



ISSN 1734-1582

E-ISSN 2451- 2230

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XV 2019

Numer 1(44)

**POTENCJAŁ DZIECKA –
ROZPOZNIANIE I WSPARCIE**

**CHILD'S POTENTIAL –
RECOGNITION AND SUPPORT**

w numerze m.in.:

- **Piotr Tomaszewski, Lucyna Kościelniak,**
*Język migowy w świetle współczesnego
paradygmatu głuchoty*
- **Marzena Kowaluk-Romanek, Rafał I. Wawer,**
*Eye trackingowe badanie weryfikacyjne
procesu czytania u dzieci ryzyka dysleksji*
- **Dorota Klus-Stańska,** *W świecie nonsensu
i „Świerszczyka”, czyli bezdroża pseudonauki.
Studium przypadku książki Aleksandry Kruszewskiej
„Emocje, uczucia i społeczne zachowania
emocjonalne dzieci na progu szkolnym”*
- **Małgorzata Lewartowska-Zychowicz,**
*Pokój dziecięcy – czyli o pewnej możliwości
interpretacyjnej*

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU GDAŃSKIEGO

RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COUNCIL

Ludmila Belásová – Prešovská univerzita (Słowacja)
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA)
Demetra Evangelou – Purdue University (USA)
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski
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)
Bogusław Śliwowski – Uniwersytet Łódzki
Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic (Portugalia)
Małgorzata Żytko – Uniwersytet Warszawski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM

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

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.gda.pl

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582
e-ISSN 2451-2230

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

Druk i oprawa
Zakład Poligrafii Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 14 49, fax 58 551 05 32

Spis treści

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

Piotr Tomaszewski, Lucyna Kościelniak, <i>Język migowy w świetle współczesnego paradygmatu głuchoty</i>	7
Marzena Kowaluk-Romanek, Rafał Ireneusz Wawer, <i>Eyetrackingowe badanie weryfikacyjne procesu czytania u dzieci ryzyka dysleksji – analiza przypadków</i>	18
Dorota Klus-Stańska, <i>W świecie nonsensu i „Świerszczyka”, czyli bezdroża pseudonauki. Studium przypadku książki Aleksandry Kruszewskiej „Emocje, uczucia i społeczne zachowania emocjonalne dzieci na progu szkolnym”</i>	30
Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, <i>Pokój dziecięcy – czyli o pewnej możliwości interpretacyjnej</i>	47
Longina Strumska-Cylwik, Mariane Gazaille, <i>‘Me, in my class’: Teacher candidates (self-)portraits of their presence in the classroom</i>	56
Dorota Sobierańska, Aleksandra Szyller, <i>Sztuki plastyczne w naiwnych teoriach uczniów edukacji wczesnoszkolnej</i>	66
Małgorzata Suświllo, <i>Sztuka mała czy wielka? Refleksje nad twórczością dziecka</i>	76
Joanna Maria Garbula, <i>Teksty narracyjne uczniów w świetle morfologii Władimira Proppa</i>	87
Anna Józefowicz, <i>Edukacja dziecka ku ponadczasowym wartościom – rozważania na przykładzie współczesnej „Baśni o perle” Anny Gibasiewicz</i>	94
Elżbieta Subocz, <i>Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem jako wyzwanie dla polityki społecznej z perspektywy Unii Europejskiej</i>	103

NARRACJE I PRAKTYKI

Anna Godlewska-Zaorska, Bernadetta Olender-Jermacz, <i>„Uniwersum” – opieka nad dziećmi w wieku do lat trzech. Od inspiracji do realizacji</i>	117
Agnieszka Bojarska-Sokolowska, <i>Rozwój i wykorzystanie zasady pogłębłości w edukacji matematycznej dzieci</i>	125
Autorzy	137
Informacje dla Autorów	139

Contents

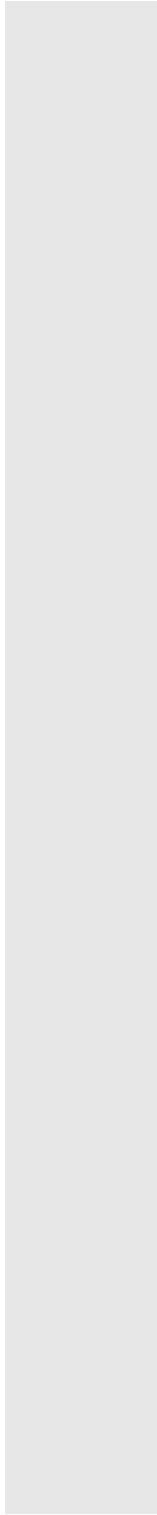
STUDIES AND ARTICLES

Piotr Tomaszewski, Lucyna Kościelniak, <i>Sign language in the light of the modern deafness paradigm</i>	7
Marzena Kowaluk-Romanek, Rafał Ireneusz Wawer, <i>Eye tracking verification study of the reading process in children with the risk of dyslexia – case analysis</i>	18
Dorota Klus-Stańska, <i>In the world of nonsense and children's journal "Świerszczyk", that is wasteland of pseudoscience. A case study of the book "Emocje, uczucia i społeczne zachowania emocjonalne dzieci na progu szkolnym" ["Emotions, feelings and social behaviour of children starting school"] by Aleksandra Kruszewska</i>	30
Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, <i>Children's room – means about a certain interpretation possibility</i>	47
Longina Strumska-Cylwik, Mariane Gazaille, <i>'Me, in my class': Teacher candidates (self-)portraits of their presence in the classroom</i>	56
Dorota Sobierańska, Aleksandra Szyller, <i>Visual arts in naive theories of early school education students</i>	66
Małgorzata Suświllo, <i>Art tiny or great? Reflections on the creativity of a child</i>	76
Joanna Maria Garbula, <i>Narrative texts of schoolchildren in the light of Vladimir Propp's morphology</i>	87
Anna Józefowicz, <i>Child education toward atemporal values – considerations on the example of "Fairy tale about a pearl" by Anna Gibasiewicz</i>	94
Elżbieta Subocz, <i>Early education and child care as a challenge for social policy from the perspective of the European Union</i>	103

NARRATIONS AND PRACTICES

Anna Godlewska-Zaorska, Bernadetta Olender-Jermacz, <i>"Uniwerek" – taking care of children under the age of three. From inspiration to implementation</i>	117
Agnieszka Bojarska-Sokolowska, <i>Development and use of the principle of objectivity in the mathematical education of children</i>	125
Authors	137
Information for Authors	141

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Piotr Tomaszewski

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.44.01>

ORCID: 0000-0002-4083-067X

Uniwersytet Warszawski

piotr.tomaszewski@psych.uw.edu.pl

Lucyna Kościelniak

ORCID: 0000-0003-4126-5905

Uniwersytet Wrocławski

Język migowy w świetle współczesnego paradygmatu głuchoty¹

*Chociaż dzieci głuche różnią się między sobą podobnie jak dzieci słyszące
i żadna strategia nie zadziała w każdym przypadku,
to jest większe prawdopodobieństwo, że umożliwienie dostępu
do bogatego języka migowego bardziej pomoże niż zaszkodzi.*

Szarkowski (2019: 258)

Summary

Sign language in the light of the modern deafness paradigm

The main issue addressed in this paper is a practical application of sign language in early development support for deaf and hard of hearing children in Poland. This discussion is set in a broad cultural, linguistic, psychological and rehabilitation context. This paper presents the concept of Mary Pat Moeller which includes four approaches to the use of sign language in the programming of language in DHH. The discussion on the possibility of Polish rehabilitation centres adopting these solutions required an explanation of the differences between auditory deprivation and language deprivation, which is another important issue addressed in this paper. The main aim of this publication is to propose a flexible approach to the creation of a model of education for deaf and hard of hearing children, one that will completely fulfill the needs of a specific child and to substantially argue about the conviction that sign language is a factor potentially detrimental to the development of these children.

Keywords: deaf child, sign language, spoken language, language deprivation, cochlear implants

Słowa kluczowe: głuche dzieci, język migowy, język mówiony, deprivacja językowa, implanty ślimakowe

¹ Niniejsza praca była subsydiowana z funduszy na Badania Statutowe Wydziału Psychologii UW (BST 186800-43/2018).

W kierunku nowego paradygmatu głuchoty

Jeśli przyjrzymy się historii edukacji głuchych, nietrudno zauważyć coraz bardziej widoczne zmiany zachodzące wraz z rozwojem technologii słuchowej. Kluczowy był rok 2002, w którym upowszechniono badania przesiewowe w drugim dniu życia dziecka, co jest zasługą Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy (zob. Radziszewska-Konopka 2002). Program Powszechnych Przesiewowych Badań Słuchu u Noworodków umożliwił szybszą diagnostykę, a tym samym zastosowanie urządzeń wspierających słyszenie – kiedyś egzystowała niemała grupa dzieci głuchych, które nie były jeszcze wyposażone w implanty ślimakowe (CI – z ang. *cochlear implants*), lecz w aparaty słuchowe (HA – z ang. *hearing aid*) niebędące wówczas tak zaawansowane jak dzisiejsze, i dla których pierwszym językiem był język migowy, a pismo (jako forma języka fonicznego) było ich kolejnym sposobem porozumiewania się. Stąd zrodziła się idea nauczania dwujęzycznego typu migowo-pisanego, które stało się jedną z opcji wychowania językowego dzieci głuchych. Od niedawna dzięki szybkiej diagnozie głuchoty, a w konsekwencji wyposażeniu dziecka głuchego w nowoczesne CI czy HA oraz objęciu wczesnym wspomaganie rozwoju, zaczęła rosnąć w przyspieszonym tempie liczba tych dzieci, u których występuje duża przemiana w rozwoju zdolności słyszenia. Na skutek tego procesu coraz większą liczbę osób głuchych z CI można funkcjonalnie zaliczyć do grona słabosłyszących z dobrymi HA. Praktycznie rzecz ujmując, oznacza to, że coraz więcej osób, które jeszcze dwie i więcej dekad temu uznane zostałyby za *gluchonieme*, jest w stanie mówić bardziej zrozumiale oraz aktywniej wykorzystywać indywidualne możliwości percepcji dźwięków (Tomaszewski i in. 2019). Z tego względu konieczne staje się otwarcie na zmiany paradygmatu głuchoty: należy na nowo przemyśleć, przeanalizować i zrewidować dotychczasowe doświadczenia i ukazać nowe wyzwania, unikając w ten sposób tendencji do przenoszenia tych doświadczeń na obecną sytuację w kształceniu dzieci głuchych i słabosłyszących (DGSS). Wśród nich występuje wyraźne zróżnicowanie osiąganych efektów – od bardzo dobrze „słyszących” do „niesłyszących” pomimo najnowszych HA i CI. To, że obecnie dzieci typowo głuche reprezentują wysoce heterogeniczną populację pod względem zdolności i umiejętności uczenia się, można wyeksplikować z ich różnic indywidualnych, różnorodnego podejścia ich środowiska do procesu implantacji czy aparatowania oraz dalszej edukacji językowej, a przede wszystkim złożonej interakcji wszystkich tych zmiennych.

Wobec powyższego niniejszy artykuł obejmuje propozycję wychowania językowego², którego elementem jest tworzenie eklektycznego modelu kształcenia językowego DGSS uwzględniającego język migowy. Nie należy postrzegać tego języka jako czynnika potencjalnie niesprzyjającego rozwojowi DGSS, lecz przybliżyć problematykę użycia go w procesie komunikacji z DGSS posiadającymi zaawansowane CI lub HA i objętymi programem wczesnego wspomaganie rozwoju. Charakteryzuje się tym zrównoważone podejście do głuchoty zakładające, że język mówiony i migowy mogą być przyswajane

² Wychowanie językowe rozumiane jako szereg oddziaływań, w tym planowania i realizowania strategii kształtowania systemu komunikacyjnego u danego dziecka.

w dowolnej kolejności, bez względu na to, który z nich ma być pierwotnie wdrożony w zależności od zróżnicowanych możliwości poznawczych i językowych DGSS oraz od środowiska, w którym się wychowują. Oznacza to, że należy elastycznie diagnozować ich preferowaną modalność sensoryczną w kategoriach wielowymiarowego kontinuum od wzrokowego poprzez wzrokowo-słuchowe do słuchowego, preferowane formy komunikowania się zarówno receptywnego, jak i ekspresywnego oraz preferowane sposoby uczenia się (Tomaszewski 2018). Jest to zadanie, które należy priorytetowo wykonać – rzetelne określenie, w jakim punkcie na kontinuum od w pełni wizualnego do w pełni słuchowego rozwoju umiejętności komunikacyjnych znajduje się profil konkretnego dziecka, umożliwia zaplanowanie dalszych działań w sposób zrównoważony i najlepiej dopasowany do jego możliwości i potrzeb.

Konkludując: nie sposób bagatelizować trzech głównych zmian paradygmatu głuchoty, jakie w ostatnich latach zachodzą nie tylko w Polsce, ale też w Europie i na całym świecie. Pierwsza dotyczy uznania języka migowego jako naturalnego języka, dzięki czemu może on być wykorzystywany w szkołach dla DGSS oraz używany w nieskrępowany sposób w polskiej społeczności g/Głuchych. Druga odnosi się do rewolucji w technologii słuchowej: aparaty słuchowe i implanty ślimakowe są coraz bardziej zaawansowane, dzięki czemu DGSS mogą mieć coraz większy dostęp do dźwięków i języka mówionego. Trzecia wiąże się z szybkim postępowaniem w zakresie zarówno badań przesiewowych, zwłaszcza wczesnej diagnozy głuchoty w okresie niemowlęcym, jak i związanego z tym wczesnego wspomaganie rozwoju. Zmiany te wymagają przekalkulowania występujących pomiędzy różnymi podejściami do rozwoju DGSS styucznych punktów dla uniknięcia myślenia bezkompromisowego, stanowiącego źródło ideologicznych, a wręcz niebezpiecznych debat międzyparadygmatycznych; strategia ta ułatwić ma tworzenie podstawowych zestawów zasad praktyk edukacyjnych, sprzyjających DGSS oraz ich rodzinom (Tomaszewski, Moron 2018). Te trzy wspomniane zmiany paradygmatu głuchoty powodują, że zastosowanie metod, które uwzględniają użycie języka migowego w procesie kształcenia nie jest możliwe w identyczny sposób dla wszystkich DGSS mających CI lub HA, choć nie bez znaczenia jest ryzyko wczesnej deprivacji językowej, kiedy DGSS mogą być pozbawione prawa dostępu do języka migowego.

W związku z powyższym w dalszej części pracy omówione zostaną zaobserwowane i opisane przez Moeller (2006) cztery różne podejścia, w których język migowy stosowany jest w programach wczesnego wspomaganie rozwoju DGSS z CI czy HA w Stanach Zjednoczonych: *bazowe*, *przejściowe*, *zróżnicowane* oraz *dominujące*. Opcje te są zróżnicowane pod względem poziomu intensywności użycia języka migowego we wczesnej stymulacji językowej i poznawczej oraz etapu rozwoju dziecka, w którym dane podejście jest wykorzystywane.

Cztery podejścia według Moeller

Podejście bazowe wprowadzane jest w pierwszym roku życia dziecka, kiedy między diagnozą a wszczepieniem implantu używane są znaki migowe, aby wspierać wczesną komunikację oraz rozwój symbolicznego znaczenia języka. Dzięki wykorzystaniu potencjału nieuszkodzonego zmysłu wzroku możliwe jest szybkie podjęcie stymulacji kompetencji komunikacyjnych, a następnie budowanie na ich kanwie systemu języka fonicznego, już po implantacji. Wspieranie się migami ma usprawnić rozwijanie percepcji słuchowej dziecka, a w efekcie doprowadzić do tego, że mowa jest dla niego podstawową formą komunikowania się. Podejście to może być efektywne jedynie wtedy, gdy po operacji podjęta zostanie intensywna (re)habilitacja słuchu i mowy. Moeller zauważa, że niezbędna jest współpraca specjalistów z zakresu stymulacji mowy oraz migania, która może wymagać od rodziny dziecka zmiany programu wczesnej interwencji, co zdaje się rzadko zachodzi w Polsce, zwłaszcza w większości poradni, gdzie rozwój kompetencji słuchowych stawia się na pierwszym miejscu i jest on zapewniany dziecku także przed wszczepieniem CI. Autorka powołuje się na trzy, obserwowane przez jej zespół, rodziny, w których rodzice wykazali się dużą elastycznością w myśleniu o komunikowaniu się z własnym dzieckiem. Znaki języka migowego wprowadzone przed zabiegiem wszczepienia implantu były traktowane jako narzędzie wspierające nabywanie właściwej formy komunikacji (przez wyjaśnianie pojedynczych zwrotów czy słów) i stopniowo wycofywano je z użycia. W każdym z opisywanych przypadków rodzice mieli pozytywne nastawienie do posługiwania się językiem migowym, który na początku życia ich dziecka najlepiej odpowiadał na jego potrzeby i kompetencje, stanowiąc tym samym cenny zasób komunikacyjny.

Podejście przejściowe jest adresowane głównie do dzieci, u których implant jest wszczepiany po 3. roku życia³ i wcześniej objęte były one wsparciem metody komunikacji dwujęzycznej lub totalnej⁴. Język migowy pełni w nim funkcję łącznika ułatwiającego oswojenie się z nowymi bodźcami słuchowymi i wkomponowanie ich do dotychczasowych kompetencji komunikacyjnych – ma zapewnić dziecku płynne opanowanie języka fonicznego. Osiągnięcie sukcesu wymaga zapewnienia przez najbliższe środowisko dogodnych warunków do rozwijania słuchu i mowy oraz kładzenia coraz większego nacisku na komunikację werbalną wraz z nabywaniem przez dziecko nowych umiejętności. Moeller opisała dwójkę dzieci objętych podejściem przejściowym, których rozwój przebiegał w zupełnie inny sposób. Pierwsze z nich po wszczepieniu implantu stosunkowo szybko

³ Warto zauważyć, że założenie o wszczepianiu CI dzieciom po 3. roku życia staje się coraz mniej aktualne, gdyż rośnie liczba dzieci, które dostają CI najwcześniej jak tylko to możliwe – mówi się ostatnio o możliwości implantacji już w 7.-8. miesiącu życia.

⁴ Pietrzak (1992) określa komunikację totalną jako *filozofię porozumiewania się*, której cechą charakterystyczną jest wykorzystanie wszelkich dostępnych środków mogących zapewnić dziecku efektywną i komfortową komunikację. W tym podejściu wykorzystuje się m.in. takie elementy, jak: systemy językowo-migowe, naturalne języki migowe, ekspresję słowną i odbieranie mowy przy pomocy percepcji wzrokowej, wychowanie słuchowe czy pamięć ruchową (aby zapamiętać drobne ruchy warg charakterystyczne dla danej głoski).

wyrównało swoje umiejętności komunikacji werbalnej i mogło rozpocząć naukę w szkole masowej przy wsparciu języka migowego w sytuacjach trudnych (np. podczas zajęć w dużej grupie). Drugie dziecko do 4. roku życia czyniło nieznaczące postępy w nabywaniu mowy, nie było przekonane do niej jako narzędzia efektywnej komunikacji z innymi osobami. Dopiero zmiana środowiska na bardziej stymulujące słuchowo i werbalnie zmieniło nastawienie dziecka do posługiwania się mową, a język migowy zapewniał mu poczucie komfortu i bezpieczeństwa w tym etapie przejściowym.

W przypadku dzieci, które wcześniej korzystały z podejścia przejściowego lub takich, które w określonych sytuacjach potrzebują wsparcia, aby komunikacja mogła być efektywna, można zastosować *podejście zróżnicowane*. Język migowy jest stałym elementem procesu edukacyjnego, zmniejszającym frustrację uczniów i ułatwiającym przyswojenie informacji przekazywanych drogą słuchową. Może być używany do tego, aby np. znakiem wyjaśnić słowo/zwrot, którego dziecko nie jest w stanie wyraźnie wypowiedzieć czy wspierać wizualne kompetencje poznawcze danego ucznia. Warto podkreślić, że podejście to znajduje zastosowanie w przypadku osób, które używają języka migowego, aby swobodnie komunikować się ze swoim najbliższym środowiskiem (rodzinnym czy rówieśniczym), a implanty ślimakowe zostały wszczepione po opanowaniu tej formy komunikacji. Miganie pełni wtedy funkcję strategiczną – może ułatwić nabywanie kompetencji słuchowych, jednak, w przeciwieństwie do wcześniejszych strategii stale towarzyszy dziecku w trakcie jego życia.

Jako ostatnie Moeller opisała *podejście dominujące* – typowe dla dzieci wychowywanych w rodzinach dwujęzycznych (w których język migowy jest podstawową formą komunikacji) lub tych dzieci, u których uszkodzenie słuchu jest takiego pochodzenia. Celem tej formy edukacji jest oddzielna nauka amerykańskiego języka migowego (ASL) i języka angielskiego (w przypadku Polski – polskiego języka migowego (PJM) i języka polskiego). Opcja ta dotyczyć może dzieci ze starszym rodzeństwem lub innymi członkami rodziny posługującymi się językiem migowym, a także osób z CI, których rozwój umiejętności słuchowych przebiega w niezadowalającym tempie pomimo starań specjalistów. Proporcje między zastosowaniem środków słuchowych i wizualnych są tutaj odwrotne niż w przypadku podejścia zróżnicowanego – to język migowy stanowi podstawowy środek przekazu, a mowa wykorzystywana jest okazjonalnie w zależności od umiejętności dziecka. Głównym założeniem jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnych w sposób najbliższy percepcyjnie dziecku, a tym samym najbardziej dla niego naturalny. Podejście dominujące może być trudne do wdrożenia w przypadku rodzin słyszących, niemniej ostatnio wśród rodziców słyszących rośnie zainteresowanie opcją wychowania dwujęzycznego o bimodalnym charakterze, gdzie występuje dwukierunkowe nauczanie dwóch języków: mówionego i migowego (Pittman i in. 2016). Co więcej, uzyskano wyniki wstępnych badań nad rozwojem językowym dziecka głuchego z CI rodziców słyszących w warunkach bimodalnej dwujęzyczności, wykazano, że sukcesywnie przyswajało ono język mówiony, kiedy na samym początku w jego rozwój wdrażano język migowy jako

podstawową formę komunikacji (Rinaldi, Caselli 2014). Należy pamiętać, że przy podejściu dominującym rodzice słyszący muszą stymulować u dziecka rozwój umiejętności zarówno wizualnych, jak i słuchowych. Do tego dochodzi kolejne wyzwanie: nie tylko rodzina, ale też specjaliści oraz nauczyciele powinni płynnie posługiwać się językiem migowym celem pełnej komunikacji z dzieckiem oraz posiadać wiedzę z zakresu rozwoju umiejętności słuchowych.

Zaprezentowane przez Moeller podejścia komunikacyjne dla DGSS oraz ich rodzin pokazują, że język migowy czy inne wizualne systemy komunikacji (np. symultaniczna komunikacja – jednoczesne użycie języka mówionego z systemem znaków migowych) może pełnić bardzo ważną rolę w ich życiu. Kluczowym zagadnieniem jest tutaj rozpoznanie potrzeb i predyspozycji konkretnej jednostki, na podstawie których zostanie dobrana odpowiednia forma komunikacji. Warto zwrócić uwagę na to, że w tej koncepcji liczy się przede wszystkim elastyczność w podejściu do komunikacji z DGSS, która nie jest dychotomiczna – DGSS mogą odbywać podróż komunikacyjną, wykazując większą elastyczność w zakresie zmiany modalności komunikacyjnej w danym czasie oraz w odmiennych sytuacjach. Dzięki ciągłym ewaluacjom oraz monitorowaniu postępów dziecka a także środowiska, w jakim przebywa, można prowadzić efektywne nauczanie komunikacji (rozumianej nie tylko jako biegłe opanowanie mowy!). Stosowane i opisywane przez zespół Moeller podejścia warto rozważyć także w polskich realiach wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, które determinowane są przez sposób postrzegania wpływu głuchoty na życie człowieka.

Deprywacja językowa *versus* deprywacja słuchowa

Kluczowym zagadnieniem dla wprowadzania eklektycznego modelu kształcenia językowego GSS jest przekonanie środowiska rodzinnego, rehabilitacyjnego oraz edukacyjnego o pozytywnym znaczeniu komunikacji wizualno-przestrzennej we wczesnej interwencji. Niestety, często spotykane są opinie o szkodliwym wpływie języka migowego na rozwój dzieci słabosłyszących oraz traktowanie go jako gorszej, niepełnej formy komunikacji (por. Humphries i in. 2017). Taka sytuacja jest wynikiem długotrwałej dominacji w dyskursie surdopedagogicznym paradygmatu medycznego – postrzegającego głuchotę jako niepełnosprawność, a ograniczenie dostępu do bodźców dźwiękowych jako czynnik hamujący rozwój DGSS (deprywacja słuchowa). Nadrzędnym celem wspomagania rozwoju DGSS powinno być możliwe największe przybliżenie ich do sposobu funkcjonowania osób słyszących przez nauczanie posługiwania się mową oraz odbierania komunikatów przy użyciu wzroku (czytanie z ruchu ust) i resztek słuchu wspomaganych przy użyciu HA czy CI. Zgodnie z tym podejściem jedyną właściwą formą komunikowania się jest narodowy język foniczny, mimo tego że DGSS mają do niego utrudniony dostęp, a jego brak może doprowadzić do zaburzenia rozwoju psychicznego człowieka.

Od kiedy w dyskursie społecznym coraz większa stawała się grupa propagująca postrzeganie głuchoty jako czynnika kulturotwórczego, zaczęto zwracać uwagę na to, że

to nie ograniczony dostęp do bodźców dźwiękowych wpływa niekorzystnie na rozwój DGSS, lecz napotykaną przez nie od samego początku bariery językowe. Pierwszym środowiskiem socjalizacji człowieka są jego najbliżsi opiekunowie – najczęściej rodzice, zbudowane na podstawie trwałych i bezpiecznych relacji z nimi schematy zachowań dziecko przenosi na kolejne grupy społeczne. Kiedy dziecko głuche przychodzi na świat w rodzinie głuchej, to rodzice są w sposób naturalny przekazać mu pierwszy język o modalności wizualno-przestrzennej – dopasowują się oni do swojego dziecka i sposobu, w jaki postrzega ono świat. Na tej podstawie będzie ono przyswajało kolejny język, podobnie jak dzieci mówiące po polsku uczą się efektywnie języka angielskiego. Dochodzi tu do procesu inwersji: w trakcie przyswajania kolejnego języka kompetencje w pierwszym języku zostają zachowane.

Dziecko głuche urodzone w słyszącej rodzinie ma o wiele trudniejszą sytuację – mowa jest dla niego dostępna tylko w pewnym zakresie, na czym cierpi nie tylko jego rozwój poznawczy, ale również emocjonalno-społeczny. Relacje z rodzicami są niepełne, ich utrzymanie wymaga od dziecka wiele wysiłku, beztrioskie kontakty z opiekunami są zakłócane przez nacisk kładziony na rehabilitację słuchu i mowy oraz wszelkie „braki”, jakie dziecko wykazuje w tej materii. Negatywne skutki rozwojowe, jakich doświadcza dziecko głuche bądź słabosłyszące na skutek utrudnionej komunikacji z innymi ludźmi, opisywane są jako syndrom deprywacji językowej (Gulati 2019). Jest to powstający na skutek braku stałego dostępu do języka naturalnego w okresie kluczowym dla nabywania kompetencji komunikacyjnych zespół objawów, które obejmują m.in. obniżenie zdolności komunikacyjnych i poznawczych, trudności w regulacji emocji, izolację społeczną oraz niezdolność do utrzymania pracy i samodzielnego funkcjonowania (Gulati 2019; Hall i in. 2017). Należy mieć świadomość, że samo słyszenie, uzyskane przy wsparciu CI czy zaawansowanych HA, nie wpływa na komunikacyjny sukces dziecka. Niedostatki rozwoju poznawczego oraz kompetencji komunikacyjnych przed operacją wszczepienia implantu sprawiają, że słowa co prawda będą usłyszane, lecz pozostaną dla dziecka niezrozumiałe (zob. Szarkowski 2019).

Odwołując się do przytoczonych wyżej badań Moeller i jej zespołu, należy podkreślić, że czynnikiem wspierającym rozwój DGSS powinien być język migowy, który w zależności od potrzeb dziecka i przebiegu procesu edukacyjnego nie tylko wspomaga przyswajanie języka mówionego i przygotowuje do intensywnej (re)habilitacji słuchu po zabiegu implantacji, ale często stanowi dodatkowy zasób komunikacyjny, z którego dziecko – a później już dorosły – korzysta przez całe życie. Język migowy nie tyle pełni funkcje swoistej „protezy” komunikacyjnej, co umożliwia pełny, nieopóźniony rozwój poznawczy oraz zapewnia komfort w komunikacji, a tym samym poczucie bezpieczeństwa i pewność siebie w kontaktach z drugim człowiekiem. Co bardzo ważne, język migowy umożliwia także kontakt ze środowiskiem Głuchych, z którym DGSS często się utożsamiają ze względu na wspólnotę doświadczeń. Bowiem rośnie liczba DGSS wychowanych w języku mówionym, które później odszukują język migowy jako część swojej tożsamości (Knoors, Marschark 2012, 2014). Tak samo wiele osób z CI często trafia do społeczności Głuchych, gdy osiąga wiek dojrzewania i młodą dorosłość (Szarkowski 2019).

Mimo tego, że wprowadzenie języka migowego także w słyszących rodzinach wydaje się być słusznym elementem wczesnego wspomaganie rozwoju DGSS, to niestety ciągle brakuje systemowych rozwiązań, które zapewniłyby rodzicom łatwy dostęp do nauki języka migowego czy innych wizualnych form komunikacji⁵ oraz wsparcia terapeutycznego. Dodatkową trudność w procesie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka głuchego stanowi fakt, że często jest ono objęte opieką wielu instytucji (fundacji, przychodni, szkół itp.) oraz specjalistów (psychologów, pedagogów, logopedów, rehabilitantów itp.), między którymi nie ma odpowiedniego przepływu informacji. W sytuacji takiego wielogłosu trudno jest wybrać optymalne rozwiązanie dla swojego dziecka oraz konsekwentnie wdrażać właściwą strategię komunikacyjną. Z powodu dychotomii poglądów wśród specjalistów rodzice dziecka głuchego są często postawieni w trudnej sytuacji, w której muszą dokonać wyboru między językiem migowym a językiem mówionym czy między językiem migowym (PJM) a systemem językowo-migowym (SJM). Ta sytuacja nie tylko utrudnia im uzyskiwanie i przetwarzanie zrównoważonych informacji z różnych perspektyw – unikając w ten sposób jednokierunkowych podejść komunikacyjnych, ale również jest bardzo frustrująca, o czym dobitnie świadczą poniższe słowa (Kossowska 2017: 212):

W mojej drodze z językiem migowym zdarzały się chwile, gdy w myślach prosiłam dziecko, by wreszcie zaczęło mówić, bo miałam dość, z jednej strony, uwag specjalistów, negatywnie oceniających naszą decyzję o wyborze języka migowego jako sposobu komunikacji alternatywnej z dzieckiem, z drugiej strony zaś uwag osób, związanych ze środowiskiem języka migowego, także nagannie oceniających nasz wybór. Dlaczego? Bo według tych ostatnich uczyliśmy syna SJM, a nie PJM [...].

Wyważenie proporcji między komunikacją mówioną a miganą wymaga dalszych badań, bimodalna dwujęzyczność rodzaju migowo-mówionego wśród wielu dzieci z CI pełni jednak rolę remedium, jakie może być wykorzystywane w ramach wczesnego wspomaganie rozwoju, by wspierając rodziny, zapewnić im jak najlepsze efekty rozwojowe DGSS w społeczeństwie zdominowanym przez słyszących (Tomaszewski 2018). Niemniej należy mieć świadomość, że metoda pracy musi być dostosowana do możliwości dziecka, środowiska, w jakim jest ono wychowywane, placówki edukacyjnej, w której będzie się kształciło i wielu innych czynników.

Podsumowanie

Paradoksem jest to, że przyspieszony rozwój technologii słuchowych (CI i HA) sprzyja kontynuacji uciążliwej doktryny o szkodliwości języka migowego i praktyce wstrzymywania go przed DGSS. Może to prowadzić do ograniczenia wczesnego dostępu do języka, zwiększając tym samym ryzyko, że DGSS w życiu dorosłym doświadczą trwałych

⁵ Na przykład system językowo-migowy (SJM), symultaniczna komunikacja, migowy typu pidżyn, alfabet palcowy czy fonogesty.

skutków deprywacji językowej (na których obecnie powinna skupić się diagnoza i leczenie). Dlatego zarówno domniemanie, że znaki migowe służą jako zbędny „dystraktor” dla DGSS (zob. Hill 2019) i że użycie języka migowego zanika, a jedynie język mówiony prowadzi do pożądaných efektów, jak i perswadowanie rodzicom, by nie używali znaków, gestów czy innych wizualnych środków dla swojego dziecka głuchego – zdają się być niefortunne, a wręcz nieetyczne. Wybór takiego podejścia może pociągać za sobą ryzyko zaniedbania językowego dziecka, niosącego dotkliwe skutki dla jego rozwoju (Humphries i in. 2016, Niedźwiecka, Tomaszewski, w przygotowaniu).

Są dwie rzeczy, których nie należy bagatelizować przy realizacji programów wczesnego wspomaganie rozwoju DGSS, ponieważ uzasadniają one konieczność uwzględnienia roli języka migowego czy innych wizualnych komponentów komunikacji w rozwoju DGSS. Pierwsza odnosi się do stopnia użyteczności technologii CI: nie ma gwarancji, że CI umożliwią dziecku głuchemu rozwój języka mówionego na wysokim poziomie (por. Szarkowski 2019), ponieważ oprócz DGSS, które dużo zyskują z technologii CI w procesie przyswajania języka mówionego, są też i takie, u których korzyści z CI są tak niewystarczające do nauki mowy, że muszą one bazować na bodźcach wizualnych stanowiących alternatywną drogę do opanowania języka. Wyraźnie pokazuje to, że dzieci głuche z CI *nie* staną się kiedyś osobami słyszącymi w pełnym znaczeniu tego słowa – pozostają dalej głuche (zwłaszcza wtedy, kiedy CI nie działają czy są wyłączone) lub do pewnego stopnia niedosłyszające czy słabosłyszające. Reasumując: CI nie są „lekarstwem na głuchotę”, a głusi z CI często postrzegają implanty raczej jako urządzenie poprawiające percepcję dźwięków niż jako urządzenie wyrównujące ubytek słuchu (Tomaszewski 2016).

Drugi ważny fakt, który należy podkreślić to to, że wzrok jest wykorzystywany do pozyskiwania wiedzy o świecie oraz do nauki języka przez wszystkie dzieci – niezależnie od ich poziomu słyszenia (Giezen i in. 2013). Co więcej – dzieci słyszące (!) polegają w dużym stopniu na informacjach wizualnych, by lepiej zrozumieć to, co słyszą (Teinonen i in. 2008). W przypadku DGSS wymagają one jeszcze w większym stopniu wizualnego dostępu do informacji, których mogą w pełni nie uzyskać za pośrednictwem słuchu. „Bez względu na to, czy mają aparaty słuchowe czy implanty ślimakowe, czy też niczego nie noszą, i czy głównie posługują się językiem migowym, czy mówionym – dostęp do świata doświadczeń zyskują poprzez wzrok i dotyk” (Marschark, Hauser 2012: 56).

Znajduje to potwierdzenie w badaniach Davidsona i in. (2014) nad rozwojem językowym amerykańskich dzieci głuchych z CI rodziców głuchych w warunkach bimodalnej dwujęzyczności: oceny wyników w języku angielskim były porównywalne z oceną dzieci słyszących. Na podstawie tej obserwacji badacze doszli do konkluzji, że zapewnienie wczesnej ekspozycji na naturalny język migowy małym dzieciom otrzymującym CI później może zapobiec niektórym negatywnym skutkom obserwowanym u tych dzieci, które otrzymują CI bez wcześniejszej ekspozycji językowej. Sugeruje to, że maksymalizacja wczesnego dostępu DGSS do języka nie tylko drogą słuchową (słowa), ale też wizualną (znaki, gesty) jest kluczowa dla zminimalizowania ryzyka opóźnienia rozwoju. Dlatego, jak pisze Szarkowski, „optymalizacja dostępu do języka, poprzez włączenie języka

migowego jako »narzędzia w skrzynce narzędziowej« to prawdopodobnie najlepsza polisa ubezpieczeniowa, wspierająca optymalne funkcjonowanie językowe, poznawcze i psychiczne dzieci korzystających z implantów” (Szarkowski 2019: 258).

Literatura

- Giezen M.R., Baker A.E., Escudero P. (2013), *Relationships between spoken word and sign processing in children with cochlear implants*. „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 19 (1).
- Gulati S. (2019), *Language Deprivation Syndrome*. W: N.S. Glickman, W. Hall (red.), *Language deprivation and deaf mental health*. New York and London, Routledge.
- Hall W.C., Levin L.L., Anderson M.L. (2017), *Language deprivation syndrome: a possible neurodevelopmental disorder with sociocultural origins*. „Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology”, 52 (6).
- Hill C. (2019), *Foreword*. W: N.S. Glickman, W. Hall (red.), *Language deprivation and deaf mental health*. New York and London, Routledge.
- Humphries T., Kushalnagar R., Mathur G., Napoli D.J., Padden C., Rathmann C., Smith S. (2017), *Discourses of prejudice in the professions: the case of sign languages*. „Journal of Medical Ethics”, 43 (9).
- Knors H., Marschark M. (2012), *Language planning for the 21st century: Revisiting bilingual language policy for deaf children*. „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 17 (3).
- Knors H., Marschark M. (2014), *Teaching Deaf Learners. Psychological and Developmental Foundations*. New York, Oxford University Press.
- Kossowska A. (2017), *Język migowy w rodzinie słyszącej – z doświadczeń własnych*. „Forum Oświatowe”, 30 (2).
- Marschark M., Hauser P. (2012), *How deaf children learn. What parents and teachers need to know*. New York, Oxford University Press.
- Moeller M.P. (2006), *Use of sign with children who have cochlear implants: A diverse set of approaches*. „Lound & Clear!”, 2.
- Niedźwiecka A., Tomaszewski P., *Deprywacja językowa jako forma zaniedbania dziecka głuchego (w przygotowaniu)*.
- Pietrzak W. (1992), *Język migowy dla pedagogów*. Warszawa, WSiP.
- Pittman P., Sass-Lehrer M., Abrams S.R. (2016), *Sign language, sign systems, and other visual modalities*. W: M.P. Moeller, D.J. Ertmer, C. Stoel-Gammon (red.), *Promoting language and literacy in children who are deaf or hard of hearing*. Baltimore, MD, Brookes Publishing.
- Teinonen T., Aslin R.N., Alku P., Csibra G. (2008), *Visual speech contributes to phonetic learning in 6-month-old infants*. „Cognition”, 108 (3).
- Tomaszewski P. (2016), *Paradoks edukacji głuchych: bimodalna dwujęzyczność jako eklektyczne (?) rozwiązanie*. Referat wygłoszony na Ogólnopolskiej Konferencji „Głusi mają głos V”. Uniwersytet Warszawski, Warszawa, 3–4.09.2016.
- Tomaszewski P. (2018), *Implanty ślimakowe – etyka a wybór*. „Kultura-Społeczeństwo-Edukacja”, 2 (14).
- Tomaszewski P., Moroń E. (2018), *Quo vadimus? Dynamika paradygmatów głuchoty we współczesnym świecie*. W: J. Kowalska, R. Dziurla, K. Bargiel-Matuszewicz (red.), *Kultura, rehabilitacja i zdrowie*. Warszawa, Wydawnictwa UW.

- Tomaszewski P., Krzysztofiak P., Moroń E. (2019), *From sign language to spoken language? A new discourse of language development in deaf and hard of hearing children*. „Psychology of Language and Communication”, 23 (1).
- Radziszewska-Konopka M. (2002), *Program powszechnych przesiewowych badań słuchu u noworodków w Polsce organizowany przez fundację Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy*. „Audiofonologia”, t. 21.
- Rinaldi P., Caselli M.C. (2014), *Language development in a bimodal bilingual child with cochlear implant: A longitudinal study*. „Bilingualism: Language and Cognition”, 17 (4).
- Szarkowski A. (2019), *Language development in children with cochlear implants: Possibilities and challenges*. W: N.S. Glickman, W.C. Hall (red.), *Language deprivation and deaf mental health*. New York and London, Routledge.

Marzena Kowaluk-Romanek

ORCID: 0000-0002-5579-6240

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej Lublin

marzenakowaluk@wp.pl

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.44.02>

Rafał Ireneusz Wawer

ORCID: 0000-0001-8643-8334

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej Lublin

rafal.wawer@poczta.umcs.lublin.pl

Eyetrackingowe badanie weryfikacyjne procesu czytania u dzieci ryzyka dysleksji – analiza przypadków

Summary

Eye tracking verification study of the reading process in children with the risk of dyslexia – case analysis

The text presents an extract of an eye tracking verification study of the reading process in children with the risk of dyslexia. A case study analysis was used. The study revealed differences and irregularities between children with the risk of dyslexia and their peers in areas such as: number of fixations, length of fixations and length of observation of text. It was observed that the intensity of difficulties associated with the reading skills does not have to be proportional to the irregularities of the movements of the eye balls (for instance, serious decrease in the reading skills with insignificant improper movements of the eyes) but visual perception of the text being processed varies, which is graphically presented in the text.

Keywords: eye tracking, dyslexia, reading, children

Słowa kluczowe: eyetracking, dysleksja, czytanie, dzieci

Wprowadzenie, czyli kilka słów o czytaniu

Umiejętność czytania jest zasobem umożliwiającym opanowanie podstawowych kompetencji, niezbędnych do funkcjonowania w życiu społecznym i kulturalnym. Czytanie stwarza możliwość komunikowania się i samodoskonalenia, jest źródłem przeżyć emocjonalnych i estetycznych. W literaturze przedmiotu można spotkać różnorodne podejścia do procesu czytania. Istnieją zróżnicowane poglądy na jego istotę, cel i metody nauczania. A. Brzezińska (1987: 30) uporządkowała treści związane z tą umiejętnością. Autorka wyodrębniła dwie grupy definicji czytania różniące się układem treści i sposobem ich interpretacji. Pierwsza grupa ma charakter lingwistyczny, zaś druga poznawczo-psychologiczny.

Definicje lingwistyczne uznają, że czytanie to tworzenie prawidłowej dźwiękowej formy słowa na podstawie jego obrazu graficznego. W kontekście takiego rozumienia czytania najważniejsza w opanowaniu tej umiejętności jest technika. W definicjach poznawczo-psychologicznych, mających znaczą liczbę zwolenników, podkreśla się znaczenie rozumienia czytanego tekstu. Warto zaznaczyć, iż istnieje jeszcze trzecia grupa definicji – strukturalna – eksponująca polifunkcjonalne właściwości czytania. Ich autorzy określają czytanie jako proces, akcentując złożoność tej umiejętności, wieloetapowość czynności rozłożonych w czasie i zaangażowanie wielu funkcji psychomotorycznych. W większości znanych koncepcji dotyczących rozwoju umiejętności czytania dominuje pogląd, iż jej opanowywanie przechodzi przez fazę wzrokową do językowej, w której odkrywany jest związek fonem-grafem/głoska-litera (Krasowicz-Kupis 2006: 9).

Gotowość do nauki czytania jest integralną częścią szeroko rozumianej gotowości szkolnej. Większość badaczy jest zgodna, iż opanowanie czytania wymaga odpowiedniej sprawności funkcji psychomotorycznych i właściwego przebiegu procesów emocjonalno-motywacyjnych. Wątpliwości, jakie się pojawiają dotyczą sfery procesów poznawczych, a głównie rozwoju mowy.

Zmiany w poglądach na gotowość do nauki czytania wiążą się z rozwojem badań nad czynnikami warunkującymi powodzenie w czytaniu (nurt rozwojowy) oraz badań nad przyczynami niepowodzeń, głównie dysleksji rozwojowej (nurt kliniczny). W tej ostatniej grupie badań pojawiają się doniesienia o swoistych procesach zaangażowanych w czytanie, takich jak przetwarzanie fonologiczne czy rola kanału wielkokomórkowego receptora wzroku (zob. Snowling 2000; Stein 2001, 2004)¹.

Koncepcję gotowości do czytania i pisania wielokrotnie przedstawiała G. Krasowicz-Kupis (2004, 2006, 2008). Autorka podzieliła komponenty tej gotowości na dwie grupy – niespecyficzne i specyficzne. Komponenty niespecyficzne to: nastawienie i motywacja, rozwój intelektualny, a dokładniej myślenie operacyjne (konieczne do posługiwania się alfabetem – decentracja) oraz sprawności percepcyjno-motoryczne i ich integracja. Do komponentów specyficznych, w najwyższym stopniu determinujących osiągnięcia w czytaniu i pisaniu, należą: rozwój mowy i języka, świadomość językowa oraz świadomość pisma (Krasowicz-Kupis 2008: 295).

Dysleksja – specyficzne rozwojowe zaburzenia czytania

Dysleksja, pomimo wiedzy zawartej w licznych publikacjach oraz niesłabnącego zainteresowania ze strony badaczy, wciąż pozostaje z naukowego punktu widzenia otwartym obszarem eksploracji. W ciągu ostatnich lat nastąpił ogromny postęp w rozumieniu tego zaburzenia. Nadal wiele kwestii należy uznać za kontrowersyjne lub nierozstrzygnięte. Niejasności pojawiają się już w kwestii terminologii, w której brakuje jednoznacznego

¹ Teorie odnoszące się do deficytów wzrokowych u osób z dysleksją zostały opisane przez autorów niniejszej publikacji w artykule pt. Procesy wzrokowe u osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. „Edukacja-Technika-Informatyka”, 4 (22), Rzeszów 2017.

rozumienia i stosowania. Badacze często używają ogólnego pojęcia – specyficzne trudności w uczeniu się/ specyficzne zaburzenia uczenia, zaś praktycy posługują się pojęciem dysleksja. Dysleksja jest często ujmowana jako rodzaj/podtyp specyficznych trudności w uczeniu się/ specyficznych zaburzeń uczenia. W rozumieniu wąskim dysleksja odnosi się tylko do trudności w czytaniu. W szerokim termin ten stosuje się do ogółu zaburzeń związanych z czytaniem i pisaniem. W odniesieniu do syndromu zaburzeń o charakterze wrodzonym używa się terminu „dysleksja rozwojowa”. Określenie „rozwojowa” oznacza, że jej symptomy występują na każdym etapie rozwoju dziecka. Symptomy te powinno się dostrzec już w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, choć wówczas jeszcze określa się je mianem „ryzyka dysleksji” (Bogdanowicz, Adryjanek 2005; Reid, Wearmouth 2008; Krasowicz-Kupis 2008; Łockiewicz, Bogdanowicz 2013).

Trudności w uczeniu się znalazły swoje miejsce w międzynarodowych klasyfikacjach medycznych: Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (DSM) i Światowej Organizacji Zdrowia (ICD). W czerwcu 2018 roku opublikowano jedenasty projekt europejskiej wersji klasyfikacji medycznej (ICD-11), która ma oficjalnie obowiązywać od 2022 roku.

W DSM-5 (2013) specyficzne zaburzenia uczenia występują w trzech podtypach, o zróżnicowanym stopniu nasilenia objawów (od najłagodniejszej postaci, przez umiarkowaną do bardzo nasilonych zaburzeń): F 81.0 – z zaburzeniami czytania, F 81.1 – z zaburzeniami ekspresji pisemnej, F 81.2 – z zaburzeniami matematycznymi.

Niezależnie od rozbieżności w nazewnictwie i sposobie definiowania dysleksji istnieje zgodność dotycząca symptomów tego zjawiska. Do najbardziej typowych objawów specyficznych zaburzeń czytania należą: gorsza technika czytania, wolne tempo czytania, liczne pauzy i wtrącenia, zaburzenia w utrzymywaniu kierunku czytania od lewej ku prawej stronie, opuszczanie liter, sylab, wyrazów, dodawanie liter i sylab, błędne różnicowanie liter zbliżonych strukturą graficzną/ fonetyczną, zniekształcenia i zamiany wyrazów na inne sensowne lub bezsensowne, słabe zapamiętywanie, słabe rozumienie czytanej treści. Powyższe objawy nie zawsze występują w pełnym składzie. Jest to zależne od tego, które procesy poznawcze są zaburzone (Krasowicz 2001: 49). Objawy specyficznych zaburzeń czytania zmieniają się wraz z wiekiem. U osób dorosłych trudności w czytaniu z reguły zanikają bądź manifestują się problemami z płynnością czytania i wtórnie z rozumieniem tekstu (Łockiewicz, Bogdanowicz 2013).

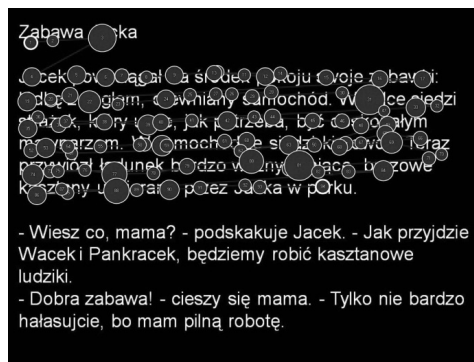
Praca gałek ocznych w trakcie czytania

Ruch gałek ocznych można rozważać z dwóch perspektyw, poprzez mierzenie sakkad (są to okresy, gdy oczy znajdują się w ruchu, przesuwały się) oraz fiksacji (okresy, w którym wzrok skupia się w jednym punkcie). W trakcie procesu czytania oko przebiega wiersz w sposób skokowy (sakkadyczny). Po każdym przemieszczeniu następuje fiksacja wzroku, podczas której ma miejsce czytanie właściwe. Oko ludzkie w trakcie czytania fiksuje się na spostrzeganym słowie lub jego fragmencie na około 250–300 milisekund, po czym następuje ruch sakkadyczny do następnego spostrzeganego elementu. Fiksacja uważana

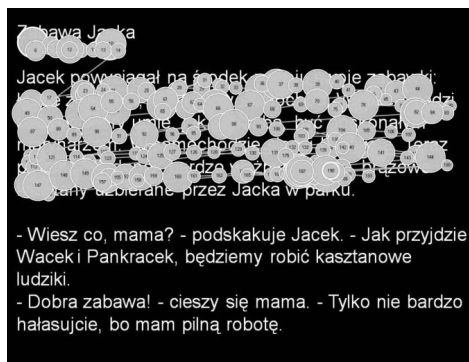
za okres bezruchu oka nie jest w pełni statyczna. W tym czasie oko wykonuje bardzo niewielkie ruchy. System wielkokomórkowy – odpowiedzialny za odbiór ruchu – wykrywa subtelne zmiany położenia liter na siatkówce oka. Sygnał ten jest używany do stabilizacji oka (Habib 2004; Rayner i in. 2012).

Osoba dobrze czytająca dokonuje w trakcie tego procesu około 5–6 fiksacji w linii tekstu. Przestrzeń objęta jedną fiksacją wynosi mniej więcej 10–12 liter lub 2 słowa (Ellis 1984). Biorąc pod uwagę czas sakkad i fiksacji, dobrze czytający człowiek powinien przeczytać około 1000 słów na minutę. W rzeczywistości czyta mniej – od 200 do 400 słów. Jedną z przyczyn ograniczenia szybkości czytania są regresje (ruchy w kierunku przeciwnym do wyznaczonego kierunku w danym alfabecie), które stanowią około 10% – 20% ruchów oka. Regresja jest powrotem i ponowną fiksacją na już przetworzony fragment tekstu. Ruchy regresyjne zwalniają przetwarzanie tekstu, ale spełniają jednocześnie funkcję kontrolną, sprawdzając poprawność spostrzeżonych już obrazów, umożliwiają zrozumienie nowych, trudnych słów, wyrażeń, zdań (Kurcz, Polkowska 1990). Drugą przyczyną wydłużonego czasu czytania są dłuższe niż przeciętne (250–300 ms.) fiksacje oka. Ma to miejsce w przypadku napotkania słowa nieznanego (przejście z całościowego rozpoznawania wzrokowego na drogę pośrednictwa fonologicznego) a także w zdaniach złożonych gramatycznie i semantycznie oraz na końcu zdania (Ellis 1984).

Ruchy gałek ocznych są wrażliwym wskaźnikiem umiejętności czytania. Poprawnie czytający człowiek wykonuje regularne ruchy wzdłuż linii tekstu, które są bardziej trwałe w wymiarze i czasie trwania oraz kierunku, niż ruchy osoby źle czytającej (por. fotografia 1 i 2). Zagęszczenie fiksacji oraz wielokrotne regresje odzwierciedlają kłopoty z odcodowaniem komunikatu.



Fotografia 1. Zapis wyników kolejności i trwania fiksacji (gazeplot) w procesie czytania osoby dobrze czytającej. Czas ekspozycji tekstu: 39 s.



Fotografia 2. Zapis wyników kolejności i trwania fiksacji (gazeplot) w procesie czytania osoby mającej trudności w czytaniu. Czas ekspozycji tekstu: 90 s.

Procedura badawcza

W badaniach nad weryfikacją czytania dzieci ryzyka dysleksji wykorzystano technikę eyetrackingu. W istocie tej techniki zawarty jest pierwiastek obiektywnej diagnozy dla analizy danych o położeniu i ruchach gałek ocznych. Precyzja zapisu otrzymanego sygnału decyduje o wpływie na prawidłową ocenę danych wejściowych oraz ich interpretację. Wysoka częstotliwość skanowania źrenicy oka i wielość odczytów pozycji źrenicy w jednostce czasu, jak również korelacja z algorytmem programowym ustala aktualny kierunek linii wzroku. Całość zapisów odbywa się w czasie rzeczywistym. Aparatem testującym w przeprowadzonym badaniu był Eyetracker typ: Tobii 250.

Procedura badawcza została podzielona na dwa etapy: w pierwszym wybrano próbę badawczą, w drugim wykonano procedurę weryfikacji testowaniem eyetrackingowym. Badania przeprowadzono w szkołach podstawowych na terenie województwa lubelskiego. Objęto nimi dzieci z klas II i III. Oba etapy przeprowadzono w ścisłej współpracy z terapeutami pedagogicznymi, pedagogami szkolnymi i nauczycielami kształcenia zintegrowanego. W badaniach wzięło udział 60 uczniów. Grupę podstawową stanowili uczniowie ryzyka dysleksji (posiadający opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej), zaś porównawczą ich rówieśnicy bez trudności w nauce. Teksty użyte w badaniach były dostosowane do możliwości rozwojowych dzieci. Ich wybór oparto na analizie obowiązującego programu nauczania, podręczników oraz wskazań metodycznych w zakresie nauczania zintegrowanego. W niniejszym artykule wykorzystano wybrany fragment badań. Zaprezentowano jedynie tendencje w analizie przypadków.

Wyniki badań

Umiejętność czytania jest sprawnością osobniczą uwarunkowaną wieloma zmiennymi. Należy wyraźnie zaznaczyć, że ze względu na zdefiniowaną objętość tekstu autorzy zdecydowali się na ograniczenie ilości przeprowadzanych analiz, skupiając się na trzech podstawowych: liczbie fiksacji, długości fiksacji oraz długości obserwacji.

Przeprowadzono zatem weryfikację indywidualnych przypadków. W analizach kompleksowych (których tu nie pokazano), obejmujących więcej zmiennych, metodologia opracowania wyników wsparta jest uśrednianiem otrzymanych danych z dokonaniem szczegółowych wnioskowań rozłożonych również na interwały czasu czytania.

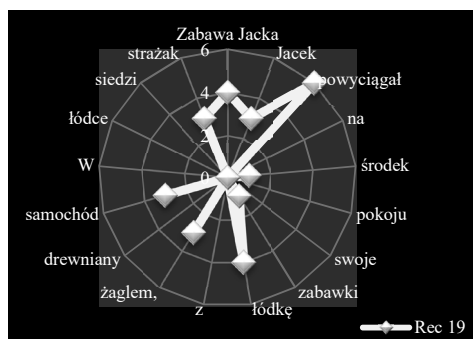
Dla realizacji analiz niezbędne są prace przygotowawcze. Należy określić obszary, które są interesujące z punktu widzenia celu badania. W przypadku przeprowadzanej weryfikacji celem było graficzne zobrazowanie sposobu percypowania tekstu podczas czytania przez dzieci. Dlatego zaznaczono obszary AOI (Areas of Interest) potrzebne przy wyznaczaniu tendencji patrzenia oraz stopnia skupiania uwagi. W przypadku tekstu zdefiniowanymi obszarami są wyrazy lub pojedyncze znaki takie jak np. z, w, i, a... W tym miejscu należy dodać, że dane poddane analizie zawierają wybrane 17 wyrazów stanowiących pierwszą część tekstu.

Porównania rozpoczęto od konfrontacji liczby fiksacji podczas czytania tekstu przez dzieci z obu badanych grup. Zanotowana liczba fiksacji jest miarą zliczaną poprzez liczbę zatrzymań wzroku w zdefiniowanym obszarze AOI.

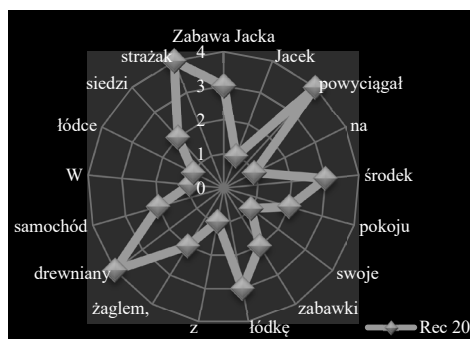
Wyniki uzyskane w tej formie zliczania obrazują nierównomierność rozkładu fiksacji uwagi ucznia z grupy podstawowej w zaznaczonych fragmentach czytanego tekstu. Widoczny trend przybiera dwa skrajne stany: w pierwszym liczba fiksacji jest zwiększona, w drugim obserwujemy brak fiksacji (tabela 1 i wykresy 1, 2). Taki wadliwy sposób percypowania wykazuje tendencję do nadmiernego skupiania się na jednym wyrazie (rzadziej znaku), którego uczeń nie potrafi właściwie zdekodować, lub też pomijania znaków (całych wyrazów), które, niedostrzeżone, wtórnie powodują brak rozumienia pełnej treści. W takiej sytuacji czytający dokonuje regresji, co skutkuje powtórным wyszukiwaniem słowa, które pozwoli na odkodowanie sensu treściowego. W następstwie tego proces czytania trwa długo (w omawianym przypadku ekspozycja tekstu trwała 34 s.), a rozumienie przeczytanego tekstu jest niewystarczające.

Tabela 1. Liczba fiksacji – analiza przypadków

AOI	Zabawa Jacka	Jacek	powyciągał	na	środek	pokoju	swoje	zabawki	łódkę	z	żaglem,	drewniany	samochód.	W	łódce	siedzi	strażak
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Rec 19 (uczeń z grupy podstawowej). Czas ekspozycji tekstu 33 s.	4	3	6	0	1	0	0	1	4	0	3	0	3	0	0	0	3
Rec 20 (uczeń z grupy porównawczej). Czas ekspozycji tekstu 14 s.	3	1	4	1	3	2	1	2	3	1	2	4	2	1	1	2	4



Wykres 1. Liczba fiksacji. Uczeń z grupy podstawowej. Czas ekspozycji tekstu 33 s.



Wykres 2. Liczba fiksacji. Uczeń z grupy porównawczej. Czas ekspozycji tekstu 14 s.

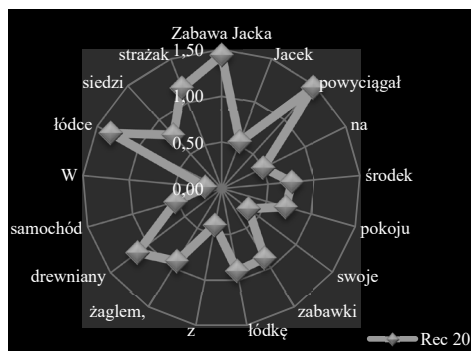
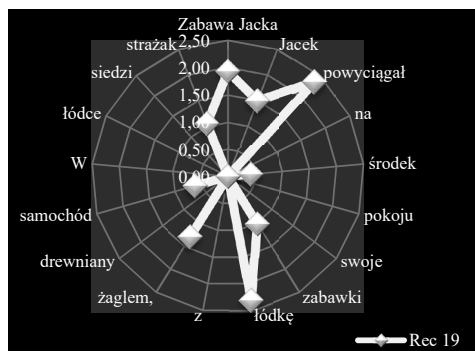
Inny stan odnotowujemy w uzyskanych wynikach ucznia poprawnie czytającego. Fiksacje są miarowo rozłożone, żaden wyraz (znak) w tekście nie został opuszczony. Ponadto wyrazy, na których zostały dokonane fiksacje cechuje mniejsza liczba zatrzymań, co sprzyja podniesieniu szybkości czytania, sakkady są wydłużone. Ekspozycja tekstu trwała tylko 14 s.

W kolejnym kroku zostały porównane wyniki długości fiksacji wzroku uczniów z obu grup (tabela 2 i wykresy 3, 4). Długość fiksacji mierzona jest ich czasem trwania w zdefiniowanych obszarach. Również w tym pomiarze trend w obu analizowanych przypadkach został zachowany. Uczeń wykazujący ryzyko dysleksji zatrzymywał wzrok dłużej w niektórych obszarach lub pomijał je w ogóle (wyrazy/ znaki w tekście). W otrzymanych wynikach warto zwrócić uwagę na pewien czynnik różnicujący, mogący dodatkowo utrudniać rozumienie czytanego tekstu². Długość fiksacji wzroku (przypadek z grupy podstawowej) na dwóch słowach „środek” i „strażak” przyjmuje wartość niższą niż w przypadku dziecka z grupy porównawczej. Uzyskane wyniki jednoznacznie określają, że na 17 zdefiniowanych obszarów w tekście, uczeń ryzyka dysleksji pominął 8 obszarów. Dodatkowo w 2 obszarach skrócił fiksacje, dostrzegając jedynie 48% eksponowanego tekstu.

Tabela 2. Długość fiksacji – analiza przypadków

AOI	Zabawa Jacka	Jacek	powyciągał	na	środek	pokoju	swoje	zabawki	łódkę	z	żaglem,	drewniany	samochód	W	łódce	siedzi	strażak
Rec 19 (uczeń z grupy podstawowej). Czas ekspozycji tekstu 33 s.	1,93	1,50	2,35	0,00	0,42	0,00	0,00	1,02	2,31	0,00	1,30	0,00	0,62	0,00	0,00	0,00	1,06
Rec 20 (uczeń z grupy porównawczej). Czas ekspozycji tekstu 14 s.	1,44	0,54	1,48	0,50	0,76	0,72	0,36	0,88	0,90	0,40	0,92	1,14	0,52	0,18	1,34	0,78	1,17

² Autorzy nie prowadzili badań nad rozumieniem tekstu, ale w ramach analizy otrzymanych wyników uczniono ostrożne domniemanie.



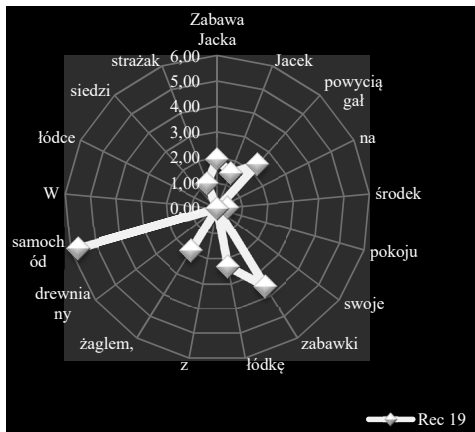
Wykres 3. Długość fiksacji. Uczeń z grupy podstawowej. Czas ekspozycji tekstu 33 s.

Wykres 4. Długość fiksacji. Uczeń z grupy porównawczej. Czas ekspozycji tekstu 14 s.

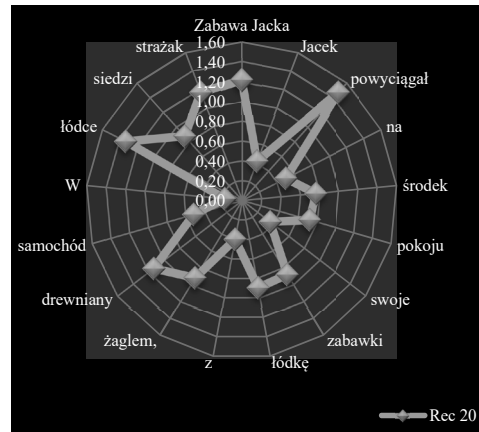
Kolejna analiza dotyczyła długości obserwacji. Długość obserwacji skorelowana jest z sumarycznym czasem wszystkich fiksacji w zdefiniowanym obszarze AOI. Ta forma zliczania danych wejściowych umożliwia ocenę tego, które obszary AOI powtórzyły fiksacje i o ile wydłużył się czas ich obserwacji. W przeprowadzonych badaniach weryfikacyjnych taki stan ujawnia liczbę i czas trwania regresji (tabela 3 i wykresy 5 i 6). W przypadku ucznia ryzyka dysleksji liczbę regresji odnotowano w 3 obszarach. Łączny czas regresji wyniósł 8,27 sekund, co stanowi 25% czasu fiksacji oczu podczas czytania fragmentu tekstu. Odnotowany udział procentowy regresji mieści się w modelu prezentowanym w literaturze przedmiotu (Kurcz, Polkowska 1990). Należy zwrócić uwagę na to, że uczeń, nie zauważając 8 obszarów (wyrazów, znaków) w trakcie czytania, nie wykonał żadnej regresji w niedostrzeżone obszary. Analiza uzyskanych danych w trakcie badania ucznia z grupy porównawczej ujawniła nieznacznie mniejszą liczbę regresji (2 obszary) z łącznym czasem regresji mniejszym niż 1 s.

Tabela 3. Długość obserwacji – analiza przypadków

AOI	Zabawa Jacka	Jacek	powyciągał	na	środek	pokoju	swoje	zabawki	łódkę	z	żaglem,	drewniany	samochód	W	łódce	siedzi	strażak
Rec 19 (uczeń z grupy podstawowej). Czas ekspozycji tekstu 33 s.	1,93	1,50	2,35	0,00	0,42	0,00	0,00	3,58	2,31	0,00	1,93	0,00	5,70	0,00	0,00	0,00	1,06
Rec 20 (uczeń z grupy porównawczej). Czas ekspozycji tekstu 14 s.	1,44	0,54	1,48	0,50	0,76	0,72	0,36	1,57	0,90	0,40	0,92	1,14	0,52	0,18	1,34	0,87	1,17



Wykres 5. Długość obserwacji. Uczeń z grupy podstawowej. Czas ekspozycji tekstu 33 s.



Wykres 6. Długość obserwacji. Uczeń z grupy porównawczej. Czas ekspozycji tekstu 14 s.

Graficzna kopia wyników przybiera postać obrazu przedstawiającego odwzorowanie tego, co widzi i percypuje osoba w procesie czytania (Rysunek 1 i 2). Porównanie obu obrazów pomaga w zrozumieniu, z jakimi trudnościami w procesie czytania zmagają się dzieci ryzyka dysleksji.



Rys. 1. Heat maps obrazująca widzenie ucznia ryzyka dysleksji (grupa podstawowa). Fragment badania weryfikacyjnego



Rys. 2. Heat maps obrazująca widzenie ucznia właściwie czytającego (grupa porównawcza). Fragment badania weryfikacyjnego

Wnioski i podsumowanie

W ramach podjętych badań porównawczych stwierdzono, że proces czytania determinowany jest własnościami osobniczymi. Każdy z badanych odmiennie percypował eksponowany tekst. Uzyskane wyniki nie dostarczają danych dotyczących rozumienia czytanego tekstu, odnoszą się jedynie do techniki dostrzegania kodu graficznego (pisma). Sposób rozszyfrowywania druku (przekształcanie sekwencji liter w słowa) determinowane są techniką, treningiem, ale również występującymi deficytami w zakresie ruchu oczu.

Ruch oczu u dziecka ryzyka dysleksji cechuje nierównomierność rozkładu fiksacji zarejestrowanych w analizowanych fragmentach czytanego tekstu. Wyniki innych prac badawczych nad ruchem gałek ocznych podczas oglądania/czytania zgodnie wskazują, iż u wielu osób z dysleksją mają miejsce anormalne wzorce ruchu oczu w trakcie czytania, jak i w zadaniach niezwiązanych z tą umiejętnością. Jest to widoczne zarówno w fiksacjach, jak i sakkadach. Osoby dyslektyczne odznaczają się częstszymi i dłuższymi fiksacjami, krótszymi sakkadami i częstszymi sakkadami regresywnymi (ruchy gałek oczu powracające z prawej na lewą stronę wzdłuż tekstu) (Stein, Walsh 1997; Habib 2004).

M. De Luca i jej współpracownicy (1999: 1407) na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzili, że wydolność wzrokowa dyslektyków nie odbiega od wydolności osób w tym samym wieku bez tego zaburzenia. Z drugiej strony, podczas czytania krótkich fragmentów, uczniowie z dysleksją wykazywali zmieniony wzór ruchu gałek ocznych – sakkady w prawo (zgodnie z kierunkiem czytania) wykonywane były bliżej siebie (krótkie sakkady), ale z dłuższymi czasami fiksacji. W dłuższych słowach uczniowie z dysleksją wykonywali więcej zatrzymań (fiksacji).

M.N. Benfatto wraz z zespołem (2016) dowodzi, że śledzenie ruchów gałek ocznych może być przydatne w badaniach przesiewowych dysleksji. Przeprowadzone badania wykazały, iż u dzieci z dysleksją średni czas fiksacji (w kierunku czytania, w prawo), jak również regresji (powrotów) był dłuższy w porównaniu z ich rówieśnikami bez zaburzenia. Z kolei sakkady progresywne, jak również ich maksymalny zakres, okazał się krótszy niż u badanych z grupy kontrolnej.

Ujawnione w naszych badaniach niezrównoważenie charakteryzuje się krańcowymi wynikami: albo liczba fiksacji oczu jest zwiększona, albo występuje brak fiksacji. W trakcie badań zanotowano również znaczne skrócenie ruchów sakkadycznych przy równoczesnym zagęszczeniu fiksacji. Uczeń ryzyka dysleksji dostrzegał niecałe 50% percypowanego tekstu. Szybkość czytania oraz, jak domniemy, rozumienie tekstu, dodatkowo warunkowane są wykonanymi fiksacjami regresyjnymi.

Ponadto zauważono, że natężenie trudności związanych z umiejętnością czytania nie musi być proporcjonalne do nieprawidłowości ruchów gałek ocznych (np. poważne obniżenie umiejętności czytania przy nieznacznym nieprawidłowościach ruchów oczu). Współwystępowanie dysleksji i niewłaściwego ruchu gałek ocznych nie oznacza, że ta nieprawidłowość jest przyczyną problemów z czytaniem. Badacze zgadzają się zasadniczo co do tego, że osoby z zaburzeniami umiejętności czytania wykorzystują nieprawidłowe ruchy oczu do skompensowania swoich problemów (Rayner i in. 2012). Istnieje zatem relacja między problemami w czytaniu a nietypowymi wzorcami ruchu gałek ocznych, lecz pytania o to, czy słaba kontrola ruchu oczu jest przyczyną trudności w czytaniu, czy też problemy te powodują słabą kontrolę, czy wreszcie oba zjawiska są spowodowane przez jakiś inny, trzeci czynnik wciąż pozostają bez odpowiedzi.

W analizach statystycznych dotyczących przemieszczeń sakkadycznych u uczniów objętych badaniem nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w tym zakresie. Podobne wyniki uzyskała w swoich badaniach B. Kołtuska (1995: 134–135). W obu grupach

odnotowano większą ilość poziomych niż pionowych ruchów oczu. Właściwość ta związana jest z poziomym układem pisma i przybiera charakter naturalnej tendencji. Największe różnice w ruchach oczu zarejestrowano w zakresie liczby i długości fiksacji. Wykonywane regresje pozostawiały na poziomie wskazywanym w literaturze przedmiotu.

Badacze podkreślają złożoność procesów wzrokowych u osób z dysleksją. Trudność w danym obszarze badań wynika z dużej różnorodności rozpoznawanych u nich deficytów wzrokowych i różnic w ich wyjaśnianiu. Problemem jest zróżnicowanie przypadków – wśród osób z dysleksją nie brakuje takich, które nie mają deficytów wzrokowych, u niektórych występują potencjalnie pozytywne lub kompensujące umiejętności podważające ogólną metodę wyjaśniania deficytów wzrokowych. Widzimy zatem, że istnieje pilna potrzeba przeprowadzenia dalszych gruntownych badań, umożliwiających wprowadzenie wyraźnych rozróżnień między obserwowanymi zjawiskami oraz ustalenie – czy i w jaki sposób deficyty wzrokowe powodują trudności dyslektyczne. Na podstawie przeprowadzonych badań własnych trudno o konkluzje, które mogłyby mieć zastosowanie w diagnostyce problemów rozwojowych i edukacyjnych.

Literatura

- American Psychiatric Association (2013), *DSM-5. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Waszyngton DC, London.
- Benfatto M.N., Seimyr G.Ö., Ygge J., Pansell T., Rydberg A., Jacobson Ch. (2016), *Screening for Dyslexia Using Eye Tracking during Reading*. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0165508>, 26.02.2019.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A. (2005), *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdańsk, Wydawnictwo Operon.
- Brzezińska A. (1987), *Wąskie i szerokie ujęcie umiejętności czytania i pisania*. W: A. Brzezińska (red.), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. Warszawa, WSiP.
- De Luca M., Di Pace E., Judica A., Spinelli D., Zoccolotti P. (1999), *Eye movement patterns in linguistic and non-linguistic tasks in developmental surface dyslexia*. „Neuropsychologia”, 37.
- Ellis A.W. (1984), *Reading, Writing and Dyslexia. A Cognitive Analysis*. London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Habib M. (2004), *Zaburzenia nabywania zdolności językowych i pisania: najnowsze osiągnięcia neurobiologii*. W: A. Grabowska, K. Rymarczyk (red.), *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki*. Warszawa, Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN.
- Kołtuszka B. (1995), *Zaburzenia ruchów oczu u dzieci dyslektycznych*. „Psychologia Wychowawcza”, 2.
- Krasowicz G. (2001), *Język, czytanie i dysleksja*. Lublin, AWH Antoni Dudek.
- Krasowicz-Kupis G. (2004), *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Krasowicz-Kupis G. (2006), *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolatek*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Krasowicz-Kupis G. (2008), *Psychologia dysleksji*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Kurcz I., Polkowska A. (1990), *Interakcyjne i autonomiczne przetwarzanie informacji językowych*. Wrocław, Ossolineum.
- Łockiewicz M., Bogdanowicz K.M. (2013), *Dysleksja u osób dorosłych*. Kraków, Wydawnictwo Impuls.
- Rayner K., Pollatsek A., Ashby J., Clifton Jr. Ch. (2012), *The Psychology of Reading*. Second Edition. New York, London, Psychology Press.
- Reid G., Wearmouth J. (red.), *Dysleksja. Teoria i praktyka*. Gdańsk, GWP.
- Snowling M.J. (2000), *Dyslexia*. Oxford, Blackwell Publishers.
- Stein J. (2001), *The magnocellular theory of developmental dyslexia*. „Dyslexia. An International Journal of Research and Practice”, 7.
- Stein J. (2004), *Wielkokomórkowa teoria dysleksji rozwojowej*. W: A. Grabowska, K. Rymaczyk (red.), *Dysleksja. Od badań mózgu do praktyki*. Warszawa, Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN.
- Stein J., Walsh V. (1997), *To see but not to read: The magnocellular theory of dyslexia*. „Trends in Neurosciences”, 20.

Dorota Klus-Stańska

Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0002-0430-3776

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.44.03>

W świecie nonsensu i „Świerszczyka”, czyli bezdroża pseudonauki. Studium przypadku książki Aleksandry Kruszewskiej „Emocje, uczucia i społeczne zachowania emocjonalne dzieci na progu szkolnym”

Summary

In the world of nonsense and children’s journal “Świerszczyk”, that is wasteland of pseudoscience. A case study of the book “Emocje, uczucia i społeczne zachowania emocjonalne dzieci na progu szkolnym” [“Emotions, feelings and social behaviour of children starting school”] by Aleksandra Kruszewska

The article is an attempt at a detailed analysis of the book on emotions, feelings and social behaviour of children starting school written by Aleksandra Kruszewska as a case of thickened errors in the theory, methodology and interpretation of collected empirical data. The book is an exemplification of the mechanisms of generating pseudoscience, both these which could occur in every discipline of science and those which are particularly typical of pedagogy.

Keywords: pseudoscience, criticism of science, theoretical errors, methodological errors

Słowa kluczowe: pseudonauka, krytyka naukowa, błędy teoretyczne, błędy metodologiczne

Nauka jako obszar działań społecznych i wytworów kulturowych opierała się zawsze na próbach wypracowania możliwe najlepszych strategii, metod i standardów postępowania badawczo-poznawczego. Właśnie to zdyscyplinowanie postępowania i dbałość o jakość pracy i jej efektów decydują o zaufaniu, jakie jest społecznie pokładane w publikacjach naukowych, mimo zmieniających się wzorców jej uprawiania, modyfikacji założeń ontologicznych i epistemologicznych, leżących u jej podstaw oraz – co za tym idzie – modeli gromadzenia i analizy danych¹.

Możliwe jest wskazanie określonych wspólnych dla całej nauki zasad, reguł, pryncypiów i wymagań, jakie powinny cechować prace naukowe. Ale też poszczególne

¹ Akcentując zaufanie do nauki, nie kwestionuję w żaden sposób potrzeby zachowywania ostrożności recepcyjno-krytycznej i świadomości, że również nauka – jako wytwór ludzki – nie jest wolna od zniekształceń, nietrafnych hipotez, błędów pomiaru, czy powiązania z interesami ekonomicznymi. Jednak są podstawy, by przyjąć, że naukowiec dokłada wszelkich starań, by tych uchybień uniknąć lub przynajmniej minimalizować ich wpływ.

dyscypliny mają swoją specyfikę, która stanowi o ich mocnych i słabszych stronach, mających bezpośrednie przełożenie na wartość badań, teorii i opisujących je publikacji.

Na przykład pedagogika jest dyscypliną silnie aksjologicznie zaangażowaną w rzeczywistość społeczną, co nawet znalazło swój wyraz w ukształtowaniu się odrębnej subdyscypliny określanej jako aksjologia pedagogiczna (Ostrowska 2017). Takie nacechowanie nadaje jej normatywny charakter, którego nie ma na przykład archeologia czy inżynieria materiałowa. To niewątpliwie walor pedagogiki, choć tworzy także ryzyko zamiany analiz w deklaracje i słabo uargumentowane rekomendacje.

Po drugie, pedagogika jest wieloparadygmatyczna (Klus-Stańska 2018; Malewski 2010; Paulston 2000), co otwiera szeroką przestrzeń do badań prowadzonych z różnej perspektywy, ale też, niestety, sprzyja omijaniu wymagań teoretycznych i metodologicznych za pomocą definicji przez negację. Przykładowo niektórzy z „badaczy”, wskazując, że w nauce nie ma zgody teoretycznej i paradygmatycznej, rezygnują z jasnego określenia własnego stanowiska. Inni, wyjaśniając, że w ich badaniach nie dąży się do uogólnień, gdyż mają one charakter jakościowy, traktują to jako zwolnienie z metodologicznej poprawności i rzetelności.

Po trzecie, pedagogika to dyscyplina w rozległych swoich obszarach bezpośrednio związana z kształceniem kadr dla pewnego zcentralizowanego tworu, jakim jest państwowy system szkolny. Daje jej to możliwość inspirowania zmian zapewniających wysoką jakość warunków edukacyjnego funkcjonowania całych generacji, ale też wytwarza ryzyko uległości badaczy wobec roszczeń rządowych i regulacji prawnych oraz mylenia zawartych w nich ustaleń z argumentacją naukową formułowaną w psychologii, socjologii, antropologii czy samej pedagogice².

Krótko mówiąc, prace badawczo-naukowe powinny spełniać kanon wymagań typowych dla całej nauki, a dodatkowo wykorzystywać specyfikę dziedziny w sposób świadczący o wysokiej trosce o jakość wyników i analiz.

Pedagogika – jak każda dyscyplina naukowa, ale też jako dyscyplina z właściwymi sobie cechami – na różne sposoby jest narażona na miałość, powierzchowność, niestaranność czy zwykłą nieuczciwość, czyli ogólnie, jak określiłam to w tytule artykułu: pseudonaukowość. Liczne grono badaczy umiejętnie i odpowiedzialnie omija te rafa, oddając się pogłębionym studiom literaturowym, rzetelnie projektując i realizując badania, świadomie prowadząc analizy. Niestety, zdarzają się też tacy, którzy ignorują wszelkie standardy pracy na każdym etapie tworzenia publikacji naukowej³. Dyskusje i krytyka naukowa są niezbędna w procesie rozwoju nauki (Goćkowski 2001). Tym bardziej niezbędne wydaje

² Por. analizy prawnych regulacji oświatowych, demaskujące ich założenia i wskazujące na szkodliwy wpływ na warunki edukacyjno-rozwojowe dzieci i młodzieży (Klus-Stańska 2014; Śliwerski 2009, 2013) oraz identyfikujące bezkrytyczność wobec rządowych programów kształcenia jako cechę określonych odmian dydaktyki i metodyki (Klus-Stańska 2018).

³ Liczne takie przypadki opisuje na swoim blogu B. Śliwerski. Wiele innych zostaje rozpoznanych przez wnikliwych recenzentów w procedurach wydawniczych i awansowych.

się wskazywanie na publikacje, które urągają nawet podstawowym wymaganiom, które powinien respektować badacz akademicki.

Celem tego tekstu jest analiza książki Aleksandry Kruszewskiej „Emocje, uczucia i społeczne zachowania emocjonalne dzieci na progu szkolnym. Z teorii i badań” (Sie-dlce 2018, AKKA) recenzowana przez prof. dr hab. Bożenę Muchacką i dr hab. Annę Klim-Klimaszewską jako klinicznego przypadku złamania wszystkich reguł obowiązujących w tworzeniu prac naukowych w sposób, który pozwala zrekonstruować mechanizmy charakterystyczne dla wielu pseudonaukowych produkcji. W tym sensie książka A. Kruszewskiej – choć wskazana w tytule artykułu – stanowi przypadek instrumentalny w rozumieniu R.E. Stake’a (Stake 2009), pozwalając zilustrować fenomen zdarzającej się patologizacji nauki i lepiej opisać mechanizmy tego zjawiska.

Zejscie z drogi naukowej na błędne ścieżki pseudonauki może dotyczyć każdego momentu pracy badawczej i jej publikowania: wyboru tematu, doboru i analizy literatury, tworzenia metodologicznego projektu badań, analizy i interpretacji zgromadzonych danych, formułowania konkluzji i prowadzenia podsumowującej dyskusji wyników. Te elementy nie są od siebie niezależne, ani nawet całkowicie rozdzielne. Wybór tematu jest wszak bezpośrednio związany z dostrzeżeniem podczas studiowania literatury wartej zbadania luki w nauce. Interpretacja wyników zależy od wybranej i wskazanej w części teoretycznej koncepcji teoretycznej. Jakość danych, które gromadzimy, jest bezpośrednio uwarunkowana jakością projektu badań itd. Zejscie na bezdroża pseudonauki może być epizodyczne i niewielkie; stanowi wówczas najsłabsze ogniwo przedsięwzięcia, ale nie decyduje o niskim jego poziomie jako całości. Jeśli owo zbłądzenie dotyczy kluczowej koncepcji teoretycznej albo zasadniczych elementów metodologicznych, przestaje być epizodem i wpływa na wszystkie elementy postępowania naukowego, które – w przypadku opublikowania i upowszechnienia – tworzy najgorsze wzorce badań, wprowadza w błąd, fałszuje rzeczywistość.

Ważny temat i chybiona konceptualizacja

Wybór tematu, czyli przedmiotu dociekań, jest kluczową decyzją badacza. Wynika z tego, co w psychologii twórczości określa się jako wrażliwość na problemy i umiejętność podejmowania czynności poszukiwania problemu (*problem finding*) oraz ich właściwego formułowania (*problem starting*) (Nęcka 1995: 135) w połączeniu z profesjonalnym rozpoznaniem dotychczasowych osiągnięć nauki w danym obszarze, by nie wyważać dawno otwartych drzwi i nie trywializować swoich wyników.

Niestety, już na tym etapie pseudonauka daje o sobie znać. Dzieje się tak, gdy badania podejmowane są w wyniku powierzchownego zajęcia się zagadnieniem, często dlatego, że zostało ono rozpowszechnione nośnymi medialnie publikacjami popularnonaukowymi, albo folk-teoriami lansowane z reguły przez dziennikarzy. W ostatnich latach takim zagadnieniem, które podejmowano w rozmaitych wariantach i konfiguracjach, jest na przykład kwestia zagrożeń płynących z używania Internetu przez dzieci i młodzież. Pojawiają się

dziesiątki publikacji z inspiracji między innymi rozpropagowanych książek niemieckiego psychiatry M. Spitzera (2013, 2016), ale za to z pominięciem dogłębnej krytyki, jakiej te książki poddano w Niemczech i dziesiątek dobrze kontrolowanych badań nad rozwojowym wpływem Internetu i gier. Jakiś dwie dekady temu ten sam efekt wywołała koncepcja inteligencji wielorakich H. Gardnera (...), wywołując lawinę prac, dla których była ona źródłem centralnych kategorii i zaleceń pedagogicznych. I tu również osoby, które uległy urokowi nowości i popularności, wybierając temat pominięły zarówno rozległą na świecie krytykę tej teorii, jak i zignorowany fakt, że H. Gardner nigdy nie poddał jej weryfikacji. Przykłady tego typu „przyciągających uwagę” tematów można by mnożyć.

Możemy więc powiedzieć, że w przypadku niektórych prac (tu zajmujemy się pedagogicznymi) może się zdarzyć, że podjęty temat jest ważny, ale już jego uzasadnienie i osadzenie koncepcyjno-teoretyczne nie wytrzymuje próby walidacyjnej. W takich sytuacjach na poziomie recenzji pojawia się kurtuazyjny w znacznym stopniu aplauz dla wagi podjętego tematu (recenzencki pozytywny argument-wytrych, którego – przyznając z pewnym wstydem też czasem używam, gdy książce zabraknie innych walorów).

Przejdźmy zatem do naszego analizowanego przypadku. Aleksandra Kruszevska swoją książką zwróciła uwagę na ważny temat, często zaniedbywany w pedagogice wczesnej edukacji. Kwestia emocji dzieci i ich dojrzałości w tym zakresie to problematyka o kapitalnym znaczeniu dla jakości ich życia i funkcjonowania, ale także dla nauki. Jak sama Autorka pisze, te zagadnienia „nie były wcześniej przedmiotem szerszych badań. Większość opracowań dotyczących dojrzałości dzieci do podjęcia nauki szkolnej skupiała się głównie na gotowości dzieci do nauki czytania i pisanie oraz na dojrzałości fizycznej – motorycznej” (2018: 135). Przywołanie w temacie kategorii gotowości szkolnej oznacza, że Autorka swoje analizy odniosła do napięć i debat, jakie przetoczyły się przez całe polskie społeczeństwo w związku z propozycją obniżenia wieku szkolnego. Wartość tego wyboru leży zatem również w tym, że sytuując swój temat w kontekście nie tylko teoretycznym, ale też politycznym, Autorka podjęła próbę zderzenia ze sobą wydarzeń oświatowych w Polsce z problematyką emocji podejmowaną w nauce. Te decyzje należy ocenić pozytywnie.

Ale... No właśnie, istnieją liczne ale. Za szyldem pracy kryje się bowiem nie do końca przemyślany i kontrowersyjny wybór konceptualizującej go teorii. Podstawą teoretyczną badań A. Kruszevska uczyniła bowiem koncepcję inteligencji emocjonalnej i społecznej, co może zdawać się obiecujące, ale – niestety – zaczerpnęła ją z prac Daniela Golemana. Autorka nie poprzestaje na przywołaniu jego prac, co można by usprawiedliwić faktem ich wyraźnej obecności na polskim rynku wydawniczym, ale czerpie z nich jak z krynicy wiedzy. Opisuje i wielokrotnie przywołuje argumenty z jego książek „Inteligencja emocjonalna”, „Inteligencja emocjonalna w praktyce” i „Inteligencja społeczna”. Nadaje jego koncepcji status bezdyskusyjnie przełomowej teorii naukowej. I – wpisując ją na sztandary swojej pracy – pozostaje wobec niej całkowicie bezkrytyczna. Nie tylko pomija publikacje i mocne metodologicznie badania wielu innych badaczy inteligencji emocjonalnej, ale przemilcza też istnienie dziesiątek publikacji krytycznych, jakie pojawiły się na świecie

wobec propozycji D. Golemana. Krytykę koncepcji Golemana podjęli najwybitniejsi psychologowie o światowej randze, w tym bardzo wielu badaczy emocji i EQ. A. Kruszewska raczej nie jest świadoma, że koncepcję Golemana często zalicza się do pop-psychologii i publicystycznej popularyzacji (Jasielska i Leopold 2000; Matthews i in. 2002), wskazuje jako sukces jedynie komercyjny (Daus, Ashkanasy 2003), określa jako nienaukową i rozpowszechnioną siłą medialną, a nie siłą dowodów, wskazuje, że publikuje swoje przekonania i życzenia, a nie dane naukowe oraz że został ekspertem od autopromocji i działań businessowych (Hein 2006). Przeciwnie, Autorka nawet nie wskazuje na istniejące odrębne modele inteligencji emocjonalnej, choć dyskusja nad nimi jest prowadzona nie tylko w publikacjach obcojęzycznych (Daus, Ashkanasy 2003; Matthews i in. 2002), ale także przez polskich pedagogów (Kowalik-Olubińska 2005). Popularność koncepcji Golemana leży, jak można przypuszczać, w tym, że ludzie chcą wierzyć, że inne, bardziej egalitarne czynniki niż intelektualne są w życiu ważne (Epstein 1998; Matthews i in. 2002).

Publicystyczna ekscytacja i rynkowy szum

Jak powiedziała w wywiadzie dziennikarka Annie Murphy Paul: „Kiedy dwaj naukowcy, którzy wymyślili koncepcję inteligencji emocjonalnej, powierzyli ten pomysł publiczności New York Timesowi, Danielowi Golemanowi, nigdy nie śnili, że stanie się to chałupnictwem” (Murphy Paul 1999). D. Goleman, zapożyczając pojęcie inteligencji emocjonalnej od Johna D. Mayera (o czym nie wspomina, prezentując siebie niezmiennie jako jedynego eksperta w tym zakresie), poszerzył jego treść i zakres do granic, które pozbawiły je naukowego znaczenia (Epstein 1998), a stworzoną przez niego listę składników EQ D. Caruso nazywa absurdalną (za: Hein 2006). Liczne składowe EQ, które wymienia H. Goleman, nie mają żadnego uzasadnienia w badaniach z zakresu psychologii, a część z nich nie ma nawet statusu pojęć naukowych. Inteligencja emocjonalna jest fenomenem wciąż niejasnym i obciążonym licznymi ograniczeniami pomiarowymi (Murphy 2006). Nie jest oczywiste, czy można ją zmieniać i rozwijać, a lansowany przez Golemana optymizm w tym zakresie jest instrumentem rynkowym, uruchamiającym erupcję książek, broszur, materiałów wypełnionych strategiami, mającymi podobno rozwinąć naszą EQ i tą prostą drogą zapewnić sukces życiowy. Tymczasem promowana przez H. Golemana teza jakoby inteligencja emocjonalna była wiodącym prognostykiem sukcesu życiowego, nie ma poparcia w danych naukowych (Mayer 2001; Matthews i in. 2002), co skutkuje wprowadzaniem w błąd środowiska naukowego i opinii publicznej. A. Kruszewska jak refren w wielu miejscach książki pomniejsza znaczenie kompetencji poznawczych w biografii jednostki, podkreślając rolę inteligencji emocjonalnej. I tak na przykład pisze: „badania potwierdziły, że ani wysoki iloraz inteligencji, ani umiejętności czytania, pisania, rozległa wiedza nie determinują sukcesu dziecka. Ważna jest inteligencja emocjonalna...” (2018: 128). Nie znam badań, w których udało się komuś wykazać, że w równym stopniu i z równą częstotliwością osiągają sukces osoby, które cechuje wysoka inteligencja, jak i te, które mają niską inteligencję; osoby, które potrafią czytać i pisać, jak i te, które tego nie potrafią itd.

U podstaw ocenianej książki leży wielokrotnie przywoływane i parafrazowane założenie o brzmieniu: „Pozostawanie z ludźmi w dobrych stosunkach wymaga zarówno inteligencji emocjonalnej, ja i społecznej – nie ma to nic wspólnego ze zdolnościami umysłowymi” (Kruszewska 2018: 27). O ile pierwsza część zdania nie budzi żadnych zastrzeżeń, o tyle druga jest po prostu naiwna. Co dziwne, w tym samym akapicie Autorka wymienia obszary inteligencji emocjonalnej i społecznej, w tym na przykład: umiejętność negocjacji, rozwiązywania problemów, pracy w zespole. Nie trzeba kwalifikacji naukowych, by zdawać sobie sprawę, że te kompetencje wiążą się z umysłem.

Brak czytania (a może wręcz znajomości) publikacji anglojęzycznych, widoczny w zasobach bibliograficznych książki A. Kruszewskiej, spowodował w sposób nieunikniony, że zawarte w niej treści obciążone są wszystkimi słabościami koncepcji Golemana. Jego prace mają oczywiście także swoich licznych zwolenników i A. Kruszewska ma prawo dokonać osobistego wyboru teorii, na której bazuje. Jednak na poziomie rozprawy naukowej przemilczanie i ignorowanie rozlicznej krytyki i bardzo precyzyjnych zarzutów jest niedopuszczalne.

Innymi słowy, emocje, uczucie i społeczne zachowania dzieci to ważne zagadnienie. Ale emocje, uczucia i społeczne zachowania dzieci definiowane z perspektywy koncepcji inteligencji emocjonalnej i inteligencji społecznej Golemana, to temat wybrany na oślep i bardzo nietrafnie.

Gdy badacz zabłądzi w świecie nonsensu i „Świerszczyka”...

Dokonując analizy literatury, A. Kruszewska korzysta chętnie z popularnych stron internetowych, codziennych serwisów i portali informacyjnych, oprócz Wikipedii takich jak np. dobrewiadomosci.net.pl, polski serwis internetowy – forsal.pl; portal dla nauczycieli i edukatorów edunews.pl., traktując je jako pełnowartościowe źródło wiedzy naukowej. Przy całym szacunku dla takich przedsięwzięć (wszak pełnią one bardzo ważne funkcje kulturowe, a z *edunews* sama współpracuje, popularyzując wiedzę wśród nauczycieli), nie są to jednak źródła o naukowym charakterze.

O kuriozalnej bezkrytyczności Autorki wobec źródeł świadczy zamieszczone w pracy zestawienie informacji o opiece przedszkolnej w kilku krajach o wiodących w badaniu PISA wynikach (Kruszewska 2018: 48 i dalsze). Już same te pobieżne, jedno-dwuakapitowe opisy obnażają niskie kompetencje naukowe A. Kruszewskiej, jednak gdy wczytamy się w nie dokładnie, staje się jasne, że osiągają one poziom, który określiłabym jako wstrząsający. Bo oto na s. 48 w punkcie o opiece przedszkolnej w Korei Południowej z rosnącym zdumieniem przeczytałam: „»Pęd do wiedzy« jest tak monstualny, że już dwuletni Koreańczycy uczą się angielskiego, aby po roku zacząć edukację w elitarnym przedszkolu dla poliglotów. W drugim semestrze jednorocznego przedszkola, oprócz rozszerzonej matematyki, dochodzi astrofizyka i fizyka cząstek elementarnych, biologia molekularna, anestezjologia (*jak znieczulić się przed egzaminem*) i kardiochirurgia (*jak nie paść tamże na serce*)”. Doprawdy nie trzeba naukowego krytycyzmu, by napotykać na

takie „rewelacje” zrozumieć, że coś z tymi informacjami jest nie w porządku. A. Kruszevskiej zabrakło tu najzwyczajszego zdrowego i racjonalnego rozumowania (niedoceanianego zresztą przez nią i w wielu miejscach książki przeciwstawianego *expressis verbis* afirmowanej przez nią inteligencji emocjonalnej). Ten brak spowodował, że czytając takie treści nie zorientowała się, że to po prostu internetowy dowcip. Czy ktokolwiek myślący (nie mówiąc o osobie ze stopniem doktora i utytułowanych recenzentkach tej rozprawy) może poważnie potraktować informację, że w jakimś kraju 2–3-latki są nauczane fizyki cząstek elementarnych, anestezjologii i kardiologii? A z jakiegoż to źródła skorzystała A. Kruszevska? Z nonsensopedii..., czyli polskiej encyklopedii humoru, o której sami jej Autorzy piszą „Tutaj lud prosty znajdzie odprężenie i zabawę, jarmark, tancerzy, występy atletów, grajków”. No cóż... Nigdy nie przypuszczałam, że sięgając po jakąkolwiek pracę naukową, zetknę się z takim jej fragmentem.

W innym miejscu A. Kruszevska skorzystała z równie zaskakującego źródła. Chodzi mianowicie o współcześnie kontynuowane, a znakomicie znane mi z dzieciństwa czasopismo „Świerszczyk”. Autorka sięgnęła do świerszczykowych stron dla rodziców i – podkreślając, że zamieszczono w nim bardzo dobre rady – wprowadziła bodaj najdłuższy, bo ponadstronicowy cytat w swojej książce (Kruszevska 2018: 130). „Świerszczyk” został przez nią podany w bibliografii jako źródło wiedzy pracownika naukowego. Nie umiem tego skomentować.

Banal i oczywistości zamiast odkrycia i oryginalnej myśli

W części teoretycznej książki przeważają prezentacje elementarnych informacji na temat wiodących dla książki pojęć, takich jak emocje, środowisko dzieci czy próg szkolny. Autorka „wnosi do nauki” podstawowe definicje i rozróżnienia, informacje dostępne na dziesiątkach stron internetowych, argumenty banalne i oczywiste. Nawet dla ustalenia różnicy między emocją a uczuciem – czyli tytułowych pojęć w książce, za dobre źródło został przez nią uznany „Słownik języka polskiego”.

Poza jedną pozycją czeską i jedną słowacką A. Kruszevska nie sięgnęła po ani jedno źródło obcojęzyczne. Z pewnością żadnych podstaw nie ma jej deklaracja zawarta w rozdziale metodologicznym, że projekt jest efektem studiów nad literaturą polską i zagraniczną (Kruszevska 2018: 136). Wobec osiągnięć nauki na świecie ograniczyła się do omówień z drugiej ręki oraz nagminnie do przetłumaczonych na język polski podręczników dla studentów, również tych sprzed kilku dziesiątek lat. Szczególnym sentymentem Autorka darzy książkę „Rozwój dziecka” Elisabeth B. Hurlock, opierając na niej całe strony swojej rozprawy, a – przypomnę – której pierwsze wydanie miało miejsce w 1972 r. Jeśli badacz akademicki czerpie swoją wiedzę z podręcznika dla studentów sprzed pół wieku i ma przekonanie, że streszczając zawarte w nim treści wnosi coś do nauki, musi to zostać ocenione jednoznacznie negatywnie.

A. Kruszevska chętnie sięga po książki popularnonaukowe. Stąd nie zaskakuje, że używana przez nią narracja jest typowa dla poradników i bardzo prostych tekstów

popularyzujących naukę. Przykładowo: „Naukowcy i badacze zastanawiają się: *skąd się biorą emocje?, w jakim celu?, czy można nad nimi panować?, czy wszyscy ludzie odczuwają je w ten sam sposób?, i czy wyrażają je w ten sam sposób?* Brak zgodności badaczy co do tego, czym są emocje, pociąga za sobą kontrowersje dotyczące sposobów ich generowania. Psychologowie starają się wyjaśnić dylematy związane z naturą emocji, odwołując się do własnych badań oraz dociekań teoretycznych, w konsekwencji prezentując wyniki swej pracy w postaci teorii emocji” (Kruszewska 2018: 57); „Rodzice powinni zadbać, by dziecko przekroczyło w miarę spokojnie, bez stresu próg szkolny (...); nigdy nie wolno straszyć dziecka szkołą i nauczycielami; dziecko powinno się cieszyć, że idzie do szkoły; dziecko powinno uczestniczyć w zakupach przyborów szkolnych, wybrać to, co mu się podoba; dziecko powinno mieć wcześniej przygotowane biurko, półkę na książki i przybory szkolne...” (Kruszewska 2018: 108). Trudno się nie zgodzić z tymi zaleceniami. Trudno jednak też uznać jej za uprawianie nauki, a tym bardziej za oryginalny wkład do niej.

W podobny sposób prowadzony jest wywód na wielu stronach książki, gdzie całe akapity pozbawione są jakichkolwiek odniesień do badań, źródeł lub innych danych. „Dowiadujemy się” z nich o rzeczach od dziesiątek lat powszechnie znanych, rozpowszechnionych i akceptowanych.

Gdy badacz myli regulacje oświatowe z argumentacją naukową

Analizowana książka jest rodzajem kampanii na rzecz ministerialnej próby obniżenia progu szkolnego, która stała się w naszym kraju zarzewiem ostrego konfliktu na linii resort – rodzice (por. Groenwald 2014). W części teoretycznej ważne miejsce zajmują rozporządzenia, przywoływane w sposób, który ujawnia mylenie argumentów politycznych z naukowymi, a decyzjom ministerialnym Autorka przypisuje wartość prorozwojową. Na przykład czytamy: „Obowiązkowa stała się nauka dziecka w przedszkolu, a Ministerstwo Edukacji Narodowej wydało rozporządzenie, ukazujące kompetencje, jakie powinno posiadać dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w klasie pierwszej. Wszystko to sprzyja osiągnięciu dojrzałości szkolnej, jak i wyrównywaniu startu szkolnego” (Kruszewska 2018: 28). Ignorowanie publikacji krytycznych wobec polityki oświatowej, nawet tych dotyczących Polski (por. B. Śliwerski 2009, 2013), dowodzi pobieżnych studiów literaturowych i słabej znajomości zagadnienia. A lansowanie decyzji resortowych jako „jedynie słusznych” i stronicza nadinterpretacja danych nadaje części wywodu charakter agitacyjny.

A. Kruszewska powtarza argumenty przedstawicieli resortu, nie konfrontując ich z danymi naukowymi. Na przykład pisze: „Istotnym czynnikiem mającym wpływ na gotowość szkolną dzieci jest fakt uczęszczania przez dziecko do przedszkola, co znacznie zwiększa poziom społeczeństwa oraz przygotowania do nauki szkolnej” (2018: 31). Tymczasem – jak pisze I. Białęcki – „dane statystyczne polskie i z innych krajów (...) nie przynoszą jednoznacznie pozytywnych ustaleń, jeśli chodzi o wyrównywanie szans przez przedszkole” (2007: 249). Z przytaczanych przez niego badań wynika, że największe korzyści

z przedszkola odnoszą dzieci z rodzin o wyższym statusie (2007: 252). Nie wiadomo też, czy każdy rodzaj opieki przedszkolnej dobrze służy dzieci. Niektóre projekty realizowane na świecie (np. High Scope) dowodzą, że intensyfikacja opieki w przedszkolu zwiększa szanse edukacyjne dzieci ze środowisk dewaloryzowanych (Karwowska-Struczyk 2012), ale na przykład z badań M. Sławińskiej prowadzonych w polskich przedszkolach (2010) wynika, że marginalizują one rozwój poznawczy dzieci, ograniczają ich aktywność badawczą i nie stymulują samodzielności myślenia. Powszechnie znane badania J. Belsky'ego (2006) dowodzą, że długa wczesna opieka instytucjonalna w porównaniu z opieką na terenie rodziny wysoko koreluje z zachowaniami agresywnymi i brakiem kontroli emocjonalnej w wieku szkolnym. Tymczasem dr A. Kruszewska przedstawia opiekę przedszkolną jako bezdyskusyjnie zbawienną dla rozwoju dziecka, a wszelkie działania rządowe, zmierzające do silniejszej instytucjonalizacji dzieciństwa jako jedyne do zaakceptowania. I pisze: „Z całą powagą należy stwierdzić fakt, iż przedszkole wpływa znacząco na poziom dojrzałości umysłowej, emocjonalnej, fizycznej i społecznej dzieci, jest czynnikiem stymulującym rozwój dzieci. Lata pobytu w placówce mają wpływ na poziom przygotowania do podjęcia nowych obowiązków, a tym samym bezstresowe i bezproblemowe przekroczenie progu szkolnego” (2018: 119–120) i dalej: „Edukacja przedszkolan ma niewątpliwie korzystny wpływ na cały rozwój dziecka, we wszystkich jego obszarach. Im dłuższy staż dziecka w przedszkolu, tym większe korzyści dla samego dziecka” (2018: 120). Brak odczytania w literaturze prowadzi A. Kruszewską w widoczny sposób do stanowczego formułowania twierdzeń niezgodnych z aktualną wiedzą naukową.

Obrazu stroniczości programowej dopełnia niezgodne z prawdą przedstawianie modelu obrazu edukacji wczesnoszkolnej obecnego w polskiej szkole, co wynika – mam nadzieję – z braków w lekturze, a nie z dążenia do świadomie dokonywanych zafałszowań. A. Kruszewska pisze: „Zabawowy charakter lekcji, liczna zajęcia w terenie, unikanie ocen niedostatecznych w pierwszym okresie nauki wyraźnie zmniejszają ciężar obowiązku szkolnego (...) dziecko w młodszym wieku szkolnym (...) uczy się bawiąc i nie musi podejmować poważnych obowiązków za cenę rezygnacji z zabawy” (2018: 38). Jedyne, co można tu zaakceptować, to określenie „ciężar obowiązku szkolnego”. Wszystko poza tym dowodzi całkowitej nieznajomości jakichkolwiek badań nad obciążeniem nauką szkolną i pracą domową dzieci z klas początkowych (np. Kruszko 2006) oraz badań nad przebiegiem lekcji w polskiej szkole i stosowanymi metodami nauczania (np. Kalinowska 2010; Nowicka 2010; Żyto 2006). To w przypadku pedagoga wczesnej edukacji kompromitująca niewiedza.

Kontrowersje wokół dojrzałości szkolnej i dobrodziejstwa instytucji

A. Kruszewska szczególnie wysoki status nadaje osiągnięciu przez dzieci dojrzałości / gotowości szkolnej i regulacjom ministerialnym w tym zakresie. Niestety, podrozdział „Poglądy na dojrzałość szkolną” jest wybiórczy i stroniczy. Autorka prawidłowy rozwój dziecka utożsamia z funkcjonowaniem oczekiwanym przez instytucję, co zarówno

teoretycznie, jak i metodologicznie jest więcej niż problematyczne. Całkowicie pomija napięcia i kontrowersje, jakie pojawiają się wobec tych kategorii także w Polsce. Powołuje się na badania B. Wilgockiej-Okoń nad dojrzałością szkolną, ale już nie na późniejsze analizy tej Autorki (1999), w których odcina się ona od nacisku na dojrzałość szkolną, a w zamian rekomenduje wymóg dojrzałości szkoły, która powinna być gotowa na przyjmowanie dzieci o zróżnicowanych kompetencjach i umiejętnościach. Nie zna badań, w których wykazano, że w przedszkolu brakuje wsparcia dzieci w zakresie odkrywania, eksperymentowania i samodzielnego myślenia (Sławińska 2010), a początek formalnego przygotowania do szkoły, jaki jest realizowany w ostatnim roku edukacji przedszkolnej, oznacza jeszcze silniejszą redukcję stymulacji poznawczej dzieci i koncentrację na sprawnościach formalnych (Sławińska 2009).

A. Kruszewska pozbawiona jest świadomości, że operacjonalizacja dojrzałości szkolnej, z jaką mamy do czynienia w kwestionariuszach, jest wyznaczona nie tyle specyfiką dzieci i przeżywania dzieciństwa, co formalnymi wymaganiami takiego a nie innego programu i takiego a nie innego modelu nauczania. Gdyby kwestionariusz gotowości szkolnej był formułowany w świetle funkcjonowania na przykład szkół progresywestycznych, wskaźniki byłyby całkowicie odmienne.

W takiej sytuacji nie zaskakuje fakt, że źródła problemów dzieci A. Kruszewska identyfikuje jako ich deficyty. Przyczyn tych deficytów nie określa wprost, chociaż wyraźnie nawiązuje do sytuacji w rodzinie, ale już nigdy na przykład przedszkola czy szkoły. Instytucje są w książce jedynie wskazywane jako źródło dobra i narzędzie kompensacji braków, których przyczyną są rodziny dzieci.

Podjęcie Autorki do dziecięcych emocji również zaskakuje. Bardzo dużo treści poświęca Ona emocjom negatywnym. Od dziecka wymaga uczenia panowania nad emocjami i eliminowania emocji negatywnych. Brak tu rozumienia, że stanowią one ważny sygnał. Na przykład emocje negatywne wobec szkoły powinny być dla dorosłych sygnałem, że być może szkoła jest środowiskiem nieprzystosowanym do dziecka, a nie jedynie, że dziecko nie jest przystosowane do szkoły. Tłumienie negatywnych emocji może być bardzo niekorzystne rozwojowo. Jako recenzentkę i badaczkę procesów uczenia się dziwi mnie też fakt, że mimo zajmowania się emocjami w szkole Habilitantka nigdzie nie podejmuje wątku emocji wyzwalanych przez zaciekawienie, ani negatywnych emocji powodowanych przez nudę. Z całości jej analiz wynika, że szkoła jest bez zarzutu i dziecko z definicji powinno być do niej pozytywnie ustosunkowane i – ku zadowoleniu nauczycieli – wyważone emocjonalnie. To bardzo jednostronny obraz życia emocjonalnego dzieci. Nawet przywołując kwestę fobii szkolnej, jej przyczyny lokuje jedynie w niedojrzałości emocjonalnej dzieci (Kruszewska 2018: 92–93). Takie ujęcie dowodzi rozległych luk w wiedzy o dysfunkcjach szkoły.

Składająca się z trzech rozdziałów część teoretyczna książki A. Kruszewskiej to wyrazisty przykład pseudonauki. Urąga ona podstawowym standardom naukowym i dowodzi bardzo niskich kompetencji w zakresie studiowania, analizowania i problematyzowania literatury naukowej.

Projekt badań czy mierzenie długości gumką

Prawdziwa nauka przejawia się w tym, że po dobrze nakreślonym i autorsko wzbogaconym kontekście teoretycznym następuje profesjonalny i obiecujący opis metodologiczny badań. Chociaż, trzeba przyznać, że zdarzają się książki, które po ubogim, pobieżnie nakreślonym (nie mylić z błędnym, stronniczym czy naiwnym) kontekście teoretycznym, zaskakują czytelnika dobrym lub bardzo dobrym projektem badawczym: oryginalnym, inspirującym, solidnie przemyślanym i dopracowanym. W każdym z tych przypadków praca badawcza solidną metodologią stoi.

Język projektu, zawarte w nim ważne problemy, przemyślane w każdym detalu szczególności, by zapewnić jego spójność, przełożenie na czynności badawcze i zdyscyplinowanie metodologiczne – wszystko to ma zasadniczy wpływ na przebieg badań i ich jakość. Współczesne projektowanie tego rodzaju nie jest łatwe. Zwrot epistemologiczno-metodologiczny w naukach, szczególnie mocno odczuwalny w dyscyplinach społecznych i humanistycznych, zaowocował ogromnym wzrostem liczby podejść, metod, strategii badawczych, co w sposób nieuchronny prowadzi do niejednoznaczności metodologii i złożoności podejmowanych przez badacza decyzji (Denzin, Lincoln 2009). Tym większa zatem odpowiedzialność badacza. Brak prostych, przejrzystych zasad i wskazówek powoduje, że projekt wymaga bardzo starannego przemyślenia.

Przechodząc do analizy części metodologicznej książki wskazanej tu jako wart przebadania przypadek, docenić trzeba fakt, że zaplanowano w niej badania ilościowe, których brak odczuwamy obecnie dość mocno w pedagogice polskiej. Niestety, błędne założenia teoretyczne musiały doprowadzić do wadliwych założeń projektowych, a te straciły też dodatkowo na wyjątkowo nieprawym budowaniu zawartości rozdziału.

Ponownie pojawił się w nim typ dydaktyczno-popularyzującej narracji, znany nam już z części teoretycznej książki, pozostający na poziomie treści dla studentów – początkujących seminarzystów. Oto przykład: „Formułowanie problemów badawczych to tylko z pozoru prosty zabieg formalny, ale bardzo ważny etap w koncepcyjnej fazie badań. Problem badawczy to pytanie o naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami (...), to jeszcze inaczej – deklaracja o naszej niewiedzy zawarta w gramatycznej formie pytania” (Kruszewska 2018: 135). Przypomnijmy, że książka z założenia ma charakter naukowy i do naukowców jest kierowana. Nie wyobrażam sobie, żeby w naukowym tekście medycznym Autor wyjaśniał, co to jest wątroba albo badanie krwi.

Konstrukcja projektu badawczego i sformułowane w nim hipotezy pokazują także już nam znaną siłą, uprzedzającą tendencję do potwierdzenia własnego stanowiska, zgodnie z którym rodzice, którzy byli przeciwko wysłaniu sześciolatek do szkoły, popełnili błąd. Oto mamy hipotezę H_5 : „Można domniemać, że opinie nauczycieli dotyczące stanu kompetencji i umiejętności społeczno-emocjonalnych dzieci kończących roczne przygotowanie przedszkolne w roku 2016 mogło być wyższe niż w poprzednich okresach badawczych i mogło świadczyć o gotowości dzieci do podjęcia roli ucznia. Zakładano, że uzyskane wyniki poświadczą niesłuszność »cofnięcia« sześciolatek do przedszkola”

(Kruszewska 2018: 139). Pomijam fakt niezręczności sformułowania tej hipotezy. Zwracam tylko uwagę, że ponownie mamy tu do czynienia z promocją działań resortowych. Słabością projektu jest też dość nieudolne formułowanie problemów, hipotez i ich uzasadnień, choć jest możliwe odczytanie ich znaczenia i intencji Autorki.

Najbardziej rażącym błędem metodologicznym jest permanentne przypisywanie danym o opiniach na temat faktów statusu danych o faktach. Traktowanie opinii o rzeczywistości jako wskaźników stanu tej rzeczywistości to kardynalny błąd metodologiczny. Innymi słowy, opinia o dojrzałości emocjonalnej potraktowana została jako wskaźnik dojrzałości. Autorka nawet pisze o zapewnianiu w jej badaniach „obiektywnego obrazu stanu rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka” (Kruszewska 2018: 145). O ile w większości postawionych problemów widać jej świadomość, że bada jedynie oceny i opinie (główny problem ma początek brzmienia: „Jaka jest opinia nauczycieli i rodziców dotycząca dojrzałości emocjonalnej i społecznej dzieci 6-letnich...?”), o tyle wskazane cele (2018: 134–135), niektóre hipotezy i ich uzasadnienia (2018: 138–140) odnoszą się już do kompetencji emocjonalno-społecznych dzieci, a nie do opinii na ich temat. Do dojrzałości odnoszą się też zmienne (pomijam tu wyjątkową niezręczność ich definiowania i graniczenie wywodu z nonsensem).

Autorka nie dotarła do opracowań metodologicznych, w których analizowane są ukryte mechanizmy udzielania odpowiedzi w tego typu badaniach, wskazywane są strategie zapewniania wiarygodności danych, zalecana daleko idąca ostrożność w ich ocenie (Schuman 2013). W ocenianym projekcie świadomości metodologicznej niewątpliwie zabrakło. Sięgnięcie przez Autorkę do podstawowego niewielkiego podręcznika dla studentów autorstwa T. Pilcha i T. Bauman jest całkowicie niewystarczające w przypadku badacza akademickiego.

Badania przeprowadzono z wykorzystaniem arkusza obserwacji dla nauczycieli i kwestionariusza ankiety dla rodziców. Podstawą budowy kwestionariusza było „koło emocji” Roberta Plutchika (Kruszewska 2018, przypis 127). Z jego teorii Autorka czerpała jednak bardzo powierzchownie, korzystając jedynie z Wikipedii i dwóch opisów z drugiej ręki (Kruszewska 2018, przypis 128). Nie wiedziała też zapewne, że jest to teoria, dla której nie znaleziono żadnego potwierdzenia w danych empirycznych (Smith, Schneider 2009).

Zastosowane kwestionariusze nie zostały poddane standaryzacji. Nie zweryfikowano zatem ani ich trafności, ani rzetelności, ani mocy dyskryminacyjnej pytań. Brak normalizacji pomiaru oznacza, że w sensie statystycznym zastosowana skala ma cechy skali co najwyżej porządkowej. Dokonywanie na niej wielu operacji matematycznych nie jest zatem możliwe. Mimo to dokonywano sumowania pytań łącząc je w grupy odpowiadające wskazywanym elementom dojrzałości emocjonalnej i społecznej i wykorzystywano statystyki przeznaczone dla skal iloczynowych i ilorazowych (np. odchylenie standardowe, współczynnik korelacji Pearsona). Nie sprawdzono także rozkładu zmiennych, chociaż Autorka pisze, że r Pearsona wymaga rozkładu normalnego (2018: 149). Ogólnie zatem dokonywane w badaniach pomiary przypominają nierzadko mierzenie długości gumką. Dlatego też odnoszenie się do uzyskanych wyników jest w znacznym stopniu niecelowe.

Krótko mówiąc, opracowany projekt badań co najwyżej przypomina uprawianie nauki, ale nim nie jest. Fakt, że planuję zadawanie ludziom jakichś pytań, że proszę o wypełnienie jakichś kwestionariuszy, że potem zamierzam opisać, jak odpowiadali, zdecydowanie nie wystarczy, by stwierdzić, że będzie to postępowanie naukowe.

Badania i ich analiza – błędne ogniki uproszczeń i nadinterpretacji

Odnosnie do części empirycznej książki docenić trzeba niewątpliwie fakt, że badania zawierają dane gromadzone przez wiele lat i że ich celem była próba uchwycenia pewnej dynamiki zjawiska ocenienia dojrzałości szkolnej przez nauczycieli i rodziców w kontekście zmian świadomości społecznej wywoływanych między innymi reformowaniem systemu oświatowego. Zdecydowanie pozytywnie oceniam też ujawniającą się w formułowaniu konkluzji rzetelność i otwarte wskazywanie hipotez, które się nie potwierdziły oraz tych, które wymagają dalszej weryfikacji i pogłębionych badań. To końcowy element książki, który osłabia nieco stronniczość Autorki mocno widoczną w wielu innych miejscach. Niestety, i na tym etapie postępowania z drogi nauki A. Kruszevska zesłała na bezdroża jej pozorowania.

Przede wszystkim w konsekwencji wadliwej zawartości projektu metodologicznego w całej analizie wyników traktowano opinie jako dowody wskazujące na poziom dojrzałości dzieci. Pozbawia to rozległe obszary przeprowadzonej analizy jakiegokolwiek wartości naukowej. Tam natomiast, gdzie pomiar kompetencji wykazywał słabsze osiągnięcia 6-latków w porównaniu z 7-latkami A. Kruszevska rozprawia się z tymi różnicami w sposób bardzo kontrowersyjny: „Ostatnie badanie (...) wykazało, że są różnice między dziećmi w wieku 6-ciu lat i 7-miu lat. Ale, z pewnością, gdybyśmy przeprowadzili dogłębną diagnozę pierwszoklasistów na starcie szkolnym tylko dzieci siedmioletnich, to wyniknęłyby spore różnice w ich rozwoju” (2018: 245). W ten sposób można kwestionować znaczenie jakiegokolwiek różnic rozwojowych między dziećmi. W końcu nawet dzieci urodzone tego samego dnia nie są identycznie kompetentne.

W badaniach rodzicom i nauczycielom zadawano w kwestionariuszach inne pytania, traktując je jako tożsame wskaźniki (por. Kruszevska 2018: 145), a więc dające podstawę do bezpośrednich porównań między tymi grupami, co jest nie do zaakceptowania. A analizując uzyskane wyniki Badaczka dokonuje bardzo upraszczającej interpretacji motywów rodziców, którzy nie chcieli wysłać do szkoły swoich dzieci w wieku 6 lat, czerpiąc wyłącznie z nagłaśnianych argumentów akcji „Ratujmy Maluchy”. Dlatego też uważa, że wszyscy rodzice, którzy wstrzymali start szkolny dzieci, to bez wyjątku osoby, które nie doceniły rozwoju społeczno-emocjonalnego swoich dzieci. Tymczasem możliwe są również liczne inne argumenty: niechęć wobec skracania czasu na zabawę w dzieciństwie, krytyczny stosunek do modelu kształcenia realizowanego w szkole, negatywna ocena przeciążenia uczniów pracami domowymi itd. Tego Autorka nie bierze pod uwagę. Stąd też jej jednokierunkowe, niepogłębione interpretacje, zgodnie z którymi na przykład fakt przypisywania sześciolatkom przez ich rodziców rozwoju społecznego wyższego niż

ten przyznawany przez nauczycieli, ma być równoznaczny z przyznaniem, że „w trakcie burzliwie prowadzonej kampanii przeciwko obniżeniu wieku szkolnego / Ratujcie Maluchy/ część rodziców nieprawidłowo oceniała potencjał dzieci” (Kruszewska 2018: 243). Szkoda też, że dr A. Kruszewska nie zainteresowała się danymi na temat tysięcy sześciolatków, które zostały wysłane do szkoły, po czym nie otrzymały promocji i musiały powtarzać pierwszą klasę.

Ponownie też, analogicznie do części teoretycznej książki, dr A. Kruszewska przypisuje wymaganiom instytucji status prawidłowości rozwojowych. W tej perspektywie niepowodzenia dzieci i ich problemy zawsze są interpretowane jako deficyt rozwojowy, nigdy natomiast jako deficyt funkcjonowania instytucji. Dlatego we wszystkich wnioskach dotyczących danych niezadowolających nauczycieli (gdy nisko oceniali np. kontrolę emocji czy emocjonalne radzenie sobie z trudnościami przez dzieci) Badaczka nie rekomendowała zmiany modelu szkoły, ale zawsze kładła nacisk na edukację emocjonalną dzieci i rodziców. Tymczasem w najbardziej podstawowych koncepcjach przystosowania społecznego podkreśla się, że źródłem zaburzeń mogą być zarówno cechy jednostki, jak i cechy środowiska. Pytanie, czy model edukacji w klasach początkowych jest dostosowany do charakterystyk rozwojowych dzieci i zapewnia im możliwość uczenia się w warunkach zgodnych ze specyfiką dzieciństwa, jest pytaniem bardzo aktualnym.

Dlatego, chociaż doceniam rzetelność Autorki w jej ocenie trafności postawionych hipotez, jednak muszę zwrócić uwagę na widoczne nadinterpretacje we wnioskach, braki interpretacji danych sprzecznych oraz wnioski bezpodstawne. Przykładowo:

- zgromadzone dane obrazowały tendencje wzrostową ocen rozwoju społecznego na kolejnych etapach badań i tendencję spadkową ocen kompetencji emocjonalnych. Autorka pisze: „Zatem można wysnuć wniosek, że wraz ze wzrostem kompetencji społecznych współczesnych dzieci obniżają się ich kompetencje emocjonalne” (2018: 243). Otóż nie. Na podstawie uzyskanych danych można jedynie wnioskować o tendencjach w ocenianiu rozwoju przez nauczycieli, a nie w samym rozwoju. Można by też postawić pytanie, czy postępująca skolaryzacja przedszkoli, która przejawia się w coraz silniej regulowanym planie zajęć, nie jest przyczyną obserwowania narastających problemów emocjonalnych dzieci. Badaczka jednak takich pytań nie stawia.
- Obok konkluzji [zachowuję oryginalną składnię – DKS]: „Uzyskane wyniki zdają się potwierdzać tezę o szybszym, niż chłopcy, rozwoju kompetencji społecznych dziewczynek” (2018: 243) spokojnie sformułowana jest następująca: „Z każdym rokiem wzrastała u chłopców umiejętność kontaktu i współpracy z rówieśnikami, u dziewczynek odnotowano tendencję spadkową”.

Podsumowując przeprowadzoną przez A. Kruszewską analizę i interpretację zgromadzonych danych, trudno nie zauważyć, że mają one liczne cechy wiedzy nie naukowej, ale potocznej. Ta ostatnia, choć ważna w życiu codziennym, jest jednak pełna przekłamań, wewnętrznych sprzeczności, nadinterpretacji, uprzedzeń i złudzeń, a także – co w kontekście głównych tez omawianej książki nie jest bez znaczenia – bardziej emocjonalna

niż racjonalna (Hołówka 1986). Autorka nie tylko porusza się chętnie w obszarach wiedzy publicystycznej i praktycznej, ale sama uruchamia strategie rozumowania nacechowane potocznością.

Pseudonauka jako zagrożenie

Przedstawiona wyżej analiza przypadku nie stanowi, niestety, wskazania unikatowego fenomenu. Choć nagromadzenie deformacji, splotów, potoczności i wreszcie elementarnych błędów występuje w omówionej książce w zdumiewającym stężeniu, jednak poszczególne mechanizmy zagubienia na bezdrożach pseudonauki zdarzają się w publikacjach pedagogicznych niepokojąco często, prowadząc do skandalicznych czasem wypaczeń, fałszując rzeczywistość i demoralizując środowisko akademickie. Procedury recenzenckie, które powinny stanowić tamę dla takich praktyk, napotykać na kolejne pułapki w postaci recenzentów niekompetentnych, nierzetelnych, pozorujących swoją pracę dla uzyskania gratyfikacji finansowych. Wydaje się, jakby w pedagogice doszło do wyraźnego podziału na naukę, budowaną przez ludzi o wysokich standardach teoretyczno-metodologicznych i etycznych, oraz produkcję utytułowanej tandety i podróbek, której skutki są poważne i niebezpieczne.

Literatura

- Appel M., Schreine C. (2014), *Digitale Demenz? Mythen und wissenschaftliche Befundlage zur Auswirkung von Internetnutzung*. „Psychologische Rundschau” nr 65 (1).
- Belsky J. (2006), *Early child care and early child development: Major findings of the NICHD study of early child care*, „European Journal of Developmental Psychology” vol. 3, nr 1.
- Białecki I. (2007), *Przedszkole – wstęp do kariery edukacyjnej?* [W:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko – sukcesy i porażki*. Warszawa, IBE.
- Daus C.S., Ashkanasy N.M. (2003), Will the Real Emotional Intelligence Please Stand Up? On Deconstructing the Emotional Intelligence “Debate”, <http://www.siop.org/tip/Oct03/16daus.htm> [dostęp: 5.01.2019].
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. [W:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Epstein S. (1998), *Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence*. Westport, CT, Praeger.
- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie: teoria w praktyce*. Poznań, Media Rodzina.
- Goćkowski J. (2001), *Krytyka naukowa a reguły gry o prawdę naukową*. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2 (18),
- Groenwald M. (2014), *Dzieciństwo w ofierze, by przedstawienie mogło trwać*. [W:] D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Hein S. (2006), *Critical Review of Daniel Goleman* <http://eqi.org/gole.htm#How%20Goleman%20misled%20the%20public> [dostęp: 2.01.2019]
- Hołówka T. (1986), *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*. Warszawa, PIW.

- Jasielska, A., Leopold, M.A. (2000), *Kompetencja a inteligencja emocjonalna – pojęcia tożsame czy różne?*, „Forum Oświatowe”, nr 2.
- Kalinowska A. (2010), *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych. Między wiedzą osobistą a jej formalizacją*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Karwowska-Struczyk M. (2012), *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Klus-Stańska D. (2014), *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalik-Olubińska M. (2005), *Spoleczno-edukacyjne konteksty rozwoju inteligencji emocjonalnej dziecka*. „Psychologia Rozwojowa” t. 10, nr 1.
- Kruszko K. (2006), *Nauka domowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Siedlce, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Matthews G., M. Zeidner, R.D. Roberts (2002), *Emotional Intelligence Science and Myth*, A Bradford Book The MIT Press Cambridge, Massachusetts London.
- Mayer J.D. (2001), *A field guide in emotional intelligence*. [W:] J. Ciarrochi, J. Forgas i J. Mayer (red.), *Emotional intelligence in everyday life*. New York, Psychology Press.
- Murphy K.R. (red.) (2006), *A Critique of Emotional Intelligence. What are the problems and how can they be fixed*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Murphy Paul A. (1999), *Promotional Intelligence*. http://eqi.org/p1/a_paul1.htm [dostęp: 11.12.2018].
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ostrowska U. (2017), *Aksjologia pedagogiczna – subdyscyplina naukowa pedagogiki* (in statu nascendi) „Roczniki Pedagogiczne” vol. 9, nr 2.
- Paulston R.G. *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*. W: Z Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa IBE
- Schuman H. (2013), *Metoda i znaczenie w badaniach sondażowych*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Smith H., Schneider A. (2009), *Critiquing models of emotions*. „Sociological Methods and Research” 2009, nr 37.
- Sławińska M. (2010), *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sławińska M. (2009), *Działania na rzecz przygotowania dzieci do nauki szkolnej w oddziałach przedszkolnych 6-latków – sukcesy i zaniedbania*. [W:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Spitzer M. (2013), *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Tłum. A. Lipiński. Słupsk, Dobra Literatura.
- Spitzer M. (2016), *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*. Tłum. M. Guzowska. Słupsk, Dobra Literatura.
- Stake R.E. (2009), *Jakościowe studium przypadku*. [W:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1.

-
- Śliwerski B. (2013), *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski B. (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Wilgocka-Okoń B., *Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły*. „Edukacja” 1999, nr 1.
- Żytko M. (2006), *Pisanie – żywy język dziecka*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.44.04>

ORCID: 0000-0002-3695-6779

Uniwersytet Gdański

pedmlz@ug.edu.pl

Pokój dziecięcy – czyli o pewnej możliwości interpretacyjnej

Summary

Children's room – means about a certain interpretation possibility

The aim of the text is to present the potential of Foucault's concept of dispositive for interpreting the space of a child's room. I look for arguments in favor of this proposal in the concepts of the place by M. Eliade, P. Ricoeur, and Yi-Fu Tuan, who combine creating a place with the process of constructing human identity. In reference to them, I assume that a child can create his own identity only if he has a chance to transform the space available to him. The analysis of the history of children's room shows, however, that his space has always been created as a result of adults' practices aimed at educational goals. Thus, the children's room can be treated as dispositif, serving the governmentality of child.

Keywords: children's room, space, identity, dispositive (dispositif)

Słowa kluczowe: pokój dziecięcy, przestrzeń, tożsamość, dyspozytyw (dispositif)

Wprowadzenie

Zamysłem towarzyszącym temu tekstowi jest próba zarysowania problematyki konstruowania się ludzkiej tożsamości w kontekście mierzenia się człowieka z przestrzenią i przekształcania jej w miejsce, a następnie ulokowania jej w planie społecznych praktyk projektowania i tworzenia przestrzeni dziecięcego pokoju przez dorosłych – rodziców, psychologów rozwojowych, architektów wnętrz i dekoratorów. Przyjmuję, że praktyki te na poziomie deklaracyjnym prezentowane są jako działania sprzyjające potrzebom rozwojowym dziecka, natomiast na poziomie rzeczywistości sprowadzają się głównie do wyłączenia dziecka z udziału w kształtowaniu przestrzeni dla niego przeznaczonej i tym samym stanowią istotną barierę dla rozwoju jego tożsamości w kierunku autonomii. Można je zatem potraktować jako element zarządzania dzieckiem, w kontekście którego pokój dziecięcy staje się dyspozytywem owego zarządzania.

Przestrzeń, ciało, tożsamość – czyli o wytwarzaniu miejsca

Historia ludzkości to historia przestrzeni i miejsc. Od najdawniejszych czasów ludzie przekształcali przestrzeń i czynili ją miejscem, swoim miejscem. W literaturze antropologicznej praktykę tę tłumaczy się zwykle jako efekt działania ludzkiego ducha lub szerzej

– jego wytworu – kultury, nieczęsto jednak podejmuje się w niej kwestię ciała, jako źródłowego dla praktyki przekształcania przestrzeni w miejsca. Niejako w poprzek tej linii interpretacyjnej idzie Nietzscheańska koncepcja *samości*, materializującej tożsamość w ciele, które działa w przestrzeni (Nietzsche 2000: 28). Zdaniem Nietzschego bowiem „ja” jest konsekwencją istnienia ciała, „ja” nie powstaje z myśli, lecz z ciała, które nie mówi „ja”, ale „ja” czyni. Ciało stworzyło sobie ducha, jako narzędzie swej woli. Ciało przechodzi szlakiem dziejów, jako stające się i walczące. Zaś duch jest dlań jedynie towarzyszem i oddźwiękiem (Nietzsche 2000). W tym ujęciu to ciało i podejmowane przez nie działanie jest źródłowe dla tożsamości i to ono wyznacza jej kształt zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i zbiorowym, oraz kierkuje jej aktywność.

Stąd ciało, nie duch, jest centrum doświadczania i źródłem kreowania przez człowieka przestrzeni. Pisze o tym Yi-Fu Tuan, dla którego przestrzeń jest z natury rzeczy antropocentryczna. Nie ma bowiem przestrzeni poza poruszającym się w niej i doświadczającym jej człowiekiem. Jego doświadczenie przestrzeni oraz jakości przestrzennych jest oparte na ruchu, wzroku i dotyku, czyli na własnościach ciała ludzkiego (Tuan 1987: 23). Ludzie odczuwają przestrzeń dzięki różnym sposobom doświadczania: ruchowym, wizualnym i dotykowym (Tuan 1987: 17). W tym znaczeniu, jak pisze Yi-Fu Tuan, człowiek jest miarą wszystkich rzeczy, a podstawowe zasady tworzonej przez niego organizacji przestrzennej mają umocowanie w jego ciele (postawie ludzkiego ciała) i relacjach pomiędzy nim a innymi ludzkimi istotami (Tuan 1987: 51) W pierwszym obszarze ciało wyznacza oś wertykalną i horyzontalną, a wraz z nimi bieguny – wysoko i nisko, przód i tył, prawa strona i strona lewa, oraz blisko i daleko. Ludzkie ciało jest więc miarą kierunków, położenia i odległości (Tuan 1987: 51–63), które w żadnej kulturze nie mają charakteru neutralnego, ale są waloryzowane w odniesieniu do relacji „ja” – „ty” oraz „my” – „oni”. Okazuje się zatem, że relacje między ludźmi konstruowane są w oparciu o definiowane przez położenie ciała wymiary przestrzenne: „[m]y jesteśmy tutaj, my jesteśmy tą szczęśliwą rasą ludzi. Oni są tam, oni nie są w pełni ludźmi i żyją tam. Członkowie wewnątrz naszej grupy są sobie wzajem bliscy i dalecy wobec tych, którzy są na zewnątrz, wobec członków ich grupy” (Tuan 1987: 68). Poczucie odrębności stwarzające tożsamość jest tu kreowane w oparciu o przestrzeń jako czynnik różnicujący, który pozwala jednostce dokonywać autoidentyfikacji w oparciu o stałe elementy w zmieniającej się rzeczywistości (Burdzik 2012: 13). Jednak odrębność ontologiczną człowieka i zbiorowości kształtuje dopiero przestrzeń przekształcona. Jak pisze Astrid Męczkowska to zatem „[m]iejsce jako przestrzeń doświadczania świata jest przestrzenią znaczącą dla procesów konstruowania tożsamości podmiotów” (Męczkowska 2006: 39). Aktywnie działająca *samość* tworzy miejsca, które są jej wyrazem. Proces ten w kontekście kultur pierwotnych Mircea Eliade opisał jako zasiedlanie, dokonywane przez sakralizację fragmentów przestrzeni (Eliade 1993: 68). Ów proces wytwarzania przestrzeni zasiedlonej pełnił funkcję fundamentalnego i koniecznego warunku kształtowania formacji tożsamościowych członków zbiorowości. „Sakralizacja przestrzeni fizycznej, nadanie jej symbolicznego wymiaru, pełniła funkcję ujednociającą, a wręcz determinującą tożsamościową identyfikację

członków archaicznych społeczności, dostarczając im trwałego fundamentu bycia sobą jako »bycia stąd« i generując w ten sposób konstrukt »tożsamości zakorzenionej« (Męczkowska 2006: 40).

W społecznościach pierwotnych kreowanie przez człowieka jego własnego miejsca polegało na powtórzeniu pierwotnego aktu stworzenia w taki sposób, który „naśladuje Boży trud stworzenia i tworzy (...) świat uporządkowany według (...) wzoru, zapewniającego bliskość i opiekę stwórcy” (Eliade 1993: 68). Człowiek nie miał więc wówczas wiele swobody w tworzeniu, jak by to powiedział Paul Ricoeur, swojego „miejsca źródłowej orientacji”, które pozwala na wytworzenie poczucia bycia sobą i w tym sensie stanowi fundament tożsamości jednostkowej (Ricoeur 1975: 377). Ten mechanizm wytwarzania tożsamości został zniesiony wraz z indywidualizmem Oświecenia, który nie doprowadził wprawdzie do anihilacji „miejsca źródłowej orientacji”, ale dał ludziom możliwość nieograniczonego praktycznie poszerzania miejsc ich kulturowej identyfikacji. Innymi słowy, we współczesnych społeczeństwach każdy sam wyznacza swoje „miejsca źródłowej orientacji”, ponieważ kultura ponowożytna ukonstytuowała się jako rezultat procesów hybrydyzacji różnych przestrzeni kulturowych, niustannego rozsuwania przestrzeni symbolicznej, modernistycznego znoszenia i postmodernistycznego odsłaniania różnic.

Tożsamość w tym kontekście utraciła pierwotne, jednoznaczne, zbiorowo konstytuowane i sakralizowane „miejsca źródłowej orientacji” i stała się niekończącym się zadaniem jednostkowym. Jej relacji do przestrzeni nie da się już więc rozumieć w sposób deterministyczny, ponieważ człowiek obecnie wciąż na nowo tworzy miejsca, i chociaż jego aktywność nie ma już charakteru odtwarzania pierwotnego aktu stworzenia, to nadal pozostaje fundamentalną cechą jego człowieczeństwa. Jak podpowiada A. Męczkowska „tożsamość człowieka jest nie tyle wytwarzana w określonych miejscach, co raczej w relacji do tych miejsc” (Męczkowska 2006: 39). Bez udziału w przekształcaniu przestrzeni w swoje miejsce – tej typowo ludzkiej aktywności – nie można zatem mówić o stawianiu się autonomicznej tożsamości. W tym kontekście ujawnia się główna teza mojego wywodu – człowiek (a więc i dziecko) musi mieć możliwość przekształcania dostępnej mu przestrzeni w miejsce (znaczące), jeśli ma mieć szanse kreowania swojej tożsamości.

Pokój dziecięcy: od adultystycznej wizji dziecka do zawłaszczania przestrzeni dla dziecka

Problem jednak tkwi w tym, że dziecko było i nadal jest obcym w społeczności dorosłych i jako takie nie miało i nadal – jak będę starała się dowodzić – nie ma możliwości swobodnego działania w wielu obszarach życia, między innymi w kreowaniu dostępnej mu przestrzeni i tym samym przekształcaniu jej w miejsce.

O kształcie i charakterze pokoju dziecięcego – miejsca przeznaczanego przez dorosłych dla dziecka, a przede wszystkim o tym kto jest uprawniony/ zobowiązany do tego aby go stworzyć, decyduje pierwotna wobec niego, przyjęta przez jego twórców koncepcja

dzieciństwa, na mocy której definiowane są relacje między dorosłym a dzieckiem. Mogą one przybierać kształt podporządkowania (relacja aduptystyczna), równoważności (relacja izonomiczna) lub względnej autonomii (Śliwerski 2007: 101). Bezwzględnie najbardziej wpływowa i najdłużej utrzymująca się w historii jest relacja aduptystyczna, zbudowana na podłożu Arystotelesowskiej koncepcji człowieczeństwa. Jej charakterystyki dokonała Maria Szczepska-Pustkowska, która wyjaśnia, że Arystoteles centralną osią swojej koncepcji człowieka uczynił ideę czterech przyczyn: przyczyny materialnej, formalnej, sprawczej i celowej. Każda rzecz powstaje z materii, która zostaje ukształtowana przez formę, przy czym forma jest siłą działającą celowo. Powstanie rzeczy musi być określone przez czynnik działający wcześniej i musi służyć pewnemu celowi. Rozwój w tym ujęciu polega na ruchu materii od możliwości (potencjału) do urzeczywistnienia formy. Przyczyną celową człowieka jest funkcja, jaką pełni on w życiu dorosłym. Przyczyną formalną jest natomiast forma, umożliwiająca mu wypełnianie owych funkcji (Tatarkiewicz 1988: 113–120). W tym kontekście dla Arystotelesa, jak argumentuje M. Szczepska-Pustkowska, człowiek dojrzały (a dokładniej: wolny mężczyzna) stanowi przyczynę celową, szczytowe osiągnięcie procesu rozwojowego. Z kolei dziecko jest zaledwie potencjalnością. „Jako jedna z form człowieka jest ono w swojej istocie bytem niedokończonym i niegotowym, co wydaje się bardziej zrozumiałe w świetle tego, czym ma się stać w przyszłości, w swojej pełnej i ostatecznej formie. Dziecko (a dokładniej biorąc – chłopiec) jawi się tu jako (...) »ludzka poczwarka«, pełna niedoskonałości i braków, a równocześnie wyposażona w potencję przeobrażenia się w pełen doskonałości okaz dorosłego, posiadający strukturę, formę i funkcje typowej osoby dorosłej” (Szczepska-Pustkowska 2012: 37). Historia dzieciństwa, jak piszą Małgorzata Jacyno i Alina Szulżycka, jest w tym kontekście przemieszczaniem się od społecznej i konceptualnej nieobecności ku uobecniению się i konceptualizacji w kategoriach relacji do dorosłego (Jacyno, Szulżycka 1999: 19–20). Ujawniającą się w jej kontekście dziecięcą egzystencję cechuje bytowanie zredukowane i podporządkowane zadaniu wzrastania ku dorosłości, w kontekście której „relacja dorosły – dziecko jest niesymetryczna i wyraźnie przechyla się na stronę tego pierwszego. Powoduje to, że jedynie dorosłym przypisywane są cechy pełnej dojrzałości i związane z nimi różnorodne uprawnienia” (Szczepska-Pustkowska 2012: 39). Jednym z nich są uprawnienia do organizowania przestrzeni, również tej przeznaczonej dla dziecka, dzięki którym staje się ona wyrazem *samości* dorosłego, a nie dziecka.

Specjalnie wydzielona dla dziecka przestrzeń, jaką jest pokój dziecięcy, pojawiła się w kulturze europejskiej równoległe z wykreowaniem kolonialnie nacechowanego konceptu kultury ogrodowej (Gellner 1991), dla którego charakterystyczne jest wytwarzanie symbolicznych form identyfikacji podmiotów, materializujących się w różnych obiektach fizycznych. Jak natomiast za Peterem Bergerem i Thomasem Luckmannem pisze A. Męczkowska: „dominujące w społeczeństwie sposoby definiowania rzeczywistości pozostają w zgodzie z interesem sprawowania społecznej kontroli tożsamości podmiotów, jako wytwarzane w obszarze dominującej wersji rzeczywistości pozostają – na mocy dostarczonych im identyfikacji – podległe wobec społecznych form kontroli” (Męczkowska

2006: 41). W przypadku dziecka, stworzony dla niego pokój dziecięcy pozostaje zaś znaczącym obszarem jego identyfikacji, kreśląc kontekst dla zaprojektowanego przez dorosłych zamysłu wychowawczego, będącego znaczącym elementem społecznej formy kontroli nad nim. Z tej perspektywy można go zatem traktować jako rodzaj Foucaultowskiego dyspozytywu – elementu sieci zależności wyposażonego przez konkretną politykę urządzania w określony sens wychowawczy.

Sens wychowawczy przestrzeni uczyniła przedmiotem zainteresowania pedagogiki miejsca Maria Mendel, której zdaniem miejsca są zawsze pedagogiczne w tym sensie, że są one „tym, czym czynią je ludzie (*place makers*) i dlatego przede wszystkim należy je rozumieć jako artefakt kulturowy o prymarnym charakterze” (Mendel 2006: 23). Pedagogiczne zaangażowanie w miejsce polegałoby w tym ujęciu na wypełnianiu miejsc, w których toczy się edukacja, określonymi znaczeniami. M. Mendel nie daje jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o potencjał tak rozumianej pedagogiki miejsca, która „jest i zarazem nie jest deterministyczna. Trudno tu o jednoznaczność. Z jednej strony zakłada kreację podmiotu przez miejsca, które – można powiedzieć – pomimo tego, że zapośredniczone w wychowawczej interakcji, są, jakie są, i niezależnie od starań wychowawcy formują wychowanka. Z drugiej strony, miejsce wprzęgnięte w proces wychowawczy, może uwalniać umysł jednostki, czynić ją myślącą krytycznie” (Mendel 2006: 27). Interpretacja ta wydaje się mieć u swojego podłoża ideę ukształcalności wychowanka, w kontekście której miejsca mogą kształtować podmiot w kierunku adaptacji albo krytyczności i emancypacji. Niewidoczna jest natomiast kwestia tego, że podmiot może sam kreować swoje miejsca i w tej jego aktywności tkwi potencjał rozwojowy i pedagogiczny. Nietzscheańska działająca *samość* tworząc miejsce, tworzy bowiem tym samym swoją tożsamość.

Czas zatem postawić kluczowe dla wyводу pytanie o pokój dziecięcy, który z perspektywy dziecka jest przestrzenią o potencjale przekształcania jej w miejsce, natomiast z perspektywy dorosłego – elementem oddziaływania wychowawczego. Pokój dziecięcy w kulturze europejskiej pojawił się stosunkowo późno, bo dopiero w XVI wieku w domach zamożnego mieszczaństwa i trzeba było wielu lat, aby upowszechnił się na tyle, by znaleźć się w posiadaniu większości dzieci. Jak pisze Philippe Ariès wydzielenie pokoju dziecięcego w przestrzeni domu pozostawało w związku z głębokimi zmianami kulturowymi, w kontekście których dzieciństwo zaczęło być interpretowane jako okres przygotowawczy do dorosłości, wymagający specjalnych zabiegów wychowawczych (Ariès 2010: 8). Dziecko zostało zatem zdefiniowane jako potencjalność i odseparowane od dorosłych po to, by poświęcić się zadaniom, związanym ze wzrastaniem.

Pierwsze wzmianki o pokoju dziecięcym datowane są na koniec XVIII wieku, chociaż zdarzają się też wcześniejsze zapiski wskazujące na zakup sprzętów przeznaczonych specjalnie dla dzieci z różnych rodów, o czym pisze Dorota Żołędz-Strzelczyk (Żołędz-Strzelczyk 2002: 189). Wśród źródeł pośrednich, pochodzących z XVI wieku D. Żołędz-Strzelczyk wymienia dwie ilustracje z tego okresu związane z Augsburgiem. Pierwsza z nich przedstawia izbę, w której znajduje się matka i jedenaścioro dzieci, z których kilkoro jest zajętych zabawą koniem na patyku i wiatraczkiem. Druga z ilustracji przedstawia

natomiast dużą pustą izbę, w której znajdują się dzieci z opiekunką (Żołądź-Strzelczyk 2012: 7). Na żadnej z nich nie widać przedmiotów, które wskazywałyby na samodzielną aktywność dziecka (patyków, czy kamyków przyniesionych z zewnątrz, budowli wznoszonych ze sprzętów domowych itp.).

Prawdziwy rozkwit pokoju dziecięcego jest związany z XIX-wieczną kulturą mieszczańską. Jak pisze Witold Rybczyński w tym okresie „dzieci (...) posiadały nie tylko swoje własne sypialnie – osobne dla dziewcząt i chłopców – ale także pokoje do zabaw i pokoje do nauki” (Rybczyński 1996: 114). Praktyka odseparowywania dzieci była w tym okresie związana przede wszystkim ze wzrostem zamożności ówczesnego mieszczaństwa, ze specjalizowaniem się pomieszczeń domu, oraz rodzącą się kulturą indywidualistyczną, w kontekście której z ogólnodostępnej przestrzeni domu zaczęto wydzielać miejsca intymne, przeznaczone specjalnie dla niektórych członków rodziny. Powstaniu pokoju dziecięcego towarzyszyła dodatkowo intencja wychowawcza. „[M]ożna powiedzieć, że względy edukacyjne miały znaczący wpływ (...) na kształtowanie się dziecięcej przestrzeni mieszkalnej i że własny pokój do nauki dla dorastającej młodzieży stawał się coraz częściej elementem domów” (Żołądź-Strzelczyk 2012: 9).

Tendencja ta nie uległa zmianie w kolejnym stuleciu. Wiek XX to okres, w którym posiadanie własnego pokoju staje się coraz bardziej oczywiste dla większości dzieci. Z jednej strony ułatwia to spadek dzietności rodzin, jednak z drugiej strony – w kontekście polskiego powojnia – utrudniają kłopoty z dostępem do własnego mieszkania. Rodzice nabierają jednak w tym okresie przekonania, że dziecko powinno mieć odrębny pokój. Na fotografiach z tamtego okresu mamy zatem dziecięce pokoje z charakterystycznymi meblówkami i słomiankami z przypiętymi do nich plakatami, w których dzieci i młodzież mają się przede wszystkim uczyć, ale których wygląd nosi znamiona ich aktywności. Chociaż więc ten okres aż do schyłku lat osiemdziesiątych jest ubogi i zgrzebny, to jednak utrwała on przekonanie, że dziecko powinno mieć swoją własną, odrębną przestrzeń, którą ma prawo przekształcać na swój własny sposób.

Radykalne zmiany zaczęły następować w ostatniej dekadzie XX wieku i na początku wieku XXI. W tym okresie konstytuuje się bowiem nowy typ kultury, w której rozwijają się nowe przeświadczenia co do dziecka i dzieciństwa. Ma to związek z narastającym niżem demograficznym, w kontekście którego dziecko staje się coraz cenniejszym dobrem, z bogaceniem się Polaków, którzy poszukują łatwo rozpoznawalnych znaków statusowych, czyniąc własne dzieci jednym z nich, oraz z narodzinami kultury konsumpcyjnej, która zidentyfikowała dziecko jako wpływowego konsumenta, mającego ważny głos w zakupowych wyborach rodziców, a rodziców jako zatroskanych o pełny rozwój swojego dziecka i skoncentrowanych na zapewnieniu mu tego, czego sami jako dzieci nie mieli. Na tym podłożu rodzi się nowe podejście do pokoju dziecięcego, zmierzające w kierunku tworzenia z niego obszaru niepohamowanej konsumpcji, podsycanej przez splot dyskursów wytwarzanych przez psychologów, architektów i dekoratorów wnętrz, a przede wszystkim producentów i sprzedawców towarów przeznaczonych dla dzieci.

Pokój dziecięcy jako dyspozytyw – urządzenie dziecka

Pokój dziecięcy pojawił się w polu zainteresowania pedagogiki niejako przy okazji badań poświęconych środowisku wychowawczemu. Józef Pieter pisał w tym kontekście o potrzebie badania i projektowania warunków mieszkaniowych dziecka, traktując je jako element oddziaływania środowiska na jego psychikę (Pieter 1960: 110–111). Wartość uczulającą stanowił tu zamysł wychowawczy, któremu przestrzeń pokoju dziecięcego mogła sprzyjać lub przeszkadzać.

Pierwszymi na polu dyskursu rozwojowo-wychowawczego, odnoszonego do pokoju dziecięcego byli psychologowie, którzy starając się dostarczyć odpowiedzi na pytanie o najlepsze warunki rozwojowe dla dziecka, formułowali wskazówki dotyczące zachowania zasady bezpieczeństwa, kreowania przestrzeni pobudzającej dziecko do samodzielności i aktywności, ale również umożliwiającej mu wyciszenie i odpoczynek. Brali więc pod uwagę głównie te elementy przestrzeni pokoju dziecięcego, które mają związek z jego aktywnością poznawczą, rozwojem emocjonalnym, czy realizowaniem zainteresowań, które pragnęli kierunkować. Do zaleceń psychologów rozwojowych i wychowawczych dostosowywali z kolei swoje projekty architekci wnętrz i dekoratorzy, kreując przestrzeń umożliwiającą realizowanie jej trzech podstawowych funkcji: nauki, zabawy i odpoczynku. Na koniec, u schyłku XX wieku do utrwalonego w kulturze dyskursu pokoju dziecięcego przyłączyła się rozwijająca się kultura konsumpcyjna, by na początku wieku XXI niemal całkowicie go wchłonąć. I tak już od blisko 30 lat producenci i sprzedawcy oferują coraz bogatszą paletę przedmiotów i gadżetów, służących – jakoby – zaspokajaniu potrzeb dzieci i rodziców, a w istocie – raczej ich nieustannie podsycanych pragnień; i coraz bardziej zwiększają nacisk na te dwie grupy konsumentów. Z tej perspektywy pokój dziecięcy można więc obecnie interpretować jako rodzaj dyspozytywu w szerszej polityce urządzania dziecka, konstruowanej na bazie uzgodnienia dwóch (wcześniej raczej konkurencyjnych) dyskursów: rozwojowo – wychowawczego i konsumpcyjnego.

Dyspozytyw to pojęcie opisywane przez Michela Foucaulta na trzy sposoby: po pierwsze – jako heterogeniczny ansambl (*ensemble*), zawierający dyskursy, wypowiedzi i teorie, oraz instytucje, czy zabudowę architektoniczną, czyli zarówno to, co wypowiedziane, jak i to, co niewypowiedziane, stanowiący rodzaj sieci między tymi elementami; po drugie – jako naturę tych powiązań między elementami dyskursywnymi i niedyskursywnymi, która umożliwia przejawianie się dyskursów na różne sposoby; i po trzecie – jako rodzaj formacji o strategicznej funkcji (Foucault, za Nowicka 2016: 171–172). Dyspozytyw, jak widać, obejmuje splot praktyk dyskursywnych (reprodukowane w przestrzeni społecznej koncepcje wychowawczo wartościowej i klasowo reprezentatywnej przestrzeni pokoju dziecięcego) i praktyk niedyskursywnych (reżimy organizacji i aranżacji przestrzeni pokoju dziecięcego), poprzez które manifestują się społeczne relacje władzy. „Dyspozytyw nie oznacza zbioru niezależnych od siebie praktyk, ale odnosi się do ich nieprzypadkowej kompozycji (*ansamblu*) i siatki zależności między nimi” (Nowicka 2016: 172). Owa siatka relacji władzy pełni rolę mechanizmu produkującego wiedzę o świecie, o społeczeństwie

i o człowieku. Wiedza wytwarzana w dyspozytywie ma w związku z tym funkcję strategiczną i porządkującą (Nowicka 2016: 172), w szczególności w odniesieniu do ludzkiej tożsamości. „Dyspozytyw należy zatem rozumieć jako mechanizm rozproszonej władzy i narzędzie rządzenia ludźmi” (Nowicka 2016: 172) (w analizowanym przypadku – dziecięmi). Jak wskazuje M. Foucault „dyspozytyw aktualizuje »rozum urządzający« w procesach »wytwarzania podmiotów« (obiektywizacji podmiotu)” (Ostrowicka 2015: 135). W tym kontekście ujawnia się użyteczność tej kategorii do badania artefaktów takich, jak na przykład pokój dziecięcy, ponieważ wgląd w nie odsłania konstytutywny dla nich „rozum urządzający”. Jego istotą nie jest, znana wiekom poprzednim twarda przemoc, ale raczej subtelne techniki władzy pastoralnej, prowadzące do uwewnętrzniania retoryki urządzania. Dyspozytyw jest więc „elementem urządzania władzy, który ma za zadanie opanować daną, ważną ze względu na szersze strategię dominującej racjonalności rządzenia, rzeczywistość. Jest ważną ze względu na urządzanie władzy problematyzacją dostarczającą wiedzy i rozwiązań technicznych dla określonego sposobu kierowania kierowaniem się podmiotów” (Chutorański 2013: 131). W kontekście analizowanej problematyki ową rzeczywistością jest rodzina i dokonujące się w niej procesy wychowawcze. Stąd, jak bowiem pisze M. Chutorański, kategorię dyspozytywu „można odnieść do tego, co zwykle nazywamy teorią i praktyką pedagogiczną” (Chutorański 2013: 126).

Na analitykę urządzania składa się między innymi „retoryka, słownictwo i procedury produkcji »prawdy«” (Dean, za Ostrowicka 2015). Stanowią one (jako to, co wypowiedziane) wraz z infrastrukturą instytucjonalną i organizacyjną (czyli tym, co niewypowiedziane), jak pisze M. Foucault „elementy dyspozytywu”, czyli urządzenia lub zastosowania wiedzy. Dyspozytyw pokoju dziecięcego może być w tym ujęciu polem strategicznych praktyk urządzania dziecka w kierunku w pełni rozwiniętej (zewnętrznie zdefiniowanej) podmiotowości lub/i intensywnej konsumpcji, ukrytych za maską realizacji jego osobistych potencjałów. Im więc dokładniej rodzice śledzą wskazania psychologów rozwojowych i oferty kultury konsumpcyjnej, im pilniej porównują się z innymi i im bardziej starają się zaspokoić mniej lub bardziej wyimaginowane potrzeby swojego dziecka i własne pragnienia, tym mocniej reprodukują dominujące relacje władzy. W ich kontekście tożsamość dziecka jest już z góry zaprojektowana, a zaaranżowana przestrzeń pokoju dziecięcego ma jej jedynie pomóc się uformować. Mało tego, dziecko – nieustannie stymulowane do rozwoju ukierunkowanego zgodnie z zewnętrznym wobec niego projektem – wytwarza tzw. techniki siebie (Foucault 2000) i samo staje się zdolne do kierowania swoim kierowaniem się.

Literatura

- Ariès P. (2010), *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien regime'u*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Burdzik T. (2012), *Przestrzeń jako składnik tożsamości w świecie globalizacji*. „Kultura-Historia-Globalizacja”, 11.

- Chutorański M. (2013), *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Dean M. (2010), *Governmentality: Power and rule in modern society*. London, Sage.
- Eliade M. (1993), *Sacrum – mit – historia: wybór esejów*. Warszawa, PIW.
- Foucault M. (2010), *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja. Wykłady w College de France 1977–1978*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foucault M. (2000), *Techniki siebie*. W: idem, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*. Warszawa-Wrocław, PWN.
- Gellner E. (1991), *Narody i nacjonalizm*. Warszawa, PIW.
- Jacyno M., Szulżycka A. (1999), *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Mendel M. (2006), *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW we Wrocławiu.
- Męczkowska A. (2006), *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji Pedagogicznej*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW we Wrocławiu.
- Nietzsche F. (2000), *Tako rzecze Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Nowicka M. (2016), *O użyteczności kategorii dyspozytywu w badaniach społecznych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 12.
- Ostrowicka H. (2015), *Przemysław z Michelem Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodzi. Dyspozytyw i urządzanie* Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pieter J. (1960), *Poznawanie środowiska wychowawczego*. Wrocław-Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Ricoeur P. (1975), *Egzystencja i hermeneutyka: rozprawy o metodzie*. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.
- Rybczyński W. (1996), *Dom. Krótka historia idei*. Gdańsk-Warszawa, Wydawnictwo Marabut & Oficyna Volumen.
- Szczepska-Pustkowska M. (2012), *W stronę filozofii dzieciństwa. Adultystyczna wizja dziecka i dzieciństwa z Arystotelesem w tle*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1.
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*. Gdańsk, GWP.
- Tuan Yi-Fu (1987), *Przestrzeń i czas*. Warszawa, PIW.
- Żołądź-Strzelczyk D. (2002), *Dziecko w dawnej Polsce*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Żołądź-Strzelczyk D. (2012), „Między oknem a szafą” – przestrzeń dziecięca w dawnych Domach. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3 (18).

Longina Strumska-Cylwik

ORCID: 0000-0003-3391-8566

Uniwersytet Gdański

l.strumska@ug.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.44.05>

Mariane Gazaille

ORCID: 0000-0003-1918-6987

Université du Québec à Trois-Rivières

mariane.gazaille@uqtr.ca

‘Me, in my class’: Teacher candidates (self-)portraits of their presence in the classroom

Summary

Drawing on the international research program ‘*Teacher presence. A Multicultural Comparison*’, this paper tackles the issue of Polish teacher candidates’ representations of *teacher presence* in the classroom. The basis for the current study consists of drawings made by the participants in response to the task ‘*Me, in my class*’ and its accompanying question: *What does this drawing tell me about you as an early childhood education teacher?* Drawings done by the participants show not only the way in which the respondents perceive themselves and their roles as teachers but also the way in which they conceive the relationship with students in the classroom. The analysis of the collected material indicates strong institutional features embedded in the physical space of the school, where both the teacher and the students appear as typical products of the institution and where the relationship of power and subordination is still maintained. The classroom as an organized, didactic space and teacher-students relationships emerge as the two main components defining future teachers’ representation of teacher presence in the classroom.

Keywords: interpersonal relations, teacher presence, classroom, projective drawings

Słowa kluczowe: relacje międzyosobowe, teacher presence, klasa, rysunki projekcyjne

Introduction

In order to have impact, teachers need to be present to their pupils (Noddings 2003). Training teacher candidates (TC) to be present to their future students comprises, among others, teaching them to meet students’ needs, create climates facilitative of learning, providing clear explanations, doing effective classroom management, provoking and maintaining interest and motivation, establishing constructive relationships with their students, etc. However, TC often enter their teacher teaching program (TTP) holding naive and stereotyped beliefs about children (Schultz, Neyhart, & Reck 1996: 1–7). These preconceived

ideas can interfere with TTP' objectives and consequently hinder TC's professional development and training. Hence the importance of TTP to know more about their TC' representations, including their representation of teacher presence.

Knowing that conceptions of teaching are context dependent (e.g. Marton & Booth, 1997; Stigler & Hiebert 1999; Watkins 1997; Watkins & Biggs 2001) and vary across nations (Haley & Ferro 2011; Kissau, Rodgers, & Haudeck 2014), the current study draws from an international scientific project entitled '*Teacher presence. A Multicultural Comparison*' (see, for e.g. Gazaille et al. 2017) to tackle the question "How do Polish pre-service teachers conceive their *presence* within the reality of the classroom?"

Teacher presence refers to "a state of alert awareness, receptivity and connectedness to the mental, emotional and physical workings of both the individual and the group in the context of their learning environments and the ability to respond with a considered and compassionate best next step" (Rodgers & Raider-Roth 2006). *To be present* means to be "here and now" (Csikszentmihalyi 1990), to devote one's full attention to one's learners and to "perceive" what is going on, what is happening (or not) in the classroom as one teaches (Rogers & Raider-Roth 2006). Teacher presence can be related to the teacher's profile (understood as a profile rooted in a given culture), his/her approach to the students and the role assigned to him/her. Teacher presence illustrates the teacher's professional commitment and passion, and presence/co-presence in relations with their students as well as their virtues and pattern of conduct in the context of the classroom.

Methodology

Participants. A total of 14 present and future teachers participated in this study (registered in Early Childhood Education program at a public university in Poland). The tool administered consisted of two related sections: 1) the drawing section, in which they had to draw a picture of themselves in their classroom; and 2) the explanation section, in which the participants had to answer the question, "*What does this drawing tell me about you as an early childhood education¹ teacher?*"

Tool. Drawings as projective techniques constitute a powerful, evocative tool for translating concrete experiences into visual discourse and, therefore, eliciting meaning (Porr, Mayan, & Graffigna 2011: 30–41). Compared to traditional tools, projection techniques are minimally structured and require less guidance when administered. Due to these intrinsic qualities, projective techniques facilitate the disclosure of the content of experiences that would – otherwise or with the use of traditional tools² – remain outside and beyond the verbal and conscious control of the person (Stasiakiewicz 2000: 491–503). The high value of drawings as projection techniques can be attributed to the fact that they enable people

¹ The original question mentioned English-as-a-second-language teachers, as they were the targeted participants in the wider, international study carried out by Gazaille et al. (2017). The question is here rephrased in order to better reflect the focus of the current study and avoid confusion for the reader.

² For example, interviews or questionnaires.

to overcome their inhibitions and defense mechanisms and alleviate the sense of psychological discomfort that usually accompanies research designs based on verbal interaction. Drawings can be conceptualized as tools conducive to communication and broadening the framework of human expression (Oster, Gould 2005: 11–16, 19). Thus, drawings are useful and non-invasive tools that can help reveal one's subjective world and illustrate their individual way of perceiving and constructing their reality (Şek 1984: 5). As our primary source of data, participants' drawings were treated not only as a way of creative expression, but also as a means for the respectful communication exchange of thoughts and of emotions. Hence, participants' drawings were contemplated as very personal statements, giving way to both conscious and unconscious content through both concrete and symbolic visual language. In line with literature on teacher presence, drawings will be studied more closely along the dimensions of teacher role and teacher-students relationships in the classroom.

Results and discussion

Globally, results show two axes along which TC picture their presence in the classroom and their concept of the *class*. The first axis portrays the *class* as a functional, didactic classroom; the second relates it to the interpersonal relationships occurring between the teacher and the students. Most drawings have actually been organized and thought out to emphasize this dual meaning (see, for example, drawings 1 and 2). The following sections report more precisely on how TC perceive themselves in their classroom.

Seizing the '*class*' as a functionally arranged physical space and a specific, functional purpose

Drawings that fall in that category primarily refer to the *class* as a properly arranged classroom, with specific equipment and purposes. To this effect, Drawing 3 highlights the model of a standard classroom typically organized for younger children and equipped with *the traditional toy box, a board, arranged desks and chairs arranged in rows, a rug for playing on the floor, etc.* It is emphasized by the following statements: '*Class is a teacher's workplace that should be properly adapted for children*', '*First of all, it is the work environment, adequately equipped (desks, chairs, and others)*' (see Drawing 3).

The next drawing (see Drawing 4) emphasizes the functional character of the *class*, associated primarily with a room with didactic purpose. The *class* is the place where students learn, where each area of the room performs a specific function (e.g. computer and media corner, corner for group games and even an area for reflection or relaxation). Such an organization of the classroom reveals a postulative, wishful character detached from everyday Polish reality (e.g.: not all classes are equipped with modern tools). Respondents in this group often emphasize that they '*want their classroom to be creative*' and that they '*will use modern tools during the lesson*', etc.

From one angle, the physical space of the class is usually presented as an orderly organized and traditionally furnished space. As a matter of fact, many respondents often refer to traditional representations and props that the school classroom is usually associated with (for example, *a teacher, students, a blackboard, desks, teaching aids, bookshelves, a chalk, pens, a class register, etc.*). Following Goffman and Giddens, it can be said that such a physical – and at the same time social – space is not only a significant environment that shapes and organizes the educational and didactic process itself, but that it is also an environment that organizes and defines mutual interpersonal and social relations in specific ways (Goffman 2000: 47–60; Giddens 2003, 2004: 51).

From another angle, many drawings reflect the image of the physical *class* as the social space, revealing a strong relation of power and subordination in the classroom and in the school. *De facto*, the classroom appears as a space in which conventions and rituals specific to a given society are in force, a space where a specific social order is maintained, where specific behavioral rules are imposed on individual participants as social actors and where specific interaction patterns are set out. The *class* emerges as a space that defines the situation: it imposes the framework of behavioral interpretation (defines desirable or undesirable behavior of all the actors of the school stage) and indicates how people should fulfill and maintain the social rules. For example, the classroom becomes the place where and how students should show respect and recognition to teachers as social actors with a higher status, a place where pupils learn how they should respect mutual territorial and physical boundaries (Goffman 2000: 47–60; Goffman 2006: 57–77; Giddens 2003, 2004: 51, 734–735).

Such organization of the physical space of the *class* also draws attention to the existence of hidden curricula (e.g.: the placement of furniture in a classroom determines the roles to be filled out by the teacher and student)³. The space of the *class* understood in such a way becomes the carrier of meanings that shape the students' and the teacher's behaviors as well as in terms of communication and relation patterns and ways of treating one another. Therefore, it designs certain social behaviors and attitudes and obliges its users to use this space in a strictly defined way (see: Goffman 2000: 47–60; Barker 2005: 401–408).

What also stands out in the drawings from this category are the specific equipment of the class and the school props used (*students' and teacher's desk and their arrangement, props used by individual actors of the school stage (in this case, the teacher and students), the status assigned to tools such as the register used to enter students' grades or to students' records*). Such props are an important carrier of meanings created by the dominant culture of the institution. They reflect their mark on interpersonal relationships created

³ The case in question is primarily about curricula hidden in the school space, which was noticed, among others, by Roland Meighan. However, hidden curricula are also manifested in school curricula, timetables, content of teaching subjects, teacher assessment methods, etc. They are instilled in the actors of the school scene, through which they create specific educational relationships. This is both about intentional and planned curricula – resorting to creating false facts (based on manipulation, as well as unintentional curricula that arise involuntarily (Meighan 1993: 85–99).

in the school space as mentioned by some of the respondents who report that *'Teachers should keep an eye on their students, because they are responsible for their safety and the teaching program'*, and that *'the desk should be situated in such a way that the teacher can see the whole class'*.

Finally, even though most of the participants' statements are of kind nature and full of good intentions, their confrontation with the drawings reveals to be quite problematically. Indeed, the juxtaposition of the drawings and their explanations discloses not only the functional, normative character of the arranged class space, but also the normative nature of the relationships occurring in it; this is especially shown by the results that fall in the category below.

Seizing the 'class' as a space for interpersonal relations between the teacher and the students

Concerning the normative character of the arranged physical class space presented above, we observe that it is of great importance for the interpersonal relations between the teacher and students. Indeed, its organization creates specific conditions for mutual contact, supporting or blocking the relationship of power and subordination.

The respondents' drawings and comments indicate that the normative nature of the class space makes the teacher play a leading yet authoritarian role *vis-à-vis* the students. We can see this, among others, in Drawing 5, whose author stresses that *the teacher should be children's friend, not just a master* while clearly portraying a hierarchical class structure with normative interpersonal relations. This leading-yet-authoritarian role is also clearly seen in Drawing 6, in which the teacher stands in the center of the classroom *speaks, teaches, points out, gives orders, while the students sit obediently at their desks and they listen, learn, answer questions, raise hands to answer*, etc. These drawings reflect the inequality of mutual, formalized relationships and their asymmetry; they stress that the central figure is always the teacher while the students seem to only be elements in or of the background (see, for example, the small points that represent students in Drawing 8). Representative features of such unbalanced, normative relations and teacher authoritative attitude are also identified in Drawing 7, which shows a teacher standing astride, with hands resting on the hips and a stern expression, seemingly supervising, controlling, and ruling over students. Particular attention is drawn to Drawing 9 that says: *'Keep calm and learn English'*; this clearly defines the school culture as being based on an obligatory *'culture of silence'* for students and clearly imposing an authoritarian framework for behavior and communication (Nowotniak 2002: 77–78).

As seen above, these results show an organization of the class space and of its social relations based on teachers' power and students' subordination. Such an asymmetry of roles lies in the institutional logic, allowing the teacher to effectively manage the class community, maintain order and have a better control over his/her students. It reveals the familiar practice of constant observation, control, applicable not only in schools but also

in many other institutions (e.g. Foucault 2009). However, this kind of disproportionate relationship between the teacher and his/her students is not without significance in the perspective of constructing students' autonomy and identity. On the one hand, setting specific requirements for students in terms of obedience, discipline, subordination to specific authorities teaches them to follow rules and norms, which is an important aspect of individual and social development. On the other hand, an authoritarian posture can block student creativity and independence, promoting in the end conformism, inertia, blind obedience and passive subordination to others (Goffman 2006: 48–57).

Attempts to go beyond the institutional patterns of the organized physical and social space

Sometimes the respondents make visible efforts to go beyond the established institutional frameworks and patterns. These TC try to organize both the physical space of the class and the relations with the students in their own proper way, thus negotiating the meanings fixed in the school. In these participants' drawings, the class usually appears as a social structure in which people are treated equally and mutually interact with one another. Relations are usually depicted by signs of proximity between the teacher and his/her students. This can be seen in a series of drawings where the teacher and the students sit in a circle and seem to form a homogeneous social group (see Drawings 1, 2, and 9). The symbolism of the circle emphasizing the equivalence and breaking the tradition of the obedient students sitting at the desks is important. Such a presentation indicates not only the tendency to blur the physical distance zone between teachers and student, but also the psychological one. This can be interpreted as an attempt to break the usual rules of proxemics, assuming that people with a higher social status usually have a larger zone of physical distance (Hall 1997: 169–183). Consequently, these TC reveal through their drawings of themselves in their classroom their desire to go beyond the established institutional order. They manifest their ideology to blur the distance between them and their students, by creating an atmosphere of fun, relaxation, and trust in the classroom. Accompanying statements emphasize that: *'the teacher and students should be equal partners'*, *'everyone should be treated equally'*. One of the respondents insists, *'I don't want to be such a teacher as I once had myself: inaccessible, unfair, mean, favoring some students.'* Another one adds that *'There should be no barriers between the teacher and students. I try to get the students out from behind the desks and we often sit on the floor'*. Such an aspiration towards symmetrical mutual relations freed from the existing barriers imposed by obedient sitting plans can be seen in Drawings 10, 11, and 12.

Much bolder and unconventional attempts to go beyond the established school practices and the importance assigned to the teacher's role are also evident in Drawings 13 and 14. These drawings allow to observe that, although the TC attempt to blur the distance between the teacher and students, they seem to be ineffective and unconvincing. Instead, these drawings evoke a sense of cognitive dissonance caused by the inconsistency of the

content conveyed in them. For instance, see Drawing 13, where cohabitating beside the institutional order and discipline (found in the layout of desks in regular rows, correct arrangements of notebooks, and the well-behaving students sitting in the designated places), appears the incompatible picture of the teacher sitting on an empty desk. The fact that the teacher is not sitting on her desk may be interpreted as a sign of breaking the conventions fixed in a rigid and formal school. Interestingly, the author of the aforementioned drawing seems to explain this unconventional behavior by writing: *'I rarely sit on the desk in such a way. Sometimes we put the desks together and sit on them with the students.'*

In Drawing 14, however, we see a teacher who renounces the teacher's attributes of power and turns them into insignia appropriate for the magus or the sorcerer. The author of this drawing argues that *'she is looking for new solutions' and that she wants to have 'some magic during her lessons'*. The symbol of the magician reflects a non-stereotypical model of relationships, seemingly freed from hierarchical conditions. Putting aside its symbolic nature, the metaphor of the magician does not seem fully realistic and convincing. In fact, as teaching occurs in a properly organized space, where institutional rituals such as observing, evaluating, checking, classifying, etc., are in force, even the most determined and dedicated teacher cannot overcome these rituals if the school and the institutional system do not abound in that direction, and they determine the teacher's and students' autonomy.

Conclusion

Overall, drawings allowed to reveal not only how TC perceive themselves and the role of the teacher they fulfill, but also the way in which they understand the relationship with students in the school institution. Participants' drawings reveal the dual character of the term *class*, understood as a room/place versus a relationship established with students. The analysis of the drawings revealed a clear distinction between the *class* as a specific social structure and community and the *class* as a suitably organized and arranged didactic room, as suggested by the following quote: *'The drawing shows that I am with my class, i.e. with my students and that I'm in my classroom'* (Drawings 1, 2). The analysis of the drawings also points to strongly established institutional features visible in the Polish school, against which both the teacher and students appear as typical products of the institution. As institutional creations, TC usually depict their roles and those of their students as very similar to those traditionally imposed on teachers and pupils.

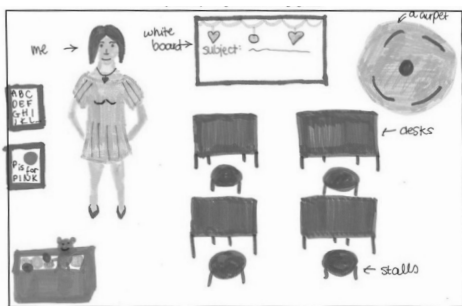
Sometimes, however, we observe some deviations from the roles programmed in this way (observed in the light of questioning/going beyond imposed institutional patterns). In their context, we note that people are not passive towards the imposed roles and want to actively participate in their creation and try to negotiate them (Giddens 2004: 51).



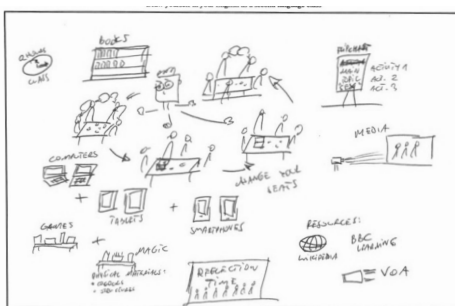
Drawing 1



Drawing 2



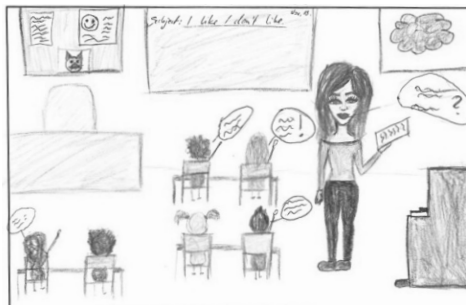
Drawing 3



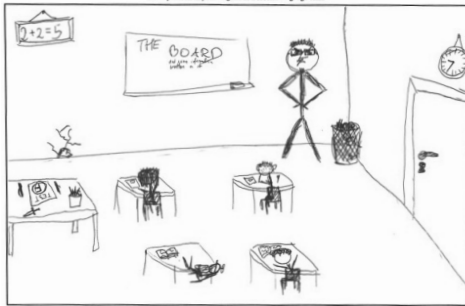
Drawing 4



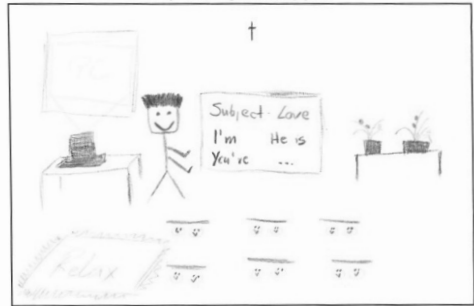
Drawing 5



Drawing 6



Drawing 7



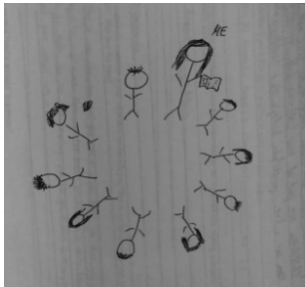
Drawing 8



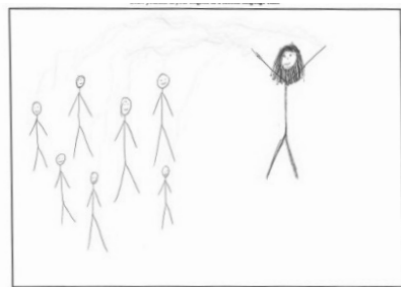
Drawing 9



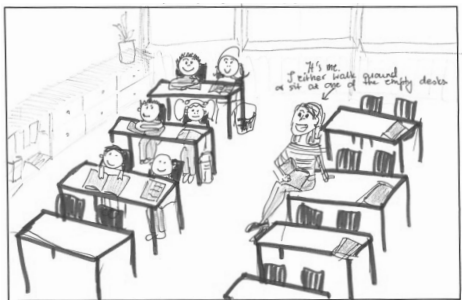
Drawing 10



Drawing 11



Drawing 12



Drawing 13



Drawing 14

References

- Barker Ch. (2005), *Studia kulturowe. Teoria i praktyka Cultural studies. Theory and practice*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Belting, H. (2012), *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie (Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft)*, translated by Mariusz Bryl. Kraków, Wydawnictwo UNIVERSITAS.
- Foucault M. (2009), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia (Surveiller et punir)*, translated by Tadeusz Komendant. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Gazaille M., Charles M., Wagener A., Casanovas Catalá M., Aminzadeh R., Szubko W., Spagnoli F. y Páez Pérez, V. (2017), *Foreign Language Teacher Candidates' Representations of Teacher Presence: An International Comparative Study*. Comunicación presentada en la XV Conferencia Internacional de Educación en Hawai. Estados Unidos.
- Giddens A. (2003), *Stanowienie społeczeństwa, (The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration)*, translated by Stefan Amsterdamski. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Giddens A. (2004), *Socjologia (Sociology)*, translated by Alina Szulżycka. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goffman E. (2000), *Człowiek w teatrze życia codziennego, (The Presentation of Self in Everyday Life)*, translated by Helena Datner-Śpiewak & Paweł Śpiewak. Warszawa, Wydawnictwo KR.
- Goffman E. (2006), *Rytuał interakcyjny (Interaction ritual)*, translated by Alina Szulżycka. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hall Edward T. (1997), *Ukryty wymiar (The Hidden Dimension)*, translated by Teresa Hołówka. Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Noddings N. (2003), *Happiness and Education*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Meighan R. (1996), *Socjologia edukacji (A Sociology of Educating)*, translated by Zbigniew Kwiecieński. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Nowotniak J. (2002), *Ukryty program szkolnej rzeczywistości (Hidden Curriculum in the School Reality)*. Szczecin, Agencja Wydawnicza „KWADRA”.
- Oster Gerald D., Gould P. (2005), *Rysunek w psychoterapii (Using Drawings in Assessment and Therapy: A Guide for Mental Health Professionals)*, translated by Anna & Magdalena Kacmajor. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rodgers C.R., Raider-Roth M.B. (2006), Presence in teaching. "Teachers and Teaching. Theory and Practice", 12 (3). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13450600500467548?scroll=top&needAccess=true>
- Sęk H. (1984), *Teoretyczne podstawy metod projekcyjnych*. In: H. Sęk (ed.), *Metody projekcyjne. Tradycja i współczesność*. Poznań, Wydawnictwo UAM.
- Schultz E.L., Neyhart K., & Reck U.M. (1996), *Swimming against the tide: A study of prospective teachers' attitudes regarding cultural diversity and urban teaching*. "Western Journal of Black Studies", 20 (1).
- Stasiakiewicz M. (2000), *Testy projekcyjne*. In: J. Strelau (ed.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Volume 1. Poznań, Wydawnictwo UAM.

Dorota Sobierańska

ORCID: 0000-0002-1700-0686

Uniwersytet Warszawski

dsobieranska@uw.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.44.06>

Aleksandra Szyller

ORCID: 0000-0003-1438-1150

Uniwersytet Warszawski

szyllerola@gmail.com

Sztuki plastyczne w naiwnych teoriach uczniów edukacji wczesnoszkolnej

Summary

Visual arts in naive theories of early school education students

From the earliest years, thanks to the interpretation of the observed events and on the basis of social and cultural messages, children have been independently building naive theories of the world referring to concepts from the visual arts field. This article presents the results of my own research. The subject of it was based on third-graders' statements from Warsaw primary schools concerning the interpretation and description of the term 'visual arts'. Focus interviews were used to collect qualitative data.

According to the research, students' attempts to define concepts from the visual arts field are very rich and detailed. Most of the naive theories can be realised by the children who have them and can be made present in the form of their verbal and non-verbal statements. Therefore, the youngest children should be involved in discussions on extended cultural topics, of which they can be fully-fledged participants.

Keywords: naive theories of reality, visual arts, children of younger school age, early school education

Słowa kluczowe: naiwne teorie rzeczywistości, sztuki plastyczne, dzieci w młodszym wieku szkolnym, edukacja wczesnoszkolna

Wprowadzenie

W badaniach pedagogicznych, począwszy od publikacji Davida Premacka i Guy'a Woodruff'a, na szeroką skalę podejmowane są zagadnienia związane z procesami konceptualizacji znaczeń w umyśle dziecka oraz sposobami ich wyrażania. Warto przywołać tu takich autorów, jak: John H. Flavell, Paul Harris, Karen Bartsch czy Henry Wellman. Coraz większą

liczbę tego typu analiz odnajdujemy także w polskiej pedagogice, m.in. w pracach Doroty Klus-Stańskiej, Olgi Syskiej, Marii Szczepskiej-Pustkowskiej, Janiny Uszyńskiej-Jarmoc, Anny Wasilewskiej, Moniki Wiśniewskiej-Kin czy Lidii Wollman. Wpisują się one w nurt rozważań opierających się na założeniu, że dziecko jako podmiot aktywnie poznający świat, konstruuje w umyśle naiwne koncepcje rzeczywistości, zwane zamiennie potocznymi teoriami rzeczywistości. Kinga Lachowicz-Tabaczek pisze: „Dziś potoczne przekonania wyrażające pogląd na naturę świata, naturę ludzką czy sposób funkcjonowania własnego umysłu odzyskują pozycję, którą przyznał im Heider, ojciec poznania potocznego, i stają się jednym z centralnych obiektów badania” (Lachowicz-Tabaczek 2004: 70).

Naiwne koncepcje rzeczywistości odnoszą się do różnych obszarów doświadczanego przez dziecko świata i relacji w nim zachodzących. Konstruowane są więc także w odniesieniu do zagadnień kulturowych. Szczególnie sztuki plastyczne, jej twórcy i dzieła towarzyszą nam już od chwili narodzin, prowokując niejako konceptualizacje związanych z nimi znaczeń.

Niezależnie od tego, czy rozważać będziemy dziecięce naiwne teorie na ten temat ugruntowane i względnie trwałe, czy tworzone ad hoc w konkretnej sytuacji, mogą one przybierać różnorodną formę. Są wśród nich twierdzenia opisowe, które dostarczają gotowych odpowiedzi na pytania o rzeczywistość i jej naturę, a także opisy zależności między określonymi zjawiskami czy atrybutami przypisanymi obiektom, umożliwiające przewidywanie następstwa zjawisk i ustalanie ich przyczyn. Część twierdzeń przybiera formę koniunkcji, wskazuje wówczas na współwystępowanie pewnych cech czy atrybutów rzeczy, zjawisk i procesów. Do powinności czy nakazów, regulujących postępowanie jednostki, odnoszą się twierdzenia normatywne (Lachowicz-Tabaczek 2004: 72–73).

Dziecięce naiwne teorie związane z obszarem sztuk plastycznych kształtowane są przez trzy sfery (Warchala 2003: 32). Sferę rzeczywistości obiektywnej tworzą elementy świata zewnętrznego, który nas otacza. Przez sferę rzeczywistości subiektywnej rozumiemy własne osobnicze doświadczenia i indywidualny pogląd na świat. W przypadku sfery rzeczywistości intersubiektywnej znaczącą rolę odgrywają grupy społeczne, do których przynależy dana jednostka. Nie można także zapominać o uczestnictwie dzieci w różnych formach opieki i wychowania, czy działaniach instytucji kultury oraz o wpływie mediów. Jednak „człowiek nie tylko pasywnie tworzy obraz świata przejmując ukryte lub akceptując jawne przekazy społeczne, ale również aktywnie i intencjonalnie dochodzi do ogólnych sformułowań na temat natury rzeczywistości. Odbywa się to na zasadzie systematycznej generalizacji dokonanych obserwacji albo w wyniku gwałtownych zmian (...) powstających wskutek przeżytych doświadczeń, domagających się wyjaśnienia bądź konieczności uzasadnienia własnego zachowania” (Lachowicz-Tabaczek 2004: 100). Dziecięce konceptualizacje znaczeń, początkowo uproszczone i fragmentaryczne, stają się dzięki temu z czasem coraz bardziej wieloaspektowe i spójne (Klus – Stańska 2004: 18).

Konstruując potoczne teoria na temat kultury, dzieci, podobnie jak naukowcy, posługują się narzędziami zbliżonymi do pojęć naukowych oraz aparatem wnioskowania, zależnym od ich możliwości i stopnia rozwoju. Zatem „nie tworzą zbioru wiedzy, która

składa się z definicji (pojęcia w rozumieniu klasycznym) czy zestawów cech (podejście probabilistyczne), ale budują złożone modele rzeczywistości, w których potrafią ująć zarówno cechy, jak i relacje między nimi. Są to więc teorie, potoczne czy naiwne, (...) służą wyjaśnianiu i przewidywaniu oraz rozwijają się i zmieniają podobnie jak teorie naukowe (...)” (Białecka-Pikul 2004: 310). Jak pisze Helena Borowiec, w porównaniu z modelami rzeczywistości tworzonymi przez dorosłych naukowców, konstrukty dziecięce cechuje „mniejszy stopień ogólności, spójności, ścisłości i systematyczności” (Borowiec 2010: 8). Dziecko jako badacz naiwny (Heider 1958) nie troszczy się ponadto o rygorystyczne przestrzeganie zasad weryfikacji prawdziwości konkluzji czy ich wartość merytoryczną, a swoje potoczne teorie konstruuje dla własnego komfortu. W takim kształcie naiwne teorie rzeczywistości wywierają wpływ na postrzeganie przez najmłodszych dzieł sztuk plastycznych i zjawisk związanych z procesami ich tworzenia oraz na sposób oceny ich twórców. Niejednokrotnie także uzasadniają zachowania i decyzje młodego odbiorcy sztuki.

Założenia badawcze

Próbie opisu dziecięcych naiwnych teorii na temat świata kultury służyły badania przeprowadzone na przełomie marca i kwietnia 2017 roku w sześciu klasach trzecich dwóch warszawskich szkół podstawowych: publicznej i społecznej (118 uczniów w wieku 8–9 lat). Cel badań stanowiło poszukiwanie odpowiedzi na pytania: jak uczniowie opisują takie pojęcia, jak: *sztuki plastyczne*, *artysta plastyk* i *dzieło sztuki*, zarówno indywidualnie, jak w trakcie rozmów prowadzonych z rówieśnikami, w jaki sposób odnoszą wypowiedzi własne do definicji naukowych tych pojęć oraz jakie są źródła ich wiedzy w tym zakresie. Wybór wyżej wymienionych pojęć z zakresu edukacji artystycznej był podyktowany doświadczeniami i możliwościami dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Do gromadzenia danych jakościowych wykorzystano wywiady fokusowe prowadzone w czteroosobowych grupach. Uczniom postawiono kilka pytań, niektóre wywiady pogłębiono wizualizacjami tworzonymi przez dzieci (plakaty) oraz indywidualnymi i zbiorowymi mapami myśli. Badając pojęcia związane z kontrowersyjnymi, nietypowymi dziełami sztuki, wykorzystano zdjęcia i krótkie materiały filmowe¹.

Wyniki badań opisane w niniejszym artykule dotyczą jednego z badanych obszarów – pojęcia *sztuk plastycznych*. W tym przypadku, w wywiadach brało udział łącznie 48 trzecioklasistów. Badanie rozpoczęto od próby skupienia myślenia dzieci na określonym temacie oraz zaktywizowania ich wiedzy osobistej. Po podaniu skojarzeń z ww. terminem, uczniowie odpowiadali na trzy pytania zasadnicze: *Czym są sztuki plastyczne? Czego nie nazwalibyśmy sztukami plastycznymi? Co odróżnia sztuki plastyczne od innych dziedzin sztuki, np. muzyki, teatru, tańca, literatury?* Wypowiedzi kolejnych rozmówców prezentowały ich sposoby rozumienia pojęcia, ale także stały się pretekstem do wymiany opinii

¹ *Solny Świat* Ryszarda Paprockiego (street art 3D), *Otoczone wyspy* Christo & Jeanne-Claude (land art), obrazy na szalkach Petriego (bio art), *Flower Pot* – obraz namalowany przez słonia (Tajlandia 2011) czy *Wystawa prac Pimpka* (Kraków 2011).

i negocjowania znaczeń z rówieśnikami. Podając cechy uznawane za najbardziej typowe dla analizowanego terminu, trzecioklasiści odwoływali się także do przykładów działań twórczych nie będących sztuką, wskazywali podobieństwa i różnice tej dziedziny w odniesieniu do innych, podobnych kategorii. Proste skojarzenia dziecięce z terminem *sztuka plastyczna* ulegały pogłębianiu i doprecyzowaniu. Badaczy interesowały również wyniki procesu konfrontowania interpretacji składających się na dziecięce naiwne teorie z wiedzą publiczną wyrażoną w postaci słownikowej definicji pojęcia *sztuki plastyczne*. Uczniowie odczytywali przygotowaną ogólną definicję², jednocześnie badacz prezentował ją na ekranie komputera i prosił o porównanie własnych wypowiedzi z opiniami dorosłych – „znawców dziedziny” i autorów encyklopedii. Na zakończenie wywiadu uczniowie opisywali źródła wiedzy na temat sztuk plastycznych i swoje osobiste doświadczenia w tym zakresie.

Wyniki

Określenie *sztuki plastyczne* dzieci kojarzyły przede wszystkim z technikami plastycznymi i niezbędnymi do ich stosowania artykułami plastycznymi, dziełami sztuki (także ich egzemplifikacjami), konkretnymi kierunkami, miejscami ich eksponowania, artystami i ich atrybutami oraz czynnościami towarzyszącymi procesowi tworzenia.

Mimo licznych skojarzeń, uczniowie mieli problemy ze sformułowaniem definicji tego pojęcia (zwłaszcza w formie wyrażenie definiowane, definiujące i łącznik) i określeniem jego treści, czyli podaniem cech istotnych dla danej klasy obiektów. Uciekali się raczej do wymieniania wielu jego atrybutów, istotnych z ich punktu widzenia oraz przykładowych desygnatów, wchodzących w jego zakres.

Sztuki plastyczne kojarzyły się uczniom przede wszystkim z procesem tworzenia, czynnościami wykonywanymi przez artystę, zależnymi od określonej dziedziny sztuki oraz konkretnymi technikami plastycznymi.

Sztuka to tworzenie czegoś, malowanie kredkami; Malowanie na szkle, rzeźbienie; Rysowanie różnych rzeczy, wymyślonych obrazów; Garncarstwo, lepienie z gliny; Robienie z plasteliny; Wycinanie, klejenie, zginanie kartki; Ozdabianie, architektura, Wydobywanie rzeczy ze skały; Stolarstwo.

Uczniowie podkreślali wielokrotnie, że oprócz procesu tworzenia wchodzącego w pojęciowy zakres sztuk plastycznych, ważny jest przede wszystkim konkretny rezultat takiego działania – powstanie rzeczy, możliwych do odbioru wzrokiem, które charakteryzuje piękno (*Piękne obrazy; Ładne utwory*). Wyróżnikiem sztuki plastycznej są także dzieła, które cechują się unikatowością (*Stolarz też może robić meble, krzesło, gdyby było pomalowane, wariackie to jest sztuka, niepowtarzalne, wyróżniające się od innych; Nie jest*

² Sztuki plastyczne – dziedzina twórczości artystycznej, w wyniku której powstają dzieła sztuki odbierane za pomocą wzroku; dzieła te wyróżnia piękno; sztuki plastyczne obejmują między innymi: architekturę, rzeźbę, rysunek, malarstwo, grafikę i fotografię na podstawie Encyklopedii PWN <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/sztuki-plastyczne;3983521.html> (dostęp 12.01.2018).

czymś co jest codzienne, bez cech wyjątkowości), oryginalnością (Oryginalne musi być; Ja mam z mamą takie cenne meble i one np. dla niektórych są bardzo ważne, takie dzieło trochę sztuki, bo jeden mebel to był robiony u nas dwa razy tylko i niektórzy to bardzo cenią) oraz mające określoną wartość (To jest coś za co można zapłacić). Co więcej, im dzieło jest starsze, tym wydaje się bardziej cenne dla uczniów.

Czasami takie dziwne rzeczy są w sztuce plastycznej, nocnik, klozet, bo jest stary i może być złoty, a nowe to też jest sztuka, ale już mniej; Ale też większość osób uważa, że stare rzeczy, bo są cenne i droższe.

W swoich wypowiedziach trzecioklasiści zwracali uwagę również na fakt, że wytwory sztuki są możliwe do wykonania tylko przez nielicznych.

Wyróżnikiem sztuki jest to, że jest tylko ileś osób, które umie to zrobić, a reszta nie.

Uczniowie traktowali sztukę jako wynik aktu tworzenia wykonywanego najczęściej za pomocą rąk.

To rękodzieło; Gdyby się malowało ręcznie, to jest to sztuka plastyczna; Ja raz byłam na takim wyjeździe i tam można było malować używając ust, nogi, głowy, usta można odcisnąć.

Aby dzieło można było zaklasyfikować do terminu sztuki plastyczne, potrzebny jest trud odczuwany przez artystę w trakcie jego tworzenia. Niezbędny jest w opiniach uczniów pomysł i wyobraźnia nie tylko twórcy, ale także odbiorcy dzieła.

Bo ktoś musi ciężko pracować, to wymaga wysiłku, żeby coś powstało i cierpliwości, żeby stworzyć sztukę, to trzeba się napracować; Potrzebny jest pomysł; To wytwór wyobraźni; Musi to działać na wyobraźnię.

W wypowiedziach uczniów pojawiła się także kategoria *twórcy* i ona właśnie była podstawą dyskusji z rówieśnikami. Wśród badanych panowała zgodność co do tego, że sztuka nie stanowi dziedziny zarezerwowanej dla dorosłych. Zdaniem uczniów, dzieła sztuk plastycznych mogą być tworzone również przez najmłodszych.

Wszystkie rysunki, takie dziecięce też są sztuką, nie trzeba być artystą, żeby tworzyć sztukę.

Jednak już wytwory oparte na wykorzystaniu nowoczesnych technologii budziły wątpliwości dzieci. Niektórzy rozmówcy za sztukę plastyczną uważali np. gry komputerowe, co stało się przedmiotem licznych polemik.

A grafika komputerowa to też sztuka, bo można tworzyć obrazy za pomocą komputera, wykonuje się ją głównie ręką; Na komputerze można malować; Grafika jest sztuką, bo to jest nasz pomysł, my go robimy, nie tworzymy go ręcznie, ale za pomocą programu.

Gra nie jest sztuką; Minecraft nie jest, symulatory nie są, gra komputerowa czasami tak, bo musisz zaprogramować swojego ludzika albo plansze.

Nie każdy zgadzał się także z tym, że autorem dzieła plastycznego może być maszyna, nie człowiek.

A czy robot może narysować sztukę? Minecraft nie jest rysowany, to komputer to wszystko tworzył, nikt tego nie rysuje, włączasz się do świata i masz stworzony i stworzył go komputer, a nie człowiek; A takie rzeczy, np. ta kartka robią to maszyny, a pierwszy egzemplarz produkuje człowiek, czyli to co zrobił robot, to jest mniej sztuka, to co jest ręcznie robione, jest więcej wysiłku w to wkładane.

Szukając dziedzin spoza sztuk plastycznych, uczniowie odwoływali się do filmu, tańca i muzyki odbieranej za pomocą słuchu. Zapytani o różnice między sztukami plastycznymi a innymi dziedzinami artystycznej działalności człowieka, identyfikowali tę pierwszą jako skorelowaną głównie z oglądaniem i dotykaniem namacalnych, konkretnych przedmiotów oraz brakiem angażowania całego ciała w proces tworzenia.

Nie ma tam sztuki plastycznej, jest tylko sztuka filmowa; Bo tam występują aktorzy i nie ma tak dużo sztuki; Taniec to się tańczy całym ciałem, a nie tylko ręką; Sztukę plastyczną odbiera się wzrokiem, a muzykę słyszymy; Nie można słuchać obrazu ani rzeźby; Muzyki się słucha, a w teatrze się patrzy i słucha, na malarstwo głównie się patrzy.

Trzecioklasiści uważali także, że w przeciwieństwie do innych dziedzin, sztuka plastyczna wymaga większego skupienia, mimo braku widowni.

W teatrze się pokazuje wszystko i tańczy, a w sztukach plastycznych trzeba być bardzo skupionym i się maluje, to jest praca i tego się nie śpiewa, bo to może rozpraszać; Tu (w teatrze) jest cała widownia, a jak się maluje to raczej człowiek chce być sam, a taniec i muzyka jest odbierany przez dużą grupę osób.

Zdaniem badanych cechą wspólną wszystkich dziedzin sztuki jest wysiłek (*Wszystkie wymagają wysiłku*), potrzeba wyobraźni (*Wszystkie potrzebują wyobraźni twórcy, kreatywności*) oraz odczucie satysfakcji i uznania z konkretnego wytworu (*Jak się już ją robi, to zazwyczaj się na taką wielką satysfakcję, że się to zrobiło, że wszyscy się cieszą z twojej rodziny na przykład, biją ci brawa, dostajesz nagrodę*).

Jako źródła swoich interpretacji znaczeń z obszaru sztuk plastycznych dzieci wskazywały głównie sferę rzeczywistości intersubiektywnej, czyli tradycyjne i współczesne media (*Ludzie mówią w telewizji, Internet, komórka, można sprawdzić na komórce, z książek, podręcznika*), rodzinę i znajomych (*Ja się czasami w domu dowiaduję, od babci, od*

rodziny; *Ja miałam dziadka malarza; od rodzeństwa, przyjaciół, kolegów*) oraz szkołę i inne placówki edukacyjne (*Ze szkoły; Mamy plastykę i inne zajęcia w szkole; Ja chodzę do Pałacu na malarstwo i tam maluję; Chodziliśmy do MDM, gdzie się uczyliśmy rysować*). W wypowiedziach uczniów pojawiły się też instytucje kultury oraz przedstawiciele artworldu (*Uwielbiam chodzić do muzeum, jeździć na koncerty; Na zajęcia chodzimy do muzeum, są obrazy; Z kina, filharmonii; Od malarza, od artysty*). Dzieci powoływały się także na własne doświadczenia i zainteresowania (sfera rzeczywistości subiektywnej) jako podstawę gromadzonej wiedzy o świecie sztuki (*Ja się tego wszystkiego nauczyłem, z ciekawości, bo się sam tym zajmuję; Można np. coś stworzyć, a dopiero potem dowiedzieć się, że to jest sztuka, samemu się robi i się dowiaduje*).

Ciekawy materiał stanowią wypowiedzi uczniów zgromadzone w końcowej części wywiadów fokusowych, kiedy badani konfrontowali swoje teorie potoczne z wiedzą publiczną. Wszyscy trzecioklasiści potwierdzali słownikową definicję sztuk plastycznych, początkowo zwracając uwagę na dziedziny, które sami wcześniej wskazali. Podkreślali fakt, że ich określenia, mimo że o podobnym zakresie treści co w prezentowanym tekście, formułowane były innym językiem. Mówili o innej, dziecięcej, potocznej, a nie naukowej terminologii.

Mówiliśmy o tym wszystkim, o rzeźbiarstwie, architekturze; Wymienialiśmy malarstwo i rysunek, my powiedzieliśmy to inaczej, własnymi słowami.

Badani podkreślali umieszczony w definicji sztuk plastycznych termin piękno, chociaż sprawiali wrażenie, że jego doprecyzowanie stanowi dla nich pewien problem. Pojawiały się jedynie dość ogólne stwierdzenia (*To bardzo ładne; Natura jest piękna*). Wielokrotnie jednak powoływali się na fakt, że piękno jest pojęciem subiektywnym i każdy ma prawo do własnej oceny dzieła.

To co dla jednego jest sztuką dla drugiego nie musi; Te dzieła są wyjątkowo piękne, ale dla każdego piękno może być czymś innym.

Zapytani przez badacza, kto decyduje o tym, czy coś jest piękne, odnosili się do jednostek zajmujących wysoką pozycję w strukturach władzy (*w państwie, w szkole*), zwracali też uwagę na znaczenie twórcy i odbiorcy w tym procesie.

Pan Prezydent o tym decyduje; Dyrektor może zadecydować, co powiesi w szkole; Ten kto to rysuje i ten kto to ogląda (o tym decyduje).

Trzecioklasiści potwierdzali zawartą w definicji słownikowej możliwość odbioru sztuki plastycznej za pomocą wzroku, ale dodawali też inne zmysły, koncentrując się głównie na możliwości polisensorycznego poznania wytworów artystycznych (utrudnionym w wielu muzeach) i innym sposobie odbioru świata przez osoby niewidome.

Można jeszcze węchem odbierać pracę plastyczną, bo literka „A” może być z ananasa, bo się wkłada aromaty, albo może być sztuką, że jest coś wycięte z takiego owoca i można to powąchać i sobie to wyobrazić; Rzeźby można dotykać i zgadnąć, co to jest i to się dotyka, a jak to obraz, to już nie bardzo można wyczuć; Ale są takie muzea, gdzie można podotykać. Tak, w Hiszpanii, w Turcji; Niewidomy wyobraża sobie sztukę, on dotyka, może mu ktoś powiedzieć, sam się może dowiedzieć.

Uczniowie zwracali również uwagę na pominięte elementy we własnych wypowiedziach na temat sztuk plastycznych i jednogłośnie potwierdzali zasadność ich umieszczenia w definicji naukowej. Odwoływali się do fotografii, architektury i grafiki.

Nie wszystko powiedzieliśmy, np. o fotografii, a to też sztuka plastyczna, trzeba znaleźć ładne rzeczy, które się fotografuje, a to dużo czasu na to trzeba; Jak się robi zdjęcie dywanu to się obrabia, można zrobić, żeby był szary i to też jest sztuka. Ten kto umie obrabiać trochę jest artystą.

Nie powiedzieliśmy o architekturze, budynki też, np. w kształcie koszyka, szkoła to też sztuka plastyczna, ktoś musiał mieć szkic, przygotować i dopiero zbudować.

To np. grafika jakieś gry albo na komputerze, ale to też mogą być zdjęcia i murale, i szkice.

Zakończenie

Mimo problemów trzecioklasistów z werbalizacją niektórych znaczeń związanych ze sztukami plastycznymi, udało się uchwycić niektóre elementy ich naiwnych teorii odnoszących się do zagadnień kulturowych. Przede wszystkim, uczniowie zaprezentowali wiele zróżnicowanych opinii w omawianym zakresie. Formułowali dość rozbudowane opisy obiektów i zjawisk odnoszących się do sztuk plastycznych, wskazywali ich liczne przykłady. Czasem dziecięce twierdzenia przybierały formę koniunkcji i wskazywały na współwystępowanie pewnych cech, tworząc kolekcje (Warchała 2003: 33), nieco rzadziej pojawiały się wypowiedzi prezentujące zależności przyczynowo-skutkowe między określonymi zjawiskami czy atrybutami przypisanymi obiektom. Liczne były opisy faktów w postaci narracji, odwołujących się do sytuacji przeżytych, rzadziej zasłyszanych przez uczniów. Zakres pojęciowy charakteryzowanych przez nich znaczeń okazał się w dużym stopniu szerszy od zakresu ujętego w definicji encyklopedycznej. Dziecięce próby definiowania pojęcia sztuki plastyczne były też znacznie bardziej szczegółowe niż zaprezentowane im wyjaśnienie terminu. Uczniowie wskazywali w nich także na proces tworzenia dzieł sztuki, czynności wykonywane przez artystę czy konkretne techniki plastyczne.

Warto także dodać, że dzieci były żywo zainteresowane tematyką badań. Mimo że wyniki opisane w niniejszym artykule były zbierane tylko na podstawie wywiadów, bez użycia dodatkowych, pogłębiających go form (werbalnych i niewerbalnych), np. rysunków, map myśli, zdjęć i filmów (co miało miejsce w przypadku kolejnych etapów badań), bez większego problemu skupiały się na wykonywanym zadaniu. Posługiwały się przy

tym swobodnym językiem, dalekim od formalizmu dydaktycznego. Zależało im przede wszystkim na możliwości podzielenia się własnym rozumieniem pojęcia sztuk plastycznych, często kosztem poprawności językowej wypowiedzi. Chętnie wchodziły w interakcje z badaczami, rzadziej podejmując polemikę z innymi dziećmi, co może być ważną informacją, wymagającą pogłębionej eksploracji w dalszych badaniach.

Jak wskazują wyniki badań, większość naiwnych teorii jest możliwa do uświadomienia przez posiadające je dziecko i może zostać uobecniona w postaci jego werbalnych i niewerbalnych wypowiedzi. Przeprowadzane przez nas analizy potwierdzają fakt, że dzieci wiedzą dużo więcej niż często wydaje się dorosłym, nawet w zakresie zagadnień na pierwszy rzut oka „poważnych” i „odległych” od ich świata. Najmłodszy nie tylko zatem mogą, ale wręcz powinny być pełnoprawnymi uczestnikami poszerzonych dyskusji na rozmaite, także kulturalne tematy, gdyż jak twierdzi Wiśniewska-Kin: „W procesie kształcenia równie ważne jak poznawanie dorobku intelektualnego zgromadzonego w wiedzy, która jest przedmiotem edukacji szkolnej, jest uwzględnienie doświadczeń dzieci, ich osobistego rozeznania w rzeczywistości, emocji i punktu widzenia” (Wiśniewska-Kin 2013: 237). Wysłuchanie stłumionego głosu najmłodszych, potraktowanie ich jako refleksyjnych badaczy otaczającej rzeczywistości, może przynieść nową jakość w edukacji, dać nowe, zaskakujące informacje, a co najważniejsze wywrzeć pozytywny wpływ na kondycję i sytuację dzieci we współczesnej, ciągle dalekiej od idei pajdocentryzmu szkole.

Literatura

- Bartsch K., Wellman H.M. (1995), *Children Talk about the Mind*. New York, Oxford University Press.
- Białecka-Pikul M. (2004), *Nabywanie wiedzy społecznej z perspektywy badań nad dziecięcymi teoriami umysłu*. „Przegląd Psychologiczny”, 47 (3).
- Borowiec H. (2010), *Dziecięce teorie umysłu*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio FF, Philologiae”, 28 (1).
- Flavell J.H. (1988), *The development of children's knowledge about mind*. W: J.W. Astington, P. Harris, D. Olson (eds.), *Developing theories of mind*. New York, Cambridge University Press.
- Gopnik A., Wellman H.M. (1994), *The theory theory*. W: S.A. Gelman, L.A. Hirschfeld (eds.), *Mapping the Mind: Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Harris P.L. (2012), *Trusting what You're Told: How Children Learn from Others*. London, Harvard University Press.
- Heider F. (1958), *The psychology of interpersonal relations*. New York, Wiley.
- Klus-Stańska D. (2004), *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lachowicz-Tabaczek K. (2004), *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*. Psychologia w monografiach naukowych, t. 5. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Premack D., Woodruff G. (1978), *Does the chimpanzee have a theory of mind?* „Behavioural and Brain Sciences”, 1 (4)
- Syska O. (red.) (2011), *Przyszłość na 3+: głos uczniów*. „Wolność i Solidarność”, 38.

- Szczepka-Pustkowska M. (2011), *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2016), *Uczenie się a zarobki – dziecięce rozumienie problemów ekonomicznych świata dorosłych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 32 (1).
- Warchala J. (2003), *Kategoria potoczności w języku*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wasilewska A. (red.) (2007), *Dziecko – teksty – znaczenia*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.
- Wellman H.M. (1990), *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: Bradford Books / MIT Press.
- Wiśniewska-Kin M. (2007), „Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć”. *Rozumienie pojęć przez dzieci*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wiśniewska-Kin M. (2009), „Miłość jest jak wiatrak”, *czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych*. Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Wollman L. (2013), *Głos uczniów – zaniedbany obszar w edukacji małego dziecka*. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak (red.), *Świat małego dziecka*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Małgorzata Suświllo

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.44.07>

ORCID: 0000-0003-1321-4385

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

psus@uwm.edu.pl

Sztuka mała czy wielka? Refleksje nad twórczością dziecka

Summary

Art tiny or great? Reflections on the creativity of a child

This paper primarily aims to present, both theoretically and empirically, the art of children at the early education stage. In the first part of the paper I present theoretical foundations and exemplary studies of the creativity of children aged 4–9. In the empirical part I present results of the study of plastic and literary art of third-graders (age 9–10), undertaken under influence of music. In the study the method of observation and analysis of products were applied. The results show that children's creativity bears features of an intellectual activity and it is saturated with children's experiences, which is demonstrated by the adequate titles of their literary and plastic art works as well as by the descriptions of the music flow.

Keywords: art, creativity, music, child

Słowa kluczowe: sztuka, twórczość, muzyka, dziecko

Wprowadzenie

Definiowanie pojęcia „sztuka” nie jest ani proste, ani jednoznaczne. W starożytności i średniowieczu sztukę pojmowano bardzo szeroko, jako sztuki piękne, rzemiosło, a także jako zespół reguł czy wiedzę fachową. Sztuki dzielono według tego, czy wymagają one wysiłku umysłowego (*liberales* – wolne, wyzwolone) czy fizycznego (*vulgares* – pospolite, mechaniczne). W okresie Odrodzenia wyłączono z zakresu sztuki rzemiosło i nauki, a dołączono poezję, choć już była ona uznawana za sztukę (*umiejętność*) przez Arystotelesa. Jak zauważa Władysław Tatarkiewicz (1988), pojęcie „sztuka” ewoluowało przez kilka stuleci, aby w XIX wieku przyjąć zawężone znaczenie do sztuk pięknych. W definiowaniu sztuki autor proponuje odnalezienie cech swoistych, które odróżniają ją od innych czynności ludzkich. Wyróżnia sześć cech, nazywając je jednocześnie definicjami: 1. *Cechą swoistą sztuki jest to, że wytwarza piękno. [...]* 2. *Cechą swoistą sztuki jest to, że odtwarza rzeczywistość. [...]* 3. *Cechą swoistą sztuki jest to, że nadaje rzeczom kształt. [...]* 4. *Cechą swoistą sztuki jest ekspresja. [...]* 5. *Cechą swoistą sztuki jest, że wywołuje przeżycia estetyczne. [...]* 6. *Cechą swoistą sztuki jest, że wywołuje wstrząs* (Tatarkiewicz 1988: 40–44). Tatarkiewicz zaznacza jednak, że definiowanie sztuki jest trudne i każdy może definiować

ją jak chce. Sztuka pełni w życiu człowieka wiele funkcji i jest nieodłącznym elementem jego wykształcenia humanistycznego. Wychowanie do sztuki i wychowanie przez sztukę to kluczowe pojęcia wychowania estetycznego, której główną propagatorką w okresie powojennym jest w Polsce Irena Wojnar. W XXI wieku, kiedy to w świecie zaczyna dominować, jak powiada I. Wojnar (2000), natarczywa konsumpcja i egoistyczna filozofia życia, nabierają one (wychowanie do i przez sztukę) szczególnego znaczenia i są sprawą kluczową – „jeżeli pragniemy bronić humanistycznego człowieczeństwa i wysublimowanej »tkanki ludzkiej«, określonej przez tradycję »Paideii«” (Wojnar 2000: 171–172). Sztuka tworzy człowieka, człowiek zaś tworzy sztukę. Wychowanie przez sztukę stanowi pierwszy i zarazem podstawowy krok do samokształcenia i samowychowania, a w konsekwencji do samorealizacji, którą Józef Górniewicz (1995) uznaje za jedną z ważniejszych kategorii pedagogicznych. Zanim jednak człowiek odkryje w sobie potrzebę samorealizacji w sztuce, musi przejść przez kolejne „stopnie wtajemniczenia”, którymi są występujące po sobie etapy rozwoju we wszystkich sferach i zdobywane w nich doświadczenia w zakresie ekspresji twórczej.

Celem niniejszego opracowania jest prezentacja podejść do twórczości ze szczególnym uwzględnieniem twórczości dziecka i jej wytworów. Teza o dużych możliwościach rozwojowych dziecka w tym zakresie poparta będzie egzemplifikacją badań innych autorów i własnych.

Koncepcje i podejścia do twórczości

Twórczość definiowana jest na wiele różnych sposobów i jest obiektem zainteresowania nie tylko różnych dyscyplin naukowych, w tym filozofii, psychologii, socjologii, antropologii, pedagogiki, ale także biznesu. Wielkie korporacje sprawdzają kandydatów do pracy pod względem oryginalności rozwiązywania problemów i umiejętności współdziałania w zespole. W psychologii twórczość rozumiana jest elitarnie „jako aktywność nielicznych, wybitnych jednostek (głównie uczonych, artystów i wynalazców), która owocuje dziełami o doniosłym znaczeniu dla ludzkości” (Nęcka 2001: 783–784) albo egalitarnie jako aktywność potencjalnie twórczą „nieprowadzącą do znamienitego dzieła, jednak zawierającą typowe składniki procesu twórczego, na przykład przeformułowanie problemu, nietypowe skojarzenia lub transfer wiedzy z jednej dziedziny do drugiej dzięki zastosowaniu analogii” (Nęcka 2001: 784). W systemowym ujęciu twórczości Edward Nęcka wyróżnia trzy funkcjonujące koncepcje:

- 1) koncepcja „inwestycyjna” – opracowana przez R. Sternberga i T. Lubarta – polegająca na wyszukiwaniu mało popularnych tematów i tworzeniu po jakimś czasie oryginalnych publikacji (zastosowana jest tu metafora rynku, gdzie towar kupuje się tanio, a sprzedaje drogo), ale także na inwestowaniu w siebie przez twórcę;
- 2) koncepcja transgresji Józefa Kozińskiego – jako wykraczanie poza to, co już wcześniej osiągnięto, jako przekraczanie granic wynikające z potrzeby potwierdzenia własnej wartości przez człowieka;

- 3) koncepcja Mihaly Csikszentmihayi – według którego proces twórczy polega na ustawicznym krążeniu idei w systemie, składającym się z trzech podsystemów: domeny jako określonej dyscypliny czy obszaru aktywności, pola jako systemu standardów i ocen wydawanych np. przez ekspertów, krytyków, recenzentów i osoby jako konkretnego człowieka „zanurzonego w dziedzinie” i działającego zgodnie z jej specyficznymi kodami.

Ostatnia z wymienionych koncepcji stała się fundamentem specyficznego sposobu myślenia o kreatywności przez Howarda Gardnera, który używa pojęcia „umysł kreatywny”, zaliczając go do tzw. „pięciu umysłów przyszłości” obok dyscyplinarnego, syntetyzującego, respektującego i etycznego (Gardner 2009). Warto tu zaznaczyć, że pojęcie „kreatywność” w polskiej psychologii twórczości oznacza bardziej cechę człowieka niż proces, natomiast Gardner używa pojęcia *creativity* dla określenia zarówno cechy, jak i samego aktu działania. Według niego poznanie jakiejś dyscypliny i nauczenie się myślenia jej kategoriami jest niezbędne dla zaistnienia procesu twórczego. Jednak, jak uważa H. Gardner (2009), równie ważne jest myślenie syntetyzujące, polegające na przyswojeniu różnych perspektyw (źródeł, dyscyplin) i połączenie ich w spójną całość. Choć wyjaśnianie przez Gardnera teorii „umysłów przyszłości” nie do końca jest przejrzyste i przekonujące, to należy zgodzić się z tym, że do zaistnienia procesu twórczego potrzebne są pewne niezbędne elementy, które mają charakter osobowy (temperament, inteligencja, style poznawcze, psychotyczność i otwartość), społeczny (do tworzenia zespołowego oraz kontekst społeczny, w którym dana jednostka podejmuje aktywność twórczą), opanowanie choćby jednej dziedziny (obszaru, dyscypliny wiedzy), składowe poznawcze (uwaga, percepcja i wyobrażenia, kategoryzowanie, pamięć, myślenie) oraz składniki emocjonalno-motywacyjne (emocje, motywacja, wgląd) (Nęcka 2001).

Można też mówić o różnych podejściach w rozumieniu twórczości. Wspomniani wyżej Robert J. Sternberg i Todd I. Lubart oraz James C. Kaufman i Jean E. Pretz (2005) wyróżniają następujące alternatywne podejścia do myślenia o twórczości i jej badania:

- 1) podejście mistyczne – myślenie o twórczości zabarwione wierzeniami mistycznymi, według których twórczość bazuje na boskiej interwencji (np. Platon) lub oddziaływaniu demona (R. Kipling) i niektórzy do dziś wierzą, że twórczości nie można poddawać badaniom naukowym, bo jest procesem mocno uduchowionym;
- 2) podejście pragmatyczne – pierwotnie myślenie o twórczości koncentrowało się na jej rozwijaniu, w drugiej kolejności na jej zrozumieniu, lecz bez testowania wartości pomysłów. Zalicza się tu twórcę „myślenia lateralnego” Edwarda de Bono, twórcę „burzy mózgów” Alexa Osborna, Williama Gordona, który rozwinął metodę zwaną synektyką, Jamesa Adamsa i Rogera von Oecha – twierdzących, że ludzie mogą stać się kreatywni przez rozpoznawanie i usuwanie psychicznych zahamowań; w tym podejściu ważniejsza jest praktyka niż teoria a podejście to może być użyteczne, bo jest widoczne publicznie;
- 3) podejście psychodynamiczne – podstawę tego podejścia stanowi założenie, że twórczość wyrasta z napięcia między uświadomioną rzeczywistością a nieświadomymi

- popędami. Według Freuda prace pisarzy i artystów są sposobem wyrażania nieświadomych pragnień w publicznie akceptowalny sposób. Późniejsi psychoanalitycy wprowadzili do twórczości koncepcję adaptacyjnej regresji i przepracowania;
- 4) podejście psychometryczne – zapoczątkował je Joy P. Guilford, który opracował narzędzia do badania „myślenia dywergencyjnego” – testy zwane „paper-and-pencil tasks”, które były rozwijane przez innych psychologów;
 - 5) podejście poznawcze – poszukuje się tu rozumienia reprezentacji umysłowych i podstaw procesów myśli twórczych. Jeden z reprezentantów tego podejścia – Robert Weisberg uważa, że twórczość obejmuje zasadniczo uporządkowane procesy poznawcze, przynosząc niezwykle wytwory. Do podejścia tego zaliczane też są badania obejmujące symulacje komputerowe (opisywane przez Bodena), których celem jest naśladowanie myślenia kreatywnego człowieka;
 - 6) podejście społeczno-osobowościowe (personalistyczne) i społeczno-poznawcze – nacisk kładzie się na zmienne osobowościowe, motywacyjne i środowisko socjokulturowe jako źródła twórczości;
 - 7) podejście ewolucyjne – zapoczątkowane przez Donalda Campbella zakłada, że pewne mechanizmy stosowane do badania ewolucji organizmów mogą mieć zastosowanie w badaniu ewolucji pomysłów. Podstawowym założeniem jest istnienie dwóch stopni w generowaniu i rozprzestrzenianiu się twórczych pomysłów: ślepe wahania (*blind variation*) oraz wybiórcze zatrzymywanie (*selective retention*);
 - 8) podejście zintegrowane (konfluencyjne) – dla zrozumienia twórczości proponuje się systemowo rozwinięty model badawczy, zaś ostateczną teorią konfluencyjną jest proponowana przez Sternberga i Lubarta „inwestycyjna teoria twórczości”.

Autorzy prezentowanych wyżej podejść poddają też analizie występowanie w poglądach badaczy różnych rodzajów uczestnictwa w tworzeniu, które rozpatrywane są w zależności od przyjętego modelu twórczości. Na przykład A. Maslow wyróżnia twórczość pierwotną i wtórną, T.B. Ward i jego koledzy mówią o twórczości nieustrukturalizowanej, ustrukturalizowanej lub systematycznej. Jak zauważa Sternberg (Sternberg i in. 2005), rodzaje uczestnictwa w tworzeniu można rozpatrywać ze względu na poszczególne jednostki, jednak w zależności od stopnia interakcji jednostki z innymi należy brać pod uwagę jej indywidualne cechy oraz kontekst społeczny, w którym dana jednostka tworzy.

Twórczość dziecka w badaniach różnych autorów

Wobec pewnych, wskazanych wyżej, uwarunkowań i podejść do tworzenia nazywanie aktywności dziecka twórczością a jej wytworów sztuką może budzić i pewnie u niektórych sceptyków budzi wątpliwości. Krzysztof J. Szmidt (2007) mówi o dwóch stanowiskach w sporze o twórczość dziecka: elitarno-przedmiotowym i podmiotowo-humanistycznym, traktujących w sposób odmienny aktywność dziecka. Pierwsze z nich kwestionuje tezę o twórczości dziecięcej, a zwolennicy tegoż stanowiska uważają wręcz, że do 10. roku życia dzieci nie są twórcze. Zwolennicy drugiego podejścia mówią, że dzieci są naturalnie

twórcze i przejawiają wiele zachowań posiadających znamiona oryginalności. Szmidt proponuje swoje kompromisowe wyjście z tego sporu mówiąc, że dzieci mogą być twórcze w pewnych dziedzinach – „twórczość dzieci przejawia się najpełniej w nieco innych formach (dziedzinach) niż nauka, technika, działalność społeczna, a jej cechami swoistymi są: ciekawość poznawcza, fantazjowanie, gra wyobraźni, zabawy tematyczne i konstrukcyjne oraz plastyka” (Szmidt 2007: 175–176).

Prawdą jest, że gdyby twórczość i jej wytwór, czyli twórcze dzieło dziecka mierzyć miarą typową dla działalności i dzieł człowieka dorosłego (czytaj: profesjonalnego twórcy), to oczywiście mogłoby się okazać, że nie jest to ani twórczość, ani dzieło. Podobny pogląd głosi Ken Robinson (2015), przypisując każdemu człowiekowi posiadanie mocy będącej źródłem kreatywności w różnych dziedzinach ludzkiego życia, a jednocześnie podkreślając znaczenie rozwijania biegłości w zakresie umiejętności, wiedzy i pomysłowości.

Twórczość dziecka opiera się na bezinteresowności i przyjemności działania, a więc posiada cechy zabawy. Oczywiście, im dziecko jest starsze, tym bogatszy jest jego zasób pojęć, zakres wiedzy i doświadczeń społecznych. Stopniowo przechodzi ono od działalności spontanicznej, niezamierzonej do działalności intencjonalnej, zaplanowanej, a także od aktywności zindywidualizowanej, posiadającej cechy egocentryczne, do aktywności uspołecznionej zarówno w zakresie współpracy, jak i rywalizacji, ale też wykazującej cechy empatycznego zaangażowania. Badania polskie nad twórczą aktywnością dzieci prowadzone w ostatniej dekadzie m.in. przez Janinę Uszyńską-Jarmoc (2003), Hannę Krauze-Sikorską (2006), Urszulę Szuścik (2006) oraz innych autorów ujawniają ogromne możliwości twórcze dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W badaniach Uszyńskiej-Jarmoc (2003) nad zdolnościami twórczymi w dziedzinie plastycznej i werbalnej część 3–9-latków prezentowała wysoki poziom tych zdolności tylko w jednym obszarze, inne zaś w obydwu obszarach jednocześnie.

Krauze-Sikorska (2006) badała twórczość dziecka w zakresie działalności plastycznej, a analizie poddała nie tylko składniki związane z oceną prac plastycznych, ale przeprowadziła także analizę rozwoju myślenia twórczego, zwracając uwagę na interpretacje symboliczne, elastyczność i oryginalność myślenia, wyobraźnię oraz na pojawiające się w procesie tworzenia emocje, używając za T. Kocowskim nazwy „emocje filokreatywne” (ciekawość, radość, sympatia interpersonalna). Choć badania te nie uwzględniały sfery werbalnej, jak u J. Uszyńskiej-Jarmoc, to pośrednio sfera ta także ujawniła się poprzez werbalne opisywanie emocji. Badania te ujawniły, że „im sprawniej dziecko posługiwało się kodem werbalnym, tym bardziej twórczy był efekt jego działań” (plastycznych – przypis M.S.) (Krauze-Sikorska 2006: 237).

Podobne wyniki w badaniu twórczości werbalnej i plastycznej dzieci przedszkolnych osiągnęła U. Szuścik (2006). Poddając analizie adekwatność znaczenia słowa i znaczenia rysunku, zauważyła, że wraz z wiekiem adekwatność ta się rozwija. Fakt ten wiąże się z dynamiką rozwoju procesów poznawczych dziecka w wieku przedszkolnym. O ile dziecko trzyletnie koncentruje się na samej czynności działania i bezpośredniego doświadczania wzrokowego, czasami nazywając swoją bazgrołę, to od 4 lat coraz wyraźniejszy

jest udział słowa w przebudowie rysunku dziecka (twórczości rysunkowej). Jak pisze autorka: „Dziecko (6-letnie – przypis M.S.) wypracowuje obraz przedmiotu w schemacie rysunkowym, który staje się znakiem plastycznym przedmiotu. W toku rozwoju dziecko tworzy w zakresie słowa i rysunku struktury systemów znaczących” (Szuścik 2006: 171).

Badania nad twórczością językową dzieci w wieku wczesnoszkolnym (w zakresie języka mówionego i pisanego) prowadziła m.in. Ewa Filipiak (1995), analizie poddając takie składowe, jak twórczość leksykalna, twórczość syntaktyczna, twórczość semantyczna i twórczość tekstowa. Uwzględniając w narracjach dziecięcych dwa wymiary aktywności językowej: produktywność i twórczość, wyłoniła występowanie czterech typów tejże aktywności: „twórczy-produktywny”, „twórczy-nieproduktywny”, „nietwórczy-nieproduktywny”, „nietwórczy-produktywny”. Filipiak zauważa zagrożenia dla twórczości językowej z powodu niekorzystnego przebiegu procesu kształcenia – z jednej strony, z drugiej zaś – korzystny wpływ edukacji, jednak tylko w klasie pierwszej, na twórczość pisemną uczniów (Filipiak 1995: 175).

Coraz więcej badań prowadzi się też nad twórczością muzyczną dzieci. Jednym z ważniejszych uwarunkowań tworzenia w obszarze muzyki jest wyobraźnia muzyczna (melodyczna i rytmiczna), pozostająca, jak to zauważa Ewa Zwolińska (1997), w ścisłym związku z myśleniem. Magdalena Zmysłowska (2009) opisuje rozwój umiejętności improwizowania w śpiewaniu swojej córki, która w wieku 15 miesięcy zaśpiewała swoją pierwszą „własną” piosenkę. Od drugiego roku życia dziewczynka wyśpiewuje piosenki, mające charakter narracji – opowiadań o przeżyciach z całego dnia, w które wplata fragmenty znanych piosenek oraz teksty wymyślone na bieżąco.

Wspomniane wyżej badania pokazują, że twórczość dziecka jest procesem myślowym, którego przebieg najczęściej i chyba najłatwiej poddaje się badaniu w działaniach artystycznych (wizualnych/plastycznych, muzycznych, werbalnych, ruchowych czy też formach łączących różne rodzaje ekspresji, jak np. drama czy teatr). Każda z tych form wymaga odrębnego, poza myślowym, umocowania w potencjale uzdolnień specjalnych i każda odgrywa znaczącą rolę w rozwoju dziecka.

Przykład twórczości dzieci

Uznając za Anną Craft (2000), że skojarzenia są cechą myślenia twórczego, a akt tworzenia jest procesem rozwiązywania problemów i myśleniem, przeprowadzono pod moim kierunkiem badania w klasie III szkoły podstawowej w jednej z olsztyńskich szkół. Ich celem była próba uchwycenia skojarzeń wywołanych u uczniów wybranymi utworami muzycznymi¹. Rozwiązywaniem problemów było w tym przypadku odkodowanie znaczeń zawartych w prezentowanych utworach i stworzenie prac pisemnych (twórczość językowa) oraz prac plastycznych (twórczość wizualna). Utwory zostały dobrane w ten

¹ Utwory zostały wybrane na podstawie propozycji zawartych przez Marię Przychodzińską w książce pt. *Słuchanie muzyki w klasach 1–3*, WSiP, Warszawa 1990. Tam też znajdują się opisy wybranych utworów pod względem nastroju i budowy.

sposób, aby dzieci miały możliwość przeżywania różnych nastrojów i nadawania muzyce własnych znaczeń. Zastosowanie wybranych utworów muzyki tzw. programowej było tu zabiegiem celowym, gdyż utwory takie przeznaczone są do słuchania w klasach początkowych. W ich doborze kierowano się opisem zawierającym konstytutywne cechy danego utworu, stworzonym przez Marię Przychodzińską (1990). Percepcja muzyczna wymaga procesu aktywnego konstruowania, dzięki któremu napływające informacje są organizowane w pewną formę własnej reprezentacji świata zewnętrznego. Mówiąc prościej, akt percepcji jest sposobem indywidualnego (jednostkowego) odczuwania i myślenia o innych ludziach lub przedmiotach determinującym sposób, w jaki są kategoryzowani. Kłasyfikowanie jawnych cech muzyki jest zarówno procesem emocjonalnym, jak i logicznym (Button 2006).

Uczniowie tworzyli prace do następujących utworów:

1. *Łabędź* – Camille Saint-Saëns
2. *Słoń* z cyklu *Karnawał zwierząt* – Camille Saint-Saëns
3. *Walc kwiatów* z baletu *Dziadek do orzechów* – Piotr Czajkowski
4. *Preludium h-moll nr 28 op. 6* – Fryderyk Chopin
5. *Marzenie* – Robert Schumann
6. *Marsz Radeckiego* – Johann Strauss
7. *Walc* z baletu *Maskarada* – Aram Chaczaturian
8. *Serenada lalki* – Claude Debussy

Metoda

W badaniach zastosowano dwie metody: obserwację sytuacyjną i analizę dokumentów (analizę wytworów pracy). Pierwsza z metod podobna jest w swej naturze do eksperymentu naturalnego, gdyż wprowadzanie nowego bodźca – muzyki – przebiega w warunkach naturalnych – w klasie szkolnej podczas lekcji. W miejsce pomiaru początkowego i końcowego, czym obwarowany jest eksperyment, obserwuje się ujawnianie zachowań pożądanых przez badacza (Karwowska-Struczyk, Hajnicz 1998). Druga ze wspomnianych wyżej metod polega na opisie i interpretacji szeroko rozumianych wytworów (dokumentów), dlatego też możemy tu mówić o interpretatywnym podejściu do badań.

Przebieg badań

Badania trwały osiem tygodni (od marca do czerwca 2008) w jednej z olsztyńskich szkół podstawowych. Zadaniem dzieci było wysłuchanie utworu i opisanie przeżyć z nim związanych w formie plastycznej lub pisemnej (po cztery utwory na każdą z form). Dzieci mogły wybrać dowolną technikę plastyczną i dowolny gatunek literacki.

Opis i analiza

Mieczysław Łobocki (2007) analizę rysunków zalicza do badań opisowych, w których stanowi ona próbę interpretacji twórczości rysunkowej na podstawie opisu treści, barw, formy i warunków, w jakich te prace powstały.

Przykłady twórczości plastycznej

Po wysłuchaniu utworu Camille Saint-Saënsa powstało 16 wielobarwnych prac plastycznych z mieszaną temperaturą barw, z lekką przewagą zimnych. Prawie we wszystkich pracach występowała postać ludzka z próbami jej dynamizowania, imitowania ruchu przez wygięcie kończyn.

Przykładowe tytuły prac plastycznych, nadane przez uczniów do utworu *Łabędź z podziałem na płeć*. Dziewczęta: *Taniec na królewskim dworze*, *Romantyczny taniec*, *Taniec*, *Balet na deszczu w dżungli*, *Dom Marzeń*, *Pożegnanie rodziny*, *Syrenka i skrzypce*, *Balet na lodzie*, *Szczęśliwe zakończenie*, *Oaza spokoju*, *Gra na instrumentach*.

Chłopcy: *Zachód słońca i tęcza*, *Zachód słońca*, *Para zakochana*, *Wybuch wulkanu sąd rejonowy*. Większość prac oddała nastrój utworu. Niektóre z nich były bardzo ekspresywne, np. *Balet w dżungli* czy *Taniec na królewskim dworze*. Dzieci trafnie odebrały intencję programową zawartą przez kompozytora w utworze, który wykonywany bywa często jako taniec, a jak zauważa M. Przychodzińska (1990), mają go w swym repertuarze tancerki baletu klasycznego.

Przykłady twórczości językowej (pisemnej)

Po wysłuchaniu *Preludium h-moll op. 28 nr 6* Fryderyka Chopina badani uczniowie przystąpili do pisania prac pisemnych. Odkodowanie nastroju muzycznego oddawały następujące określenia: „uczucie smutku”, „deszcze”, „burza”, „płacz”, „smutna zima”, „smutna wieś”, „pogrzeb”, „noc” (do melancholijnych fragmentów melodii). Wyrażanie przeżyć własnych po wysłuchaniu utworu odbyło się za pomocą wiersza (w 2 przypadkach), opowiadania (w 6 przypadkach) i w postaci opisu uczuć i skojarzeń (w 14 przypadkach). Dzieci w swoich opisach używały różnych środków stylistycznych, w tym najczęściej epitetów (16 badanych), porównań (w trzech przypadkach), antropomorfizacji (dwóch uczniów), wykrzyknienia, określenia dynamizujące tempo akcji oraz rymów (w wierszach), przerzutni i powtórzeń.

Przykładowe tytuły prac pisemnych z podziałem na płeć.

Dziewczęta: *Piękna baletnica*, *Ciemny dzień*, *Smutek*, *Taniec w nocy*, *Ślub w lesie noc*, *Zadbanie*, *Kłopotowa rola*, *Królowna Śnieżka*, *Małe opowiadanie o deszczu*, *Jeziro łabędzie*.

Chłopcy: *Zima*, *Smutna wieś*, *Jeden raz koncert*.

Poniżej prezentowana jest przykładowa praca napisana przez dziewczynkę wierszem:

Piękna baletnica

Baletnica tańczy pięknie balet.
Jest bardzo podobna do pięknych zabawkowych lalek.
Widzowie patrzą na nią ze wzruszeniem.
Łzy ociekają im po policzkach.
Tańczy tak pięknie.
Jest najpiękniejsza ze wszystkich baletnic w mieście.
Nawet zrobiła piruet wreszcie.
Choć i bez piruetów tańczy przepięknie.
Ludzie martwią się, aby nie odeszła z sali,
bo tańczy pięknie.
Lecz w końcu odeszła z sali i wkroczyła na scenę następna.
Ludzie zrobili się bardzo smutni.
Połowa z nich wyszła do domu.
Trudno, co zrobić.
Ale okazało się, że ta baletnica tańczy równie
Pięknie jak poprzednia.
Ludzie na koniec bili jej brawa i poszli do domu
bardzo szczęśliwi.

Stosując podejście poznawcze do analizy przebiegu procesu twórczego, w tym przypadku do tworzenia prac plastycznych i pisemnych pod wpływem słuchanej muzyki, można podjąć próbę określenia zarówno właściwości, jak i poziomu procesów poznawczych trzecioklasistów, w tym wyobraźni, myślenia asocjacyjnego i umiejętności uogólniania. Utwory muzyczne wywoływały u badanych różne skojarzenia, często tematycznie dosyć odległe od tytułu (którego dzieci nie znały wcześniej) słuchanego utworu, jednak znakomicie oddające jego nastrój, tempo, barwę czy wysokość dźwięków. Narracje pisemne uczniów wzbogacone są prawdopodobnie ich osobistymi przeżyciami związanymi z ostatnimi wydarzeniami w szkole czy w domu lub też z czytaną książką.

Konkluzja

Przeprowadzone badania, opisane tu z konieczności bardzo skrótowo, ujawniają duży potencjał twórczy uczniów klas trzecich. Analiza poszukiwań badawczych różnych autorów i własnych, a także przedstawiona tu cząstkowa egzemplifikacja działań twórczych dzieci, prowadzi do konkluzji, że procesy twórcze u dzieci, podobnie, jak u dorosłych, mają charakter „zwyczajnej” aktywności umysłowej angażującej procesy poznawcze, a także emocje. W odkodowanie znaczeń zawartych w tzw. muzyce programowej zaangażowana jest dotychczasowa wiedza jednostek oraz ich własne przeżycia i doświadczenia. Badania pokazują też, że w rozwoju twórczości dziecka kluczowe jest wczesne jej stymulowanie i pielęgnowanie. W tym zakresie dużą rolę odgrywa twórcza postawa nauczyciela i pozabawione schematyzmu podejście do pracy z uczniami. Potwierdzają to także badania nad

twórczością dzieci przedszkolnych prowadzone m.in. przez Dagmarę Lewandowską i Kamilę Lipską (2018). Można potwierdzić, że swobodna atmosfera, poczucie bezpieczeństwa i bezwarunkowa akceptacja, a także dbałość o dostarczanie odpowiednich środków są czynnikami warunkującymi twórczość dzieci. Stosując analogię do koncepcji A. Craft (2010) o twórczości dziecka przez małe „t” można stwierdzić, że sztuka dziecka, choć „mała” znacząca historycznie, dla niego samego jest wielka.

Literatura

- Burczyk I. (2017), *Muzyczna realizacja tekstu literackiego dla dzieci*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 12, 3 (45).
- Button S. (2006), *Key Stage 3 Pupils' Perception of music*. “Music Education Research”, 8 (3).
- Craft A. (2000), *Creativity Across the Primary Curriculum. Framing and developing practice*. London and New York, RoutledgeFalmer.
- Craft A. (2010), *Deconstruction or Reconstruction? New Directions in Policies for Creativity in the Early Years*. In: Ch. Tims (ed.), *Born Creative*. London.
- Filipiak E. (1995), *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz, Wyd. Uczelniane WSP.
- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań, Media Rodzina.
- Gardner H. (2009), *Pięć umysłów przyszłości*. Warszawa, Laurum.
- Gordon E.E. (1997), *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętność, zawartość i motywy. Teoria uczenia się muzyki*. Bydgoszcz, Wyd. Uczelniane WSP.
- Górniewicz J. (1995), *Szkice z teorii wyobraźni i samorealizacji*. Warszawa Toruń, Wyd. PTP.
- Karwowska-Struczyk M., Hajnicz W. (1998), *Obserwacja w poznawaniu dziecka*. Warszawa, WSiP.
- Krauze-Sikorska H. (2006), *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*. Poznań, Wyd. Naukowe UAM.
- Lewandowska D., Lipka K. (2018), *Spontaniczne aktywności dzieci jako proces twórczy*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 13, 2 (48).
- Limont W. (1994), *Synektyka a zdolności twórcze*. Toruń, Wyd. UMK.
- Łobocki M. (2007), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka E. (2001), *Twórczość*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. *Psychologia ogólna*. Gdańsk, GWP.
- Popek St. (1985), *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*. Warszawa, WSiP.
- Przychodzińska M. (1990), *Słuchanie muzyki w klasach 1–3*. Warszawa, WSiP.
- Robinson K., Aronica L. (2015), *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*. Kraków, Wyd. Element.
- Sternberg R.J., Lubart T.I. & Kaufman J.C., Pretz J.E. (2005), *Creativity*. In: K.J. Holyoak & R.G. Morison (ed.), *The Cambridge handbook of thinking and reasoning*. New York, Cambridge University Press.
- Słoboda J.A. (2002), *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Szmidt K.J. (2007), *Pedagogika twórczości*. Gdańsk, GWP.

- Szuścik U. (2006), *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dzieci*. Katowice, Wyd. UŚ.
- Tatarkiewicz W. (1988), *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka. Piękno. Forma. Twórczość. Odtwórczość. Przeżycia estetyczne*. Warszawa, PWN.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*. Białystok, Trans Humana.
- Wojnar I. (2000), *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa, Wyd. Akademickie „Żak”.
- Zmysłowska M. (2009), *Rozwój muzyczny dziecka od poczęcia do 3 roku życia – studium przypadku*. W: M. Suświłło (red.), *Rozwijanie wielorakich zdolności człowieka. Wybrane zagadnienia*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek.
- Zwolińska E. (1997), *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*. Bydgoszcz, Wyd. Uczelniane WSP.

Joanna Maria Garbula

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.44.08>

ORCID: 0000-0003-1599-7205

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

joanna_garbula@wp.pl

Teksty narracyjne uczniów w świetle morfologii Władimira Proppa

Summary

Narrative texts of schoolchildren in the light of Vladimir Propp's morphology

Children create narratives by imitating styles present in their culture and own experiences. Hence, nurseries and primary schools play an important role in children's building narratives. My intention has been to present narratives constructed by children taking into consideration the form rather than the content, as it had been done by V. Propp in his morphology. This type of researching children's texts has not been previously employed in early school pedagogy. The analyses demonstrated that most stories created by early school pupils assume the form of modified and updated fairy tales, with a different number of functions.

Keywords: narratives, children's narratives, morphology of a fairy tale, structural and functional analysis of a text

Słowa kluczowe: narracje, narracje dzieci, morfologia bajki, analiza strukturalno-funkcjonalna tekstu

Analiza strukturalno-funkcjonalna tekstów narracyjnych

Stałą cechą człowieczej wspólnoty jest budowanie narracji. Arystoteles mówił o narracji jako opowieści złożonej z początku, środka i końca ze spinającą ją akcją/fabułą (Arystoteles 1983). Początek obrazuje konkretny stan (jak np. prowokacja, zdarzenie) wymagający działania lub opowiedzenia historii. Nie musi być on rezultatem uprzedniego zdarzenia, zawsze jednak ma ciąg dalszy. Środkowa część opisuje przebieg wydarzeń i epizodów. Zakończenie przedstawia sposoby przezwyciężania napięć i rozwiązań związanych często z przyszłością (np. „i żyli długo i szczęśliwie”). Narracja jest zatem ustrukturalizowaną, dobrze rozpoznawalną i jasno nakreśloną całością (van Oers 2003: 12).

Analizę tekstów narracyjnych umożliwia semiotyka, której podstawy stworzył F. de Saussure (2002), próbujący odnaleźć w pozornej anarchii przekazów zasadę klasyfikacji i fundament opisu. Semiotyka strukturalna za główny przedmiot analizy uznaje „nie znak, lecz język pojęty jako system, natomiast definicja znaku ma charakter wtórny, wywieziony z własności systemu, którego znak jest elementem” (Rosner 1981: 15). Analiza

tekstów narracyjnych może przebiegać na kilku poziomach, wokół których koncentrują się rozważania generatywistów (Rosner 1981):

- poziom manifestacji – substancjonalna charakterystyka znaków, w których dany tekst się realizuje (Hjelmslev i Greimas),
- poziom powierzchniowy (fabularny, tematyczny, aktorialny) – na tym poziomie tekst narracyjny ujawnia kategorie zdarzeń czy postaci (narracja jest sekwencją zdarzeń w całej ich konkretności i konkretnych bohaterów),
- poziom struktur głębokich – kategorie funkcji i aktantów, są to pojęcia teoretyczne,
- poziom bardzo głęboki, poziom uniwersalnej gramatyki tekstowej – gramatyka bardzo głęboka byłaby gramatyką bardzo wielkiego zbioru tekstów możliwych, w stosunku do którego zbiór tekstów narracyjnych pozostawałby w relacji podzbioru.

Kluczowym pojęciem w analizie strukturalnej tekstu jest zdaniem R. Barthesa (1986) poziom opisu, który pozwala uporządkować ogromną masę elementów tworzących opowiadanie. Proponuje trzy rodzaje opisu:

- poziom „funkcji” – w znaczeniu, jakie słowu temu nadali Propp i Bermond,
- poziom „działań” – w znaczeniu Greimasa, gdy mówi o postaciach jako „aktantach”,
- poziom „narracji” – w znaczeniu „wypowiedzi” u Todorova.

„Te trzy poziomy zintegrowane są progresywnie; dana funkcja nabiera znaczenia tylko wówczas, gdy uczestniczy w ogólnym działaniu aktanta; samo zaś działanie czerpie ostatecznie sens stąd, że zostaje opowiedziane, powierzone wypowiedzi mającej własny kod” (Barthes 1986: 333).

Koncepcja morfologiczna W. Proppa

Punktem odniesienia dla wielu badaczy, dokonujących analizy struktur narracyjnych, było i jest studium *Morfologia bajki* W. Proppa (1976), będące zdaniem językoznawców pierwszą gramatyką tekstu. Propp analizę bajki oparł na koncepcji synchronicznej organizacji systemów znaków F. de Saussure’a. Dowodził, że bajki magiczne konstytuują taką formę narracyjną, która jest zasadnicza w opowiadaniu historii oraz że bajki mają podobne tematy bez względu na kulturę, w której są opowiadane. Posługując się specjalną metodą, Propp wyodrębnił części składowe bajek, będące podstawą ich porównywania i dowodził, że istota bajki zasadza się na funkcjach, które one pełnią w bajce. „Przez funkcję rozumie my postępowanie osoby działającej, określane z punktu widzenia jego znaczenia dla toku akcji” (Propp 1976: 59). Tą osobą działającą może być przeciwnik (szkodzący), donator, pomocnik, królewna albo jej ojciec, osoba wysyłająca, bohater, fałszywy bohater.

Struktura bajki według Proppa składa się z kilku kręgów akcji realizowanych przez trzydzieści jeden funkcji. Rozpoczyna ją sytuacja wyjściowa, która nie tworzy funkcji, ale jest ważnym elementem wprowadzającym (Propp 1976: 209–211). Tak zwaną część przygotowawczą stanowi siedem pierwszych funkcji związanych z odejściem, zakazem i złamaniem zakazu, które mogą wystąpić w bajce magicznej, ale nie są niezbędne.

Zasadnicza część historii rozpoczyna się od funkcji ósmej, która zawiązuje akcję poprzez szkodzenie (19 różnych form) lub odczuwanie braku spowodowanego przez działania czynników zewnętrznych lub w wyniku uświadomienia sobie tego braku przez samego bohatera, który podejmuje przeciwdziałanie i opuszcza dom. Kolejna część struktury bajki związana jest z działaniami donatora. W tej części bohater poddany jest próbie, otrzymuje środek magiczny, odbywa walkę z przeciwnikiem, którego pokonuje lub odzyskuje przedmiot poszukiwań. Bajka zwykle kończy się w tym miejscu, ale może być kontynuowana w czwartym kręgu akcji, dotyczącym powrotu bohatera i przejęcia rządów, a także zawarcia małżeństwa (Propp 1976: 86–90).

Analiza Proppa stała się inspiracją do badań nad różnymi systemami kultury, a także punktem wyjścia innych teorii narratologicznych. Badacze reprezentujący różne dyscypliny, tacy jak W. Turner (1982) czy H. White (1981) wyrażają za Proppem pogląd, że istnieje głęboka struktura narracji, która realizuje się w dobrych opowieściach, a jej ponadczasowość zapewniają niedola, postacie i świadomość. J.S. Bruner charakteryzuje tę strukturę jako „stabilny stan, naruszenie, kryzysy, zadośćuczynienie” (1986: 21). Niektóre współczesne teksty narracyjne, zdaniem A.A. Berger (2005), są zmodyfikowanymi i unowocześnionymi opowieściami opisanymi przez Proppa. Teza odnosi się także do amerykańskiej telewizji, która jest nasycona narracją, jak gąbka wodą (Kozloff 1978: 53). Takie same cechy przypisuje się także produkcjom filmowym (Świętochowska 2001: 34).

Zastosowanie morfologii W. Proppa do analizy dziecięcych narracji

Bajkowy schemat kompozycyjny Proppa (sytuacja wstępna, część przygotowawcza, zasadnicza część historii) i związane z nim funkcje są obecne także w tekstach skonstruowanych przez uczniów, a dotyczących historii własnej rodziny (Garbula 2010; 2014). Przedstawioną powyżej morfologię bajki Proppa zastosowano do analizowania narracji skonstruowanych przez uczniów trzech klas trzeciej szkoły podstawowej. Powstały one w toku sytuacji edukacyjnej skoncentrowanej wokół wiedzy dziecka, która stwarza optymalne środowisko uczenia się, aktywności dziecka, dialogu nauczyciela z uczniem (Klus-Stańska 2000). Sytuacja edukacyjna skoncentrowana wokół wiedzy ucznia dotyczyła „bycia ucznia w historii”. Uczniowie badali historie swoich rodzin, a następnie je opisywali. Badałam narracje uczniów, biorąc pod uwagę ich formę, a nie treść.

Analiza morfologiczna tekstów wykazała, że uczniowie tworzyli narracje o prostej i złożonej fabule, zbliżone do struktury bajki oraz inne konstrukcje będące „opowiadaniem o...” lub „relacją z...”. W tym artykule zajęto się analizą typowych struktur narracyjnych. Narracje o prostej strukturze składają się z trzech elementów morfologicznych, tzn. sytuacji wstępnej, która według Proppa nie jest funkcją, ale ważnym elementem morfologicznym, od której rozpoczyna się opowiadanie we wszystkich typach struktur, zasadniczej części tekstu oraz morału/ refleksji czy oceny zdarzeń. Narracje o złożonej fabule, zbliżonej do struktury bajki, złożone są z następujących elementów: sytuacji wstępnej, część przygotowawczej, zasadniczej części narracji i morału/ refleksji czy oceny zdarzeń.

Pierwszy typ struktury narracyjnych obrazuje poniższa narracja ucznia (Garbula 2010: 183–184)¹.

Mój dziadek opowiadał mi historię z wojny.	<i>sytuacja wstępna</i>
Dziadek w 1942 roku został siłą wcielony do armii niemieckiej, w której przebywał do wyzwolenia.	<i>wyrządzenie szkody</i>
Mało brakowało a dziadek nie wróciłby z wojny, nie od kuli, ale z głodu.	<i>odczuwanie braku pożywienia</i>
Życie uratował mu szczur.	<i>donator</i>
Dziadek siedział na czatach i już tracił nadzieję na przeżycie, zobaczył szczura, który ciągnął zębami dużą kromkę chleba.	<i>środek magiczny</i>
Dziadek wyrwał mu tę kromkę i zjadł.	<i>wykonanie trudnego zadania</i>
Dziwne rzeczy się działy na wojnie.	<i>ocena zdarzeń</i>

Opowiadanie Janka wprowadza odbiorcę w akcję poprzez umiejscowienie historii w czasie. Funkcja zawiązania opowiadania związana jest z gwałtem, jakim było wcielenie na siłę bohatera do armii niemieckiej w czasie trwającej wojny (można domniemywać, że był Polakiem, ale zamieszkiwał terytorium Trzeciej Rzeszy). W tym opowiadaniu odnajdujemy nie tylko funkcję uszkodzenia, ale także funkcję braku odnoszącą się do braku pożywienia. Bohater umierał z głodu, gdy na jego drodze pojawił się donator (szczur) ze środkiem magicznym w postaci chleba. Bohater sprostował trudnemu zadaniu, jakim było wyrwanie szczurowi kromki chleba. Dzięki temu środkowi magicznemu żyje do dzisiaj. Janek dokonuje oceny zdarzeń mówiąc: *Dziwne rzeczy się działy na wojnie*.

Drugi typ struktur narracyjnych odpowiada strukturze bajki. Egzemplifikacją tego typu struktury jest następująca narracja².

Ponieważ ja interesuję się końmi, babcia Wiktoria opowiadała mi o swoim dzieciństwie i o tym jak chciała nauczyć się jeździć konno	<i>sytuacja wstępna</i>
Wiele razy prosiła swego ojca, aby ją posadził na konia, ale on nie chciał, bo wiedział, że jest za mała
i może stać się coś złego.	<i>zakaz spotęgowany przewidywaniem nieszczęścia</i>
Pewnego razu, gdy rodziców nie było w domu	<i>odejście rodziców z domu</i>
babcia postanowiła wraz ze swoim bratem nauczyć się jeździć konno.
Wyprowadzili konia ze stajni, osiedłali go i razem wsiedli, aby chwilę się przejechać.	<i>motywacja naruszenia zakazu</i>
Koń zaczął szybko biec, aż w pewnej chwili
aż w pewnej chwili babcia upadła i złamała sobie rękę, a koń uciekł w dal.	<i>naruszenie zakazu</i>
Babcia bardzo się bała, co powiedzą rodzice jak	<i>wyrządzenie szkody</i>

¹ Przykład i opis zaczerpnięty z publikacji: J.M. Garbula, *Znaczenia historyczne w edukacji początkowej. Narracyjne konstruowanie historii rodzinnych*. Olsztyn 2010, Wydawnictwo UWM, s. 183–184.

² Przykład i opis zaczerpnięty z książki: J.M. Garbula, *Znaczenia historyczne...*, s. 184–185.

wrócą.	<i>rudymet powiadamianiu o nieszczęściu</i>
Na szczęście pojawił się sąsiad.	<i>pojawienie się donatora</i>
Sąsiadowi udało się złapać konia.	<i>początek przeciwdziałania</i>
i historia szczęśliwie się zakończyła.	<i>wielkoduszne przebaczenie</i>
To była duża nauczka dla babci, no i dla mnie,	<i>morał</i>
jeżeli dorośli czegoś zabraniają to mają rację, bo może naprawdę stać się nieszczęście.	

Narracja ta ukazuje działającą postać, babcię Wiktorię jako dziecko, które zmierzało do zdobycia umiejętności jazdy konnej. Pojawia się problem, którym jest niechęć ojca bohaterki do posadzenia dziewczynki na koniu. Nie chce, aby jego córce przydarzyło się nieszczęście. Naruszenie uzasadnionych obaw ojca następuje w wyniku złamania zakazu. Bohaterka wraz z bratem dosiada konia i w efekcie łamie sobie rękę. Narracja ta zaczyna się od bezpośredniego wprowadzenia w mającą się wydarzyć akcję. Część przygotowawcza obejmująca takie funkcje, jak: zakaz ojca, odejście rodziców, złamanie zakazu rodziców, prowadzi do zakłócenia akcji i wyrządzenia sobie szkody przez bohaterkę. Pojawia się donator, który łapie konia i powiadamia rodziców. Narracja kończy się morałem wyciągniętym zarówno przez babcię, jak i jej wnuczkę. Tak przedstawia się całościowa struktura analizowanych dwóch tekstów uczniów.

Poniżej zaprezentowane zostały kolejne części składowe wszystkich narracji skonstruowanych przez uczniów razem z ich funkcjami. Teksty uczniów, tak jak bajki magiczne, rozpoczynają się od ważnego elementu morfologicznego, jakim jest sytuacja wyjściowa. Rodzajami introdukcji w omawianych tekstach są określenia czasowo-przestrzenne: *Rzecz miała miejsce we wsi Kornica, w 1943 roku*; członkowie rodziny: *Prababcia Marysia...*, *Dziadek Władek...*, *Ojciec Franciszek...*; *Mama Halina...*, sytuacja, w której znajdują się członkowie rodziny: *W naszym domu jest taka tradycja, że dzieci w rodzinie mają na imię M. lub J.*; bezpośrednie wprowadzenie przyszłego bohatera: *Historia dotyczy mojego dziadka Antoniego...*; przedmioty magiczne: *jedna filiżanka w czerwone kwiatki*.

Według morfologii bajki Proppa w bajkach magicznych, jak to już zostało powiedziane, po sytuacji początkowej następuje część przygotowawcza. Poniżej przedstawiono funkcje stanowiące część przygotowawczą w narracjach uczniów. Jest to odejście: *Dziadkowie poszli w pole...*; zakaz i naruszenie zakazu: *Poszła, choć nie wolno, do taty...*; oszukiwanie ofiary: *Powiedział, że jadą do taty prababci, a oni jechali do Kazachstanu*; zdobywanie wiadomości o bohaterze: *Żołnierze chcieli, żeby dziadek im powiedział, dokąd poszedł ich ojciec*; udzielanie informacji o ofercie: *Jej biedny ojciec zaprowadził ich do pobliskiej wsi i pokazał dom*. Wszystkie te funkcje służyły do zawiązania akcji w narracji.

W bajkach po części przygotowawczej następuje legitymizowanie problemu, czyli obracanie się wokół funkcji uszkodzenia lub uświadomienie sobie braku czegoś lub kogoś. W tekstach uczniów również odnajdujemy kluczowe funkcje otwierające jej zasadniczą część. I tak uszkodzenie przybierało różne formy, były to: stosowanie działań wysiedleńczych: *Rodzina babci została wydalona z Polski do Rosji*; spowodowanie nagłego zniknięcia: *Ten Żyd był bardzo dobrym rzemieślnikiem, robił kapelusze, ale kiedy wybuchła wojna i przyszli Niemcy, musiał zamknąć sklep i uciekać z rodziną*; wzięcie do niewoli: *Kilka dni*

potem (24.09.39 r.) został wzięty do niewoli nad Narwią przez Armię Czerwoną; pozbawienie życia: Ojciec Halinki zginął w lesie po strzale w głowę w wykopanym przez siebie rowie; zadanie ran cielesnych: Podczas jednej z bitew został ranny. Trafił go odłamek kuli; zniszczenie skrzypiec: Pewnego dnia ciocia Marysia tak się zdenerwowała na wujka, że mu połamała skrzypce; spowodowanie pożaru: Postanowiła poczytać sobie przed snem i zapaliła świeczkę, którą postawiła koło wypranych koszul i zasnęła; dokonanie zniszczenia: Żołnierz nagle wyciągnął nóż i pociął ten obrus na kawalki; karanie i zadawanie bólu: Adam dostawał linijką po rękach lub nauczycielka ciągnęła go za uszy; spowodowanie upadku: Odsunęliśmy stół, nie spojrzeliśmy na Marcelinę i mała spadła ze schodów

W pozostałych historiach rodzinnych konstruowanych przez uczniów do zawiązania akcji służyła funkcja braku. Sytuacja braku powoduje poszukiwania analogiczne do poszukiwań przy uszkodzeniu. W analizowanych narracjach funkcja braku przybrała różne formy, na przykład: brak wykształcenia: *Babcia nie mogła pracować w tym zawodzie, ponieważ nie miała odpowiedniego wykształcenia*; brak zabawek: *Babcia nie miała żadnych zabawek, a bardzo chciała mieć lalkę*; brak pieniędzy: *Ponieważ zarobki z gospodarstwa nie były zbyt duże, wyjechał do pracy w kopalni węgla „Halemba” w Rudzie Śląskiej*; brak domu nad jeziorem: *Marzeniem babci i dziadka było wyjechać z Warszawy, osiedlić się nad jeziorem*; brak środków do życia: *Jej mama nie miała na chleb i poszła po pomoc do księdza, z którym była zaprzyjaźniona*; brak umiejętności czytania: *Pradziadek miał zamiłowanie do książek, ale nie umiał czytać*; brak męża: *Babcia nie mogła poradzić sobie z gospodarką, bo nie miała męża*; brak rodziców: *Rodzice babci zginęli i babcia wychowała się w domu dziecka*.

Oprócz przedstawionych powyżej funkcji w narracjach uczniów odnotowano jeszcze inne, które wzbogacały analizowane teksty. Są nimi: opuszczenie domu przez bohatera: *Wujek idąc na wojnę zostawił książkę w domu. Powiedział, że tam nie będzie miał czasu jej przeczytać*; naznaczenie bohatera znamieniem: *Dziadkowi udało mu się szczęśliwie wrócić, choć amputowali mu nogę*; otrzymanie środka magicznego: *Matka pradziadka dała mu w prezencie srebrny szkaplerzyk z wizerunkiem Matki Boskiej. Wkładając mu na szyję, powiedziała: Niech Matka Boska ma cię w swojej opiece*; ocalenie przez niezwykłą siłę: *Przysiadł się do niej młody człowiek i tak ją zagadał, że spóźniła się na pociąg. Do domu dotarła drugiego dnia. A tamten pociąg, na który nie zdążyła, wykoleił się*; likwidacja szkody lub braku: *W pewnym momencie przewrócił się i wypuścił z rąk zwierzę, które wróciło do swojej mamy*; ślub i wesele: *Za kilka miesięcy wzięli ślub, wesele było fajne, a babcia z dziadkiem bardzo szczęśliwi. Było wesele i odtąd zawsze byli razem*.

Ważną część morfologiczną narracji dziecięcych stanowi ich zakończenie. Najczęściej jest to morał: *To była duża nauczka dla babci, no i dla mnie, jeżeli dorośli czegoś zabraniają, to mieli rację, bo może stać się źle*; refleksja: *Babcia powiedziała, że zawsze bardzo żałowała tego, że się z nią posprzeczała czy ocena zdarzeń/ wyrażanie uczuć: Dziwne rzeczy działy się na wojnie. Jestem dumny, że mam taką babcie*.

Zakończenie

„Istoty ludzkie nie mogą żyć bez narracji” (Postman 2001: 111). Zarówno ustne, jak i pisemne stanowią odbicie otaczającej rzeczywistości, w której zapisane są ludzkie doświadczenia i sposoby interpretowania świata. Narracją dzieci, z punktu widzenia morfologicznego, można nazwać każdy rozwój akcji od uszkodzenia lub braku przez inne funkcje, aż do funkcji wykorzystywanych w celu ich rozwiązania (np. zdobycie czegoś, zlikwidowanie nieszczęście, nagroda). To oznacza, że tak jak bajki magiczne, narracje uczniowskie tworzą spójną kompozycję z elementami wspólnymi i powtarzalnymi, które je wyróżniają niezależnie od fabuły. Poznanie budowy tekstów narracyjnych i reguł nimi rządzących jest ważne w pracy nauczyciela z uczniami klas młodszych, dla których opowiadanie historii stanowi ważną formę wypowiedzi. Dotarcie do dzieci i odkrywania w nich pokładów narracyjnego rozumienia świata jest niezwykle ważne i zarazem realne.

Literatura

- Arystoteles (1983), *Poetyka*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Benton T., Craib I. (2003), *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*. Wrocław, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Berger A.A. (2005), *Media Analysis Techniques*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Garbula J.M. (2010), *Znaczenia historyczne w edukacji początkowej. Narracyjne konstruowanie historii rodzinnych*. Olsztyn, Wyd. UWM.
- Garbula J.M. (2014), *Pewnego razu... Teksty narracyjne w edukacji początkowej*. Olsztyn, Wyd. UWM.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wyd. UWM.
- Kozloff S. (1992), *Narrative Theory and Television*. In: R.C. Allen (ed.), *Channels of Discourse, Reassembled: Television and Contemporary Criticism*. London, Routledge.
- Ochs E., Capps L. (2001), *Living Narrative: Creating Lives in Everyday Storytelling*. Cambridge, Harvard University Press.
- Oers van B. (2003), *Multiple narratives of childhood. Tools for the improvement of early childhood education*. In: B. van Oers (ed.), *Narratives of Childhood. Theoretical and Practical Explorations for the Innovation of Early Childhood Education*. Amsterdam, VU University Press.
- Postman N. (2001), *W stronę XVIII stulecia*. Warszawa, PIW.
- Propp W. (1976), *Morfologia bajki*. Warszawa, Książka i Wiedza.
- Rosner K. (1981), *Semiotyka strukturalna w badaniach nad literaturą*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Świętochowska B. (2001), *Titanic Jamesa Camerona jako bajka magiczna*. „Kwartalnik Filmowy” 2001, nr 34.
- Turner W. (1982), *From Ritual to Theater*. New York, Performing Arts Journal Publications.
- White H. (1981), *The Value of Narrativity in the Representation of Reality*. In: W.J.T. Mitchell (ed.), *On Narrative*. Chicago, University of Chicago Press.

Anna Józefowicz

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.44.09>

ORCID: 0000-0001-9126-3874

Uniwersytet w Białymstoku

annaola2002@wp.pl

Edukacja dziecka ku ponadczasowym wartościom – rozważania na przykładzie współczesnej *Baśni o perle* Anny Gibasiewicz

Summary

Child education toward atemporal values – considerations on the example of Fairy tale about a pearl by Anna Gibasiewicz

Baśń o perle (ang. *Fairy tale about a pearl*) by Anna Gibasiewicz (2016), is a moving story of heroes, whose fates intertwine in extraordinary circumstances, a tale of transformation and searching for the most important things in life. By its form the fairy tale refers to the folk magic tales, the mood of melancholy is similar to Andersen's fairy tales. The story is addressed to children at the early school age. On its example, I look at the contemporary implementation of the traditional genre, which is a fairy tale and the values carried by the story. I pay attention to fairy tales, which may form the basis for educational activities with children. Analyzing the literary text of *Baśń o perle* (ang. *Fairy tale about pearl*) I refer to psychoanalytic interpretations of folk tales made by Bruno Bettelheim and archetypal critique by Alicja Baluch. Reading fairy tales to the contemporary child still can perform a "miraculous and useful" role in his social and emotional development.

Keywords: fairy tale, child, values, early childhood education

Słowa kluczowe: baśń, dziecko, wartości, wczesna edukacja

Zamiast wstępu

W skromnej oprawie książki *Baśni o perle* autorstwa Anny Gibasiewicz (2016) kryje wzruszająca historia o przemianie i poszukiwaniu tego, co w życiu najważniejsze. Swoją formą baśń nawiązuje do ludowych baśni magicznych, nastrojem melancholii do autorских baśni Andersena. Opowieść adresowana jest do dzieci na etapie wczesnej edukacji, jednakże mogą ją czytać również dzieci starsze, a także dorośli, o ile zachowali w sobie część wewnętrznego dziecka, a więc „(...) tą część ja, czyli naszego psychicznego oprogramowania, która jest z natury spontaniczna, uczuciowa, wrażliwa, twórcza, ufna i kochająca” (Eichelberger; Bradshaw 2013). Na jej przykładzie przyjrzyć się współczesnej realizacji tradycyjnego gatunku, jakim jest baśń i niesionym przez opowieść wartościom oraz zwrócić uwagę na baśniowe wątki, które mogą stanowić podstawę do działań edukacyjnych z dziećmi. Dokonując analizy literackiego tekstu *Baśni o perle*, odwołuję się do

psychoanalitycznych interpretacji baśni ludowych poczynionych przez Brunona Bettelheima oraz krytyki archetypowej Alicji Baluch.

Uważam, iż czytanie baśni współczesnemu dziecku nadal spełniać może „cudowną i pożyteczną” rolę w jego społeczno-emocjonalnym rozwoju. „Cudowność i pożyteczność” baśni polega na przemawianiu do dziecka językiem wyobraźni, obrazów (to cudowność) oraz pomocy dziecku w uwolnieniu się od chaosu emocji, w uporządkowaniu sprzecznych uczuć, co ma sprawić, że malec przeżywając ją, doznaje ulgi (to pożyteczność). Warto przypomnieć również słowa Alicji Baluch, akcentujące bliskość dziecięcego świata przeżyć i świata baśni:

W psychice dziecka istnieją predyspozycje do chłonięcia utworów przemawiających językiem symboli, metafor i fantazji. W jego oczekiwaniach wobec literatury ujawnia się bardzo mocno potrzeba mityczności. Pragnienie życia w świecie marzeń (...). Dzieci z natury mają tendencję do praktyk o charakterze magicznym, wierzą w sprawczą siłę słów. Nic więc dziwnego, że ich ulubionymi utworami są bajki i baśnie magiczne oraz ich literackie repliki, w których można dostrzec ślady dawnych mitologii. W mitycznej świadomości jest miejsce dla rzeczy niezwykłych, cudownych, tajemniczych (Baluch 1992: 12).

Ponadto w „Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej” z 2017 roku, w propozycjach lektur do wspólnego i indywidualnego czytania, jeżeli poszukujemy gatunku literackiego, jakim są baśnie, odnajdujemy wybór z *Baśni Andersena* oraz Barbary Tylickiej *O krakowskich psach i kleparskich kotach. Polskie miasta w baśni i legendzie*, a więc dość skromny wybór. Oprócz tego w praktyce edukacyjnej baśni traktowana jest jako narzędzie realizacji określonych celów dydaktycznych, co powoduje, że głębokie symboliczne treści zostają spłaszczone, a jej potencjał niewykorzystany. Będąc wychowawcą dziecka, warto stawiać sobie trudne wyzwanie poszukiwania wartości w niejednoznacznych, symbolicznych baśniowych obrazach. Moja propozycja przybliżenia niniejszej, przykładowej baśni dzieciom wydaje się odpowiednia na zajęciach pozalekcyjnych (z edukacji literackiej, warsztatach w bibliotece itp.).

1. Baśniowe symbole i archetypy

Mimo że moda na baśnie i baśniowość jest jak najbardziej na czasie, o czym świadczy z roku na rok coraz większa liczba pojawiających się tego typu książek, filmów, seriali zarówno dla dzieci, jak i dorosłych, to tworzenie baśni dość wiernie naśladowujących magiczne opowieści ludowe jest rzadkie. Można za to zauważyć, jak baśń wtapia się w różne inne gatunki literackie (Niesporek-Szamburska 2008: 47–73). Mamy liczne współczesne metamorfozy baśni, które jak twierdzi Weronika Kostecka, proponują czytelnikowi intertekstualną grę z dobrze znanymi „(...) motywami, strukturami fabularnymi, regułami aksjologicznymi (Kostecka 2014: 9), (...) reinterpretują baśń klasyczną, czyli dekonstruują ją, proponują nowe jej odczytanie, włączają ją w obszar intertekstualnych gier z tradycją, weryfikują dotychczasowe interpretacje” (Kostecka 2014: 14). Kwestią sporną, jak

zauważa Maciej Skowera, jest to, jak owe poszczególne utwory ponazywać: antybaśń, metabażń, parabaśń, niebaśń, baśń współczesna, baśń na opak? (Skowera 2016).

Bażń o perle nie przystaje do żadnej z powyższych nazw, nie jest nową wersją znanej klasycznej baśni, ale oryginalną baśnią autorską, czerpiącą z klasycznych cech gatunku baśni ludowej i literackiej. Zachowuje strukturę i symbolikę ludowej baśni magicznej, a jednocześnie poprzez melancholijny nastrój, odczuwalny smutek, namacalne wręcz cierpienie bohaterów nawiązuje do literackich baśni Andersena.

Odwołując się do *Morfologii bajki* Władimira Proppa, baśnią nazywamy utwór, w którym rozwój akcji zaczyna się od szkodenia lub braku, poprzez funkcje pośrednie aż do wesela lub innego rozwiązania (Propp 1968: 222). W *Bażni o perle* mamy do czynienia z **sytuacją kryzysową**, którą jest kłamstwo kruka powodujące długi ciąg smutnych wydarzeń, na czele z utratą ukochanych osób. Następnie mamy działania rozłożone w czasie, przedstawione jako proces przywracania ładu, wiążące się z rozstrzygnięciem przez baśniowe postacie głębokich konfliktów wewnętrznych i gwałtownych uczuć. Szczęśliwe zakończenie następuje po długiej wędrówce bohaterów, w trakcie której dochodzi do ich ewolucji, duchowego przeobrażenia.

Czas, miejsce akcji, jak również imiona części postaci (stary kupiec, drwał, szara staruszka) nie są określone, co ma wymiar symboliczny, może wskazywać na każdego, jak też dowolną przestrzeń historyczną (Wróblewska 2003: 36). Warto zatrzymać się przy jednej postaci, Szlachetnym Młodzieńcu przybywającym z dalekiej, tajemniczej krainy, któremu przypisana została cecha charakteru, określająca go w sposób szczególny – jest nią szlachetność. W *Słowniku języka polskiego* czytamy, że szlachetność rozumiana jest jako postępowanie w sposób wspaniałomyślny, sprawiedliwy, bezinteresowny, prawy. Szlachetny człowiek, to człowiek odznaczający się harmonią, subtelną prostotą, umiarem (Szymczak 1981: 416). Postać Szlachetnego Młodzieńca jest w pełnym stopniu realizacją **archetypu Wielkiego Mędrca**, za czym może przemawiać wywieranie magicznego wpływu na pozostałe postaci. Jego spokój, pokora, skromność, cierpliwość sprawiają, że podążają za nim zarówno ojciec, jak i Elwika, pragnąc odnaleźć swój spokój ducha. W jego postaci realizowane jest marzenie człowieka o bratniej duszy, opiece duchowym. Z kolei jego łzy są łzami ogromnej bezradności, tak płacze zraniona dusza.

Wiemy też, że w **baśni magicznej przyroda ożywa, powszechny jest antropomorfizm**, co sprawia, że wydarzenia zyskują miano cudownych (Wróblewska 2003: 35). Taka forma przedstawiania świata bliska jest dziecięcej jego percepcji. Dziecko nie myśli w sposób abstrakcyjny, ale animistyczny, a więc ożywia świat wokół (Łobocki 2006: 136–138). I nawet kiedy wyrasta już z tego typu postrzegania rzeczywistości, nadal chce wierzyć, że świat wokoło potrafi chociaż na moment ożyć. Lubi tak fantazjować, gdyż w taki sposób powraca, bez względu na sytuację, do beztrudnych chwil dzieciństwa.

W *Bażni o perle* świat natury sprzyja bohaterom, którzy kierują się sercem, wyruszają w drogę w szczytnym celu. Wszak mówi się, iż jeśli czegoś bardzo chcesz, cały wszechświat tak działa, by udało ci się to osiągnąć. Tym sposobem między innymi wierzba udziela podróżującej Elwice schronienia, ptaki służą za przewodników (skowronek i bociek).

W baśni bohater osiąga sukces zwykle również przy pomocy magicznych pomocników (Baluch 1992: 74; Bettelheim 1996: 206–214, 232, 398). Tajemniczym donatorem w *Baśni o perle* jest także szara staruszka potrafiąca wprowadzić podróżnika w łagodny nastrój. Jej postać nawiązuje do **archetypu Wielkiej Matki**

(...) pierwowzoru ziemi-matki, a w innych wariantach tego samego mitologemu do bogini Demeter, a także Bogarodzicy. Ta wieloobrazowa postać kobiety-opiekunki zapewnia bohaterowi poczucie bezpieczeństwa, wskazuje mu drogę (Baluch 1992: 20).

W opowieści jest wyraźnie **uwypuklone dobro i zło** (kruk) i jest **magiczny przedmiot** (perła), wokół którego toczy się intryga. Postacie w klasycznej baśni są dwubiegowe – albo dobre, albo złe. **Biegunowa przeciwstawność postaci baśniowych** pozwala dziecku łatwiej uchwycić między nimi różnicę, niż gdyby były one złożone. Jak twierdził B. Bettelheim:

Na niejednoznaczność ludzką jest jeszcze za wcześnie dla dziecka, którego osobowość nie jest jeszcze względnie skonsolidowana. Aby to mogło u niego nastąpić, potrzebuje ono pozytywnych identyfikacji. Wówczas dopiero zyskuje podstawę, by rozumieć, że ludzie bardzo różnią się między sobą i że trzeba wybierać, kim się chce być. Biegunowa przeciwstawność postaci baśniowych ułatwia tę podstawową decyzję, od której zależy cały dalszy rozwój osobowości (Bettelheim 1996: 31).

Ojciec i Elwika nie są postaciami skomplikowanymi, toteż uchwycenie ich przemiany jest dla dziecka proste. **Zwycięstwo dobra nad złem** w *Baśni o perle* rozpoczyna się w momencie uświadomienia sobie przez bohaterów swoich słabości. Trzeba było „osiągnąć dna” w sensie dosłownym (wszak poławiacze pereł wędzeni chęcią bogactwa nurkowali na samo dno morza) i przenośnym (kroczenie złą drogą), żeby się od niego odbić i opowiedzieć po stronie dobra. Bohaterowie dojrzewają, zmieniają się, a im bardziej to robią, tym mniejszy dostęp do nich ma zło (kruk, chęć posiadania perły).

Kruk w baśni jest kusicielem, mącicielem ładu, synonimem zła. Treścią **archetypu Cienia** jest także wszystko to, co jest negatywnie waloryzowane. Kruk za wszelką cenę chce odwieść Elwikę od powziętych szlachetnych planów i skierować ją na drogę zatwardziałego serca. Roztacza przed dziewczyną wizję zakłamaney przyszłości, pokazuje, jak łatwo jest kroczyć szerokim gościńcem, nie widzieć, nie słyszeć, nie czuć, tylko korzystać z łatwo zdobytego bogactwa. Jak pisze Paul Radin, kruk w literaturze jest często utożsamiany z postacią typu „trickster”. Jest to postać, która nie kieruje się społecznie przyjętymi koncepcjami dobra i zła, oszukuje, zwodzi (Radin 1988: 155).

Piękna, pożądana przez wielu **perła**, jest z kolei **symbolem znieczulicy, próżności, braku serca**. Perła jest piękna tylko fizycznie – tak naprawdę jest zabójcza, gdyż czyni spustoszenie w życiu jej właściciela. Ten, kto ją posiada, staje się okrutny i obojętny na los innych. Jej wydobycie wiązało się z cierpieniem niewinnych osób, stąd jej posiadanie obarczone jest smutkiem, nie może ona przynieść szczęścia jej właścicielowi. Tak jak

w klasyce literatury tron zdobyty przez przelew krwi budzi demony (przykładem są podstępna opiekunka z baśni *Gęsiareczka*, okrutna Balladyna, Lady Macbet czy Dorian Grey z powieści Oscara Wilda), tak perła zaczyna ciążyć Elwice. W taki sposób baśń przypomina, jak złudne bywa szczęście budowane na łzach innych i jak istotna jest umiejętność docenianie oddanych nam ludzi. Ponadto wędrówka bohaterów, której analizę przedstawię w dalszym podrozdziale, ma w baśni zawsze podwójne znaczenie, nie tylko jako rzeczywiste, wytrwałe dążenie do celu, ale nade wszystko wędrowanie w głąb siebie.

Alicja Baluch wyróżnia **archetypy obrazujące dwa rodzaje ludzkiej egzystencji – drzewa i drogi, „przycupnięcia”** i ruchu do przodu, czyli **wędrówki**. Drzewo jest częścią rajy, który utracił człowiek, będąc z niego wypędzonym, stąd musi wędrować, pokonać wiele wyboistych dróg pełnych niebezpieczeństw, aby odkupić swoją przewinę. „Wygnanie z rajy wywołało u człowieka tęsknotę, która powołała w sztuce i literaturze mit wiecznego powrotu” (Baluch 1992: 19). Tak też bohaterowie baśniowi wędrują ciągle na nowo i tak w drogę wyruszyła Elwika oraz jej ojciec.

2. Motyw baśniowej wędrówki jako podróży uszlachetniającej duszę

Motyw drogi, podróży zawsze urzeka dzieci, a podświadomie wskazuje czytelnikom na potrzebę działania, a nie bierności w trudnej sytuacji. Tak więc jest wędrówką uszlachetniającą duszę, drogą procesów duchowych wiążących się z pokonywaniem własnych barier, nie tylko fizycznych, ale również tych zakorzenionych w umyśle (Waiss 2006: 20–21). Na przykładzie Elwiki i jej ojca ukazana została przemiana wewnętrzna bohatera. Na początku opowieści Elwikę można było scharakteryzować jako osobę młodą, piękną, ale nad wyraz rozkapryszoną, próżną, egoistyczną, roszczeniową i bezwzględną. W trakcie drogi Elwika miała czas na zastanowienie się nad bezmiarem cierpienia, jakie do tej pory swoją postawą wyrządziła ojcu oraz ludziom wokoło. Wyruszyła w podróż, aby odzyskać bliskich i radość życia.

W drogę wyruszył także ojciec Elwiki, stary kupiec. Jego osobowość również ewaluowała w trakcie wędrówki. Postać ojca może budzić kontrowersje. Na jego przykładzie można zastanowić się nad istotą miłości do własnego dziecka. Miłość Kupca do córki była nieudolna, gdyż niewymagająca, niestawiająca mądrych granic. Taka „niemądra” miłość doprowadziła do zguby wiele niewinnych osób. Dziewczyna wychowana została na egoistkę o roszczeniowej i egocentrycznej postawie.

Warto zaznaczyć, że takie tyranizujące bliskich postacie spotykamy w klasyce literackiej (córki ojca Goriot z powieści Honore de Balzaca, Hesia i jej mama z *Moralności pani Dulskiej* Gabrieli Zapolskiej, Zuta Młodziakowa i jej mama z *Ferdydurke* Witolda Gombrowicza) i w rzeczywistości – problem roszczeniowości, pretensji, nieliczenia się z wrażliwością drugiego człowieka ze strony wielu młodych ludzi wychowanych w społeczeństwie liberalno-demokratycznym, przez media (reklamę, seriale, teledyski, komputerowe „strzelanki”) jest bardzo aktualny.

Kupiec, który nie tłumaczył dziecku świata wartości, nie reagował na brak empatii córki, z czasem zaczął lękać się własnego dziecka. Dla świętego spokoju udawał, że wielu jej przykrych zachowań nie widzi. Stosował taktykę ucieczki, co doprowadziło do wychowania osoby emocjonalnie kalekiej. Bezwarunkowe poświęcanie ojca córce niczego dziewczyny nie nauczyło, wręcz odwrotnie odseparowało od wrażliwości i widzenia szerszego kontekstu ludzkich losów (cierpienie matek poławiaczy pereł). Ostatecznie zachowania córki zaczęły boleć nie tylko ojca, ale i samą Elwikę, tyle że dziewczyna rozumiała to dopiero w momencie straty ukochanych osób.

Wędrówka Elwiki i Starego Kupca ma swoje głębokie znaczenie. Przemiana bohaterów następuje w trakcie drogi – trudnej i długiej, trwającej całą zimą. Symbolika pór roku jest tu wymowna, zima jako pora roku jest czasem chłodu, zastoju w wegetacji przyrody, niepewności przetrwania, nostalgii, a wiosna zwiastunem nadziei, budzenia się do życia natury. Tak też nadejście wiosny wieńczy wędrówkę bohaterów. Rzeczywista wędrówka w znoju i cierpieniu jest metaforyczną wędrówką duszy (umysłu i emocji), wędrówką w celu odkupienia grzechów, szlifowania charakteru, poszukiwania wartości absolutnych. Wędrówka Elwiki i Starego Kupca jest także wędrówką w celu nauczenia się mądrej miłości, nie kapryśnej, nie bezkrytycznej, ale cierpliwej, pełnej pokory. Zawilości perypetii bohaterów, możliwości wybrania przez nich różnych dróg skłaniają do refleksji, jak istotna jest rola doświadczonego, kompetentnego dorosłego w powolnym nauczaniu dziecka samodzielnych wyborów. Warto poruszać z dziećmi tematy trudne, pomagać dziecku odkrywać złożoności psychiki ludzkiej, podejmować z dzieckiem próby rozumienia niejednoznacznych zachowań, wskazywać na ich konsekwencje. Jakość tego typu interakcji z dzieckiem jest istotna, wszak edukacja winna odwoływać się do strefy najbliższego rozwoju (Skibska 2014: 311).

3. Propozycje metodycznego wykorzystania baśni

Kiedy znamy już fabułę (którą dobrze jest przedstawić za pomocą planu wydarzeń), wszystkie postacie, kwestie czasu i miejsca akcji, w tym miejscu opowieści, gdzie następuje moment podjęcia decyzji przez główną bohaterkę, a jest nią: uwierzyć krukowi bądź nie, warto zastosować metodę graficznego zapisu procesu podejmowania decyzji zwaną **drzewkiem decyzyjnym** (Bortnowski 2001: 61–65). Stosując ją, możemy rozważać kilka wariantów rozwiązań danego problemu, zauważyć związki między nimi, co z kolei pozwala na przedyskutowanie skutków przyjętego rozwiązania. W tej metodzie istotne jest określenie wartości, którymi kierowała się osoba podejmująca decyzję. W *Baśni o perle* Elwikę kierowały pobudki materialne – chęć bycia sławną, podziwianą, bogatą.

W związku z tym, że wartość bycia szlachetnym jest jednym z głównych przesłań utworu, warto przedyskutować z dziećmi, jak rozumieją, czym jest szlachetność, jak szlachetność przejawia się w działaniu, jakie cechy są jej przeciwstawne, dlaczego młodzieniec zapłakał nad postępowaniem Elwiki, czy słyszały o podobnych szlachetnych postaciach, co można zyskać, postępując szlachetnie. Można zobrazować dyskusję, rysując

wielkie serce na kartonie, w które dzieci mogłyby zapisywać (namalować) to wszystko, co pozwoliło bohaterem przetrwać trudne chwile, natomiast poza sercem wyszczególnić wszelkie przeciwności losu. Ważne wydaje się zaproponowanie dzieciom tak zwanego bycia uważnym – poszukiwanie w swoim otoczeniu codziennych przejawów szlachetności, zapisywanie tego typu sytuacji, **założenie skrzynki „szlachetnego serca”**.

Charaktery i doświadczenia postaci *Baśni o perle* zdobyte w trakcie drogi doskonale nadają się do zastosowania w aktywizującej metodzie przez przeżywanie, jaką jest **drama** (Pankowska 2000; Way 1995). Drama daje liczne możliwości dydaktyczne, uczniowie improwizując, rozwiązują określone problemy odnoszące się do współżycia w grupie, stają się bardziej kreatywni, elastyczni, otwarci na innych, wrażliwi. Drama, podobnie jak baśń, daje liczne odpowiedzi na ważne pytanie egzystencjalne: „Co to znaczy żyć w sposób ludzki?” (Pankowska 2000: 17). I tak ćwiczeniem rozwijającym emocje, szczególnie empatię, mogłyby być scenki improwizowane, a więc wejście w rolę kolejnych postaci: Enwiki (przed wędrówką, w jej trakcie, pod koniec), ojca, Szlachetnego Młodzieńca oraz Endoasa. Z kolei w celu uchwycenia procesu ewolucji postaci Elwiki i jej ojca, procesu zmiany ich wartości, dojrzewania do mądrej miłości, sprawdzić się mogą scenki dramatowe typu wywiad z postacią. Przykładowe pytania, jakie może zadawać jedno dziecko drugiemu: Jaki był cel Pani/ Pana podróży? Jakie przygody Pana spotkały? Co było najpiękniejsze w podróży/ najstraszniejsze/ najbardziej wzruszające? A gdybyś nie wyruszył w podróż? Również wszelkie próby oddania uczuć w listach są jak najbardziej pożądane w kontekście losów bohaterów niniejszej baśni (do wyboru przez uczniów: list Enwiki do ojca, list Enwiki do Szlachetnego Młodzieńca, list ojca do Enwiki). Ponadto, jako że *Baśń o perle* została wydana bez ilustracji, nauczyciel zyskuje liczne możliwości ilustracyjnego opracowania jej z dziećmi. Ogłoszenie konkursu na ilustrowanie książki przez dzieci, ale też studentów kierunków pedagogicznych (tu w ramach edukacji literackiej i plastycznej) wydaje się również uzasadnioną sugestią.

Zamiast zakończenia – o ponadczasowych wartościach baśni

Głównym celem niniejszego tekstu było przybliżenie czytelnikowi baśni jako gatunku literackiego ze szczególnym wskazaniem na jej znaczenie edukacyjne, przede wszystkim w wychowaniu moralnym. Jak dowodził Bruno Bettelheim, jeżeli własne życie dziecka wydaje mu się niepojęte, baśń daje mu wskazówki, jak wprowadzić ład do wewnętrznego świata przeżyć, aby następnie zaprowadzić go w realnym życiu. Baśń robi to nie za pośrednictwem pojęć abstrakcyjnych, ale poprzez pokazywanie zachowań zgodnych z zasadami etyki i następstw tychże zachowań (Bettelheim 1996: 24).

Sięgając po baśnie, sięgamy do skarbnicy ponadczasowych, uniwersalnych wartości – prawdy, dobra, piękna. Sięgając po baśnie, szukamy nadziei, pocieszenia i otrzymujemy je, utożsamiając się z jej archetypowymi bohaterami, a utożsamiamy się z nimi nawet nie dlatego, że są dobre czy szlachetne, ale ze względu na położenie, w jakim się znajdują, co budzi w nas głęboki, „pozytywny oddźwięk” (Bettelheim 1996: 31). Wreszcie

archetypowy charakter baśni, czyli obrazowanie w nich głębokich pragnień i tęsknot człowieka, sprawia, że sięgając po baśnie, sięgamy po marzenia (np. *Baśń o kocie w butach* pokazuje, że nawet najslabszym, najmniejszym może się udać osiągnąć sukces). Grzegorz Leszczyński uważa, że sięganie po baśnie może być również próbą szukania schronienia w świecie dziecięcej wiary i nadziei, gdyż rekwizytornia baśniowa to nie tylko rezerwuuar toposów, motywów i symboli, ale również sfera głęboko przeżyta i kształtowana u samych początków naszego jednostkowego bytu (Leszczyński 2005: 88–89).

Baśń o perle przekazuje prawdy o międzyludzkich relacjach, wartości, jakimi dobrze jest się kierować w życiu. Na przykładzie Szlachetnego Młodzieńca, Endoasa, drwala ukazuje wartość skromności, bezinteresowności, altruizmu. Proces przemiany zarówno Elwiki, jak i jej ojca, uświadamia dziecku, że dobro rodzi się z trudu, ciężkiej pracy, pokonywania własnych słabości. W psychoterapii twierdzi się, że baśń staje się lustrem, w którym dostrzega się odbicie własnej osoby. Baśnie porządkują emocje i zmuszają do działania – bohater z nich dowiaduje się, że ucieczka od problemów niczego dobrego nie przyniesie, przeciwnie – doprowadza do ich intensyfikacji, stąd miejsce rezygnacji musi zająć aktywność bohatera, jego działanie. Jest to funkcja terapeutyczna baśni. To też w trakcie wyczerpującej podróży Elwika odmieniła swoje serce, dokonała moralnego przewartościowania i mimo podartych szat emanowało od niej autentyczne piękno, które wydobywało się z jej wnętrza. *Baśń o perle* jest również opowieścią o umiejętności wybaczenia, dawania drugiej szansy, nieprzekreślania człowieka. Ewolucja w postawie Elwiki i jej ojca wskazuje na optymistyczne przesłanie, że nigdy nie jest za późno na pracę nad sobą, na próbę naprawy błędów, nabywanie szlachetności.

Literatura

- Gibasiewicz A. (2017), *Baśń o perle*. Warszawa, LSW.
- Baluch A. (1992), *Archetypy literatury dziecięcej*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Baluch A. (1996), *Pogaduszki do poduszki (o literaturze dla najmłodszych)*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne.
- Bettelheim B. (1996), *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Warszawa, WAB.
- Bortnowski S. (2001), *Nowe spory, nowe scenariusze*. Warszawa, Stentor.
- Bradshaw J. (2013), *Powrót do swego wewnętrznego domu. Jak odzyskać i otoczyć opieką swoje wewnętrzne dziecko*. Konstancin-Jeziorna, Medium.
- Kostecka W. (2014), *Baśń postmodernistyczna: przeobrażenia gatunku. Intertekstualne gry z tradycją literacką*. Warszawa, Wydawnictwo SBP.
- Leszczyński G. (2005), *Baśń jako matryca doświadczeń egzystencjalnych*. W: G. Leszczyński (red.), *Kulturowe konteksty baśni. Rozigrana córa mitu*. T. 1, Poznań, Centrum Sztuki Dziecka.
- Łobocki M. (2009), *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Niesporek-Szamburska B. (2008), *Baśń*. W: K. Heska-Kwaśniewicz (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*. Katowice, Wydawnictwo UŚ.
- Pankowska K. (2000), *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Pawłowicz B. (2012), *Wojciech Eichelberger: Przedszkolaki w ubraniach dla dorosłych* [wywiad]. „Zwierciadło” z 24.09. <http://zwierciadlo.pl/psychologia/zrozumiec-siebie/wojciech-eichelberger-przedszkolaki-w-ubraniach-dla-doroslych>
- Piaget J. (2006), *Jak sobie dziecko wyobraża świat*. Warszawa, PWN.
- Radin P. (1988), *The Trickster. The Study in American Indian Mythology*. New York, Schocken Books.
- Schaffer R.H. (2014), *Psychologia dziecka*. Warszawa, PWN.
- Skibska J. (2014), *Mysł Lwa S. Wygotskiego we współczesnej edukacji małego dziecka*. W: A. Kamińska, J. Denek, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*. Sosnowiec, WSH.
- Skowera M. (2016), *Postmodernistyczny „retelling” baśni – garść uwag terminologicznych*. „Creatio Fantastica” nr 2 (53) <https://creatiofantastica.files.wordpress.com/2016/08/artn-maciej-skowera-postmodernistyczny-retelling-bac59bni-e28094-garc59bc487-uwag-terminologicznych1.pdf>
- M. Szymczak (red.) (1981), *Słownik języka polskiego*. T. 3, Warszawa, PWN.
- Waiss J. (2003), *Ścieżki baśni, Symboliczne wędrówki do wnętrza duszy*. Warszawa, Eneteia.
- Wróblewska V. (2003), *Przemiany gatunkowe polskiej baśni literackiej XIX i XX wieku*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Way B. (1995), *Drama w wychowaniu dzieci młodzieży*. Warszawa, WSiP.

Elżbieta Subocz

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.44.10>

ORCID: 0000-0003-4869-1966

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

elzbieta.subocz@uwm.edu.pl

Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem jako wyzwanie dla polityki społecznej z perspektywy Unii Europejskiej

Summary

Early education and child care as a challenge for social policy from the perspective of the European Union

For two decades we have been observing a lot of interest in the issues of early childhood education and child care in the European Union. Child well-being is seen as an investment in the future of Europe. The article is an attempt to answer the following questions: what are the EU's views in the field of early childhood education and care? What activities does the European Union take to improve the availability and quality of early childhood education and care for the youngest generation in the Member States? How do the Member States implement the EU's recommendations?

Keywords: early childhood education and care, European Union, Member States of the European Union, social policy

Słowa kluczowe: wczesna edukacja i opieka nad dziećmi, Unia Europejska, kraje członkowskie Unii Europejskiej, polityka społeczna

Wprowadzenie

Małe dzieci są obywatelami państwa mającymi swoje prawa, które należy respektować. Ze względu na swoją niedojrzałość fizyczną i psychiczną oraz niesamodzielność w sposób szczególny narażone są na niesprawiedliwość i nierówne traktowanie. Obowiązkiem każdego społeczeństwa jest poszanowanie praw dzieci (Urban 2009: 6) oraz stworzenie warunków do ich pełnego rozwoju fizycznego, umysłowego, kulturowego i społecznego. Prawa dzieci dotyczą również konieczności sprawowania nad nimi opieki i umożliwienie im uczestnictwa we wczesnym kształceniu. Artykuł 18 Konwencji o Prawach Dziecka stanowi, że państwo okazuje odpowiednią pomoc rodzicom bądź opiekunom prawnym w wykonywaniu przez nich obowiązków wychowawczych oraz zapewnia rozwój instytucji, zakładów i usług w zakresie opieki nad dziećmi (*Konwencja...*1991). Z kolei punkt 2 artykułu 24 Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej mówi o tym, iż we wszystkich działaniach dotyczących najmłodszego pokolenia podejmowanych zarówno przez władze prywatne, jak i publiczne, należy uwzględniać najlepszy interes dziecka (*Karta Praw Podstawowych...*2010: 8).

Dobrostan dzieci jest postrzegany jako inwestycja w przyszłość Europy, dlatego wysokiej jakości oraz finansowo dostępna wczesna edukacja i opieka (WEiO) nad najmłodszą generacją stanowi ważny priorytet Unii Europejskiej (UE) i państw członkowskich. Rezultaty analiz empirycznych Jamesa Heckmana – laureata ekonomicznej Nagrody Nobla z 2000 roku pokazują, iż inwestycje w dzieci dają zwrot w wysokości co najmniej czterokrotnej przynosząc wymierne korzyści zarówno dla jednostek, jak i dla całego społeczeństwa. Dla najmłodszej generacji, zwłaszcza wywodzącej się ze środowisk defaworyzowanych społecznie (o niskim kapitale kulturowym, społecznym i ekonomicznym) przynoszą najwięcej korzyści, jeśli są realizowane najwcześniej jak to tylko możliwe, tj. od momentu narodzin do piątego roku życia dziecka. Kwestią priorytetową jest wysoka jakość początkowej edukacji instytucjonalnej w odniesieniu zarówno do dzieci, jak i rodzin defaworyzowanych społecznie. Inwestycje we WEiO pozwalają na zredukowanie deficytu budżetowego i wzmocnienie gospodarki. W dłuższym okresie czasu przekładają się na lepsze zdrowie obywateli, zmniejszone zapotrzebowanie na usługi socjalne, niższe koszty postępowań karnych oraz zwiększoną samowystarczalność i produktywność wśród rodzin (*The Heckman Equation* 2012: 1–2; zob. też: Melhuish 2011: 300; Hasan 2007, cyt. za: *Library & Research Service* 2012: 5; Subocz 2017: 24).

Wczesna edukacja i opieka, jako pierwszy etap edukacji, jest tu definiowana jako: „proces kształcenia oraz sprawowania pieczy nad dziećmi przed rozpoczęciem formalnej edukacji szkolnej lub przed osiągnięciem przez dzieci wieku gotowości szkolnej czyli wieku, w którym mają obowiązek pójścia do szkoły” (Subocz 2017: 23). W opinii M. Czub i K. Appelt (2013: 114) oba procesy są nierozzerwalnie ze sobą związane, gdyż większość doświadczeń wynikających z opieki nad dzieckiem ma walor edukacyjny, zaś podstawą doświadczeń edukacyjnych jest właściwa, dająca poczucie bezpieczeństwa opieka.

Artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytania: jakie jest stanowisko UE w zakresie WEiO? Jakie działania podejmuje Wspólnota, aby poprawić dostępność oraz jakość wczesnej edukacji nad najmłodszą generacją w poszczególnych krajach członkowskich? Czy i w jaki sposób poszczególne kraje członkowskie realizują zalecenia i rekomendacje UE? Aby odpowiedzieć na powyższe pytania, wykorzystano dostępne raporty statystyczne dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie.

Rozwój unijnej idei wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi

Unia Europejska podejmuje szereg działań w postaci rekomendacji, zaleceń do inwestowania ze środków funduszy strukturalnych w rozwój infrastruktury i szkolenie personelu, promowania dobrych praktyk oraz wspierania badań naukowych obejmujących różne aspekty jakości i wpływu WEiO we wszystkich państwach członkowskich (KOM 2011). Jednym z unijnych priorytetów, a jednocześnie wyzwaniem dla polityki oświatowej poszczególnych krajów członkowskich jest dostęp i dobra jakość placówek WEiO (Balcon i in. 2015: 4). W roku 1996 w ramach sieci do spraw opieki nad dziećmi, Komisja Europejska opracowała rekomendacje dotyczące rozwijania usług dla małych dzieci

w zakresie, m.in.: przystępności cen, ich dostępności na obszarach miejskich i wiejskich, dostępu dla osób ze specjalnymi potrzebami, łączenia bezpiecznej opieki z podejściem pedagogicznym, różnorodności i elastyczności, relacji między rodzicami a społecznościami lokalnymi (*Quality Targets...* 1996). Rekomendacje te były wielokrotnie aktualizowane.

W 2002 roku Rada Europejska na szczycie w Barcelonie uzgodniła, że państwa członkowskie powinny usunąć bariery zniechęcające kobiety do aktywności zawodowej oraz zapewnić do 2010 roku w pełni dotowane miejsca opieki dla co najmniej 90% dzieci w wieku od 3 lat do obowiązkowego wieku szkolnego oraz dla co najmniej 33% dzieci poniżej 3 roku życia (*Presidency Conclusions...* 2002). W 2009 roku przyjęto strategiczne ramy współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia do 2020 roku, wśród których jeden z priorytetów uwzględniał „promowanie powszechnego, równego dostępu, podnoszenie jakości oferty i zwiększanie wsparcia dla nauczycieli edukacji przedszkolnej” (KOM 2011, *Konkluzje Rady...* 2009b). Osiągnięcie „celów barcelońskich” było głównym działaniem w ramach strategii lizbońskiej, a następnie strategii „Europa 2020”. Zdolności państw członkowskich w zakresie znacznego i trwałego podniesienia wskaźnika zatrudnienia zależą m.in. od możliwości pogodzenia przez rodziców życia zawodowego i prywatnego (dzięki elastycznym formom zatrudnienia czy urlopom rodzicielskim). Dostępność dobrej jakości placówek WEiO nad dziećmi jest kluczowym elementem w tej kwestii. Stanowi również zasadniczą inwestycję w rozwój dzieci, walkę z przedwczesnym kończeniem nauki oraz zapobieganie dziedziczeniu ubóstwa i marginalizacji. Mimo poczynionych postępów, oferta opieki nad dziećmi w państwach UE w 2010 roku nadal nie odpowiadała założonym celom. Co więcej, dostępne dane wskazywały, iż w 2011 roku w niektórych państwach członkowskich sytuacja uległa pogorszeniu. Konieczne było zaproponowanie nowych rozwiązań i rekomendacji dla członków Wspólnoty sprzyjających osiągnięciu tych zamierzeń (KOM 2013). Obecnie praktycznie wszystkie państwa członkowskie UE intensyfikują prace nad swoimi politykami oświatowymi, aby osiągnąć jeden z celów unijnej strategii „Europa 2020”, którym jest udział co najmniej 95% dzieci w wieku od 4 lat do wieku podjęcia obowiązku szkolnego we wczesnej edukacji oraz zapobieganie przedwczesnemu wypadaniu z systemu szkolnego. Prace te koncentrują się na dostępności, jakości, zasobach kadrowych i finansowaniu systemu WEiO, które są przedmiotem szczególnych zainteresowań w niniejszym artykule.

Poprawa jakości i skuteczności systemów edukacji w UE jest jednym z wymiarów inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. „W tym kontekście wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem (ang. *Early Childhood Education and Care* – ECEC) jest fundamentem umożliwiającym pomyślny przebieg uczenia się przez całe życie, integracji społecznej i rozwoju osobistego, a na dalszym etapie – czynnikiem zwiększającym szanse na zatrudnienie. Uzupełniając podstawową rolę pełnioną przez rodzinę, wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem ma głęboki i długotrwały wpływ, którego nie można osiągnąć środkami podejmowanymi na późniejszych etapach. Najwcześniejsze doświadczenia dzieci tworzą podstawy dla wszystkich kolejnych etapów uczenia się. Jeżeli w pierwszych latach położy się solidne fundamenty, to dalsze uczenie się jest skuteczniejsze

i istnieje większe prawdopodobieństwo, że będzie kontynuowane przez całe życie. Przyczynia się to do zmniejszania ryzyka przedwczesnego zakończenia nauki, wyrównywania efektów nauczania, zmniejszania społecznych kosztów niewykorzystania talentów oraz do obniżania publicznych nakładów na systemy zabezpieczenia społecznego, ochrony zdrowia, a nawet na wymiar sprawiedliwości” (KOM 2006; KOM 2011).

Wypada podkreślić, iż przedszkole jest istotnym instrumentem wyrównywania szans edukacyjnych dzieci, które dorastają w niekorzystnych warunkach materialnych (Murawska i in. 2004: 22). Uczęszczanie dzieci do tej placówki pozwala na niwelowanie niedoborów kapitału kulturowego środowisk cechujących się niskim statusem społeczno-ekonomicznym. Istnieje wyraźny związek między poziomem umiejętności dzieci w szkole, a długością uczestnictwa w edukacji przedszkolnej (*Raport... 2010*: 69). Rezultaty międzynarodowych badań PISA (*Programme for International Student Assessment*) przeprowadzone w 2012 roku wśród piętnastolatków w zakresie czytania, matematyki i nauk przyrodniczych dowiodły, że 15-letni uczniowie, którzy uczestniczyli we wczesnej edukacji przez dłużej niż jeden rok na ogół osiągnęli lepsze wyniki z matematyki niż ich rówieśnicy, którzy uczęszczali do placówek przedszkolnych krócej niż jeden rok lub wcale. W 28 krajach UE biorących udział w tych badaniach uczniowie, którzy uczestniczyli w pierwszym etapie edukacji, średnio uzyskali 35 punktów więcej niż pozostali. Z kolei wyniki międzynarodowego badania PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) z 2011 roku, których przedmiotem pomiaru jest umiejętność czytania tekstów literackich i użytkowych przez dziesięciolatków wskazują, że uczniowie, którzy dłużej uczestniczyli w edukacji przedszkolnej są lepiej przygotowani do rozpoczęcia nauki i osiągania sukcesów w szkole podstawowej. W większości krajów europejskich uczestniczących w badaniu PIRLS dane potwierdzają, że im dłużej dziecko przebywało w placówkach wczesnej edukacji i opieki, tym lepsze wyniki miało w czytaniu (*Kluczowe dane...2014*: 69–70). Dobrej jakości WEiO nad dzieckiem umożliwia rodzicom sprawniejsze godzenie obowiązków rodzinnych i zawodowych, zwiększając ich zdolność do zatrudnienia. Pierwszy etap edukacji korzystnie wpływa na dzieci pod względem ich przyszłego wykształcenia i integracji społecznej, ponieważ stwarza lepsze warunki życia i zwiększa ich szanse na zatrudnienie w dorosłości (KOM 2011; *Konkluzje Rady... 2009a*).

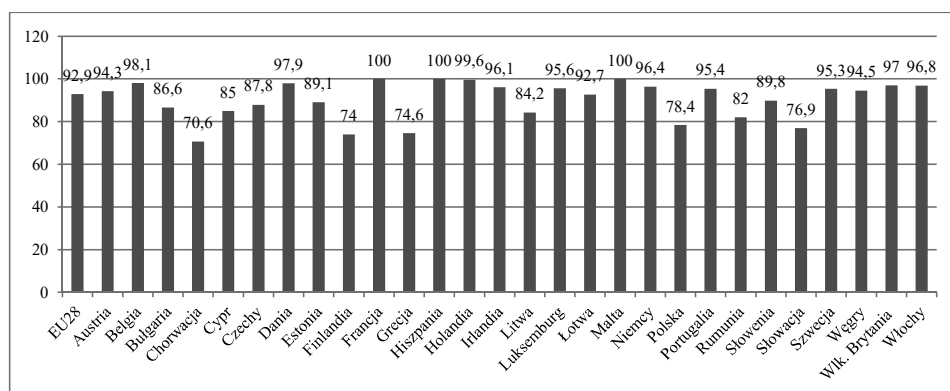
Organizacja wczesnej edukacji i opieki dla dzieci w Europie

W Europie wyróżnia się dwie główne formy organizacji WEiO: system jednoetapowy i dwuetapowy. W systemie jednoetapowym usługi nad dziećmi w wieku przedszkolnym sprawowane są w jednej placówce aż do momentu pójścia dziecka do szkoły. Ministerstwo edukacji odpowiedzialne jest za zarządzanie, organizację i finansowanie placówek. System jednoetapowy funkcjonuje w krajach bałtyckich, skandynawskich, Chorwacji i Słowenii. W niektórych państwach, jak: Łotwa, Litwa, Finlandia usługi w ramach wczesnej edukacji świadczone na rok lub dwa lata przed rozpoczęciem obowiązku szkolnego mogą być realizowane w przedszkolach lub w szkołach podstawowych (*Kluczowe dane... 2014*: 34).

Najbardziej popularnym systemem wczesnej edukacji jest jednak system dwuetapowy, który obejmuje podział usług dla dwóch kategorii wiekowych dzieci: młodszych i starszych. Przejście z pierwszego do drugiego etapu ma miejsce, kiedy dziecko jest w wieku około 3 lat (w niektórych krajach waha się od 2,5 roku do 4 lat). Usługi typowo opiekuńcze świadczone są w placówkach pozaszkolnych, zaś usługi wczesnej edukacji świadczone są najczęściej w budynku, w którym mieści się szkoła podstawowa. W systemie dwuetapowym odpowiedzialność za zarządzanie, organizację i finansowanie placówek dla młodszych dzieci ponosi zwykle ministerstwo zdrowia, spraw społecznych i rodziny. Za placówki dla starszych dzieci odpowiada najczęściej ministerstwo edukacji. System dwuetapowy występuje w takich krajach, jak: Belgia, Czechy, Włochy, Cypr, Luksemburg, Polska i Słowacja (Tamże: 33–34).

Uczestnictwo dzieci w edukacji przedszkolnej w Europie

Dane Raportu Eurydice i Eurostatu z 2011 roku (*Kluczowe dane... 2014*: 61–62) potwierdzają, że cel założony w strategii „Europa 2020”, zgodnie z którym do roku 2020 co najmniej 95% dzieci w wieku od 4 lat do momentu podjęcia obowiązku szkolnego powinno uczestniczyć w pierwszym etapie edukacji, został niemalże osiągnięty. Średnio w UE, 93% dzieci w tej grupie wiekowej już uczęszcza do placówek przedszkolnych. W jednej trzeciej krajów europejskich poziom uczestnictwa jest wyższy niż cel założony w strategii „Europa 2020” (Belgia, Dania, Francja, Hiszpania, Holandia, Irlandia, Malta, Niemcy, Wielka Brytania i Włochy). Najbliżej osiągnięcia celu znajdują się: Łotwa, Austria i Węgry, gdzie poziom uczestnictwa waha się od 90% do 95%. Jednak kilka krajów musi dążyć do osiągnięcia założonego wskaźnika, a wśród nich znajdują się: Grecja, Chorwacja, Polska, Słowacja i Finlandia – poziom uczestnictwa waha się od 70% do 78%.



Rysunek 1. Odsetek dzieci uczestniczących w edukacji przedszkolnej w poszczególnych krajach UE (od 4 lat do wieku podjęcia obowiązku szkolnego) w 2011 roku

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostatu (*Kluczowe dane... 2014*: 62).

Według danych GUS, w roku szkolnym 2016/2017 do placówek wychowania przedszkolnego w Polsce uczęszczało 80,7% dzieci w grupie wiekowej 3–6 lat. Dla dzieci w wieku 3–5 lat wskaźnik ten wynosił 81,1%. Wskaźnik upowszechniania pierwszego etapu edukacji wśród dzieci 3–4-letnich był niższy i wyniósł 76,1%. Zaobserwować można jednak zróżnicowanie regionalne. Najwięcej 3–4-letnich dzieci uczęszczało do placówek wychowania przedszkolnego w województwach: opolskim – 84,0%, mazowieckim – 83,9% oraz wielkopolskim 79,5%, natomiast najmniej w województwach warmińsko-mazurskim – 64,3% oraz kujawsko-pomorskim – 66,7% (*Oświata i wychowanie... 2017: 64–65*). Problemem w Polsce (i nie tylko) jest wciąż niewystarczająca liczba miejsc w placówkach publicznych. Niektórzy z rodziców decydują się wówczas na posyłanie swego potomstwa do przedszkola prywatnego, w którym pobyt dziecka wiąże się z większymi opłatami. Rozwiązaniem dla mniej zamożnych rodzin mogą być alternatywne formy wychowania przedszkolnego, takie jak punkty przedszkolne lub zespoły wychowania przedszkolnego. Celem ich działalności jest zwiększenie dostępu do pierwszego etapu edukacji dzieciom pochodzącym z różnych środowisk (w tym ubogich i/lub wiejskich).

Jakość opieki i edukacji wczesnoszkolnej

Z uwagi na ograniczoną objętość artykułu, w niniejszej części tekstu uwaga zostanie skoncentrowana na trzech najbardziej istotnych komponentach, jeśli chodzi o jakość opieki i edukacji wczesnoszkolnej, a mianowicie: programie nauczania, kadrze i finansowaniu systemu.

Program nauczania

Komisja Europejska postuluje, aby usługi z zakresu WEiO realizować w taki sposób, aby zaspokajały różnorodne potrzeby dziecka, w tym: poznawcze, emocjonalne, społeczne i fizyczne. Program nauczania (w Polsce nazywany podstawą programową) powinien zatem uwzględniać nie tylko uczenie się poznawcze, ale także szereg aspektów pozapoznawczych. W tym celu rekomenduje zintegrowanie opieki z edukacją bez względu na sposób organizacji systemu WEiO w poszczególnych krajach (KOM 2011). We wszystkich krajach europejskich wydano oficjalne dokumenty dotyczące co najmniej jednego etapu wczesnej edukacji obejmującego jej komponent edukacyjny i opiekuńczy. W dokumentach tych wymienia się cele związane z rozwojem osobistym, emocjonalnym i społecznym, a także z umiejętnościami językowymi i komunikacyjnymi. We wszystkich krajach także (za wyjątkiem Chorwacji) wymienia się rozwój fizyczny i edukację zdrowotną. Większość państw podkreśla rolę umiejętności artystycznych i wiedzy o świecie. Umiejętność czytania, umiejętność liczenia oraz logicznego rozumowania są częściej kierowane do dzieci starszych. To dotyczy także przystosowania do życia szkolnego. W niektórych krajach wskazuje się również inne obszary bądź cele kształcenia: rozwój poczucia tożsamości i przynależności (np. w Irlandii i na Malcie), umiejętności międzykulturowe

i różnorodność kulturową (np. w niektórych regionach Hiszpanii, na Węgrzech i w regionie Walii w Wielkiej Brytanii), edukację etyczną i religijną (np. w Austrii, Finlandii, w regionie Szkocji w Wielkiej Brytanii oraz Norwegii). Za opracowanie narzędzi oceny programu nauczania odpowiedzialne są władze lokalne oraz same placówki (*Kluczowe dane...* 2014: 120). W czasach dużych ruchów migracyjnych ludności, szczególnego znaczenia nabiera edukacja wielokulturowa umożliwiająca poznanie odmiennych zwyczajów i praktyk kulturowych. Tego typu edukacja prowadzona od najwcześniejszych lat życia dziecka pozwala na niwelowanie negatywnych stereotypów w odniesieniu do przedstawicieli innych kultur.

Ważnym zadaniem kadry pedagogicznej pierwszego etapu edukacji jest ocena postępów i osiągnięć dzieci. Głównym celem oceny jest określenie skuteczności kształcenia oraz wskazanie ewentualnych trudności dzieci. Do powszechnie stosowanych w Europie metod monitorowania i gromadzenia informacji na temat rozwoju dzieci i ich postępów w nauce zalicza się: systematyczną obserwację, prowadzenie pisemnej dokumentacji oraz sprawdziany, które aczkolwiek rzadko spotykane mogą dotyczyć gotowości szkolnej (np. w Niemczech) albo umiejętności językowych (np. Bułgarii, Danii, Niemczech, Austrii). Coraz większego znaczenia w pracy z dziećmi z różnych kategorii wiekowych nabiera także samoocena. Umożliwia ona wyartykułowanie dzieciom ich własnych poglądów, daje im świadomość tego, czego się nauczyły oraz pozwala zrozumieć własne trudności (Tamże: 124). Informacje odnośnie postępów i osiągnięć w rozwoju dzieci oraz ewentualnych trudności powinny być przekazywane bezpośrednio rodzicom tych dzieci. W razie trudności rodzice mogą podjąć stosowne interwencje; wówczas potomstwo jest lepiej przygotowane do rozpoczęcia edukacji szkolnej.

Kadra

Komisja Europejska zwraca uwagę na to, iż decydujący wpływ na jakość wczesnej edukacji i opieki mają kompetencje kadry pedagogicznej. Postuluje przy tym przyciągnięcie do zawodu odpowiednio wykwalifikowanych pracowników, wyszkolenie tych pracowników, a następnie zatrzymanie ich w zawodzie. Nadal zauważalne są praktyki przydzielania zadań „edukacyjnych” wykwalifikowanej kadrze, a zadań związanych z opieką – pracownikom o niższych kwalifikacjach, co często skutkuje brakiem ciągłości w opiece nad dziećmi i ich edukacji. Ponadto zróżnicowanie dzieci pozostających pod opieką (ze względu na pochodzenie społeczne czy odmienność etniczną), wymaga od kadry ciągłej profesjonalizacji (Palka 2015: 159, KOM 2011).

W krajach europejskich można odnotować postęp mający na uwadze profesjonalizację kadry WEiO. Generalnie można wyróżnić 3 główne kategorie personelu:

- kadrę pedagogiczną (nauczyciele wychowania przedszkolnego), która na ogół legitymuje się wyższym wykształceniem pedagogicznym. Do obowiązków kadry należy opracowywanie i realizacja bezpiecznych oraz odpowiednich dla rozwoju dzieci zajęć, zgodnie z programami nauczania. Kadra pedagogiczna występuje

w dwóch trzecich krajów w placówkach dla młodszych dzieci oraz we wszystkich krajach w placówkach dla starszych dzieci.

- kadrę opiekuńczą, którą tworzą opiekunki i pielęgniarki odpowiadające za sprawowanie opieki nad dziećmi. Kadrę opiekuńczą częściej można spotkać w placówkach dla młodszych dzieci – jest ona zatrudniana w około połowie państw europejskich, natomiast tylko w pięciu krajach (w Niemczech, Finlandii, Szwecji, Wielkiej Brytanii i na Węgrzech) jest zatrudniana w placówkach dla dzieci starszych.
- kadrę pomocniczą (asystenci), którą tworzą osoby pomagające kadrze pedagogicznej lub opiekuńczej. W niemal połowie państw europejskich placówki, zarówno te dla młodszych, jak i starszych dzieci, zatrudniają kadrę pomocniczą (asystentów) wspierających wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną i opiekuńczą. W niektórych krajach od asystentów wymaga się średniego poziomu wykształcenia, a w innych nie są wymagane żadne formalne kwalifikacje (*Kluczowe dane...* 2014: 95–96).

Ponadto, Komisja Europejska kładzie nacisk na równowagę płci wśród pracowników placówek WEiO, gdyż zawody związane z wczesną edukacją są mocno sfeminizowane. Szacuje się, że w wielu krajach niemalże cała kadra bezpośrednio pracująca z dziećmi to kobiety. Dlatego też na przykład w Niemczech czy Austrii realizowane są programy promocyjne, które mają na celu przyciągnięcie mężczyzn i poprawę wskaźników ich zatrudnienia w tym sektorze (Tamże: 95–98). Polityka równości płci realizowana jest powszechnie w UE. Zakłada ona m.in. równość obu płci w dostępie do różnych zawodów i miejsc zatrudnienia.

Finansowanie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem

Przypomnijmy, iż priorytetem UE są przystępne cenowo placówki WEiO. Wczesna edukacja w Europie jest najczęściej współfinansowana zarówno przez władze centralne, jak i lokalne. Przykładem jest Polska – pierwszy etap edukacji finansowany jest zarówno z budżetów samorządów gminnych, jak i z budżetu centralnego w ramach dotacji celowych (od września 2013 roku). Dodatkowo, od 2011 roku realizowany jest w kraju rządowy program „Maluch”, którego celem jest finansowe wsparcie beneficjentów tworzących instytucjonalne formy opieki dla dzieci w wieku do lat 3 (żłobki, kluby dziecięce i dzienni opiekunowie).

Placówki wczesnej edukacji i opieki są głównie finansowane z budżetu centralnego w Belgii, Irlandii, na Cyprze, Malcie i w Turcji. Władze lokalne są źródłem finansowania całego etapu edukacji przedszkolnej w Danii, Chorwacji, Islandii i Norwegii. Są także wyłącznym źródłem wsparcia placówek dla młodszych dzieci w Bułgarii, Czechach, na Łotwie, w Rumunii i na Słowacji oraz placówek dla starszych dzieci w Wielkiej Brytanii (Szkocja). W Niemczech i w Szwecji władze lokalne ponoszą większość kosztów związanych z pierwszym etapem edukacji. Władze regionalne odgrywają ważną rolę w finansowaniu wczesnej edukacji w Niemczech, Hiszpanii, Włoszech, Czechach. W Austrii na przykład władze regionalne ustalają stawkę podstawową dla wszystkich placówek publicznych i prywatnych WEiO, ale większość kosztów pokrywają władze lokalne jako

dostawcy tych usług. W poszczególnych regionach Austrii proporcje ponoszonych kosztów między władzami regionalnymi, lokalnymi, a wysokością czesnego opłacanego przez rodziców, są różne. W Belgii (Wspólnota francuska) oraz w Portugalii regiony współfinansują pierwszy etap edukacji dla młodszych dzieci. Ogólnie w UE średnie wydatki publiczne na edukację przedszkolną wzrosły z 0,46% PKB w 2006 roku do 0,52% w 2010 roku (*Kluczowe dane...*2014: 77–79).

Odrębną, aczkolwiek istotną kwestią jest dostępność finansowa do placówek WEiO, zwłaszcza w przypadku dzieci pochodzących z rodzin o niskim statusie ekonomicznym. Dane Raportu Eurydice i Eurostatu z 2011 roku (Tamże: 83–88) dowodzą, iż większość krajów europejskich zapewnia przynajmniej jeden rok nieodpłatnej edukacji przedszkolnej, a niemal w połowie systemów edukacji w Europie cały okres zinstytucjonalizowanej edukacji i opieki dla dzieci w wieku powyżej 3 lat jest nieodpłatny. W przypadku młodszych dzieci uczęszczających do placówek, rodzice zazwyczaj są zobowiązani ponosić opłaty, a koszty tych usług w poszczególnych krajach są zróżnicowane. Opłaty za usługi przedszkolne są najniższe w krajach Europy Wschodniej i w krajach skandynawskich. W celu zwiększenia dostępności do placówek WEiO, w 25 krajach europejskich stosuje się kryterium dochodowe gospodarstwa domowego jako podstawę dla zniżek w opłatach. Ważnym instrumentem wsparcia finansowego dla rodziców ponoszących koszty związane z pierwszym etapem edukacji są ulgi podatkowe, które z kolei w przypadku rodziców ubogich mogą być niedostępne z powodu niskich dochodów lub ich braku.

Podsumowanie

Od dwóch dekad na szczeblu unijnym można zaobserwować zwiększone zainteresowanie problematyką wczesnego kształcenia najmłodszej generacji. Unia Europejska i jej instytucje podejmują szereg działań w postaci rekomendacji i zaleceń dotyczących wczesnej edukacji i opieki, które kraje członkowskie powinny wdrażać, wykorzystując środki z funduszy strukturalnych przeznaczonych na cele edukacyjne. Wypada zauważyć, iż w niektórych aspektach odnotowano już postęp, zwłaszcza jeśli chodzi o uczestnictwo dzieci w różnych kategoriach wiekowych w edukacji wczesnoszkolnej czy profesjonalizację kadry.

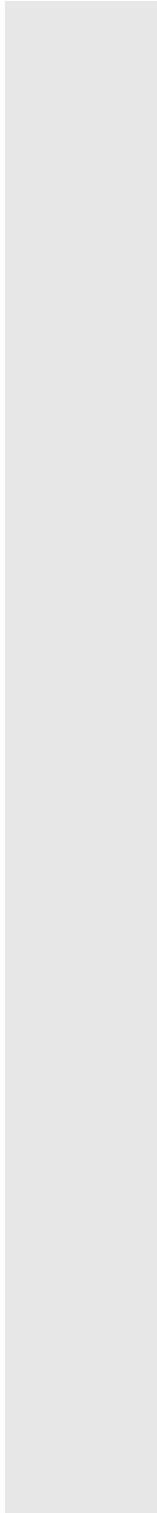
Aby osiągnąć priorytety strategii „Europa 2020”, w krajowych programach reform państw członkowskich należałoby zwrócić uwagę na problemy i możliwości ich rozwiązania oraz poprawić jakość polityki w zakresie WEiO. Komisja Europejska (KOM 2011) proponuje uczenie się z dobrych praktyk i doświadczeń gromadzonych w całej UE. Jednocześnie państwa Wspólnoty w opinii Komisji Europejskiej, powinny podjąć pilne działania szczególnie w zakresie: ułatwienia dostępu do dobrej jakości WEiO dla dzieci znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej oraz dzieci migrantów, opracowania wydajnych modeli finansowania pierwszego etapu edukacji, ustalenia właściwych proporcji między elementami poznawczymi i pozapoznawczymi w programach nauczania, opracowania polityki przyciągania do zawodu związanego z wczesną edukacją i opieką odpowiednio wykwalifikowanej kadry i zatrzymania jej w zawodzie oraz zwiększenie równowagi płci.

Literatura

- Balcon M.P., Borodankova O., Delhaxhe A., Motiejunaite A. (2015), *Wczesna edukacja i opieka*. Warszawa, Eurydice Brief, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Czub M., Appelt K. (2013), *Wczesna edukacja i opieka nad małym dzieckiem jako wyzwanie dla systemu edukacji*. „Studia Edukacyjne”, 27.
- Hasan A. (2007), *Public policy in early childhood education and care*. „International Journal of Childcare and Education Policy”, 1 (1).
- Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej* (2010), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 83/389. https://bip.ms.gov.pl/Data/Files/_public/bip/prawa_czlowieka/onz/karta.pdf, 3.05.2018.
- Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie* (2014), Raport Eurydice i Eurostatu. Luksemburg, Urząd Publikacji Unii Europejskiej. http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2015/01/PL_KD_ECEC1.pdf, 21.04.2018.
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku*, Dz. U. z dnia 23.12.1991 r. <http://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka>, 3.05.2018.
- KOM 322 (2013), *Sprawozdanie Komisji dla Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Cele barcelońskie – rozwój struktur opieki nad dziećmi w Europie na rzecz trwałego wzrostu gospodarczego sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela. <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2013/PL/1-2013-322-PL-F1-1.Pdf>, 24.04.2018.
- KOM 66 (2011), *Komunikat KE Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem: zagwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość*, Bruksela. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52011DC0066>, 21.04.2018.
- KOM 481 (2006), *Komunikat KE dla Rady i Parlamentu Europejskiego Skuteczność i równy dostęp do europejskich systemów kształcenia i szkolenia*, Bruksela. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1527239562943&uri=CELEX:52006DC0481R> (01), 25.05.2018.
- Konkluzje Rady z dnia 26 listopada 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych* (2009a), Dz. U. UE 2009/C301/07. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:52009XG1211\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:52009XG1211(01)), 25.05.2018.
- Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 roku w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”)* (2009b), Dz. U. UE 2009/C 119/02. <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/01/konkluzje.pdf>, 25.05.2018.
- Library&Research Service (2012), *Early Childhood Education and Care*, 4.
- Melhuish E. (2011), *Preschool matters*. „Science”, 333.
- Murawska B., Zahorska M., Żytko M. (2004), *Charakterystyka sytuacji oraz potrzeb małego dziecka i jego rodziny (na przykładzie województwa warmińsko-mazurskiego)*. W: M. Zahorska, M. Żytko (red.), *Małe dziecko w systemie opieki społecznej i edukacji*. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017* (2017). Warszawa, GUS.
- Palka R. (2015), *Rola wczesnej edukacji i opieki z perspektywy zawodowej i społecznej*. „Studia Edukacyjne”, 35.
- Presidency Conclusions Barcelona European Council 15 and 16 March 2002*. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf, 21.04.2018.

- Raport. Edukacja małych dzieci – standardy, bariery, szanse* (2010), A. Giza (red.). Warszawa, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. Komeńskiego, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności.
- Subocz E. (2017), *Rola wczesnej i edukacji i opieki w ograniczaniu skutków ubóstwa wśród dzieci*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3.
- The Heckman Equation (2012), *Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy*. heckmanequation.org/download.php?...HeckmanDeficitPieceCUS, 22.06.2018.
- Urban M. (2009), *Early childhood education in Europe. Achievements, challenges and possibilities*. Education International, Brussels. http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/2009_EarlyChildhoodEducationInEurope_en.pdf, 21.04.2018.
- Quality Targets in Services for Young Children* (1996), Childcare Resource and Research Unit, Toronto. <http://childcarecanada.org/sites/default/files/Qualitypaperthree.pdf>, 22.04.2018.

**NARRACJE
I
PRAKTYKI**



Anna Godlewska-Zaorska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.44.11>

ORCID: 0000-0001-7913-0286

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
ae.godlewska@gmail

Bernadetta Olender-Jermacz

ORCID: 0000-0003-2989-7715

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
bernadetta.olender@uwm.edu.pl

„Uniwerek” – opieka nad dziećmi w wieku do lat trzech. Od inspiracji do realizacji

Summary

“Uniwerek” – taking care of children under the age of three.

From inspiration to implementation

This article describes experience gained during work with the project “Uniwerek”. Our experience is presented in the light of narrative approach. In the narrative, we introduce how we have gone from inspiration to implementation of our project, about peculiar beginnings and everyday aspirations. “Uniwerek” is a nursery institution for children under the age of three. It has a caring, upbringing and educational role. It is located in the Kortowo campus. In the considerations presented, we used the sociocultural perspective, which showed our way of understanding the nature of the learning process, as well as defined the vision/role of the child and tutor, educator, teacher and the environment in this space.

Keywords: nursery care, child, narrative, „Uniwerek”, Kortowo campus

Słowa kluczowe: opieka żłobkowa, dziecko, narracja, „Uniwerek”, Kortowo

Wprowadzenie

Za miesiąc miną dwa lata od rozpoczęcia projektu „Uniwerek”. Projektu, który tym razem nie ma nic wspólnego ani z pracą nad doktoratem, ani z wyjazdami na konferencje, ani z kwerendami bibliograficznymi. Projektu, który jest pełen uśmiechu, małych wszystko chcących rączek, tupoczących stópek i pisków radości.

28 września 2016 roku uzyskałyśmy zaświadczenie o dokonaniu wpisu Klubu Dziecięcego „Uniwerek” do Rejestru żłobków i klubów dziecięcych prowadzonego przez Prezydenta Olsztyna. Zrobiłyśmy to razem! Ania i Benia; Benia i Ania. Bo się po prostu lubimy! Bo mamy wspólną pasję! W prezentowanej narracji opowiemy, jak przeszliśmy od inspiracji do realizacji naszego projektu, o osobliwych początkach i codziennych

aspiracjach. Po dwóch latach możemy z dystansem spojrzeć na nasz pomysł, a raczej pasję. Coś bardzo dla nas ważnego! Opisujemy, wyjaśniamy, staramy się zrozumieć po to, aby nasz świat uczynić bardziej przyjaznym.

„Uniwersytet” – początki

Jak to się stało, że narodził się pomysł, który zmienił się w pasję (albo odwrotnie pasja dała początek inicjatywie)? Jak to się stało, że prowadzimy „Uniwersytet” i równocześnie jesteśmy związane z uczelnią wyższą? Przecież wydawać by się mogło, że to pierwsze zajęcie jest infantylne i nienaukowe w stosunku do drugiego. Nic bardziej mylnego. Stworzenie i prowadzenie instytucji opieki nad małym dzieckiem ma na wskroś poważny i naukowy charakter.

Parę lat temu poznałyśmy się na studiach doktoranckich w dyscyplinie pedagogika. Program studiów obejmował zagadnienia z różnych specjalności pedagogicznych. Zainspirowane poruszając na zajęciach problematyką wczesnej edukacji postanowiłyśmy poszerzyć swoje kompetencje w ramach studiów uzupełniających z tego zakresu (posiadałyśmy już ukończone studia magisterskie z pedagogiki, ale z innych specjalności). Tak rodziła się nasza pasja. Czytałyśmy, poznawałyśmy, eksplorowałyśmy nowe koncepcje pedagogiczne, budowałyśmy nasze spojrzenie dotyczące kształtu opieki, wychowania i wczesnej edukacji. Uważałyśmy, wbrew temu, co powtarzają praktykujący opiekunowie, wychowawcy, nauczyciele, że teoria nie jest oderwana od praktyki, wręcz przeciwnie, że nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria. Właśnie wtedy zrodziła się w nas chęć stworzenia instytucjonalnej formy opieki na dziećmi w wieku do lat trzech.

Wiedziałyśmy, że nasze działanie, aby było skuteczne i efektywne powinno być zaplanowane, bardziej lub mniej szczegółowo zorganizowane. Zaczęłyśmy od budowania koncepcji. Planu obmyślnego, a zarazem elastycznego działania sytuującego w centrum dziecko. Stało się ono pobudką wszystkich działań, jak również ich największym beneficjentem. Tworząc koncepcję, z jednej strony odpowiadałyśmy na pytanie dotyczące kształtu opieki, wychowania i wczesnej edukacji, natomiast z drugiej poruszałyśmy kwestię wizji człowieka i świata, w którym żyje.

Nasze myślenie o dziecku i opiece nad nim stanowiło kumulację wielu czynników: wiedzy, tradycji, doświadczenia, wpływu mediów oraz dostępnych technologii, było konstruowane i rekonstruowane dzięki odwołaniom do dyskursu socjokulturowego. Niewątpliwie wybór tej pedagogii implikował określone ramy dla tworzonego projektu. Wniosła ona bowiem pewien sposób pojmowania natury procesu uczenia się, jak również określiła wizję/rolę dziecka oraz opiekuna, wychowawcy, nauczyciela i środowiska w tej przestrzeni.

Założenia dotyczące procesu uczenia się

Zgodnie ze współczesną praktyką pedagogiczną centralną kategorią pojęciową koncepcji opiekuńczej, wychowawczej i edukacyjnej jest uczenie się. Myślenie o tym procesie w kontekście socjokulturowym wymagało przyjęcia następujących założeń:

1. Uczenie się jest aktywnością dziecka i opiekuna, wychowawcy, nauczyciela w strefie rozwoju. Kluczowe dla rozumienia tej interakcji stają się pojęcia strefy najbliższego rozwoju (SNR) oraz strefy aktualnego rozwoju (SAR). Strefy te różnicuje poziom możliwości rozwiązywania zadań przez dziecko. SNR oznacza, że dziecko znajduje się w strefie zadań, które może rozwiązać samodzielnie, zaś SAR wskazuje na konieczność wykonania zadania pod kierunkiem, przy pomocy drugiej osoby (Wygotski 1971: 542).
2. Uczenie się jest społecznym procesem konstruowania i rekonstruowania znaczeń. Aktywność edukacyjna dziecka ukierunkowana jest na zdobywanie wiedzy społecznej i umiejętności, rozwija się w warunkach kultury grupy żłobkowej przez indywidualną konstrukcję i rekonstrukcję znaczeń negocjowanych z innymi. Istotne staje się tu doświadczenie zdobywane w trakcie rozwiązywania problemów, przy wsparciu innej osoby. Dorośli są czymś w rodzaju narzędzi, których dzieci używają by znaleźć rozwiązanie problemu (Filipiak 2012: 45–48).
3. Uczenie się jest procesem opanowywania narzędzi kulturowych, spośród których kluczową rolę odgrywa język i umiejętność korzystania z niego. Język jest naturalną, biologiczną i wyjątkową cechą istot ludzkich, a zarazem środkiem, dzięki któremu przekazujemy wytwory kultury (Wygotski 1971: 50–52).

Założenia dotyczące dziecka

Dziecko w perspektywie socjokulturowej jest aktywnym podmiotem. Można powiedzieć, że jest współautorem własnego rozwoju, a nie biernym odbiorcą rad dorosłych. Z kolei kluczem do jego rozwoju jest interakcja z kimś zazwyczaj bardziej kompetentnym.

1. Dziecko jako aktywny podmiot poznający i uczący się jest osobą myślącą, zdolną do rozumowania, poszukiwania sensu, zarządzania wiedzą obiektywną przy jednoczesnym poczuciu sprawstwa, skuteczności i odpowiedzialności (Gopnik i in. 2004: 11–12).
2. Dziecko jako współautor własnego rozwoju jest aktywne w procesie konstruowania wiedzy, poszukuje, systematyzuje pomoc i wskazówki udzielane przez innych. Następnie stopniowo przejmuje odpowiedzialność za realizację zadania (Bruner 2010: 82–95).
3. Dziecko jako praktykant nie jest pozostawione samo sobie w obliczu sytuacji problemowej. Od samego początku jest partnerem we wspólnym przedsięwzięciu. Jego potencjał ujawnia się we wspólnym działaniu z kimś zazwyczaj bardziej kompetentnym (Filipiak 2012: 72).

Założenia dotyczące opiekuna, wychowawcy, nauczyciela

Zadaniem opiekuna, wychowawcy, nauczyciela w perspektywie socjokulturowej jest wspieranie dziecka w budowaniu wewnętrznego modelu świata, przyswajaniu wypracowanych z kultury narzędzi uczenia się, które pozwalają rozumieć świat w sposób komunikowalny.

1. Dorosły jako diagnosta posiada kompetencje w zakresie monitorowania procesu rozwoju i uczenia się ucznia, rozpoznaje aktualny status funkcjonowania dziecka, a w szczególności stan jego przedwidzy (Telka 2009: 49).
2. Dorosły, jako współautor rozwoju dziecka, jest aktywnym i zaangażowanym organizatorem środowiska uczącego, stawia dziecko w nowych dla niego sytuacjach problemowych, prowokuje konflikty poznawcze, które prowadzą do budowania pojęciowo spójnych teorii w myśleniu i rozumowaniu dziecka (Bruner 2010: 143–208).
3. Dorosły jako ekspert pokazuje jak wykonać zadanie, wyjaśnia, sprawdza, poszerza pole postrzegania problemu, kieruje uwagą dziecka, zachęca do refleksji, myślenia o zadaniu oraz działania (Filipiak 2012: 87).

Założenia dotyczące środowiska uczącego

Wzajemny wpływ, jaki wywierają na siebie poszczególne środowiska życia dziecka opisuje model środowiska uczącego. Wyraża się w nim idea otwierania się, przyjmowania w placówce dziecka i jego rodziny oraz tworzenia przestrzeni sprzyjającej wspieraniu rozwoju dziecka.

1. Środowisko uczące jako interaktywna przestrzeń, która obejmuje całe otoczenie dziecka i wszystkie jego elementy, które mogą w szczególnych warunkach stymulować jego rozwój (Mendel 2009: 185–223).
2. Środowisko uczące jako projektowanie okazji edukacyjnych, którym towarzyszy intensywne uczenie się wszystkich osób uczestniczących w tym działaniu. Najbardziej widoczne jest to przy zastosowaniu metod aktywizujących (Bruner 2010: 119–120).
3. Środowisko uczące jako partnerstwo edukacyjne nawiązujące do współpracy żłobka, rodziny i społeczności lokalnej na rzecz rozwoju i szeroko rozumianego powodzenia edukacyjnego dziecka (Epstein 1995: 701–712).

Praca nad projektem „Uniwerek” nie była zadaniem jednorazowym. Po długim procesie budowania różnych wyobrażeń dotyczących dziecka i opiekuna, wychowawcy, nauczyciela – tego kim są i kim mogą się stać – oraz tego, czym jest opieka, wychowanie i wczesna edukacja, podjęliśmy decyzję o stworzeniu Klubu Dziecięcego „Uniwerek”. Istotną przesłanką była pobudka osobista (w czasie tworzenia projektu „Uniwerek” obie zostałyśmy mamami) i społeczna (chęć włączenia społeczności akademickiej w działania na rzecz dziecka).

Jako osoby od lat związane z Uniwersytetem Warmińsko-Mazurskim pragniemy wspierać studentów, doktorantów oraz pracowników akademickich w profesjonalnej opiece i mądrym wychowaniu ich pociech. Wiedziałyśmy, jak trudno łączyć naukę i pracę z rodzicielstwem, dlatego to szczególnie do tej grupy odbiorców skierowałyśmy naszą ofertę. Myślałyśmy, chcemy zainwestować nasz czas i *know how* w coś fajnego, dobrego dla społeczności akademickiej i *esprit* miejsca – duch Kortowa – w którym żyjemy, uczymy się, pracujemy.

„Uniwersytet” – od inspiracji do realizacji

Pierwsze kroki formalne wiązały się z założeniem Stowarzyszenia Oświata-Wychowanie-Aktywizacja „SOWA” (głównie chodziło nam o posiadane osobowości prawnej), kolejne dotyczyły budowania porozumienia z uczelnią. Spotkałyśmy się z dużą przychylnością władz Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, które to udostępniły nam lokal, na preferencyjnych warunkach, w celu realizacji naszego projektu. Z kolei dzięki środkom z Resortowego programu rozwoju instytucji opieki nad dziećmi w wieku do lat trzech „Maluch” stać nas było na remont i wyposażenie pomieszczeń. Mieścimy się w Domu Studenta numer trzy w samym sercu kampusu Kortowo, naszej małej społeczności akademickiej. Klub Dziecięcy „Uniwersytet” w centrum miasteczka akademickiego, to miejsce nasze. Stanowi wspólne dobro i żywo reaguje na otoczenie. To społeczna tkanka, dynamiczna, „rosnąca”, tworzona przez ludzi w niej działających.

Miejsce tworzą ludzie i to od nich zależy bezpieczeństwo i uśmiech dzieci. Realizując projekt „Uniwersytet”, wiedziałyśmy, że jego duch będzie zależał od ludzi, których zaprosimy do współpracy. Szukałyśmy wyjątkowych osób. Tak zbudowałyśmy zespół wysoce wykwalifikowanych, kreatywnych i cierpliwych opiekunów. Zaczęłyśmy od zatrudnienia dwóch pracowników. Byłyśmy zatem cztery. Teraz nasza ekipa liczy siedem osób. W celu profesjonalizacji pracy wprowadziłyśmy standard jakości pracy. Uznałyśmy, że jest to konieczne w perspektywie planowania rozwoju placówki, udoskonali ją w codziennych obszarach działania, wykorzysta mocne a poprawi słabe strony.

Stworzyłyśmy kameralne środowisko dostosowane do potrzeb piętnastorga dzieci (zaczynałyśmy od jednej grupy piętnastoosobowej, teraz prowadzimy dwie grupy liczące po piętnaścioro dzieci). Zadbaliśmy o bezpieczeństwo i higienę otoczenia. Przeszłyśmy pozytywnie przez odbiory inspektorów Wojewódzkiej Stacji Sanitarno-Epidemiologicznej w Olsztynie oraz Komendy Miejskiej Państwowej Straży Pożarnej w Olsztynie. Wnętrza naszych pomieszczeń zaprojektowałyśmy w taki sposób, by zapewniać dzieciom odpowiednią stymulację, przy jednoczesnym zachowaniu zasad estetyki. Nie chciałyśmy przesadzać z kolorami i wielością środków dydaktycznych. W sali trzeba zmieścić wiele przedmiotów: zabawki, pomoce, przybory. Uniknęłyśmy jednak ich zatłoczenia, aby nie odbierały przestrzeni i nie zagrażały bezpieczeństwu dzieci. Postawiłyśmy na prostotę i funkcjonalność. Ponadto wiedziałyśmy, że organizacja środowiska pracy z dzieckiem powinna sprzyjać wspomaganie procesu uczenia się przez zabawę poprzez zastosowanie stymulującego otoczenia. Wykorzystałyśmy materiały i pomoce dydaktyczne zachęcające dzieci do podejmowania wielokierunkowej aktywności, służące rozwijaniu umiejętności w obrębie kompetencji kluczowych. Organizując środowisko pracy z dzieckiem, wiele inspiracji czerpałyśmy z Teorii Inteligencji Wielorakich Howarda Gardnera, Programu Zabaw Fundamentalnych Colina Rose’a i Gordona Drydena.

Wyszłyśmy z założenia, że dziecko jest chodzącym cudem, jedynym, wyjątkowym i niezastąpionym. Wskazując na jego otwartość, ciekawość świata, radość eksperymentowania i potrzebę komunikowania się z otoczeniem, uwzględniliśmy zajęcia, które

obejmują rozwój logiczno-matematyczny, językowy, przyrodniczy, muzyczny, przestrzenny, ruchowy, interpersonalny, intrapersonalny. Zajęcia prowadzimy w sposób naturalny, zgodnie z możliwościami i potrzebami dzieci. Zwyczajny dzień pracy zawiera bazę ćwiczeń i gier, które dostarczają dziecku radość, ale mają również swój cel – uczyć.



Fotografia 1. Dzieci podczas zabawy

Źródło: z archiwum autorek.

Za konieczne uznałyśmy wprowadzenie ramowych planów pracy. Stwierdziłyśmy, że stałe czynności w rozkładzie dnia dają zarówno dziecku, jak i opiekunowi poczucie bezpieczeństwa, pod warunkiem, że wypływają z naturalnego rytmu dnia, a nie sztucznych regulacji. Uwzględniliśmy również potrzebę ruchu na świeżym powietrzu i kiedy to możliwe korzystamy ze sprzyjających warunków atmosferycznych i walorów Kortowa. Zorganizowałyśmy własny plac zabaw.



Fotografia 2. Dzieci na placu zabaw

Źródło: z archiwum autorek.

Uważamy, że kontakty z rodzicami powinny być oparte na wzajemnym zaufaniu i zrozumieniu w działaniach na rzecz dziecka. Zapewniamy informacje na temat podstaw budowania koncepcji pracy, postępów dziecka i ewentualnych trudności. Indywidualne konsultacje oraz prowadzenie korespondencji (tradycyjne listy) to podstawowe formy komunikacji z rodzicami, jakie stosujemy. Jesteśmy otwarte na wszelkie wskazówki i rady. Czynimy starania, by jak najgłębiej zrozumieć dziecko, rodziców oraz rodzinę i jej niepowtarzalność. Zakładamy, że rozwój dziecka jest wspólnym przedsięwzięciem dziecka i środowiska – opiekunów, rodziny, rówieśników, społeczności lokalnej. Z kolei codzienne interakcje społeczne, wykorzystujące narzędzia kulturowe, a w szczególności język, są podstawą konstruowania i rekonstruowania obrazów świata przez dziecko.

„Uniwerek” – aspiracje

Zaczynałyśmy od jednej piętnastoosobowej grupy. Znalazły się w niej również nasze własne dzieci. Po roku, kiedy wszystko zaczęło wychodzić nam lepiej, mocniej, bardziej, postanowiłyśmy poszerzyć działalność do dwóch grup po piętnaścioro dzieci. Zmieniłyśmy również formułę prawną. Przekształciłyśmy Klub Dziecięcy „Uniwerek” w Placówkę opieki nad dziećmi w wieku do lat 3 „Uniwerek” (dzienny opiekun). Zmiana ta okazała się być korzystna w momencie nowelizacji Ustawy z dnia 4 lutego 2011 roku o opiece nad dziećmi w wieku do lat trzech.

Możemy powiedzieć: Udało nam się! Wiemy jednak, że codzienność dostarcza nam nowych wyzwań, nowych doświadczeń, nowych interakcji. Rozpoczęłyśmy od dialogu prowadzonego najpierw z sobą, potem wspólnego. Powiedziałyśmy sobie, co chcemy osiągnąć przez projekt „Uniwerek”, jak rozumiemy dany fragment świata, który chcemy zbudować i jak uzasadnimy środki, które wykorzystamy. Dzięki odpowiedzi na te decydujące pytania nasz pomysł nabrał realnego charakteru. Dialog pozostał. Co dzień rozmawiamy. Co dzień konstruujemy i rekonstruujemy to, co stworzyłyśmy. Dążymy do tego by działać jeszcze lepiej, mocniej, bardziej...

Wiemy, że jesteśmy kimś więcej niż tylko świadkami pracy małego geniuszu. Gdy zajmujemy się dziećmi, pomagamy gatunkowi ludzkiemu znaleźć prawdę i zrozumieć świat. Oczywiście w ogromnej mierze to po prostu zwykłe zmienianie pieluch, obcieranie nosów i robienie kanapek. Zwykle niepokoje i zmęczenie. Ale mieszczą się w tym także – i to jest najmiłsze – całuski, zabawy, żarty, które okazują się częścią większego planu. I komu przyszyłoby do głowy, że przez bycie z małym dzieckiem wspieramy go w rozwoju (Gopnik i in. 2004: 220).

Po napisaniu tego tekstu dostrzegłyśmy, jak wiele w ciągu ostatnich dwóch lat zadziało się w naszym życiu. Pod pewnymi względami odkrywamy więcej. Dzięki dążeniu do zrozumienia dzieci zaczęłyśmy inaczej rozumieć siebie. Gdy obserwujemy dzieci, w nas samych budzi się nieprzemijająca zdolność dziwienia się i chęć poznawania. Oprócz opisanych doświadczeń widzimy jeszcze wiele takich, o których nie opowiedziałyśmy, a wydają się ważne dla naszej pasji. Nie byłyśmy samotną wyspą. Spotkałyśmy i wciąż

spotykamy na naszej drodze ludzi, którzy w nas wierzą, wierzą w „Uniwersum”, dają szansę sprawdzenia się i potrafią wspierać.

Literatura

- Bruner J.S. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bruner J.S. (2010), *Kultura i edukacja*. Przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków, Universitas.
- Epstein J.L. (1995), *School/Family/Community Partnership. Caring for Children We Share*. „Phi Delta Kappan” 9.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, przeł. A. Jankowski. Poznań, Media Rodzina.
- Gopnik A., Meltzoff A.N., Kuhl P.K. (2004), *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, przeł. E. Haman, P. Jackowski. Poznań, Media Rodzina.
- Mendel M. (2009), *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rose C., Dryden G. (2009), *Zabawy fundamentalne*. przeł. I. Nowak. Gdańsk, Transfer Learning Solutions.
- Telka L. (2009), *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece na dziećmi w wieku do lat trzech (Dz. U. z 2011 r. Nr 45, poz. 235, ze zm.)
- Wygotski L.S. (1989), *Myślenie i mowa*, przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*, przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa, Państwowe Wydawnictwa Naukowe.

Agnieszka Bojarska-Sokolowska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.44.12>

ORCID 0000-0003-3864-2263

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

bojarska@matman.uwm.edu.pl

Rozwój i wykorzystanie zasady pogładowości w edukacji matematycznej dzieci

Summary

Development and use of the principle of objectivity in the mathematical education of children

The first part of the article presents the history of the development of the principle of viewpoints starting from its illustrative and static perception, and ending with its contemporary, interactive use. In the second part, referring to our own research, we describe and analyze the contemporary use of the principle of viewpoint during extracurricular mathematical classes organized for pre-school and younger school children. The essence of the contemporary use of the principle of objectivity is the intentional and skilful use of didactic means while shaping the mathematical concepts of students. Attention was paid to the fact that children were provided with conditions free and without time pressure to experiment with mathematical objects, the ability to agree their observations and discoveries with their peers, the teacher.

Keywords: mathematical education of children, principle of view, interactive teaching, visual geometry

Słowa kluczowe: edukacja matematyczna dzieci, zasada pogładowości, interaktywne nauczanie, geometria pogładowa

Wprowadzenie

Matematykę jako naukę szkolną w klasach początkowych należy rozpatrywać w trzech aspektach: przedmiotu, metody i języka. Przedmiotem matematyki w klasach I–III są liczby naturalne i działania na nich oraz figury geometryczne. Są one trudne dla dzieci, gdyż nie można tych obiektów zobaczyć, dotknąć. Są to pojęcia abstrakcyjne, które powstają w umyśle dziecka pod wpływem obserwacji różnych sytuacji, kształtów w sytuacjach realnych poprzez zorganizowane nauczanie. Drugi z aspektów matematyki–metoda, charakteryzuje się rozumowaniem dedukcyjnym, regułami i prawami logicznymi. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej rozumowanie to będzie konkretyzowane na przykładach, mających jednak charakter rozumowań ogólnych, czyli odnoszących się do różnych przypadków. Kolejnym aspektem matematyki jest jej język, który ma charakter słowno-symboliczny.

Już od najwcześniejszych lat dziecko spotyka się z symbolami matematycznymi, typu: symbole obiektów, np. cyfry 0, 1, ..., 9; symbole operacji, np. symbole działań: „-”, „+”, „·”, „:”; symbole relacji, np. równości „=”, większości/mniejszości „<”, „>” itp. (Bobik 1994: 67–69).

Ten abstrakcyjny charakter matematyki, powoduje wiele trudności w nauczaniu-uczeniu się tego przedmiotu. Problem ten mógłby być po części rozwiązany poprzez umiejętne wykorzystanie pogładowości w edukacji matematycznej. Zasada ta w nauczaniu była przez lata różnie rozumiana i interpretowana, przypisywano jej również różne funkcje. Artykuł ten poświęcony jest historii rozwoju zasady pogładowości. Przedstawiono w nim również przykłady współczesnego wykorzystania jej w edukacji pozaszkolnej dzieci.

Historia rozwoju zasady pogładowości w nauczaniu matematyki

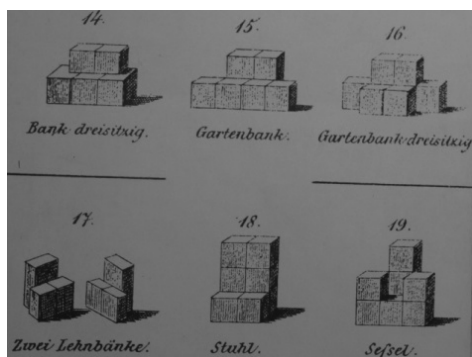
Zasada pogładowości była wykorzystywana w edukacji już od XVI wieku przez F. Bacona, który krytykował nauczanie werbalne i nawoływał do badania zjawisk za pomocą obserwacji i eksperymentu. W książce „Nowa Atlantyda” opisywał mityczną krainę Bensalem, w której mieszkańcy uczęszczają do szkoły zwanej Domem Salomona, w którym przeprowadzają eksperymenty, mające na celu poznanie natury (Bacon 1956: 70).

W początkowym okresie rozwoju, **zasadę pogładowości utożsamiano z ilustratywnością i ograniczono się wyłącznie do jej wzrokowego aspektu**. J.A. Komeński, który jako jeden z pierwszych wprowadził do nauczania postulat pogładowości, domagał się, aby treści książek uczniów zostały zobrazowane dodatkowo na ścianach klasy szkolnej „(...) będzie bardzo korzystne, jeśli wyciągi wszystkich książek dla danej klasy unaocznili się na ścianach sali już to odtwarzając (w treściwym skrócie), już to malując obrazy i symbole, na których co dnia uczniowie ćwiczyć będą swe zmysły, pamięć i umysł” (Komeński 1956: 187). W tamtych czasach nauczanie opierało się na dwóch zasadach. Po pierwsze przyjmowano, że wiedza ma charakter zewnętrzny i obiektywny. Uważano, że wiedza jest w „pełni przekazywalna i treści ją tworzące mogą być tak zilustrowane, by możliwa była ich niezakłócona reprodukcja” (Karwasz, Kruk 2012: 15–16). Po drugie uczenie się traktowano jako kopiowanie wiedzy zawartej w zilustrowanym za pomocą środków dydaktycznych przekazie. „Im wierniejszy przekaz obrazowy zostanie dostarczony uczącemu się, tym prawdziwszy i bliższy pierwowzorowi będzie odpowiadający mu obraz powstający w umyśle odbiorcy” (Karwasz, Kruk 2012: 16). W takim ujęciu procesu nauczania umysł dziecka traktowany był jak karta do zapisywania wrażeń przez demonstrującego wiedzę nauczyciela (Aebli 1982: 30–31). Jako pierwszy zasady pogładowego nauczania w geometrii i rachunkach stosował H. Pestalozzi. W swojej książce „ABC der Anschauung”, określa on za najważniejszą zasadę nauczania – „postrzeganie”, „ogłądanie” wspomagane przez intuicję. Badacz ten przyjmował: w początkowej fazie nauczania arytmetyki-postrzeganie konkretnych przedmiotów; w początkowej fazie nauczania geometrii-postrzeganie miarowych stosunków odcinków. W praktyce nauczania

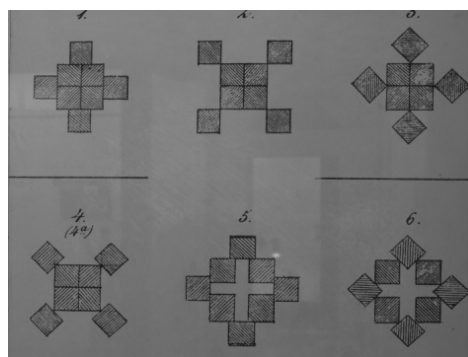
geometrii, H. Pestalozzi wykorzystywał dwie figury: odcinek i kwadrat. Uczniowie mieli za zadanie patrząc na figurę geometryczną wypowiadać za nauczycielem spostrzeżenia, dotyczące tych odcinków, typu: „Pierwsza linia jest krótsza od drugiej, druga jest dłuższa od pierwszej, ale krótsza od trzeciej, trzecia jest...” (Urbańczyk 1960: 15). Uczniowie wykonywali podczas lekcji geometrii, ćwiczenia które opierały się na trzech typach czynności: postrzeganie połączone ze zrozumieniem oglądanych figur i ich wzajemnych stosunków; powtarzanie za nauczycielem zdań wyrażających treść tego, co sami zobaczyli i zrozumieli oraz rysowanie figur (Urbańczyk 1960: 15). Koncepcję nauczania geometrii podaną przez J.H. Pestalozziego uważa się za załazek współczesnej propedeutyki geometrii. Sztuka mierzenia powinna objawiać się orientacją ucznia w formach przestrzennych. Za największy błąd w jego koncepcji nauczania, uważa się przecenianie czynności nazywania, co prowadziło w nauczaniu do nadmiernego werbalizmu. Zwolennicy poglądów H. Pestalozziego organizowali proces nauczania matematyki poprzez zmianę podstawowego obiektu geometrycznego. Na przykład J.F. Herbart zastąpił kwadrat i odcinek – trójkątem, jako „prawdziwym elementem wszelkich form” (Urbańczyk 1960: 17). Założył on, co okazało się błędem, że struktura najprostsza będzie dla uczniów najłatwiejsza do opanowania (Nawroczyński 1987: 157). Tymczasem z badań przeprowadzonych przez B. Harmana, wynika że „dzieci zapoznają się z formami przestrzennymi w następującej kolejności: koło i kula, (...) kwadrat, a po kwadracie trójkąt” (Nawroczyński 1987: 157).

Inni badacze proponowali różne rozbudowane kombinacje odcinków i prostokątów. W. Harnisch rozpoczynał nauczanie geometrii nie od figur płaskich jak H. Pestalozzi lecz od brył przestrzennych: sześcianu, czworoscianu, pryzmatu, walca kołowego. Uważał on, że „bryła geometryczna, którą uczeń nie tylko ogląda ale może także wziąć do ręki, i która reprezentuje świat rzeczy realnych i materialnych, jest lepszym punktem wyjścia do nauki geometrii, aniżeli mało interesujące odcinki czy nawet trójkąty i czworokąty” (Urbańczyk 1960: 17). Ten sposób nauczania, zwany „fuzją planimetrii i stereometrii w początkowym nauczaniu geometrii” (Urbańczyk 1960: 17) został uznany przez większość metodyków. Metodę polegającą na równoległym nauczania o figurach płaskich i przestrzennych stosował w swojej koncepcji nauczania F.W. Fröbel. Podstawowymi bryłami, które wykorzystywał w swoim nauczaniu geometrii dzieci w wieku 3–6 lat, były: sześcian, walec i kula. Badacz ten inspirował się dziełami J.H. Pestalozziego, jednak w swoim nauczaniu uwzględnił również jakości zmysłowe oraz aktywne czynniki przeżycia spostrzeżeniowego dzieci, tzn. „to co dziecko spostrzega, to powinno również wykonać rękami” (Nawroczyński 1987: 155). Podczas wykonywania konstrukcji, budowli dzieci, śpiewały zwrotki rymowanki: „Alle Würfel kann ich sehn vor mir auf dem Tisch stehn. Wer was Tüchtiges will baun, muß den Baustoff recht beschaun, ob er auch gesund und feste, wie zu nutzen er aufs Beste” (słowa rymowanki pochodzą z ekspozycji poświęconej Fröblowi, znajdującej się w Deutsches Museum w Monachium). Jest to instrukcja wydajnego i prawidłowego budowania, tj. przed przystąpieniem do budowania należy zapoznać się ze wszystkimi elementami budowli, pomanipulować nimi, aby móc później wykorzystać materiał budowlany w jak najlepszy sposób. Na zdjęciach 1–2 przedstawiono środki dydaktyczne

zaproponowane przez W.F. Fröbla. Na zdjęciu 1 pokazano ilustracje budowli przedstawiających różne typy ławek, krzesło i fotel. Na zdjęciu 2 pokazano przykładowe rzuty z góry różnych konstrukcji do złożenia z klocków Fröbla.



Zdjęcie 1. Ilustracje różnych budowli, muzeum w Monachium



Zdjęcie 2. Rzuty budowli, muzeum w Monachium

Badacz to nauczanie poglądowe wiązał z grami i zabawami dziecięcymi, nawiązywał do zainteresowań intelektualnych dzieci. Zreformował edukację przedszkolną, był twórcą ogródków dziecięcych przygotowujących małe dziecko do edukacji. Innym zwolennikiem poglądowego nauczania geometrii na poziomie niższym był P. Treutlein. Walczył on o uwzględnienie postulatów poglądowości w nauczaniu. Uważał, że „nauka na niższym stopniu powinna być poglądowa: powinna opierać się na rozważaniu różnych ciał i odnajdować w nich poszczególne utwory płaskie i przestrzenne, wykorzystując samodzielność uczniów przy szacowaniu i mierzeniu ich wielkości, rysowaniu i modelowaniu ich kształtu. Należy przy tym nawiązywać do spostrzeżeń z codziennego życia ucznia, zarówno przy poznawaniu nowych pojęć, jak i przy ich stosowaniu (...)” (Urbańczyk 1960: 19). Jednocześnie uważał on, że nauka geometrii na wyższym poziomie powinna wykorzystywać zebrane na niższym poziomie kształcenia spostrzeżenia i przejściu wyłącznie na formę dedukcyjną.

Rewolucja naukowo-techniczna XIX wieku spowodowała **zmianę interpretacji zasady poglądowości ze statycznej i ilustratywnej do postaci dynamicznej i wieloznacznej**. W koncepcji tej postrzeganie ucznia jest rozszerzone na wszystkie zmysły, „sposrzedzenia są intensywniejsze, jeżeli uczeń nie tylko ogląda jakiś przedmiot z daleka, ale także bierze go do ręki, manipuluje nim, (...) czyli jeżeli przedmiot oddziałuje nie tylko na analizator wzrokowy ucznia, ale także na inne analizatory (dotykowy, ruchowy (...))” (Urbańczyk 1960: 21). **Kazimierz Sośnicki rozszerzył i przeformułował zasadę poglądowości** sformułowaną przez J.A. Komeńskiego wprowadzając trzy jej funkcje: uogólnienie myślenia ucznia, wyjaśnienie gotowych, słownych uogólnień oraz weryfikację posiadanych uogólnień, pojęć, itp. (Sośnicki 1959: 281). **Według Sośnickiego, bezpośrednie poznanie ucznia nie ograniczało się wyłącznie do spostrzeżeń wzrokowych, a było rozszerzone na wszystkie**

możliwe zmysły, „(...) aby więc mógł ruchowo manipulować przedmiotem, wykonywać doświadczenia i wywoływać zjawiska, wypróbowywać cechy i właściwości spostrzeganych przedmiotów i zjawisk” (Sośnicki 1959: 283). W postrzeganiu pośrednim, uczeń styka się ze środkiem zastępującym rzeczywisty przedmiot, czy symulacją prawdziwego zjawiska. W ramach dydaktyki szkoły aktywnej, której określenie wprowadził H. Aebli, przyjmuje się, że podstawowym elementem myślenia nie jest obraz lecz operacja. Uczący się i konstruujący wiedzę człowiek jest aktywny badawczo nad problemem. Badacz ten wyjaśnia różnicę między uczeniem się nawykowym a operacyjnym, na przykładzie tabliczki mnożenia. W pierwszym przypadku uczeń wyucza się tabliczki mnożenia jako reakcji nawykowej, tzn. każdy iloczyn dwóch liczb zapamiętuje jako spostrzeżenie wzrokowe albo słuchowe dwóch liczb, której wynikiem jest trzecia. W tym podejściu każdy wynik jest niezależny od innych. W drugim natomiast przypadku uczeń opanowuje tabliczkę mnożenia jako system operacji, uwzględniając nie tylko operację mnożenia, ale również dzielenia i dodawania. Dzięki takiemu podejściu może on bez problemu wyprowadzać jedną operację z drugiej, jak również może dochodzić do wyniku (iloczynu) różnymi drogami (Aebli 1982: 103). Dydaktyka aktywna traktuje „uczenie się jako proces badawczy, podczas którego uczący się konstruuje system operacji i określa za ich pomocą pojęcia” (Karwasz, Kruk, 2012: 16). Istotne w tym procesie jest „przygotowanie otoczenia „uwzględniające odpowiednią aranżację przestrzeni i wypełnione jej pomocami i zabawkami (Kruk 2005: 195).

Pierwsze próby opracowania nauczania pogładowego na podstawie badań naukowych przeprowadziła M. Montessori. Opierając się na prowadzonych na dzieciach w wieku 3–7 lat, wynikach badań opracowała ona drobiazgowy system ćwiczeń kształtujący zmysły dziecka, sprawność jego ruchów oraz zdolność obserwowania rzeczy (Nawroczyński 1987: 157). Zaletą tak skonstruowanych pomocy jest możliwość samodzielnej samokontroli przez dzieci, tzn. uczeń jest w stanie wizualnie ocenić poprawność swojego rozwiązania, wadą natomiast jednostronne wykorzystanie proponowanych powyżej pomocy, tzn. uczeń może postępować tylko w konkretny opisany sposób, zawarty w instrukcji. Dydaktyka ta nie uwzględniała znaczenia środowiska zewnętrznego i poznawczej w nim relacji, czynników: kulturowych, językowych, kontekstów związanych z indywidualnymi możliwościami uczącego się, jak również faktu, że człowiek jest podmiotem „działającym wśród rzeczy i obiektów, którym nadaje znaczenie (...) ustalone w działaniu” (Karwasz, Kruk 2012: 16–17).

W latach 70-tych XX wieku Zofia Krygowska wprowadziła na grunt dydaktyki polskiej **czynnościowe nauczanie matematyki**. Koncepcja ta zawierała dwa aspekty: metodologiczne podstawy matematyki jako nauki, tj. **operacyjność pojęć matematycznych oraz psychologiczne uwarunkowania kształtowania się pojęć u dziecka** (Krygowska 1977: 127). W czynnościowym nauczaniu ważną rolę odegrały: teorie Piageta dotyczące stadiów rozwoju poznawczego dzieci oraz koncepcje reprezentacji Brunera, według której dziecko poznaje nowe pojęcia poprzez trzy rodzaje reprezentacji: enaktywną, ikoniczną i symboliczną. Każdej z nich odpowiadają odpowiednie czynności: konkretne, wyobrażone i abstrakcyjne, przez które przechodzi kolejno dziecko podczas kształtowania pojęć.

Czynności konkretne polegają na organizowaniu aktywności dziecka na konkretnych przedmiotach i środkach poglądowych (Wilk-Siwiek 1997: 10). Środki te można podzielić na: przedmioty naturalne i modele. Przedmiotami naturalnymi są: zbiory guzików, orzechów, kredek, fasolek, różnego rodzaju miarki: linijka, centymetr krawiecki, waga z odważnikami, zegar. Modelami matematycznymi są np. liczby w kolorach – do prezentacji i porównywania liczb od 1 do 10, modele figur płaskich, w których pewne elementy są ruchome (Urbańczyk 1960: 32–36), geoplany na których za pomocą gumek można demonstrować różne własności wielokątów jak również ćwiczyć pojęcie pola i obwodów tych figur, itp. **Czynności wyobrażone** polegają na wykorzystaniu podczas nauczania-uczenia się dzieci obrazów, ilustracji/tablic, schematów, grafów. H. Siwiek wyróżnia cztery rodzaje ilustracji i rysunków wykorzystywanych w edukacji wczesnoszkolnej:

- obiekt zastępczy, na którym dziecko ma wykonać działania np. łączenia przedmiotów na ilustracjach,
- obrazy sztuczne, służące zilustrowaniu cech istotnych pojęć matematycznych, które nie mają odpowiedników w codziennym życiu, np. do wprowadzenia systemu dziesiętkowego – pociągi liczbowe,
- ilustracje realistyczne lub schematyczne związane z wykonywaniem ćwiczeń rachunkowych,
- rysunki o tematyce geometrycznej, tj. figury geometryczne, paseczki do mierzenia, mozaiki do wykładania, kratownice do rysowania oraz szlaczki geometryczne.

Czynności abstrakcyjne polegają na wykorzystaniu sformułowań słowno-symbolicznych (Wilk-Siwiek 1997: 10–13).

Rozwój technologii kształcenia, spowodował główny nacisk na efektywność i skuteczność procesu nauczania-uczenia się. W tej koncepcji nauczania **zasada poglądowości wiązała się z kształceniem multimedialnym**, realizowanym z zastosowaniem większej ilości środków dydaktycznych. Cechuje się on polisensorycznością, wielością stosowanych metod, stosowaniem technik audiowizualnych (Kruk 2008: 94–95). W praktyce nauczania matematyki odzwierciedla się to używaniem różnorodnych technologii, począwszy od filmów popularyzujących matematykę, programów komputerowych – kształcących umiejętności rachunkowe i wyobraźnię geometryczną dzieci oraz wykorzystaniu dostępnej elektroniki podczas lekcji matematyki. Dzięki zastosowaniu tych urządzeń można znacznie przyspieszyć proces nauczania matematyki, ale również zubożyć proces percepcji uczniów. Powodując zaniedbanie w procesie uczenia się reprezentacji enaktywnej i przejście bezpośrednio do aktywności kształtujących reprezentację ikoniczną i symboliczną. Rolą zasady poglądowości w tej koncepcji nauczania **jest zilustrowanie określonych treści programu kształcenia**, które jeśli są pozbawione szerszego kontekstu nie inspirują uczniów do refleksji, do interpretacji do pracy twórczej (Kruk 2008: 95). Użycie środków dydaktycznych oraz technologii komputerowych podczas nauczania-uczenia się matematyki nie gwarantuje prawidłowego wpływu na kształcenie matematyczne u dzieci. F. Urbańczyk zwraca uwagę na fakt, właściwego zastosowania tych pomocy podczas zajęć z dziećmi. Nadmierne ich używanie powoduje „dezorientację

uczniów, którzy gubią się w nadmiarze wrażeń i spostrzeżeń” (Urbańczyk 1960: 70). Dlatego też ważne jest podczas stosowania pomocy kierowanie się wyznaczonym celem, czyli wytworzeniem niezbędnych spostrzeżeń do dalszych rozważań. Dodatkową wartość użycia pomocy podczas zajęć z dziećmi jest umiejętne kierowanie do nich pytań/problemów badawczych, które powodują kierowaną obserwację, manipulację przedmiotami połączoną z analizą spostrzeżeń.

Podsumowując rozważania na temat rozwoju zasady pogładowości można za W. Okońniem przyjąć, że **współcześnie polega ona na bezpośrednim zmysłowym poznaniu rzeczy, zjawisk, procesów przy czynnym udziale poznania rozumowego** (Okoń 2004: 311).

Współczesne wykorzystanie zasady pogładowości w pozaszkolnej edukacji matematycznej

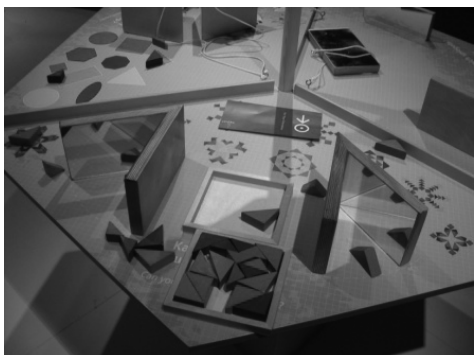
W latach 2008–2018 prowadziłam badania, których celem z jednej strony było opisanie obiektów matematycznych znajdujących się w muzeach, centrach nauki oraz na wystawach interaktywnych, z drugiej strony, zaś analiza zachowania dzieci i młodzieży podczas pozaszkolnych interaktywnych zajęć matematycznych. Ubocznym skutkiem realizacji tych badań jest refleksja nad wykorzystaniem zasady pogładowości w edukacji matematycznej dzieci w badanych przez mnie państwach. W postępowaniu badawczym zastosowałam następujące metody i techniki badawcze: obserwację eksponatów i ich dokumentację prowadzoną w muzeach, centrach nauki w Niemczech. Wybór państwa i konkretnych miejsc został podyktowany różnorodnością dostępnych w nich form: wystawa okresowa (Deutsches Technikmuseum w Berlinie), centrum nauki (z sieci Phänomenta, ośrodek w Peenemünde), ekspozycja w muzeum (specjalnie wydzielone w muzeach: Deutsches Museum w München i Erlebnisland Mathematik w Dresden), muzeum matematyki (Mathematikum w Giessen), muzeum prywatne (Centrum Nauki „Explora” we Frankfurcie nad Menem). Przeprowadziłam również obserwację zachowań dzieci podczas interaktywnych zajęć matematycznych na Wydziale Matematyki i Informatyki UWM w Olsztynie i na Uniwersytecie Dzieci w Olsztynie.

Na potrzeby tego tekstu przedstawię przykłady zastosowania pogładowości podczas interaktywnego sposobu nauczania-uczenia się matematyki.

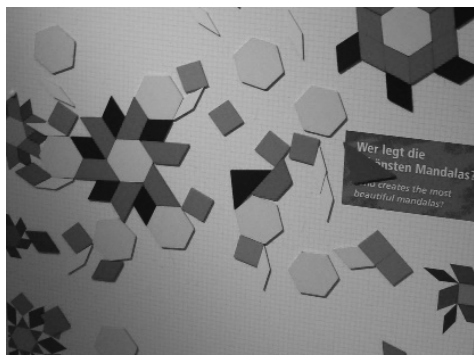
Z interaktywnym sposobem uczenia się matematyki możemy spotkać się dzisiaj w muzeach/centrach nauki. Pogładowość interaktywna polega na bezpośredniej, nieskrępowanej interakcji z przedmiotem poznania, Proces ten został przedstawiony przez J. Kruk, w następujący sposób: „1. **doświadczenie odbiorcy** – z czym mam do czynienia, co chcę zrozumieć? 2. **ekspонат** – czym jest ten przedmiot?, jaki zawiera przekaz? 3. **odbior (interakcja) z eksponatem** – rekonstrukcja sensu 4. **konstrukcja wiedzy** – interpretacja przekazu” (Karwasz i in. 2011).

Eksponaty i ekspozycję, które mogłyby wspomóc edukację matematyczną dzieci można podzielić na:

1. eksponaty, dzięki którym można kształcić orientację/rozumienie przestrzenne – zdjęcie 3,
2. doświadczenia dzięki, którym można kształcić rytmy/regularności – zdjęcie 4,
3. eksponaty, dzięki którym można kształcić rozumienie liczby i działań na nich – zdjęcie 5,



Zdjęcie 3. Materiały do konstrukcji kalejdoskopów-wystawa w Berlinie 2008 rok, Muzeum Techniki

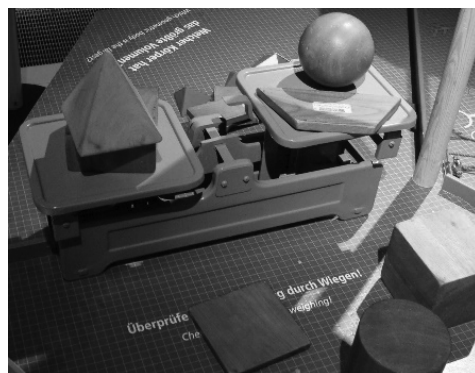


Zdjęcie 4. Magnetyczne klocki do konstrukcji mandali, wystawa w Berlinie 2008 rok, Muzeum Techniki

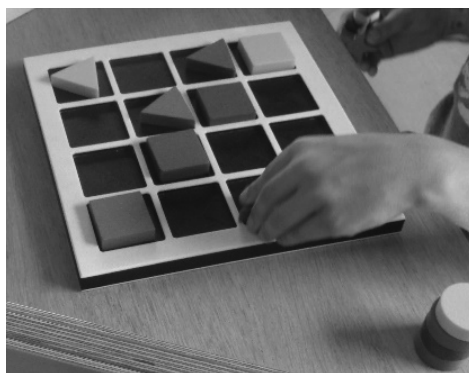


Zdjęcie 5. Ekspонат służący do przeliczania, przyporządkowywania liczb do odpowiednich ilości kulek, wystawa w Berlinie 2008 rok, Muzeum Techniki

4. doświadczenia polegające na mierzeniu/ważeniu – zdjęcie 6,
5. doświadczenia polegające na klasyfikowaniu/układaniu według zadanych warunków – zdjęcie 7,
6. eksponaty ilustrujące mechanizm zjawisk losowych, np. gier – zdjęcie 8,
7. eksponaty angażujące i pokazujące ograniczenia zmysłów (złudzenia optyczne, figury niemożliwe, obrazy anamorficzne) – zdjęcie 9,
8. doświadczenia polegające na rozpoznawaniu kształtów i rozwijające intuicję geometryczną – zdjęcia 10, 11.



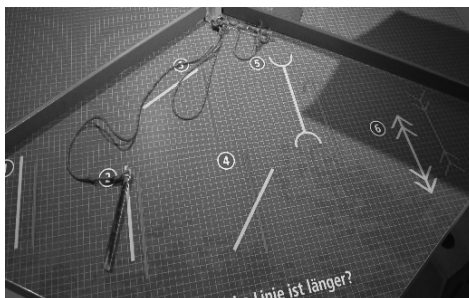
Zdjęcie 6. Ekspozycja służąca do ważenia różnych brył, wystawa w Berlinie 2008 rok, Muzeum Techniki



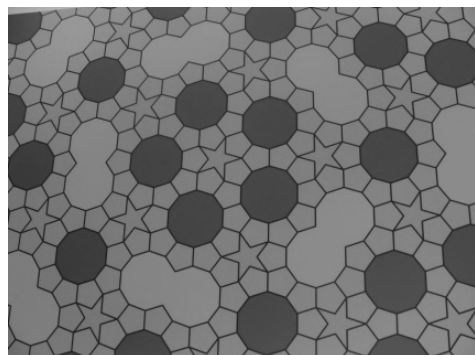
Zdjęcie 7. Ekspozycja służąca do składania sudoku, muzeum w Giessen, 2014 rok



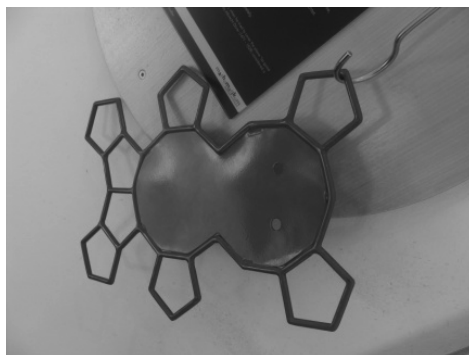
Zdjęcie 8. Ekspozycja służąca do obserwacji zjawisk losowych, muzeum w Giessen, 2014 rok



Zdjęcie 9. Ekspozycja dotycząca złudzeń optycznych, wystawa w Berlinie 2008 rok, Muzeum Techniki



Zdjęcie 10. Plansza z parkietą Penrosa, muzeum w Giessen, 2014 rok



Zdjęcie 11. Przyrząd do szukania misiów na parkiecie Penrosa, muzeum w Giessen, 2014 rok

Na zdjęciu 3 przedstawiono klocki i lusterka, które mogą służyć do odkrywania lustrzanych symetrii. Pytaniami badawczymi na tej wyspie (stanowisku tematycznym) były: Czy możesz stworzyć te wzory? Ile razy możesz mnie odbić? itp. Zdjęcie 4 przedstawia magnetyczne klocki, dzięki którym dzieci mogą układać różne mandale. Mogą wzorować się pokazanymi przykładami na ilustracjach lub wymyślać własne wzory. Pytaniami badawczymi przy tym stanowisku były: Czy możesz układać wzory bez przerw? Kto stworzy najpiękniejsze mandale?

Na zdjęciu 5 przedstawiono eksponat służący do przeliczania kulek, przesuwania ich w labiryntach. Dzieci mogą również porządkować kulki według podanej liczby zapisanej przy każdym otworze, zwracając uwagę na kolor kulek. Pytanie badawcze na tej wyspie brzmiało: Ile kul należy do każdej rury? Dzięki ekspozycji pokazanej na zdjęciu 6, dzieci mogą szacować ciężar brył. Mogą porównywać wagę oglądając bryły, porównywać ich wielkości, ważyć je w ręku. Następnie sprawdzają swoje przypuszczenia, ważąc przedmioty na wadze. Problem przy tym stanowisku brzmiał: Wybierz bryłę najcięższą. Czy jest nią bryła, która jest największa? Swoje przypuszczenia sprawdź za pomocą wagi.

Na zdjęciu 7 przedstawiono eksponat służący do układania czterech kształtów (koło, kwadrat, trójkąt, gwiazdka), w czterech kolorach (niebieski, czerwony, żółty, zielony), w taki sposób, aby ani kolor ani kształt nie powtórzyły się w kolumnie i wierszu. Dzięki eksponatowi przedstawionemu na zdjęciu 8, dzieci mogą poeksperymentować z prawdopodobieństwem wylosowania kulki czarnej (jedna możliwość na milion) która znajdowała się w rurze razem z 999 999 kulkami białymi. Na zdjęciu 9 przedstawiono ekspozycję, na której dzieci mogą przeprowadzić sześć różnych doświadczeń, polegających na wybraniu najkrótszej linii. Na zdjęciach 10 i 11 przedstawiono obiekty, dzięki którym dzieci mogą znaleźć jak najwięcej misiów – zdjęcie 11, na parkietażu Penrosa – zdjęcie 10.

Edukacja matematyczna w muzeach/centrach nauki może być pretekstem do wielu pytań badawczych, sprzyjających samodzielnemu eksperymentowaniu (Kruk 2008: 97).

Miejsce centralne na wystawie zajmuje przedmiot poprzez, który odbywa się kształcenie. Eksponaty przeznaczone dla dzieci w muzeach/centrach nauki są atrakcyjne: powiększone do olbrzymich rozmiarów, zazwyczaj są kolorowe (wyjątek stanowiły eksponaty z centrum w Peenemünde). Wyróżnia je plastyczność, estetyka, wyjaśniają i tłumaczą zjawiska. Interaktywność tych **eksponatów polega na tym, że zmieniają się poprzez aktywność dzieci, ich działanie.**

Niektóre pomysły proponowane przez autorów wystaw interaktywnych wykorzystaliśmy podczas zajęć na Uniwersytecie Dzieci – zdjęcia 12 i 13.

Na zdjęciu 12 zostały przedstawione warsztaty pt.: „Jak układa się wzorki na chodnikach?”, podczas których dzieci w wieku 8–10 lat sprawdzały jakimi wielokątami można wypełnić szelwnie kartkę papieru A4. Wycięte różnokolorowe wielokąty miały pomóc dzieciom w dojściu do kilku wniosków, m.in. nie wszystkimi wielokątami da się wypełnić szelwnie płaszczyznę, np. siedmiokątami, samymi ośmiokątami, dwudziestokątami, siedemnastokątami nie da się tego dokonać. Biorąc tylko trójkąty równoboczne, kwadraty lub sześciokąty foremne można wypełnić całą kartkę papieru według żądanych warunków.



Zdjęcie 12. Dzieci sprawdzają, którymi wielokątami da się wypełnić szelwnie kartkę papieru

Zdjęcie 13. Dzieci dzielą bryły według przyjętych przez siebie kryteriów

Podczas zapełniania płaszczyzny/budowania chodnika można tworzyć różne wzory, układając kolorowe płytki różnych kształtów, itp. W trakcie tych zajęć dzieci zadawały pytania, typu: Czy samymi kołami da się zapełnić płaszczyznę? Czy do konstrukcji można użyć innych figur, np. prostokątów, rombów, trapezów, itp.? i próbowały na nie odpowiadać. Na zdjęciu 13 przedstawiono warsztaty pt.: „Ile ścian ma wielościan”, podczas których dzieci w wieku 6–7 lat zapoznawały się z figurami przestrzennymi. Dzieci miały za zadanie sklasyfikować bryły znajdujące się na stole. Musiały przyjąć sobie jakieś kryterium podziału, dokonać i opowiedzieć o swojej klasyfikacji. Pojawiły się różne rozwiązania, każda grupa wymyślała swoje kryteria, uwzględniając kształt ścian brył, materiał użyty do ich zbudowania, typ modelu, tj. model żeberkowy lub wypełniony przezroczysty czy nieprzezroczysty. Niektórzy kierowali się również kolorystyką modeli. Poprzez wspólną rozmowę między uczestnikami grup, między grupami i z wykładawcą podzieleno znajdujące się na stołach bryły:

- na te, które miały w swojej budowie jakieś koło,
- na te, które miały w budowie ścian wyłącznie trójkąty,
- na te, które miały w budowie ścian wyłącznie prostokąty (w zestawie brył nie było graniastosłupów pochyłych, których ściany są równoległobokami),
- na pozostałe, do których budowy użyto różnych figur.

Niektóre dzieci pytały o nazwy brył, inne zwracały uwagę na kolorowe sznurki znajdujące się w przezroczystych modelach brył, które przedstawiały przekątne i wysokości brył i ich ścian.

Podsumowanie

We współczesnym wykorzystaniu zasady pogłębienia ważna jest nie ilość użytych środków dydaktycznych w procesie uczenia się dzieci, ale ich celowe i umiejętne wykorzystanie podczas kształtowania pojęć matematycznych. Ważnym czynnikiem jest również stworzenie dzieciom warunków swobodnego i bez presji czasu eksperymentowania

z obiektami matematycznymi, możliwości uzgadniania swoich spostrzeżeń i odkryć z rówieśnikami lub nauczycielem. Natomiast dzięki wykorzystaniu technologii cyfrowej można umożliwić im zrozumienie świata.

Literatura

- Aebli H. (1982), *Dydaktyka psychologiczna*. Warszawa, PWN.
- Bacon F. (1995), *Nowa Atlantyda i z Wielkiej Odnowy*. Warszawa, Wydawnictwo ALFA.
- Bobik E. (1994), *O symbolach matematycznych*. „Matematyka”, 2 (marzec-kwiecień).
- Karwasz G.K., Kruk J. (2012), *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Karwasz G., Kruk J., Chojnacka J., *Edukacja multimedialna w centrach nauki i eksploratorach*, http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/Publikacje_2011/Edukacja_Multimedialna.pdf, 22.12.2017.
- Komeński J.A. (1956), *Wielka Dydaktyka*. Wrocław, Wydawnictwo PAN.
- Kruk J. (2005), *Eksploratorium jako miejsce alternatywnego uczenia się: na przykładzie projektu artefaktum*, W: T. Bauman (red), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kruk J. (2008), *Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów. Projektowanie edukacyjne*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Krygowska Z. (1977), *Zarys dydaktyki matematyki. Część 1*. Warszawa, WSiP.
- Nawroczyński B. (1987), *Dziela wybrane. tom II. Zasady nauczania*. Warszawa, WSiP.
- Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Sośnicki K. (1959), *Dydaktyka ogólna*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo.
- Urbańczyk F. (1960), *Zasady nauczania matematyki*. Warszawa, PZWS.
- Wilk-Siwiek H. (1997), *Przewodnik metodyczny 1,2. O nauczaniu i uczeniu się matematyki w klasie pierwszej i drugiej szkoły podstawowej*. Bielsko-Biała, Wydawnictwo KLEKS.

Autorzy/ Authors

Agnieszka Bojarska-Sokolowska – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Mariane Gazaille – prof., Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Joanna Maria Garbula – prof. UWM, dr hab., Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Anna Godlewska-Zaorska – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Anna Józefowicz – dr, Uniwersytet w Białymstoku, Poland

Dorota Klus-Stańska – prof. zw. dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

Lucyna Kościelniak – mgr, Uniwersytet Wrocławski, Poland

Marzena Kowaluk-Romanek – dr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Poland

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz – prof. UG, dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

Bernadetta Olender-Jermacz – mgr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Dorota Sobierańska – dr, Uniwersytet Warszawski, Poland

Longina Strumska-Cylwik – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Elżbieta Subocz – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Małgorzata Suświllo – prof. UWM, dr hab., Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Aleksandra Szyller – dr, Uniwersytet Warszawski, Poland

Piotr Tomaszewski – dr hab., Uniwersytet Warszawski, Poland

Rafał Ireneusz Wawer – dr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Poland

Informacje dla Autorów

1. Prosimy Autorów, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji” o przesłanie go na adres redakcji: **czasopismopwe@gmail.com**, 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://www.bg.ug.edu.pl/images/stories/czasopisma/PWE/oswiadczenie-pwe.pdf>), 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: **czasopismopwe@gmail.com**

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, opisaną szczegółowo na stronie <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/recenzja>. 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 **czasopismopwe@gmail.com**, 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://www.bg.ug.edu.pl/images/stories/czasopisma/PWE/oswiadczenie-pwe.pdf>) 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: **czasopismopwe@gmail.com**

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/aspx/editors_intro.aspx);
- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences ERIH PLUS
(<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/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: czasopismopwe@gmail.com

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.ug.edu.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.ug.edu.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.ug.edu.pl