSS-A	MSI	EFU	EFC	ESC	ESS	NFU	NSS	NST	NSI	DFU	DMU	DSR
Uzdolniony	11	8	22	16	4	6	16	19	17	17	17	12	17	6	10	16	9	14	5	33	2	120	17	47	81	83
Wybitny	10	7	17	13	3	6	13	17	15	16	16	7	16	3	8	15	8	12	4	37	11	102	12	39	64	68
Powyżej przeciętnej	8	5	9	10	2	5	11	15	12	13	15	3	14	0	6	13	7	11	3	22	0	85	9	33	44	53
Przeciętny	7	4	8	8	2	4	10	13	10	12	14	0	12	0	5	12	7	9	2	21	0	74	7	29	36	42
Poniżej przeciętnej	6	4	4	6		3	8	11	8	10	13	0	11	0	4	10	6	8	2	18	0	62	6	24	28	30
Ograniczający	5	2	1	4	0	1	7	9	6	7	11	0	8	0	3	8	5	7	1	13	0	45	5	18	19	23
Upośledzający	2	1	0	2	0	0	5	8	4	4	8	0	5	0	2	6	4	4	0	10	0	25	3	11	11	17

Rys. 1a. Profil zdolności uczenia się – klasa III szkoła podstawowa (linia ciągła – kobiety, linia przerywana – mężczyźni)

Źródło: E. Filipiak 2009: 59.

Profile te dostarczyły dużo informacji o zdolnościach uczenia się dzieci. Uwidoczniły przede wszystkim końcowy efekt uprzedniego uczenia się, produkty szkolnego uczenia się. Są statyczne. Nie dostarczają bezpośredniej informacji odnośnie do poziomu wykonania, do którego uczniowie byliby zdolni. Standaryzowana procedura testu SOI-LA (Meeker i in. 1985) wymagała takiego samego środowiska badania, nieudzielania dodatkowych instrukcji dziecku podczas samodzielnego wykonywania zadania przez dziecko niż te instrukcje, które zostały zawarte w teście.

ZDOLNOŚCI POZIOM	POZNAWANIE								PAMIĘĆ							OCENIANIE				WYTWARZANIE KONWERGENCYJNE				WYTWARZANIE DYWERGENCYJNE		
	CFU	CFC	CFS	CFT	CSR	CSS	CMU	CMR	CMS	MFU	MSU-V	MSS-V	MSU-A	MSS-A	MSI	EFU	EFC	ESC	ESS	NFU	NSS	NST	NSI	DFU	DMU	DSR
Uzdolniony	14	9	26	21	8	8	23	24	21	21	18	18	18	15	15	23	14	26	8	33	8	172	21	38	102	99
Wybitny	14	8	25	17	6	8	22	23	21	19	18	15	17	13	12	21	13	25	8	33	8	165	21	35	90	90
Powyżej przeciętnej	13	8	25	14	5	7	21	22	20	16	17	15	17	9	11	20	12	24	8	30	7	154	20	32	84	85
Przeciętny	12	7	24	12	5	7	20	22	19	14	17	13	16	7	9	19	11	21	7	29	6	142	20	28	73	80
Poniżej przeciętnej	10	7	14	10	4	6	18	21	17	12	15	12	15	5	8	17	10	18	6	22	5	125	17	23	61	55
Ograniczający	9	6	15	8	3	6	17	20	15	10	15	11	13	3	7	16	9	16	5	19	4	115	15	18	52	44
Upośledzający	6	5	7	7	2	6	14	17	13	8	15	8	11	0	5	14	8	13	4	15	2	96	11	15	40	35

Rys. 1b. Profil zdolności uczenia się – klasa III gimnazjum (linia ciągła – kobiety, linia przerywana – mężczyźni)

Źródło: E. Filipiak 2009: 63.

Inne efekty uzyskamy stosując dynamiczną procedurę badania, jaką tworzy eksperyment nauczający i metoda mikrogenetyczna. Tworzą one możliwość diagnozowania strefy najbliższego rozwoju dziecka (SNR). Diagnozowanie strefy najbliższego rozwoju to diagnozowanie potencjału uczenia i podatności dziecka na nauczanie, jego reakcji na instrukcję, transferu rozwojowego zadania. Rejestrujemy zdolność ucznia do korzystania z instrukcji, doświadczenia dziecka w sytuacji uczenia. Poprzez interakcje formatywne z dorosłym, który ukierunkowuje aktywność dziecka związaną z rozwiązywaniem problemów tkwiących w zadaniu, dziecko doświadcza upośrednianego uczenia się i przyswaja sobie strategie strukturujące i samoregulacyjne. Procedury tworzenia mapy najbliższego rozwoju dla myślenia teoretycznego dzieci w wieku wczesnoszkolnym (oszacowanie gotowości poznawczej) i próbę wykreślenia repertuaru skutecznych interwencji w stosowanych zadaniach rozwojowych rejestrowano w przeprowadzonym eksperymencie nauczającym w projekcie ACK (Filipiak, Lemańska 2015a,b). Rejestrowano wspomagany i niewspomagany obszar działalności dzieci. Badania ukierunkowane na szacowanie granic zdolności dziecka do wykonania zadania na strefę najbliższego rozwoju ujawniły całkiem odmienny obraz ich kompetencji. W badaniach uczestniczyły dzieci w wieku 6–10 lat, w tym dzieci z trudnościami w uczeniu. Dzieci w tym samym wieku różniły się znacząco w strategiach rozwiązywania zadań. Wszystkie dzieci ujawniły (zróznicowaną) „gotowość” do kompetentnego działania. Badawcza, społeczna sytuacja uczenia się ujawniła, jak różna musi być „długość tyczki pomocniczej”, ilość i typ wskazówek potrzebnych konkretnemu dziecku do rozwiązania zadania. To pozwoliło zaobserwować transfer uczenia się i próbę oszacowania szerokości strefy najbliższego rozwoju: oszacowania, jak szybko dzieci się uczą, jak daleko z pomocą dorosłego potrafią dojść w rozwiązywaniu zróżnicowanych pod względem trudności zadań, w jaki sposób dokonuje się transfer nowych umiejętności i przejście od zadania 1. do zadania 2., jaka jest ich podatność na do-

świadczania uczenia się z dorosłym, czy są podatne na wskazówki i instrukcje. Interwencje formatywne osób towarzyszących dziecku w badaniu/uczeniu się pozwoliły dzieciom na dochodzenie do granic rozumienia. Nauczyciel, podejmując działania wspierające rozumienie, nie mówił dziecku, co ma robić, ale współkonstruował zadanie, rezygnował stopniowo z kontroli i przekazywał dziecku (dzieciom). Sesje treningowe w eksperymencie ukierunkowane były na wspieranie rozumienia, samokontrolę, internalizację własnych procesów poznawczych (Filipiak, Lemańska-Lewandowska 2015a).

Dynamiczne szacowanie SNR pozwala wykreślić profile uczenia się (są one odmienne od tych, jakie uzyskano stosując test SOI-LA (por. rys. 1a i 1 b). Takie próby podjęła między innymi Brown i Ferrara w swoim projekcie. Na podstawie sesji treningowych i obserwacji dzieci w sytuacji uczenia się wyodrębniono dzieci o odmiennych profilach uczenia się: (1) dzieci wolno uczące się, które miały ograniczony transfer, o niskim IQ (powolne); (2) dzieci szybko uczące się, u których odnotowano szeroki transfer, wysokie IQ (szybkie); (3) dzieci szybko uczące się, które dokonywały ograniczonego kontekstem transferu; (4) dzieci wolno uczące się, które dokonywały szerokiego transferu (refleksyjne) oraz (5) dzieci szybko uczące się, które dokonywały szerokiego transferu, o niskim IQ (Brown, Ferrara 1994: 240–241). Te profile są ukryte, jeśli badacz jest zainteresowany diagnozą SAR, której celem jest aktualizacja posiadanego doświadczenia przez dziecko i zakończone już cykle rozwojowe oraz niewspomagany poziom wykonania zadania (por. Brown, Ferrara 1994). Miary dynamiczne potencjału możliwości uczenia (SNR) ujawniają różnice indywidualne dzieci, ich zdolność do korzystania z wskazówek i transfer efektów doświadczenia z sytuacji uczenia. Dynamiczne szacowanie SNR dostarcza wartościowej informacji w zakresie kompetencji rozwoju dziecka, i ma charakter narzędzia interwencyjnego.

Konkluzja

Badania zainspirowane eksperymentalną metodą Wygotskiego-Elkonina-Davidowa umożliwiającą eksplorowanie i poszerzanie potencjalnych możliwości uczenia się dzieci są kontynuowane w Laboratorium Zmiany Edukacyjnej – Centrum Badań nad Uczeniem się i Rozwojem (por. Filipiak 2018). Prace badawcze w Laboratorium ukierunkowane są zarówno na konstruowanie, testowanie zadań rozwojowych, narzędzi diagnostycznych o znaczeniu interwencyjnym, jak również obejmują działania ukierunkowane na przygotowanie nauczycieli do wdrażania nauczania rozwijającego. Rejestrowane są zarówno sesje treningowe z dziećmi w sytuacji uczenia się, w których analizowana jest wrażliwość dzieci na interwencje formatywne, współzmiennosc zachowania partnerów interakcji, jak również sesje badawcze z zaangażowanym udziałem „nauczycieli interwencjonistów”. Eksperyment formatywny realizowany z udziałem nauczycieli i studentów pokazał, jak ważna dla organizacji warunków nauczania rozwijającego i środowiska sprzyjającego budowaniu układu uczenia się jest zmiana „teorii dziecka”, postrzegania jego możliwości w sytuacji uczenia, uznanie, że jest ono zdolne do myślenia, rozumowania. Ważnym ob-

szarem badań w laboratorium są badania nad interwencjami formatywnymi, wskazówkami udzielanymi dziecku umożliwiającymi osiągnięcie rozumienia.

Literatura

- Bodrowa E., Leong D.J. (2007), *Tools of the Mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. New York, Pearson.
- Brown A.I., Ferrara R.A. (1994), *Poznanwanie stref najbliższego rozwoju*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Brzezińska A. (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa, Wyd. Naukowe Scholar.
- Brzezińska A.I. (2015), *Obserwacja dziecka w sytuacji zadaniowej – konstruowanie skali SOD-SZ*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, ArtStudio.
- Filipiak E. (2009), *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Rozwój zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*. Niepublikowany raport z badań, Katedra Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji, Instytut Pedagogiki UKW, Bydgoszcz.
- Filipiak E. (2012), *Produkty kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*. „Forum Oświatowe”, 1(46).
- Filipiak E. (2015a), *Zdolności wytwarzania konwergencyjnego i dywergencyjnego uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 4(238).
- Filipiak E. (2015b), *Zdolności uczenia się uczniów kończących I i II etap edukacji*. „Edukacja”, 1.
- Filipiak E. (2015c), *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, ArtStudio.
- Filipiak E. (2018), *Cultural-historical theory by Lev S. Vygotsy (CHAT): strategies of studies on children's learning and development. From theory to change in practice*.
- Filipiak E. (red.) (2015), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, ArtStudio.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E. (2015 a), *Model nauczania rozwijającego według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*. Raport tematyczny z badań ACK. Bydgoszcz, ArtStudio.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E. (2015 b), *Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, ArtStudio.
- Kin-Wiśniewska M. (2009), *„Miłość jest jak wiatrak” – czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych*. Łódź, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wyd. UWM.
- Meeker M., Meeker R., and Roid G.H. (1985), *Structure of Intellect Learning Abilities Test (SOLLA)*. WPS.
- Stachowski R. (2002), *Lew S. Wygotsky – prekursor psychologii o dwóch obliczach*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Lew S. Wygotsky. Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań, Zysk i S-ka.

- Shotter J. (1994). *Psychologia Wygotskiego – wspólna aktywność w strefie rozwoju*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Smykowski B. (2000), *Podejście rozwojowe do badania złożonych form zachowań*. W: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 6. A.I. Brzezińska (red.). *Wygotski i z Wygotskim w tle*. Toruń, Wyd. UMK.
- Smykowski B. (2017), *Eksperymentalna metoda podwójnej stymulacji w diagnozowaniu gotowości dzieci do uczenia się pod kierunkiem*. „Psychologia Wychowawcza”, 11.
- Stemplewska-Żakowicz K. (2004), *O rzeczach widywanych na obrazkach i opowiadanych o nich historiach. TAT jako metoda diagnostyczna*. Warszawa, Academica.
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków, Wyd. UJ.
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa, PWN.
- Wygotski L.S. (1989), *Myślenie i mowa*. Warszawa, PWN.
- Zak A. (1989), *Rozwój myślenia teoretycznego u dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa, WSiP.
- Zuckerman G.A. (2007), *Child-adult interaction that creates a zone of proximal development*. “Journal of Russian and East European Psychology”, 45(3).



**Z INSPIRACJI MYŚLI
KONSTRUKTYWISTYCZNEJ**

Thor-André Skreftsrud

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.42.08>

ORCID: 0000-0001-9954-235X

Inland Norway University of Applied Sciences
thor.skreftsrud@inn.no

Intercultural learning in diverse schools: obstacles, opportunities, and outlooks

Summary

The emergence in recent years of the concept of intercultural learning has raised questions about how the notion relates to a pedagogy that fosters openness, exploration, and critical thinking. In this article, the author provides a critical examination of a conventional understanding of intercultural learning to clarify its construction and to elucidate its instructional implications. Central to this alternative is a pedagogy that acknowledges students' former experiences and competencies without making cultural predictions. Instead of reducing the process of understanding to a technical issue, this paper advocates the integration of intercultural learning in schools by connecting the curriculum to students' lives and identities. This paper ends with a consideration of the future prospects of intercultural learning, suggesting more research on how intercultural learning actually takes place in schools and society.

Keywords: intercultural learning, intercultural communication, multicultural education, cultural diversity

Introduction

In countries around the world, migration and other aspects of globalization continue to transform societies. Although it could be argued that many countries have long been diverse, the increase in ethnic, cultural, linguistic, and religious complexity has posed new challenges for educators and policymakers. While education is often charted for the mainstream population, findings from the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) have emphasized the fact that minority students underachieve academically in many countries (OECD 2015). Governments are therefore required to rethink and explore new strategies and structures that boost achievement among students with an immigrant background, in addition to the mainstream students (Cummins 2018).

A related challenge is the public response to increased migration. The international migration into and within Europe has not necessarily enhanced peoples' cosmopolitan outlooks. Instead, it has led to increased skepticism and even in some cases to hostility toward immigrants and refugees. Although the number of immigrants has fallen sharply in recent years, public anger seems to have not. European societies are thus in need of pedagogical measures to bring about equitable changes in the educational system that critically address the reinforcement of cultural stereotypes that build distorted images of the stranger. More

than ever, schools are faced with the challenge of raising academic achievement for all and enabling children to live peacefully together, regardless of cultural, ethnic, linguistic, or religious background (Bartolo & Smyth 2009).

For these reasons, many countries have put intercultural learning high on the educational agenda (Darling-Hammond & Lieberman 2012; OECD 2014; Ogrodzka-Mazur 2018; Taguma, Shewbridge, Huttova, & Hoffman 2009). As societies become increasingly multilingual and multiethnic, so does the importance of promoting knowledge, skills, and attitudes that enable children to enter into contact with the other, to transcend borders, and to learn to live with differences. Hence, schools need to provide students with relevant competencies in order to prepare them for living and working in a global and diverse context.

Despite governmental initiatives, however, education is struggling with appropriate ways to approach increasing diversity (Cochran-Smith 2013; Cochran-Smith, Davis, & Fries 2004). This has irked many teachers and researchers, including me. On the one hand, proposed curricula, at least explicitly, expect teachers to chart more equitable opportunities for all children. On the other hand, being part of the educational system, we all need to challenge the often imbedded devaluation of identity that students of minority background may experience (Cummins 2018). As in Norway, for example, an OECD review states that Norwegian schools need to be “more responsive to linguistic and cultural diversity” and that “teachers are not yet well prepared to adapt their teaching to the specific needs of immigrant students” (Taguma et al. 2009: 8). This corresponds with an international trend documented in Darling-Hammond & Lieberman (2012). In a comparison of teacher education in Europe, America, and Asia, this study found that “recurring themes for improvement [...] include strengthening connections between theory and practice and developing teachers’ capacities to teach diverse learners” (Darling-Hammond & Lieberman 2012: 159).

These findings from research and the OECD thus suggest that teacher preparation may not be as effective as it should be, even giving significant attention to diversity issues. With this background, it is necessary to continue discussing how schools may create learning environments that stimulate the acquisition of knowledge, attitudes, and skills necessary for interacting with people, different experiences, and world views.

In this article, I contribute to this discussion by elaborating how the concept of intercultural learning could be understood within a diverse school context. In the first part of the paper, I turn to the work in Nussbaum (1997) on the cultivation of communicative competencies. This makes a starting point for discussing a well-established argument that we often hear from the media, policymakers, and even scholars that intercultural learning is about increasing the familiarity of the unknown by deciphering cultural codes through in-depth knowledge about different cultures. In the second part of this paper, I propose an alternative approach to intercultural learning, using the works of John Dewey and Paulo Freire as a frame of reference. I end the article by reflecting upon the future prospects of intercultural learning in a context where cultural stereotypes and xenophobia are challenging the openness and willingness to explore differences.

Intercultural learning: introductory remarks

Intercultural learning is about learning how to live together in a diverse society. By combining “intercultural” and “learning,” the term aims to explain pedagogically how people with different ethnic, cultural, and linguistic backgrounds can get along and learn from each other in a process of mutual understanding (Horst 2006). While learning can be described as the process of acquiring new knowledge, attitudes, skills, and behaviors, the term intercultural refers to what happens in the encounter *between* people from different cultures (Burbules 2000). Intercultural learning thus refers to a transforming communicative interaction between parties holding differing views. Hence, used pedagogically, intercultural learning often describes the process of acquiring new insights, knowledges, and perspectives in a diverse educational context.

Somewhat similar, Martha C. Nussbaum has elaborated on what it means to live as a citizen in a diverse context, which can be useful in this regard. Nussbaum (1997) introduces what is called “essential capacities” as a key factor for establishing intercultural learning. The first capacity that Nussbaum (1997) highlights is the ability to critically examine oneself and one’s own traditions (Nussbaum 1997). According to Nussbaum (1997: 9), this means “[...] a life that accepts no belief as authoritative simply because it has been handed down by tradition or become familiar through habit”.

Second, for intercultural learning to emerge, people need the ability to see themselves not only as members of a local group, but also as bound to other human beings through mutual responsibilities and concerns (Nussbaum 1997). In Nussbaum (1997: 10), this requires a “[...] call to our imaginations to venture beyond narrow group loyalties and to consider the reality of distant lives”. The third capacity is closely related to the two others and involves the ability to sympathize what it might be like to be in the shoes of another person. Nussbaum (1997: 11) calls one to be an intelligent reader of a person’s story, which involves an empathetic, narrative imagination of what the other person’s wishes, emotions, and desires might be.

From this, we see that the concept of intercultural learning stands in contrast to a pedagogy that fails to recognize students’ cultures and languages. Historically, in many countries, including Norway, the lack of cultural recognition in education has reflected the wider society’s devaluation of language and culture other than those of the dominant group (Cummins 2001; Engen 2014). This has certainly been the case for indigenous peoples who often have been disparaged by colonial power. In Norway, the Sami population was subject to strong assimilation (Darnell & Hoëm 1996). In addition, the cultural and linguistic identities of other groups and communities, such as the Kven people and the Forest Finns, were never considered a part of the school culture (Moen 2009; Niemi 2003).

The current anti-immigration discourses in many European countries similarly illustrate this pattern. Within such discourses, migrant students’ home cultures and languages are constructed as impediments to learn the new language and to integrate properly into the new country of residence. Minority students and their families are seen as culturally,

linguistically, and socially deprived and in need of repair (Baker & Wright 2017). While students have unsurprisingly disengaged themselves from schooling under these conditions, their non-participation has frequently been interpreted as a lack of academic interest or ability. Low academic achievement for these students may therefore easily become a self-fulfilling prophecy (Cummins 2001).

As Nussbaum reminds us, however, intercultural learning is about acquiring certain knowledges, skills and attitudes that may be helpful for a person and community to combat stereotypes and misconceptions and instead establish understanding across ethnic, cultural, and religious differences. I will further show how this starting point may help us critically examine a conventional, widespread, but yet rather superficial way of perceiving intercultural learning as the process of making the strange familiar.

A conventional understanding

Often, intercultural learning is associated with the process of getting to know new cultures and practices – often exotic and strange ones – in order to understand them better. Such a concept is in most cases followed by the best of intentions. Nevertheless, intercultural learning is often built on the somewhat problematic assumption that cultures can be described and understood according to an essence that characterizes each specific cultural community. Furthermore, it claims in-depth knowledge will create tolerance and understanding of the systems' content and functions, and of the persons who belong to the different collectives. Conceptualizing intercultural learning in this way, the notion is primarily about making the stranger more familiar by acquiring cultural knowledge about distant customs and world views.

In the field of intercultural communication, we find that intercultural learning is most often understood as a coding and decoding filter that makes the message in the communication process understandable (Samovar, Porter, McDaniel, & Roy 2017). This has also been the case for a widely used framework for providing cultural learning, developed by Geert Hofstede and his team in a Dutch context (Hofstede 1980; Hofstede, Hofstede, & Minkov 2010). Based on surveys of employees in companies in the East and the West, Hofstede (1980) developed a model where differences in culture have been plotted along five dimensions: power distance, masculinity vs. femininity, long-term orientation vs. short-term thinking, individualism vs. collectivism, and uncertainty avoidance (Hofstede 1980; Hofstede et al. 2010). According to Hofstede, the model then offers a basis for predicting cultural differences between people. To learn from other people holding different views than oneself, this requires a knowledge of the essence of the specific cultures that communicate with each other.

The instructional implications of such a thinking would be that teachers and students, in order to learn from others, must have in-depth knowledge of the cultural characteristics from the various ethnic groups represented in the classroom. According to Gay (2002: 111), this implies that the “[...] intellectual thought of students from different ethnic groups

is culturally encoded in that its expressive forms and substance are strongly influenced by cultural socialization". Hence, for intercultural learning to take place, teachers and students must be able to decipher the codes of various cultures and use this information to get to know and relate to each other better, exploring what kind of differences that make communication difficult. Likely, intercultural learning is meant to happen as the teacher informs, explains, and deepens for the students how different cultural backgrounds, traditions, and world views are the structured manifestation of human behavior in social life.

The limitation of a conventional approach

Obviously, to know the history and background of minorities is highly important for anyone who wishes to increase the understanding of minority issues to promote tolerance and understanding. However, to speak of intercultural learning as the process of assessing in-depth knowledge of cultural characteristics from ethnic groups may restrict children if it does not provide adequate space for the dynamics and complexity of cultural identity. Identifying cultural essence and drawing clear boundaries between cultures are extremely difficult because cultures are being formed and constantly renewed in a process of cultural exchange and transformation (May & Sleeter 2010). Cultures today are therefore much more interrelated hybrids and in a constant process of change, far more than that expressed by the conventional paradigm.

This became evident in a study I conducted some years ago.¹ Here, I met a young student named Assim. He was born in Iran, but had moved with his family to Turkey at the age of 6 and to Norway at 11. Even though Assim was born in Iran, went to school there, and spoke Farsi at home, it became clear that this family background was not something he wanted to be associated with in class. Instead, the geographical place of transit, Turkey, became important for Assim. He openly disliked the weekly hours of bilingual teaching in the Persian language and wondered why Turkish, which he was familiar with from his years in transit, could not be the language studied. When the other students were represented with their flags on the school's Christmas tree, Assim asked why there had to be an Iranian flag on the school's Christmas tree. Hence, Assim saw himself being from Turkey, not Iran (Skrefsrud 2018: 53–54). From this, we see that labeling students with specific cultural backgrounds can be difficult. Even more seriously, cultural differences may be reinforced in ways that put restrictions on the students: who they are and are able to be in the community of learners.

Considering Nussbaum's theoretical thinking (1997), she takes direct exception to the idea that people are products of their culture. According to Nussbaum, people are seldom affiliated to one local group, but culturally bound to other human beings. On the one hand, she reminds us that a person's cultural identity is related to collective identities, such as

¹ This study was conducted as part of a three-year (January 2013–December 2015) Nordic research project, *Learning Spaces for Inclusion and Social Justice: Success Stories from Immigrant Students and School Communities in Four Nordic Countries*.

ethnicity, social background, religion, sexual orientation, and gender. On the other hand, cultural identity is hybrid and constantly changing. A person can be Lebanese with Polish citizenship, and at the same time use English in daily communication, prefer television programs in Arabic, have a Christian faith, etc. (cf. Sen 2006). The aspects of an identity one wishes to stress will vary according to the social context and is even intensified with experiences of global migration, such as we saw in the example with Assim.

Furthermore, Nussbaum (1997) reminds us that intercultural learning is about involving oneself in another person, that is, to understand or feel what another person is experiencing and to place oneself in another's position. This way of approaching cultural differences is quite different from what we see in a conventional approach to intercultural learning. Within the conventional concept, cultural differences are seen primarily as hindrances for effective learning. Differences are constructed as barriers to interaction, and intercultural learning is the tool for removing strangeness by gradually making the unknown more familiar. By accessing increasing amounts of knowledge about the other, the aim is to *overcome* the other's strangeness, not to sympathize with and perhaps learn from it.

The conventional way of conceptualizing intercultural learning therefore runs the risk of not taking differences seriously and not respecting the integrity of people. Moreover, an instructional implication may be that a conventional way of approaching intercultural learning is missing out on a number of possibilities. When differences are reduced to something that can be predicted through cultural knowledge, the process of intercultural learning becomes a closed process with a limited number of outcomes. The risk is therefore that one may lose sight of the potentially innovative, unpredictable, and creative nature of intercultural encounters and the learning that may emerge when different people interact.

In the following sections, I therefore pursue an alternative way of approaching intercultural learning. Building on Nussbaum's thinking and taking inspiration from the work of Dewey and Freire, I aim to contribute to this discussion by suggesting a different way of thinking than that of the conventional approach. Two aspects are central to this alternative: first, the connection of students' lives and identities to the curriculum, and second, the transformative potential of a context-sensitive pedagogy.

Connecting curriculum to the everyday lives of children

An early appeal to a pedagogy that recognizes students' differences as resourceful, as pedagogically viable and valuable, can be found in Dewey's work on the integration of children's former experiences and knowledges in the process of learning. In *Experience and Education*, Dewey (1963) outlines a distinction between what he saw as a conventional approach to education and a new, experience-oriented model. Using the historical context of migrant rural children attending the urban schools of Chicago as his frame of reference, Dewey criticized traditional schooling for being teacher- and not student-centered, which largely ignored the central role the students' own experiences may have as an intellectual starting point for learning. According to Dewey (1963), teachers were first and foremost

providers of a static body of knowledge, transmitting what the curriculum prescribed as relevant information, while students were pictured as passive recipients, or empty buckets to be filled. What followed from this is that children's learning at school was conceived of as a distinct experience, separated from other experiences or arenas of learning in the wider society.

In opposition to a traditional (and a progressive) view on education, Dewey outlined a new philosophy of experience, emphasizing the individual's participation as constitutive for gaining new knowledge. According to Dewey (1963), children were better served if they took an active part in the process of their own learning. Within traditional education, however, no demands were made where "the teacher should become intimately acquainted with the conditions of the local community, physical, historical, economic, occupational, etc., in order to utilize them as educational resources" (Dewey 1963: 40). For Dewey, a sound educational experience instead involved continuity and interaction between the learner and what is learned. Above all, teachers "should know how to utilize the surroundings, physical and social, that exist so as to extract from them all that they have to contribute to building up experiences that are worthwhile" (Dewey 1963: 40).

Not surprisingly, in Dewey's pedagogy there are two subjects of particular importance to activate children's experiences: geography and history (Dewey 1961). For the students, learning about the local community was important as it activated former experiences and therefore recognized students' experiences as relevant for the curriculum. Even more important, it motivated students to seek new understanding and provided a base for interpretation. Ultimately, Dewey's intention was to create a relationship between the students' everyday lives and places and the curriculum (cf. Kitchens 2009). In this way, Dewey provided the ground for a pedagogy that does not see differences as something that interfere or disturb the process of learning, but as something that should be acknowledged and recognized as valuable, both in regards to the individual student and for the learning community as a whole.

How a Dewey-inspired pedagogy looks in schools may be illustrated by an example from the aforementioned Nordic study on inclusive learning spaces. As part of a larger ethnographical fieldwork, I observed a sixth grade teacher working at a diverse urban primary school in the east of Norway. At the time of the study, the school had 430 pupils from grades one to seven, and approximately 100 employees. More than one-fifth of the children spoke a language other than Norwegian at home. Many of them were speakers of Somali, whereas others spoke Arabic, Dari, Swahili, Amharic, Tigrinya, Polish, and Romanian. In total, 39 different languages were spoken at the school.

Observing the teacher in language lessons during a period of 14 days, it became evident that the students' former knowledge and competencies were incorporated in the curriculum. An example was a two-hour lesson on Norwegian grammar, where the teacher introduced a noun-game in the classroom. First, she put 10 items from the classroom on a tray, asking the children to look carefully at them for about 30 seconds. She then covered the tray with a blanket and took away one item, asking the children to spot what was

missing. A twist in the game, however, was that the students should give the name of what was missing in as many languages as possible. The class would then repeat the name of the item in those different languages, as well as learn an example on how to use it orally in a simple sentence. During the lesson, it became clear the two newly arrived students – Jamilah and Adrian – had an advantage compared to their classmates, who spoke Norwegian and some English. Jamilah spoke both Somali and Swahili fluently – the latter she had learned in transit during her time at a refugee camp in Kenya – in addition to Arabic, some Norwegian, and English. Adrian spoke Romanian and German, as well as Russian, which he had learned from his father, and some Norwegian and English. Hence, Jamilah and Adrian were not bilingual, but penta-lingual, or better yet, trans-lingual, a competence that became visible to the whole class.

From this, we see that the teacher was able to draw a link between prior knowledge, migrant experiences outside of the classroom, and the present classroom situation. For the newly arrived students struggling to learn the Norwegian language, the teacher created a space where differences were valued. Not only were the students' linguistic competencies given positive attention from the teacher and the rest of the class, but their differences were acknowledged as part of the class's learning. The example thus leads me to my last point, that of emancipation and transformation. As I will show, recognizing differences in the classroom also has an empowering and transformative potential. This is what Freire's liberation pedagogy may help us to understand better.

Emancipation and transformation

Dewey's main concern was not that of fostering social transformation or individual emancipation. Instead, he saw children's previous knowledge, experiences, and skills primarily as a medium for learning. As Kitchens (2009) and others have emphasized, this primary focus on motivation makes it necessary to supplement Dewey's thinking with a perspective of emancipation and transformation. A pedagogical thinking that acknowledges differences also has the potential to examine experiences and prior knowledge in a wider social and historical perspective, not merely as motivational starting points for learning.

This ambition was precisely what Freire aimed to realize in his pedagogy of liberation (Freire 2005; Shor & Freire 1987). Beginning with students' experiences, Freire's thinking builds a bridge between a situated and critical pedagogy. According to Freire, "[...] this turn towards subjective experience" must also include a global, critical dimension" (Shor & Freire, 1987: 4). This means that subject themes should not be reduced to a technique, "[...] simply to confirm the status quo or motivate students" (p. 104). Instead, students' experiences should be presented and studied in ways that seek to transcend the given. For Freire, starting with students' local knowledge and experiences and moving from the known to the unknown was not only about having children pursue their own propensities for learning and intellectual growth. A context-based pedagogy should also affect and perhaps even alter the students' experiences (Freire 2005). Thus, while Dewey emphasizes

the significance of context, Freire reminds us that the contextual starting point also may create a space for action, intervention, and even transformation.

For the students in the Nordic study presented above, the activation of their wider linguistic repertoire can be seen as a way to counteract a pedagogy that does not take differences seriously. Moreover, by building on their language skills, the students were given an empowered voice that positions the pedagogical praxis in contrast to the mainstream monolingual classroom, where differences are overlooked, as well as to contemporary discourses that construct students' cultures and languages as deficits or deficiencies to be overcome by the school. This corresponds with Freire's call for changing the context: "Indeed, the interests of the oppressors lie in 'changing the consciousness of the oppressed, not the situation which oppresses them'" (Freire 2005: 74). To acknowledge the values, experiences, and competencies that a diverse student body brings to the mainstream classroom, the whole institution needs to adapt to change.

From Dewey and Freire, we see that intercultural learning can take place when the often-hidden richness of the resources and competencies of children and youth are made visible in the classroom. As Freire (2005) reminds us, "[l]iberating education consists in acts of cognition, not transfers of information" (p. 79). In this way, a pedagogy that allows for intercultural learning to emerge, is critically challenging a practice where the teacher "[...] fills the students with the contents of his narration – contents which are detached from reality, disconnected from the totality that engendered them and could give them significance" (p. 71). Understood in such a perspective, intercultural learning distances itself from a conventional approach that reduces differences to obstacles on the way to effective communication. Instead, intercultural learning is about acknowledging the presence of differences, aiming to explore other patterns of thought, ideas, and perspectives for understanding more about oneself and the other. Nussbaum, Dewey, and Freire can help us to see this more clearly.

Conclusions and outlooks

The scope of this paper has been to critically examine a conventional way of understanding intercultural learning and in contrast suggest a different way of thinking about learning from differences. While a conventional approach sees differences as obstacles on the way to understanding, an alternative approach presupposes the inclusion of voices from the margins into the mainstream (Dewilde & Skrefsrud 2016). At the core of intercultural learning is thus a fundamental recognition of the cultural and linguistic competencies of all children and their families. This includes a wider understanding of curriculum, where cultural differences and issues of diversity are integrated in practices and teaching rather than existing on the periphery.

For the teacher aiming to provide intercultural learning in the classroom, it is thus important to be aware of children's wide variety of life experiences. To establish space for children to explore their complex identities, the teacher must recognize and acknowledge

the complexity of the histories, legacies and world views of the students. As I have argued in this paper, a conventional understanding of intercultural learning is therefore less suitable as a model for understanding the process of encountering the strange.

So, then, what are the prospects for intercultural learning in a school and society characterized by increasing diversity? Although the interrelations of cultures through migration and diasporas in European societies is an old phenomenon, people of today are brought in contact with each other in new ways. As human beings living in a time of globalization, we are highly involved with each other, creating communication across differences. Nevertheless, negative cultural stereotypes, xenophobia, and hostility toward foreigners are threatening the willingness and openness to explore differences. In times like this, the solution is not the conventional paradigm. Understanding intercultural learning in a conventional way favors essence and categorical stereotypes over openness, respect, and curiosity. Paradoxically, we may then increase the risk of conflict more than promoting understanding and new insights.

The work from Nussbaum, Dewey, Freire, and others may help us to think differently about this issue. The alternative notion of intercultural learning can thereby represent a significant counter voice against discourses that devalue and distort the languages, cultures, and identities of students both in school and in the wider society. Hopefully, this may inspire others to conduct further research on how intercultural learning takes place – how different people whose biographies do not necessarily overlap, interact and communicate with each other while not reducing the other’s strangeness. This will be a challenge for future research, but a highly important and motivating one.

References

- Baker C., & Wright W.E. (2017), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (6th ed.)*. Blue Ridge Summit, PA, USA, Multilingual Matters.
- Bartolo P., & Smyth G. (2009), Teacher Education for Diversity. In: A. Swennen & M. v. d. Klink (Eds.), *Becoming a Teacher Educator. Theory and Practice for Teacher Educators*. New York, Springer.
- Burbules N.C. (2000), The Limits of Dialogue as a Critical Pedagogy. In: P.P. Trifonas (Ed.), *Revolutionary Pedagogies. Cultural Politics, Instituting Education, and the Discourse of Theory*. New York, Routledge.
- Cochran-Smith M. (2013), *Trends and Challenges in Teacher Education: National and International Perspectives*. In: A.-L. Østern, K. Smith, T. Ryghaug, T. Krüger, & M.B. Postholm (Eds.), *Teacher education research between national identity and global trends*. Trondheim, Akademika.
- Cochran-Smith M., Davis D., & Fries K. (2004), *Multicultural Teacher Education. Research, Practice, and Policy*. In: J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Cummins J. (2018), *Teachers as Knowledge Generators: Pushing the Boundaries at Thornwood Public School*. In: A.M.V. Danbolt, G.T. Alstad, & G.T. Randen (Eds.), *Litterasitet og*

- flerspråkligheit – muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2012). *Teacher Education Around the World. Changing Policies and Practices*. New York: Routledge.
- Dewey J. (1961), *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York, The Macmillan Company.
- Dewey J. (1963), *Experience and education*. London, Collier MacMillian Publisher.
- Freire P. (2005), *Pedagogy of the oppressed*. New York, Continuum.
- Gay G. (2002), *Preparing for Cultural Responsive Teaching*. “Journal of Teacher Education”, 52(2).
- Hofstede G. (1980), *Culture’s consequences. International differences in work-related values*. California, Sage.
- Hofstede G., Hofstede G.J., & Minkov M. (2010), *Cultures and organizations: software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival* (3rd ed.). New York, McGraw-Hill.
- Horst C. (2006), *Interkulturel pædagogik*. Vejle, Kroghs forlag.
- Kitchens J. (2009), *Situated pedagogy and the situationist international: countering a pedagogy of placelessness*. “Educational Studies”, 45(3).
- May S., & Sleeter C.E. (Eds.) (2010), *Critical multiculturalism: Theory and praxis*. New York, Routledge.
- Nussbaum M.C. (1997), *Cultivating Humanity. A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- OECD (2014), *Education at a Glance*. Paris, OECD.
- OECD (2015), *Helping immigrant students succeed at school – and beyond*. Paris, OECD.
- Ogrodzka-Mazur E. (2018), *Intercultural Education in Poland: Experiences, Problems and Prospects*. In: O.B. Cavero & N. Llevot (Eds.), *New Pedagogical Challenges in the 21st Century*. London, IntechOpen.
- Samovar L.A., Porter R.E., McDaniel E.R., & Roy C.S. (2017), *Communication Between Cultures 9th Edition*. Bosten, Cengage Learning.
- Shor I., & Freire P. (1987), *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. New York, Bergin and Garvey.
- Skrefsrud T.-A. (2018), *Barriers to intercultural dialogue*. “Studies in Interreligious Dialogue”, 28(1).
- Taguma M., Shewbridge C., Huttova J., & Hoffman N. (2009), *OECD Reviews of Migrant Education*. Paris, OECD.

Jolanta Kruk

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.42.09>

ORCID: 0000-0001-9599-0446

Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku

jolanta.i.kruk@gmail.com

Pracownia wczesnej edukacji jako środowisko uczące. Rekonstrukcja teoretyczna i uwagi praktyczne

Summary

Early education workshop as learning environment.

Theoretical reconstruction and practical recommendations

The paper pertains to the reconstruction of theoretical assumptions related to the education process of early education teachers with the use of learning environment. It is a proposition of reshaping the current preparatory schedule for teachers working with children from its traditional form into a formula based on laboratory work. Among various topics the article discusses theoretical grounds for the early education workshop derived from the concept of the learning environment. It also attempts to define the discussed terms in the cultural context. The article closes with a section devoted to practical recommendations worth taking into account when establishing the workshop.

Keywords: early education workshop, teacher education, laboratory, learning environment, teaching tools and aids

Słowa kluczowe: pracownia wczesnej edukacji, kształcenie nauczycieli, laboratorium, środowisko uczenia, narzędzia i pomoce dydaktyczne

Wprowadzenie

Proces przygotowywania zawodowego nauczycieli do ich przyszłej roli jest niezwykle złożony i wieloaspektowy. Jednak można założyć, że w dużej mierze stanowi on odzwierciedlenie dynamiki zmiany kulturowej, której wszyscy podlegamy. Współczesne wyzwania stojące przed pedagogami i ich pracą dydaktyczną związane są z przyspieszeniem cywilizacyjnym i skłaniają do przyjęcia założenia, iż dawne rozumienie środowiska uczenia kojarzone z klasą wyposażoną w ławki i tablice, rzutniki, czy inne pomoce dydaktyczne, obecnie w żaden sposób nie oddaje prawdziwych potrzeb związanych z otoczeniem, w którym obecnie się poruszamy, uczymy i badamy świat. W poszczególnych partiach tekstu opisuję uwarunkowania kształcenia nauczycieli w kontekście wymogów formalnych, a w szczególności podstawy programowej dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Zastanawiam się nad możliwościami realizacyjnymi projektu *pracowni* usytuowanej w instytucji kształcącej pedagogów na poziomie wczesnej edu-

kacji w powiązaniu z kształceniem dualnym, a także nad warunkami formalnymi i organizacyjnymi związanymi z przygotowaniem i wyposażeniem pracowni w kontekście istniejących wymogów formalno-prawnych. Prezentowany pomysł pracowni stanowi kontynuację prac nad środowiskiem uczącym, którego realnym efektem była organizacja Laboratorium Wczesnej Edukacji (LWE), działającego na rzecz nauczycielek/li tego etapu kształcenia w jednej z uczelni w północno-wschodniej Polsce. Projekt skierowany był do nauczycielek/li, a także studentek/ów pedagogiki (zintegrowana edukacja wczesnoszkolna). Laboratorium było jednocześnie miejscem zajęć, dyskusji, krytyki i analiz metodycznych oraz bazą pomocy dydaktycznych. W trakcie pracy nad formułą LWE uwidoczniła się konieczność gruntownej reorganizacji formalnej i merytorycznej procesu kształcenia przyszłych pedagogów. Przede wszystkim – poza potrzebą reorganizacji środowiska uczenia się i wynikających z nich wzorów metodycznych – niezbędne okazuje się ściśle powiązanie procesu kształcenia w uczelni z placówkami szkolnymi i przedszkolnymi w ramach nieokazyjnej, pogłębionej współpracy. Pewne nadzieje pokładać można w koncepcji kształcenia dualnego, która może stać się pierwszym etapem profesjonalizacji nauczycielskiej. Na tych spostrzeżeniach powstał projekt powołania *pracowni wczesnej edukacji*, którego szkic przedstawiam w niniejszym tekście.

Zmiana kulturowa a środowisko uczące

W założeniach projektu kategorię *środowisko uczące* wywodzę ze sfery kultury, co wiąże się ze zróżnicowanymi kontekstami zdobywania wiedzy. Przyjmuję też, iż interakcje zachodzące pomiędzy ludźmi odbywają się w oparciu o *narzędzia komunikacji*, które decydują o sposobie rozumienia sfery symbolicznej, w której żyjemy. Dzięki temu możliwe staje się odczytywanie, interpretowanie i tworzenie nowych znaczeń dla zjawisk, procesów i artefaktów, z którymi stykają uczący się w swym otoczeniu. Przyjmuję także, iż to, co do niedawna było obejmowane ogólną kategorią „przestrzeń szkolna”, w jej dawnym rozumieniu (sprzed epoki cyfrowo-kulturowej zmiany), oddziela ją od pozaszkolnego kontekstu, tworząc zafałszowany obraz współczesnego środowiska uczenia się. Infrastruktura, z której korzystają uczniowie i pedagodzy odgrywa kluczową rolę, może być awangardą kształtującą nowe modele dydaktyczne i metodyczne (Bruner 2006). W niniejszym tekście środowisko uczenia się jest kategorią niemetydyczną i interdyscyplinarną; jej źródła należy poszukiwać w filozofii kultury. Od dawna ludzie korzystają z otaczającej przestrzeni w specyficzny sposób różniący nas od świata zwierząt. Gatunkowa aktywność człowieka w naturalnym środowisku nie polega tylko na zapewnianiu sobie bezpieczeństwa, lecz także na zaspokajaniu zróżnicowanych potrzeb, takich jak: ciekawość, eksplorowanie otoczenia, pomysłowość, korzystanie z nowych informacji (Hall 1978: 10). Włączenie szerokiego rozumienia środowiska uczącego w obręb zainteresowania dydaktyków może przynieść kilka znaczących korzyści teoretycznych i praktycznych, do których można zaliczyć:

- określenie poprzez środowisko uczące wspólnego obszaru aktywności dla form kształcenia formalnego i nieformalnego;

- wypracowanie środowiskowych ścieżek uczących, będących alternatywą dla klasycznych, wąsko-metodycznych wzorców stosowanych w obrębie instytucji kształcących;
- w nawiązaniu do tradycji kształcenia interdyscyplinarnego bardziej efektywne stanie się integrowanie wiedzy z różnych dyscyplin przy pomocy interdyscyplinarnej kategorii jaką jest środowisko *uczące*.

Do znaczących elementów *środowiska uczącego* należą wszelkie artefakty, które ułatwiają eksplorowanie, eksperymentowanie, przy wykorzystaniu pozaszkolnej przestrzeni kształcącej, takiej jak np.: biblioteki, teatry, muzea, place zabaw, interesujące obiekty architektoniczne wraz z infrastrukturą i wszelkie inne elementy środowiska człowieka, mające dla niego wartość poznawczą (Kruk 2014: 300 i nast.).

Jednak najbardziej interesujące i inspirujące edukacyjnie środowisko nie spełni zakładanych celów, jeśli nie będzie połączone ze sprzyjającą infrastrukturą otaczającą instytucje oświatowe zarówno na płaszczyźnie formalnej (przepisy i akty prawne) jak i wykonawczej (procedury szkolne, przyjęte wzorce metodyczne). Poniżej poruszam najbardziej zapalne wątki związane z trudnościami w uwolnieniu kreatywności nauczycieli i poczuciem sprawstwa pedagogicznego w ich miejscu pracy.

Konteksty profesjonalizacji nauczycieli a ich poczucie sprawstwa

Proces kształcenia i późniejszego usytuowania zawodowego nauczycieli w ramach szkolnictwa elementarnego jest silnie uwarunkowany społecznie, a ściślej – funkcjonuje w ramach formalnych wymogów ujętych w ustawy, rozporządzenia i przepisy wykonawcze, tworzące gęstą sieć oplatającą pedagogów i sterującą ich aktywnością. Często działania dydaktyczne podejmowane przez nauczycieli lokują się w z góry ustalonych ramach i wszelkie ich przekroczenie staje się mało prawdopodobne. Dzieje się tak dlatego, iż postępujący proces petryfikacji reguł życia społeczno-politycznego ostatnich lat nie pomija też sfery edukacji, zarówno w odniesieniu do kształcenia nauczycieli dla potrzeb szkolnictwa podstawowego, jak i zawodowego oraz na szczeblu szkolnictwa wyższego, związanego z dydaktyką akademicką. Problem ten, podejmowany od lat w pedagogice znalazł swój wyraz w licznych publikacjach badaczy (por. Kwiatkowska 2005; Klus-Stańska, Nowicka 2009; Rutkowiak, Potulicka 2010; Bauman 2011; Śliwerski 2013, 2015; Gołębniak, Zamorska 2014). Argumenty podnoszone przez pedagogów są niezmiennie; jednak ich postulaty kierowane w stosunku do władz oświatowych o uwolnienie samodzielności i kreatywności dydaktycznej nauczycieli pozostają bez echa. Badacze piszą o „gorsecie” krępującym wszelkie niezależne poczynania poszukujących nauczycieli, który jest dla nich utrudnieniem w samorealizacji zawodowej i przez swą szczegółowość utrudnia samodzielność dydaktyczną (Śliwerski 2015: 70). Inny ważny wątek dotyczy trudności w odnalezieniu się nauczycieli w permanentnie „reformowanej” rzeczywistości edukacyjnej, poddanej równocześnie naporowi kulturowych wzorców neoliberalizmu ekonomicznego: „Nauczyciele zdają się widzieć reformę jako społecznie wyabstrahowa-

ny zestaw reguł ukierunkowujących poszczególne wewnętrzne rozwiązania, (...). Rozwiązań tych nie osadza się jednak w szerszym horyzoncie społeczno-kulturowym” (Rutkowiak 2010: 267).

Kolejnym znaczącym kontekstem funkcjonowania nauczycielskiego są utrudnienia systemowe, w szczególności związane pogłębianiem ich profesjonalizmu. Badacze zwracają uwagę, iż nauczyciele w trakcie swego rozwoju zawodowego powinni mieć szansę na refleksyjną zmianę i możliwość porzucania nieprzydatnych, wyuczonych wzorców. Potrzebują zatem wielostronnego wsparcia odnoszącego się do ich aktywności praktyczno-badawczej, umiejętności definiowania i niwelowania pojawiających się trudności w pracy dydaktycznej, osadzania swych działań w szerszym kontekście społecznym w trakcie współpracy z innymi podmiotami (Gołębniak, Zamorska 2014: 119–125).

W odniesieniu do etapu kształcenia elementarnego najbardziej niepokojąca jest rozbieżność pomiędzy deklaracyjnymi celami i zadaniami dydaktycznymi, sformułowanymi w podstawie programowej dla klas początkowych a realną ich wykładnią i możliwościami realizacyjnymi. W dokumencie opublikowanym na stronach MEN zamieszczono poniżej wyróżnione przeze mnie hasła w obowiązującej podstawie programowej, z których powinien korzystać w trakcie swej pracy dydaktycznej nauczyciel: „Wspieranie **samodzielnej dziecięcej eksploracji** świata, (...). Tworzenie warunków pozwalających na bezpieczną, **samodzielną eksplorację otaczającej dziecko przyrody, stymulujących rozwój wrażliwości** i umożliwiających poznanie wartości oraz norm odnoszących się do środowiska przyrodniczego, adekwatnych do etapu rozwoju Tworzenie warunków umożliwiających bezpieczną, **samodzielną eksplorację elementów techniki w otoczeniu, konstruowania, majsterkowania, planowania i podejmowania intencjonalnego działania**, prezentowania wytworów swojej pracy). **Aranżacja przestrzeni wpływa na aktywność wychowanków, dlatego proponuje się takie jej zagospodarowanie, które pozwoli dzieciom na podejmowanie różnorodnych form działania. Elementem przestrzeni są także zabawki i pomoce dydaktyczne wykorzystywane w motywowaniu dzieci do podejmowania samodzielnego działania, odkrywania zjawisk oraz zachodzących procesów, utrwalania zdobytej wiedzy i umiejętności, inspirowania do prowadzenia własnych eksperymentów.**” (wszystkie pokreślenia autorskie).

Każde z zaznaczonych haseł stanowić może znakomitą inspirację dla twórczości pedagogicznej na niwie wczesnej edukacji. Zarówno samodzielna dziecięca eksploracja otaczającej przyrody, poznawanie elementów techniki w otoczeniu, konstruowanie, majsterkowanie, planowanie, podejmowanie intencjonalnego działania stymulującego rozwój wrażliwości – wszystko to jest dobrym punktem wyjścia dla uwolnienia nauczycielskiej samodzielności dydaktycznej. Podobnie należy się zgodzić, że aranżacja przestrzeni wpływa na aktywność wychowanków i podejmowanie przez nich różnorodnych form działania. Nauczyciel może też znaleźć pole do budowania swej wiedzy i poczucia kompetencji poprzez organizację przestrzeni pracy dydaktycznej, uzupełniając zbiory środków i pomocy dydaktycznych w celu motywowania dzieci do podejmowania samodzielnego działania, odkrywania zjawisk oraz zachodzących w otoczeniu procesów, utrwalania

zdobytej wiedzy i umiejętności, inspirowania do prowadzenia własnych eksperymentów. Jest jednak jeden warunek – te sformułowania muszą zostać potraktowane jako **wiążące** przez wszystkie zaangażowane strony procesu dydaktycznego. A zatem – konieczne jest nie tylko zapewnienie odpowiednich środków finansowych oraz infrastruktury materialnej, lecz także znaczące przebudowanie metodyki pracy nauczycielskiej na tym etapie kształcenia, jak również **przygotowanie samych pedagogów** do odmiennego stylu pracy w zmiennym i dynamicznym środowisku, podlegającym wpływom współczesnej cywilizacji. Formułując dla potrzeb wczesnej edukacji koncepcję *uczenia środowiskowego*, przyjmuję jednocześnie założenie o konieczności takiej organizacji procesu kształcenia nauczycieli, który stałby się pierwszym etapem rekonstrukcji zarówno teorii jak i praktyki dydaktycznej w obszarze wczesnej edukacji. Jeżeli podstawa programowa ma być **faktycznie** stosowanym dokumentem w pracy nauczycielskiej, należy dokonać gruntownej **reorientacji w przygotowaniu do zawodu pedagogów** dla potrzeb kształcenia elementarnego. W przeciwnym razie postulowane w dokumentach MEN-u dobre praktyki będą kolejną papierową zmianą przyczyniającą się do tworzenia opisów nieadekwatnych do rzeczywistych realiów. Wynika to z faktu, że pomimo krytycznej świadomości nauczycieli, akademików, rodziców i innych zaangażowanych stron, proces reprodukcji wzorców metodycznych we wczesnej edukacji jest trudny do przerwania ze względu na **transmisyjny** charakter kształcenia nauczycieli (Bauman 2015: 132 i nast.; Gomuła, Dyrda 2006: 249), a istniejące modele progresywnego kształcenia pedagogów nadal nie są dostatecznie upowszechniane.

Powodem zwrócenia uwagi na obowiązujące dokumenty oświatowe są wymogi metodyczne, jakie pojawiają się z rekomendacjami dotyczącymi realizacji podstawy programowej. Wymogi te bywają niekiedy sprzeczne z hasłami programowymi zawartymi w podstawie programowej jak w przykładowym sformułowaniu: „(...) Uczeń: wykonuje przedmioty użytkowe, w tym dekoracyjne i modele techniczne: a) z zastosowaniem połączeń nierozłącznych: sklejanie klejem, wiązanie, szycie lub zszywanie zszywkami, sklejanie taśmą itp., b) używając połączeń rozłącznych: spinanie spinaczami biurowymi, wiązanie sznurkiem lub wstążką ozdobną.”

Umiejętności te – być może znaczące w wielu sytuacjach – nie są chyba jednak kluczowe dla przygotowania ucznia z zakresu informacji technicznej, wydają się ponadto nadmiernie drobiazgowo i utrudniające samodzielność dydaktyczną, zwłaszcza, w kontekście sformułowanego w tym dokumencie postulatu o innowacyjnej i twórczej postawie nauczyciela.

Pracownia wczesnej edukacji – założenia wstępne

Niezależnie od opisanych trudności, wydaje się, że w podstawie programowej istnieje ukryty potencjał dla wolności przyszłej/go nauczycielki/a edukacji wczesnoszkolnej. Jest on zawarty w opisach postulowanego środowiska uczenia się. Jeżeli takie środowisko – zgodnie z zaleceniami MEN – zostanie siłami grona pedagogicznego utworzone, wówczas jego

autoteliczna wartość w danej placówce zacznie przynosić bardzo szybko efekty w postaci *pola interakcji* pomiędzy wszystkimi zaangażowanymi uczestnikami. Można przyjąć też, że jest szansa na uruchomienie procesu przekształcania postępowania dydaktycznego zgodnego z metodyką odwzorowującą (ekspercką) w swobodną komunikację, opartą na praktykach kulturowych (Kruk 2015: 10 i nast.). Zasady, metody, formy i dobór środków realizacyjnych dla działań edukacyjnych w kontekście kulturowym określam mianem *metodyki kulturowej*, zaś procesy uczenia się – *uczeniem środowiskowym*. Wynika to z założenia o zakorzenieniu każdej poznawczej aktywności człowieka w specyfice kulturowej danego miejsca i czasu, nadającej jej odrębny, niepowtarzalny rys. Kultura, która tworzy ramy komunikacji międzyludzkiej, stanowi wyposażenie danej społeczności, zaś dzięki procesowi uczenia możliwe staje się tworzenie unikalnych wzorów i schematów kształcenia. Miejscem, w którym takie procesy mogą być badane, opisywane i testowane w warunkach laboratoryjnych jest *pracownia* przygotowująca nauczycielki/li do zawodu. Jej działanie różni się od typowego schematu tym, że niejako wymusza odmienny typ aktywności uczących się. Polega on głównie na badaniu, prowokowaniu czynności eksploracyjnych oraz bieżącym ewaluowaniu poszczególnych zadań dydaktycznych, przy wykorzystaniu profesjonalnego wsparcia. Niezależnie od wagi ustaleń teoretycznych, nauczycielskim polem aktywności jest warunkująca ją realność materialna. Proponując odrzucenie perspektywy teoriocentrycznej, zakładam jednocześnie, że wiedza przyszłych nauczycielek/li powstająca w trakcie działania w *uczącym* środowisku stanowi kontekst dla ich nowych praktyk poznawczych i refleksji. Koncepcja uczenia środowiskowego oraz pracowni wczesnej edukacji została osadzona w paradygmacie krytycznej filozofii technicznej, które zostały obszerniej omówione w innych opracowaniach, w których odwołuję się do teorii aktora-sieci (ANT) (Afeltowicz 2011; Latour 2010; Abriszewski 2007).

Idea kształcenia nauczycieli w otoczeniu szkolnym, w przygotowanych warunkach nie jest nowa; już pedagodzy czasów Nowego Wychowania opisywali konieczne warunki i założenia pracy przyszłych nauczycieli. Zarówno John Dewey, Maria Montessori, Helen Parkhurst, Owidiusz Decroly i wielu innych twórców nie tylko opisywali założenia określonych szkół alternatywnych, lecz także tworzyli zaplecze umożliwiające realizowanie idei edukacyjnych przez odpowiednio przygotowanych nauczycieli. Także współczesne projekty alternatywnych rozwiązań metodycznych znajdują ramy realizacyjne we współpracujących placówkach. Obecne systemy kształcenia nauczycieli dysponują zasobami kadry dydaktycznej i administracyjnej, salami wykładowymi, bibliotekami i pozostałą, bogatą infrastrukturą wspierającą kształcenie. Jednak nawet najbardziej nowoczesne placówki kształcące nauczycieli wydają się pozbawione tego, co jest sercem aktywności przyszłych pedagogów: kontekstu szkolnego, wyrażającego się w stałym kontakcie z uczniami, atmosferą klasy szkolnej lub sali przedszkolnej, codziennych trudności i znaczących dla pedagogów zdarzeń. Dlatego jednym z założeń projektu pracowni kształcenia nauczycieli jest jej środowiskowy charakter. Uzyskanie pożądaných warunków obecnie stało się realne po wprowadzeniu na uczelniach możliwości kształcenia dualnego, polegające na naprzemiennym studiowaniu i pracy w placówkach, mających odpowiednie

uprawnienia i dysponujące kadrami tutorską. Granica pomiędzy placówką a uczelnią staje się bardziej elastyczna, gdyż w takim modelu możliwe jest prowadzenie zajęć na terenie uczelni przez nauczycieli-praktyków, jak również odbywanie konwersatoriów i spotkań akademików ze studentami/kami i praktykami na terenie współpracującej placówki. Podmiotów tych zazwyczaj może być więcej niż jeden, co daje więcej okazji dla zróżnicowanych doświadczeń i umiejętności praktycznych. Zasady organizacji pracowni zostały wstępnie sformułowane następująco:

- Pracownia ma być rodzajem otwartej mikrospołeczności wzajemnie uczącej się, jej skład będzie zmienny (tutorzy, pracownicy podmiotów edukacyjnych współpracujących z uczelnią, akademicy, studentki/ci, uczniowie, rodzice, pracownicy nadzoru oświaty);
- Szczegółowy regulamin pracowni powstanie w trakcie jej działania i będzie wspólnie negocjowany (niezależnie od wymogów formalnych);
- Powstające w trakcie współpracy strategie dydaktyczne i wzorce metodyczne będą wspólnym dorobkiem wszystkich podmiotów współpracujących z uczelnią.

Odmienne założenia od istniejących już rozwiązań autorskich w zakresie wczesnej edukacji dotyczą podejścia do kształcenia metodycznego, rozwijania profesjonalnej świadomości uczestników oraz pogłębiania ich wiedzy teoretycznej. W prezentowanej koncepcji **nie zakłada się określonego modelu rozwoju i strategii dydaktycznej**. Realizatorzy projektu pracowni przyjmują zasadę współistnienia zróżnicowanych podejść, które w miarę pogłębiania praktyki i obudowywania jej refleksją mają okazję stać się dojrzałymi strategiami dydaktycznymi tworzonymi przez studiujących i negocjowanymi w praktyce. Zamiarem twórców przyszłej pracowni jest **otwarcie metodyczne**, a co za tym idzie udzielenie kredytu zaufania przyszłym nauczycielkom/om, ponieważ wydaje się to szansą na przerwanie reprodukcji wzorców opartych na transmisji.

Literatura

- Afeltowicz Ł. (2011), *Laboratoria w działaniu. Innowacja technologiczna w świetle antropologii nauki*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Bauman T. (2015), *Niepraktyczne i łatwe studia pedagogiczne*. W: D. Urbaniak-Zajac (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bauman T. (2011), *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Univeristas.
- Czetwertyńska G. (2008), *Laboratorium Edukacyjne OBTA/MISH*. W: A. Czetwertyński (red.), *Laboratorium Edukacyjne*. Warszawa, Laboratorium Edukacyjne MISH Ośrodka Badań nad Tradycją Antyczną.
- Dereń A., Tersa J., Sadoń-Osowiecka T. (2010), *Nauczycielskie zmagania z podstawą programową. Ku nowym odczytaniom dokumentów i praktyk szkolnych*. Kartuzy, Centrum Inicjatyw Edukacyjnych.

- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gołębiak B., Zamorska B. (2014), *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Gomuła T., Dyrda T. (2006), *Standardy przygotowania pedagogicznego kandydatów na nauczycieli*, (w:) T. Gomuła, T. Dyrda (red.), *Kształcenie kandydatów na nauczycieli. Teoria – praktyka*. Kielce, Akademia Świętokrzyska.
- Hall E.T. (1978), *Ukryty wymiar*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2009), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Klus-Stańska D. (2010), *Infantylizujący stereotyp nauczycielki wczesnej edukacji. W poszukiwaniu kontekstu i źródeł ukrytego dyskursu „naszej Pani”*. „Kultura i Edukacja”, nr 2(76).
- Klus-Stańska D. (red) (2014), *Antyedukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kruk J. (2014), *Dezintegracja szkolnego środowiska oraz możliwości jego harmonizowania*. W: D. Klus-Stańska (red) *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kruk J. (2015) *Metodyka jako praktyka kulturowa (archetypowa). Ku źródłom zmiany w dydaktyce*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1(28).
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli; między anomią a heteronomią*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Latour B. (2010), *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*. Kraków, Wydawnictwo Universitas.
- Łukaszewicz R. (1991), *Edukacja dialektyczna i szkoła przyszłości*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Rutkowiak J., Potulicka E. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2015), *Nauczyciele w gorsecie MEN-skich regulacji*. W: H. Kwiatkowska (red.), *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2013), *Diagnoza uspołecznienia szkolnictwa publicznego III RP w gorsecie centralizmu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Akty prawne i publikacje internetowe

- Abriszewski K. (2007), *Teoria Aktora-Sieci Bruno Latoura*. „Teksty drugie”, 1–2, wyd. Centrum Humanistyki Cyfrowej, http://rcin.org.pl/Content/51075/WA248_67121_P-I-2524_abriszew-teoria.pdf, odczyt 8.08.2018.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem, Ministerstwo Edukacji Narodowej, dostęp: 8.08.2018.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. z 2017 r., poz. 1644).

Stine Vik

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.42.10>

ORCID: 0000-0001-8382-4053

Inland Norway University of Applied Sciences
Stine.Vik@inn.no

Hege Merete Somby

ORCID: 0000-0001-5713-9239

Inland Norway University of Applied Sciences
hege.somby@inn.no

Defectology and inclusion

Summary

In this article we claimed that the conception and rhetoric Vygotsky questioned in his works on Defectology still are relevant today in the age of *inclusive education*. The educational system in several western countries is built upon the strategy of reducing the gap between what the “normal” child can do and the expectations of the disabled child’s competence and skills. The educational system is constructed to handle the “normal” child, and will make adjustments for the disabled child in relation to what the “normal” child is capable of. This is in conflict with the ideology of inclusive education. In our opinion, the educational strategy as a “negative education” is a paradox to the overarching aim of inclusive education. As long as we measure what the child is *not* able to do, we will not be working towards an inclusive education. In this article we make use of Vygotsky’s perspectives on defectology and “positive differential approach” to discuss these issues.

Keywords: defectology, inclusive education, positive differential approach

Introduction

Vygotsky played a key role in establishing the discipline of Defectology in the USSR. Although the word defectology has no direct analogy to Western educational system, it roughly covers the term *special education*, and partly provides services to the same population as special education in Western countries (Davydov 1995; Gindis 1995: 78). Vygotsky’s work on defectology has to a limited extent been spread in the West, but in fact defectology was the main empirical domain from which Vygotsky obtained data for his theoretical concepts, so a greater part of Vygotsky’s scientific legacy is actually to be found within the area of defectology (Gindis 1995).

Although the term defectology may sound harsh to western pedagogues, Vygotsky’s work within this field has surprisingly strong explanatory power on several issues on education even today. In this paper, we argue that the conception and rhetoric of pedagogy Vygotsky questioned almost a hundred years ago, still dominates the Western understanding of education for children with disabilities today. Even though Vygotsky’s terms may be outdated, we will contend that the rhetoric is still visible and in conflict with the glob-

al strive for inclusive education. Vygotsky stated that questions regarding children with disability were posed and solved as quantitative issues, continuously subtracting what is probable from what is expected. Our claim is that education still is based on *quantitative* measurements where children with disabilities are measured according to what we – the society – perceive as “normal”. It is our belief that educational efforts are targeted towards the gap between what the disabled child is capable of and what the “normal” child is capable of, and that this assumption seldom is questioned. Vygotsky calls this a negative pedagogy. We will contend that this principle is irreconcilable with the efforts of inclusive education as it is advocated through the Salamanca Statement of 1994 (UNESCO 1994), an international marker for the debate and efforts for inclusive education. The Salamanca Statement is advocating diversity as a quality and the educational system as responsible for execution. Vygotsky’s concern about a quantitative understanding and a negative pedagogy can point us in a direction for a more positive discussion of ability-approach. His suggestion was that education for children with special needs should start from a positive approach of the strengths of the child, a contention in line with the Salamanca statement.

Defectology

Vygotsky contributed to the understanding of development of children with special needs basically on two foundations; his general cultural-historical theory of human development (see Vygotsky 1998), and his special theory of disontogenesis (theory of distorted development). His theory of disontogenesis is founded upon two main premises 1: The distinction between primary and secondary defects, and 2: The interfunctional relationship in mental development (Kozulin & Gindis 2007: 340). According to Vygotsky, there are primary defects referring to an actual biological problem, an impairment that influences the child’s development of the natural functions, such as perceptions, memory and so forth. The secondary defect, on the other hand, refers to psychological difficulties acquired through the process of social interaction (Vygotsky 1995), the social implications of the biological defect. The interfunctional relationship between the primary and the secondary defects will influence the ability of the individual. With this latter theory, Vygotsky made a distinct distance to the common assumptions of his time that disability is mainly biological in nature (Kozulin & Gindis 2007). He claimed that the problem of disability is not the biological disability itself, but its social implications.

Any physical handicap... not only alters the child’s relationship with the world, but above all affects his interaction with people. Any organic defect is revealed as a social abnormality in behaviour. It goes without saying that blindness and deafness per se are biological factors; however, teachers must deal not so much with these biological factors by themselves, but rather their social consequences (Vygotsky 1993: 102).

This distinction of the two “types” of disability is very similar to the discourses on disabilities described as a medical model and the social model. The medical model examines

and resolves disabilities as pathological issues, whereas the social model examines and resolves disabilities as relational issues (see below). In his theory, Vygotsky emphasizes the biological need to “fit in” with the society, as social interactions are necessary for human development.

Vygotsky’s difficulty approach is somewhat narrow, but his emphasis is that a difficulty may be regarded as a social or systemic problem rather than the child’s biological problem. One can understand this as pure compensating strategy thinking, but his emphasis on social issues points to an approach whereby difficulties are rather a problem for the institutions, in our case schools, not the child.

Inclusive education

The principle of inclusive education has emerged as a key area in education research and policy for well over two decades (e.g. Ainscow, Booth and Dyson 2006). The principle of inclusive education is advocated through organizations such as UN (UNESCO 2015), the World Bank (2017) and the European Commission (2018) in addition to a steadily growing research area in education and training. For instance, the yearly conference for the European Educational Research Association 2018 had the conference theme “Inclusion and exclusion, Resources for educational research”. The global efforts towards an inclusive education can be traced back to the Salamanca Statement of 1994, a document ratified by 92 governments and 25 international organizations, addressing the rights to education for all. Following the Salamanca Statement, the international movement to promote inclusive education has been viewed as a reform of education and training, aiming to adapt education to pupils’ diversity – in contrary to having children adapt to education (Hausstätter & Jahnukainen 2014).

There is a broad consensus that inclusive education concerns increasing participation on several levels, such as culture, community and the mainstream curricula (Florian & Black-Hawkins 2011), and that *inclusion* implies responding to the diversity within that classroom (Florian & Linklater 2010). However, there is also a broad consensus that the interpretation of the term and the practice of it is not unified (e.g. Nilholm & Göransson 2017). The ambiguous interpretation of the concept can be seen in the international research on the area where it is interpreted and conceptualized in a range of different ways (e.g. Dyson 2000; Kiuppis & Hausstätter 2014; Nilholm & Göransson 2017; Amor et al. 2018). It can be presented as a matter of placement, specifically concerning every child’s right to education independent of the child’s physical ability (e.g. Avramidis, Bayliss, & Burden 2000; Croll & Moses 2000), or in other ways concerned with specific disabilities and segregating/integrating methods (e.g. Antia, Stinson, & Gausta 2001; Gilmore, Campbell, & Cuskelly 2003). It can also be presented as a means for social justice, providing education to marginalized groups and effects on these efforts (e.g. Villa et al. 1996; Slee 2001), or it can present issues of democratic values as ways of education and training (e.g. Barton 1997).

As we can see, inclusion is understood in a range of different ways, and the achievement of inclusive practices is still an ongoing challenge (Florian & Spratt 2013). It also mainly concerns pupils with special needs (Hausstätter 2003; Nilholm & Göransson 2017; Amor et al. 2018), even though the Salamanca Statement is advocating diversity as a quality. We would claim that if diversity is a quality, inclusive education should discuss diverse forms of education, not different attainment of the same education. However, a literature review of perspectives and trends in the research of the field (Amor et al. 2018) reports that other reviews mainly focus on “(...) exploring strategies and practices to improve academic knowledge and skills of students with SEN [special educational needs] in inclusive contexts” (p. 8). This could indicate that education for pupils with special needs, whether it is called inclusive education or not, is posing and solving questions in a quantitative manner, measuring and assessing according to the “normal” pupil. Thus, the educational strategy of a “negative education” is a paradox to the overarching aim of inclusive education. As long as we measure what the child is not able to do, we will not be working towards an inclusive education.

A quantitative issue

The early European special educational efforts towards individuals with disabilities were traditionally aimed at compensatory actions, specifically for children with sensory impairments or mental retardation. The educational efforts aimed at reducing the gap between the “abnormal” and the “normal” and these efforts were to a large extent anchored in a medical paradigmatic framework, using medical parameters (Skidmore 1996). This way of framing and understanding remediation of the disabled individual is referred to as the medical model. Within the medical model, biological and psychological abnormalities are examined, explained and resolved as an individual issue (Skidmore 1996). The disability is therefore understood as a biological and/or a psychological factor within the individual, explained and reasoned from the difficulties the individual experience. The methods of investigation have been measurements (Vygotsky 1993). Traditionally, special educational needs described within the medical model would suggest a remediation aiming to reduce the abnormality. For instance, a child with a hearing impairment would be trained to develop a functional language of speech (Kermit 2010). To be able to speak would be “normal” and the compensatory effort was to reduce the gap between the “abnormal” (no speech) and the “normal” (speech) (Kermit 2010). A child with a psychological disability would be examined with the psychological tool, the IQ-test. In Vygotsky’s opinion, the psychometrical assessment of his time (IQ-tests) was merely concerned with collecting a statistic, quantitative amount of *negative characteristics*, insufficient to differentiate between biological disabilities and socially acquired disabilities (see Gindis 1995; Valsiner & Van der Veer 1993). By using a quantitative measurement, the individual is assessed and habilitated in a relation to what is considered “normal”. With these efforts, the intervention has set out to resolve the specific abnormality, or reducing it, and thereby normalize

the situation for the child. The problems are thus “posed and resolved as quantitative problems” (Vygotsky 1993), measured according to a norm and subsequently remediated as an effort to reduce the difference between the norm and the actual ability. Vygotsky claims that this way of thinking has legitimized a basis of knowledge within the special educational field by using the quantitative language of cause and effect. Vygotsky (1993) describes this educational strategy as “negative education” because the starting point is a description of a person’s deficiencies and limitations. Within this framework, the effect of the educational measures will be assessment according to certain normality criteria. In other words, the effect goal is also a “negative goal” which is based on a description of the deficiencies of the child you teach. Vygotsky (1993) contends that this leads to a reductionist pedagogy. Focusing on deficiencies, the consequence becomes an education aimed at *reducing the negative*.

A qualitative issue

Vygotsky suggests, however, that education for children with disabilities is a *qualitative issue* and not a quantitative.

A child whose development is impeded by a defect is not simply a child less developed than his peers; rather he has developed differently...a child in each stage of his development, in each of his phases, represents a qualitative uniqueness, i.e., a specific organic and psychological structure; in precisely the same way a handicapped child represents a qualitatively different, unique type of development (Vygotsky 1993: 30).

His perspective emphasizes the fact that people with disabilities are qualitatively different and that one must meet this qualitative difference with qualitative different education. As we can see, his questioning and reasoning for educational differences is still not met in the literature for pupils with special needs, but it is still highly relevant.

Vygotsky’s claim that knowledge of the development of the child with a defect cannot be built on the same foundation of knowledge as that of the “normal” child is still relevant, and he argues that the educational possibilities lie within the social motivation to “fit in”. The development of children with and without defects follows different trajectories. For the child with a defect, the social implications of this defect may force the child to develop creative compensatory skills. Therefore, comparing skills and presuppositions with “the normal” will reduce the child’s possibilities for development. The child with a disability will develop in a qualitative different way from the “normal” child and use other means to achieve a final goal. For instance, a blind child will compensate for his defect by developing “a psychological superstructure circumventing his impaired vision with only one goal in mind: to replace sight” (1993: 57). This would not have been an issue in a “blind world”. The compensatory skills the child may develop are based on the social implications that he or she experiences by “being blind”. This is also relevant for other defects;

the child will try to overcome his defect and struggle “to be healthy and fully accepted socially” by strategically developing other skills. Vygotsky explains this organic relationship by Adler’s theorization of the individual’s ability to create balance. The child with a disability will develop compensatory skills or psychological functions in order to achieve equilibrium. So, when the child meets the society’s expectations, these mechanisms will create a potential and a stimulus to compensate or overcompensate for the defect. While the defect, or impairment, might disable the child from certain activities, it can also be the source of the development of special features (1993: 34).

The problem with the reductionist point of view is that the educational institutions primarily compensate by reducing the gap. It does not take into consideration that the social institution is primarily facilitated for the “normal” child. Thus, when the child is facing social structures and expectations in educational institutions, his abilities will not be measured against the actual abilities, but against a constructed norm. Hence, a negative distance to the norm.

Conclusion

We claimed that the conception and rhetoric of pedagogy which Vygotsky questioned in his time are still relevant in the age of inclusive education. The educational system in several western countries is built upon the strategy of reducing the gap between the what the “normal” child can do and the expectations of the disabled child’s competence and skills. When teaching children with disabilities, the educational system is constructed to handle the “normal” child, and will make adjustments for the disabled child in relation to what the “normal” child is capable of. This is in conflict with the ideology of inclusive education. In an international perspective, inclusive education is often viewed as a reform of education and training aiming to adapt education to students’ diversity – in contrary to having children adapt to education. Even though inclusive education could be perceived in a narrow perspective to ensure the rights of students with disabilities, there is also a broader perspective, focusing of the substance of education and training. Thus, all pupils should also gain from education and training, both socially and academically. In our opinion, the educational strategy as a “negative education” is a paradox to the overarching aim of inclusive education. As long as we measure what the child is not able to do, we will not be working towards an inclusive education. Even though the research field of inclusive education seems to agree that inclusive education promote participation and diversity of all children, the focus of the majority of journal articles discuss issues of placement and academic skills, factors which can be perceived as crucial if the main goal is to do what the majority of pupils do.

Going back to the inclusive education, it is our opinion that Vygotsky’s defectology might give us some leverage in achieving a more inclusive education for children with disabilities. Vygotsky’s contribution in the field of special education was what he described as a “positive differential approach” (Vygotsky 1993: 122). That is the emphasis of identify-

ing the disabled child from a point of strength rather than a disability (Vygotsky 1993). We argue that the theory of Vygotsky's defectology is of importance to the pedagogues' potential to *recognise and identify the child's compensatory abilities*. A positive differential approach to education for children with special needs will be a contribution to the field of inclusive education.

Inspired by Marxist-theory, Vygotsky was aware that education must be pointing forward and have goals. Education should ensure all people to find their optimal place as participants in a society. Hence, goals of education are not only to achieve academic skills, but to provide a basis for an inclusive society for all. Compensation is therefore not just a psychological phenomenon – one can also be compensated by focusing on developing motoric and practical skills. Such skills can therefore be recognized as one way of developing compensating strategies in inclusive education.

Starting from a positive approach, children are seen an important source of information to the improvement of teaching and learning in inclusive environments. Therefore, an ongoing discussion moving forward a many-faceted understanding of what inclusive education is, and should be, crucial to confront the former paradigm seeing children as incomplete adults and disabilities as pathological problems.

References

- Ainscow M., Booth T. & Dyson A. (2006), *Improving schools, developing inclusion*. London, Routledge.
- Amor A.M., Hagiwara M., Shogren K.A., Thompson J.R., Verdugo M.Á., Burke K.M. & Aguayo V. (2018), *International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review*. "International Journal of Inclusive Education", 1–19. doi: 10.1080/13603116.2018.1445304
- Antia S.D., Stinson M.S. & Gaustad M.G. (2002), *Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings*. "The Journal of Deaf Studies and Deaf Education", 7(3). doi: 10.1093/deafed/7.3.214
- Avramidis E., Bayliss P. & Burden R. (2000), *Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school*. "Teaching and Teacher Education", 16(3). doi: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Barton L. (1997), *Inclusive education: romantic, subversive or realistic?* "International Journal of Inclusive Education", 1(3).
- Croll P. & Moses D. (2000), *Ideologies and utopias: education professionals' views of inclusion*. "European Journal of Special Needs Education", 15(1). doi: 10.1080/088562500361664
- Davydov V.V. (1995), *The influence of LS Vygotsky on education theory, research, and practice*. "Educational Researcher", 24(3).
- Dyson A. (2000), *Inclusion & inclusions: Theories and discourses in inclusive education*. In: H. Daniels & P. Garner (Eds.), *Inclusive Education. Supporting Inclusion in Educational Systems*. London, Kogan Page Limited.
- European Commission. (2018), *Education*. Hentet fra https://ec.europa.eu/europeaid/sectors/human-development/education_en

- Florian L. & Black-Hawkins K. (2011), *Exploring inclusive pedagogy*. "British Educational Research Journal", 37(5).
- Florian, L. & Linklater, H. (2010), *Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all*. "Cambridge Journal of Education", 40(4). doi: 10.1080/0305764X.2010.526588
- Florian L. & Spratt J. (2013), *Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice*. "European Journal of Special Needs Education", 28(2). doi: 10.1080/08856257.2013.778111
- Gilmore L., Campbell J. & Cuskelly M. (2003), *Developmental Expectations, Personality Stereotypes, and Attitudes Towards Inclusive Education: Community and teacher views of Down syndrome*. "International Journal of Disability, Development and Education", 50(1). doi: 10.1080/1034912032000053340
- Gindis B. (1995), *The social/cultural implication of disability: Vygotsky's paradigm for special education*. "Educational Psychologist", 30(2).
- Gindis B. (1999), *Vygotsky's Vision: Reshaping the Practice of Special Education for the 21st Century*. "Remedial and Special Education", 20(6). doi: 10.1177/074193259902000606
- Hausstätter R.S. & Jahnukainen M. (2014), *From integration to inclusion and the role of special education*. In: F. Kiuppis & R.S. Hausstätter (Eds.), *Inclusive education twenty years after Salamanca*. New York, Peter Lang.
- Kermit P.S. (2010), *Etikk og audiopedagogikk – en drøfting på bagrunn av et historisk eksempel [Ethics and audio pedagogy – a discussion from a historical example]*. In: S.M. Reindal & R. Hausstätter (Eds.), *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter [Special pedagogy and ethics: Collective responsibility and individual rights]*. Oslo, Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Kozulin A. & Gindis B. (2007), *Sociocultural Theory and Education of Children with Special Needs: From Defectology to Remedial Pedagogy*. In: H. Daniels, J.V. Wertsch, & M. Cole (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press. (Hentet fra <https://www.cambridge.org/core/books/cambridge-companion-to-vygotsky/sociocultural-theory-and-education-of-children-with-special-needs-from-defectology-to-remedial-pedagogy/E9395CCAB4F8AB9FC10D8EE9E404CAFB>).
- Nilholm C. & Göransson K. (2017), *What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact*. "European Journal of Special Needs Education", 32(3). doi: 10.1080/08856257.2017.1295638
- Skidmore D. (1996), *Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs*. "European Journal of Special Needs Education", 11(1). doi: 10.1080/0885625960110103
- Slee R. (2001), *Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education*. "International Journal of Inclusive Education", 5(2–3).
- Smagorinsky P. (2012), *Vygotsky, "defectology," and the inclusion of people of difference in the broader cultural stream*. "Journal of Language and Literacy Education", 8(1).
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: Adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNESCO. (2015). *Ten questions on inclusive education*. Hentet fra <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/10-questions-on-inclusive-quality-education/>

- Valsiner J. & Veer R.V. d. (1993), *The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations*. In: R.R. Cocking & K.A. Renninger (Eds.), *The development and meaning of psychological distance*. New Jersey, Erlbaum.
- Vaughn S., Elbaum B.E. & Schumm J.S. (1996), *The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities*. "Journal of Learning Disabilities", 29(6).
- Villa R.A., Thousand J.S., Meyers H., & Nevin A. (1996), *Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education*. "Exceptional Children", 63(1).
- Vygotsky L.S. (1987), *The collected works of LS Vygotsky, Vol 1: Problems of general psychology*. New York, Plenum.
- Vygotsky L.S. (1993), *The collected works of LS Vygotsky, Vol 2: The fundamentals of defectology*. New York, Plenum.
- Vygotsky L.S. (1998), *The collected works of LS Vygotsky, Vol 5: Child psychology*. New York, Plenum.
- World Bank (2017), *'Learning for All' Must Include Children with Disabilities*. Hentet fra <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2017/11/30/learning-for-all-must-include-children-with-disabilities>

Joanna Szymczak

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.42.11>

ORCID: 0000-0002-5755-5790

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

joannaszczak1@gmail.com

AnAlySE jako narzędzie stymulujące rozwój refleksyjności i refleksji nauczyciela dotyczącej codzienności szkolnej

Summary

AnAlySE as a tool for stimulating teacher's reflection and reflectivity with reference to everyday educational reality

Educational situation analysis sheet (AnAlySE) was used as a tool while working with university students of early education. The work with AnAlySe was monitored in order to answer the question of its meaning in developing the ability to reflect on the everyday educational reality. The observation of students' proceedings, the interviews with them and the analysis of their work lead to the conclusion that the sheet constitutes a specific space for obtaining knowledge and developing certain skills in teacher's both individual and group work. It fosters developing the ability to learn "with" others and "from" others "in" and "from" the everyday educational reality.

Keywords: everyday educational reality, reflection and reflectivity, developing the ability to be a teacher

Słowa kluczowe: codzienność edukacyjna, refleksyjność, refleksja, analiza, budowanie bycia nauczycielem

Geneza AnAlySE

AnAlySE¹, czyli arkusz analizy sytuacji edukacyjnej, to narzędzie, którego istotą jest wspieranie nauczycieli edukacji przedszkolnej oraz nauczycieli wczesnej edukacji w rozwijaniu refleksyjności i refleksji w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych. Powstał on w wyniku namysłu dotyczącego współpracy z nauczycielami w ramach Laboratorium Zmiany Edukacyjnej – Centrum Badań nad Rozwojem i Uczniem², a także ze studentami pedagogiki wczesnoszkolnej i studiów doktoranckich Uniwersytetu Kazi-

¹ Opisywany arkusz jest jedną z propozycji stymulowania rozwoju refleksyjności i refleksji dotyczącej codzienności szkolnej. Istnieją również inne, które uwrażliwiają nie tylko na możliwości, ale i ograniczenia związane z korzystaniem z nich – zob.: Mizerek 2015; Shank 2006; Clark, Rossiter 2008.

² Laboratorium Zmiany Edukacyjnej – Centrum Badań nad Rozwojem i Uczniem to jednostka naukowo-badawcza, która funkcjonuje przy Katedrze Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; jej kierownikiem jest prof. dr hab. Ewa Filipiak.

mierza Wielkiego w zakresie kursów: Warsztat refleksyjnego nauczyciela oraz Warsztat refleksyjnego nauczyciela akademickiego. Korzystanie przez nauczycieli, studentów i doktorantów z modelu rozwijania refleksyjności (zob.: Szymczak 2017a; Szymczak 2015a; Szymczak 2015b), stawiane przez nich pytania, doświadczane trudności, a także werbalizowane wątpliwości zmotywowały mnie do zbudowania wspomnianego arkusza. Konstrukcja ta nie ma charakteru zamkniętego. Zawarte w nim pytania nie wyczerpują bowiem wszystkich aspektów, które mogą być istotne dla korzystającej z niego osoby. Kreuje on jedynie wizualną *przestrzeń kulturową* dla refleksji nauczycieli dotyczącej pracy z uczniami, czyli *ramę myślową* dla analizowania doświadczanej przez nich, *zanurzonej* w danej kulturze codzienności szkolnej. Jest materialnym wyrazem skonstruowanego modelu czy też jego swoistym uzupełnieniem. Razem z nim tworzy on *otwartą całość* dla rozwijania refleksyjności i namysłu nauczyciela w odniesieniu do codzienności dydaktyczno-wychowawczej.

Podstawy teoretyczne

Podstawę teoretyczną w procesie budowania AnAlySE stanowiły, takie teorie jak: konstruktywizm w ujęciu Herberta Bernera (2006), Nelsona Goodmana (1997) i Kennetha J. Gergena (2009) oraz konstruktywistyczny model poznania i nie-klasyczna socjologia wiedzy w ujęciu Andrzeja Zybortowicza (1995); interakcjonizm symboliczny w podejściu Herberta Blumera (2007) i Ervinga Goffmana (2008, 2012); fenomenologia w ujęciu Edmunda Husserla (1990), Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna (2010), i Alferda Schütza (2008) (zob.: Hejnicka-Bezwińska 2008: 42); autoetnografia analityczna (Anderson 2014). Nie bez znaczenia były również następujące koncepcje teoretyczne: (1) poznawcza koncepcja człowieka Józefa Kozieleckiego (1995), (2) myślenie refleksyjne w ujęciu Johna Deweya (1988), (3) refleksyjność w perspektywie teorii strukturacji Anthonego Giddensa (2003), (4) refleksyjność i bezrefleksyjność w ujęciu Ellen J. Langer (1993; Maciuszek 2013), (5) socjokulturowe podejście Jerome'a Brunera (2006), (6) koncepcja rozwojowego podejścia do edukacji Lwa S. Wygotskiego w interpretacji Ewy Filipiak (2012, 2011, 2008, 2002). Przywołane powyżej teorie stworzyły *przestrzeń kulturową* dla poszukiwania odpowiedzi na pytania o to, czym jest wiedza; kim jest i jaką rolę odgrywa jednostka; kim jest badacz codzienności edukacyjnej i co znaczy budować bycie nim; kim jest nauczyciel i jaką funkcję pełni w kreowaniu środowiska uczenia się; co cechuje wrażliwe nauczanie; jak można rozumieć refleksyjność i refleksję; kim jest refleksyjny praktyk. Ponadto pomocne były zrekonstruowane w ramach projektu badawczego: typologia refleksji nauczycieli wczesnej edukacji dotyczącej pracy z uczniami, modele refleksji nauczycieli dotyczącej pracy z dziećmi, a także strategia *mówienie dla myślenia* (zob. szerzej: Szymczak 2017a; Szymczak 2017b; Szymczak 2017c). Uwrażliwiły mnie one bowiem na specyfikę namysłu nauczycieli dotyczącego pracy z uczniami.

Przyjęty paradygmat

Opisywane narzędzie do analizy codzienności szkolnej usytuowałam w paradygmacie konstruktywistyczno-interpretatywnym, który jest, obok paradygmatów: pozytywistycznego, postpozytywistycznego, krytycznego (marksistowskiego, emancypacyjnego) i feministyczno-postrukturalnego, jednym z czterech podstawowych interpretatywnych paradygmatów nadających strukturę badaniu jakościowemu. Paradygmat ten charakteryzują takie właściwości, jak: relatywistyczna ontologia (zakładająca wielość rzeczywistości), subiektywistyczna ontologia (przyjmująca, że uczestnicy sytuacji edukacyjnej współtworzą jej rozumienia) i naturalistyczny zespół procedur metodologicznych (akcentujący zasadność prowadzenia badań w środowisku naturalnym dla osoby badanej). Poza tym uprawnia on do zastępowania typowych pozytywistycznych kryteriów wewnętrznej i zewnętrznej trafności, rzetelności oraz obiektywności, takimi pojęciami jak: „(...) wiarygodność, możliwość przenoszenia, niezawodność i potwierdzalność (...)” (Denzin, Lincoln 2009: 51–52; por. Szymczak 2017a: 104). Praca z arkuszem wymaga od nauczyciela odgrywania jednocześnie dwóch ról, tj. badacza codzienności edukacyjnej, a także *obiekta badań*. Tworzy mu ona bowiem *przestrzeń kulturową* dla wnikliwego analizowania siebie jako przedstawiciela określonej grupy zawodowej i człowieka. Uwzględnić także różnorodność punktów widzenia, przekonań, subiektywnych filozofii edukacyjnych (zob. Lemańska-Lewandowska 2013: 19–26) i motywuje jednostkę do swoistego konfrontowania ich zarówno ze sobą, jak i z podejściem naukowym.

Adresat

AnAlySE jest adresowane do (przyszłych) nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnej edukacji. Wynika to z faktu, że, po pierwsze mam przyjemność pracować głównie z nauczycielami edukacji przedszkolnej i wczesnej edukacji oraz ze studentami pedagogiki wczesnoszkolnej, a po drugie, w zrealizowanym projekcie badawczym (zob. Szymczak 2017a) uczestniczyli nauczyciele wczesnej edukacji. Brak danych empirycznych, a także niewielkie doświadczenie w pracy ze studentami innych kierunków studiów nie uprawniają mnie do rekomendowania tego narzędzia do pracy z nauczycielami pozostałych etapów kształcenia. Mogę jedynie zachęcić ich do skorzystania z arkusza, monitorowania pracy z nim, a także modyfikowania go adekwatnie do własnych potrzeb. Do tego motywuje mnie nadawanie mu wymiaru praktycznego we współpracy z doktorantami.

Budowa

Arkusz analizy sytuacji edukacyjnej zbudowany jest z trzech części. Przedstawiają się one następująco: pierwsza z nich obejmuje opis sytuacji edukacyjnej, druga jest jej analizą, a trzecia to propozycja zmiany (zmian)/proponowane rozwiązania. Część druga narzędzia składa się z trzech etapów, tj.: etap 1 – interpretacja przy korzystaniu z wiedzy uprzedniej, stadium 2 – problematyzacja/konceptualizacja, poziom 3 – interpretacja przy korzystaniu ze źródeł zewnętrznych.

Każdą część i każdy etap budują pewne pytania, na które odpowiada nauczyciel. W części pierwszej dotyczą one tego, kto uczestniczył w określonym zdarzeniu; co zaistniało; jak przebiegała sytuacja; gdzie i kiedy miała ona miejsce; o czym myślała i co czuła osoba pracująca z narzędziem. W etapie 1 części drugiej pojawiają się pytania o motywy zachowania nauczyciela i dziecka/dzieci oraz wyboru analizowanej sytuacji edukacyjnej, a także o prawdopodobne myśli i uczucia uczestników tego zdarzenia. Etap 2 części drugiej *wymaga* odpowiedzi na pytanie o identyfikowane problemy/zagadnienia, w odniesieniu do których można poszukiwać literatury naukowej i dyskutować o nich z innymi. Stadium 3 części drugiej zawiera zapytania o to, do jakich wiadomości (związanych z nazwanymi problemami) dotarł nauczyciel, dzięki studiowaniu tekstów dotyczących teorii, koncepcji, modeli teoretycznych oraz rozmowom z nauczycielami i (lub) ekspertami; jak – przy korzystaniu z wiedzy, do której doszedł – interpretuje on analizowaną sytuację; czego dowiedział się o sobie, własnych przekonaniach związanych z pracą z dziećmi i projektowaniem warunków uczenia się. Pytania w części trzeciej dotyczą z kolei modyfikacji, jakie nauczyciel zamierza wprowadzić w zakresie własnej działalności, a także zmian, których dokonał w odniesieniu do własnego podejścia do pracy z uczniami. Zaproponowane w arkuszu zapytania tworzą nauczycielowi *przestrzeń kulturową* dla namysłu najpierw nad daną sytuacją edukacyjną, a następnie nad zidentyfikowanymi problemami/zagadnieniami.

W stadiach: 1 i 2 części drugiej nauczyciel interpretuje, nadaje znaczenia i wyjaśnia sytuację, a także zidentyfikowane problemy/zagadnienia, korzystając z wiedzy uprzedniej. W etapie 3 części drugiej narzędzia interpretuje on, wyjaśnia, nadaje znaczenia wyodrębnionym problemom/zagadnieniom, korzystając z literatury naukowej i/lub punktu widzenia innych osób, np. nauczycieli czy ekspertów w danej dziedzinie. Poszczególne części AnAlySE korespondują z określonymi stadiami modelu rozwijania refleksyjności nauczycieli w odniesieniu do sytuacji edukacyjnych. Część pierwsza, a także poziom 1 części drugiej narzędzia odnoszą się do etapów: I, II i III modelu. Etap 2 części drugiej arkusza dotyczy stadium IV modelu rozwijania refleksyjności. Etap 3 części drugiej arkusza współgra z jego poziomem V, natomiast część trzecia narzędzia jest adekwatna do etapu VI modelu. Korespondencję między arkuszem i modelem przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Korespondencja między AnAlySE oraz modelem rozwijania refleksyjności nauczycieli w odniesieniu do sytuacji edukacyjnych

Arkusz analizy sytuacji edukacyjnej dla nauczyciela edukacji przedszkolnej i nauczyciela wczesnej edukacji	Model rozwijania refleksyjności nauczycieli w odniesieniu do sytuacji edukacyjnych
<p style="text-align: center;">Część pierwsza Opis sytuacji edukacyjnej</p> <p style="text-align: center;">Część druga – etap 1 Analiza sytuacji edukacyjnej – korzystanie z wiedzy uprzedniej</p>	<p style="text-align: center;">Etap I Wybór sytuacji edukacyjnej</p> <p style="text-align: center;">Etap II Opis sytuacji edukacyjnej</p> <p style="text-align: center;">Etap III Analiza przy odwołaniu się do zasobów wewnętrznych</p>

Arkusz analizy sytuacji edukacyjnej dla nauczyciela edukacji przedszkolnej i nauczyciela wczesnej edukacji	Model rozwijania refleksyjności nauczycieli w odniesieniu do sytuacji edukacyjnych
<p>Część druga – etap 2 Analiza sytuacji edukacyjnej – korzystanie z wiedzy poprzedniej</p>	<p>Etap IV Nazwanie obszarów problemowych</p>
<p>Część druga – etap 3 Analiza sytuacji edukacyjnej – korzystanie z wiedzy naukowej i wiedzy innych osób</p>	<p>Etap V Analiza przy odwołaniu się do zasobów zewnętrznych</p>
<p>Część trzecia Propozycja zmiany (zmian)/ proponowane rozwiązania</p>	<p>Etap VI Refleksyjne wprowadzanie zmian we własnej działalności</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Szymczak 2017a; Szymczak 2015a.

Cele

Praca nauczyciela z arkuszem (a także z modelem) sprzyja osiągnięciu przez niego pewnych celów. Dotyczą one dwóch aspektów jego działalności, tj.: uczenie się „w” i „z” codzienności szkolnej w danym kontekście kulturowym oraz namysł nad własnym uczeniem się „w” i „z” codzienności szkolnej w pewnym kontekście kulturowym. W ich zakresie tworzy on dla siebie *przestrzeń kulturową* dla budowania wiedzy, a także rozwijania określonych zdolności (por.: Szymczak 2015a). Należą do nich – **w odniesieniu do uczenia się „w” i „z” codzienności szkolnej w danym kontekście kulturowym:**

- 1) zdolność obserwowania codzienności szkolnej;
- 2) zdolność analizowania sytuacji edukacyjnych;
- 3) zdolność uwzględniania różnorodnych kontekstów/punktów widzenia/perspektyw;
- 4) zdolność interpretowania zdarzeń, korzystając z wiedzy poprzedniej, teorii, koncepcji i modeli teoretycznych;
- 5) zdolność refleksyjnego wprowadzania zmian we własnej działalności pedagogicznej.

Natomiast **w odniesieniu do namysłu nad uczeniem się „w” i „z” codzienności szkolnej w pewnym kontekście kulturowym:**

- 1) dochodzenie do rozumienia idei budowania bycia refleksyjnym nauczycielem i jej znaczenia dla pracy nauczyciela;
- 2) dochodzenie do tego, jakie znaczenie dla pracy nauczyciela mają teorie, a także koncepcje i modele teoretyczne.

Część pierwsza oraz etapy: 1 i 2 części drugiej AnAlySE (etapy modelu od pierwszego do czwartego) dotyczą samodzielnej pracy nauczyciela. Obserwuje on bowiem siebie w codzienności szkolnej, wybiera istotną dla niego sytuację, konstruuje jej opis, analizuje ją, korzystając z własnej wiedzy i doświadczenia, a także identyfikuje problemy/zagadnienia. Etap 2 części drugiej narzędzia (etap czwarty modelu) jest swoistym *przejściem* czy też *mostem pomagającym* mu *przejsć* od pracy indywidualnej do pracy z teoriami,

koncepcjami, modelami teoretycznymi, a także z innymi osobami. Najpierw bowiem nauczyciel samodzielnie identyfikuje obszary problemowe, a następnie zaprasza do tego – a także do ich analizowania – naukowców, nauczycieli i/lub ekspertów. Etap 3 części drugiej arkusza (etap piąty modelu) wymaga współpracy. Jest *momentem* doświadczania różnorodności punktów widzenia, podejść, perspektyw. Część trzecia narzędzia (etap szósty modelu) z kolei jest samodzielnym namysłem nauczyciela nad jego działalnością przy wykorzystaniu wiedzy zbudowanej dzięki wcześniejszym etapom.

Właściwości arkusza

Cechą charakterystyczną zbudowanego arkusza jest jego subiektywny wymiar. Pracujący z nim nauczyciel ma możliwość wprowadzania w nim określonych zmian, które ujawniają się przede wszystkim w stawianiu dodatkowych, ważnych dla niego, *rodzących się* w procesie analizowania sytuacji edukacyjnej, pytań. Jest zatem narzędziem, któremu każdy nauczyciel może nadawać, przynajmniej w pewnym wymiarze, charakter indywidualny. Ponadto cechują go określone właściwości, które można przedstawić w sposób następujący:

- tworzy *przestrzeń kulturową* dla wspólnej z innymi refleksji nad określonym problemem dotyczącym pracy z dziećmi;
- wymaga od nauczyciela czasu i zaangażowania (jest czaso- i pracochłonny);
- sprzyja budowaniu przez nauczyciela bycia badaczem codzienności szkolnej oraz własnego warsztatu pracy z dziećmi i innymi uczestnikami sytuacji edukacyjnych;
- sprzyja dokonywaniu przez nauczyciela samooceny rozwoju zawodowego;
- sprzyja spostrzeganiu przez nauczyciela zmian(y) dotyczących (dotyczącej) przekonań, własnej filozofii edukacyjnej w ramach analizowanej sytuacji (motywuje go do poszukiwania odpowiedzi na pytania o to, o czym i jak myślał na początku pracy ze zdarzeniem, a o czym i jak myśli po procesie jego analizy), a także w ramach określonej perspektywy czasowej (zachęca go do zastanowienia się nad tym, o czym i jak myślał oraz działał w określonym momencie rozwoju zawodowego, a jak czyni to dzisiaj).

AnAlySE w praktyce

Studenci pedagogiki wczesnoszkolnej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy pracowali z AnAlySE zarówno indywidualnie, jak i w zespole. Ich działalność była procesem, w czasie trwania którego poszukiwali wsparcia w literaturze naukowej, u koleżanek i kolegów z innych zespołów, a także u ekspertów – badaczy rzeczywistości edukacyjnej. W narzędziu tym rejestrowali istotne dla nich spostrzeżenia, wnioski, komentarze oraz doświadczane trudności i sposoby radzenia sobie z nimi. Ich namysł dotyczył sytuacji, w których wchodzili w rolę nauczyciela pracującego z dziećmi lub takich okoliczności, w których byli przede wszystkim obserwatorami. W odpowiedzi na pytanie o to, czy arkusz ma znaczenie dla rozwijania ich refleksyjności i refleksji dotyczącej codzienności

szkolnej, pomogła mi prowadzona systematycznie podczas spotkań obserwacja pracy studentów, wywiady z nimi i analiza ich wytworów, czyli wypełnionych i/lub zmodyfikowanych arkuszy. Poniżej zamieściłam fragmenty ich wypowiedzi, a także zaznaczyłam część i etap arkusza, którego one dotyczyły. Ze względu na to, że są one wyłącznie *wycinkami* określonej całości, często stanowiącymi konsekwencję tego, do czego autorzy doszli wcześniej, i jednocześnie *punkt wyjścia* dla tego, do czego dążyli, opatrzyłam je własnym komentarzem. Niektórzy studenci korzystali w procesie analizy, między innymi ze strategii, które proponuje David Tripp (1996). Przytoczone wypowiedzi pisemne pozbawione są jakiegokolwiek korekty, również językowej.

Tabela 2. AnAlySE w praktyce

Część i etap arkusza	Fragment wypowiedzi pisemnej studentów	Komentarz (J.S.)
Zespół 1		
Część druga, etap 1	<p>„– Co by się wydarzyło, gdyby nauczycielka pozostawiła pole do reakcji na zdarzenie praktykantce? – Co by mogło się wydarzyć, gdyby nauczycielka nie zareagowała? – Co by się wydarzyło, gdyby praktykantka nie zapytała Tymka co mu się nie podobało? – Czy reakcja Tymka byłaby taka sama, gdyby praktykantka miała dodatkowe zadania dla uczniów? (...)”</p>	<p>najpierw postawienie pytań, a następnie poszukiwanie na nie odpowiedzi</p>
Zespół 2		
Część trzecia	<p>„Łącząc nasze spostrzeżenia doszliśmy do wniosku, że dobrym rozwiązaniem byłaby „żywa lekcja” matematyki. Zamiast rozwiązywać „suche” zadania na tablicy, dzieci mogłyby rozwiązywać zadania w grupach, dzielić się własnymi spostrzeżeniami, a nauczycielka dawałaby porady, wspierała i stwarzała odpowiednie warunki do uczenia się matematyki”.</p>	<p>powrót do analizowanej sytuacji; uwrażliwianie siebie na określone aspekty działalności nauczyciela</p>
Praca indywidualna 1		
Część druga, poziomy: 1 i 3	<p>„(...) Może zadanie było za trudne dla dzieci? Może zajęcia trwały za długo? Dałam za dużo materiałów? Za mało uwagi? Za mało wzmocnień? W głowie rodziło mi się wiele pytań lecz nie potrafiłam znaleźć jednoznacznej przyczyny i rozwiązania problemu. Postanowiłam więc skonsultować zaistniałą sytuację z wychowawcą grupy, a jednocześnie z nauczycielem, który ma zdecydowanie większe doświadczenie w pracy z dziećmi niż ja. Gdy przedstawiłam koleżance mój problem i przebieg sytuacji stwierdziła: (...) Jednakże rozmowa z koleżanką nie dała mi jednoznacznej odpowiedzi (...) Odnalezienie w literaturze sposobów na tego typu trudne zachowania dziecka nie było proste. Jednakże w książce (...)”.</p>	<p>odkrywanie tego, jakie znaczenie dla pracy z dziećmi mają zidentyfikowane problemy; korzystanie z zasobów zewnętrznych</p>

Tabela 2. cd.

Część i etap arkusza	Fragment wypowiedzi pisemnej studentów	Komentarz (J.S.)
Część trzecia	„Zrozumiałam (...), że zanim rozpocząłm jakiekolwiek działanie z dziećmi powinnam chociaż trochę poznać grupę, dowiedzieć się od nauczyciela na co szczególnie zwrócić uwagę, czy są jakieś sytuacje/zachowania trudne, których należy unikać. Taka wiedza z pewnością ułatwiłaby pracę zarówno dzieciom jak mi. (...)”	powrót do analizowanej sytuacji; uwrażliwianie siebie na określone aspekty działalności nauczyciela

Źródło: opracowanie własne na podstawie wypowiedzi pisemnych studentów.

Przytoczone fragmenty są egzemplifikacjami tego, że przyszli nauczyciele stworzyli sobie *przestrzeń kulturową* dla namysłu dotyczącego określonych aspektów codzienności szkolnej oraz tego, jakie znaczenie dla ich analizowania ma korzystanie z potencjału własnego i innych.

Podsumowanie

Skonstruowany arkusz stanowi propozycję wspierania (przyszłego) nauczyciela w budowaniu bycia refleksyjnym praktykiem. Tworzy on *przestrzeń kulturową* dla rozwijania przez niego refleksyjności dotyczącej codzienności szkolnej. Jest jednocześnie narzędziem, dzięki któremu nauczyciel może zastanawiać się nad określonymi aspektami sytuacji dydaktycznych i wychowawczych. Motywuje on go do uczenia się „w” i „z” nich, a także „z” innymi i „od” innych współtworzących je osób. Ponadto sprzyja rozwijaniu zdolności pobierania z nich *próbek etnograficznych* i nadawania im wymiaru krytycznego. Pozwala on nauczycielowi uwrażliwić się na dane aspekty jego działalności edukacyjnej, a także doświadczyć znaczenia teorii, koncepcji i modeli teoretycznych dla jego rozwoju. Dzięki analizowaniu własnego *bycia tu i teraz* (działania, odczuwania, myślenia, przeżywania w danej sytuacji edukacyjnej), nauczyciel tworzy sobie szansę nieustannego kreowania siebie jako profesjonalisty, zmieniania siebie dla *tam i za chwilę*. To z kolei jest związane z wyznaczaniem sobie przez niego celu, którego osiągnięcie *domaga się* monitorowania, a *przestrzeń kulturową* dla tego procesu tworzy opisywany arkusz. AnAlySE koresponduje zatem z założeniami wizji „profesjonalizmu otwartego”, zwłaszcza tymi, które dotyczą uczenia się, łączącego wiedzę ze zrozumieniem i rozwijającego zdolność krytycznego myślenia, opartego na partnerstwie, dialogu oraz koleżeńskiej współpracy (zob. Dróżka 2012: 51–55). Choć, zgodnie z koncepcją Józefa Kozielskiego (1995), każdy człowiek jest zdolny do refleksji, to jej *jakość* jest zróżnicowana. Z tego powodu w pracy z arkuszem istotna jest otwartość nauczyciela na *różnorodność i sprzeczność*.

Niezbędna wydaje się jego świadomość bycia zawsze uwikłanym w określony kontekst kulturowy i rezygnacja z bezrefleksyjnego transferu stworzonych rozwiązań do innego kontekstu sytuacyjnego. Jak pisze Wanda Dróżka, „(...) centralną kwestią kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli staje się *refleksyjność*. (...) Promowanie otwartej, refleksyjnej i krytycznej perspektywy zawodu stwarza szansę na to, iż kompetentny technicznie nauczyciel, dobry fachowiec, jaki dziś jest niewątpliwie potrzebny, nie będzie się ograniczał li tylko do tzw. *poszukiwania aktywnych rozwiązań*, lecz będzie się zastanawiał nad szerszymi wymiarami swej pracy, nad jej celami, wartościami, warunkami oraz społeczną odpowiedzialnością za podejmowane działania (Day, 2004, s. 70)” (2012: 52–53).

Literatura

- Andreson L. (2014), *Autoetnografia analityczna*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, Tom X Numer 3.
- Berger P.L., Luckmann T. (2010), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berner H. (2006), *Współczesne kierunki pedagogiczne*. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*. Tom 1. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Blumer H. (2007), *Interakcjonizm symboliczny*. Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawnictw Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Clark C. M, Rossiter M. (2008), Narrative Learning in Adulthood. „New Directions for Adult & Continuing Education”, 119.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Tom 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dewey J. (1988), *Jak myślimy?* Warszawa, „Książka i Wiedza”.
- Dróżka W. (2012), *Dylematy jakości nauczyciela wobec zmienności kulturowo-społecznego kontekstu jego pracy*. W: B.D. Gołębnik, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie) przygotowanie*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygostkim i Brunerem w tle*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filipiak E. (2011), *Z Wygostkim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak E. (2008), *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak E. (2002), *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Gergen K.J. (2009), *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A. (2003), *Stanowienie społeczeństwa*. Poznań, Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Goodman N. (1997), *Jak tworzymy świat*. Warszawa, Fundacja Aletheia.
- Goffman E. (2012), *Rytuał interakcyjny*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Goffman E. (2008), *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008), *Pedagogika ogólna*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Husserl E. (1990), *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kozielecki J. (1995), *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo „Żak”.
- Langer E.J. (1993), *Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności*. W: T. Maruszewski (red.), *Poznanie. Afekt. Zachowanie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lemańska-Lewandowska E. (2013), *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania – Strategie – Kierunki zmian*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Maciuszek J. (2013), *Automatyzmy i bezrefleksyjność w kontekście wpływu społecznego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mizerek H. (2015), *Evidence-Based Practice in Education: Premises, Dilemmas, Prospects*. „Forum Oświatowe”, 27(2).
- Schütz A. (2008), *O wielości światów*. Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Shank M.J. (2006), *Teacher storytelling: A means for creating and learning within collaborative space*. „Teaching and Teacher Education”, 22.
- Szymczak J. (2017c), *Co się dzieje w umysłach nauczycieli, kiedy myślą o pracy z uczniami*. „Terazniejszość-Człowiek-Edukacja”, 3(79).
- Szymczak J. (2017b), *Typologia nauczycielskiej refleksji dotyczącej pracy z uczniami*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3(38).
- Szymczak J. (2017a), *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych)*. Studium teoretyczno-metodologiczne. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Szymczak J. (2015a), *Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(28).
- Szymczak J. (2015b), *(Współ)bycie/(współ)stawianie się refleksyjnym nauczycielem i uczniem. Portfolio oraz feedback jako strategie działania ku refleksyjności*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (s. 181–202). Bydgoszcz, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Tripp D. (1996), *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Zybertowicz A. (1995), *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Toruń, Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

Kalina Jastrzębowska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.42.12>

ORCID: 0000-0002-0973-9501

University of Warsaw

kw.jastrzebowski@student.uw.edu.pl

The power of dialogue and discovery

Summary

Greater emphasis must be placed on activities that promote innovative teaching methods in early childhood mathematics education in Poland. Our classrooms offer algorithmic and rote teaching methods, depriving students of important elements of successful mathematics learning. The aim of this action research was to investigate the relationship between a classroom environment that allows for dialogue and discovery and young children's input into problem solving. Teaching six classes of elementary school within one academic year gave the author the opportunity to examine how dialogic teaching combined with a growth mindset approach can transform the attainment of knowledge, understanding and skills of learners, and how modern practices like number talks, solving open-ended tasks and group work can unleash students' potential and activate them as thinkers and reasoners. The results confirmed that students who are challenged and offered concept-based learning opportunities not only genuinely engage in their tasks, but also help each other with deeper understanding of the concepts. They can cooperate with teachers in the creation of a new classroom in which students' voices are heard and discoveries take place.

Keywords: dialogic teaching, growth mindset, modern practices in early childhood mathematics education, students' voices

Introduction

Dialogic teaching

As Cambridge educator and dialogic teaching campaigner Robin Alexander stated, dialogic teaching should be collective, reciprocal, supportive, cumulative and purposeful (Alexander 2017: 27–28). The effective intertwining of these qualities and implementation of the principles that they represent results in a safe classroom environment, where students feel confident and free to express their ideas, without fear of embarrassment or other negative emotions experienced when the concept of “wrong answers” is enforced. It is key that students and teachers alike coexist as participants and contributors of the discourse community, building on their own and others' ideas along the path towards set learning goals. According to Alexander's research results, there is a direct relationship between dialogic teaching and development of cognitive reasoning ability. Individual and collective academic outcomes are supported by collaborative sense-making in discussion. Exchanging ideas and resolving disagreements mobilizes participants to absorb each

other's viewpoints and to achieve a new understanding. This process is also important in a social and emotional context.

In the modern history of mathematics, there have been many people who have pointed to the importance of the genuine engagement of learners within academic community.

The work and philosophical findings of many mathematicians can inspire subject teachers to deepen their understanding of their own role in the classroom. Imre Lakatos (1922–1974), in his *Proofs and Refutations*, makes a clear distinction between two approaches to teaching mathematics (see Table 1).

Table 1. Lakatos's recognition of two opposing approaches towards teaching mathematics (Lakatos 1976: 5)

Deductivist Approach to Mathematics	Heuristic Approach to Mathematics
Based on Euclidean methodology – treats mathematics (“the proud fortress of dogmatism”) as a set of eternal, immutable truths	Based on the assumption that mathematics is a product of human mathematical activity and so it cannot be “authoritative, infallible and irrefutable”
Students accept presented knowledge, do not ask questions and follow procedures (knowledge to be taught and to be learned)	Students take part in discovering knowledge in the social context in which it was created and where it is used
The ideal background for Traditional Teaching of mathematics (term used by modern scholars)	The ideal background for Dialogic Teaching of mathematics (term used by modern scholars)

Another philosopher that recognised deductivist and heuristic presentations of mathematics was George Pólya (1887–1985). In his famous book, entitled *How to solve it*, he discusses the art of guessing in mathematics and suggests the use of induction and analogy as two sources of plausible reasoning. He also proposes a model for teaching mathematics based on the relationship between a student and an experienced teacher – a provider of stimulating questions in the process of problem solving. Pólya encourages teachers to offer challenging tasks to their students and to enable them to experience the “triumph of discovery.” He addresses the importance of independent thinking at any stage of learning and discusses the necessity of inventing new problems by a mathematician of any age (Pólya 1988: 205–206).

Growth Mindset in Mathematics

Inspiration for primary school teachers' endeavours in implementing the new method of mathematics teaching can be found in the approach defined by Stanford University Professor Jo Boaler. The approach is described in detail in her book *Mathematical Mindsets*. Co-operating with subject teachers and psychologist Carol Dweck, Boaler conducted research on emotions and motivation in mathematics. She found that through the enjoyment of mathematics as an open, intriguing subject, full of multiple solutions, students' approach towards learning changed, their motivation flourished, and their results improved greatly. Important elements of the growth mindset approach that can be used and implemented in the classroom are summed up in Table 2.

Table 2. A summary of Dweck's Fixed vs. Growth Mindset distinction (Dweck 2017) and Boaler's implementation suggestions (Boaler 2016)

Elements of approach	Fixed Mindset	Growth Mindset	How to implement the growth mindset in the classroom
Intellect / talents	are static	can be developed	praise for being active / offering creative solutions
Challenges	avoided	embraced	make sure the tasks are not too easy
Feedback	ignored	helpful	use A4L (Assessment for learning)
Failure	the end of the world	a turning point	celebrate good mistakes
Reflection	not used	used as a learning tool	discuss goals
Effort	seen as fruitless	seen as a path to mastery	help to understand the necessity to struggle
Success of others	threatening	Inspiring	celebrate

Building a growth mindset in the classroom is necessary for students' success. According to research conducted by Boaler and Zaido, the results of PISA tests in mathematics are closely related to the quality of students' mindset beliefs (Boaler 2016: 7). PISA results also show that mathematics should be taught as a set of ideas, not a set of methods, and that memorizers are low achievers.

Modern Practices

Certain classroom practices are common for both Growth Mindset Maths and Dialogic Teaching, and it is necessary for primary school teachers to be aware of them. These practices include:

- Keeping alive possibilities for new ways of seeing;
- Respecting new perspectives;
- Encouraging risk taking;
- Giving space for asking questions / learning how to ask good questions;
- Providing challenges;
- Providing opportunities for critical thinking and creative reasoning;
- Honouring mistakes.

Additionally, teachers need to pay more attention to the aspect of language. They can motivate their students to build growth mindset vocabulary by creating metaphors and similes, such as “Challenges are brain food” or “Feedback is your friend” (Gershon 2016: 39) and by asking questions promoting growth mindsets, e.g. “What makes a good mistake?” (Gershon 2016: 143–149).

Meanwhile in Our Classrooms

Much encouragement and support are needed to aid primary school teachers in Poland in absorbing and implementing alternative teaching strategies. Research conducted on early childhood mathematics education in Poland between 2006–2011 by M. Dąbrowski

and M. Żyto (University of Warsaw, published in *(Za) trudne, bo trzeba myśleć*, 2016) indicated that areas requiring the most assistance are: communication, group work, visualization, creativity and solving open-ended tasks. All of the elements that dominate the majority of Polish classrooms – lecturing to passive students, too much time spent by pupils on practicing methods presented to them by their teachers, computational skills regarded as the most useful of all for student success, lack of creative tasks – go against both the growth mindset approach and dialogic teaching.

Methods

Dialogic teaching activities

As I became involved in action research, I began paying more attention to the power of children's voices. I could see that engaging the students in dialogue and giving them opportunities to discover concepts on their own is the only way to enhance their mathematical enthusiasm. At the same time, I realized that it is crucial to be aware of the benefits and dangers of using different types of activities in dialogic teaching. Some of my observations have been summarised in Table 3.

Table 3. Findings of the author's action research

Activities in dialogic teaching – examples	Benefits	Dangers
Whole-class learning (number talk)	Sharing ideas; precise subject language	Intimidating set-up for shy students
Group work (open-ended tasks)	Fuller engagement; language development	Less productive, off-task activities
Teacher-led explorations in groups (real life word problems)	All of the above	Less freedom for students who are able to focus on the task

Number talks are short exercises, up to 15 minutes in duration, aimed at building number sense (visualizing problem solving, performing calculations in many ways, becoming flexible in strategy search, checking if answers make sense) that allow students to discuss mathematics in their own ways (Humphreys 2015: 5). They can be performed as a whole class or as a group activity.

Group work is supposed to be designed for groups of mixed ability. Each group participant should have a special role assigned, groups can be remodelled, and new roles can be offered to students every few weeks. The teacher's job is not only to orchestrate group work, but also to recognise students' competences and to praise individual efforts as well as to teach the pupils the value of feedback as an important aspect in gaining mathematical knowledge (Boaler 2016: 132–140).

Open-ended tasks (sometimes called ill-structured or incomplete tasks) are problems with multiple solutions or with more than one solving strategy. As Finnish mathematics

educator Erkki Pehkonen stated: “Tasks are said to be open if their starting or goal situation is not exactly given” (Pehkonen 1999). They were first developed in Japan in the 1970s but are now internationally recognized as a teaching tool that reinforces understanding and creativity.

All of the lessons that I taught took place in a private school in Warsaw, Poland, which offers the International Baccalaureate programme. Mathematics instruction in this educational institution is conducted in English, although the school is a bilingual environment, so it is not unusual for the Polish language to also be present in the classroom. Lessons that were taught within the 2017–18 school year were carefully reflected on, notes and photographs were taken whenever a striking moment was noticed.

I taught six different classes (five lessons per week each) from Year 1 to Year 4 (ages 6 through 10):

- Year 1: 16 students (8 girls, 8 boys);
- Year 2A: 12 students (4 girls, 8 boys) 2B: 14 students (4 girls, 10 boys);
- Year 3A: 13 students (3 girls, 10 boys) 3B: 15 students (5 girls, 10 boys);
- Year 4: 18 students (8 girls, 10 boys).

Preparing challenging tasks for my students, I believed in their power to tackle such problems. I created a listening environment in the classroom; the students knew that their contribution was always welcome. Originally, I wanted to focus on the process of problem solving in my observations, but I quickly replaced it with focusing on the attainment of understanding, knowledge and skills. The learners taught me many new ways to approach mathematical assignments; they truly proved themselves to be both thinkers and reasoners.

Results

Below I would like to present some examples of tasks that were solved by my elementary school students. I was not only frequently amazed by the richness of their understanding of the concepts, but also thankful for each person’s contribution and for showing me a new perspective.

Number talks – whole class activity

Each example (Tables 4–6) was discussed with the whole class with the students reacting spontaneously to other pupils’ ideas. The first child showed his idea of adding and later subtracting the same number on the number line. He also made a reference to a financial situation of borrowing some money and returning it later.

The second situation (Table 5) gave us the perfect pretext to initiate a discussion about negative numbers. Many students liked the idea so much that they decided to talk about this method of subtraction at home.

The third example (Table 6) was interesting as it initiated the discussion about the non-changing distance between two numbers travelling along a number line.

Table 4. Sample solutions of Year 2 students to example exercise 1

$750\text{g} + 760\text{g} = 750\text{g} - 50\text{g} = 700\text{g}$ $700\text{g} + 760\text{g} = 1460\text{g}$ $= 1460\text{g} + 50\text{g} = 1510\text{g}$	Boy 1, Year 2
or $750\text{g} + 760\text{g} = 2 \times 700\text{g} + 110\text{g} = 1510\text{g}$	Girl 1, Year 2
or $750\text{g} + 760\text{g} = 2 \times 750\text{g} + 10\text{g} = 1510\text{g}$	Boy 2, Year 2

Table 5. Sample solutions of Year 3 student to example exercise 2

$328 - 162 = 300 - 100 = 200$ $20 - 60 = -40$ $8 - 2 = 6$ $= 200 - 40 + 6 = 166$	Boy 3, Year 3
---	---------------

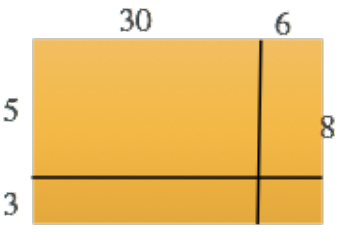
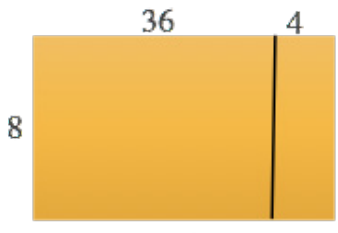
Table 6. Sample solutions of Year 2 student to example exercise 3

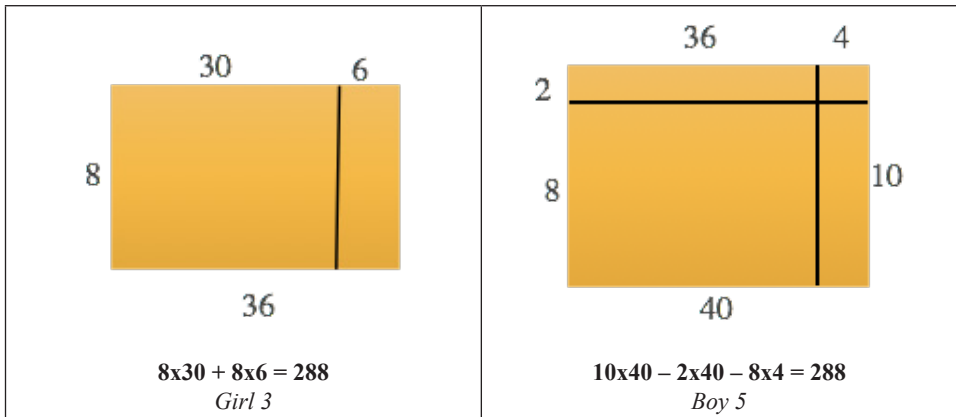
$420 - 80 =$ $80 - 20 = 60$ $420 - 20 = 400$ $= 400 - 60 = 340$	Boy 4, Year 2
--	---------------

Visualizations – group work, Year 4

As we can see in Table 7, multiplication can be visualized as calculating the area of a rectangle with many different variations that all depend on the originality of student thinking.


Table 7. Sample solutions of Year 4 students to example exercise 4

$36 \times 8 = 288$, because $30 \times 5 + 6 \times 5 + 30 \times 3 + 3 \times 8 = 288$, or $8 \times 40 - 8 \times 4 = 288$, or $8 \times 30 + 8 \times 6 = 288$, or $10 \times 40 - 2 \times 40 - 8 \times 4 = 288$	
 <p style="text-align: center;">$30 \times 5 + 6 \times 5 + 30 \times 3 + 3 \times 8 = 288$</p> <p style="text-align: center;">Girl 2</p>	 <p style="text-align: center;">$8 \times 40 - 8 \times 4 = 288$</p> <p style="text-align: center;">Boy 5</p>



Open-ended tasks – group work

The students were given a dice game which gave rise to an opportunity to practice the skill of adding two addends (with one addend being the result from a thrown dice). Fast-paced pupils thought of extending the task into making pairs of numbers adding up to 100.

The next lesson, we had another activity related to addition: trying to solve the equation $_5 + _5 = 100$ with one of the tens being supplied by a dice (e.g. a student would roll a  and the equation would become $55 + _5 = 100$ to be solved for the second ten value). This time one of the students helped the rest of the Year 1 class by explaining how he approached the problem himself: “Oh, I know, I will count by five!”

Discovering relationships – group work

The story goes: a father would like to divide his 31 donkeys among the 4 of his children giving them, respectively, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{6}$ and $\frac{1}{9}$ of the animals. He has a problem with this division. Then, a neighbour brings him 5 additional donkeys, and the problem is solved; what’s more, the extra animals can then be returned to the neighbour. How is this possible?

The workings of Boy 6, Year 4:

31 is not a multiple of either 3, 4, 6, or 9 – that’s why the father has a problem at first
 $\frac{1}{3}$ of 36 = 12, $\frac{1}{4}$ of 36 = 9, $\frac{1}{6}$ of 36 = 6, $\frac{1}{9}$ of 36 = 4 – numbers of donkeys given away
 $12 + 9 + 6 + 4 = 31$ – altogether

$36 - 31 = 5$ left

How it is possible: $\frac{1}{3} + \frac{1}{4} + \frac{1}{6} + \frac{1}{9} = \frac{12}{36} + \frac{9}{36} + \frac{6}{36} + \frac{4}{36} = \frac{31}{36}$, which is not equal to 1.

For an alternative solution, see Figure 1.

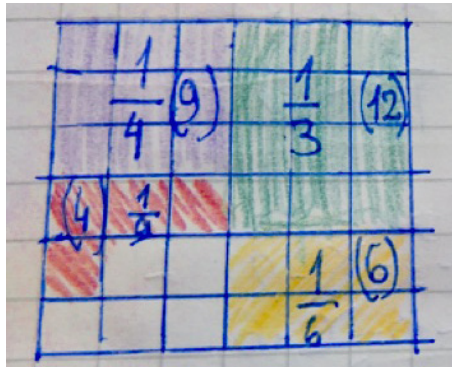


Figure 1. Sample solution of Girl 4, Year 4

One can easily observe the differences in approaching the task by the two students; if the first method seems to be more formal and precise, the second one strikes us with its beautiful simplicity.

Searching for patterns, open-ended tasks – group work

Looking for two numbers satisfying these conditions: $\pounds 1 < \square_1$, $\square_2 < \pounds 3$, $\square_1 - \square_2 = 50\text{p}$

	\square_1	\square_2	Difference
1	£2	£1.50	50p
2	£2.10	£1.60	50p
3	£2.20	£1.70	50p
4	£2.30	£1.80	50p
5	£2.40	£1.90	50p
6	£2.50	£2	50p
7	£2.60	£2.10	50p
8	£2.70	£2.20	50p
9	£2.80	£2.30	50p
10	£2.90	£2.40	50p
11	£2.90	£1.40	50p
	£1.80	£1.30	50p
	£1.70	£1.20	
	£1.60	£1.10	

Figure 2. Sample solution of Boy 7, Year 3

Above, we can see the analysis of a group that used a very systematic approach to the task – pupils presented all the possible pairs, from the two smallest to the two greatest numbers.

Asking questions, sharing ideas, discovering relationships

$40 : \frac{1}{2} + 15 = 80 + 15 = 95$. These two students (Figures 3 and 4) were able to solve the task without having formal knowledge about division by a fraction.

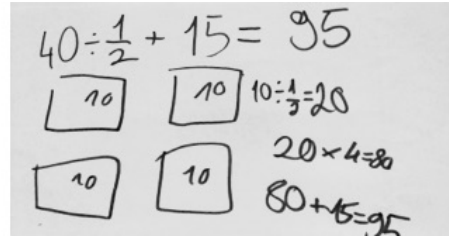
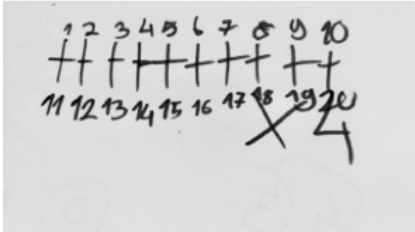


Figure 3. Sample solution of Girl 5, Year 4

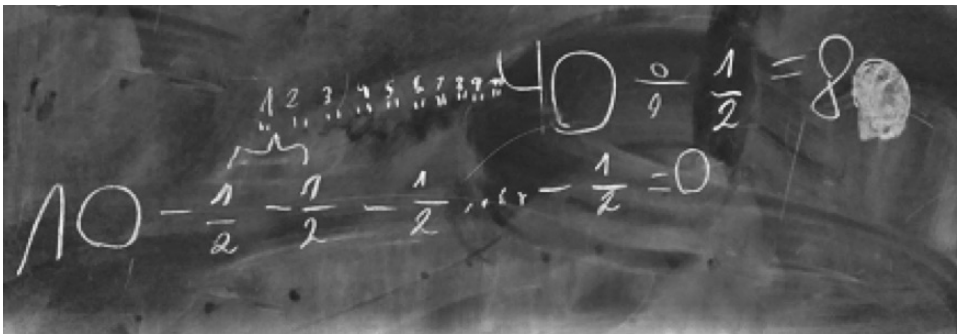


Figure 4. Sample solution of Boy 8, Year 3

Real-life word problems can be designed by children themselves. The following is an example of a task which was created when we discussed capacity. One of the students (Girl 6) thought of using containers of different sizes and obtaining 1 litre. These were the findings which were worked out together in the classroom with a second grader at the board leading the class discussion.

I: $3 \times 120\text{ml} = 360\text{ml}$, $1 \times 80\text{ml} = 80\text{ml}$, $1 \times 60\text{ml}$, $360\text{ml} + 80\text{ml} + 60\text{ml} = 500\text{ml}$, $2 \times 500\text{ml} = 1000\text{ml} = 1\text{l}$

II: $6 \times 120\text{ml} = 720\text{ml}$, $2 \times 30\text{ml} = 60\text{ml}$, $2 \times 60\text{ml} = 120\text{ml}$, $720\text{ml} + 60\text{ml} + 120\text{ml} = 900\text{ml} = 0.9\text{l}$

III: $3 \times 240\text{ml} = 720\text{ml}$, $1 \times 120\text{ml} = 120\text{ml}$, $2 \times 80\text{ml} = 160\text{ml}$, $720\text{ml} + 120\text{ml} + 160\text{ml} = 1000\text{ml} = 1\text{l}$

Children need to be heard, as their voices in discovering mathematical concepts are unique, their freshness can give a humble teacher insight into the new ways of explaining

“old” ideas and their courage and curiosity can change a teacher’s perception of the complexity of problems that pupils can handle.

Conclusion

There is an urgent need to discuss and implement modern mathematical practices in early childhood education in Poland. These practices not only have the ability to deepen understanding and boost motivation among students, engage their emotions and make them feel responsible for their own learning, but also help teachers realize that mathematical language development can only take place if students are given a voice in mathematical discourse and discover mathematical concepts on their own. Closer cooperation is absolutely needed between the academia and teaching communities; both parties have much to learn from each other. Teachers can also learn from their students and be surprised by their remarkable abilities, which can be revealed when approached with faith by a humble adult. Opportunities for dialogue and discovery should be free from teachers’ fear of losing authority. The dialogic approach to teaching can be very helpful in liberating both students and teachers as learners of mathematics.

References

- Alexander R.J. (2017), *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. York, Dialogos.
- Boaler J. (2016), *Mathematical Mindsets: Unleashing Students Potential through Creative Math, Inspiring Messages, and Innovative Teaching*. San Francisco, Jossey-Bass & Pfeiffer Imprints.
- Dąbrowski M. (2013), *(Za) trudne, bo trzeba myśleć*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dweck C.S. (2017), *Mindset: Changing the Way You Think to Fulfil Your Potential*. London, Robinson.
- Gershon M. (2016), *How to Develop Growth Mindsets in the Classroom: The Complete Guide*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Humphreys C. and Parker R. (2015), *Making Number Talks Matter Developing Mathematical Practices and Deepening Understanding, Grades 4–10*. Portland, Stenhouse Publishers.
- Lakatos I. et al. (1976), *Proofs and Refutations: The Logic of Mathematical Discovery*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Pehkonen E. (1999), *Open-ended Problems: A method for an educational change*. Proceedings of International Symposium on Elementary Maths Teaching. Prague, Charles University: SEMT 99.
- Pólya G. (1988), *How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method*. Princeton, Princeton Univ. Press.

Ewa Wysocka

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.42.13>

ORCID: 0000-0003-0298-3234

Uniwersytet Śląski

ewa-wysocka@hot.pl

Jolanta Pułka

ORCID: 0000-0002-8691-0480

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

jolanta.pulka@gmail.com

Postawy twórcze dzieci w młodszym wieku szkolnym – tendencje zmian

Summary

Creative attitudes among young school children – trends of change

In the article, the authors put forward and develop a thesis on the regression of creative attitudes in the course of school education. The process of developing creative attitudes among children is analyzed in the perspective of the role and objectives of school education. The authors examine the level and dynamics of the development of creative attitudes in the course of school education (the first 3 years of early school teaching). Creative attitudes include: divergent thinking, creative motivation, and strategies of coping with difficult tasks (intrapersonal and interpersonal strategies). The research was conducted on a representative nationwide sample. The data gathered as a result of this research point to a low level of creative attitudes among early school children, and their negative development in the course of school education.

Keywords: creative attitudes, divergent thinking, creative motivation, development of creative attitudes, intrapersonal and interpersonal strategies of coping, education towards creativity

Słowa kluczowe: postawy twórcze, myślenie dywergencyjne, motywacja twórcza, interpersonalne i interpersonalne strategie radzenia sobie, rozwój postaw twórczych, edukacja do twórczości

Wprowadzenie

Dobre wprowadzenie w tematykę artykułu stanowią słowa Kena Robinsona, który twierdzi, że „...wielu niezwykle utalentowanych, genialnych ludzi nie uważa siebie za takich, ponieważ to, w czym byli dobrzy, nie było w szkole doceniane albo było wręcz napiętnowane. Konsekwencje takiego stanu rzeczy są katastrofalne zarówno dla jednostek, jak i dla zdrowia wspólnot, w których żyjemy” (Robinson, Aronica 2015: 14). Proces ten

zaczyna się w momencie podjęcia nauki szkolnej, stąd wymaga szczególnej uwagi. Tym bardziej, że wyniki badań w obszarze psychopedagogiki twórczości dowodzą, że stymulowanie aktywności twórczej to ważny czynnik rozwoju, gdyż rozwija wrażliwość zmysłową, wyobraźnię, pomysłowość, płynność, giętkość i oryginalność myślenia, umiejętność odkrywania i formułowania problemów, otwartość myślenia i samodzielność sądów, wewnętrzną motywację zadaniową czy umiejętność rozwiązywania problemów (Dyrda 2004: 11). Kształtowanie postaw twórczych wymaga jednak stworzenia odpowiednich warunków ich rozwoju. Anna Brzezińska (1988: 6) wskazuje istotne czynniki rozwijania aktywności twórczej dzieci młodszych: *warunki materialne*, umożliwiające twórczą działalność z wykorzystaniem różnych środków i materiałów; *warunki emocjonalno-wspierające*, związane z tworzeniem atmosfery zapewniającej poczucie bezpieczeństwa; *warunki metodyczne*, określające sposób organizowania kreatywnej działalności przez stymulowanie i inspirowanie lub niedyrektywne kierowanie.

Przesłanki te czynią twórczość jednym z najważniejszych celów współczesnej edukacji, zadania planowo realizowanego przez szkołę, stąd też wpisano w funkcję, rolę i powinności nauczyciela. Choćby dlatego, że twórczość jest tym szczególnym rodzajem aktywności człowieka, która w największym stopniu wyzwala potencjały, angażuje i ujawnia zdolności, służąc rozwojowi osobowości. Reformy edukacyjne muszą zmienić swój charakter i ukierunkowanie, tak by pielęgnować zróżnicowane talenty uczniów. Wiąże się to z zaniechaniem kontynuowania idei standaryzacji, szkodliwej zarówno dla ucznia, jak i szkoły, która musi zostać zastąpiona edukacją bardziej zrównoważoną, spersonalizowaną i kreatywną, wrażliwą na indywidualne zasoby ucznia i na nich skoncentrowaną, ale jednocześnie zorientowaną na społeczności (Robinson, Aronica 2015: 13–14)). Ken Robinson (ibidem: 18–19) twierdzi, że: „Jeśli opieramy system edukacji na standaryzacji i ujednolicaniu i tłumimy w nim indywidualność, wyobraźnię i kreatywność, nie dziwmy się, że to właśnie robi”. A dalej, wskazując nowy cel edukacji, konstatuje, że „... edukacja ma na celu umożliwienie uczniom zrozumienia świata wokół nich oraz naturalnych talentów tkwiących w ich wnętrzu, aby mogli stać się spełnionymi jednostkami i aktywnymi, wrażliwymi obywatelami” (ibidem: 20–21; por. Karwowski 2009a, 2009b; Limont 2004, 2005).

W naszym krótkim z konieczności opracowaniu, podejmujemy wstępną dyskusję na temat znaczenia systemu edukacji dla kształtowania postaw twórczych dziecka w młodszym wieku szkolnym.

Założenia teoretyczne badań własnych

Pedagogika stawia sobie zadanie współtworzenia koncepcji „nowego człowieka”, formułując ogólne edukacyjne *credo*, związane z kształtowaniem człowieka twórczego, czyli sprawczego (Kozielecki 1995: 158–162), który ma szansę poradzić sobie ze złożonością świata i skomplikowaniem własnego życia, dokonującego transgresji osobistych (samodoskonalenie), ale także transgresji publicznych (doskonalenie świata własnego

życia). Realizacja tego zadania nie jest łatwa, co wynika zarówno ze złożoności natury ludzkiej, jak i złożoności świata, a także wielowymiarowości czynników determinujących stawanie się jednostką kreatywną, twórczą, zdolną do transgresji. Działania transgresyjne/twórcze wyznaczone są przez postawy twórcze, zaś wiążą się z celowym i świadomym przekraczaniem dotychczasowych granic kultury materialnej, symbolicznej i społecznej. Służą zaspokajaniu potrzeb wyższego rzędu, głównie samorealizacyjnych, ale też służą doskonaleniu świata, a wraz z nim i poprzez własne działania, także człowieka. Rozwój człowieka dokonuje się bowiem dzięki dwóm rodzajom aktywności: adaptacyjnej i transgresyjnej. Tendencje adaptacyjne egzemplifikują i są bliższe postawom odtwórczym, zaś tendencje transgresyjne odzwierciedlają i są bliższe aktywności twórczej, jednak obie konieczne są w rozwoju jednostki. Chcąc przetrwać i rozwijać się człowiek musi zarówno „brać od świata i być z nim w zgodzie”, jak i „dawać coś z siebie światu, nie wyrażając zgody na to, co w nim wymaga naprawy”. Obie postawy pełnią różne, ale uzupełniające się funkcje, pierwsze stanowią podstawę zachowania *status quo* i przetrwania świata, drugie służą jego świadomej, refleksyjnej i optymalizującej przemianie. Można też założyć, że pierwsze stanowią swoisty, choć niewystarczający, środek realizacji celu, jakim jest osiągnięcie dojrzałej orientacji transgresyjnej, wyznaczonej uogólnioną postawą twórczą.

Postawy twórcze mają niewątpliwie złożoną genezę, a ponieważ odnosimy się do badań nad dziećmi we wczesnym wieku szkolnym, to jako pedagodzy właśnie szkołę traktujemy jako przestrzeń celowego kształtowania postaw twórczych, mając przy tym świadomość, że nie jest to jedyna przestrzeń ich kreowania.

Ponieważ szczególnie interesujący dla kształtowania postaw twórczych jest młodszy wiek szkolny (7–12 lat), w którym zachodzą różne w swym charakterze, ale intensywne zmiany rozwojowe, zarówno pod względem fizycznym, jak i psychicznym, dokonałyśmy analizy podstawowych wyznaczników (wymiarów postawy twórczej) i korelatów (wiek/klasa) postaw twórczych dzieci w tym właśnie okresie rozwoju. Podjęcie i kontynuowanie nauki w szkole wiąże się z koniecznością rozwiązywania zadań twórczych (trudnych), których rezultaty są oceniane, zaś ocena ta może stanowić czynnik stymulujący lub blokujący rozwój kreatywności i twórczości. Wiadomo też, że podjęcie nauki szkolnej wyznacza konieczność podporządkowania się różnym wymaganiom i wypełniania nowych obowiązków związanych z rolą ucznia. Jedną z ważniejszych właściwości psychicznych uczniów młodszych jest ciekawość otaczającego je świata, wzbudzająca dążności do działania poznawczego – zdobywania wiedzy, skorelowanej z potrzebą zrozumienia i kontroli („objęcia w posiadanie”) zewnętrznego świata. Prowadzi to do powstawania stałych zainteresowań. Potrzebom poznawczym towarzyszy potrzeba aktywności i szeroko pojętego działania, które można ukierunkować twórczo. Dlatego też egzemplifikacje empiryczne dotyczące postaw twórczych i ich rozwoju odnoszą się do wskazanej kategorii wiekowej.

Postawę twórczą ujmujemy jako „efekt czy raczej rezultat przekonań i emocji oraz zachowań” (Nęcka 2001: 20), zaś w badaniach kierowano się koncepcją postaw twór-

czych Katarzyny Krasoń (2011: 9–21), która przyjęła tę definicję jako podstawę myślenia o twórczości dzieci we wczesnym wieku szkolnym. Autorka uznała, że postawy twórcze są egzemplifikowane przez potencjalne poznawcze (myślenie twórcze) i osobowościowe (osobowość twórcza) właściwości jednostki twórczej (Krasoń 2011: 15–18; Kubicka 1999: 55–58, 2005: 125). Wyodrębniła różne wymiary postawy twórczej, ujmując ją jako zdolności twórcze, motywację twórczą i specyficzne sposoby radzenia sobie z trudnościami (trudnym zadaniem). Wśród zdolności twórczych wyróżniła: myślenie dywergencyjne, motywację działania twórczego oraz radzenie sobie w sytuacjach trudnych w aspekcie interpersonalnym (strategia interpersonalna) i intrapersonalnym (strategia intrapersonalna). Zakładamy, że „proces twórczy to proces psychiczny, prowadzący do wytworzenia nowej i wartościowej idei” (Nęcka 2001: 35), zaś tworzenie wyobrażeń o sobie jako jednostce twórczej dokonuje się w momencie pobudzenia dziecka określonym bodźcem (sytuacją), motywującym go do interpretacji w danej chwili. Choć niewątpliwie zależnej od doświadczeń i obrazu dziecka tworzonego przez społeczne zwierciadło (Tokarz 2005). Swoistym utrudnieniem badania postaw twórczych dzieci jest m.in. ograniczona autonomia ich przekonań (sądów na temat siebie), generowanych głównie opinią innych, znaczących dla dziecka osób. Ponadto dzieci w tym wieku nie mają ustalonych i utwalonych przekonań na temat siebie i świata; są one pochodną przekonań ich otoczenia społecznego. Można jednak założyć, że te pierwotnie wbudowane w tożsamość dziecka, zewnętrzne przekonania, mają znaczenie rozwojowe, gdyż stanowią swoiste „sito” selekcjonujące interpretację zarówno obecnych, jak i przyszłych jego doświadczeń (Bradshaw 1994).

Założenia metodologiczne badań

Celem badania było rozpoznanie i opis postaw twórczych prezentowanych przez dzieci w młodszym wieku szkolnym. Przedmiotem badań uczyniliśmy twórczość dzieci przejawianą/kształtowaną w toku edukacji wczesnoszkolnej.

W publikacji zaprezentowano fragment wyników badań zespołowych z zastosowaniem metody sondażu diagnostycznego. Narzędziem badawczym, które zastosowałyśmy w badaniu była Skala Postaw Twórczych vs. Odtwórczych (SPTO), Katarzyny Krasoń (2011), przeznaczona do pomiaru postawy twórczej uczniów w wieku 7–9 lat (klasy 1–3 szkoły podstawowej). Badania przeprowadzono na próbie ogólnopolskiej w 2011 roku we wszystkich 16 województwach Polski, w 3 typach miejscowości: miastach wojewódzkich, miastach do 100 tysięcy mieszkańców oraz miasteczkach i wsiach do 10 tysięcy mieszkańców (zob. K. Krasoń 2011). Badania miały charakter poprzeczny, przeprowadzono je na próbie liczącej ogółem 713 respondentów. Próba badawcza była wystarczająco zróżnicowana ze względu na podstawowe zmienne społeczno-demograficzne: płeć, wiek/klasa i miejsce zamieszkania, co zostało opisane w zestawieniach tabelarycznych, zamieszczonych w analizie wyników badań. Uzyskane dane są wynikami znormalizowanymi (rozkłady maksymalnie zbliżone do rozkładu normalnego) i wystandaryzowanymi (przeliczone na wspólną skalę – skalę stenową), dzięki czemu możemy dokonać porównań pomiędzy

poszczególnymi rocznikami/klasami. W tabelach przedstawiono także prosty wskaźnik struktury, jakim jest stosunek wyników wysokich (uczniowie osiągający najwyższy poziom na skali stenowej 7–10 punktów) do wyników niskich (uczniowie osiągający od 1 do 4 punktów na skali).

Postawy twórcze vs. odtwórcze uczniów klas I–III – analiza wyników badań

Analiza wyników znormalizowanych (tab. 1) ujawnia specyficzne tendencje w przemianach postaw twórczych uczniów i wyraźnie wskazuje ich niekorzystny układ, czyli spadek postaw twórczych w kolejnych klasach w wyniku pomiaru dokonanego w badaniach poprzecznych. Ogólnie stwierdzono przewagę postaw twórczych nad odtwórczymi (W:N=1,27), co stanowi wynik względnie pozytywny. Jednak zaobserwowane wstępnie zmiany nie nastrojają optymistycznie, gdyż dominacja ta zmienia swoje ukierunkowanie wraz z postępem edukacji: bardzo wyraźnie widoczna jest przewaga postaw twórczych nad odtwórczymi w klasie pierwszej (W:N=2,13), już w znacznie mniejszym stopniu zaznacza się to w klasach drugich (W:N=1,41), zaś tendencja ta jest odwrotna u uczniów w klasach trzecich (W:N=0,88). Można wnioskować, że naturalne cechy „małego twórcy”, spontanicznie podejmującego aktywność twórczą, w toku nauki szkolnej powoli zanikają. Mogą to z jednej strony warunkować naturalne cechy rozwoju, jednak różnica jest na tyle znacząca i konsekwentna, że pozwala postawić hipotetyczny wniosek o możliwym deficycie szkoły w zakresie oddziaływania na kształtowanie się postaw twórczych: zanikają stopniowo czynniki stymulujące i motywujące rozwój postawy twórczej w szkole. Możliwe, że dziecko przystosowując się do warunków życia szkoły, traci swą spontaniczność, bardziej chcąc spełniać formalne wymagania stawiane przez nauczycieli, co blokuje rozwój postawy twórczej.

Tabela 1. Postawa twórcza dzieci w klasach I–III szkoły podstawowej – tendencje zmian (N=713)

Poziom postawy	Ogółem			Klasa I			Klasa II			Klasa III		
	n	%	W:N	n	%	W:N	n	%	W:N	n	%	W:N
Niski (N)	161	22,58	1,27	29	15,76	2,13	49	22,58	1,41	83	26,60	0,88
Średni (Ś)	348	48,81		93	50,54		99	45,62		156	50,00	
Wysoki (W)	204	28,61		62	33,70		69	31,80		73	23,40	
Razem	713	100,0		184	100,0		217	100,0		312	100,0	

1. Dywergencja wiąże się z gotowością do poszukiwania własnych i oryginalnych rozwiązań, czyli rozumiana jest jako skłonność do reprezentowania wysokiego poziomu giętkości i oryginalności myślenia, bez odwoływania się do gotowych rozwiązań, zaś algorytm pojmuje się jako skłonność do zastosowania znanych i podanych przez inne osoby rozwiązań. Analizując poziom dywergencji (tab. 2) dostrzegamy także specyficzne tendencje.

Tabela 2. Poziom dywergencji wśród dzieci w klasach 1–3 – tendencje zmian (N=713)

Poziom dywergencji	Ogółem			Klasa I			Klasa II			Klasa III		
	n	%	W:N	n	%	W:N	n	%	W:N	n	%	W:N
Niski (N)	178	24,96	0,66	48	25,95	0,50	44	20,37	1,05	86	27,56	0,55
Średni (Ś)	418	58,63		113	61,08		126	58,33		179	57,37	
Wysoki (W)	117	16,41		24	12,97		46	21,30		47	15,07	
Razem	713	100,0		185	100,0		216	100,0		312	100,0	

Wyniki pokazują tendencję do niskiego poziomu dywergencji wśród uczniów klas I–III (mierzonego prostym wskaźnikiem wyników wysokich do niskich – $W:N=0,66$). Wyznacza to jednak bardzo niski wskaźnik uzyskany w klasach I i III ($W:N=0,50; 0,55$). Najlepiej wypadają w tym zakresie uczniowie klas II ($W:N=1,05$), co może (choć nie musi) sugerować, że wstępnie poziom dywergencji rośnie (klasa $W:N=1,79$), będąc efektem zmian rozwojowych, zaś w następstwie wpływu oddziaływań szkoły w kolejnym roku maleje. Możliwymi czynnikami oddziałującymi na ten stan jest rodzaj i jakość relacji interpersonalnych nawiązywanych z rówieśnikami i osobami dorosłymi w procesie edukacji, a także sposób ich doświadczania przez dzieci w młodszym wieku szkolnym – subiektywne poczucie bycia lubianym, akceptowanym, mile widzianym w grupie versus poczucie osamotnienia, odsunięcia czy w konsekwencji odrzucenia przez grupę. W pierwszym etapie kształcenia w szkole potrzeby społeczne, dotyczące m.in. wejścia w relacje rówieśnicze, stanowią jedno z ważniejszych zadań rozwojowych (Harwas-Napierała 2008).

Niskie wyniki w zakresie poziomu dywergencji oznaczają, że uczeń nie waloryzuje pozytywnie działań wymagających własnego wysiłku intelektualnego, a woli rozwiązania gotowe (których uczy się w szkole?). Zmierzając w kierunku wyższego poziomu dywergencji, co odpowiada na wymagania współczesnego świata i wiąże się z kompetencjami pozwalającymi sobie z nimi radzić, należy otwierać uczniów na oryginalność i innowacyjność, zaś uzyskany wynik pośrednio wskazuje, że dzieje się odwrotnie. Początkowe, związane z wstępną adaptacją do warunków szkolnych, dozwalanie na tworzenie własnych, wychodzących poza utarte schematy i typowe algorytmy działania, projektowanie rozwiązań niestandardowych dokonujące się w atmosferze akceptacji wszystkich pomysłów, może (choć jak zaznaczyliśmy, to tylko hipoteza), przekształcać się w formalizowanie wymagań stawianych uczniom, traktowane jako działanie mające sprzyjać adaptacji, strukturalizowaniu i ujednocnieniu działań edukacyjnych. Nauczyciel może kierować się tu źle rozumianym dobrem dziecka, które poddawane jest standaryzacji, mającej zapewnić mu formalny sukces edukacyjny. Uczeń, początkowo spontaniczny i nieobawiający się prezentować nawet najdziwniejszych z punktu widzenia nauczyciela rozwiązań, zaczyna kierować się zasadą „przypodobania się” nauczycielowi, stając się „dzieckiem przystosowanym”, a to wyklucza częściowo zachowania, które mogą być przez niego traktowane jako niezgodne z oczekiwaniami nauczyciela.

2. Motywacja twórcza. Działania twórcze wiążą się ze specyficzną motywacją, często ważniejszą dla ich rozwoju od posiadania wyjściowo określonych potencjałów twórczych (tab. 3). Poziom motywacji twórczej można ogólnie określić jako niski (W:N=0,16), czyli widoczna jest tu odwrotna tendencja niż w dywergencji – najniższe wyniki uzyskują uczniowie z klasy II (W:N=0,11), natomiast wstępnie w klasie I są one znacząco wyższe (W:N=0,26), nieco też wzrastając w klasie III (W:N=0,15).

Tabela 3. Poziom motywacji twórczej wśród dzieci w klasach I–III – tendencje zmian (N=713)

Poziom	Ogółem			Klasa I			Klasa II			Klasa III		
	n	%	W:N	n	%	W:N	n	%	W:N	n	%	W:N
Niski (N)	169	23,70	0,16	35	18,92	0,26	45	20,83	0,11	89	28,53	0,15
Średni (Ś)	517	72,51		141	76,22		166	76,85		210	67,30	
Wysoki (W)	27	3,79		9	4,86		5	2,32		13	4,17	
Razem	713	100,0		185	100,0		216	100,0		312	100,0	

Dominująca jest generalnie tendencja do średniego poziomu motywacji twórczej, co oznacza, iż uczeń równoważy skłonności przystosowawcze i nonkonformistyczne (chce czasem zaskoczyć otoczenie), co nie jest wynikiem negatywnym. Jednak, jeśli założymy, że celem edukacji ma być kształtowanie wysokiego poziomu motywacji twórczej, szkoła zdaje się tego celu nie realizować. Wysoki poziom motywacji twórczej wyznacza chęć zaskakiwania i zadziwiania otoczenia swoimi pomysłami, po to by być zauważonym przez innych, głównie w tym wieku przez nauczyciela. Niewielki odsetek uczniów, których cechuje wysoki poziom tendencji do niekonwencjonalnych działań może pośrednio świadczyć o tym, że uczeń zauważany przez nauczycieli to ten, który spełnia standardowe oczekiwania (uczeń „grzeczny”, czyli przystosowany, kontrolowany). Dokonane analizy wskazują, że takich uczniów, przy 713 badanych, jest jedynie 27 (3,79%), co zaskakuje w tym „wieku spontaniczności” i ciekawości poznawczej. Mamy świadomość, że motywacja twórcza powinna być stymulowana na wcześniejszych etapach rozwoju (przedszkole, rodzina), jednak można z pewnym prawdopodobieństwem twierdzić, że jeśli nie „zrobiła tego rodzina, to szkoła powinna wyposażyć dziecko w skrzydła i pomóc mu latać” (por. McWhirter i in. 2001: 55), czego raczej nie robi.

3. Radzenie sobie z sytuacją trudną. Zmienna ta została opisana w koncepcji postaw twórczych w dwóch aspektach – intrapersonalnym (tendencja do podejmowania zadań trudnych, ambitnych, w celu sprawdzenia się, samodoskonalenia, zdolność do szybkiego podejmowania decyzji o działaniu) i interpersonalnym (umiejętność samodzielnego radzenia sobie z zadaniem trudnym, niezależnie od opinii innych osób, brak lęku przed ośmieszeniem, a jednocześnie wysoki poziom empatii).

Aspekt interpersonalny (tab. 4). Wśród uczniów widać bardzo wyraźną tendencję do wysokiego poziomu interpersonalnego radzenia sobie (wynik ogólny – W:N=9,18). Wynik ten z jednej strony budzi zdziwienie, gdyż dzieci w wieku wczesnoszkolnym zależne są od opinii innych osób, szczególnie dorosłych, stąd potrzebują ich wsparcia w podej-

mowanych działaniach, szczególnie tych o charakterze twórczym (więc trudnych). Jednak z drugiej strony pośrednio potwierdza to może tezę o spontaniczności, ciekawości poznawczej czy tendencji do samodzielnego eksplorowania świata „małych twórców”, pozbawionego lęku przed oceną i ośmieszeniem, a zarazem powiązanego ze skłonnością empatyczną (Krasoń 2011).

Tabela 4. Interpersonalne radzenie sobie z sytuacją trudną wśród dzieci w klasach I–III – tendencje zmian (N=713)

Poziom	Ogółem			Klasa I			Klasa II			Klasa III		
	n	%	W:N	n	%	W:N	n	%	W:N	n	%	W:N
Niski (N)	50	7,01	9,18	10	5,41	14,10	17	7,87	8,24	23	7,37	7,74
Średni (Ś)	204	28,61		34	18,38		59	27,31		111	35,58	
Wysoki (W)	459	64,38		141	76,21		140	64,82		178	57,05	
Razem	713	100,0		185	100,0		216	100,0		312	100,0	

Widoczna jest jednak rozwojowo negatywna tendencja w kierunku konsekwentnego spadku samodzielnego radzenia sobie z problemami twórczymi, a więc wzrostu zależności działania od oceny innych osób, warunkowanej lękiem przed ośmieszeniem się, co może wskazywać na negatywne doświadczenia szkolne w tym zakresie, skutkujące zarazem zmniejszaniem się skłonności empatycznej. Można założyć, że obrazuje to znaczenie szkoły w zakresie nawiązywania i utrzymywania relacji z innymi, wskazując, że każdy uczeń może w niej trenować umiejętność funkcjonowania w grupie, w relacjach z innymi, rozwiązując różne trudne zadania. Może też rozwijać umiejętności współpracy w grupie, zdolności do empatycznego rozumienia innych, ograniczania egocentryzmu i tendencji rywalizacyjnych.

Zaobserwowana tendencja do konsekwentnego zwiększania się wagi oceny innych, szczególnie dorosłych (nauczycieli), ale też i rówieśników, w podejmowaniu działań twórczych, wskazuje jednocześnie na swoistą blokadę jaką ta ocena stanowi dla rozwoju postaw twórczych (klasa I – W:N=14,1; klasa II – W:N=8,24; klasa III – W:N=7,74): spadek samodzielności w działaniu jest niewątpliwie negatywnym prognostykiem rozwoju postaw twórczych, sugerować bowiem może problemy z samooceną i poczuciem własnej wartości, które generowane są przez negatywne oceny płynące z zewnątrz, blokując odwagę do podejmowania działań trudnych (więc twórczych). W kontekście **deficytów** dywergencji i motywacji twórczej, które wykazują tendencję wzrostową, można sądzić, że właśnie negatywne doświadczenia związane z ocenianiem przez innych, szczególnie w szkole, stanowią blokadę rozwoju twórczości dziecka, co więcej ją hamują. Można hipotetycznie założyć, że szkoła uczy powściągnięcia naturalnych dla „małego twórcy” cech, który z lęku przed oceną i ośmieszeniem stara się przystosować do obowiązujących standardów („nie wychylać się”), zaś negatywne doświadczenia z tym związane mogą zakłócać też rozwój zdolności empatycznych.

Aspekt intrapersonalny radzenia sobie z sytuacją trudną (tab. 5), obrazuje tendencję do podejmowania zadań trudnych i ambitnych w celu sprawdzenia się i samodoskonalenia, co realizowane jest bez „odwlekania” decyzji o działaniu.

Tabela 5. Intrapersonalne radzenie sobie z sytuacją trudną wśród dzieci w klasach I–III – tendencje zmian (N=713)

Poziom	Ogółem			Klasa I			Klasa II			Klasa III		
	n	%	W:N	n	%	W:N	n	%	W:N	n	%	W:N
Niski (N)	421	59,05	0,13	105	56,76	0,20	126	58,33	0,10	190	60,90	0,12
Średni (Ś)	236	33,10		59	31,89		77	35,65		100	32,05	
Wysoki (W)	56	7,85		21	11,35		13	6,02		22	7,05	
Razem	713	100,0		185	100,0		216	100,0		312	100,0	

Widoczna jest tu tendencja do dominacji wyników niskich (W:N=0,13), co wskazuje na naturalną dla tego okresu rozwoju tendencję do poszukiwania wsparcia u innych i akceptacji z ich strony w sytuacji twórczej, ze względu na nieustalone jeszcze poczucie własnej wartości, czyli ograniczone poczucie, że można „polegać na sobie samym” w sytuacjach nowych, więc trudnych. Dominacja wyników niskich dowodzi, że uczeń preferuje zadania łatwiejsze, odwlekając też lękowo czas podjęcia rozwiązywania zadań trudnych, co wynikać może z pragnienia, by jego rozwiązania były akceptowane przez otoczenie, bo to potwierdza jego jeszcze nieustalone poczucie własnej wartości. Dążenie do uzyskania akceptacji własnych działań twórczych przez otoczenie dowodzi pośrednio, że w szkołach występuje deficyt działań wspierających oraz umacniających ucznia w pozytywnych przekonaniach na temat siebie, typu: „dam radę”, „mogę sobie poradzić sam”, bo „potrafię” i „nikt nie będzie się ze mnie śmiał”, pozostawiając ucznia w sferze niepewności: „nie wiem, czy podołam”, „nie wiem, czy innym się to spodoba”, „co powiedzą inni”, „jak mnie ocenią”.

Ze względu na dominację wyników niskich we wszystkich klasach, co rozwojowo jest uzasadnione, incydentalnie niemalże pojawiają się wyniki wysokie, stąd różnice pomiędzy poszczególnymi klasami są niewielkie, choć wskazują na tendencję spadkową w zakresie radzenia sobie intrapersonalnego. Nie napawa optymizmem fakt, że grupa osób, która te zdolności posiada w stopniu wysokim, obejmowała jedynie 56 osób w całej próbie, co przy ogólnej liczebności (N=713) stanowi niewielki jej odsetek (7,85%), jednak można uznać to za uzasadnione rozwojowo. Natomiast większy pesymizm budzi fakt, iż w toku celowej i zaplanowanej edukacji szkolnej obserwujemy zamiast tendencji rosnącej, raczej – choć słabo zaznaczającą się – tendencję do regresji. Wysokie wartości tej zmiennej bowiem niemal dwukrotnie częściej pojawiają się u pierwszoklasistów (W:N=0,20), niż w dwu następnych klasach (klasa druga – W:N=0,10; klasa trzecia – W:N=0,12). Cel edukacji do twórczości rysuje się dosyć jasno, a wiąże się ze wzmacnianiem umiejętności samodzielnie radzenia sobie, co buduje poczucie własnej wartości, ale w sposób zrównoważony, czyli bez obawy poszukiwania wsparcia społecznego w działaniach twórczych, co z kolei kształtuje umiejętność współpracy z innymi w rozwiązywaniu zadań trudnych, bo nowych (twórczych).

Refleksja końcowa zamiast dyskusji

Przeprowadzona w toku ich analizy dyskusja wyników, pozwala wnioskować, że w edukacji dzieci młodszych poszukiwać należy nowatorskich strategii edukacji, których celem jest stymulowanie rozwoju ich potencjału twórczego, tak by procentowało to w kolejnych etapach edukacji. Wiemy, że dzieci w młodszym wieku szkolnym nie posiadają gotowej wiedzy czy umiejętności, ale charakteryzują się spontanicznością, są otwarte na nowe rozwiązania, a potrzeba twórczości jest dla nich naturalna, stąd cechy te należy wykorzystać w planowym kształtowaniu postaw twórczych i innowacyjnych. Jak sugerują uzyskane wyniki, tak się jednak nie dzieje¹ w pierwszym, najważniejszym etapie nauki szkolnej, gdyż dynamika rozwoju właściwości świadczących o twórczym zachowaniu jest zbyt mała, a nawet w większości wskazuje na tendencje regresywne. Z badań Krzysztofa Szmida (2018: 121), dotyczących analizy różnorodnych programów nauczania twórczości wynika, iż w wychowaniu do twórczości chodzi o całą postawę twórczą (aspekt poznawczy, emocjonalny oraz behawioralny). Twórczość nie jest bowiem tylko fenomenem umysłowym i nie wystarczy pobudzanie jedynie procesów poznawczych (myślenia twórczego). Zaprezentowane w niniejszym artykule badania stanowią w naszym przekonaniu przyczynek do przemyślenia postaw przejawianych przez uczniów w zakresie wszystkich trzech składników postaw twórczych, aby móc działać inaczej niż dotychczas, zmienić charakter i ukierunkowanie swoich działań ze sfery poznawczej na emocjonalną i behawioralną. Podkreślamy także, że nie ma możliwości dokonania odniesień do badań empirycznych nad postawami twórczymi dzieci w młodszym wieku szkolnym, gdyż nie prowadzono ich w takim ujęciu jak nasze – zwykle dotyczą one twórczości realnej, a nie potencjalnej, której wskaźnikiem są przekonania i nastawienia twórcze dziecka (Krasoń 2005, 2012, 2013). Pracując nad twórczymi możliwościami dziecka od najwcześniejszych lat jego życia, przyczyniamy się do ukształtowania postawy twórczej, której rozwój jest warunkowany przez jakość stymulacji, która powinna być dla dziecka dostępna w środowisku społeczno-kulturalnym, w tym także szkolnym.

Literatura

- Bradshaw J. (1994), *Zrozumieć rodzinę: rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*. Warszawa, IPZiT.
- Brzezińska A. (1988), *Aktywność własna jako wizerunek kształtowania się postawy twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1.
- Dydra B. (2004), *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży*. Kraków, „Impuls”.
- Harwas-Napierała B. (2008), Charakterystyka okresów życia. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

¹ W badaniach realizowanych w okresie późniejszym, gdzie różne wymiary postaw twórczych stanowiły korelat adaptacji do warunków szkoły, jednak na próbie niereprezentatywnej, uzyskano odmienne wyniki (Wysocka 2014: 127–152).

- Karwowski M. (2009a), *Klimat szkoły a zdolności twórcze uczniów: w poszukiwaniu prokreatywnej synergii*, „Ruch Pedagogiczny”, 5–6.
- Karwowski M. (2009b), *Oblicza uczniowskiej kreatywności*, „Psychologia w Szkole”, 4.
- Kozielecki J. (1995), *Koniec wieku nieodpowiedzialności*. Warszawa, Jacek Santorski & Co.
- Krasoń K. (2005), *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice, Wydawnictwo UŚ.
- Krasoń K. (2011), *Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO)*. Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III. Kraków, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne.
- Krasoń K. (2013), *Intersemiotic interpretation of music and creative activity of a seven-year-old child (based on the child's motional behavior profile)*, “The New Educational Review”, 2(28).
- Krasoń K. (2013), *Kilka cierpkich uwag o teatrze w edukacji wczesnoszkolnej, ale i poszukiwanie rozwiązań rzeczywistej aktywności nacechowanej twórczo*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1.
- Kubicka D. (1999), *Jak rozpoznać, czy ktoś jest osobą twórczą, czyli o mierzeniu twórczości*, „Nowa Poliszczyna”, 5.
- Kubicka D. (2005), *Strategie i techniki badania twórczości*. W: A. Tokarz (red.): *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Limont W. (2004), *Szkoła – szansa czy zagrożenie dla ucznia zdolnego?*, „Psychologia w Szkole”, 3.
- Limont W. (2005), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- McWhirter J.J., McWhirter B.T., McWhirter A.M., McWhirter E.H. (2001), *Zagrożona młodzież*. Warszawa, PARPA,
- Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*. Gdańsk, GWP.
- Robinson K., Aronica L. (2015), *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*. Kraków, Wydawnictwo ELEMENT.
- Szmidt K.J. (2018), *Kreatywność – twórczość – postawa twórcza. Próba systematyzacji pojęć i teorii*. W: B. Śliwerski, A. Rozmus (red.): *Alternatywy w edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tokarz A. (2005), *Dynamika procesu twórczego*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Wysocka E. (2014), *Postawy twórcze versus odtwórcze dzieci w młodszym wieku szkolnym i „ewolucja” tych postaw jako egzemplifikacja idei transgresji w edukacji szkolnej*, „Chowanna”, t. 2(43).

Reda Poneliene

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.42.14>

ORCID: 0000-0003-0077-3321

Šiauliai University

rponeliene@gmail.com

Asta Širiakovienė

ORCID: 0000-0002-7444-8612

Šiauliai University

sasta23@gmail.com

Preschool-age children's education by art: problems and possibilities

Summary

In the preschool age, one of children's favourite activities is drawing, playing with colours, shapes, various techniques. The empirical study conducted in March, 2018 (N=182) demonstrated that respondents evaluated preschoolers' education by art as significant for children's educational achievements, self-development of value approaches and abilities. The teachers who participated in the research disclosed the possibilities provided by art in the educational process and pointed out the problems that hindered appropriate organization of art activities for preschoolers.

Keywords: art, preschool age, the teacher's role, children's education

Introduction

The child's artistic expression is the expression of the child's experienced impressions, experiences, understanding, emotions and feelings and their representation by means of artistic expression: action, movement, word, voice intonation, colour, line, shape, etc. It includes music, dance, performing and visual expression (The Description of the Achievements of the Preschool Age Children, 2014). Children whose visual expression is rich, spontaneous, open, sincere, full of emotions, creativity and ingenuity create original, expressive, decorative pieces of art, reveal the individuality of their visual expression and creation, their peculiar style, and willingly, gladly undertake visual creation, share the acquired experience with others, are observant to the details of art, objects of the environment and events, listen more intently, study it more thoroughly by other senses and distinctively disclose acquired experiences in visual creation (Methodological Recommendations for Preschool Education, 2015).

In childhood, drawing is a natural way of learning about the world. It is one of the early forms of communication and thinking like a game or language (Brazauskaitė 2003). Most of the preschool-age children like drawing and they widely apply this, seeking various goals while playing or in other daily activities at home and the preschool education institution

(Hall, 2009). According to S. Wright (2007), drawing provides children with the opportunity to create, share, convey meaning, using verbal and non-verbal ways. Spontaneous pictorial activity is the most natural and interesting for the child, it does not require exceptional will or intellectual efforts. According to D.M. Foster et al. (2013: 1), preschoolers learn that personal expressions expressed during the art process are valuable. <...> Children realize that the uniqueness and value of their artworks is self-expression. In addition, children use drawing to develop, create, communicate and record their thoughts, drawing has a great impact on children's communication and their development as a whole (Ring 2001).

The process of art is very important and beneficial for children from many standpoints. The results – pieces of art – are also very valuable for understanding the success or disorders of children's development (Adomaitienė 2016). V. Židonytė (2005) notes that the teacher should not interfere in the child's creative process; i.e., it is necessary to allow the child to freely create, draw, provide more self-expression opportunities for the child, which will result in greater creativity, and his / her artworks will be original, free and unrestrained. On the other hand, the task raised for the teacher is to develop the child's need to draw and develop his / her hand, vision and thinking in order to fulfil that need: the child needs a sensitive teacher who assesses his / her abilities, interests, questions, ideas, initiates appropriate development of skills, the use of materials (McClure et al. 2017).

The research aim is to analyze problems and possibilities of the preschool-age children's (4–5 years old) education by art.

Research tasks:

1. To find out the possibilities of children's education by art and its importance for children's self-educational achievements, self-development of value approaches and abilities.
2. To disclose the teacher's role while planning and organizing art activities and assessing learners' achievements in the areas of artistic expression and creativity.
3. To distinguish problem areas of organizing education by art and foresee improvement perspectives.

Research Methodology

The research problem can be outlined by the questions:

1. What are the possibilities of preschool-age children's education by art?
2. What is the preschool education teacher's role in the process of education by art?
3. What problems are encountered organizing children's education by art?

The study was conducted in March, 2018.

The research instrument

The research instrument was developed by the authors of the study. The questionnaire for teachers consisted of an instructional-motivational part, demographic (social characteristics of the respondents) and diagnostic blocks. The instructional-motivational part

includes the research aim, the instruction how to fill in the questionnaire, the example of marking, the guarantee of the respondents' anonymity. The demographic block consists of nominal scales: the teachers' gender, education, and qualification category. Diagnostic blocks were constructed considering problem questions of the research. The questionnaire includes open-ended and closed-ended questions. Summarizing the research data, the respondents' answers to open-ended questions are used as supplementary, illustrating the statistical information. The respondents' exact statements are given by citing them.

Data analysis

Empirical data were analysed using the *Microsoft Excel 2010*. Descriptive statistical methods were employed for calculating numerical characteristics of the indicators (frequency of data distribution, in percent). The analysis of answers to open-ended questions was carried out using the content analysis method. The respondents' answers were read several times and grouped into separate groups according to the content of answers. Presenting the generalized results of the research, they are compared with the results of similar / analogous studies conducted by Lithuanian and foreign scientists.

The respondents' characteristics

The study involved 182 teachers of preschool education institutions working with 4–5 year old children. All respondents were women whose pedagogical work seniority ranges from 5 to 31 years and over. 39.2 percent of the research participants have the qualification category a senior educator; 35.7 percent – an educator; 25.1% – an educator methodologist. 72.5 percent of the teachers who participated in the research work in preschool education institutions of cities; the remaining part – in nurseries of districts. Although the research sample does not allow to make broad generalizations, the results obtained enable to preliminarily distinguish the problems and possibilities of education by art and formulate guidelines for other studies.

Possibilities of children's education by art at the preschool education institution

Better self-educational achievements of children

The teachers who participated in the research were asked what children's self-educational achievement areas were mostly influenced by education by art. According to the respondents, education by art mostly influences the child's creativity (17.6 percent), imagination (16.4 percent) and self-expression (15.4 percent). The teachers' attitude coincides with the position of the researchers W.E. Eisner (2002), M.A. Kindler (2010), V. Vecchi (2010) et al. that in the art activities, children develop their creative potentials by using different materials and techniques; they develop visual-spatial intelligence, visual sensitivity, imagination, aesthetic perception and specific art-expressive possibilities as well as with the approach outlined in *The Description of the Achievements of the Preschool Age Children* (2014) that the child's good self-educational achievements in the areas of aesthetic

perception and artistic expression enrich the world of the child's imagination and emotions, develop self-expression and creative activity possibilities, help the child to unfold his / her individuality, uniqueness.

Development of fine motor skills

Preschool education teachers (14.3 percent) who participated in the research state that during art classes, children's fine motor skills are developed. Art activities provide great possibilities for this. Analogous findings are presented by K. Hille et al. (2015), who note that preschool age is important time for the development of fine motor skills. In addition, drawing is used for developing the writing skills of children (Einarsdottira et al. 2009), which is important preparing for a successful start at school.

Integrated education

Research participants agreed that art mostly helps to develop children's artistic competency, but it can also be integrated into various group activity areas. Some of them (12.1 percent) provided illustrative examples of the statements (Table 1).

Table 1. Development of preschoolers' competencies by integrating art in the educational process

Competency developed	No. of answers	More characteristic examples
Cognitive competency	11	"Drawn impressions from the excursion"; "A certain number of items are drawn"; "Applique, drawings according to the topics <i>Animals, Birds</i> ".
Communicative competency	11	"After listening to the text, illustrations are drawn"; "A read tale is illustrated"; "Books are created".
Social competency	4	"Art is integrated discussing such topics as <i>My Family, Professions</i> ".
Health protection competency	7	"Inventory, equipment of various colours are used in physical education classes"; "Various colour balls, hula hoops both in the gym and outdoors, are used".

To sum up, it can be stated that art mostly helps to develop artistic competency, while integration of art activities into other activity areas helps to develop other competencies of pre-schoolers, too.

Development of value approaches and basic abilities

According to most teachers, it is important to seek that children should feel the joy provided by art expression (82.4 percent), enjoy their own and other children's creative work (79.1 percent), spontaneously and distinctively express their feelings, impressions, thoughts and emotions (78.5 percent), take interest in and admire the environment and works of art (75.3 percent). The research results demonstrate that the respondents perceive the importance of art for preschool-age children's education and it is likely that during activities develop the said value approaches and basic abilities.

The teacher's role in the process of education by art

Individualization¹ of the curriculum

The Description of the Achievements of the Preschool Age Children (2014) states that educators have to improve the availability of the curriculum for each child, individualize the curriculum, process and teaching aids and to seek targeted maximum progress of each child's self-education according to his / her powers. According to G. Gronlund (2015), we can speak about successful results of children's education when children reach their potential. Such education requires individualization. Having analysed the research results, it turned out that in the opinion of more than half (56 percent) of the teachers who participated in the research, individualisation of art activities was necessary. The respondents state that while individualising artistic activities "*creativity is revealed more*", "*children unfold, communicate, express their thought, idea more sincerely*", "*concentrate better, do not disturb others and themselves*", "*are more self-confident*", etc.

A small share (12.1 percent) of preschool education teachers who participated in the research believes that individualization of art activities is unnecessary, as every learner creates, draws, colours the way he / she can. In addition, working in groups, children learn from each other: "*If six children are sitting at the table, their drawings are the same, one of them starts and others copy...*", "<...> *this way children learn from one another*".

Thus, individualization of education by art enables the child to better unfold, show his / her creative potential. The teacher, in turn, individualizing art classes, must foresee more than one teaching method and tool and be creative himself / herself. All the more that the more techniques the child knows, the easier it is for the teacher to plan various topics (Becker-Textor 2001).

Selection and use of art techniques, tools

L. Marder (2010) points out that in order to develop preschool-age children's creativity, one cannot limit oneself to just usual art tools and traditional ways of using them, as the child becomes more involved in unusual, new processes. Methodological Recommendations for Preschool Education (2015) also propose to experiment in artistic activities as much as possible, take a closer look at the possibilities provided by various materials and techniques, and encourage children to diverse creative expression.

The study aimed to find out what kind of art techniques are most often used by teachers while educating children by art. The answers chosen by the respondents disclosed that organising art activities, most of the respondents prefer traditional art techniques: drawing (73.1 percent), moulding (54.9 percent), painting (50.5 percent), applique (44.5 percent), stamping (43.9 percent) and other techniques (42.9 percent). A share of research participants indicated that they never used frottage (26.9 percent), sand drawing (13.2 percent),

¹ Individualization in this article is understood as a form of education, in which children's individual differences are taken into account in the educational process, and based on this, the educational methods, the curriculum are chosen.

collage (9.9 percent) and monotype (9.3 percent) techniques. Such a choice of teachers could have been determined by the learners’ age, since the use of traditional techniques and tools is simpler and easier while working with larger groups of learners. Meanwhile, less commonly used techniques are more time consuming, require more individual work. The research participants pointed out even more factors determining the choice of art techniques during activities. There are: children’s wish and choice to work using one or another technique; children’s age, application of well-known, tried out techniques; implementation of the curriculum, when the teacher takes into account the foreseen topics of the day, week, or month; the teacher’s competence and ingenuity. Depending on the techniques, the tools are also selected. Nevertheless, children in the nursery need to be provided with possibilities to develop ideas, imagination, get acquainted with various art techniques. According to K. Cox (2009), education by art encompasses but is not limited to drawing, painting, and moulding. Young children should be interested by comprehensively good art experiences.

The teachers who participated in the study indicated the materials and tools used in art activities (Table 2).

Table 2. Materials, tools used in art activities

Materials, tools used	Percent	More common examples
Natural materials (dried leaves, petals, small sticks, stones, clay, wax, sand, seeds, charcoal, shells, etc.)	45.6 percent	“Drawing with sticks, feathers; moulding from clay”, “We use natural materials (stones, dried petals, sawdust)”, “Applique from dried leaves”.
Secondary materials (newspapers, fabric scraps, pencil shavings, plastic yoghurt pots, plastic bottles, bottle caps, polyethylene, plastic straws, etc.)	45.6 percent	“We use straws for construction”, “Drawing on foam rubber, fabric”, “We collect plastic bottle caps, yoghurt pots and use them in art”.
Paper (crepe paper, paper for journals, corrugated, wallpaper, toilet paper, etc.)	18.1 percent	“We make clothes, caps from crepe paper”, “Various paper (paper for journals, toilet paper)”, “Drawing on corrugated paper”.
Food products (vegetables, groats, pasta)	13.7 percent	“We use beetroot for stamping”, “When creating joint projects we use groats, pasta”.

To sum up, it can be stated that when organizing art activities, teachers choose traditional and non-traditional materials and tools. Such choice of teachers shows both their ability to organize art activities creatively and their ecological thinking. On the other hand, part of teachers point out that choosing secondary materials (or household waste), they “get out of a situation” when they lack standard, traditional materials or tools.

Non-traditional art activities offered by teachers to children are: drawing with fingers, palms (62.6 percent), drawing on snow (32.9 percent), drawing on glass (23.7 percent), drawing with sticks, toothpicks, feathers (18.7 percent), drawing with charcoal, the mass

of sand, sawdust and glue (18.7 percent), glue splashing (18.1 percent), appliqués with pencil shavings (5 percent), magnet drawing (4 percent). Four teachers who took part in the research pointed out that art activity can be diversified by means of modern information technologies: *“Children draw not only with pencils and felt-tips but also using tablets”*; *“Sometimes we create possibilities for children’s artistic self-expression (drawing) at the interactive board.”* The examples presented demonstrate that children are introduced to various non-traditional art techniques, which develop both fine motor skills and children’s creative abilities, promote self-expression.

To sum up, it can be stated that organising art activities, teachers chose quite different materials. Most often, these are natural materials, secondary materials. The said materials can be chosen for several reasons: it is simple to get the material (natural materials can be obtained during trips to nature; secondary materials can be supplied by parents); development of artistic and cognitive competencies; development of children’s imagination, creativity, fantasy; broadening of children’s knowledge about nature, the surrounding environment; awakening of sensitivity to beauty. Besides, children learn about unconventional ways of using traditional materials.

Problems encountered during children’s education by art

Teachers involved in the research encountered various problems hindering the appropriate organization of art activities for preschoolers. The main ones pointed out are as follows: large groups of learners; lack of time; lack of tools or their poor quality; some children’s reluctance to draw.

Teachers who took part in the research admit that the choice of art techniques is one of the factors determining children’s successful creation and self-expression. Teachers indicated that they were trying to create conditions for children to try out different techniques, but it does not always depend on them. A share of respondents chose techniques, considering the tools and materials available in the group and pre-school education institution. Teachers admit that they face poor quality of the available tools for art expression and a lack of more diverse or unconventional tools: *“often the administrative staff buys usual, inexpensive tools, and if you want something “more luxurious”, unusual, it’s the very educators’ concern”*. One of the respondents states: *“In general, we choose such tools that we have, for example, in the group we sort the second-rate waste, so we make quite a lot of artworks from them”*.

Another problem named by the respondents is children’s reluctance to create and take part in art activities. Children want unconventional art activities, experiments, *“some just don’t want to draw, but want to work with kinetic sand, they willingly take up anything that is new, experiments: painting with gouache bags, painting on a mirror”*. A share of the respondents (7.7 percent) indicated that they worked with a large group of children, sometimes with a mixed age group, part (5.5 percent) acknowledged that they lacked time for longer classes.

Conclusions

Art activities organized by the preschool education teacher help to develop preschoolers' artistic competency, while integration of art activities into other activity areas creates possibilities for the development of pre-schoolers' other competencies as well (cognitive, social, communication and health protection). From the teachers' standpoint, education by art is important for the progress of children's self-education, development of creativity, imagination and self-expression.

Planned and organized art activities also promote the very teacher's originality, self-expression and creativity. The teacher must be prepared to individualize the curriculum, choose attractive, unconventional art techniques and tools for children, promoting their creativity. Assessing the learners' achievements in artistic expression and creativity areas, teachers take into account learners' experiences, emotions, feelings, acquired during the art process.

Problem areas of organising education by art named by teachers are large groups of learners, which determines that the process of individualization of education is more complicated, a share of children lack motivation, and there are problems of choosing art tools. On the other hand, children's motivation to art is promoted by children's non-restriction and free, spontaneous creation, using unconventional, everyday household tools. Just the very teachers' initiative and creativity are needed.

Discussion

The selected research strategy included the quantitative study, the results of which (teachers' attitude to the investigated problem and teachers' experience) were assessed by performing data calculation in percent and the qualitative content analysis (by analyzing answers to open-ended questions). From the standpoint of the authors of the research, deeper investigation of the analyzed problem could be performed by organising structured interviews or *focus* groups with teachers in the future. Exclusion of children as a group of respondents from the sample could be named as the limitation of the conducted research. It is important for preschool children that they should feel creative motivation as well as positive emotions arising during the creative process, which both show interest as a preliminary emotion and happiness or interpersonal sympathy, which can have a facilitating impact on the creative process. Further scientific studies could include the organization of an interview with children using a thematic drawing or another research method, conducting qualitative research on children's self-education by art. It is likely that such kind of study would enable to disclose more possibilities of children's education by art, find out children's expectations or what determines the lack of motivation to art. All the more that the authors of the research have experience organising qualitative research (conducted research included such methods as the analysis of children's activity products (drawings) in order to disclose the manifestations of children's creativity (Ponelienė, Gumuliauskienė

2008); the interview with the child using an unfinished thematic drawing (Juodaitytė, Ponelienė 2014).

References

- Adomaitienė R. (2016), *Puoselėjame vaiko saviraišką daile ar slopiname?* “Žvirblių takas”, 2.
- Becker-Textor I. (2001), *Kūrybiškumas vaikų darželyje*. Vilnius, Presvika.
- Brazauskaitė A. (2004), *Vaikų dailės terapinis aspektas*. Vilnius, Gimtasis žodis.
- Cox K. (2009), *Fine Arts – Visual arts education. Georgia performance standards*. Access through internet: <http://www.docshok.com/uploads/Fine-arts-visual-gps-final1466578429.pdf>.
- Einarsdottira J., Dockett S., Perry B. (2009), *Making meaning: children's perspectives expressed through drawings*. London, Routledge.
- Eisner W.E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven, Yale University Press.
- Foster D.M., Beamer D.B., Atkinson D.T. and others (2013), *Visual Arts Standards of Learning for Virginia Public Schools. Board of Education Commonwealth of Virginia*. Access through internet: http://www.doe.virginia.gov/testing/sol/standards_docs/fine_arts/2013/visual_arts/std_finearts_visualarts.pdf
- Gronlund G. (2015), *Individualizing Curriculum in Preschool and Kindergarten: Finding Delight in Each Child*. Access through internet: <http://www.isacs.org/uploads/file/%20Individualizing%20Handouts.pdf>
- Hall E. (2009), *Mixed messages: The role and value of drawing in early education*. “International Journal of Early Years Education”, 17(3).
- Hille K., Evanschitzky P., Bauer A. (2015), *3–6 metų vaiko raida: psichologijos pagrindai ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymams*. Vilnius, Tyto alba.
- Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas* (2014). Vilnius, ŠMM Švietimo aprūpinimo centras.
- Ikimokyklinio ugdymo metodinėse rekomendacijos* (2015). Vilnius: ŠMM Švietimo aprūpinimo centras.
- Juodaitytė A., Ponelienė R. (2014), *Educational conditions for (self-)development of children's resistance to consumerism in the family*. „Wychowanie w Rodzinie“, 2(10).
- Kindler M.A. (2010), *Art and art in early childhood: What can young children learn from “Art activities?”* “International Art in Early Childhood Research Journal”, 2(1). Access through internet: http://artinearlychildhood.org/artec/images/article/ARTEC_2010_Research_Journal_1_Article_1.pdf
- Marder L. (2010), *Spalvotas pasaulis*. Vilnius, Presvika.
- McClure M., Tarr P., Thompson C.M., Eckhoff, A. (2017), *Defining quality in visual art education for young children: building on the position statement of the early childhood art educators*. “Arts Education Policy Review”, 118(3).
- Ponelienė R., Gumuliauskienė A. (2008), *Priešmokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo apraiškos meninėje veikloje (Expression of Creativity in Pre-School Age Children in Artistic Activities)*. “Jaunųjų mokslininkų darbai”, 1(17). Access through internet: http://www.su.lt/images/leidiniai/JMD/2008_17/14_poneliene_gumuliauskiene.pdf
- Ring K. (2001). *Young children's drawing: the significance of the context*. Access through internet: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001927.htm>.

- Vecchi V. (2010), *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. London and New York, Routledge.
- Wright S. (2007), *Young children's meaning making through drawing and "telling": Analogies to filmic textual features*. "Australian Journal of Early Childhood", 32(4).
- Židonytė V. (2005), *Ar mokyti vaikus dailės?* "Žvirblių takas", 1(59).

Autorzy/Authors

Thor Ola Engen – Professor Emeritus, Norway University of Applied Sciences, Norway

Ewa Filipiak – prof. zw. dr hab., Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy, Poland

Kalina Jastrzębowska – mgr, doktorantka, Uniwersytet Warszawski, Poland

Gennady G. Kravtsov – Professor, Russia

Elena E. Kravtsova – Professor, Russian Academy of Sciences, Russia

Jolanta Kruk – prof. nadzw. dr hab., Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku, Poland

Reda Ponelienė – PhD, Šiauliai University, Lithuania

Jolanta Pulka – dr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Poland

Thor-André Skrefsrud – Professor, Inland Norway University of Applied Sciences,
Norway

Błażej Smykowski – prof. UAM dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu, Poland

Hege Merete Somby – Inland Norway University of Applied Sciences, Norway

Joanna Szymczak – dr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Poland

Asta Širiakovienė – Associate Professor, Šiauliai University, Lithuania

Monika Wiśniewska-Kin – prof. UŁ dr hab., Uniwersytet Łódzki, Poland

Ewa Wysocka – prof. UŚ dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Poland

Stine Vik – Associate Professor, Inland Norway University of Applied Sciences, Norway

Galina Zuckerman – Professor, Psychological Institute, Russian Academy of
Education, Russia

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 0,5 arkusza (20 tys. znaków).
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>, 7.04.2011.
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 0.5 publishing sheet.
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 keywords (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>, 7.04.2011.
- 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**

Czasopismo jest dostępne online w bazach/ The journal is available online in the following databases:

- Index Copernicus
(<http://www.indexcopernicus.com>);
- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities CEJSH
(<http://cejsh.icm.edu.pl>);
- Central and Eastern European Online Library CEEOL
(http://www.ceeol.com/asp/editors_intro.aspx);
- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences ERIH PLUS
(<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringsskanaler/erihplus/>);
- BazHum – czasopisma humanistyczne i społeczne
(<http://bazhum.pl/bib/list/>).

Adres Redakcji/ Editor's address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

e-mail: klus_stanska@op.pl

Adres strony internetowej/ Website

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

Prenumerata

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić w Wydawnictwie Uniwersytetu Gdańskiego mailowo na adres: sklep@gnu.univ.gda.pl.

W treści zamówienia prenumeraty prosimy o wpisanie okresu prenumeraty oraz danych wymaganych do wystawienia faktury i wysyłki.

Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”

Opłata za pojedynczy numer – 21 zł + koszt wysyłki, płatna po otrzymaniu informacji o wydaniu kolejnego numeru czasopisma.

Wysyłka książki zostanie zrealizowana po wpłacie na konto przelewu z tytułem „**dot. Wydawnictwa UG**”.

Nr konta: **59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 11 37, tel. kom. 725 991 206

Subscription information

The subscription of “**Problemy Wczesnej Edukacji**” / “**Issues in Early Education**” can be ordered from the Gdańsk University Press by e-mail (sklep@gnu.univ.gda.pl).

The order should include the subscription period and data required for an invoice and shipping.

Subscription price

Single issue: 12 EUR/16 USD, payable after the e-mail form the Gdańsk University Press about the next issue of the magazine.

Shipping will be made after the transfer with “**dot. Wydawnictwa UG**” in title to the account:

IBAN: **PL59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

BIC: PKOP PL PW

For more information contact:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
phone +48 58 523 11 37, e-mail: sklep@gnu.univ.gda.pl