



ISSN 1734-1582

ISSN 2451-2230 (online)

# PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XVI 2020

Numer 1(48)

**UCZENIE SIĘ: PROCESY, KONTEKSTY,  
NOWE ROZWIĄZANIA**

**LEARNING: PROCESSES, CONTEXTS,  
NEW SOLUTIONS**

w numerze m.in.:

- **Maria Groenwald**, *Czas w uczeniu się. Analiza krytyczna perspektywy obiektywistycznej*
- **Monika Kupiec, Józefa Bałachowicz**, *Obraz edukacji wczesnoszkolnej w wypowiedziach nauczycieli edukacji przedmiotowej*
- **Renata Michalak**, *Doświadczenie rzeczywistości szkolnej przez uczniów edukacji początkowej*
- **Joanna Szymczak**, *Zabawa narracyjna jako przestrzeń kulturowa dla refleksyjności dziecka oraz nauczyciela dotyczącej codzienności szkolnej*

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. nac.), Marzenna Nowicka (z-ca red. nac.), Grażyna Szyling (sekr. red.);  
red. tematyczni: Małgorzata Kowalik-Olubińska, Agnieszka Nowak-Lojewska;  
red. językowi: Małgorzata Dagiel (jęz. pol.), Michał Daszkiewicz (jęz. ang.);  
Paweł Atroszko (red. statystyczny); Cezary Kurkowski (red. działu promocji)

**Redaktor Wydawnictwa/ Publishing editor:** Anna Roman

**Projekt okładki/ Project of the cover page:** Damian Muszyński  
**Projekt logo/ Project of the logo:** Adam Stański

**Skład i lamanie/ Typesetting and page layout:** Michał Janczewski

© Copyright by Uniwersytet Gdański  
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582  
ISSN 2451-2230 (online)

**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/ Printed and bound by:**

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

<b>Maria Groenwald</b> , <i>Czas w uczeniu się. Analiza krytyczna perspektywy obiektywistycznej</i> . . . . .	7
<b>Józefa Balachowicz, Monika Kupiec</b> , <i>Obraz edukacji wczesnoszkolnej w wypowiedziach nauczycieli edukacji przedmiotowej</i> . . . . .	18
<b>Renata Michalak</b> , <i>Doświadczanie rzeczywistości szkolnej przez uczniów edukacji początkowej</i> . . . . .	30
<b>Joanna Szymczak</b> , <i>Zabawa narracyjna jako strategia sprzyjająca autentycznemu uczeniu się dzieci</i> . . . . .	40
<b>Monika Baryła-Matejczuk, Małgorzata Artymiak, Rosario Ferrer-Cascales, Moises Betancort</b> , <i>The Highly Sensitive Child as a challenge for education – introduction to the concept</i> . . . . .	51
<b>Inetta Nowosad</b> , <i>Przedszkola w debacie polityczno-oświatowej Niemiec. W stronę edukacji, opieki i wychowania</i> . . . . .	63
<b>Małgorzata Żytko</b> , <i>Dzieci w świecie problematyki finansowej – innowacyjny pakiet dla edukacji wczesnoszkolnej</i> <i>Myślę, decyduję, działam – finanse dla najmłodszych</i> . . . . .	75
<b>Iwona Tomas</b> , <i>O nieprzedstawieniach i twórczości. Raport z wstępnych badań nad abstrakcją w aktualizowaniu i stymulowaniu twórczego myślenia u dzieci w wieku wczesnoszkolnym</i> . . . . .	86
<b>Jarosław Jendza</b> , <i>The power of authority and the Montessori teachers' (in)ability to learn – research intervention report</i> . . . . .	100
<b>Dorota Zaworska-Nikoniuk</b> , <i>Edukacyjne walory gry Minecraft. Analiza narracji uczniów i edukatorów</i> . . . . .	110

### RECENZJE

<b>Joanna Maria Garbula</b> , Recenzja książki prof. dr. hab. R.M. Łukaszewicza, <i>Wrocławska Szkoła Przyszłości PLUS, czyli lepsze jest możliwe. Działania praktyczne, wizje i projekcje nowego – innego – twórczego</i> , wydane nakładem Fundacji Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław 2020, ss. 338, ISBN 83-918266-6-X . . . . .	125
<b>Autorzy</b> . . . . .	129
<b>Informacje dla Autorów</b> . . . . .	131

## Contents

### STUDIES AND ARTICLES

<b>Maria Groenwald</b> , <i>Time in learning. Critical analysis of the objectivist perspective</i> . . . . .	7
<b>Józefa Balachowicz, Monika Kupiec</b> , <i>The image of early school education in the statements of subject teachers</i> . . . . .	18
<b>Renata Michalak</b> , <i>The experience of school reality by primary education students</i> . . . . .	30
<b>Joanna Szymczak</b> , <i>A narrative play as a strategy supporting authentic learning by children</i> . . . . .	40
<b>Monika Baryła-Matejczuk, Malgorzata Artymiak, Rosario Ferrer-Cascales, Moises Betancort</b> , <i>The Highly Sensitive Child as a challenge for education – introduction to the concept</i> . . . . .	51
<b>Inetta Nowosad</b> , <i>Preschools in the political-pedagogical debate in Germany. Towards education, care, and upbringing</i> . . . . .	63
<b>Malgorzata Żytka</b> , <i>Children in the world of economics – innovative tool for lower primary school “I Think, Decide, Act – finances for the youngest”</i> . . . . .	75
<b>Iwona Tomas</b> , <i>On non-performances and creativity. A report from the initial research on abstraction in updating and stimulating creative thinking for early school age children</i> . . . . .	86
<b>Jarosław Jendza</b> , <i>The power of authority and the Montessori teachers’ (in)ability to learn – research intervention report</i> . . . . .	100
<b>Dorota Zaworska-Nikoniuk</b> , <i>Educational aspects of video game Minecraft. An analysis of students’ and educators’ narratives</i> . . . . .	110

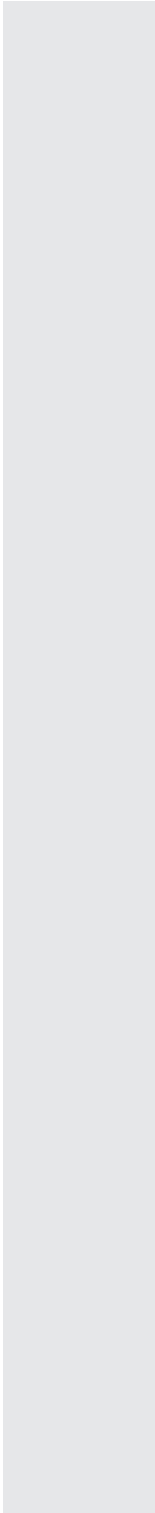
### REVIEWS

<b>Joanna Maria Garbula</b> , A review of the book <i>Wrocławska Szkoła Przyszłości PLUS, czyli lepsze jest możliwe. Działania praktyczne, wizje i projekcje nowego – innego – twórczego</i> [The Wrocław School of the Future PLUS, or the better is possible. Practical activities, visions, and projections of the new – different – creative] by Professor R.M. Łukaszewicz, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław 2020, pp. 338, ISBN 83-918266-6-X . . . . .	125
<b>Authors</b> . . . . .	129
<b>Information for Authors</b> . . . . .	134

---

**ROZPRAWY  
I  
ARTYKUŁY**

---





*Maria Groenwald*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.48.01>

ORCID: 0000-0003-3771-7286

Uniwersytet Gdański

maria.groenwald@ug.edu.pl

## **Czas w uczeniu się. Analiza krytyczna perspektywy obiektywistycznej**

### **Summary**

#### **Time in learning. Critical analysis of the objectivist perspective**

The paper is a critical analysis of time in learning, functioning in the objectivist approach to education. Referring to results of anthropological research and literary studies in this field, I justify in it the thesis that in transmissive teaching becomes an instrument for subjugating children. It is supported by the following realities of schooling: imposed time of children's stay at school, an obligation to do homework and timeframe of "covering" textbooks, which leads to pupils being overloaded with school learning, wasting time at lessons, repeating years, or even being halted in time. The effect of the time of learning being seized by the time of teaching is petrification of the bureaucratic management of time, pretended learning and tabooism of the disturbing phenomenon of the temporary regime of learning.

**Keywords:** time as a category of learning, objectivist category of learning, subjugation of learners, school, critical analysis

**Słowa kluczowe:** czas jako kategoria uczenia się, obiektywistyczny paradygmat uczenia się, zniewolenie uczących się, szkoła, analiza krytyczna

Czas w dydaktyce z reguły jest traktowany bezrefleksyjnie i najczęściej fizykalnie, zamienia się go w wymiarze: trwającej 45 minut lekcji, semestru, roku szkolnego. To czas mierzalny i znormalizowany, który umożliwia przypisanie każdemu zdarzeniu liczby oznaczającej jego zaistnienie, wyznaczone początkiem lub końcem, okresem trwania bądź aktualną godziną odczytu z zegarka (Hawking 2015: 225; Bierdiajew 2003: 184–189). Ale patrząc na ów czas przez pryzmat czynności nauczyciela i uczniów na lekcji czy analizując zindywidualizowane doświadczenie go przez uczestników kształcenia, dostrzega się, że jest on także konstrukcją społeczną – elementem **(wielo)czasu** rozumianego jako jednoczesność dziania się czasów: zegarowego, społecznego i przeżywanego (Urry 2009; Szadura 2017: 81). W niniejszym opracowaniu na pierwszym planie znalazł się czas społeczny, egzystencjalny, z jednej strony bardzo wyraźnie uobecniający się w procesie kształcenia, z drugiej zaś – będący w dydaktyce kategorią nieobecną i pomijaną. Tymczasem brak refleksyjnego podejścia do czasu i traktowanie go jako narzędzia w pracy z uczniem skutkuje poważnymi konsekwencjami.

W analizie skorzystam z wyników badań przeprowadzonych poza obszarem dydaktyki, czerpiąc (najogólniej) z antropologii, w ramach której prowadzone są rozważania o temporalnym uwikłaniu człowieka. Umożliwiają one podjęcie refleksji nad czasem w uczeniu się i nauczaniu. Nie sposób jednak nie dostrzec jego zróżnicowanego statusu sygnalizowanego przez teorię kształcenia, umożliwiającą odczytanie go przez pryzmat odmiennych założeń paradygmatycznych (ontologiczno-epistemologicznych i aksjologicznych), leżących u podstaw paradygmatów dydaktyki: obiektywistycznego, konstruktywistyczno-interpretatywnego oraz transformatywnego (Klus-Stańska 2018). W związku z tym, że w polskich szkołach wciąż jeszcze dominuje kształcenie normatywne i instrukcyjne, wpisane w paradygmat obiektywistyczny, w niniejszym tekście skupiałam się na uzasadnieniu tezy o traktowaniu czasu w nauczaniu jako instrumentu opresji i zniewalania dzieci.

### Czas w kształceniu transmisyjnym – czy sprzyja uczeniu się

Już w momencie narodzin dziecka zostaje przypisana godzina pojawienia się na świecie – początkowy moment jego życia, jeden z pierwszych znaczników, który zawsze będzie mu towarzyszył. W kolejnych latach dzieciństwa czas również jest obecny, ponieważ ustanawia się godziny posiłków, spacerów, odpoczynku itd. „Już czas” – te słowa dziecko słyszy wówczas, gdy ma kończyć zabawę, przygotować się do snu. W tych sytuacjach „czas” staje się niepodważalnym argumentem, z którym nie sposób dyskutować. A potem idzie do szkoły...

Teraz ramy czasowe wyznaczające rytm życia dziecka stają się bardziej restrykcyjne. Trzeba wstąpić, choć – jak wynika z badań naukowców z Kanady i ze Stanów Zjednoczonych – **wczesne wstawanie** jest dla dzieci i młodzieży niekorzystne, ponieważ niewysypianie się prowadzi m.in. do większej podatności na depresję, stany lękowe, stwarzanie problemów wychowawczych, a dodatkowo sprzyja osiągnięciu gorszych wyników w szkole, natomiast rozpoczynanie lekcji o 8.30 okazuje się znacząco lepsze dla uczniów (za: Dzieliński 2017a, 2017b). Niestety, tych doniesień nie uwzględnia się w temporalnej organizacji życia szkoły i lekcje nadal rozpoczynają się o ósmej, choć niektóre dzieci pojawiają się w niej jeszcze wcześniej, oczekując na zajęcia w świetlicy.

Dzwonki na **lekcje i przerwy** wyznaczają rytm dnia i nawet jeśli nie dotyczą uczniów klas 1–3, to często są przez nich słyszane. Na razie stanowią kontekst dziecięcej codzienności oraz zapowiedź nieodległej przyszłości, w której będą obecne. Ich dźwięk rozdzielać będzie dwie jakościowo różne rzeczywistości: przerwę – czas odpoczynku, swobody, zgiełku, od lekcji – czasu pracy, zdyscyplinowania i uczniowskiego milczenia sporadycznie przerywanego, wyłącznie za zgodą nauczyciela, zabranieniem głosu poprzedzonym podniesieniem ręki (Martyniuk 2012).

Analiza czasu prowadzona z perspektywy paradygmatu obiektywistycznego uświadamia, że kiedy kształceniem zarządza czas, wówczas znaczącą rolę odgrywa w nim **planowanie**. Jest ono konsekwencją temporalności wpisanej w podstawę programową, która



przewiduje, jakie wiadomości i umiejętności uczniowie powinni opanować w kolejnych latach pobytu w szkole. Tym samym przed nauczającym pojawia się zadanie należytego zaplanowania im uczenia się w tak założonym przedziale czasowym (roku, semestru, miesiąca itd.), by zdążyli spełnić wymagania programowe. Nauczyciel dokonuje tego, prowadząc kilka rodzajów planowania: a) kierunkowe – obejmujące rok, semestr, rozdział z podręcznika; b) wynikowe – wskazujące, które partie materiału uczeń ma przyswoić w danym przedziale czasu; c) metodyczne – sporządzany jest konspekt lub scenariusz zajęć; zatem przewiduje się w nim, jak nauczyciel i uczniowie będą pracowali na danej lekcji (Gagnè i in. 1992: 17–18; Niemierko 1995: 370).

Przebieg lekcji pozostaje w ścisłym związku z tymi planami, ale też z podstawą programową, podręcznikiem i przewodnikiem metodycznym nauczyciela – napisanymi z wyprzedzeniem (czasem kilkuletnim), a więc na długo przed tym, zanim uczniowie zasiądą w szkolnych ławkach. Kolejnym krokiem jest dopuszczenie materiałów dydaktycznych do użytku szkolnego przez ministerstwo oraz ministerialnych recenzentów. Należy żałować, że w formułowanych opiniach nie uwzględniają ich adekwatności do potrzeb i zainteresowań dzieci oraz ograniczają elastyczność kształcenia apriorycznością założeń odnośnie do „przerabianych” treści i czasu ich realizacji. Mimo tego mankamentu niestety przez kolejne lata będą wyznaczać i nauczycielom, i uczniom jedynie słuszną – bo akceptowalną w biurokratycznie sterowanej edukacji – drogę nauczania i uczenia się. Przebiega ona według modelu, w którym: a) nauczycielskie nauczanie zdecydowanie dominuje nad uczniowskim uczeniem się; b) preferowana jest transmisyjność kształcenia, oznaczająca kultywowanie nauczania wyprowadzonego z przeszłości; c) nauczanie podlega temporalnej inercji („tak było kiedyś, tak powinno być nadal”); d) powszechne jest przyzwolenie na zarządzanie kształceniem przez czas, określane „dominacją kultury zegara” (Korzeniecka-Bondar 2018: 251). Zgoda na podporządkowanie się władzy czasu przenika codzienne wypowiedzi nauczycieli i uczniów w zwrotach: „czas się wlecze, biegnie, ucieka, płynie, leci, przemija” (Wiśniewska-Kin 2013: 301). To czas, który zarządza ich działaniem, nadaje mu tempo, wyznacza nieprzekraczalne granice. Z perspektywy konstruktywistycznej takie działanie niepokoi, gdyż uczący się zostają sprowadzeni do roli jednorodnej masy, której obowiązkiem jest przyswajanie w jednakowym tempie takich samych „porcji” wiedzy. Brakuje w nim samodzielności uczenia się i czerpania radości z dokonywanych przez dzieci odkryć.

Po zakończeniu zajęć w szkole następuje powrót do domu i odrabianie lekcji. Część czasu przeznaczoną na odpoczynek zostaje skrócony przez pracę domową, trwającą o wiele dłużej, niż przewidują to normy zdrowotne, co oznacza, że pojawia się **przeciążenie nauką pozaszkolną**. Dochodzi do niego wówczas, gdy wymagania stawiane uczniowi znacznie przerastają jego możliwości, a czas przeznaczony na pracę domową przekracza przewidywaną normę. Największe odchylenia od higienicznej normy czasowej domowego uczenia się dotyczą pierwszoklasistów, którzy codziennie przekraczają ją o 50 minut, czyli łączne dzienne obciążenie pracą domową sięga około 80 minut. Zbliżony jest czas codziennego domowego uczenia się drugoklasistów – 78 minut oraz

trzecioklasistów – 73 minuty. Z badań wynika również, że najbardziej przeciążone nauką domową są dzieci bardziej wykształconych rodziców, którzy posyłają je na dodatkowe lekcje języków obcych (głównie angielskiego) albo na takie zajęcia pozaszkolne, jak: nauka muzyki, tańca, jazdy konnej bądź zajęcia sportowe (Kruszko 2006: 40–46, 105). Ponadto uczniowie uczęszczają na korepetycje (Bray 2012: 23–24).

Z jednej strony zajęcia pozalekcyjne umożliwiają wyrównywanie wiedzy i umiejętności odbiegających od szkolnych wymogów, sprzyjają również rozwijaniu dziecięcych zainteresowań, z drugiej zaś są świadectwem obojętności szkoły (nauczycieli) na potrzeby i możliwości edukacyjne uczniów, na ich pasje oraz talenty. O obojętności można mówić wówczas, gdy mimo uświadamiania sobie przez nauczyciela indywidualnych potrzeb dziecka w uczeniu się postanawia on przyjąć – krytykowaną przez Jacka Filka (2001: 164) – strategię „nicnierobienia”, tym bardziej że bezczynności towarzyszy samousprawiedliwiający tłumaczenie, polegający na wskazywaniu źródła trudności poza nauczycielem, i twierdzenie, że „samo sobie jest winne”, co sugeruje, że sprawcą niepowodzeń jest dziecko. Wykazuje też skłonność do zrzucania odpowiedzialności za te niepowodzenia na jeszcze innych winowajców, takich jak: system oświaty, ministerialne rozporządzenia traktowane jako jedyna wykładnia pracy z uczniem oraz uprawomocnienie lekceważącego stosunku wobec dziecka, w tym przymuszanie go do wydłużonego czasu uczenia się poza szkołą.

Konsekwencje obojętności na przeciążenie uczeniem się są dla uczących się dramatyczne i długofalowe. Zaledwie zasygnalizują kilka z nich – są to m.in.: marnowanie czasu, powtarzanie go czy zatrzymywanie w nim dziecka. Przede wszystkim w zorientowanym obiektywistycznie kształceniu, ale też w programie oraz w planowaniu uczeń jest pomijany jako osoba. Owszem, pojawia się w nich, choć jako zaledwie element umożliwiający realizację założeń edukacyjnych, a te są niepodważalne. Jeśli na przykład zdarzy się, że dziecko już potrafi czytać – chociaż według programu nie powinno tego umieć – w normatywnie ukierunkowanym nauczaniu „równym frontem” poczeka na kolegów, aż ci opamiętają wymaganą umiejętność. Zatrzymanie go w procesie uczenia się będzie dla niego **marnowaniem czasu** spędzanego w szkole. Inną konsekwencją obojętności na ucznia jest powtarzanie roku – dla niego to **czas powtórzony** (Groenwald 2019). Drugoroczność, postrzegana jako kara za niesprostanie wymaganiom edukacyjnym (Karpińska 1999; Lach 2003: 788), jest problemem nie tylko uczniów polskich (ok. 5%), ale też innych państw, np. jej wskaźnik jest dość wysoki w szkołach podstawowych we Francji (17,8%), w Portugalii i Holandii (22,4%), natomiast na poziomie szkoły średniej sięga od 0,5% w Finlandii do 31,9% w Hiszpanii (Borodankova, Almeida Coutinho 2010: 61).

Mimo braku postępów w uczeniu się wynikających z **zatrzymywania ucznia w czasie**, mimo unicestwiania jego radości z uczenia się niekorzystne dla niego praktyki edukacyjne są kontynuowane. Znamienne jest w nich całkowite pomijanie głosu dziecka (Babicka-Wirkus, Groenwald 2018). Jego odczucia, próby buntu przeciwko zarządzaniu czasem uczenia się i zabawy albo są uciszane, albo w ogóle nie docierają do wychowawców, świadomie niedostrzegających tych prób. Zgodnie z ich oczekiwaniami uczeń ma być

posłuszny, bierny, w milczeniu poddający się procesowi formowania go, zaś czas okazuje się w tym procesie jednym z przydatnych i niezwykle skutecznych narzędzi. Naznaczony w dzieciństwie piętnem temporalnej dyktatury, otrzymując w przyszłości zadanie do wykonania, uczeń nie będzie pytał: „po co?” je wykonać (o cel), lecz „na kiedy?”.

### Uczenie się (i nauczanie) w niewoli czasu

W świetle paradygmatu obiektywistycznego czas jawi się jako uniwersalne narzędzie, które w despotyczny sposób jest wykorzystywane do zarządzania człowiekiem już od dzieciństwa. Temporalny charakter tego reżimu oddaje metafora współczesnej odmiany niewolnictwa, będącej w pewnych aspektach kontynuacją niewolnictwa rozumianego tradycyjnie, z takimi jego cechami, jak: cierpienie doświadczających zniewolenia czy wpisana w nie przemoc stanowiąca wręcz jego jądro (Stawiński 2005: 210; Bales 2019: 25). Obecnie do nowych technik zniewalania można dołączyć m.in.: a) poddawanie aktywności człowieka zaawansowanej technologicznie kontroli czasu i rozliczanie go z terminowości wykonanych zadań; b) zawłaszczanie pola jego wolności przede wszystkim w celu podnoszenia efektywności pracy (lub uczenia się); c) polityczne uwikłanie kierunków zmian oświatowych (Janowski 2000; Śliwerski 2015); d) biurokratyczne zarządzanie aktywnością. W opisie nowego niewolnictwa ludzi postrzega się jako instrumenty jednorazowego użytku, przydatne ze względu na wymierne korzyści dla kogoś (Bales 2019: 46, 70–71). W pewnym sensie znajduje ono odzwierciedlenie w transmisyjnym kształceniu, w którym po jednej stronie stają **władający czasem na lekcji nauczyciele**, po drugiej – podporządkowani im i czasowi uczniowie. Choć stoją po dwu stronach, do walki między nimi nie dochodzi, dlatego że w istocie jednych i drugich cechuje **bezwolność** w uleganiu dyktaturze temporalnego „nadzorcy”, wynikająca: a) z braku wyboru innych możliwości gospodarowania czasem (niewykluczone, że braku wiedzy o nich); b) ze znalezienia się w sytuacji bez wyjścia (Chyrowicz 2008) jako skutku uprzedmiotowienia i zniewolenia przez czas; c) z uzależnienia psychicznego od bycia nim zarządzanym. Zdaniem Kevina Balesa (2019: 329) istnieją narzędzia do wyzwolenia się z podporządkowania presji temporalności, ale sięgnięcie po nie utrudniają nierówny układ sił oraz brak woli i determinacji spętanych jej reżimem osób. W efekcie osoby te prezentują postawę bezradności wobec problemu, z którym nie potrafią sobie poradzić. Znamienne, że wszyscy, jakkolwiek uwikłani w nierówne relacje człowieka i czasu, wybierają bierność, a optując za zachowaniem *status quo*, wpisują się w stwierdzenie: „Niewola jest pasywnością” (Bierdiajew 2003: 53).

Według Balesa (2019: 181) wprowadzenie dyktatury czasu może wyrastać ze społecznego chaosu zrodzonego w strefie walki, gdzie narzucenie temporalnego rygoru staje się taktyką zaprowadzania porządku, ale też może się wywodzić z przestrzeni pustki, w której stare zasady są już martwe (lub nazwane „martwymi”), a nowe dopiero mają wejść w życie. Stąd w celu zapewnienia złudnego poczucia stabilizacji ludziom bezwolnie jej oczekującym wprowadzane jest prawo normujące porządek społeczny. Zalicza się do niego

również prawo oświatowe wraz z podstawowym dokumentem normującym kształcenie – podstawą programową. Kryterium czasu jest jej istotnym elementem, jako że uczniowie i nauczyciele są rozliczani z terminowości wykonania określonych w niej zadań. Kiedy jednak z powodu rozlicznych uwarunkowań kontekstualnych dotrzymanie **terminów okazuje się nierealne**, wówczas podporządkowani edukacyjnym normom nauczyciele **tworzą fikcyjną dokumentację** (na użytek zwierzchników, ewaluacji zewnętrznej lub kontroli), wykazując pozorną zgodność nauczania z wymogami podstawy programowej. Są więc, podobnie jak uczniowie, niewolnikami czasu, a tym, co ich różni, jest inny status w hierarchii szkolnej społeczności (Mikiewicz 2016: 53). Pozwala im on m.in. na zarządzanie czasem uczenia się w skali mikro – w klasie, dozorowanie pracy uczniów oraz **ocenianie** (Niemierko 2002; Szyling 2015). W ocenianiu dominujące obecnie w szkole wpisany jest pierwiastek czasu. Zawiera go: a) ocenianie kształtujące, które dotyczy kształcenia bieżącego, prowadzonego „tu i teraz”; b) ocenianie sumujące (sumatywne), polegające na sprawdzeniu, w jakim zakresie uczniowie sprościli wymaganiom programowym. Jest ono zatem rozliczeniem ucznia z edukacyjnej przeszłości. Osądza się go nie tylko za uczenie się, ale także za zachowanie, które powinno odpowiadać utrwalonym przez lata w tej dziedzinie normom społeczno-kulturowym (Sztompka 2002: 260–261). Zgodnie z nimi tradycyjnie zorientowani wychowawcy oczekują, że dziecko będzie posłuszne, milczące, pracowite (co brzmi jak charakterystyka niewolników). Z perspektywy tych wymogów typowe dla młodszych uczniów zachowania (ruchliwość, głośna radość, dziecięca fantazja itd.) zaczynają być traktowane w kategoriach dziecięcej niesubordynacji, która – zdaniem normatywnie ukierunkowanych nauczycieli – powinna podlegać karze nie tylko poprzez ocenianie; jedną z technik jej wymierzania jest jej przesunięcie w czasie w celu **przedłużenia czasu trwania kary**. Alice Miller przywołuje rozmowę z wychowawcą, który tak opisuje ten sposób dyscyplinowania dziecka: „Kiedy zasłużył sobie na karę, tylko odsuwam wykonanie wyroku na następny albo na trzeci dzień. Ma to dwie dobre strony: po pierwsze, mogę w tym czasie ochłonać z gniewu i spokojnie rozważyć, jak mądrze postąpić w tej sprawie, a po drugie, mały delikwent przeżywa dziesięciokrotnie mocniej swoją karę nie tyle na własnym grzbiecie, ile musząc wciąż o niej myśleć” (Miller 1999: 45). Jakże odmienna od nauczycielskiej jest perspektywa doświadczenia tej kary przez ucznia. Opowiada o niej dziś dorosła już osoba, która wspomina sytuacje (nie były odosobnione), kiedy to nauczycielka, zwracając się do niej, mówiła: „Jutro sobie o tym (nieodpowiednim zachowaniu, nieodrobieniu pracy domowej itd.) porozmawiamy”. Pamięta, że w tym momencie czas się dla niej zatrzymywał, zaczynała żyć w swoistym temporalnym zawieszeniu, w beczasie (Barbour 2018: 535). Wciąż tylko myślała o tym, co będzie „jutro”, a bardzo chciała, by wymierzenie kary nastąpiło jak najszybciej. Czekwała na nią. Oto przykład strategii pomagającej utrzymać dyscyplinę o iście niewolniczym rodowodzie. Choć dziecko doznaje krzywdy i przemocy, milczy i z pokorą przyjmuje karę „oczyszczającą” je z winy. Miller (1999: 124) dowodzi, że ludzie, którzy w dzieciństwie doświadczyli przemocy ze strony wychowawców, jako dorośli zastosują tę samą **metodę zawładania**, w istocie będącą „jedynie pozornie troską o wychowywanych,

w rzeczywistości [wychowujący] troszczą się jedynie o swą władzę. (...) [Ma ono na celu] gruntowne wszczęcie szacunku i lęku wobec władzy” (Filek 2001: 115). Z badań Magdaleny Grochowalskiej (2013) wynika, że zawładanie kształceniem następuje już na etapie edukacji przedszkolnej. W kolejnych latach nasila się, przyjmując formę tresury (Kopaczyńska 2013: 230–234).

### **Ukryte strategie zawładania uczeniem się za pomocą czasu**

Co sprawia, że mimo nieustannego reformowania edukacji udaje się zachować ją w stanie niezmiennym? Jak to możliwe, że upływający czas, który z jednej strony wyznacza dynamikę przemian społeczno-kulturowych, z drugiej – nie odciska piętna na szkolnym kształceniu? W odpowiedzi przywołam zaledwie trzy strategie zawładania nauczaniem i uczeniem się przez czas; za wyborem przemawia ich wszechobecność w edukacyjnej codzienności, jak już wspomniałam, zdominowanej przez kształcenie normatywne i instrukcyjne.

#### **1. Uczenie się w okowach biurokratycznego zarządzania czasem**

W skali makro strategią kierowania czasem jest biurokratyczne nim zarządzanie. Z założenia funkcją biurokracji jest służebność, ale w kontekście edukacji nie służy ona uczniom i nauczycielom, lecz zarządzającym oświatą. Nieodległa historia pokazuje, że kolejne ekipy rządzące swoją obecność u władzy zaczynają od wprowadzenia zmian na stanowiskach urzędniczych. Stara biurokracja zostaje zastąpiona nową, ale jeszcze bardziej rozbudowaną, często wykorzystującą kadry dawnej biurokracji, gotową służyć każdemu porządkowi, każdej władzy. Również w przypadku edukacji następuje centralne sterowanie nią poprzez aparat biurokratyczny. Jest więc zarządzana przez urzędników, dla których znaczenie ma nie jej sens, ale rozliczalność z wykonania rozporządzeń oraz terminowość ich realizacji. Spełnienie tego wymogu nakłada na nauczycieli obowiązek planowania: kierunkowego, wynikowego i metodycznego. Niestety, za jego pomocą zamykają w sztywne ramy czasowe nie tylko dziecięce uczenie się, ale też sami godzą się na pozbawienie własnej pedagogicznej samodzielności (Bierdiajew 2003: 127).

Innym ważnym elementem zarządzania kształceniem przez czas jest niewyobrażalnie rozbudowana sprawozdawczość – rodzaj administracyjnie sterowanego kronikarskiego zapisu działań wykonanych w przeszłości, ponieważ to głównie ona jest rozliczana. Ze względu na nią przestrzeganie przepisów oświatowych oraz meldowanie o nich stają się ważniejsze niż realizacja celów kształcenia, a dokumentowanie nauczania jest istotniejsze niż realna praca z uczniem. Czas uczenia się dziecka opisany „na papierze” wykazuje spójność z tzw. papierowym wychowaniem, polegającym najpierw na opracowaniu statutu szkoły, ale już potem niesięganiu do niego, podobnie jak do innych dokumentów przechowywanych w przysłowiowej szufladzie biurka (Dudzikowa 2013: 425). W biurokratycznie zarządzanym kształceniu pozór i fikcja stają się jego istotnym elementem, o którym wszyscy wiedzą, lecz udają, że tej wiedzy nie posiadają (Frankfurt 2005).

## 2. Pozorowanie uczenia się podczas lekcji

Pozór jest wskazywany jako skuteczna strategia umożliwiająca przetrwanie w niekorzystnym środowisku, stosowana nie tylko przez dzieci, ale też dorosłych oraz instytucje oświatowe (Lutyński 1990; Dudzikowa, Knasiecka-Falbińska (red.) 2013). Pojawia się więc w rozlicznych obszarach edukacyjnej codzienności. Podstawową fikcją jest nazywanie czasu spędzanego przez dziecko w szkole uczeniem się, ponieważ w istocie jest ono nauczane, a oczekuje się od niego jedynie posłuszeństwa w wykonywaniu poleceń nauczyciela i milczenia przez większość czasu na lekcji. Bywa więc, że autentyczne uczenie się, zamiast w szkole, odbywa się podczas korepetycji, zajęć pozalekcyjnych lub pozaszkolnych. Interesującym przypadkiem ucieczki przed szkolną rutyną czy nudą jest spędzanie czasu w sposób znacznie bardziej dla uczniów interesujący – na wagarach. Z jednej strony wagary są piętnowane z racji łamania statutu szkoły, jednak z drugiej stanowią świadectwo dysfunkcyjności edukacji. Co ciekawe, zdarza się, że uczniowie wychodzą na wagary po to, by z kolegami uczyć się w domu (Cylkowska-Nowak 2013).

Kolejnym przykładem ujawniającym marnowanie czasu uczenia się na lekcjach jest zastępowanie go uczeniem się w domu w ramach edukacji domowej, zyskującej popularność wśród rodziców gotowych osobiście przejąć odpowiedzialność za jakość uczenia się ich dzieci. To także dowód na malejące zaufanie do naznaczonego pozorem kształcenia instytucjonalnego (Budajczak 2004). Przykłady pozorowania uczenia się, czyli marnowania czasu spędzanego w szkole, można by mnożyć. Znamienne jest to, że mimo powszechności tego zjawiska wciąż wydaje się ono świadomie niedostrzegane.

## 3. Czas uczenia się jako tabu

Mechanizmem utrwalającym dyktaturę czasu w transmisyjnym kształceniu jest objęcie jej swoistą „zmową milczenia”, rodzajem tabu, które zaślepiając, uniemożliwia skuteczne rozwiązanie tego problemu. Będąc niejawnym aspektem kształcenia, sprawia, że osoby poddane jej działaniu nie mają w ogóle świadomości jej istnienia, więc dzieci (i niektórzy nauczyciele) dostosowują się do niej bezwiednie. Bywa również, że przemilczanie problemu stosowania temporalnej przemocy wobec uczniów prowadzi do wypierania tego problemu ze społecznej świadomości, co w konsekwencji może prowadzić do jego eskalacji. Niedostrzeganie go w klasyfikacji Jacka Filka (2001: 163–166) przyjmuje formy: 1) „nieprzytomności” jako udawania niewiedzy o problemie; 2) „obojętności”, czyli dostrzegania trudności, lecz nieprzejmowania się nimi; 3) „bierności” jako niepodejmowania jakiegokolwiek działania na rzecz zmiany, a także przekonującego (samego siebie) usprawiedliwiania własnej postawy; 4) „poczucia niewinności” za przemoc wobec czasu uczenia się dziecka, ponieważ jej źródła postrzega się poza swoją osobą.

Typowa dla paradygmatu obiektywistycznego anonimowość podejmujących edukacyjne decyzje oraz zarządzających czasem sprawia, że wszelkie nieprawidłowości w tym zakresie pozostają bezkarne, tym bardziej że towarzyszy im milczenie dorosłych, w którym dorównują milczeniu dzieci na lekcji. Tabuizacja tego problemu prowadzi do utrwalenia go i podtrzymania (Wasilewski 2010: 347–348). Staje się również środkiem wyrażania



respektu wobec władzy, ale też formą jej niczym niezakłóconego istnienia. Przecież problem zniewalania uczenia się dzieci poprzez czas, jako objęty tabu, po prostu nie istnieje.

## Zakończenie

Rozpatrywany w tym artykule czas w uczeniu się został zakotwiczony w transmisyjnie wymodelowanym nauczaniu i uczeniu się, z dominującymi w nim dwiema orientacjami temporalnymi: przeszłością, do której terażniejszość się odwołuje i na której bazuje, oraz przyszłością – o tyle specyficzną, że planowaną dla dziecka przez dorosłych. A to oznacza, że będzie ono kiedyś żyło w świecie przez nich urządzonym i bardzo podobnym do aktualnie istniejącego. Stąd powszechne w tym kształceniu strategie temporalne naznaczają uczenie się zatrzymaniem w czasie, powtarzaniem go, a nawet marnowaniem. Mimo dowodów na nierozwojowe (antyrozwojowe) oddziaływanie czasu na uczenie się nie planuje się wprowadzenia zmian, przeciwnie – w celu zachowania edukacyjnego *status quo* przyjmuje się m.in. biurokratyczne zarządzanie czasem uczenia się (w skali makro), akceptuje strategie pozorowania fikcyjności uczenia się oraz przemilcza i nie dostrzega przemocowych oddziaływań na dziecko poprzez zniewalanie jego uczenia się wymogiem terminowości opanowania określonych kompetencji (zob. Szyling 2019). W efekcie czas staje się jeszcze jednym instrumentem symbolicznej przemocy.

Trzeba podkreślić, że czas w uczeniu się analizowanym z perspektywy obiektywistycznej, choć dominującej w polskich szkołach, nie jest jedyną opcją refleksji nad zagadnieniem temporalności w kształceniu. Są bowiem odmienne od obiektywistycznego podejścia paradygmatyczne: konstruktywistyczno-interpretatywne i transformatywne. Powiązane z nimi modele kształcenia ukazują odmienne postaci funkcjonowania czasu w dziecięcym uczeniu się. Otwierają one nie tylko nowe perspektywy w myśleniu o nim, ale też skłaniają do wsparcia dziecka w takim uczeniu się, w którym nie będzie odczuwało presji czasu.

## Literatura

- Babicka-Wirkus A., Groenwald M. (2018), *Głos dziecka w przedszkolu – między swobodą wypowiedzi a milczeniem*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(40).
- Bales K. (2019), *Jednorazowi ludzie. Nowe niewolnictwo w gospodarce światowej*. Gdańsk, Wydawnictwo w Podwórku.
- Barbour J. (2018), *Koniec czasu. Nowa rewolucja w fizyce*. Kraków, Wydawnictwo Copernicus Center Press.
- Bierdajew M. (2003), *Niewola i wolność człowieka. Zarys filozofii personalistycznej*. Kęty, Wydawnictwo Antyk.
- Borodankova O., Almeida Coutinho A.S. (2010), *Drugoroczność w kształceniu obowiązkowym w Europie: regulacje i statystyki*. Warszawa, Wydawnictwo Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. <http://czytelnia.frse.org.pl/media/126PL.pdf>, 12.12.2019.

- Bray M. (2012), *Korepetycje. Cień rzucany przez szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska.
- Budajczak M. (2004), *Edukacja domowa*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chyrowicz B. (2008), *O sytuacjach bez wyjścia w etyce*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Cyklowska-Nowak M. (2013), *O nieszkodliwości wagarowania. Konsumpcyjne uwikłania ofiar i/lub sprawców pozorów w edukacji szkolnej*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa M. (2013), *Pozór w edukacji – diagnoza, próby rozwiązań*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falberska K. (red.) (2013), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dzieliński K. (2017a), *Czy lekcje powinny zaczynać się tak wcześnie?* <http://www.geekweek.pl/aktualnosci/29034/czy-lekcje-powinny-zaczynac-sie-tak-wczesnie>, 14.05.2017.
- Dzieliński K. (2017b), *Poranne zajęcia w szkole zle dla zdrowia*. <http://www.geekweek.pl/aktualnosci/31314/poranne-zajecia-w-szkole-zle-dla-zdrowia>, 14.05.2017.
- Filek J. (2001), *Filozofia jako etyka*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Frankfurt H.G. (2005), *O wciskaniu kitu*. Warszawa, Wydawnictwo Czyły Barbarzyńca.
- Gagné R.M., Briggs L.J., Wager W.W. (1992), *Zasady projektowania dydaktycznego*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Grochowalska M. (2013), *Rzeczywisty czy (i) iluzoryczny obraz dyskursu edukacyjnego w przedszkolu*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Groenwald M. (2019), *Perspektywy czasu w edukacji geograficznej. Wybrane aspekty*. W: J. Angiel, E. Szkurlat (red.), *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*. Poznań, Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Hawking S. (2015), *Krótką historia czasu. Od wielkiego wybuchu do czarnych dziur*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Janowski A. (2000), *Do czego skłania nas świat. Tendencje oświatowe w krajach rozwiniętych*. W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Karpińska A. (1999), *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*. Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie TransHumana.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kopaczyńska I. (2013), *Podstawa programowa dla klas I–III szkoły podstawowej jako punkt wyjścia działań pozornych*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Korzeniecka-Bondar A. (2018), *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kruszko K. (2006), *Nauka domowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Siedlce, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Lach J. (2003), *Drugoroczność*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.



- Lutyński J. (1990), *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Martyniuk W. (2012), *Szkolny dzwonek – atrybut szkolnej codzienności*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3(59).
- Mikiewicz P. (2016), *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miller A. (1999), *Niewolone dzieciństwo*. Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina.
- Niemierko B. (1995), *Cele kształcenia*. W: K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Stawiński J. (2005), *Niewolnictwo*. W: G. Marshall (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szadura J. (2017), *Czas jako kategoria językowo-kulturowa w polszczyźnie*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Sztompka P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Szyling G. (2015), *Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji*. „Studia Pedagogiczne”, 68.
- Szyling G. (2019), *Atrofia nieformalnej diagnostyki edukacyjnej we wczesnej edukacji. Między biernością i przemocą poznawczą w epoce ekspertów*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4(47).
- Śliwerski B. (2015), *Edukacja w polityce. Polityka w edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Urry J. (2009), *Socjologia mobilności*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wasilewski J.S. (2010), *Tabu*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

*Józefa Balachowicz*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.48.02>

ORCID: 0000-0001-6208-8042

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

[baljola@aps.edu.pl](mailto:baljola@aps.edu.pl)

*Monika Kupiec*

ORCID: 0000-0002-4479-9753

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

[mkupiec@aps.edu.pl](mailto:mkupiec@aps.edu.pl)

## **Obraz edukacji wczesnoszkolnej w wypowiedziach nauczycieli edukacji przedmiotowej**

### **Summary**

#### **The image of early school education in the statements of subject teachers**

A look at the adaptation of students crossing the second educational threshold in the perspective of constructivism makes it clear that it is important to reach ways of thinking about early childhood education of 4th grade teachers. The early-school education model adopted by them translates to a large extent into the perception and evaluation of the resources of the 4th grade, which, in turn, sets the direction of the teaching communication activity in the school class, creating an environment for the student's adaptation process at the beginning of learning in the 4th grade. The presented research adopts a phenomenographic perspective of collecting and analyzing data from semi-structured interviews with Polish language teachers from one environment. The results reveal how teachers describe and value early childhood education as a source of 4th grade resources. These ways of thinking about early school education, focusing on its determinants, have been interpreted as discursive knowledge. Based on the theory of Bernstein's socio-pedagogical codes, an attempt was made to describe the mechanism of consolidating this perception of early childhood education. The dominant teaching discourse reveals the depreciation of the child's previous experience related to the conditions of early school education, e.g. one teacher, active learning and teaching methods, descriptive assessment; and thus strengthens the obviousness of the hardships and failures of the Fourth graders that have always been experienced.

**Keywords:** teaching discourse, theory of Bernstein's socio-pedagogical codes, class 4 student resources, depreciation of integrated education

**Słowa kluczowe:** dyskurs nauczycielski, teoria kodów socjopedagogicznych Bernsteina, zasoby ucznia klasy czwartej, deprecjonowanie edukacji zintegrowanej

## Wprowadzenie

Spojrzenie na problematykę adaptacji ucznia rozpoczynającego naukę w klasie czwartej przez pryzmat teorii konstruktywizmu daje możliwość zbadania uwarunkowań tego procesu. Przekraczanie drugiego progu edukacyjnego jawi się jako moment w życiu ucznia, w którym wielość, różnorodność i jakość oczekiwań wobec niego zależy w dużej mierze od nauczyciela i jego oddziaływań komunikacyjnych przy użyciu języka. To nauczyciel nadaje określony wzór, ramy i znaczenia praktykom interakcji i sposobom działania w klasie szkolnej (Bałachowicz, Witkowska 2015: 157).

Z perspektywy konstruktywizmu każde działanie nauczyciela w relacji z uczniem jest działaniem komunikacyjnym. Za każdym razem, gdy uczestniczymy w aktach językowych, i za każdym razem, gdy bierzemy udział w jakimś działaniu społecznym, uruchamiamy pewien dyskurs, stworzony przez kryjące się za nim stosunki władzy, układy interesów i napięć społecznych. Zatem za każdym razem, kiedy nauczyciel mówi lub coś robi, uruchamia osobisty dyskurs, który określa stosunki władzy w relacji z uczniem. Każdy jego komunikat jest próbą reprodukcji określonego kodu – znaczeń słów – i jednocześnie odwzorowaniem pewnego porządku rzeczywistości społecznej. To uruchamianie dyskursu, uczestnictwo w nim odbywa się poprzez aktualizowanie różnych kodów, znaczeń, ich różne interpretacje. W każdym komunikacie (werbalnym i niewerbalnym) nauczyciela rozgrywa się swoista „walka o znaczenie” (Czachur i in. (red.) 2016: 54–55).

Osobisty dyskurs nauczyciela jest uwikłany w dyskurs edukacyjny, w którym uczestnictwo jest nieuniknione – uzewnętrznia się w przyjęciu przez nauczyciela pewnego stylu działania w relacji z uczniem. Zanurzenie dyskursu nauczyciela w oficjalnym dyskursie edukacyjnym uobecnia się w realizacji powszechnego modelu nauczania, obecnego m.in. w podstawie programowej, programie nauczania, podręcznikach.

Oficjalny dyskurs edukacyjny, którego podmiotem jest także nauczyciel, ma swoje uzasadnienie w dominującym wpływie intelektualnym obecnym w pedagogice. Pedagogika jako nauka wytwarzająca wiedzę o edukacji jest współcześnie polem nieustannego wyodrębniania się różnego typu dyskursów pedagogicznych, które w różnorodny sposób postrzegają dziecko, jego wiedzę, kompetencje i rozwój oraz określają rolę nauczyciela (Hejnicka-Bezwińska 2008: 239–240). Podmiotem dyskursu edukacyjnego i dyskursu pedagogicznego jest jednak dziecko z jego aktualnymi i potencjalnymi zasobami. Stąd zapewne w literaturze przedmiotu wielkie zróżnicowanie w identyfikowaniu elementów (niejednokrotnie przecież wspólnych) obydwu dyskursów, które ujawniają się m.in. w codziennej działalności komunikacyjnej nauczyciela. Mimo uwikłania osobistego dyskursu w dominujące dyskursy pedagogiczne i dyskursy edukacyjne nauczyciel dysponuje marginesem niezależności i siły kreacji nowego porządku znaczeń. Jest podmiotem odczytującym oficjalne dyskursy (pedagogiczne, edukacyjne), ale nie odczytuje ich dosłownie. Jest do tego profesjonalnie przygotowany – ma wiedzę. Tworzy przecież własną teorię, która służy mu do tworzenia osobistej wizji tego, co mówić i robić. W tym aspekcie nauczyciel czerpie z różnych dyskursów, robiąc to jednak po swojemu. W nauczycielskiej

świadomości zatem można zidentyfikować ślady dyskursów pedagogicznych i dyskursów edukacyjnych, oceniać ich dominację, peryferyjność czy stopień odrzucenia. **Dyskurs nauczycielski** określa społeczne przekonania nauczycieli dotyczące dziecka, jego wiedzy, rozwoju i uczenia się, czerpie się w nim, świadomie bądź nie, elementy z różnych dyskursów pedagogicznych i edukacyjnych. Osobisty dyskurs nauczycielski byłby zatem połączeniem przenikających się przekonań, idei, postaw i praktyk.

Przedstawiona w artykule analiza wypowiedzi grupy nauczycielek pozwala dotrzeć do przyjętego przez nie modelu edukacji wczesnoszkolnej, przez którego pryzmat będą opisywane i wartościowane zasoby ucznia (model ucznia) na progu edukacji przedmiotowej. Na model ów składają się rekonstrukcje osobistych, indywidualnych i subiektywnych, doświadczeń (zob. Zbróg 2019: 164). Wiedza pedagogiczna nauczyciela klasy czwartej na temat edukacji wczesnoszkolnej jest rozumiana w tych badaniach jako jego osobista własność, teoria indywidualna. Spojrzenie na tę wiedzę przez pryzmat teorii dyskursu sprawia jednak, że elementy tej wiedzy dotyczą jednocześnie tego, co indywidualne i społeczne, lokalne i globalne.

Teoria kodów socjopedagogicznych Basila Bernsteina wyjaśnia mechanizm tworzenia i utrwalania sposobu postrzegania edukacji wczesnoszkolnej przez nauczycieli edukacji przedmiotowej w perspektywie mikro- i makrospołecznej. W świetle teorii Bernsteina modalność kodu edukacyjnego, opisującego zasady stojące u podstaw praktyk pedagogicznych, jest wyznaczana siłą klasyfikacji i rami (Bernstein 1990). Klasyfikacja mierzy siłę granic między **programem szkolnym** a **strukturą organizacji nauczania**, natomiast rama opisuje typ interakcji między nauczycielem a uczniem (reguły hierarchiczne i sekwencyjne), a więc **pedagogię**, a z nią **reguły oceniania**. Klasyfikacja opisuje zatem aspekt strukturalny, a rama – aspekt interakcyjny nauczania. Klasyfikacja i rama przyjmują modalności niezależnie od siebie.

Nowość środowiska edukacyjnego dla ucznia rozpoczynającego klasę czwartą wynika przede wszystkim ze zmiany modalności klasyfikacji, z odmiennej konstrukcji programu i organizacji nauczania. Założenie nauczania przedmiotowego jest oparte na mocnej klasyfikacji, ponieważ wiąże się ze specjalizacją wiedzy, natomiast edukacja w klasach I–III charakteryzuje się słabą klasyfikacją, wynikającą z integracji treści nauczania. Zidentyfikowanie kodu edukacyjnego leżącego u podstaw nauczania na obydwu etapach umożliwiłoby badanie, które jednocześnie odsłania modalność klasyfikacji i rami. Opisany przez nauczycielki obraz edukacji wczesnoszkolnej jako źródła zasobów ucznia na początku klasy czwartej dotyczy wszystkich jej uwarunkowań: programu nauczania, organizacji procesu nauczania, własnej praktyki edukacyjnej i oceniania.

### Fenomenografia jako perspektywa analizy wypowiedzi

Działanie komunikacyjne nauczyciela uzewnętrznia się w jego mówieniu i robieniu czegoś w relacji z uczniem. Te dwa aspekty działania nauczyciela uruchamiają jego osobisty dyskurs, w którym język (co i jak jest mówione i robione) stanowi jego nośnik.

W projekcie prezentowanych badań podjęto próbę dotarcia do wiedzy, świadomości, przekonań nauczycieli klas czwartych dotyczących edukacji wczesnoszkolnej. Zaakcentowano przy tym walor językowy wypowiedzi – dobór słów, metafor, ich częstotliwość – wyrażający wartościowanie badanej kategorii.

Wiedza nauczycieli klas czwartych o edukacji wczesnoszkolnej jest jednostkowa, indywidualna, każda z respondentek dysponuje bowiem osobistą teorią nauczycielską, która jest siłą napędową jej codziennej praktyki. Zastosowana fenomenograficzna perspektywa gromadzenia i analizy danych z wywiadów pozwala na ujawnienie cech kolektywnych w myśleniu respondentek, które stanowią grupę badawczą pochodzącą z jednego środowiska.

Według Dariusza Kubinowskiego fenomenografia opiera się na odkryciu, że każde zjawisko, koncepcja, zasada mogą być rozumiane przez ludzi w jakościowo różny sposób (Kubinowski 2010: 194). Zakłada się jednak, że liczba conceptualizacji, interpretacji zjawiska jest ograniczona, zatem nie było potrzeby docierania do dużej grupy badawczej. W niniejszym artykule zaprezentowano wyniki badań nad modelem edukacji wczesnoszkolnej prezentowanym w wypowiedziach nauczycielek języka polskiego w czwartej klasie<sup>1</sup>, który wyłania się z określonych oczekiwań respondentek wobec czwartoklasisty. Narzędziem badawczym był wywiad semistrukturyzowany, składający się z pytań dotyczących oczekiwań nauczycieli wobec ucznia na progu edukacji przedmiotowej.

W badaniach wzięło udział 27 nauczycielek języka polskiego pracujących w czwartej klasie w szkołach na terenie miasta i gminy Wołomin w województwie mazowieckim. Większość badanych pełniła funkcję wychowawcy klasy od początku pracy zawodowej, dwie nauczycielki – po odbyciu stażu. Nauczycielki posiadały wymagane kwalifikacje zawodowe: tytuł magistra po 5-letnich studiach w zakresie filologii polskiej (17), kwalifikacje uzupełniane na 3-semestralnych studiach podyplomowych z filologii polskiej po ukończeniu 5-letnich studiów na kierunkach pedagogicznych. Część badanych nauczycielek z tytułem magistra filologii polskiej ukończyła także studia podyplomowe na kierunkach: logopedia (2), bibliotekarstwo (2), edukacja wczesnoszkolna (1). Jedna z badanych posiadała tytuł magistra filologii polskiej i filologii angielskiej. Placówki, w których pracowały uczestniczki badań, znajdowały się na terenach wiejskich (4 szkoły) i miejskich (5 szkół).

Wyniki badań zaprezentowano w formie narracji złożonej z wypowiedzi uczestniczek badań oraz siatki znaczeń nadawanych przez nauczycielki różnym wymiarom edukacji wczesnoszkolnej. Obydwa sposoby prezentacji wyników są jednocześnie sposobem ich interpretacji. Drugi sposób prezentacji – siatka znaczeń – akcentuje językowy walor tych wypowiedzi, ilustruje bowiem zróżnicowanie stylistyczne sposobu ujmowania przez uczestniczki badań swojego doświadczenia wspólnej rzeczywistości. Ujęcie zjawiska w języku potocznym zdaje się szczególnie przybliżać ich wersję świata, do której próbowano dotrzeć. Łatwo dostrzec podobny dobór słownictwa przez

<sup>1</sup> W artykule wykorzystano fragmenty pracy doktorskiej Moniki Kupiec pt. *Oczekiwania nauczycieli języka polskiego wobec dziecka u progu edukacji przedmiotowej* (Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2018), napisanej pod opieką prof. dr hab. Józefy Bałachowicz.

respondentki i jednocześnie uchwycić dominującą tendencję w sposobie określania i nazywania wymiarów edukacji wczesnoszkolnej, będących źródłem zasobów ucznia na początku klasy czwartej. Pole semantyczne badanej kategorii – edukacji wczesnoszkolnej – nazwano siatką znaczeń, ponieważ łatwo dostrzec w niej przenikanie się, powiązanie różnorodnych koncepcji, które w podejściu całościowym ujawniają pewne tendencje ukryte w wypowiedziach nauczycielek. Nauczycielskie sposoby rozumienia wymiarów edukacji wczesnoszkolnej zdają się niejednokrotnie wykraczać poza naukowe definicje, wzajemnie się przenikać i uzupełniać. Przedmiotem zainteresowania badawczego były znaczenia, jakie respondentki nadają edukacji wczesnoszkolnej jako źródłu zasobów ucznia na progu edukacji przedmiotowej. Te znaczenia składają się na przyjęty przez nie model edukacji wczesnoszkolnej, który – choć wspólny – nie jest wolny od pęknięć i sprzeczności.

### **Wyniki badań dyskursu nauczycieli dotyczącego edukacji wczesnoszkolnej**

Nauczycielki postrzegają edukację wczesnoszkolną jako źródło zasobów ucznia na początku klasy czwartej, wpływających na jego adaptację w nowym środowisku edukacyjnym.

Nauczyciel języka polskiego oczekuje, że po trzyletniej edukacji wczesnoszkolnej uczeń:

- posiada umiejętność czytania i pisania:

(...) Nie wyobrażam sobie, że będę te dzieci uczyć od początku czytania, pisania, literek. Uważam, że to już dziecko w czwartej klasie powinno wiedzieć, przychodzi z jakimś bagażem (...). (w. 18)

- jest samodzielny w zakresie przygotowania się do lekcji (zna swoje obowiązki):

Po 3 latach przygotowania powinno mieć wykształconą organizację zajęć, umieć posługiwać się planem, wiedzieć, że teraz jest język polski – organizuje się: zeszyt, podręcznik, systematycznie odrabia pracę domową (...). (w. 17)

- posiada wiadomości z zakresu edukacji polonistycznej zawarte w podstawie programowej dla klasy 3:

(...) Wydaje mi się, że jeśli w nauczaniu początkowym dobrze będzie realizowana podstawa programowa, nie powinno być przepaści, dziecko nie trafi przecież do klasy czwartej, jak nie opanuje tych umiejętności. (w. 6)

- jest przyzwyczajony do korelacji między treściami programowymi:

Inaczej patrzę na dzieci, odkąd sama jestem matką, cierpliwość, wyrozumiałość, indywidualizacja nauczania, korelacja między przedmiotami, bo oni są przez te 3 lata do tego przyzwyczajeni. (w. 3)

- jest przyzwyczajony do przerw śródlekcyjnych, elastycznego trybu pracy:

(...) W klasach 1–3 pani może zrobić przerwę, kiedy chce (...). (w. 18)

- zna zasady, na których opierają się relacje między rówieśnikami:

Zakładamy, że w ciągu tych pierwszych lat, a nawet wcześniej, że mamy człowieka, który wie, że komunikacja społeczna, drugi człowiek jest ważny, że trzeba go uszanować i te kontakty powinny być dobre. (w. 15)

- zna zasady, na których opiera się jego relacja z nauczycielem:

(...) Będą mnie traktować jak ciocię, „swoją panią”. (w. 2)

Dzieci w klasach 1–3 są przyzwyczajone do pochwał, nagród. (w. 17)

(...) Są przyzwyczajone do ocen opisowych, do głaskania po główce (...). (w. 18)

- jest przyzwyczajony do wyodrębnionej, oddzielnej przestrzeni, w której uczestniczy w większości zajęć z nauczycielem:

Dzieci mają oddzielne skrzydło w klasach 1–3. (...) (w. 16)

Niektórym się tęskni za klasami 1–3. (...) Za salą, że się nie przechodziło (...). (w. 27)

Nauczycielki dostrzegają, że uczeń przekraczający próg czwartej klasy z bagażem wymienionych doświadczeń przeżywa trudności adaptacyjne w nowym środowisku edukacyjnym:

(...) Mam chłopca, który otrzymywał na początku roku słabe oceny, nawet mama przychodziła do mnie, że on tak się opuścił w nauce. (...) (w. 18)

Ja to myślę, że jest kryzys czwartej klasy. Nauczyciele edukacji często narzekają, że my mówimy, że dzieci się opuściły, a tak jest faktycznie, bo na początku na teście wstępnym umieją wszystko, a potem się okazuje, że gdzieś te braki wychodzą i my narzekamy, że one czegoś nie zrobiły. Wtedy one narzekają, że to nieprawda, że było wszystko zrobione. Nie wiem, z czego to wynika, że te dzieci pracują troszkę słabiej. Nie są takie twórcze, może dlatego, że tam czuły się bezpieczne? Mocno wrośnięte w klasę? Pani była autorytetem? A tu muszą od początku pracować na to wszystko (...). (w. 18)

Trudności ucznia na początku czwartej klasy wynikają według badanych m.in. z niskiego poziomu kompetencji językowych – nieopanowanej umiejętności czytania, wolnego tempa pisania, braku umiejętności redagowania ustnych i pisemnych wypowiedzi, braku wdrożenia do pracy pisemnej (w formie notatki z lekcji) w zeszytcie przedmiotowym, niewdrożenia do ustnego wypowiadania się na forum, nieusystematyzowanej wiedzy z zakresu części mowy i ortografii:

Przy wypowiedziach ustnych i pisemnych nie była wyćwiczona konstrukcja wypowiedzi, bo ona musi mieć konstrukcję, trójdzielność. Powinny wiedzieć, co i dlaczego trzeba napisać. Musimy się do tego cofać i ćwiczyć. (w. 19)

Ortografia – chciałabym, żeby bardziej powszechnie znali zasady i wtedy będą pisać poprawniej, tu chodzi, żeby mieli wyćwiczone. Więcej zadań praktycznych, a nie tylko teoria, żeby potrafiło naturalnie obcować, np. z wymianą „rz” na „r”. (w. 27)

Technika czytania jest niewypracowana w klasach młodszych. (w. 10)

Nie pamiętają wiadomości z klasy trzeciej, jak się odmienia czasownik, nikt nie pamiętał, żadne dziecko z klasy na 22 osoby! (w. 21)

Kończąc trzecią klasę, dziecko powinno znać trzy podstawowe części mowy, z taką wiedzą przychodzić. Nie wszystkie dzieci przychodzą (...). (w. 19)

Piszą zbyt duże litery, więc piszą za wolno, (...) w jedną linię piszą nieczytelnie. (w. 9)

Dużą trudnością jest organizacja pracy w zeszytach, rozmieszczenie, nagłówki, organizacja zapisu, użycie długopisu. (w. 9)

Niższy niż oczekiwany poziom kompetencji językowych ucznia według badanych nauczycielek wynika:

- ze sposobów pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w zakresie edukacji polonistycznej:

Piszą zbyt duże litery, więc piszą za wolno. W klasach 1–3 kaligrafują w trzy linie (...). (w. 9)

Coraz więcej dzieci ma problemy z czytaniem, nie umieją czytać dlatego, że dziecko jest nauczone odbioru obrazu, a nie komunikatu słownego. (w. 15)

Te zabawowe formy nauki już powinny odchodzić, bo to wpływa nawet na zaangażowanie, bycie poważniejszym, dyscyplinę. (w. 23)

- z zadań edukacji polonistycznej zawartych w podstawie programowej i programach nauczania dla pierwszego etapu edukacyjnego:

Dawniej dzieci były lepiej przygotowane. To, co jest, nie pomaga tym dzieciom. To nie wina nauczycieli, ale zakresu materiału – za mało zadawane, utrwalane. (w. 21)

Uważam, że w podstawie programowej klas 1–3 jest wiele treści, ale za mało umiejętności. (w. 4)

Trudności ucznia na początku czwartej klasy według badanych wynikają także z niskiego poziomu kompetencji poznawczych. W wypowiedziach respondentek uczniowie na początku nauki w czwartej klasie przeżywają trudności z koncentracją na lekcji języka polskiego, w samodzielnym podejmowaniu zadań stawianych im przez nauczyciela, w samodzielnym planowaniu i organizacji związanej m.in. ze zmianą sal lekcyjnych, zadaniami domowymi:

Nie odrabiają prac domowych (...), brak obowiązkowości, planowania, organizacji. (w. 16)

Jest nawał materiału (...), brak systematyczności, robią się zaległości. (w. 3)



Będzie im trudno wysiedzieć, to są jednak jeszcze małe dzieci, które potrzebują być beztrojskie (...). Wydaje mi się, że będą miały problem z wysiedzeniem na miejscu. (w. 18)

Niektórym się tęskni za klasami 1–3 (...), że się miało wolne popołudnie, a nie prace domowe. Oni są świadomi, że ten czas, kiedy się miało więcej czasu wolnego, minął. (w. 27)

Trudności w sferze poznawczej dziecka na początku nauki w czwartej klasie w opinii badanych nauczycielek wynikają z:

- elastycznego planu zajęć edukacji wczesnoszkolnej:

(...) W klasach 1–3 pani może zrobić przerwę, kiedy chce, a ja tu nie mogę, mogę pozwolić na odprężenie, czasami tak mam, no, nie gimnastyka, ale np. odpoczywamy 5 minut, można się oderwać od naszych zajęć, porysować, poczytać (...). (w. 18)

- braku podziału treści nauczania na „przedmioty”, „lekcje” i przebywania dziecka w tej samej przestrzeni klasowej:

Do tej pory była pani i ona organizowała pracę, która krążyła wokół jednego podręcznika, ewentualnie jego części, a teraz mamy wiele przedmiotów, każdy nauczyciel ma swój podręcznik, zeszyt, wymagania i dzieci się w tym gubią. (w. 18)

Dzieci mają oddzielne skrzydło w klasach 1–3, w klasie czwartej wędrują po szkole, są zagubione, nie wiedzą, czy zdążą, obawiają się, że się zgubią, (...) spóźniają się na lekcje. (w. 16)

- z pracy na lekcji i w domu metodami, które wymagają od nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej stosowania wielu pomocy, narzędzi i znacznego ingerowania w proces uczenia się dziecka:

Musi być przygotowane na to, że zaczyna się jakiś kolejny etap, że będą zmiany i że zmiany wymaga i jego podejście do obowiązków szkolnych, że to już nie będzie tak, że mama z tatą będą lecieli z plecaczkiem i pani jeszcze jako trzecia, tylko to ono musi zabiegać, zapytać, jeśli czegoś nie rozumie, bo nauczyciel nie będzie za nim biegł i mu o tym przypominał. To on musi wykazywać się inicjatywą, żeby dowiedzieć się o rzeczy, których nie rozumiał, czy chce dowiedzieć się czegoś więcej, czyli taka zmiana świadomości, jeśli chodzi o uczenie się, o szkołę, o obowiązki. (w. 26)

(...) Metody aktywne – tak, ale nie zawsze są one łatwe dla młodszych dzieci. Takie urozmaicenie stanowi wielki problem dla dziecka, bo trzeba się wykazać wielką samodzielnością, bo pani już nie podpowiada, nie sugeruje. (w. 1)

(...) Na każdej lekcji inna pani żąda czegoś innego, (...) więc te dzieci zanim się wetrą w ten inny sposób pracy, trudniejszej, wymagającej samodzielności, a nie prowadzenia za rączkę, nie mogą sobie z tym poradzić. (...) (w. 25)

Zauważalne przez nauczycielki trudności w sferze emocjonalnej i społecznej ucznia na początku czwartej klasy są związane z jego emocjonalnym podejściem do

otrzymywanych ocen, nieadekwatnym reagowaniem na trudności wynikające z wymagań nauczyciela wobec uczniowskich kompetencji i ze sposobów jego pracy:

Żeby się tej szkoły nie bały. Boją się sprawdzianu, tej surowej pani (...), nie umieją sobie poradzić ze słabą oceną. (w. 18)

(...) Niektóre dzieci z tym sobie nie radzą, np. że musi poćwiczyć technikę czytania, bo jest słaba, albo poćwiczyć ortografię na zajęciach dodatkowych, wtedy jest płacz, odczuwają wstyd, chociaż tłumacząc dzieciom, że zajęcia wyrównawcze to nie jest żaden wstyd... (w. 17)

(...) Przepisuje z tablicy i nie może rozczytać wyrazu i czeka, zamiast pytać. (w. 27)

Trudności w sferze emocjonalnej i społecznej dziecka na początku nauki w czwartej klasie w opinii badanych nauczycielek wynikają z:

- relacji ucznia z nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej:

Dzieci się boją na początku, mają przerażone oczy, bo ta „ciocia”, do której byli przyzwyczajeni przez 3 lata, przyjmuje postać surową (...). (w. 4)

- z cyfrowego sposobu oceniania:

Emocjonalnie muszą być przygotowani, że na każdym przedmiocie są inne wymagania, przedmiotowy system oceniania różni się od innych, że mają styczność nie z jednym systemem, tak jak w klasach 1–3 sobie nauczyciel oceniał (...). (w. 27)

Boją się (...) tej surowej pani, ale niestety – one są przyzwyczajone do ocen opisowych, do głaskania po główce, nie umieją sobie poradzić ze słabą oceną. (w. 18)

Zebrane wypowiedzi nauczycielek ujawniają przyjęty **model edukacji wczesnoszkolnej, w której różne jej wymiary są deprecjonowane**. Uczeń na progu edukacji przedmiotowej w dyskursie nauczycielskim prezentuje niskie, niewystarczające zasoby w obszarze funkcjonowania językowego, poznawczego, emocjonalnego i społecznego, których źródłem jest edukacja wczesnoszkolna. W tabeli zamieszczono podsumowanie, jak są oceniane i wartościowane wymiary edukacji wczesnoszkolnej w dyskursie nauczycieli przedmiotu w czwartej klasie.

Przytoczone wypowiedzi są podobne pod względem sposobu wyrażenia i treści. Wyraźną tendencją w wypowiedziach nauczycielek jest ocenianie wymienionych cech edukacji wczesnoszkolnej: jeden wychowawca, jedna sala, oddzielne skrzydło, czas pracy nieograniczony dzwonekami, aktywne sposoby pracy nauczyciela, używanie pomocy dydaktycznych, korelacja treści nauczania, niewielki zakres treści nauczania, brak prac domowych, jeden opisowy system oceniania („chwalenia”) – jako nieodpowiednich, wykluczających prawidłowe funkcjonowanie ucznia w nowym środowisku w czwartej klasie. Świadczą o tym takie wyrażenia, jak: „prowadzenie za rączkę”, „zabawowe formy nauki”, „miało się wolne”, „zasiadywali w jednym miejscu”, „nauczyciel za nim biegł”,

„nauczyciel sobie oceniał”. W wypowiedziach nauczycielek to, czego doświadcza dziecko w klasach 1–3, jest niepotrzebnym balastem, którego uczeń będzie musiał się pozbyć natychmiast po przekroczeniu progu nauczania przedmiotowego, gdzie wszystko jest inaczej. Nauczycielki wyraźnie precyzują jako sprzeczne owe różnice w uwarunkowaniach obydwu środowisk dziecka. Wypowiedzi nauczycielek pozwalają na wyłonienie tego, z czym zmierzy się uczeń na początku czwartej klasy.

Tabela 1. Siatka znaczeń nadawanych uwarunkowaniom edukacji wczesnoszkolnej w wypowiedziach nauczycielek języka polskiego w czwartej klasie

<b>Siatka znaczeń nadawanych uwarunkowaniom edukacji wczesnoszkolnej w wypowiedziach nauczycielek języka polskiego w czwartej klasie</b>
<p>będą mnie <b>traktować jak „ciocię”</b>, „swoją panią”; ta „ciocia”, do której byli przyzwyczajeni przez trzy lata, przyjmuje postać surową; te <b>zabawowe formy nauki</b> już powinny odchodzić, bo to wpływa nawet na zaangażowanie, bycie poważniejszym, dyscyplinę; wina tej <b>formy zabawowej</b>; miało się <b>wolne popołudnie</b>, a <b>nie prace domowe</b>; nie odrabiają prac domowych, są w to niewdrożone; można by było w drugim semestrze trzeciej klasy jakoś stopniować <b>ilość prac domowych</b>, zadań; w klasach 1–3 pani może <b>zrobić przerwę</b>, kiedy chce, a ja tu nie mogę; do klasy trzeciej nauczyciel <b>ma więcej czasu</b>; w klasie trzeciej mają <b>korelację</b>, tutaj brak; mają <b>oddzielne skrzydło</b> w klasach 1–3, w klasie czwartej wędrują po szkole, są zagubione, nie wiedzą, czy zdążą, spóźniają się na lekcje; <b>czas spędzają ze swoim paniami</b>, potem przychodzą tutaj, są zagubione; żeby się tak nie <b>zasiadywali w jednym miejscu</b>, bo wtedy mają trudności w czwartej klasie; zmiany wymaga jego <b>podejście do obowiązków</b>, <b>nauczyciel</b> nie będzie <b>za nim biegł i mu o tym przypominał</b>; <b>metody aktywne</b> – tak, ale nie zawsze, takie <b>urozmaicenie</b> stanowi wielki problem dla dziecka, bo pani już nie <b>podpowiada</b>, nie <b>sugeruje</b>; pracy wymagającej samodzielności, a nie <b>prowadzenia za rączkę</b>; mnóstwem rzeczy <b>można ich zainteresować</b> w nauczaniu, a w klasie czwartej tylko tym, co się samemu zdobędzie; do klasy trzeciej <b>nauczyciel ma więcej czasu</b>, w klasie czwartej nie ma takiej możliwości, np. sprawdzenie zeszytu; są przyzwyczajone do <b>pochwał</b>, ja też chwałę najpierw, ale są momenty, kiedy należy wyegzekwować; mają styczność nie z <b>jednym systemem [oceniań]</b>, tak jak w <b>klasach 1–3 sobie nauczyciel oceniał</b>; konkretniej powinni być rozliczani z zadań, bo potem jest dla nich szok, ta jedynka, minus</p>

Źródło: opracowanie własne.

### Zakończenie

W przyjętej perspektywie działalność językowa nauczycieli to również kształtowanie relacji społecznych. Każdy komunikat w zaprezentowanych wypowiedziach nauczycieli należy rozpatrywać jako próbę reprodukcji określonego kodu (kolekcji lub integracji) i włączenie się w dyskurs dotyczący dziecka w roli ucznia na progu edukacji przedmiotowej. Ciężenie dyskursu nauczycielskiego ku przyjęciu deprecjonującego modelu edukacji wczesnoszkolnej ma brzemiennie skutki. Brak zaufania nauczyciela do zasobów dziecka mających źródło w edukacji wczesnoszkolnej będzie modelował socjalizację ucznia w nowych warunkach uczenia się w klasie czwartej. W zależności od przyjętego przez nauczyciela sposobu działań w relacji z dzieckiem (dyrektywnego lub niedyrektywnego) uczeń

będzie wspierany lub instruowany (Nowicka 2010: 220–222). Nauczycielki, przyjmując deprecjonujący obraz edukacji wczesnoszkolnej jako źródła ubogich, nieadekwatnych do ich oczekiwań zasobów czwartoklasisty, uzasadniają swój wybór jawnej pedagogii uwarunkowaniami zewnętrznymi, niezależnymi od nich osobiście (np. „prawa lekcji”, presja czasu, wymagania podstawy programowej), związanymi z mocną klasyfikacją kodu kolekcji. Uzasadnienie owo wiąże się także z przyjęciem biernej, niedecyzyjnej postawy wobec tej „oczywistości”. **Deprecjonujący obraz edukacji wczesnoszkolnej wyraźnie wyłania się z większości wypowiedzi badanych nauczycielek, ponieważ zasady wyznaczone mocną klasyfikacją i mocną ramą ułatwiają jego „pielęgnowanie”.** Kod kolekcji bowiem realizuje się w dionizyjskim modelu nauczania, w którym dziecko jest niedoskonałe, wybrakowane, więc należy je odpowiednio wychować, wpłynąć na nie, chronić, ograniczać i dyscyplinować (Bielecka-Prus 2010). Zatem kod kolekcji (mocna klasyfikacja, mocna rama) jest mechanizmem uprawomocniającym dyskurs dotyczący ubogich zasobów ucznia na początku czwartej klasy, których źródło stanowią zdobyte doświadczenia w edukacji wczesnoszkolnej. Ten mechanizm sprawia, że łatwiej uzyskać status „oczywistości” wszystkim „trudnościom adaptacyjnym” dzieci na drugim progu edukacyjnym.

W świetle badań przeprowadzonych przez Renatę Michalak (2013: 53, 86, 316–317) wielu uczniów od samego początku nauki w czwartej klasie przejawia trudności adaptacyjne (jawne lub utajone) w specyficznych warunkach edukacji przedmiotowej, w których konfrontują się z różnorodnymi oczekiwaniami nauczycieli związanymi z: cyfrowym sposobem oceniania, tempem pracy, organizacją procesu kształcenia, relacją z wychowawcą/nauczycielami, sposobami sprawdzania umiejętności i wiedzy, liczbą prac domowych, organizacją lekcji. Nawarstwianie się trudności na początku czwartej klasy jest wynikiem wymagań nieadekwatnych do możliwości dziecka i jego wyuczonych zachowań, u których podstaw leżą dotychczasowa wiedza i umiejętności z etapu edukacji wczesnoszkolnej. W badaniach Michalak (2013: 220) 77% nauczycieli przedmiotu twierdzi, że absolwent trzeciej klasy nie jest przygotowany do podjęcia roli ucznia czwartej klasy, a 89% podkreśla, że to właśnie **system kształcenia zintegrowanego temu nie sprzyja.**

Należy zatem zaznaczyć podkreślić, że dominujący dyskurs nauczycielski, dotyczący edukacji wczesnoszkolnej jako źródła niskich zasobów ucznia w klasie czwartej, ujawniający deprecjonowanie przez nauczycieli edukacji przedmiotowej dotychczasowych doświadczeń dziecka, wpływa na poziom adaptacji dzieci w nowych warunkach uczenia się i nauczania, utrwalając tym samym oczywistość przeżywanych porażek czwartoklasistów, które nie są obojętnym doświadczeniem w ich szkolnej biografii.

## Literatura

- Bałachowicz J. (2016), „*Uczyńmy skarb z dzieciństwa*”. *Kreatywny uczeń i nauczyciel wczesnej edukacji w okresie zmian kulturowych*. W: I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami*. Łódź, Wydawnictwo Naukowe WSP.

- Bałachowicz J., Witkowska-Tomaszewska A. (2015), *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*. Warszawa, PIW.
- Bielecka-Prus J. (2010), *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czachur W., Kulczycka A., Kumięga Ł. (red.) (2016), *Jak analizować dyskurs? Perspektywy dydaktyczne*. Kraków, Universitas.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008), *Pedagogika ogólna*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kupiec M. (2018), *Oczekiwania nauczycieli języka polskiego wobec dziecka u progu edukacji przedmiotowej*. Praca doktorska napisana pod opieką prof. dr hab. Józefy Bałachowicz. Warszawa, Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Michalak R. (2013), *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Zbróg Z. (2019), *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

*Renata Michalak*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.48.03>

ORCID: 0000-0002-6578-3822

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

renmi@amu.edu.pl

## **Doświadczanie rzeczywistości szkolnej przez uczniów edukacji początkowej**

### **Summary**

#### **The experience of school reality by primary education students**

The teacher, especially at the stage of primary education, has a significant impact on the child's development. The research intends to seek an answer to the main problem: How do early school teachers organize the education process for students due to key competences important for their functioning at subsequent stages of education? For that purpose, the experience of 387 children was examined in the following areas: possibilities of carrying out tasks in group work; the presence of outdoor education in school's everyday life; the participation of experts from outside the school in the implementation of school tasks; using students' various teaching resources, including multimedia, and undertaking research tasks. According to the following research results, teachers do not create conditions conducive to the acquisition of key competences by the students for their important function in the present and the future in school and beyond.

**Keywords:** organization of the education process, educational everyday life, primary education, school experiences, key competences, teacher's role

**Słowa kluczowe:** organizacja procesu kształcenia, codzienność edukacyjna, edukacja wczesnoszkolna, doświadczenia szkolne, kompetencje kluczowe, rola nauczyciela

### **Wprowadzenie**

Ogromny udział w zdobywaniu doświadczeń warunkujących dobrą adaptację ucznia do zmian zachodzących w poszczególnych okresach jego życia ma środowisko szkolne. Średnie i późne dzieciństwo to czas, w którym dziecko realizuje ważną dla przebiegu jego całej kariery edukacyjnej rolę ucznia. Doświadczanie i przeżywanie codzienności edukacyjnej może temu sprzyjać, zwłaszcza gdy stają się one źródłem nabywania kompetencji kluczowych, pozwalających uczniom na podmiotowe funkcjonowanie. Z kolei mogą one także stanowić barierę dla rozwoju tych kompetencji. Jakość warunków edukacyjnych, jakie tworzy swoim uczniom szkoła, ma tu fundamentalne znaczenie. Im młodszy uczeń, tym większy jest wkład nauczyciela w kreowanie codzienności edukacyjnej. Nauczyciel, zwłaszcza na etapie edukacji początkowej, wywiera trudny do przecenienia wpływ na

wszystkie sfery rozwoju dziecka. Niezależnie od wieku uczniów nauczyciel, jako uczestnik interakcji edukacyjnej, nigdy nie pozostaje obojętny dla procesu rozwoju dziecka. Przyjęta przez nauczyciela wizja edukacji wyznacza jego rolę i miejsce w procesie rozwoju każdego ucznia. Narzuca odpowiedni do niej sposób organizowania sytuacji edukacyjnych, które stają się źródłem i kontekstem zdobywania przez uczniów określonych doświadczeń, ważnych dla ich funkcjonowania w szkole i poza nią. Ten aspekt funkcjonowania nauczycieli stał się przedmiotem weryfikacji empirycznej podjętej przez autorkę niniejszego artykułu. W jego treści zaprezentowano i omówiono dane empiryczne dotyczące strategii organizowania procesu kształcenia przez nauczycieli edukacji początkowej reprezentowane w doświadczeniach uczniów.

### **Strategie organizacji procesu kształcenia źródłem doświadczeń adaptacyjnych uczniów**

Odpowiednio zorganizowany proces kształcenia warunkuje autentyczny rozwój kompetencji uczniów – potwierdzają to liczne badania (por. m.in. Klus-Stańska 2000; Michalak 2004, 2011, 2013; Dąbrowski 2008; Camilli i in. 2010; Kalinowska 2010; Żytko 2010, 2011; Krauze-Sikorska 2011; Kuszak 2011; Mikołajczyk 2011; Sowińska 2011). Zależność tę podkreśla się w wielu pracach, dysputach i debatach, argumentując, że dzieci muszą być zanurzone w interaktywnym, zróżnicowanym i wyzwalaającym środowisku uczenia się i to na jak najwcześniejszym etapie ich rozwoju. W związku z tym powinny często doświadczać konfliktów poznawczych, jak najczęściej pracować zespołowo, zmagać się z zadaniami problemowymi, badawczymi, wykraczającymi poza ich aktualne możliwości i mieć możliwość wykorzystywania przy tym różnych źródeł informacji. Jednocześnie ważne jest, by uczyły się w kontekście naturalnym i bliskim ich rzeczywistości, a więc jak najczęściej poza murami szkoły, włączając się w życie środowiska lokalnego. Cechy tak zarysowanego procesu kształcenia wiążą się z dobrą jego organizacją, która przekłada się na efekty w postaci nie tylko osiągnięć typowo szkolnych, ale także umiejętności kluczowych, ważnych w procesie efektywnej adaptacji do specyfiki kształcenia na kolejnych etapach edukacji (Michalak 2013).

W kontekście przytoczonych argumentów podjęto próbę weryfikacji empirycznej codzienności szkolnej kreowanej przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako źródła doświadczeń adaptacyjnych. Przyjęto założenie, że doświadczenia uzyskiwane przez dziecko w przestrzeni edukacyjnej tworzonej przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej wpływają na jakość jego funkcjonowania na kolejnym etapie edukacji szkolnej. W celu nakreślenia rzeczywistego obrazu pracy badanych nauczycieli w zakresie organizacji procesu kształcenia posłużono się techniką badania doświadczeń dzieci. Przyjęcie takiej strategii pozwoliło wyeliminować deklaratywne odpowiedzi nauczyciela i uzyskać w znacznym stopniu wiarygodne dane.

Badania zrealizowano w podejściu ilościowym, a uzyskany materiał empiryczny poddano analizie jakościowej. Głównym celem badań uczyniono rozpoznanie doświadczeń



uczniów związanych z działaniami nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w zakresie organizacji procesu kształcenia. Główny problem badawczy przybrał formę: W jaki sposób nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej organizują proces kształcenia ze względu na kluczowe kompetencje ważne dla funkcjonowania uczniów na kolejnych etapach kształcenia? Ponadto przyjęto następujące problemy szczegółowe: (1) W jaki sposób nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej stymulują samodzielną aktywność dzieci podczas procesu kształcenia? (2) Na ile nauczyciele stosują zadania wyzwalamące rzeczywistą aktywność dziecka, pozwalające na samodzielne badanie i odkrywanie rzeczywistości oraz kooperatywne działanie? (3) W jakim stopniu nauczyciele wykorzystują w codziennej pracy z uczniami metody badawcze? (4) W jakim stopniu nauczyciele wykorzystują sięgają po różnorodne środki dydaktyczne, w tym nowoczesne techniki informatyczne? (5) Na ile nauczyciele wykorzystują środowisko pozaszkolne do realizacji zadań szkolnych? (6) W jaki sposób nauczyciele włączają rodziców i ekspertów do realizacji procesu kształcenia?

Badaniami objęto 387 uczniów klasy trzeciej i prowadzono je od września do grudnia 2018 r. Próbę badawczą stanowili uczniowie klas trzecich szkół podstawowych z terenu Poznania i okolicznych gmin, którzy od pierwszej klasy byli prowadzeni przez tego samego nauczyciela. W sumie badaniami objęto 21 państwowych szkół podstawowych.

Badania miały charakter indywidualny. Osoba badająca czytała kolejno zdania charakteryzujące proces kształcenia, a dzieci oceniały, w jakim stopniu odnosiły się one do tego, co działo się w ich klasie. Do badań wykorzystano narzędzie zwane „techniką pudełkową”, które zostało opracowane do badań doświadczeń szkolnych dzieci w ramach projektu badawczego nr NN 106023934 finansowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Narzędzie to wymagało od dzieci wykonania czynności przyporządkowania kartek z opisami zdarzeń, jakie rozgrywają się w klasie, do trzech kategorii tworzących skalę częstotliwości ich występowania.

Osoba badana wprowadzała uczniów w sytuację zadaniową, korzystając z następującej instrukcji: „Przed sobą masz ustawione trzy różnokolorowe pudełka. Pudełko czerwone ma napis – prawie zawsze tak jest; pudełko niebieskie – czasami tak jest; pudełko białe – to się nie zdarza. Na karteczkach opisane są różne zdarzenia z różnych klas, jakie odwiedziłam. Przeczytaj każdą karteczkę i wrzuć ją do odpowiedniego pudełka. Jeśli zdanie na kartce mówi o czymś, co prawie zawsze ma miejsce w twojej klasie, to włóż ją do pudełka czerwonego. Jeśli w waszej klasie to się nie zdarza, włóż do pudełka białego itd. Pomogę Ci czytać karteczki (mam tu takie same), dzięki temu szybciej ukończymy zdanie, a ty czytaj razem ze mną i następnie włóż każdą przeczytaną karteczkę do odpowiedniego pudełka. Nie zastanawiaj się za długo, zrób tak, jak pomyślisz w pierwszej chwili, gdy ja będę czytała”.

Przykłady zdarzeń zapisanych na kartkach: 1) Na zajęciach pracujemy w grupach i wspólnie wykonujemy różne projekty, plakaty, piszemy opowiadania itp. 2) Nasza pani zaprasza na nasze lekcje różnych gości, którzy razem z panią prowadzą ciekawe zajęcia i opowiadają o swojej pracy. 3) W czasie pracy na lekcji trzeba grzecznie siedzieć w ławce. 4) Dzieci przynoszą z domu różne ciekawe przedmioty, gry, książki.



Uzyskane dane ujęto w kategorii ze względu na charakter zdarzenia opisanego na kartkach i przydzielono im określoną liczbę punktów z uwagi na częstotliwość występowania. Jeśli dziecko uznało, że dane zdarzenie, które miało pozytywny charakter, występuje „prawie zawsze”, wówczas przydzielano 2 punkty; jeśli „czasami”, to przydzielano 1 punkt; natomiast na 0 punktów oceniono odpowiedź „to się nie zdarza”. Odwrotną punktację zastosowano w wypadku oceny częstotliwości występowania zdarzeń o charakterze negatywnym. Wzięto pod uwagę pięć kategorii doświadczeń trzecioklasistów:

1. Możliwość realizacji zadań w pracy grupowej;
2. Obecność *outdoor education* w codzienności szkolnej;
3. Udział ekspertów spoza szkoły w realizacji zadań szkolnych;
4. Korzystanie z różnorodnych środków dydaktycznych, w tym multimediiów;
5. Podejmowanie zadań badawczych.

W związku z tym odpowiedzi każdego dziecka można było maksymalnie wycenić na 10 punktów (każda kategoria była reprezentowana przez dwa zdarzenia, jedno o charakterze pozytywnym i jedno – negatywnym). Liczba punktów uporządkowana na skali określiła zakres pozytywnych doświadczeń dziecka związanych z organizacją procesu kształcenia:

- 0–3 punktów: niski zakres pozytywnych doświadczeń;
- 4–7 punktów: przeciętny zakres pozytywnych doświadczeń;
- 8–10 punktów: duży zakres pozytywnych doświadczeń.

Szczegółowe wyniki dotyczące całej populacji badanych uczniów zilustrowano w tabeli 1.

Tabela 1. Doświadczenia dzieci związane z organizacją procesu kształcenia. Rozkład dla wszystkich 5 kategorii doświadczeń (N = 387)

Zakres pozytywnych doświadczeń	Liczba uczniów	Odsetek uczniów (%)
niski	175	45,22
przeciętny	144	37,21
duży	68	17,57

Źródło: badania własne.

Rozkład danych empirycznych pokazuje, że jedynie 17,57% badanych dzieci posiada duży zakres pozytywnych doświadczeń związanych z możliwością działania w bogatym środowisku aktywnego uczenia się. Niski zakres pozytywnych doświadczeń pod względem organizacji procesu kształcenia deklaruje blisko połowa dzieci. W kontekście zgromadzonych danych empirycznych można stwierdzić, że sposób organizowania warunków edukacyjnego rozwoju dzieci w rzeczywistości szkolnej nadal ma charakter transmisyjny, charakteryzujący się niską atrakcyjnością w zakresie form i metod pracy, zamknięty na osobiste doświadczenia dziecka, odizolowany od realnego życia, oparty na dominacji nauczyciela i bierności poznawczej ucznia.

W celu ukazania głównych cech modelu organizacji procesu kształcenia preferowanego przez badanych nauczycieli podjęto próbę zaprezentowania szczegółowych danych ilustrujących doświadczenia dzieci w zakresie: możliwości realizacji zadań w pracy grupowej; obecności *outdoor education* w codzienności szkolnej; udziału ekspertów spoza szkoły w realizacji zadań szkolnych; korzystania uczniów z różnorodnych środków dydaktycznych, w tym multimediiów, oraz podejmowania zadań badawczych. W tabeli 2 zaprezentowano wyniki dla poszczególnych kategorii doświadczeń uczniów klas trzecich. Podstawą kwalifikacji doświadczeń do poszczególnych kategorii była liczba przypisanych punktów do odpowiedzi uczniów (0–2).

Tabela 2. Doświadczenia dzieci związane z poszczególnymi aspektami organizacji procesu kształcenia (N = 387)

Zakres pozytywnych doświadczeń	Liczba uczniów	Odsetek uczniów (%)
<b>Realizacja zadań w pracy grupowej</b>		
niski	119	30,75
przeciętny	188	48,58
duży	80	20,67
<b>Obecność <i>outdoor education</i></b>		
niski	239	61,76
przeciętny	117	30,23
duży	31	8,01
<b>Udział ekspertów spoza szkoły w realizacji zadań szkolnych</b>		
niski	285	73,64
przeciętny	85	21,97
duży	17	4,39
<b>Korzystanie z różnorodnych środków dydaktycznych (multimedia oraz narzędzia badawcze)</b>		
niski	118	30,49
przeciętny	153	39,54
duży	116	29,97
<b>Obecność zadań badawczych</b>		
niski	114	29,46
przeciętny	177	45,74
duży	96	24,80

Źródło: badania własne.

Przygotowanie uczniów do życia we współczesnym świecie, w którym najważniejszym kapitałem staje się wiedza, wymaga zbudowania lub co najmniej modyfikacji koncepcji realizowania przez szkołę jej podstawowych funkcji. Najogólniej można powiedzieć, że zmiany te mają przede wszystkim dotyczyć sposobów kształcenia, a mówiąc literalnie – rezygnacji z transmisji gotowych znaczeń na rzecz przygotowania ucznia do ich tworzenia. Chodzi więc o wyposażenie ucznia w narzędzia uczenia się niezbędne do poznawania rzeczywistości, porządkowania wiedzy o niej i wykorzystywania tej wiedzy. Ponadto chodzi o daleko idącą indywidualizację procesów dydaktycznych, które mają sprzyjać maksymalizacji potencjału rozwojowego każdego ucznia. Zatem optymalizacja szans edukacyjnych każdego uczącego się jest ciągle priorytetowym zadaniem szkoły.

Współczesny świat oczekuje od ludzi: umiejętności współpracy, zdolności do negocjacji, pokojowego współistnienia i demokratycznego uczestnictwa w procesach warunkujących jego pomyślny rozwój. Możliwość ich rozwinięcia tkwi w sytuacjach, w których następuje konieczność konfrontacji ze sobą wielu stanowisk, zdań, opinii i przekonań. W edukacji szkolnej takie sytuacje pojawiają się podczas pracy zespołowej i w grupowym podejściu do zadań. Tymczasem – jak wykazano w badaniach – możliwość realizacji zadań w pracy grupowej nadal zbyt rzadko jest wpisana w codzienność szkolną dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Jedynie niespełna co drugi badany uczeń w przeciętnym stopniu doznaje pozytywnych doświadczeń w tym zakresie, prawie 31% badanych uczniów zaś wskazuje na niski ich zakres. Praca w małych grupach rówieśniczych ułatwia uczniom precyzowanie wiedzy przez argumentację, wymianę osobistych doświadczeń, dzielenie się osobistym rozumieniem, negocjowanie i rozstrzyganie sprzeczności. Powoduje, że uczniowie dużo chętniej podejmują się rozwiązania problemów trudnych, skomplikowanych i ryzykownych, gdyż czują wsparcie pozostałych członków. Różnica perspektyw ujmowania świata (dzieci pochodzą z różnych rodzin, mają różne osobiste doświadczenia) jest bardzo ważnym źródłem konfliktów poznawczych stymulujących rozwój. Praca w małych grupach stanowi także: źródło pomysłów i wyzwania; układ odniesienia dla porównań społecznych; źródło pomocy i wsparcia w trudnych sytuacjach ze względu na bliskość psychiczną i podobne rozumienie świata (Michalak 2013).

Efektywna i atrakcyjna dla uczniów organizacja procesu kształcenia prowadząca do rozwoju kompetencji kluczowych dla ich funkcjonowania zarówno w przestrzeni szkolnej, jak i pozaszkolnej, polega na tworzeniu sytuacji, w których uczeń zdobywa wiedzę i umiejętności w bliskim i naturalnym dla siebie kontekście. Uczenie się w takim kontekście prowadzi do rozwoju bogatych i głębokich struktur wiedzy, co z kolei przyczynia się do lepszego transferowania wiedzy w nowych, nietypowych sytuacjach nacechowanych zmianą. Zatem propagowanie *outdoor education* ma sens ze względu na sam proces kształcenia, który jest efektywny i atrakcyjny dla uczniów. Zajęcia w terenie pozwalają dzieciom na dużą swobodę poruszania się i komunikowania. Swoboda i radość eliminują stres, który tak często pojawia się podczas typowych zajęć szkolnych. Środowisko poza murami szkoły stanowi także źródło naturalnych środków dydaktycznych istotnych w procesie kształcenia. Niestety, taki typ edukacji niezmiernie rzadko jest realizowany

w pracy z najmłodszymi uczniami. Do podobnych wniosków skłaniają także wyniki badań przeprowadzonych przez Renatę Michalak i Teresę Parczewską (2019).

Dane empiryczne zaprezentowane w tabeli 2 pokazują, że znaczny procent uczniów (61,76%) ma niski zakres pozytywnych doświadczeń w zakresie *outdoor education*. Nauczyciele nie wychodzą z dziećmi poza mury szkolne lub czynią to niezmiernie rzadko, nie organizują procesu kształcenia w naturalnym i bliskim dziecku środowisku, nie zapraszają też osób ze środowiska do wspólnej realizacji tego procesu. Prawie 74% badanych dzieci posiada jedynie niski zakres pozytywnych doświadczeń w zakresie udziału ekspertów spoza szkoły w realizacji procesu kształcenia. Uczniowie uczą się w sztucznym środowisku, oderwanym od ich rzeczywistych doświadczeń.

Przygotowanie ucznia do krytycznego korzystania z różnych źródeł wiedzy wymaga stosowania zróżnicowanych środków dydaktycznych zarówno co do treści, funkcji, jak i formy. Proces kształcenia oparty na bogactwie środków jest szczególnie istotny ze względu na potrzeby rozwojowe dzieci i ich zasoby. Sposób poznawania przez uczniów na poziomie wczesnoszkolnym jest ograniczony do percepcji konkretnego materiału. Dziecko na tym etapie kształcenia potrzebuje jeszcze wielu konkretnych wrażeń zmysłowych, by mogło efektywnie konstruować odpowiednie struktury poznawcze. Dla procesu kształtowania kompetencji kognitywnych udział materiału dydaktycznego w formie bezpośrednich doświadczeń ma kluczowe znaczenie. Materiał w postaci środków dydaktycznych stanowi pomost od wyobrażeń konkretnych do symbolicznych, od myślenia konkretno-wyobrażeniowego do myślenia abstrakcyjnego (Wadsworth 1998; Matczak 2003; Bee 2004). Pomoce dydaktyczne, zwłaszcza w formie mediów elektronicznych, stanowią cenne źródło aktualnych informacji, jak również środek ich przetwarzania oraz narzędzie uczenia się. Umiejętność korzystania z Internetu staje się koniecznością i zarazem kluczową kompetencją współczesnego człowieka, na co zwracają uwagę m.in. zwolennicy najnowszej teorii uczenia się – konektywizmu. Komputer, iPad, smartfon stanowią zewnętrzny nośnik pamięci – z zakodowanych w niej różnych treści czerpie uczeń, wzbogacając własną wiedzę poprzez rozwiązywanie problemów zarówno indywidualnych, jak i społecznych. Uczenie się zgodne z założeniami konektywizmu powinno się koncentrować na znajdowaniu wiedzy. *Know-where* jest tu ważniejsze niż *know-what* i *know-how*, zwłaszcza w świecie, w którym zachodzą tak dynamiczne i nieprzewidywalne zmiany. Uczenie się jest zatem konstruowaniem sieci powiązanych ze sobą obiektów i zdarzeń, „jest procesem włączenia się w nowe źródła wiedzy” (Gawrysiak 2010: 351). Tak ujęty proces uczenia się wymaga opanowania kluczowych umiejętności zarządzania informacją, takich jak poszukiwanie i selekcja informacji, ocena jej użyteczności oraz tworzenie sieci powiązań między informacjami. Technika zatem staje się nieodłącznym środkiem i kontekstem uczenia się. Do synergii edukacji i techniki potrzebne są podstawowe umiejętności korzystania z mediów, które należy kształtować już od jak najwcześniejszych lat. Tymczasem – jak pokazano w badaniach – szkoła jest zamknięta na ten proces. Najmłodsi uczniowie nie mają w zasadzie szans na korzystanie z komputera, telefonu komórkowego i innych nośników informacji w trakcie zajęć szkolnych. Środki te nie tylko nie

stanowią wsparcia dla nauczycieli w procesie organizowania sytuacji edukacyjnych, ale bywają oceniane jako szkodliwe, a korzystanie z nich przez uczniów na terenie szkoły bywa wręcz karane. Urządzenia mobilne posiadają ogromny potencjał edukacyjny, ponieważ pozwalają w rzeczywistym czasie nałożyć informacje generowane cyfrowo i interaktywnie na obraz świata rzeczywistego. Doskonale odwzorowują rzeczywistość, co pozwala przećwiczyć zachowania i sprawdzić umiejętności. Można je odpowiednio wpasować w program nauczania. Ich wielki potencjał leży we „wspieraniu rozwoju współpracy, rozwiązywania rzeczywistych problemów i myślenia proceduralnego” (Johnson i in. 2011: 5). Codziennosc szkolna dziecka jest uboga pod względem środków dydaktycznych sprzyjających podejmowaniu działań twórczych, badawczych i eksploracyjnych. Dzieci niezmiernie rzadko korzystają w toku codziennej pracy z narzędzi laboratoryjnych i poglądowego materiału badawczego, gdyż nie prowadzą działalności o charakterze badawczym, co pokazują wyniki badań. Prawie 30% badanych trzecioklasistów dysponuje niskim zakresem pozytywnych doświadczeń w tym obszarze działalności edukacyjnej. Aktywność badawcza ma natomiast duże walory w zakresie stymulowania rozwoju dziecka. Stwarza ona szczególnie dogodne warunki do samodzielnego nabywania i rozwijania przez uczniów zarówno wiedzy i umiejętności poznawczych, jak i technik adaptacyjnych. Aktywność badawcza dostarcza dzieciom doświadczeń istotnych dla kształtowania pojęć naukowych, rozumienia zjawisk i powiązań między nimi oraz rozwijania podstawowych operacji umysłowych, takich jak: synteza, analiza, klasyfikacja, porównywanie, abstrahowanie i wnioskowanie. Jednocześnie przyczynia się ona do rozwijania samodzielności w myśleniu i rozumowaniu dziecka w wyniku stopniowego weryfikowania w trakcie samodzielnego gromadzenia materiału badawczego pierwotnych pomysłów i przypuszczeń. Dziecko, zmagając się z zadaniami o charakterze badawczym, wchodzi w rolę poszukiwacza i odkrywcy wiedzy, samodzielnie dostrzega problemy, braki w danych, tworzy hipotezy i wypracowuje strategie ich weryfikacji. W naturalny sposób dostrzega wówczas zależności, odkrywa związki, selekcjonuje i kategoryzuje dane, zaczyna rozumieć z pozoru bardzo trudne zjawiska i procesy. Zadania badawcze poza niewątpliwymi walorami poznawczymi tworzą także bardzo atrakcyjny kontekst edukacyjny, który pochłania dziecko, przeżycia związane z tym kontekstem wyzwala w nim emocje i skłaniają do nawiązywania relacji społecznych. Zadania te dają też dziecku okazję do kształtowania poczucia własnej wartości. Mimo tak licznych zalet działalność badawcza niezmiernie rzadko jest obecna w kształceniu najmłodszych uczniów, co może budzić uzasadniony niepokój.

## **Zakończenie**

W kontekście omówionych wyników badań obraz środowiska edukacyjnego jako źródła doświadczeń istotnych dla kształtowania kompetencji kluczowych dzieci, w tym warunkujących ich konstruktywną i podmiotową adaptację do zmieniających się warunków edukacyjnych, jawi się w mało korzystnym świetle. Badani nauczyciele kreują rzeczywistość szkolną daleką nie tylko od zmian zachodzących w realnym świecie, w którym uczniowie

funkcjonują, od aktualnych założeń teorii rozwoju i uczenia się oraz od dziecięcych zainteresowań, ale też przede wszystkim od potrzeb rozwojowych uczniów. Treść szkolnych doświadczeń dziecka nie pomaga mu w budowaniu trwałych i zróżnicowanych struktur psychicznych warunkujących jego aktywne funkcjonowanie w szkolnej i pozaszkolnej rzeczywistości, a tym bardziej w przyszłości. Doświadczenia szkolne często wręcz redukują struktury najbardziej istotne dla wzrastania dziecka i efektywnego pokonywania progów edukacyjnych. Tym samym nie sprzyjają one adaptacji szkolnej uczniów o charakterze prorozwojowym. Doświadczenia adaptacyjne stanowią bowiem ważny element doświadczeń gromadzonych przez dzieci w codziennych sytuacjach życia szkolnego. Edukacja, która dostarcza cennych rozwojowo doświadczeń, jest jednocześnie edukacją sprzyjającą aktywnej, konstruktywnej i podmiotowej adaptacji, co pokazują wyniki badań zaprezentowane przez autorkę artykułu we wcześniejszej publikacji (Michalak 2013). Jakość edukacji warunkuje przebieg procesu adaptacji i szanse ucznia na efektywne pokonanie wszystkich trudności, które pojawiają się wraz ze zmieniającą się szkolną codziennością.

## Literatura

- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Camilli G., Vargas S., Ryan S., Barnett W.S. (2010), *A meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive development*. „Teachers College Record”, 112(3).
- Dąbrowski M. (2008), *Pozwólmy dzieciom myśleć. O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*. Warszawa, CKE.
- Gawrysiak M. (2010), *Wytresowany pies czy autonomiczny kot? O edukacji komputacjonistycznej, konstruktywistycznej i konektywistycznej*. W: Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna XXI wieku*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Johnson L., Smith R., Willis H., Levine A., Haywood K. (2011), *The 2011 Horizon Report*. Austin, Texas, The New Media Consortium.
- Kalinowska A. (2010), *Pozwólmy dzieciom działać. Mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*. Warszawa, CKE.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Krauze-Sikorska H. (2011), *Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jej implikacje dla ich rozwoju*. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Kuszek K. (2011), *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Matczak A. (2003), *Zarys psychologii rozwoju*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Michalak R. (2004), *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Michalak R. (2011), *Poznawanie świata przyrody jako kontekst kształtowania kompetencji poznawczych trzecioklasistów*. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Michalak R. (2013), *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Michalak R., Parczewska T. (2019), *(Nie)obecność outdoor education w kształceniu szkolnym*. Lublin, Wydawnictwo Naukowe UMCS.
- Mikołajczyk K. (2011), *Kompetencje emocjonalne dziecka w późnej fazie dzieciństwa*. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Sowińska H. (2011), *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Wadsworth B.J. (1998), *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa, WSiP.
- Żytko M. (2010), *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać. W kontekście badań umiejętności trzecioklasistów*. Warszawa, CKE.
- Żytko M. (2011), *Pozwólmy dzieciom bawić się słowami. O doświadczeniach językowych trzecioklasistów*. Warszawa, CKE.

**Joanna Szymczak**

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.48.04>

ORCID: 0000-0002-5755-5790

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

joannaszymczak1@gmail.com

## **Zabawa narracyjna jako strategia sprzyjająca autentycznemu uczeniu się dzieci**

### **Summary**

#### **A narrative play as a strategy supporting authentic learning by children**

A narrative play is a strategy which was used while creating educational situations for children aged 6 to 9, in the *Narrative Environments for Play and Learning* research project. The process of building the strategy and implementing it in practice was monitored in order to answer the question of the strategy's meaning for creating a teaching environment. The observation of children and teachers, the interviews with teachers and the analysis of the collected empirical material in the form of audio and video recordings lead to a conclusion that a narrative play supports developing self-regulation in students (see: Arends 1994: 488–499; Filipiak 2012: 70–79). Some specific properties and the role of a teacher who is a facilitator genuinely engaged in its construction are characteristic qualities of a narrative play. It supports developing reflectiveness and reflection regarding such aspects as: educational problems, motives of one's behavior, one's own beliefs.

**Keywords:** narrative play, self-regulation, reflectiveness, reflection, teacher's and student's genuine engagement

**Słowa kluczowe:** zabawa narracyjna, samoregulacja, refleksyjność, refleksja, autentyczne zaangażowanie dziecka i nauczyciela

### **Wstęp**

Kreowanie sytuacji edukacyjnych sprzyjających osiągnięciu przez dzieci zadań rozwojowych, tworzenie *przestrzeni kulturowej* pozwalającej każdemu uczniowi rozwijać jego umiejętności i zdolności to cele nauczyciela, któremu bliskie jest towarzyszenie dziecku w konstruowaniu siebie jako podmiotu coraz bardziej niezależnego od innych. Próby budowania określonych propozycji pracy nauczyciela z dziećmi podjęto w projekcie *Narrative Environments for Play and Learning* (NEPL) w obszarze wczesnej edukacji. To na tym etapie dzieci tworzą fundamenty dla dalszego funkcjonowania w szkole i poza jej murami (zob. szerzej: Klus-Stańska, Nowicka 2005; Brėdikytė 2012: 104). Efektem działalności zespołów badaczy i nauczycieli jest model projektowania zabawy narracyjnej, w której współuczestniczą dzieci i dorośli, odgrywając określone role.



### **(Za)rys projektu NEPL**

Międzynarodowy projekt NEPL realizowano w latach 2015–2017 w ramach programu Erasmus+ KA2 STRATEGIC PARTNERSHIP PROJECT n° 2015-1-LT01-KA201-013443 w czterech krajach: w Finlandii, Polsce, Wielkiej Brytanii i na Litwie. Jego koordynatorem był zespół badaczy z Lithuanian University of Educational Sciences z Wilna. Kierownikiem zespołu polskich badaczy była prof. dr hab. Ewa Filipiak z Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Głównym celem projektu było zbudowanie takiego modelu pracy nauczyciela z dzieckiem, który wspiera rozwój jego samoregulacji. *Ramę* teoretyczną dla myślenia o zabawie, uczeniu się dziecka i roli dorosłego w projektowaniu środowiska uczenia się badacze zbudowali, korzystając z kulturowo-historycznej koncepcji Lwa S. Wygotskiego w interpretacji Ewy Filipiak (2008; 2011; 2012; 2015a; 2015b; 2015c), natomiast teoretycznym wsparciem w dochodzeniu do rozumienia istoty zabawy narracyjnej było podejście Penttiego Hakkarainena (2015) oraz Mildy Bredikyte i Agne Brandisauskienė (2015). W projekcie – wraz z badaczami – uczestniczyli nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnej edukacji (zob. szerzej: Hakkarainen i in. 2017).

Zespół polskich badaczy, jako jedyny, współpracował z dwoma nauczycielami wczesnej edukacji: wychowawcą klasy I i z wychowawcą klasy III szkoły podstawowej. Zadaniem nauczycieli było po pierwsze zrozumienie tego, na czym polega projektowanie środowiska uczenia się w koncepcji Wygotskiego, a po drugie aktywny udział w tworzeniu zabawy narracyjnej. W realizacji tych zadań wspierali ich badacze. Dzięki wspólnemu zaangażowaniu całego zespołu projektowego zostały zidentyfikowane problemy edukacyjne, których dotyczyła zabawa narracyjna. Uczestnicy projektu dokonali tego na podstawie obserwacji funkcjonowania dzieci w codzienności szkolnej i wywiadu z wychowawcami na temat potrzeb, zainteresowań i trudności spostrzeganych w ich zespołach klasowych. Działalność polskich uczniów była związana z trzema głównymi zagadnieniami: bezdomność, tożsamość i pomaganie innym. Istotnym etapem wspólnych przygotowań do korzystania z tej strategii było znalezienie „dobrej” książki, której epizody inspirowały do zbudowania *ramy* dla zabawy narracyjnej. Polski zespół skorzystał z propozycji Beatrice Alemagny (2015). Tworzenie *szkicu* tej metody było zasadniczym, procesualnym zadaniem badaczy i nauczycieli, realizowanym równoległe z gromadzeniem materiału empirycznego, który następnie został poddany analizie. Składały się na niego noty z obserwacji pracy dzieci i nauczycieli, wywiady z nauczycielami, a także nagrania audio i wideo<sup>1</sup>.

### **Zabawa narracyjna jako przestrzeń kulturowa dla doświadczania i przeżywania**

Uczniowie mają potrzebę rozumienia istoty działań, które wykonują. W sytuacji, w której nie otrzymują informacji dotyczącej celu podejmowanych poczynań, samodzielnie nadają im sens (Wood 2006: 70–73; Hakkarainen, 2015: 77). W zabawie narracyjnej pojawiały

<sup>1</sup> Zgromadzony materiał empiryczny znajduje się w Laboratorium Zmiany Edukacyjnej – Centrum Badań nad Uczeniem się i Rozwojem Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

się *przestrzenie* dla stawiania dzieci w obliczu ważnego dla nich zadania. Te *pola* tworzył bohater zabawy. To on przeżywał określone przygody, doświadczał trudności i miał wątpliwości. Z tego powodu prosił uczniów o pomoc w podjęciu decyzji. Zespół badaczy i nauczycieli skonstruował zadanie problemowe, uwzględniając ich potrzeby, możliwości oraz zadania rozwojowe (por. Hakkarainen i in. 2017). Autentyczność, niedookreśloność, istotność zagadnienia dla dzieci, złożoność, zespołowość projektowanej sytuacji problemowej (Arends 1994: 383) motywowały je do podejmowania działań, poszukiwania i uwzględniania różnorodnych aspektów, oceniania proponowanych rozwiązań, antycypowania prawdopodobnych konsekwencji. Nauczyciel kreował *przestrzeń kulturową*, aby uczniowie udzielili sobie odpowiedzi na pytanie o powód angażowania się w wykonanie określonego zadania. Kluczową rolę odegrały dwa aspekty rozwojowe charakterystyczne dla uczniów na tym etapie. Należały do nich: 1) doświadczanie poczucia sensu podejmowanych działań i 2) zdolność nadawania wagi podejmowanej czynności. Stawianie przed dzieckiem zadań adekwatnych do jego potrzeb edukacyjnych pozwalało mu nadawać znaczenie własnemu wysiłkowi.

Zabawa narracyjna wspomagała rozwój „świata wewnętrznego” ucznia (Hakkarainen 2015: 78). Dzięki niej dziecko rozwijało zdolność rozumienia i kontrolowania własnych emocji, a także umiejętność reagowania adekwatnie do danej sytuacji. Doświadczało ono tego, że nie zawsze ma możliwość działania zgodnie wyłącznie z indywidualnymi potrzebami i motywami. Uświadamiało sobie, jakie znaczenie dla jego poczynań ma kontekst sytuacyjny, m.in.: obecność innych osób, ich potrzeby i możliwości, dobro wspólne, dostępne środki (por. Gray 2013).

Strategia ta stworzyła uczniowi *przestrzeń kulturową* dla konstruowania roli bohatera, a także dla *doświadczenia siebie „innym”* od tego, którym był na co dzień. Sprzyjała budowaniu – na poziomie wyobraźniowym – konstruktowi własnej osoby (Brédikyté 2012: 104), a w konsekwencji motywowała dziecko do zmieniania siebie (por. Hakkarainen 2015: 94; Hakkarainen i in. 2017: 15).

W opisywanej metodzie znaczącą rolę odgrywały „formy idealne”, czyli postaci występujące w zabawie (Hakkarainen 2015: 94). Dzięki przeżywanym przygodom, problemom, trudnościom dzieci angażowały się w świat zabawy i kreowały rolę. W tej rzeczywistości uczniowie doświadczali poczucia bezpieczeństwa, a ono z kolei motywowało ich do podejmowania różnorodnych, niczym nieograniczonych (w świecie zabawy wszystko jest możliwe) działań. Aktywność dzieci była związana z zadaniem, którego wykonania się podjęły. Ono natomiast dotyczyło kłopotu, z którym borykał się bohater (por. Hakkarainen 2015: 94; Hakkarainen i in. 2017). Uczniowie wspierali „formę idealną” w jej zmaganiach z problemem. Przeżywała ona dylemat, a dzieci pomagały jej w podjęciu określonej decyzji. Analizowały one sytuację bohatera, stawiały hipotezy, wspólnie z rówieśnikami je weryfikowały, a w konsekwencji wybierały dane rozwiązanie. W procesie dochodzenia do niego doświadczały różnicy zdań i poglądów, złożoności określonego fragmentu rzeczywistości, wielości aspektów znaczących dla danej sytuacji i wymagających ich uwzględnienia. Dzięki temu dzieci miały możliwość rozwijania:

poczucia odpowiedzialności (każda decyzja była związana z określonymi konsekwencjami), poczucia sprawstwa (propozycja każdego ucznia była godna uwagi), kompetencji społecznych, umiejętności współdziałania (por. Gray 2013; Hakkarainen i in. 2017: 14).

Dla jakości narracji znaczenie miał sposób prezentowania „form idealnych” i stopień ich atrakcyjności dla uczniów. Bohaterowie stanowili *punkt odniesienia* w zakresie wartości czy też zachowań, które miały ugruntowanie kulturowe (Hakkarainen 2015: 83). Spotkanie się w zabawie narracyjnej różniących się od siebie „form idealnych” stworzyło dzieciom *przestrzeń kulturową* dla przeżywania konfliktu moralnego. Zachęciło je do namysłu nad istotą „dobra” i „zła”, a także nad tym, jakie znaczenie dla oceniania działań własnych i innych ludzi miał kontekst sytuacyjny. Pozwoliło im również doświadczać trudności związanych z uznawaniem danych czynów za jednoznacznie „dobre” czy też „złe”. „Formy idealne” nie muszą prezentować wyłącznie pożądaných wzorców. Można mówić o *idealach pozytywnych* oraz *negatywnych* (Hakkarainen 2015: 94). Te pierwsze charakteryzują się cechami akceptowanymi, zgodnymi z oczekiwaniami społecznymi. Te drugie natomiast prezentują postawy i zachowania spostrzegane w danej kulturze jako niegodne naśladowania.

Strategia ta stworzyła *przestrzeń*, w której działania niemożliwe w świecie realnym miały status prawdopodobnych. Uczniowie doświadczali niczym nieograniczonej możliwości manipulowania rzeczywistością w umyśle. Niemniej mieli potrzebę ustalenia, a następnie respektowania zasad adekwatnych do określonej sytuacji. Chcieli wiedzieć, które ich działania będą akceptowane, a które spotykają się z negatywną informacją zwrotną ze strony pozostałych uczestników zabawy (por. Hakkarainen 2015: 95). Zabawa narracyjna zbudowała *przestrzeń kulturową*, w której uczniowie doświadczali braku możliwości funkcjonowania w świecie pozbawionym jakichkolwiek reguł. To, co dzieci często spostrzegają jako atrakcyjne w świecie rzeczywistym, straciło *moc atrakcyjności* w świecie nierealnym. Doszły one do tego, że wspólnie z innymi funkcjonowanie w danej przestrzeni i sytuacji wymagało istnienia pewnych warunków, a także ich uwzględniania we własnych działaniach (zob. Brédikyté 2012: 105; Gray 2013: 193–194).

Opisywana metoda umożliwiła nauczycielowi towarzyszenie uczniom w ich działalności (Hakkarainen 2015: 95). Zabawa narracyjna sprzyjała osiągnięciu przez nich zadań rozwojowych. Za jej pośrednictwem dzieci uczyły się, rozwijały różnorodne umiejętności, dochodziły do wiedzy (por. Hakkarainen 2015: 97; Hakkarainen i in. 2017). Postawione w sytuacji problemowej poszukiwały rozwiązań i je tworzyły. Ze względu na to, że pracowały w zespole, kreowały naturalne sytuacje, w których przedstawiały własne pomysły, argumentowały, negocjowały, uzasadniały wybrane rozwiązania.

Ten sposób pracy z dziećmi charakteryzowała „logika narracyjna”. Przejawiała się ona w konsekwentnym konstruowaniu fabuły. Aktywność uczniów była rezultatem doświadczenia przez nich tego, jakie znaczenie dla nich i dla innych miał określony problem. W czasie zabawy dzieci poddawały życie codzienne interpretacji, w której podstawowe *tworzywo* stanowiły symbole. To dzięki nim nadawały one znaczenie codzienności (zob. Hakkarainen 2015: 98). Za ich pośrednictwem to, co zwyczajne w zabawie, odgrywał

rolę odmienną od tej, którą miało w rzeczywistości<sup>2</sup>. Uczniowie autentycznie zaangażowani w zabawę narracyjną odgrywali określone role, nadawali znaczenia danym obiektom, pomagali bohaterom w rozwiązywaniu problemów. Ponadto analizowali trudności z wielu perspektyw, doświadczali różnorodności punktów widzenia dotyczących tych samych sytuacji, przyjmowali pewne stanowisko, podejmowali decyzje i antycypowali ich konsekwencje. Wszystkie te doświadczenia były przez nich budowane w dającym im poczucie bezpieczeństwa, wymagowanym świecie.

Proces zabawy był jednocześnie najistotniejszym jej celem i rezultatem (por. Gray 2013). Zabawa narracyjna jest pozbawiona celów zewnętrznych (Moyles 1989; Garvey 1990; Sutton-Smith 1997; Elkonin 2005; Mihailenko, Korotkova 2001, za: Hakkarainen 2015: 98). Trudno było wygospodarować w niej *przestrzeń* dla precyzyjnie sformułowanych intencji. Niemniej nauczyciel, który korzystał z tej strategii, zastanawiał się nad tym, do czego mogą dążyć jego uczniowie, tj. z jakimi problemami będą się zmagać; jaką wiedzę będą mogli budować; jakie umiejętności będą mieli szansę rozwijać. Aranżowanie przez nauczyciela tego rodzaju zabawy nie było konsekwencją przypadku, ale efektem zespołowej, pogłębionej refleksji nad tym, co i z jakiego powodu zaproponuje on uczniom. Dzieci nie były informowane przed udziałem w zabawie o tym, jakie cele mają osiągnąć. Po prostu zostały zaproszone do aktywnego uczestniczenia w danej sytuacji. Nie oznacza to jednak, że zabawa narracyjna niczemu nie służyła. Jej przebieg był trudny (niemożliwy?) do przewidzenia (Hakkarainen i in. 2017), opierał się na wzajemnych działaniach podejmowanych przez wszystkich uczestników, stanowiących rezultat dokonywanych *na bieżąco* interpretacji (zob. szerzej: Blumer 2007). Żaden z uczestników nie był w stanie przewidzieć, co wydarzy się za chwilę, ponieważ zawsze dostępnych było co najmniej kilka możliwości. Dynamika zabawy i jej *kierunek* zależały od tego, jak wszystkie zaangażowane w nią osoby rozumiały sytuację i jakie podjęły czynności. Nauczyciel i bliski mu sposób spostrzegania oraz rozumienia danego fragmentu rzeczywistości nie determinował przebiegu zabawy narracyjnej. Odczuwana przez uczniów potrzeba odnalezienia się w sytuacji zabawy motywowała ich do interpretowania i odpowiadania na działania innych (Blumer 2007; Hakkarainen 2015: 98).

W zabawie narracyjnej uczniowie doświadczali sytuacji problemowej. To oni zidentyfikowali trudność, poddali ją analizie, stworzyli rozwiązanie i podzielili się nim z bohaterem (por. Dewey 1988). Podejmowanemu przez nich działaniu towarzyszyły emocje i *rodziła się* w nich naturalna potrzeba *radzenia sobie* z nimi. Ponadto zabawa ta pozwoliła dzieciom odkrywać wartości i budować relacje społeczne (zob. Hakkarainen 2015: 101), rozwijała ich motywację wewnętrzną. Stworzyła *przestrzeń kulturową*, w której one indywidualnie i/lub w zespole dochodziły do zrozumienia określonego zagadnienia. W tym procesie korzystały z własnych zdolności, a dzięki temu odkrywały ich znaczenie dla uczenia się. W zabawie narracyjnej uczniowie autentycznie *przeżywali problem* i angażowali się w jego rozwiązywanie (por. Bruner 1964: 52–53). Działo się tak dzięki temu,

<sup>2</sup> Por. modele interpretacji rzeczywistości doświadczanej w zabawie wyodrębnione przez Gunillę Lindqvist (za: Hakkarainen 2015: 98).

że weszli oni „(...) w stan *nierównowagi* (...)” (Wood 2006: 51), który był konsekwencją doświadczania sytuacji wystawiającej na próbę przyjmowane przez nich dotąd założenia. Dzieci doznały „(...) zmieszania wynikającego z zakwestionowania przez zaistniałe realia początkowych wytycznych” (Wood 2006: 51). Ze względu na to, że ten stan umysłu był dla nich „(...) nie do zniesienia (...)” (Wood 2006: 51), motywował je do myślenia, a także działania. Dzięki własnej aktywności stworzyły one określone rozwiązanie/rozwiązania, czyli odkryły „(...) bardziej ogólną ideę czy schemat umysłowy, który doprowadzi do przywrócenia równowagi” (Wood 2006: 51).

Punktem zwrotnym w rozwoju „orientacji znaczeniowej”<sup>3</sup> zabawy była „samoinicjacja”. To dzięki niej dzieci podejmowały w zabawie autentyczną i autonomiczną działalność. W trakcie jej budowania ich rozwój był stymulowany w największym stopniu. Tworzyły one w pełni samodzielnie (ale nie w samotności) relacje pomiędzy rolami, uwzględniały potrzeby i oczekiwania innych uczestników sytuacji edukacyjnej. To dzieci kreowały dalszy przebieg zabawy i tym samym tworzyły *przestrzeń kulturową* dla analizowania relacji społecznych, co z kolei stymulowało ich rozwój moralny (Hakkarainen 2015: 103–104). „Samoinicjacja” była *momentem*, w którym uczniowie zapominali o tym, że brali udział w zabawie narracyjnej. Identyfikowali się z sytuacją, w której uczestniczyli, i z działaniami, które podejmowali. Stanowiła ona *etap* w zabawie, który charakteryzowała refleksja dzieci w odniesieniu do tego, co w danej chwili pozostawało w obszarze ich zainteresowań i/lub potrzeb (por. Szymczak 2017: 69–75). Zabawa narracyjna sprzyjała konstruktywnemu rozwiązywaniu przez nie zadań rozwojowych (zob. szerzej: Appelt 2005: 259–301; Kamza 2014).

Jakość zabawy zależała od zaangażowania uczniów i nauczyciela, zdolności spostrzeżenia przez nich problemów i kreowania sposobów radzenia sobie z nimi, zadań i wspólnego ich rozwiązywania (o roli dorosłego w zabawie z dzieckiem zob. Brèdikytè 2012: 102, 114). Wymienione aspekty determinowały „orientację znaczeniową”, która z kolei stymulowała rozwój procesów psychicznych u dzieci. O rozwijaniu się uczniów świadczyła ujawniająca się ich zdolność generalizowania wyobrażeń i pojęć, zdolność mentalnego dokonywania przekształceń w sposób, z którego korzystali oni wcześniej w odniesieniu do realnych obiektów (Hakkarainen 2015: 104).

Zabawa narracyjna była *przestrzenią kulturową* dla doświadczania przez uczniów: myśli i emocji wyimaginowanych bohaterów, przekraczania codzienności, funkcjonowania w świecie określonych aspiracji, a także heroicznych czynów. Dzięki temu stanowiła ona klucz „(...) do rozwoju kreatywnej wyobraźni, wolicjonalnej samoregulacji własnych czynów i życia poprzez emocje innych ludzi” (Hakkarainen 2015: 104). Stworzyła każdemu uczestnikowi możliwość doświadczania „podwójnego subiektywizmu” (Kravtsov, Kravtsova 2010, za: Brèdikytè, Brandisauskienė 2015: 112). Zarówno uczeń, jak i nauczyciel – w tym samym czasie – przeżywali daną sytuację edukacyjną z perspektywy

<sup>3</sup> „Orientacja znaczeniowa” to kreowane, dzięki emocjonalnemu, *uwikłanemu* w kontekst społeczno-kulturowy doświadczaniu interakcji społecznych, rozumienie stanowiące podstawę podejmowanych decyzji (por. Hakkarainen 2015: 103–104).

wewnętrznej (brali w niej udział, ją kreowali) i zewnętrznej (obserwowali: zdarzenia, inne zaangażowane osoby, siebie) (Bredikyte, Brandisauskiene 2015: 112). Rozwijali zdolność diagnozowania sytuacji edukacyjnej i budowania adekwatnej do dokonanego przez nich rozpoznania działalności. Podejmując określone czynności, jednocześnie je analizowali. Obserwowali reakcje uczestników i podejmowali kolejne decyzje związane z własnym zachowaniem (por. Blumer 2007). Strategia ta sprzyjała rozwijaniu refleksyjności, w ramach której pojawiała się *przestrzeń kulturowa* dla refleksji. Jej uczestnicy wchodzili w interakcje nie tylko z innymi zaangażowanymi w nią osobami, ale także ze sobą. Tworzyli siebie jako badaczy nie tylko bliskiej im i współtworzonej przez nich rzeczywistości, ale także samych siebie. Dokonywali wglądu w siebie, we własne myśli, uczucia (por. Brėdikytė 2012: 105).

### **Zabawa narracyjna jako przestrzeń kulturowa dla refleksyjności i refleksji dotyczącej codzienności szkolnej**

Refleksyjność to zdolność: obserwowania codzienności edukacyjnej, poddawania jej analizie, uwzględniania różnorodnych punktów widzenia/kontekstów, poszukiwania i/lub tworzenia rozwiązań, nadawania im wymiaru praktycznego. Do jej rozwijania jednostka motywowana jest przez zdarzenia, które zachodzą w otaczającej ją rzeczywistości, lub też przez osoby, które tę rzeczywistość wraz z nią współtworzą (Szymczak 2017: 69–75). Refleksja z kolei jest samodzielnie inicjowanym przez osobę wysiłkiem intelektualnym, który pozwala jej dochodzić do zrozumienia procesów toczących się w jej życiu i zając wobec nich określone stanowisko. Wysiłek ten podejmowany jest przez nią w momencie, gdy odczuwa ona potrzebę zrozumienia własnego działania w danej sytuacji. Refleksja stanowi *drogę myślową*, dzięki której *podążająca* nią jednostka ma szansę odkrywania interesujących ją, istotnych dla niej kwestii, związanych z jej działalnością (Szymczak 2017: 74). Przedstawione rozumienie refleksyjności i refleksji skłania do skonstruowania twierdzenia, że refleksyjność tworzy *przestrzeń kulturową*, w której może zaistnieć refleksja (zob. Szymczak 2017: 73).

Zabawa narracyjna motywowała uczestniczących w niej uczniów i nauczyciela do systematycznego analizowania tworzonych zdarzeń i reagowania na nie. Biorące w niej udział osoby nie tylko odpowiadały na to, co działo się w danej chwili, ale także własną odpowiedzią *zmuszały* pozostałych uczestników do odnoszenia się do ich zachowania. By dziecko czy nauczyciel mieli szansę odpowiedzieć na sytuację adekwatnie do tego, co ją charakteryzowało, musieli obserwować zachodzące wydarzenia i poddać je interpretacji. Reakcje pozostałych uczestników zabawy stanowiły informację zwrotną, dotyczącą zrozumienia określonej sytuacji i adekwatności podjętych czynności. Wspólna z rówieśnikami (i przy wrażliwym monitorowaniu przez nauczyciela) praca nad danym zadaniem wymagała od dziecka uwzględniania ich pomysłów, rozwijała umiejętność prezentowania własnego stanowiska i negocjowania, a także krytycznego odnoszenia się do cudzych i własnych propozycji. Jej uczestnicy świadomie przyjmowali określone



rozwiązania. Stanowiła strategię, która rozwijała refleksyjność zarówno uczniów, jak i nauczyciela.

Tworzenie zabawy narracyjnej, udział w niej (zarówno z zewnątrz, jak i od wewnątrz), możliwość wnikliwego *przyglądania się* wielu sytuacjom i sobie motywowały uczestników do stawiania pytań skierowanych do siebie, a także do poszukiwania na nie odpowiedzi. Potrzeba obserwowania, analizowania i interpretowania tego, co było kreowane, po to, by się w tym odnaleźć, stwarzała możliwość wcześniej niezaplanowanego *wglądania w siebie*. W tym sensie zabawa narracyjna kreowała *przestrzeń kulturową* dla refleksyjności i refleksji zarówno ucznia, jak i nauczyciela.

### Zakończenie

Zabawa jest formą działalności dziecka, którą podejmuje ono wcześniej niż w wieku przedszkolnym (zob. szerzej: Smykowski 2005: 198–199; Brédikytè 2012: 106; Gray 2013). Niezwykle ważną rolę w jego rozwoju odgrywa zabawa dramatyczna (na niby), realizowana przez dziecko na etapie przedszkolnym. Pozwala dziecku spełniać pragnienia, których nie jest w stanie zrealizować w tym wieku w inny sposób. Stanowi również *przestrzeń* stymulowania jego rozwoju społecznego, emocjonalnego, moralnego, umysłowego. Ponadto jest dla niego źródłem satysfakcji (Smykowski 2005: 199) i najważniejszą linią rozwoju (Wygotski 2002: 141, za: Smykowski 2005: 199). Stanowi ona dla dziecka *przestrzeń kulturową* dla doświadczania holistycznego i odkrywania przez nie świata (Hakkarainen i in. 2017: 10). Do jej zaistnienia niezbędne są dwa aspekty: „(...) niezaspokojone pragnienia i zdolność oddzielenia pola wizualnego od pola sensu” (Smykowski 2005: 199).

Dziecko nie traci zdolności bawienia się z chwilą pójścia do szkoły (por. Gray 2013: 259). Oznacza to, że zabawa jest sposobem projektowania warunków uczenia się, z którego może korzystać nauczyciel wczesnej edukacji w pracy z uczniami. Ze względu na specyfikę rozwoju dziecka w tym czasie (tj. zadania rozwojowe, indywidualne potrzeby, możliwości, doświadczane trudności) różni się ona od zabawy na niby, realizowanej przez dziecko w wieku przedszkolnym. Rodzajem, który pozwala uwzględnić tę odmienność, jest zabawa narracyjna. Jako strategia pracy z uczniami stanowi ona respektującą ich potrzeby rozwojowe (zob. szerzej: Appelt 2005: 291, 296–300) *pomost edukacyjny*, po którym – w poczuciu bezpieczeństwa i wolności – *przechodzą* oni do etapu edukacji wczesnoszkolnej (por. Appelt 2005: 259–260; Gray 2013: 174–176). Zabawa narracyjna uwzględnia ujawniającą się „postawę pracy”, związaną z wytrwałością w dążeniu do celu i troską o efekt podjętego działania (Appelt 2005: 290–291). Ponadto pozwala dzieciom doświadczać określonych właściwości zabawy, tzn. jest aranżowana przez nauczyciela, który staje się zaangażowanym w jej przebieg towarzyszem uczniów; stawia dzieci wobec problemów, które one wspólnie rozwiązują; kreuje *przestrzeń kulturową* dla analizowania sytuacji bohaterów, a także podejmowanych przez jej uczestników decyzji.

Istnieją określone warunki „dobrej zabawy”. Należą do nich: 1) sytuacja wyobrażona (Wygotski 2003, za: Brėdikytė 2012: 113); 2) odgrywanie ról; 3) zawiązanie akcji (Elkonin 1989, za: Brėdikytė 2012: 113); 4) zdolność zachowywania dystansu do odgrywanych ról i podejmowanych działań; 5) zdolność odróżniania fikcji od rzeczywistości i nieustanne konfrontowanie ich ze sobą oraz 6) gotowość do uniezależniania się od fizycznych ograniczeń środowiska zabawy, czyli miejsc, rekwizytów. Zmiany rozwojowe zachodzące u dziecka w wieku przedszkolnym dzięki zabawie (Smykowski 2005: 200–205) sprawiają, że na etapie edukacji wczesnoszkolnej jest ono gotowe do respektowania wymienionych powyżej okoliczności towarzyszących tej formie, a także ma potrzebę ich przestrzegania. To oznacza, że zabawa proponowana uczniowi w szkole – jeżeli ma stymulować jego rozwój – powinna stawiać go w obliczu pewnych wyzwań (poznawczych, emocjonalnych, społecznych czy moralnych), czyli zadań sytuujących się w jego strefie najbliższego rozwoju (SNR) (zob. szerzej: Filipiak 2002: 135–148; 2008: 17–34; 2011: 16–28; 2012).

Zabawa narracyjna jest strategią pracy z uczniami, która pozwala nauczycielowi stworzyć *przestrzeń kulturową* dla osiągnięcia przez nich zadań rozwojowych i zadań edukacyjnych, przy jednoczesnym dokonywaniu wglądu w siebie, a także w określony aspekt codzienności szkolnej. Dzięki niej rozwijają się nie tylko uczniowie, ale także nauczyciel – autentycznie zaangażowany w jej budowanie uczestnik zdarzeń. Wszystkie osoby biorące w niej udział mają szansę kreowania siebie jako coraz bardziej autonomiczne, niezależne od innych współtwórców codzienności szkolnej jednostki. To strategia, która rozwija refleksyjność dzieci i nauczyciela, a także jest *przestrzenią kulturową* dla ich refleksji dotyczącej danego problemu edukacyjnego, uczenia się i siebie.

## Literatura

- Alemagna B. (2015), *Pięciu Nieudanych*. Warszawa, Wydawnictwo Dwie Siostry.
- Appelt K. (2005), *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Arends R.I. (1994), *Uczymy się nauczać*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Blumer H. (2007), *Interakcjonizm symboliczny*. Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos.
- Brėdikytė M. (2012), *Akt kulturowego upośredniania w zabawie dzieci*. „Forum Oświatowe”, 2(47), <http://forumoswiatowe.pl>, 12.11.2019.
- Brėdikyte M., Brandisauskienė A. (2015), *Zabawa i samoregulacja u dzieci w wieku przedszkolnym*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, Agencja ArtStudio.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Bruner J.S. (1964), *Proces kształcenia*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dewey J. (1988), *Jak myślimy?* Warszawa, Książka i Wiedza.
- Elkonin D.B. (1989), *Izbrannye psikhologicheskije trudy* [Zebrane pisma psychologiczne]. T. 1. Moscow, Pedagogika.



- Elkonin D.B. (2005), *Psychology of play I–II*. „Journal of Russian and East European Psychology”, 43.
- Filipiak E. (2002), *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak E. (2008), *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak E. (2011), *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filipiak E. (2015a), *Możliwość rozwijania myślenia teoretycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Podejście Lwa S. Wygotskiego*. „Studia Pedagogiczne”, 68.
- Filipiak E. (2015b), *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, Agencja ArtStudio.
- Filipiak E. (2015c), *Myślenie i uczenie się dzieci w perspektywie teorii socjokulturowej L.S. Wygotskiego*. W: E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska (red.), *Raport tematyczny z realizacji projektu ACK. Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*. Bydgoszcz, Agencja ArtStudio.
- Garvey C. (1990), *Play*. Enlarged ed. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Gray P. (2013), *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?* Podkowa Leśna, Wydawnictwo MiND.
- Hakkarainen P. (2015), *Podejście kulturowo-historyczne do rozwoju samoregulacji u dzieci w zabawie i uczeniu się*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, Agencja ArtStudio.
- Hakkarainen P., Bredikyte M., Skeryte-Kazlauskienė M. i in. (2017), *Organizacja środowiska narracyjnego i uczenie się poprzez zabawę dzieci w wieku 3–8 lat. Przewodnik dla nauczycieli przedszkoli i nauczania wczesnoszkolnego*. Bydgoszcz, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Kamza A. (2014), *Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania. Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny*. W: A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Seria I, t. 3*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. (2010), *Play in L.S. Vygotsky's Nonclassical Psychology*. „Journal of Russian and East European Psychology”, 48.
- Mihailenko N.Y., Korotkova N.A. (2001), *Kak igrat s detmi [How to play with children]*. Moscow, Akademiceski Project.
- Moyles J.R. (1989), *Just playing? The role and status of play in early childhood education*. London, Open University Press.
- Smykowski B. (2005), *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sutton-Smith B. (1997), *The ambiguity of play*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

- Szymczak J. (2017), *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych). Studium teoretyczno-metodologiczne*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wygotski L.S. (2002). *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Lew S. Wygotski. Wybrane prace psychologiczne*. T. 2. Poznań, Zysk i S-ka.
- Wygotski L.S. (2003), *Psichologia razvitia rebionka*. Moscow, EKSMO.

***Monika Baryła-Matejczuk***

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.48.05>

ORCID: 0000-0003-2321-9999

[monika.baryla@wsei.lublin.pl](mailto:monika.baryla@wsei.lublin.pl)

University of Economics and Innovation, Lublin, Poland

***Małgorzata Artymiak***

ORCID: 0000-0003-2251-6182

[malgorzata.artymiak@wsei.lublin.pl](mailto:malgorzata.artymiak@wsei.lublin.pl)

University of Economics and Innovation, Lublin, Poland

***Rosario Ferrer-Cascales***

ORCID: 0000-0001-6015-7454

[rosario.ferrer@ua.es](mailto:rosario.ferrer@ua.es)

University of Alicante, Alicante, Spain

***Moises Betancort***

ORCID: 0000-0002-7790-8557

[moibemo@ull.edu.es](mailto:moibemo@ull.edu.es)

University of La Laguna, La Laguna, Spain

## **The Highly Sensitive Child as a challenge for education – introduction to the concept**

### **Summary**

The main aim of this paper is to summarize available findings related to the subject of high sensitivity from both the educational and parenting perspectives. According to the authors of the concept of Sensory Processing Sensitivity (SPS), between 15% and 20% of the population exhibit such traits, therefore one has to say that it is necessary to raise the awareness of this subject amongst parents and teachers. High sensitivity may exhibit itself in many ways, depending on the environmental and other temperamental conditions. Understanding its main characteristics (DOES) will allow one to appreciate the potential of this condition instead of focusing on its deficiencies. Such a perspective opens up possible avenues of supporting the Highly Sensitive Child's resources by both parents and teachers.

A review was carried out to answer a research question by collecting and summarizing theoretical and empirical evidence that fits pre-specified eligibility criteria. The study selection criteria was to find literature/paper reviews and primary studies published in indexed journals included in various databases and focused on Sensory Processing Sensitivity directly, transdisciplinary and holistic approaches were central to the process. In the research strategy, the following databases were consulted: PSYCinfo, Scopus and PubMed. The keywords *sensory processing*, *sensitive*, *environmental sensitivity*, *education* were placed in all electronic databases and set to be found in the titles,

abstracts or keywords of the documents. No limits on dates were established. At the preparation stage, articles relevant to the topic were selected and supplemented with publications related to child development and educational context. The search was conducted from December 2018 to July 2019.

**Keywords:** highly sensitive child, children's development environment, early education, environmental sensitivity, sensory processing sensitivity

**Słowa kluczowe:** wysokowrażliwe dziecko, wczesna edukacja, warunki do rozwoju, wrażliwość środowiskowa, wrażliwość przetwarzania sensorycznego

**Funding:** This work was supported by Erasmus+ grant: contract no. 2018-1-PL01-KA201-051033 under the program "KA201 Cooperation for Innovation and the Exchange of Good practices – Strategic Partnerships – school education" (within the project entitled "E-MOTION – potential of hypersensitivity").

## Introduction

The subject of sensitivity is described in the psychological literature in different ways. Developmental psychology emphasizes child sensitivity first and foremost as readiness or susceptibility to specific influences, which aim to develop certain functions or to perfect certain skills. In this case, sensitivity is described with reference to the interaction with the environment, which involves the child's traits, environmental resources, as well as the quality of the child's relationship with the environment (Brzezińska 2003).

High sensitivity in children may be perceived by parents and teachers as a dysfunction or a deficit. A child whose many reactions differ from those of its peers becomes a concern and parents may worry about its ability to cope with the reality of preschool and school. However, high sensitivity ought to be seen as the child's individual resource, its potential, indeed some papers describe it as being an advantage (Belsky, Pluess 2009), whose appearance requires the provision of adequate supporting conditions.

One particular proposition is a concept proposed by Elaine Aron, who has promoted the term Highly Sensitive Child to describe a group of children whose functioning is described by the biologically determined by and modified by the environment trait of Sensory Processing Sensitivity. In other words, Sensory Processing Sensitivity is a feature of temperament, and children with a high level of it were identified by Aron as Highly Sensitive Children.

## The characteristics of high sensitivity

Aron distinguishes four aspects of high sensitivity, which may be understood as personality features (Aron 2002). In order to classify a person as highly sensitive, all four criteria have to be met. According to the author, if a child does not possess one of the

four characteristics, in all likelihood they are not highly sensitive. It has been proposed that these characteristics should be represented by the acronym DOES. The acronym was created by arranging the first letters of high sensitivity characteristics, namely:

- D – *Depth of processing*;
- O – *Overstimulation (the ease of being overstimulated)*;
- E – *Emotional reactivity connected with empathy*;
- S – *Subtle stimuli (sensitivity to subtle stimuli)*.

### ***D – Depth of processing***

Depth of processing refers to the amount of detailed information processed in relation to an object, information or stimulus. Fergus Craik (2002) stated that “shallow processing” is the recognition of a stimulus – paying attention to it. It is a process that originates from a focus on the “superficial” features of a given object and proceeds from its recognition, to assigning it importance, interpreting the information, and referring to previous experiences and memories.

Despite the concept of depth of processing being described by Craik and Lockhart, a clear indicator has not been specified. As a result, it is not yet obvious how to measure this trait (Craik 2002). To date, Aron et al. (2012) has classified depth of processing as one of the HSC dimensions. One of the definitions reads as follows: “Deeper processing of this sensory information, relating it to the past and projecting its consequences into the future” (Aron et al. 2012: 6). Patterson and Newman have described this process as the ability to change an attitude or behaviour after failure – the person learns from the failure or feedback received and changes their behaviour (Patterson, Newman 1993).

Michael Robinson, Sara Moeller and Adam Fetterman (2010) studied the response to failure and distinguished the term “adaptive self-regulation”. This means that a person, after receiving a negative feedback, “stops”, reflects upon it and changes the mechanism or way of accomplishing a task. That ability to reflect allows one to distinguish the person with SPS (someone who “stops” to reflect and adapts) from someone characterized by impulsive behaviours, neuroticism or introversion (Robinson et al. 2010). Experiments conducted by Robinson et al. (2010) were commented upon by Aron et al. (2012) as being the closest to capturing the phenomenon of general sensitivity.

Depth of processing manifests itself with the following features (Aron, Aron 1997; Aron 2002; Acevedo et al. 2014; Boterberg, Warreyn 2016):

- empathy and sensitivity towards others,
- conscientiousness in behaviour;
- intensity in experiencing feelings;
- vivid dreams and a rich imagination;
- a tendency to reflect upon various activities in detail;
- awareness of the long-term consequences of their behaviour;
- a longer processing time of new information compared to peers;

- more effective learning from own experiences;
- drawing conclusions from experiences in order to increase efficacy;
- apparent slowdown in activity and inhibition – observing the situation before participating in it;
- asking “deep”, thought-provoking questions;
- using complicated words, demonstrating an above average ability compared to peer group;
- smart sense of humour;
- difficulties in making decisions due to considering too many options;
- slow (compared to less sensitive peers) adaptation to new people and situations (due to the desire to carefully observe them and reflect upon them).

When parents or teachers consider the high sensitivity of the child in their care, they most often point out the ease of overstimulating the child, however, special attention should be paid to the depth of processing (cf. Aron 2002). The presence of this feature results in the characteristic manifestations of high sensitivity as well as providing a possible guide to potential methods of parental and educational support.

### ***O – Ease of being overstimulated***

Another characteristic feature of Highly Sensitive Children is the ease of overstimulation. When children are acutely aware of what is happening within them and around them, and process these situations including the actions and behaviours of other people more deeply and more thoroughly than their peers, they are also more prone to physical and mental fatigue than children who process fewer stimuli and less information. Highly sensitive children notice everything new and think about it more intensively than their peers. Therefore, the ease of overstimulation as it is described by Aron (2002) is the natural consequence of deeper, more thorough processing. This consequence is often unpleasant, and difficult to manage for the child, and its effects are also difficult for parents and other adult caregivers to manage. A situation that is potentially attractive for children, e.g. trips, visits to play rooms may provide the child with too many stimuli. Their quantity and intensity can make it difficult for children to function properly (Aron 2002). In other words, highly sensitive children are disturbed by what goes unnoticed by other children.

The consequences of overstimulation may be:

- difficulties with falling asleep, waking up in the middle of the night;
- acute reactions to change, to pain;
- intense reactions to noise, cold, heat, artificial light, discomfort (e.g. sand in a shoe, wet clothing, a scratchy label);
- unwillingness to be in crowded places;
- the desire to play alone (independently);
- unwillingness to participate in team games;
- reluctance to speak in front of a class.

Highly sensitive children also have individual differences. Some children may lose their tempers, fly into rages, and try to avoid situations that overstimulate, irritate and overwhelm them, others withdraw and cannot focus on themselves, some other children divert their attention to other activities, such as watching TV, reading or remaining in their inner world. Overstimulated children may be very active at home, which gives the impression that they have attention deficits (however, their attention span is within the norm when they are not subjected to excessive stimulation); in critical situations, they may shout at others, some may withdraw, others somatise overstimulation through abdominal pain, headache or other physical symptoms. Each of these behaviours leads, however, to relaxation or to tension release (Aron 2002).

### *E – Emotional reactivity connected to empathy*

Another characteristic of highly sensitive people is also associated with the above-mentioned depth of processing. Emotions are a source of information about what is happening inside and outside the person. Emotions somehow suggest which aspect to focus on, what should be noted, what should be learned, what to pay special attention to, what requires a pause for reflection and what should be avoided. Sensitive children, due to their tendency to analyse thoroughly, with their greater interest in their surrounding reality, their superior ability for sharp observation, also react with greater emotional intensity (Aron et al. 2012). During the testing of highly sensitive people, the activation of brain regions responsible for memory, attention, awareness, and reflexive thinking may be observed (Acevedo et al. 2017). High empathy levels allow them to cope with the feelings of other people. A strong perception of emotions may lead, among others reactions to: outbursts of crying, reacting to the mood/mood change of an adult, a greater awareness of the emotions of others. In connection with strong emotions accompanying the performance of tasks to be assessed, highly sensitive children are perfectionists, they try to satisfy caregivers and overreact even when making the smallest mistake. They notice the suffering and stress of other people for example: peers, family members, strangers, sometimes even characters from cartoons or movies and animals (Aron 2002).

The emotional reactivity of highly sensitive people is combined with their high levels of empathy. In studies conducted by Bianca Acevedo and coworkers (2014) it was shown that a high level of sensitivity was associated with greater activity in the brain areas that correspond to consciousness, the integration of sensory information, empathy and preparation for an action in response to emotionally evocative social stimuli.

Attention should also be paid to the interactions of the features discussed. The HS child may feel overstimulated in a situation where for other non-HS children the stimuli would be natural, and would not significantly affect their reactions. Highly sensitive children are attentive to the moods of others. They are more easily irritated or made nervous by both the quantity and quality of the surrounding stimuli. The irritation of a small child (e.g. a baby) will affect the mood of an adult caregiver, and may be the reason for their

anxiety concerning or even fear for, for example, the child's health. The child, in turn, will respond to the adult's reaction with more intense emotions (due to their own high reactivity) (Aron 2002).

### ***S – Sensitivity to subtle stimuli***

Sensitivity to subtleties is identified as the awareness of details, subtle sounds, touch, smell and other delicate stimuli. There are people with exceptionally well developed sensory organs, however, Aron (2002) hypothesizes that, in HSP people, a higher level of thinking and feeling is behind their sensitivity to subtleties, which poses a difficulty when it comes to distinguishing this feature from depth of processing. In children, this characteristic is manifested, among other ways, through:

- paying attention to the changes in the appearance of people or places, e.g. change in the position of furniture;
- noticing subtle odours, due to which the child may not want to, e.g. go somewhere or participate in some activity;
- paying attention to subtle sounds (e.g. birds singing), complex music;
- noticing (and often reacting to) changes in the tone of voice, “short glances”, small gestures.

Sensitivity to subtleties is a feature that highly sensitive people may use in sport, interpersonal communication, in school. This feature makes it easier for them to interpret expectations, including those of their teachers. Aron (2002) underlines the fact that the awareness of subtleties can “disappear” when the child is overstimulated, tired and under pressure.

### **Benefits and drawbacks that may be associated with high sensitivity**

Numerous studies have demonstrated that high sensitivity itself is not a disorder, however, in negative, unfavourable conditions it may be correlated with numerous difficulties. The higher level expression of a trait may be related to psychopathology. The research carried out concerned the SPS relationship with (selected issues are presented): internalization problems, fear, increased levels of stress, the physical symptoms of poor health (with somatic illnesses), depression (a.o. Benham 2006; Liss et al. 2008; Bakker, Molding 2012; Boterberg, Warreyn 2016; Yano, Oishi 2018). It should also be noted that only some of these studies take into account the effects of interaction of specific difficulties and disorders with the SPS feature itself. In the studies in which the direction of the interactions was controlled, the role of interaction was confirmed (Greven et al. 2019).

Highly sensitive children are described as reactive, easily prone to stress, shy, inhibited in their behaviour. However, in a favourable environment, highly sensitive children perform better than their peers: they achieve better grades in school, have more constructive moral attitudes, higher levels of social competency, higher levels of self-regulation and



a greater sense of security resulting from experiencing the love of their families (Aron 2002; Pluess, Belsky 2013).

Studies concerning environmental sensitivity also emphasize the fact that SPS is important not only in achieving an understanding of maladaptation, the tendency to experience difficulties or the risk of developing subsequent dysfunctions but also for the understanding of optimal development or even the exceptional development of potential in a positive environment. High sensitivity does not only coexist with the tendency to experience difficulties (it is not just a risk factor for mental problems). Jay Belsky and Michael Pluess (2009) highlighted the selectivity of treating high sensitivity as a risk factor. They wrote about the variation in the level of influence of the environment and about the trait, commonly known as sensitivity, being an advantage, they were inclined to regard it in terms of resilience. Michael Pluess compared the reactions of highly sensitive people and people who are not highly sensitive, and arrived at the conclusion that mentally resilient (less sensitive) people are influenced to a lesser degree by either bad or positive events (Aron 2002).

The research suggests that SPS is also associated with:

- the positive aspects of functioning, such as the ability to induce a positive mood; including an increased positive affect following positive mood induction (Lionetti et al. 2018);
- increased social competencies in interaction and developing positive parenting styles (Slagt et al. 2018);
- reductions in the incidence of depression, violence and victimization as a result of positive intervention (Pluess, Boniwell 2015);
- increased activation in the major reward centres of the brain in response to positive stimuli, such as the smiling face of a partner or generally positive emotions (Acevedo et al. 2014);
- higher levels of creativity (Bridges, Schendan 2019);
- the development of talents (Gere et al. 2009; Rinn et al. 2018).

### **Children's development environment**

The environment in which highly sensitive children develop is particularly important. Particular attention should be paid to the role of the family environment and the school environment in the quality of functioning of highly sensitive children. Research concerning the quality of the educational environment and sensitivity indicates the occurrence of interaction. The research (Aron, Aron 1997) shows that highly sensitive adults who have an unhappy childhood perception, scored higher in the area of negative emotionality and social introversion. At the same time, highly sensitive adults who experienced a happy childhood did not differ in the severity of those features, from the population of non-highly sensitive individuals.

The studies of Boyce and colleagues conducted with the participation of highly reactive children indicate that HS children in a stressful home and school environment are

more likely to become sick and suffer more injuries. However, in a relatively less stressful environment, they suffer from injuries less often than their peers. He described these children as orchids, and non-highly sensitive children as dandelions (Ellis, Boyce 2008).

Subsequent research relevant to planning activities to support highly sensitive children concerns their functioning in the school environment.

Teresa C. Tillmann (2016) points out that sensory processing sensitivity (SPS), as a temperament feature that is associated with a deeper processing of sensory information, as well as behavioural responses to environmental stimulation and new situations, plays an important role in the educational context. Therefore, she conducted research with 456 students from grades 7 to 9 from two different types of German schools. The students answered questions related to the new version of the German HSP scale. The questionnaire used was enriched with additional variables: subjective school-related values or school-related self-efficiency. The results of the research conducted indicate, among other findings, the negative relationship between SPS and school-related effectiveness or student ratings. Despite some critical remarks regarding methodological problems, the current findings greatly enrich the existing literature concerning SPS in the school context and have important implications, especially in the current debate, about the need for an education based on the requirements of individual students (Tillmann 2016; Tillmann et al. 2018).

Achermann (2013, in: Tillmann 2016) examined how highly sensitive adults perceive their time spent at school. He analysed key aspects of the teaching process, checking what in retrospect was helpful in achieving school success. The results were similar to those obtained by Aron (2002). Research results indicate that:

- most HSP do not experience any school problems and bad grades because of the deeper content processing;
- the majority of highly sensitive people are perfectionists and expect a lot from each other;
- preferred learning environment and atmosphere: a quiet working atmosphere was important for proper focus and work; HSC prefer teaching through direct individual instructions, they do not like to appear in front of a group – however, if group work is used and preferred by the teacher, HSP prefer working with friends rather than with people who are unknown to them;
- the physical environment and its aspects, such as a colourful room, too much light or similar features also play an important role;
- the behaviour of HSP children resulting from overstimulation may be interpreted by the teacher as low motivation or attention deficits;
- new and unknown situations make the HSC feel uncomfortable;
- they prefer repetitive, structured lessons, rules and rituals; in unclear situations, without structure, HSP people become nervous, full of anxiety and it is difficult for them to maintain their balance;
- they are often tired after school;

- social life at school: close relationships are important for HSP, but they prefer a small circle of friends; larger groups and large spaces (like a school playground) are perceived negatively;
- conflicts have a negative impact on HSC, they may result in difficulties with maintaining their attention during lessons, and even later when they are already at home.

### **Implications for education and parenting**

From the perspective of the presented research and conceptual papers one may assume that high sensitivity represents a huge potential for children, which under supporting conditions will work for the child's benefit, alternatively, under detrimental conditions it will turn against the child and have a negative influence on the child's functioning. A highly sensitive and reactive nervous system may under beneficial conditions support the development of creativity, intuition and unconventional thinking. Under detrimental conditions, it may become overloaded and lead to disorganized behaviour, diminishing the child's productivity and lowering the child's self-esteem.

Creating the appropriate conditions for the development of a highly sensitive child requires parents and teachers to understand the child's needs and to help them to develop in four key areas: the development of self-esteem, a reduction in the feeling of shame, discipline, and the skilful acknowledgement of one's sensitivity (Aron 2002).

Self-esteem in highly sensitive children is usually inadvertently lowered. Susceptibility to criticism and a harsh critique of oneself are two factors shaping low self-esteem. A characteristic prediction of negative scenarios makes them look similar to people suffering from depression (Taylor, Brown 1988). Key tasks for both parents and teachers in this regard ought to be centred around helping the child to raise its self-esteem through acknowledgement and praise given for even the most inconsequential (from the parent's or teacher's perspective) accomplishments and initiatives, the use of a careful choice of words when giving feedback, and an emphasis of the child's strengths.

Highly sensitive children have a particular propensity for experiencing shame and feeling guilty. For this reason, it is necessary to avoid situations, which may give ground to the growth of the feeling of shame and self-blame. Highly sensitive children blame themselves for difficult situations more often than their peers. More situations cause shame. Both the parent and the teacher ought to make every possible effort not to put the child into situations, which make them feel shame or are perceived by the child as caused by her or him.

Research has confirmed that highly sensitive children internalize a moral code in a natural way. They find it more difficult to accept situations in which they are engaging in an activity associated with disapproval (e.g. breaking a toy) and have the feeling of not meeting other people's expectations (Kochanska, Thompson 1998). Because of this, parents and teachers must use their imagination in creative ways to avoid situations of punishment or scolding that may be perceived by the child as too harsh and will in turn, fail to have the

desired effect. Highly sensitive children are quicker to give in to the feeling of discomfort and lose patience much faster, and when this happens, they find it harder to obey parents or teachers. The prevention of such states is not a sign of yielding to the child's whims but a form of meeting his or her needs (Aron 2002).

The fourth key dimension of a highly sensitive child is an age-appropriate conversation about high sensitivity. Understanding their own sensitivity is not only conducive to the child's development of high self-esteem, but it also makes it possible to establish limits. Talking about the topic will enable the child to develop satisfying relationships without fear of rejection, with full awareness of the right to not undertake certain activities or to participate in those situations, which make them feel uncomfortable. In the process of collisions with obstacles-boundaries that arise in children's lives in the form of norms and rules, children strive to obtain some information about potential boundaries and the possibilities for their own influence. Having overcome an obstacle, children increase their "I" level, transforming the negative energy of a barrier into their own positive potential (Nikolskaya 2008).

In summary, it should be stated that the most appropriate forms of support for teachers and educators in preparing them for work with highly sensitive children are:

- equipping them with knowledge in the field of high sensitivity – helping them to understand how highly sensitive children differ from other children and what their needs are;
- equipping them with tools – specific styles and methods of working with highly sensitive children (familiarizing them with, among others, elements of temperamental based intervention and self-regulation, somatic education, mindfulness);
- providing access to specialists and practitioners supporting HSC children thereby enabling mutual learning and the comprehensive support of highly sensitive children.

## References

- Acevedo B.P., Aron E.N., Aron A., Sangster M.D., Collins N., Brown L.L. (2014), *The highly sensitive brain: an fMRI study of sensory processing sensitivity and response to others' emotions*. "Brain and behavior", 4(4), DOI: 10.1002/brb3.242, 15.12.2018.
- Acevedo B.P., Jagiellowicz J., Aron E., Marhenke R., Aron A. (2017), *Sensory processing sensitivity and childhood quality's effects on neutral responses to emotional stimuli*. "Clinical Neuropsychiatry", 6, <https://bit.ly/2rKhJDs>, 15.10.2019.
- Achermann E-M. (2013), *Unterrichtsqualitätsaus der Sichthochsensitiver Menschen*. Unpublished master's thesis. Internationale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich, Switzerland, [https://ilias.hfh.ch/goto.php?target=file\\_6413\\_download&client\\_id=ilias-hfh.ch](https://ilias.hfh.ch/goto.php?target=file_6413_download&client_id=ilias-hfh.ch), 12.02.2019.
- Aron E. (2002), *The highly sensitive child: Helping our children thrive when the world overwhelms them*. Thorsons CLASSICS, Harmony, New York.
- Aron E., Aron A. (1997), *Sensory-Processing Sensitivity and Its Relation to Introversion and Emotionality*. "Journal of Personality and Social Psychology", 73(2), <https://bit.ly/2ZOIEEC>, 15.12.2018.

- Aron E.N., Aron A., Jagiellowicz J. (2012), *Sensory processing sensitivity: A review in the light of the evolution of biological responsivity*. "Personality and Social Psychology Review", 16(3), <https://bit.ly/2u4Zf1h>, 20.01.2019.
- Bakker K., Moulding R. (2012), *Sensory-Processing Sensitivity, dispositional mindfulness and negative psychological symptoms*. "Personality And Individual Differences", 53(3), DOI: 10.1016/j.paid.2012.04.006, 15.10.2019.
- Belsky J., Pluess M. (2009), *Beyond diathesis stress: differential susceptibility to environmental influences*. "Psychological Bulletin", 135(6), <https://bit.ly/36paFLS>, 15.12.2018.
- Benham G. (2006), *The Highly Sensitive Person: Stress and physical symptom reports*. "Personality and Individual Differences", 40, <https://bit.ly/2FfafLT>, 20.01.2019.
- Boterberg S., Warreyn P. (2016), *Making sense of it all: The impact of sensory processing sensitivity on daily functioning of children*. "Personality and Individual Differences", 92, <https://bit.ly/39uejWJ>, 20.01.2019.
- Bridges D., Schendan H.E. (2019), *Sensitive individuals are more creative*. "Personality and Individual Differences", 142, DOI: 10.1016/j.paid.2018.09.015, 15.06.2019.
- Brzezińska A.I. (2003), *Dzieci z układu ryzyka*. In: A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (eds.), *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*. Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Craik F.I.M. (2002), *Levels of processing: Past, present... and future?*. "Memory", 10(5/6). DOI:10.1080/09658210244000135, 15.02.2019.
- Ellis B.J., Boyce W.T. (2008), *Biological sensitivity to context*. "Current Directions in Psychological Science", 17(3), <https://bit.ly/37t9H16>, 17.02.2019.
- Gere D., Capps S., Wayne M., Grubbs E. (2009), *Sensory Sensitivities of Gifted Children*. "The American Journal of Occupational Therapy: Official Publication of the American Occupational Therapy Association", 63, <https://bit.ly/37mDs3E>, 17.02.2019.
- Greven C.U., Lionetti F., Booth C., Aron E.N., Fox E., Schendan H.E., Pluess M., Bruining H., Acevedo B., Bijttebier P., Homberg J. (2019), *Sensory processing sensitivity in the context of Environmental Sensitivity: A critical review and development of research agenda*. "Neuroscience and Biobehavioral Reviews", 98, <https://bit.ly/2ZJ35ZM>, 17.02.2019.
- Jagiellowicz J., Aron A., Aron E. (2016), *Relationship Between the Temperament Trait of Sensory Processing Sensitivity and Emotional Reactivity*. "Social Behavior and Personality", 44(2), <https://bit.ly/39A5zy4>, 20.03.2019.
- Kochanska G., Thompson R.A. (1998), *The emergence and development of conscience in toddlerhood and early childhood*. In: J.E. Grusec, L. Kuczynski (eds.), *Handbook of parenting and the transmission of values*. New York, Wiley, <https://bit.ly/2Fb2xT0>, 20.03.2019.
- Liss M., Mailloux J., Erchull M. (2008), *The relationships between sensory processing sensitivity, alexithymia, autism, depression, and anxiety*. "Personality and Individual Differences", 45(3), <https://bit.ly/2SKxBkA>, 19.03.2019.
- Lionetti F., Aron A., Aron E.N., Burns G.L., Jagiellowicz J., Pluess M. (2018), *Dandelions, tulips and orchids: Evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive and high-sensitive individuals*. "Translational Psychiatry", 8: 24, <https://go.nature.com/3co8Twn>, 10.05.2019.
- Nikolskaya O.S. (2008), *The affective sphere as a system of meanings that organize consciousness and behavior*. Moscow, MPGGU, <https://bit.ly/2u5H1g6>, 17.12.2018.

- Patterson, C.M., Newman, J.P. (1993). *Reflectivity and learning from aversive events: Toward a psychological mechanism for the syndromes of disinhibition*, "Psychological Review", 100(4), 716–736, <https://bit.ly/2MiYdoi>, 10.05.2019.
- Pluess M., Belsky J. (2013), *Vantage sensitivity: Individual differences in response to positive experiences*, "Psychological Bulletin", 139(4), <https://bit.ly/39x3qDp>, 14.04.2019.
- Pluess M., Boniwell I. (2015), *Sensory-Processing Sensitivity predicts treatment response to a school-based depression prevention program: Evidence of Vantage Sensitivity*. "Personality and Individual Differences", 82, <https://bit.ly/2SNE1j4>, 10.05.2019.
- Rinn A.N., Mullet D.R., Jett N., Nyikos T. (2018), *Sensory processing sensitivity among high-ability individuals: A psychometric evaluation of the highly sensitive person scale*. "Roeper Review", 40(3), DOI: 10.1080/02783193.2018.1466840, 10.10.2019.
- Robinson D.M., Moeller K.S., Fetterman K.A. (2010), *Neuroticism and responsiveness to error feedback: Adaptive self-regulation versus affective reactivity*. "Journal of Personality", 78, DOI: 10.1111/j.1467-6494.2010.00658.x, 20.05.2019.
- Slagt M., Dubas J.S., van Aken M.A., Ellis B.J., Deković M. (2018), *Sensory processing sensitivity as a marker of differential susceptibility to parenting*. "Developmental Psychology", 54(3), DOI: 10.1037/dev0000431, 13.05.2019.
- Taylor S.E., Brown J.D. (1988), *Illusion and well-being: a social psychological perspective on mental health*. "Psychological Bulletin", 103(2), DOI: 10.1037/0033-2909.103.2.193, 17.02.2019.
- Tillmann T. (2016), *The Role of Sensory-Processing Sensitivity in Educational Contexts: A validation study*. Unpublished master's thesis. Ludwig-Maximilians-Universität, München, Germany.
- Tillmann T., El Matany K., Duttweiler H. (2018), *Measuring Environmental Sensitivity in educational contexts: A validation study with German-speaking students*. "Journal of Educational and Developmental Psychology", DOI: 10.5539/jedp.v8n2p17, 17.06.2019.
- Yano K., Oishi K. (2018), *The relationships among daily exercise, sensory-processing sensitivity, and depressive tendency in Japanese university students*. "Personality and Individual Differences", 127, DOI: 10.1016/j.paid.2018.01.047, 20.01.2019.

*Inetta Nowosad*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.48.06>

ORCID: 0000-0002-3739-7844

Uniwersytet Zielonogórski

[i.nowosad@ipp.uz.zgora.pl](mailto:i.nowosad@ipp.uz.zgora.pl)

## **Przedszkola w debacie polityczno-oświatowej Niemiec. W stronę edukacji, opieki i wychowania**

### **Summary**

**Preschools in the political-pedagogical debate in Germany.**

**Towards education, care, and upbringing**

Contemporary pre-school institutions in Germany have ceased to be perceived solely as providers of care. Significant importance has been assigned to education and upbringing as equivalent categories. The change in approach is not only apparent in their organisation and functioning, but also in state policies, which clearly emphasise the importance of early childhood. The aim of the article is to analyse the political-pedagogical debate that has been in progress since 2005, as well as to scrutinise the adopted arguments and their consequences in the form of the ever changing early school education and care in Germany. The analysis of conditions that have contributed to bestowing preschools with such significance, not only in the process of early childhood development, but also in the process of more broadly understood social development, has also been recognised as equally important, as a result of which preschool institutions have gained importance in the area of political investment that is equal to that granted to schools. The analysis of educational reports and formal-legal guidelines on both federal and state levels is meant to illustrate the range of the introduced changes and the specifics of the German reform, which is perceived as an interlinked network and as cooperation for the sake of children and their families.

**Keywords:** early childhood education and care, preschools, educational policy, Germany

**Słowa kluczowe:** wczesna opieka i edukacja, przedszkola, polityka edukacyjna, Niemcy

### **Wprowadzenie**

Zwrócenie uwagi na przedszkola w Niemczech trudno nazwać przypadkowym. Niemcy, jak mało który kraj, mogą się poszczycić w tej dziedzinie bogatym i trwałym dorobkiem. To w Bad Blankenburgu Friedrich Wilhelm Fröbel w 1840 r. założył pierwsze przedszkole, które nazwał „ogródkiem dziecięcym” (Kindergarten). Jednak w żadnym innym kraju siła nowych koncepcji nie była w tak ostro konfrontowana z rzeczywistością społeczno-kulturową; śmiało idee i pomysły, odważnie wdrażane rozwiązania oparte na rezultatach badań spotykały się z oporem lub sprzeciwem ze strony polityków. Zamyśl Fröbla dotyczący zakładania „ogródków dziecięcych” nie był akceptowany przez ówczesne władze,



a freblowskie przedszkola zostały zamknięte na kilka lat. Opór władz nie przeszkodził jednak w powstaniu swoistego ruchu społecznego na rzecz wychowania przedszkolnego, wspieranego bardziej przez pedagogów i działaczy oświatowych niż przez państwo.

Po postulaty freblowskie sięgnięto po II wojnie światowej. Przedszkola w państwie niemieckim w tych dwóch różnych okresach przeszły jednak przez dwie odmienne drogi rozwoju zarówno w zakresie form organizacyjnych, jak i koncepcji pedagogicznych. Po zjednoczeniu Niemiec można było oczekiwać intensywnego rozwoju placówek szanujących dzieciństwo i respektujących wolność dzieci, ale niestety tak się nie stało. Poważne zainteresowanie polityków oświatowych instytucjami przedszkolnymi nastąpiło dopiero po opublikowaniu w Niemczech rezultatów badań PISA. Punktem zwrotnym okazał się rok 2005, w którym Niemieckie Towarzystwo Nauki o Wychowaniu (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) zorganizowało sympozjum na temat *Akademisierung der Erzieherinnenausbildung?* Zwrócono na nim uwagę na konieczność rozbudowy systemu uniwersyteckiego kształcenia wychowawców przedszkoli i na potrzebę rozwoju placówek wczesnej edukacji (*Frühpädagogik*) dziecka (DGfE 2005).

Od 2005 r. przedszkola znajdują się w centrum publicznej debaty, co przyczyniło się do zmiany przyjmowanych terminów odnoszących się do instytucji wczesnej edukacji i realizowanych przez nie funkcji. Terminy: *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung* (FBBE), *Bildung und Erziehung in Kindertagesberatung*; *Bildung und Betreuung*; *frühkindliche Bildung*, tłumaczone są jako: wczesna edukacja, opieka i wychowanie; kształcenie i wychowanie w placówkach opiekuńczych dla dzieci czy też edukacja wczesnego dzieciństwa. Określenia te są nadawane instytucjom obejmującym swoją działalnością dzieci od ich urodzenia do czasu podjęcia realizacji obowiązku szkolnego. Terminy te odnoszą się zarówno do instytucji funkcjonujących powszechnie jako żłobki (dla dzieci od urodzenia do 3. r.ż.) lub przedszkola (dla dzieci 3–6-letnich), jak również do placówek opieki dziennej czy centrów edukacyjnych dla dzieci. Zakres, treść i kontekst działalności tych placówek były i nadal są dyskutowane przez pedagogów i działaczy oświatowych.

Co ciekawe, instytucjami przedszkolnymi, poza ekspertami z dziedziny pedagogiki, zaczęli się również interesować politycy i działacze społeczni. W rezultacie nastąpił wzrost znaczenia przedszkola dla społeczeństwa i jego roli w społeczeństwie. Główną kwestią poddawaną dyskusji jest jakość pracy placówek. Podkreśla się również konieczność zwiększenia liczby miejsc w przedszkolach. Efektem dyskusji podejmowanej w kręgach polityków oświatowych było zatwierdzenie do realizacji wielu projektów i programów finansowanych z budżetu państwa, które mają poprawić organizację i funkcjonowanie zarówno przedszkoli, jak i pozostałych placówek wczesnej edukacji dzieci.

Placówki przedszkolne w Niemczech przestały być rozpatrywane wyłącznie przez pryzmat wypełnianych przez nie funkcji opiekuńczych. Jednakową wagę zaczyna się przywiązywać do kwestii związanych z edukacją, wychowaniem i opieką. W 1999 r. Niemieckie Federalne Ministerstwo ds. Rodzin, Osób Starszych, Kobiet i Młodzieży (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) zainicjowało w całych Niemczech działania na rzecz jakości w systemie placówek opieki dziennej (NQI). Czas, jaki upłynął



od tej pierwszej inicjatywy, obfitował w działania zmieniające podejście do polityki edukacyjnej dotyczącej małych dzieci. W debatach, często burzliwych, zwrócono uwagę na zapomniane przez polityków instytucje przedszkolne. Uznano je za obszar opłacalnych inwestycji politycznych równie ważny jak szkoły.

Celem artykułu jest ukazanie istotnych dla organizacji i funkcjonowania niemieckich przedszkoli argumentów przywoływanych w debatach oświatowych oraz przedstawienie efektów tych debat. Równie ważne jest dokonanie analizy uwarunkowań, które przyczyniły się do nadania przedszkolom istotnego znaczenia nie tylko dla rozwoju dziecka, lecz także dla społeczeństwa. W niemieckiej prasie nie dziwią już artykuły o tytułach wskazujących, że: „walkę z ubóstwem dzieci wygra się w przedszkolach i szkołach” (Stasik 2019).

### **Kontekst debaty wokół wczesnego dzieciństwa**

W Niemczech, podobnie jak w pozostałych krajach europejskich, na przestrzeni lat 1990–2010 zaszły znaczące zmiany społeczne i gospodarcze, do których można zaliczyć:

- spadek liczby urodzeń dzieci – po 1990 r. liczba ta jest w Niemczech jedną z najniższych w Europie;
- imigracja – na to zjawisko ma wpływ wysokie zapotrzebowanie na pracowników i ich sukcesywny napływ. Obecnie napływ pracowników gwałtownie rośnie, co wiąże się z coraz większą liczbą imigrantów z krajów objętych wojną i ubiegających się o azyl;
- rosnący stopień bezrobocia przy jednoczesnym zapotrzebowaniu na pracowników fizycznych – zjawisko to od lat 80. XX w. stanowi poważny problem społeczny.

Splot tych niekorzystnych przeobrażeń społecznych w Niemczech i jednoczesny rozwój neuronauki (Koller 2012) zmienił dotychczasowe podejście do systemu instytucji przedszkolnych (EKM 2009). Czynnikiem wywołującym debaty polityczne na temat opieki na dzieckiem są międzynarodowe analizy i rekomendacje (OECD 2001, 2006, 2013; UNICEF 2008; Eurydice-Netz 2009; EKFF 2009, 2008). Podobną tendencję można zauważyć w innych krajach Europy, w których wczesna opieka i edukacja jako zintegrowana strategia zyskała uznanie społeczno-polityczne (Komisja Europejska//EACEA/Eurydice 2014; Eurydice Report 2019). W latach 90. silnym bodźcem rozwoju instytucji przedszkolnych okazał się rosnący wskaźnik zatrudnienia kobiet. Kwestia pogodzenia pracy z życiem rodzinnym powróciła po prawie 200 latach i stała się jednym z wiodących tematów w agendzie europejskiej. Rozwój usług opiekuńczych powiązано z działaniami promującymi równość kobiet i mężczyzn na rynku pracy. To tło polityki gospodarczej obejmuje również cele barcelońskie przyjęte na poziomie europejskim. Cele te stanowią część europejskiej strategii na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia w całej Unii Europejskiej. Na ich podstawie wiele krajów podjęło działania rozwijające i doskonalące usługi w zakresie wczesnej edukacji opieki nad dzieckiem.

Cele barcelońskie określone przez Radę Europejską w 2002 r. wyznaczają poziomy odniesienia w zakresie opracowywania ofert: „Państwa członkowskie powinny usunąć bariery w uczestnictwie kobiet w życiu zawodowym i dążyć do zaspokojenia popytu na placówkę opieki nad dziećmi i zgodnie z normami krajowymi. Zapewnienie opieki powinno wystąpić na poziomie co najmniej 90% dzieci w wieku od trzech lat do obowiązkowego wieku szkolnego oraz co najmniej 33% dzieci w wieku poniżej trzech lat” (Schlussfolgerungen des Vorsitzes Europäischer Rat 2002: 13). Wskaźniki te nadal służą ukazaniu obrazu ekspansji instytucji przedszkolnych i żłobkowych w poszczególnych krajach.

W 2014 r. grupa ekspertów z 27 krajów europejskich na zlecenie Rady Europy opracowała „Wytyczne dotyczące jakości” w zakresie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem („*Qualitäts Leitrahmen*” für frühkindliche Bildung und Betreuung), które stymulowały reformy w wielu krajach europejskich lub zapewniały wsparcie pod wprowadzane reformy (Lazzari 2017). Sformułowano w nich konkretne cele i środki dotyczące: dostępu do placówek, umiejętności, programów edukacyjnych (programów nauczania), oceny i monitorowania oraz zarządzania i finansowania wczesnej edukacji, które mogą pomóc w kształtowaniu polityki na szczeblu lokalnym, regionalnym i krajowym (EU-Arbeitsgruppe für Frühkindliche... 2014).

Od końca lat 90. XX w. Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) również kształtowała międzynarodową debatę ogniskującą się na okresie przed podjęciem przez dziecko realizacji obowiązku szkolnego. Opublikowany *Zestaw narzędzi jakości* łączył strategię reform, doświadczenia i przykłady dobrych praktyk w zakresie rozwoju jakości i zapewnienia wczesnej edukacji, opieki i wychowania dzieci (OECD 2013). Choć sama organizacja jest dość kontrowersyjna na niemieckiej scenie oświatowej ze względu na liberalną orientację ekonomiczną, podejmowane przez nią inicjatywy mobilizujące politykę edukacyjną, w tym badania PISA, zmieniły niemiecką debatę na temat edukacji w okresie wczesnego dzieciństwa, a w niektórych obszarach nawet wyraźnie ją przyspieszyły.

### **Wczesne wsparcie dziecka jako zadanie państwa i priorytet w polityce edukacyjnej**

Powstające w Niemczech od lat 30. XIX w. placówki dla małych dzieci różnie nazywano, co uzasadniano zwykle odmiennością ich koncepcji lub charakterystycznymi uwarunkowaniami terytorialnymi, na których placówki się znajdowały. Julius Fölsing zwracał uwagę na to, że **klótnia o jedną i tożsamą nazwę placówek jest w gruncie rzeczy mało istotna**. O wiele ważniejsze bowiem jest to, jak powinno się w nich zajmować dziećmi, by osiągnąć założone cele (Kopp, za: Erning 1987: 21). Głównym zadaniem było uzupełnienie wychowania w rodzinie, placówki miały bowiem umożliwić matkom wypełnienie innych ciężących na nich obowiązków. Poza placówkami z możliwością przyjmowania dzieci na kilka godzin w ciągu dnia istniały również takie, które funkcjonowały w stylu ochronek – prowadziły całodzienną opiekę. Mimo istniejącego już na tym wczesnym etapie istotnego zróżnicowania placówek można uznać, że zakładane w Europie od XVIII w.

placówki i te powstające nieco później w krajach niemieckojęzycznych zasadniczo realizowały zapotrzebowanie społeczne na opiekę, elementarne nauczanie, realizację celów pedagogicznych czy też przygotowania do podjęcia pracy. Bogactwo istniejących form placówek dla dzieci było ściśle powiązane z poglądami lub interesami inicjatorów, choć oczywiście było zdeterminowane warunkami politycznymi, ekonomicznymi oraz społecznymi. W czasie powstawania placówek opiekuńczo-wychowawczych nie rozpoznano wyraźnego oddzielenia dominujących funkcji (tab. 1) jako aspektów wsparcia rodziny i działań szkolnych, nastąpiło to w połowie XIX w. Prace pedagogiczne Friedricha Fröbela doprowadziły do rozdzielenia zadań instytucji związanych z rodziną i szkołą. W dalszym rozwoju historycznym przedszkola mogły się wyodrębnić jako niezależne instytucje edukacyjne dla małych dzieci.

Tabela 1. Wiodąca funkcja i misja placówek dla małego dziecka w krajach niemieckojęzycznych

Wiodąca funkcja	Misja	Przedstawiciele
opieka	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wspieranie rodzin w nadzwyczajnych sytuacjach</li> <li>– ochrona dzieci przed zaniedbaniem fizycznym i moralnym</li> </ul>	Pauline von Lippe-Detmold Josef Wertheimer
edukacja	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zdobycie podstawowych umiejętności czytania, pisania i liczenia</li> <li>– edukacja moralna</li> <li>– zaangażowanie eklezjalne</li> </ul>	Johann Friedrich Oberlin Theresia Brunsvik Julius Fölsing Theodor Fliedner
wychowanie	<ul style="list-style-type: none"> <li>– orientacja na potrzeby dziecka</li> <li>– wspieranie dziecka w rozwoju</li> <li>– zabawa jako podstawowa forma aktywności dziecka</li> </ul>	Johann Georg Wirth

Źródło: opracowanie własne.

Przełom XX i XXI w. w Niemczech, a w zasadzie początek nowego stulecia, wydaje się odzwierciedlać równie silny rezonans debaty polityczno-oświatowej jak tej dziewiętnastowiecznej. Po raz kolejny pojawiły się w Niemczech impulsy pochodzące ze sfery gospodarki i nauki oraz dochodzące od społeczeństwa, które doprowadziły do przewartościowania dotychczasowych ustaleń formalno-prawnych i zwróciły uwagę na potrzebę rozpoznania i zrozumienia aktualnych koncepcji pedagogicznych oraz całościowego podejścia do systemu instytucji wczesnej edukacji podbudowanego doświadczeniem zbieranym w tym kraju od ponad dwustu lat.

Po 2000 r. w Niemczech zmieniło się podejście do misji przedszkola. Przedszkola, a nawet szerzej – wszystkie placówki obejmujące wsparciem (opieką i edukacją) dzieci do lat 6 są rozpatrywane przez pryzmat edukacji, opieki i wychowania (Reyer 2006). W debatach polityczno-oświatowych są one nazywane w skrócie instytucjami wczesnej edukacji (Frühkindliche Bildung) od pełnej nazwy eksponującej wczesną edukację, opiekę i wychowanie (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung – FBBE) (Pabst, Schoyerer 2015).

Można zatem sądzić, że instytucje przedszkolne uzyskały swoją edukacyjno-polityczną lokalizację w systemie edukacji. Jednak od 9 lipca 1922 r., gdy wprowadzono ustawę regulującą kwestie opieki nad młodzieżą (*Reichsjugendwohlfahrtsgesetz* – RJWG) i określono przepisy dotyczące instytucji przedszkolnych, ich misja wspierania rodziny w funkcji opiekuńczej w zasadzie nie uległa zmianie. Opieka nad małymi dziećmi była bowiem częścią usług opieki nad dziećmi i młodzieżą, a zatem należała do podobszaru opieki społecznej. Również po zjednoczeniu Niemiec i wprowadzonych od 1990 r. zmianach przepisów zostały one zastąpione ustawą o opiece nad dziećmi i młodzieżą, ogniskującą kwestie dotyczące funkcjonowania placówek przedszkolnych w obszarze opieki (Harsch 2008: 109–115).

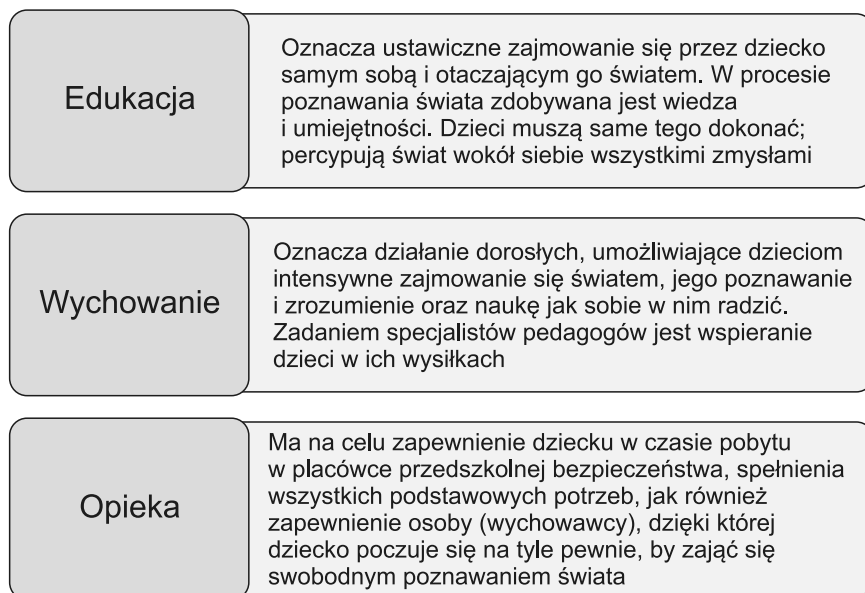
Punktem zwrotnym była rezolucja przyjęta w 2002 r. przez Konferencję Ministrów ds. Młodzieży, wprowadzająca wytyczne dotyczące planów kształcenia, które wyznaczyły ramowe cele edukacji przedszkolnej jako podstawę programową dla organizacji pracy instytucji przedszkolnych. Wprowadzone zmiany można odczytać jako bezpośrednią reakcję polityczną na niezadowolające wyniki badań PISA opublikowane w 2001 r. i efekt podjętej, praktycznie z dnia na dzień, burzliwej dyskusji na temat stanu i jakości niemieckiej edukacji. Przedszkola, w przeciwieństwie do szkół, nie dysponowały żadnymi wytycznymi programowymi. Sytuacja ta we wszystkich krajach związkowych zmieniła się w latach 2002–2006, kiedy to opublikowano zalecane plany kształcenia. Dokonano tego w celu częściowego ujednoczenia koncepcji, na których opierają swoją działalność placówki przedszkolne i ośrodki opieki dziennej. Punktem wyjścia opracowania wytycznych był przegląd rozwiązań przyjmowanych w innych krajach europejskich. Na przykład w Finlandii i Norwegii podobne wytyczne istnieją od 1966 r., w Szwecji od 1998 r., Szkocji od 1999 r., a od 2000 r. w Anglii.

Wprowadzenie ramowych planów kształcenia przyczyniło się do wyznaczenia ogólnych zadań edukacyjnych w obszarze placówek zajmujących się małymi dziećmi. Tym samym podkreślono szczególne znaczenie misji edukacyjnej placówek przedszkolnych. Wyeksponowano ich odpowiedzialność za pomyślne dorastanie dzieci, która miała się opierać na połączeniu edukacji, opieki i wychowania. Edukacji przypisano fundamentalne znaczenie, także w sensie promowania samokształcenia (Jugendministerkonferenz 2002). Konferencja Ministrów ds. Młodzieży wezwała tym samym wszystkie organy prowadzące instytucje przedszkolne, zarówno publiczne, jak i prywatne, oraz kraje związkowe do zintensyfikowania mandatu edukacyjnego w zakresie opieki dziennej nad dziećmi i do konsekwentnego wdrażania oraz inicjowania nowych sposobów projektowania procesów edukacyjnych (Jugendministerkonferenz 2002). W 2004 r. przedstawiciele Ministerstwa ds. Młodzieży oraz Ministerstwa Edukacji doszli do porozumienia i doprecyzowali wspólną strategię dotyczącą wczesnej edukacji. Kraje związkowe zostały poproszone o opracowanie i opublikowanie podstawowych planów kształcenia, na podstawie których instytucje przedszkolne powinny tworzyć własne koncepcje specyficzne dla swoich placówek. Zapoczątkowany w ten sposób proces jest całkowicie nowy, ponieważ w Republice Federalnej, w przeciwieństwie do NRD, działania w tym zakresie nie były podejmowane. Obecne plany kształcenia (plany pracy pedagogicznej),

inaczej niż w NRD, mają charakter rekomendacyjny i służą raczej jako przewodnik po pedagogicznym projekcie wczesnej edukacji, pozostawiając przedszkolom dużą swobodę. To gwarantuje, że wszystkie koncepcje wczesnego dzieciństwa, takie jak pedagogika Montessori, Fröbela, Steinera czy też podejście sytuacyjne lub pedagogika Reggio Emilia, można odnaleźć w bogatym krajobrazie przedszkoli w Niemczech.

### W stronę wczesnodziecięcej edukacji, opieki i wychowania (FBBE)

Określenie *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung* (FBBE), które można przetłumaczyć jako wczesną edukację, opiekę i wychowanie dziecka, eksponuje trzy kluczowe terminy jako równoważne, z których „edukacja” (*Bildung*) odnosi się do indywidualnych procesów poznawczych dziecka. Obejmuje nabywanie przez dziecko nowych umiejętności i rozwój procesów poznawczych w celu stworzenia obrazu świata. W tym znaczeniu edukacja jest rozumiana jako wkład dziecka we własny rozwój. Natomiast „wychowanie” (*Erziehung*) i „opieka” (*Betreuung*) oznaczają wkład dorosłych w edukację i rozwój dzieci. Wychowanie stanowi projekt inspirującego środowiska edukacyjnego, w którym dorośli zapewniają dzieciom wszechstronne doświadczenia edukacyjne i będą stanowić dla dziecka przykład. Opieka oznacza wsparcie społeczne w zakresie zaspokajania podstawowych potrzeb (także uczuć, emocji) i pielęgnacji dzieci, ochronę przed zagrożeniami, a także nawiązywanie ważnych relacji osobistych (rys. 1).

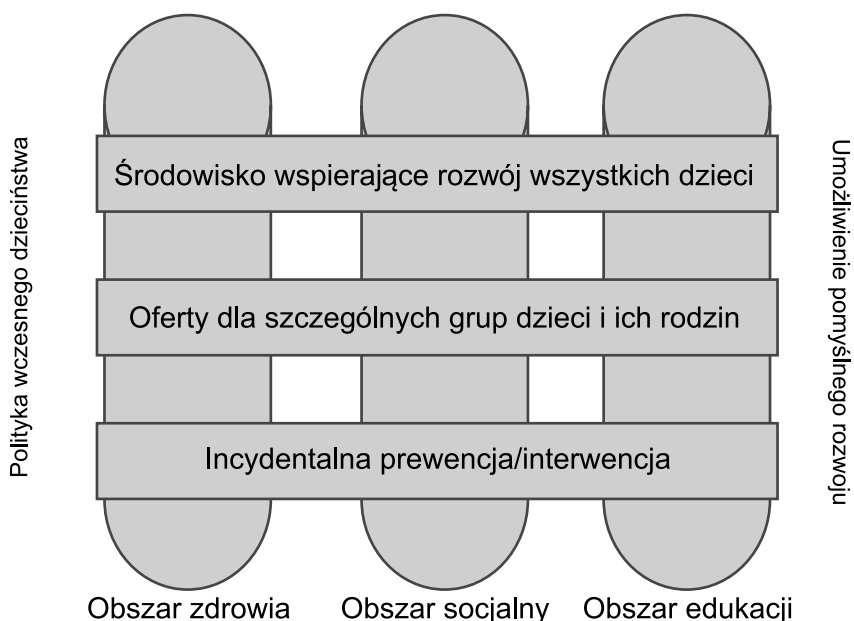


Rysunek 1. Edukacja, wychowanie i opieka w misji przedszkoli

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Life Experience (2019).

Przyjmuje się, że skuteczne procesy edukacji, wychowania i opieki we wczesnym dzieciństwie zaczynają się od dnia narodzin i trwają do momentu wejścia dziecka do szkoły podstawowej. Na tym etapie oferty i środki oddziaływania są połączone w spójną sieć oddziaływań i obejmują wszystkie środowiska życia dzieci, angażując w to rodziców. Z tego względu jakość edukacyjna stale się zmienia. Rozwój debaty oświatowej w kierunku kompleksowej, spójnej wczesnej edukacji, opieki i wychowania uświadamia istnienie problemu oraz potrzebę zmiany podejścia. Podejście to, mimo że od czasów powołania w Niemczech pierwszych przedszkoli przeszło znaczną ewolucję, jednak nie rozwiązało wszystkich kwestii wymagających natychmiastowej uwagi. Przyczyn nowego podejścia można się doszukiwać w wielu obszarach, począwszy od zmian społecznych po wyniki badań naukowych. Interpretowane razem prowadzą do stworzenia kompleksowej, połączonej i drożnej sieci instytucji edukacji, wychowania i opieki najmłodszych we wczesnym dzieciństwie. W sieci tej istnieje ścisły związek pomiędzy opieką zdrowotną, edukacją i usługami socjalnymi zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i z uwzględnieniem konkretnych grup dzieci i ich rodzin (rys. 2). Podejście takie wymaga jednak zauważenia zmian w krajobrazie oferty instytucjonalnej oraz dopasowania jej do potrzeb społecznych (Wustmann, Simoni 2016: 24).

#### Uniwersalna kompleksowa prewencja



#### Szczególne środki ochrony dzieci

Rysunek 2. Zintegrowane ujęcie wczesnej edukacji, opieki i wychowania

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Jacobs Foundation (2012).

Zintegrowane podejście do wczesnej edukacji, opieki i wychowania przedstawione zostało w modelu Primokiz (por. rys. 2). Przez politykę wczesnego dzieciństwa rozumie się działania zapewniające każdemu dziecku porównywalne warunki rozwoju oraz, na ile to możliwe, wspieranie wszystkich dzieci w ich rozwoju. Jest to interpretowane jako wspólne zadanie systemów: edukacyjnego, zdrowotnego i socjalnego. Tworzą one filary wspierające holistyczną/zintegrowaną edukację, opiekę i wychowanie we wczesnym dzieciństwie. Model zakłada również, że polityka wczesnego dzieciństwa obejmuje zarówno otoczenie rodzinne, jak i instytucjonalne, zorientowane na zapewnienie dzieciom warunków odpowiadających wszystkim dzieciom i każdemu z osobna. Usługi oparte na zaspokajaniu potrzeb wszystkich dzieci i ich rodziców, szczególnych potrzeb niektórych dzieci i ich rodziców, a także usługi skierowane do poszczególnych dzieci i ich rodzin mogą być oferowane właśnie w tym modelu. Polityka wczesnego dzieciństwa, jako zintegrowane podejście, tworzy spoiwo łączące poszczególne obszary na różnych poziomach modelu.

Skupienie się na spójności pionowej i poziomej eksponuje koordynację usług i ich struktur dla dzieci w określonej grupie wiekowej oraz projektowanie przejścia od narodzin do wejścia do szkoły. Autorzy modelu zwracają uwagę na to, że polityka wczesnego dzieciństwa koncentruje się również na wielu innych ofertach i formach instytucjonalnych, które zajmują się wsparciem dziecka w jego rozwoju, jak czyni to pomoc społeczna czy szkolnictwo.

## Podsumowanie

Można przyjąć, że debaty i dyskusje polityczno-oświatowe po roku 2000 zostały zdominowane – jak to określano – przez „nowe, magiczne określenie: *frühkindliche Bildung*”, w dosłownym tłumaczeniu wczesnodziecięcą edukację (Franke-Meyer 2016). Rezultaty badań PISA, według których osiągnięcia niemieckich uczniów znajdowały się poniżej średniej OECD, przebudziły społeczeństwo Niemiec i zwróciły uwagę na rangę edukacji i instytucji przedszkolnych.

Niemcy w porównaniu z innymi krajami europejskimi wykazują na tym polu duże zaległości i zapotrzebowanie na radykalne przeobrażenia przedszkoli. Jednakże tempo i sposób podejścia do kwestii zarówno pedagogicznych (konceptyjnych), jak i organizacyjnych zależy od decyzji politycznych oraz ustaleń formalno-prawnych. Dotyczy to wielu kwestii: jakości wyposażenia, dalszej rozbudowy ofert, miejsc dla dzieci, czasu opieki, a także specjalistycznego kształcenia personelu pedagogicznego. Innym poważnym wyzwaniem jest radzenie sobie z heterogenicznością (*Umgang mit Heterogenität*), dużą różnorodnością grup i zagadnieniami związanymi z inkluzją. Również kwestie pedagogiki żłobkowej stanowią obecnie wyzwanie stojące przed instytucjami dla małych dzieci.

Intensywność podejmowanych w Niemczech działań oraz zasięg toczących się debat na temat wczesnego dzieciństwa to zjawiska, które nigdy wcześniej nie występowały w tak dużej skali, nie angażowały tak wielu grup społecznych. Co ważne, mobilizują one siły



polityczne gotowe do wprowadzenia i finansowania zmian. W debatach na temat reform edukacyjnych wróciła także kwestia dużego zapotrzebowania na połączenie oddziaływań przedszkola i szkoły w jeden spójny model. W rezolucji Konferencji Ministrów ds. Młodzieży z 2002 r. podkreślono wymóg intensywnej współpracy między placówkami przedszkolnymi a szkołami podstawowymi. W rezultacie podkreślono konieczność wzajemnej wymiany doświadczeń oraz precyzji w formułowaniu wymagań i oczekiwań przedszkola. Zalecenia współpracy mają się także przyczynić do usprawnienia pracy szkoły i poprawy jakości edukacji dzięki lepszemu wykorzystaniu procesów edukacyjnych realizowanych w przedszkolach (Jugendministerkonferenz 2002).

Istotne na nowo stało się wyjaśnienie, w jaki sposób można przygotowywać dzieci do szkoły oraz jak szkoła może wykorzystywać doświadczenia dzieci zdobyte w przedszkolu. Powrócono do zapomnianej nieco misji przedszkoli przygotowania dzieci do edukacji szkolnej (Reyer 2006), która jednak nie znalazła się w zapisach ustawy o opiece nad dziećmi i młodzieżą. Inaczej jest w przepisach ustanawianych na poziomie krajów związkowych. Często wykazuje się, że przedszkole ma własną misję edukacyjną. Diana Franke-Meyer zwraca uwagę, że przedszkole w pewnym stopniu oddzieliło się od szkoły. „W trakcie bieżących debat reformatorskich, w których procesy edukacyjne przedszkola mają być powiązane z procesami szkolnymi, przestrzeganie sformułowania niezależnego mandatu edukacyjnego wydaje się dziwne. Z jednej strony przedszkole ma nawiązywać owocne kontakty ze szkołą, a z drugiej wyróżniać się niezależnością. Powstała w ten sposób sprzeczność wymaga odpowiedzi na pytanie: jak zaprojektować wczesną edukację bez konieczności oddzielania jej od szkoły” (Franke-Meyer 2011: 6). Można się spodziewać, że na pytania te najbliższym czasie nie otrzymamy odpowiedzi.

## Literatura

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)/ Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (Hrsg.) (2016), *Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz*.
- DGfE (2005), *Stellungnahme zur Qualifizierung des Personals im Bereich der „Vorschulischen Pädagogik“*. „Vorstand der Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“, 16.07.2005. [http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedak\\_ture/Stellungnahmen/2005\\_07\\_Vorschulp%C3%A4dagogik.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedak_ture/Stellungnahmen/2005_07_Vorschulp%C3%A4dagogik.pdf), 25.10.2017.
- EKFF (2008), Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (Hrsg.), *Familien, Bildung, Erziehung*. Bern.
- EKFF (2009), Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (Hrsg.), *Familien- und schulergänzende Kinderbetreuung. Eine Bestandesaufnahme der Eidgenössischen Koordinationskommission für Familienfragen EKFF*. Bern.
- EKM (2009), Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen (Hrsg.), *Frühförderung. Empfehlungen der Eidgenössischen Kommission für Migrationsfragen EKM*.
- Erning G. (1987), *Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung von den Anfängen bis zum Kaiserreich*. W: G. Erning, K. Neumann, J. Reyher (Hrsg.), *Geschichte des Kindergartens*. Bd. 1:



- Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkinderziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart.* Freiburg im Breisgau, Lambertus.
- EU-Arbeitsgruppe für Frühkindliche Bildung und Betreuung unter der Schirmherrschaft der Europäischen Kommission (Hrsg.) (2014), *Vorschlag für die Leitlinien eines Qualitätsrahmens für die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Bericht der Arbeitsgruppe für Frühkindliche Bildung und Betreuung unter der Schirmherrschaft der Europäischen Kommission.* [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/icec/ecec-quality-framework\\_de.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/icec/ecec-quality-framework_de.pdf), 10.10.2019.
- Eurydice-Netz (2009), *Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten.* Brüssel, Europäische Union.
- Eurydice Report (2019), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe 2019 Edition.* Brussels, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, [https://eurydice.org/wp-content/uploads/2019/07/KD\\_ECEC\\_2019\\_Report\\_EN.pdf](https://eurydice.org/wp-content/uploads/2019/07/KD_ECEC_2019_Report_EN.pdf), 10.10.2019.
- Franke-Meyer D. (2011), *Kleinkindererziehung und Kindergarten im historischen Prozess. Ihre Rolle im Spannungsfeld zwischen Bildungspolitik, Familie und Schule.* Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Franke-Meyer D. (2016), *Geschichte der frühkindlichen Bildung in Deutschland.* <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/239356/fruehkindliche-bildung>, 25.06.2019.
- Harsch H. (2008), *Zur Geschichte früher außerfamiliärer Betreuung.* „Psyche“ 62(2).
- Jacobs Foundation (2012), *Program Primokiz.* <http://jacobsfoundation.org/de/project/primokiz-2/>, 10.03.2018.
- Jugendministerkonferenz (2002), *TOP 4, Bildung fängt im frühen Kindesalter an.* Beschluss vom 6/7 Juni 2002, [www.jfmk.de](http://www.jfmk.de), 5.06.2019.
- Koller H.-Ch. (2012), *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* Stuttgart, Kohlhammer.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2014), *Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie. Raport Eurydice i Eurostatu Wydanie 2014.* Warszawa, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, [https://eurydice.org/wp-content/uploads/2015/03/PL\\_KD\\_ECEC2014.pdf](https://eurydice.org/wp-content/uploads/2015/03/PL_KD_ECEC2014.pdf), 10.07.2019.
- Lazzari A. (2017), *The current state of national ECEC quality frameworks, or equivalent strategic policy documents, governing ECEC quality in EU Member States.* NESET II Ad Hoc Bericht Nr 4, <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/AHQ4.pdf>, 5.03.2018.
- LifExperienceGmbHgemein (2019), *Gemeinnützige Gesellschaft für Bildung, Erziehung und Betreuung mbH, Träger Leitbild.* <https://www.lifexperience.de/index.php/traeger-leitbild.html>, 20.05.2019.
- OECD (2001), *Starting Strong I: Early childhood education and care.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2006), *Starting Strong II: Early childhood education and care.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2013), *Starting Strong III. Eine Qualitäts-Toolbox für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung.* München, DJI.
- Pabst Ch., Schoyerer G. (2015), *Wie entwickelt sich die Kindertagespflege in Deutschland?* Weinheim Basel, Beltz Verlag.
- Reyer J. (2006), *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule.* Bad Heilbrunn, Klinkhardt-Verlag.
- Schlussfolgerungen des Vorsitzes Europäischer Rat (Barcelona) 15. und 16. März 2002.* [https://europa.eu/rapid/press-release\\_PRES-02-930\\_de.htm](https://europa.eu/rapid/press-release_PRES-02-930_de.htm), 20.06.2019.

- Stasik E. (2019), *Niemiecka prasa: Walkę z ubóstwem wygra się w przedszkolach i szkołach*, <https://www.dw.com/pl/niemiecka-prasa-walk%C4%99-z-ub%C3%B3stwem-dzieci-wygrasi%C4%99-w-przedszkolach-i-szko%C5%82ach/a-47018360>, 1.10.2019.
- UNICEF (2008), *The child care transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*. Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.
- Wustmann S.C., Simoni H. (2016), *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Zürich, Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz.

*Małgorzata Żytka*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.48.07>

ORCID: 0000-0002-1191-9894

Uniwersytet Warszawski

mzytko@uw.edu.pl

## **Dzieci w świecie problematyki finansowej – innowacyjny pakiet dla edukacji wczesnoszkolnej *Myślę, decyduję, działam – finanse dla najmłodszych***

### **Summary**

**Children in the world of economics – innovative tool for lower primary school  
“I Think, Decide, Act – finances for the youngest”**

The article is dedicated to the issue of developing skills and acquiring economic knowledge in early school-age children, in particular in the field of financial education. The concept of the innovative educational tool “I Think, Decide, Act – finances for the youngest” and the process of testing this didactic material for two and half years in grades 1–3 of primary schools in Poland were presented. The purpose of the abovementioned tool is to provide children with cognitive and social educational situations for independent and creative activity that requires solving economic, financial and social problems. The main research methods were a parallel group experiment and an interview with teachers. The results of studies comparing the level of knowledge and financial-mathematical skills of children in the pretest and posttest indicate a statistically significant increase in the level in experimental group in comparison with the control one. The teachers’ opinions on the application of the innovative tool in school practice show its didactic and educational value, with a particular emphasis on the quality of proposed mathematical open-ended problems related to the practical context

**Keywords:** financial education, economic awareness, early school-age children, construct knowledge, experimental research, innovative educational tool

**Słowa kluczowe:** edukacja finansowa, świadomość ekonomiczna, dzieci w młodszym wieku szkolnym, konstruowanie wiedzy, eksperyment, innowacyjny pakiet edukacyjny

### **Wprowadzenie**

Dynamicznie postępujące zmiany warunków społeczno-gospodarczych, technologicznych, demograficznych w Europie i na świecie powodują, że coraz częściej podkreśla się znaczenie indywidualnej odpowiedzialności człowieka za świadome funkcjonowanie w społeczeństwie. Obejmuje to w szczególności ważny dla bezpieczeństwa osobistego i komfortu życia obszar, jakim jest aktywność finansowa, także tutaj bowiem można zaobserwować przekazywanie odpowiedzialności za działania konsumentów z poziomu

instytucji na poziom obywateli. Zmieniają się nawyki, tradycje, oczekiwania i zachowania jednostek, zwiększa się zakres podejmowania indywidualnych decyzji, a także obszar ryzyka, który wiąże się ze wszechobecną reklamą i manipulacją medialną. Zatem edukacja finansowa i szerzej – ekonomiczna społeczeństwa urasta do niezwykle znaczącego czynnika, który zapewnia stabilność i bezpieczeństwo, a także wspiera rozwój gospodarczy i sprzyja budowaniu społeczeństwa obywatelskiego. To jeden z ważniejszych czynników warunkujących podstawy autonomicznego i świadomego funkcjonowania społecznego obywateli wobec coraz bardziej złożonych potrzeb rozwojowych i wzrastającej różnorodności produktów i usług finansowych.

Aby świadomie i racjonalnie funkcjonować na rynku produktów finansowych i szerzej – w sferze ekonomii trzeba dysponować określonymi kompetencjami, które składają się na pojęcie alfabetyzacji finansowej (*financial literacy*). Znaczenie tego terminu wyjaśniono w dokumentach OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) i INFE (International Network of Financial Education). Obejmuje ono wiedzę, umiejętności, postawy oraz świadome zachowania, które są podstawą do podejmowania racjonalnych decyzji finansowych i zapewniają osobiste sukcesy i powodzenie – to wszystko powinno prowadzić do dobrego poziomu życia (Świącka 2018).

Zatem w kontekście rozwijania kompetencji finansowych obywateli edukacja finansowa jest niezwykle potrzebna. Można ją realizować od najmłodszych lat, rozpoczynając od etapu edukacji elementarnej. Niektóre dzieci już w wieku przedszkolnym dysponują niewielkimi sumami pieniędzy i tym samym stają się wspólnie z rodzicami uczestnikami życia ekonomicznego. Większość nastolatków otrzymuje kieszonkowe. Dzieci i młodzież uczestniczą więc w procesie budowania rozumienia świata gospodarki, który Christine Roland-Levy (2004: 277) określiła mianem socjalizacji ekonomicznej. Jest to rodzaj nieprofesjonalnej, naiwnej ekonomii, w której poznaje się różnorodne opinie, postawy czy zachowania, doświadczając otaczającego świata. Jednak – jak pokazują badania Sabinie Kołodziej (2014) i Bartosza Majewskiego (2010) – poziom wiedzy ekonomicznej uczniów szkół podstawowych i gimnazjów wprawdzie nieco wzrasta wraz z wiekiem, ale ogólnie mimo to jest bardzo niski.

Edukacja finansowa nie jest obecna w polskiej szkole podstawowej w usystematyzowany sposób. W aktualnie obowiązującej podstawie programowej kształcenia ogólnego dla I etapu edukacyjnego w zakresie umiejętności matematycznych można odnaleźć jedynie następujący zapis: „wykonuje obliczenia pieniężne; zamienia złote na grosze i odwrotnie, rozróżnia nominały na monetach i banknotach, wskazuje różnice w ich sile nabywczej”.

Natomiast znacznie więcej działań podejmowanych jest w tym zakresie w edukacji pozaformalnej, w szczególności tych inicjowanych przez instytucje finansowe (Frączek 2017). Wśród banków, które realizują ciekawe i zakrojone na szeroką skalę działania popularyzujące wśród najmłodszych wiedzę i umiejętności finansowe, warto wymienić bank Millenium i jego program „Finansowy elementarz” dla dzieci w wieku przedszkolnym, realizowany od 2016 r. Warto także wspomnieć o fundacji banku Citi Handlowy, która

realizuje projekt pod nazwą „Moje finanse”, oraz o banku Pekao BP i jego nowoczesnym serwisie internetowym PKO Junior dla dzieci w wieku 5–13 lat oraz udostępnianiu wielu materiałów dydaktycznych nauczycielom i rodzicom. W nurt działań popularyzujących wiedzę finansową najmłodszym wpisuje się też Centrum Pieniądza NBP.

Jedną z propozycji edukacyjnych dla wczesnej edukacji, a więc dzieci z klas I–III szkoły podstawowej, jest innowacyjny pakiet *Myślę, decyduję, działam – finanse dla najmłodszych* opracowany przez zespół w składzie: Alina Kalinowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), Małgorzata Żytko (Uniwersytet Warszawski), Ewa Kruk (Stowarzyszenie Krzewienia Edukacji Finansowej – SKEF). Stanowi on zestaw materiałów dydaktycznych przygotowanych na potrzeby edukacji formalnej, może jednak znaleźć zastosowanie także w innych formach edukacji. Recenzentem projektu edukacji finansowej była prof. Dorota Klus-Stańska<sup>1</sup>. Celem artykułu jest zaprezentowanie koncepcji tego programu edukacji finansowej oraz wyników testowania pakietu przez dwa i pół roku w klasach I–III szkół podstawowych w Polsce.

### **Pakiet edukacyjny do edukacji finansowej dla dzieci w młodszym wieku szkolnym**

Założenia programu edukacji finansowej „Myślę, decyduję, działam – finanse dla najmłodszych” stanowią podstawę rozwijania u dzieci takich umiejętności, jak: rozumienie mechanizmów finansowych, krytyczne podejście do finansów, dostrzeganie związków ze zjawiskami społecznymi, planowanie, współpraca w grupie, podejmowanie decyzji, realizowanie działań, analizowanie i ocenianie uzyskanych efektów. Celem programu jest stwarzanie dzieciom okazji i przestrzeni poznawczej oraz społecznej do samodzielnej i twórczej aktywności, wymagającej rozwiązywania problemów. Te sytuacje edukacyjne powinny motywować dzieci do: konstruowania wiedzy o pojęciach i mechanizmach finansowych, poznania podstawowych pojęć finansowych i rozwijania słownictwa z tego zakresu, a także do zdobywania doświadczeń w rozwiązywaniu problemów w wyniku interakcji społecznych oraz do rozwijania umiejętności i postaw nadawania wartości określonym działaniom finansowym i krytycznego myślenia (Żytko i in. 2017). Treści programu zostały skupione wokół ośmiu obszarów tematycznych:

1. **pieniądze** – historia, wymiana, wartość, rozmiennianie, towary, wymiana barterowa, monety, banknoty, waluta, podróż zagraniczna, nominały, strefa euro;
2. **zarabianie pieniędzy** – zawody, zapłata, forma zapłaty, dochód, średnia płaca, minimalna płaca, zatrudnianie dzieci, bezrobocie, bieda, zasiłki, kieszonkowe, minimum socjalne, podatki, praca we własnej firmie, emigracja i imigracja zarobkowa;
3. **gospodarstwo domowe** – budżet, potrzeby członków rodziny, edukacja, zdrowie, dobra i usługi, ubezpieczenia, kieszonkowe, wydatki, rachunki, media, deficyt budżetowy, planowanie wydatków, kategorie wydatków, oszczędzanie;

<sup>1</sup> Informacje o pakiecie *Myślę, decyduję, działam – finanse dla najmłodszych* można też znaleźć na stronie <https://www.skef.pl/>, 5.11.2019.

4. **sklep** – podaż, popyt, opłacalność zakupów (tanie i drogie towary), strategie marketingowe, kanały sprzedażowe: handel nowoczesny, handel tradycyjny, branże sklepowe, prawa konsumenta, promocje, lista zakupów, planowanie zakupów, sklepik szkolny;
5. **instytucje finansowe** – banki i spółdzielcze kasy oszczędnościowo-kredytowe, odpowiedzialne pożyczanie, dług, kredyt i jego rodzaje, spłata kredytu, konto, konto dla dzieci, usługi bankowe, bankomat, wyciąg z konta, karty kredytowe, karty płatnicze;
6. **przedsiębiorstwo** – przedsiębiorstwa produkcyjne i usługowe, dystrybuowanie, samozatrudnienie, praca dla kogoś, minibiznes plan, zyski i straty w przedsiębiorstwie, dzielenie się pieniędzmi, bankructwo, biznes, właściciel, pracownik, produkcja, opłaty, inwestycje, podatki, reklama, płace;
7. **oszczędzanie i inwestowanie** – inwestycje, plan, oszczędzanie, oszczędności, akcje, giełda – strata i zysk;
8. **solidarność i wzajemna pomoc** – udzielający pomocy, potrzebujący pomocy, zdarzenia losowe, trudne sytuacje życiowe, empatia, sposoby udzielania pomocy, komunikowanie się (Żytka i in. 2017: 19).

Wokół tych obszarów nauczyciel może organizować doświadczenia uczniów dotyczącą edukacji finansowej, dowolnie je rozszerzając i dostosowując do potrzeb rozwojowych i zainteresowań dzieci w swojej klasie.

Pakiet edukacyjny zawiera trzy rodzaje materiałów dla uczniów i nauczycieli: przewodnik dla nauczyciela, komplet kart pracy przygotowanych do wymienionych obszarów tematycznych programu, karty wiedzy oraz materiały dodatkowe. Karty pracy są przeznaczone dla uczniów na cały trzyletni okres edukacji. Zawierają propozycje sytuacji dydaktycznych inspirujących dzieci do działań w zakresie problematyki edukacji finansowej oraz zadania matematyczne o charakterze problemowym, angażujące myślenie, dociekanie, badanie i poszukiwanie rozwiązań. Karty wiedzy to materiał dla nauczyciela i uczniów, w którym w przystępny sposób wyjaśnia się wiele pojęć finansowych, wspartych przykładami, zawarto w nim także ilustracje oraz opowiadania dotyczące np. historii pieniądza. Na materiały dodatkowe składają się pomoce wspierające proces edukacyjny w postaci monet i banknotów do wycięcia, druków, tabel i wykresów.

### Badanie efektywności pakietu edukacyjnego

Pakiet edukacyjny *Myślę, decyduję, działam – finanse dla najmłodszych* został poddany testowaniu<sup>2</sup>. Celem badań było zweryfikowanie efektywności innowacyjnego środka dydaktycznego „Myślę, decyduję, działam – finanse dla najmłodszych” przygotowanego dla uczniów i nauczycieli klas I–III szkoły podstawowej. Wśród głównych pytań projektu badawczego znalazły się:

<sup>2</sup> Projekt SKEF jest realizowany z grantu Narodowego Banku Polskiego w ramach programu edukacji ekonomicznej.

- W jakim zakresie pakiet odpowiada na realne potrzeby nauczycieli, uczniów oraz rodziców w zakresie edukacji finansowej i społecznej najmłodszych?
- W jakim zakresie pakiet znajduje zastosowanie w edukacji dzieci w klasach I–III szkoły podstawowej, jakie umiejętności są głównie rozwijane?
- W jakim zakresie pakiet będzie wykorzystywany przez nauczycieli po zakończeniu procesu testowania?

Pytania szczegółowe były następujące:

- Jakie umiejętności uczniów: finansowe, społeczne, matematyczne i inne pozwala rozwijać praca z pakietem *Myślę, decyduję, działam – finanse dla najmłodszych* w szkole?
- W jakim zakresie zmieniły się postawa uczniów, ich aktywność oraz zaangażowanie w procesie uczenia się?
- Jaka jest opinia nauczycieli o przydatności poszczególnych elementów pakietu *Myślę, decyduję, działam – finanse dla najmłodszych*?

Podstawową metodą badań były eksperyment i technika grup równoległych oraz wywiad. Zastosowano następujące techniki badawcze: testy do pomiaru wiedzy finansowej i matematycznej dzieci (pretest-posttest), scenariusz wywiadu częściowo ustrukturyzowanego z nauczycielami, kwestionariusz autoewaluacji nauczycieli.

W testowaniu pakietu edukacyjnego wzięło udział 44 nauczycieli i 803 uczniów klas I–III szkół podstawowych. Proces testowania pakietu trwał od kwietnia 2017 do lutego 2019 r. W trakcie procesu testowania pakietu każdy nauczyciel był zobowiązany do przeprowadzenia 72 godzin zajęć projektowych, obejmujących wszystkie obszary tematyczne pakietu *Myślę, decyduję, działam – finanse dla najmłodszych*, ze szczególnym uwzględnieniem pracy w grupach i parach oraz dyskusji z dziećmi na temat zagadnień finansowych.

## Wybrane wyniki badań

### *Testowanie pakietu w klasach I–III*

Badania z wykorzystaniem testów zostały przeprowadzone w klasie I – na początku stosowania pakietu – oraz w klasie III – pod koniec jego realizacji. Badaniem byli objęci uczniowie, którzy zostali zrekrutowani do projektu (grupa eksperymentalna), oraz uczniowie z klas w tych samych szkołach, którzy nie brali udziału w projekcie (grupa kontrolna). W każdym z pomiarów zadania testowe zostały podzielone na trzy grupy:

- wiedza o pieniądzach i sposobach ich pozyskiwania;
- wykorzystanie wiedzy o pieniądzach w praktyce;
- rozwiązywanie problemów matematycznych w kontekście praktycznym (sytuacje finansowe) (por. Dąbrowski 2013; Klus-Stańska, Kalinowska 2016).

Głównym celem badania z wykorzystaniem testów było sprawdzenie, czy między grupą eksperymentalną a kontrolną wystąpią różnice w poziomie umiejętności finansowych



po dwóch latach stosowania pakietu. Aby uniknąć efektu zapamiętywania treści zadań oraz dopasować poziom trudności testów do umiejętności uczniów, zdecydowano, że testy wykorzystane w klasach I oraz II będą się różnić zadaniami. Ta decyzja wywołała jednak taki skutek, że możliwe jest tylko względne porównanie ze sobą grupy kontrolnej i eksperymentalnej. Brak wspólnych zadań między pomiarami uniemożliwia wyznaczenie zmian w zakresie badanych umiejętności na skali wspólnej dla obu pomiarów, można sprawdzić tylko różnice między grupami.

W celu oszacowania różnic w zakresie badanych kompetencji do danych z początkowego oraz z końcowego pomiaru dopasowano niezależnie dwugrupowy model IRT<sup>3</sup>, w którym grupa kontrolna miała rozkład umiejętności zakotwiczonej na średniej 0 oraz odchyleniu standardowym 1, natomiast rozkład grupy eksperymentalnej był szacowany z danych. W tak zdefiniowanym modelu uczniowie niebiorący udziału w projekcie stanowili grupę odniesienia, względem której wyznaczony został poziom umiejętności uczniów z grupy eksperymentalnej (Kondratek, Pokropek 2013).

Analizę przeprowadzono w dwóch krokach. W pierwszym do danych dopasowano model, w którym wykorzystano wszystkie 10 zadań testu (skala ogólna). W kolejnym kroku dopasowano model IRT dla trzech podobszarów:

1. wiedza o pieniądzach i sposobach ich uzyskiwania (zadania 1–3);
2. wykorzystanie wiedzy o pieniądzach w praktyce (zadania 4, 8, 9);
3. rozwiązywanie problemów matematycznych w kontekście praktycznym (sytuacje finansowe) (zadania 5–7).

Ponieważ obszary były zdefiniowane jedynie przez 3–4 zadania, model IRT dla obszarów dopasowano do danych, ustalając parametry zadań na wartościach oszacowanych w kroku pierwszym, czyli na wartościach z modelu dla skali ogólnej. Model IRT dla trzech wymienionych obszarów miał zatem na celu jedynie oszacowanie średnich poziomów umiejętności w grupie eksperymentalnej.

Zastosowanie wielogrupowego modelu IRT pozwoliło na przeprowadzenie analizy bezpośrednio na poziomie zmiennej ukrytej mierzonej testem umiejętności. Otrzymane w grupie eksperymentalnej średnie, wraz granicami 95-procentowych przedziałów ufności, przedstawiono w tabeli 1. Wyniki w tabeli 1 są zaprezentowane na skali, w której grupa kontrolna w obu pomiarach ma średnią równą 0 oraz odchylenie standardowe 1. Analiza została przeprowadzona w grupie 567 uczniów, dla których zebrano wyniki z obu pomiarów (451 eksperymentalna, 116 kontrolna).

Podsumowując uzyskane wyniki dotyczące zmian w poziomie umiejętności finansowych uczniów podczas trwającego 2,5 roku testowania pakietu edukacyjnego *Myślę, decyduję, działam – finanse dla najmłodszych*, można sformułować następujące wnioski. W pierwszym pomiarze grupa eksperymentalna nie różniła się istotnie statystycznie od grupy kontrolnej, natomiast w końcowym pomiarze można zaobserwować różnice w badanych umiejętnościach między grupą kontrolną a eksperymentalną.

<sup>3</sup> Model IRT (*item response theory*) to grupa narzędzi statystycznych służąca do modelowania odpowiedzi na wykonane zadania czy umiejętności uczniów.

Tabela 1. Porównanie poziomu umiejętności uczniów grupy eksperymentalnej w preteście i postteście (średnia grupy kontrolnej wynosi 0)

Fala badania	Skala ogólna			Wiedza o pieniądzach			Wykorzystanie wiedzy			Sytuacje finansowe		
	średnia	95-proc. przedział ufności		średnia	95-proc. przedział ufności		średnia	95-proc. przedział ufności		średnia	95-proc. przedział ufności	
		dolna gr.	górną gr.		dolna gr.	górną gr.		dolna gr.	górną gr.		dolna gr.	górną gr.
pretest (N = 567)	0,10	-0,18	0,37	0,83	-0,73	2,39	0,18	-0,17	0,54	-0,01	-0,31	0,28
posttest (N = 567)	1,38	1,07	1,69	1,39	1,05	1,73	1,22	0,82	1,62	1,20	0,85	1,55
różnica	<b>1,28</b>	–	–	<b>0,56</b>	–	–	<b>1,04</b>	–	–	<b>1,21</b>	–	–

Źródło: opracowanie własne.

Grupa eksperymentalna w porównaniu z kontrolną uzyskała istotnie wyższy poziom umiejętności na wszystkich badanych skalach umiejętności finansowych:

- w ogólnej skali umiejętności finansowych wzrost wyników w grupie eksperymentalnej w stosunku do kontrolnej był wyższy o 1,28 odchylenia standardowego;
- w skali wiedzy o pieniądzach wynik w grupie eksperymentalnej był wyższy niż w grupie kontrolnej o 0,56 odchylenia standardowego;
- w skali wykorzystania wiedzy w praktyce wynik uzyskany w grupie eksperymentalnej był wyższy niż w grupie kontrolnej o 1,04 odchylenia standardowego;
- w skali sytuacji finansowej wynik grupy eksperymentalnej był wyższy niż w kontrolnej o 1,21 odchylenia standardowego.

### *Nauczycielskie opinie o pracy z pakietem*

Pod koniec procesu testowania pakietu innowacyjnego *Myszę, decyduję, działam – finanse dla najmłodszych* przeprowadzono 10 wywiadów indywidualnych z nauczycielami, wykorzystując przygotowany wcześniej scenariusz złożony z 10 pytań. Obejmowały one takie zagadnienia, jak: ogólna ocena pracy z klasą, a w szczególności podczas testowania pakietu, poziom zainteresowania i aktywności dzieci podczas zajęć z pakietem, wskazanie elementów pakietu, które najlepiej sprawdziły się w praktyce, określenie poziomu przygotowania nauczyciela do pracy z tym materiałem i źródeł merytorycznego wsparcia, z których korzystano, a także zmian wprowadzanych w praktyce zawodowej, rodzajów trudności przy realizacji projektu oraz znaczenia podjętej problematyki dla jakości kształcenia w klasach I–III szkoły podstawowej i treści podstawy programowej.

Nauczyciele podkreślali, że dobrze im się pracowało z pakietem. Dobór treści, metod edukacyjnych, jakość materiałów, zakres informacji i ciekawych zadań dla dzieci – to wszystko stanowiło w opinii badanych niewątpliwą zaletę tego projektu. Nauczyciele pracujący z zespołami dzieci z zaniedbanych kulturowo i społecznie środowisk zauważyli, że ten materiał pozytywnie wpływał na ich motywację do uczenia się, zainteresowanie podejmowaną tematyką i aktywności w obszarze zadań matematycznych.

Podczas realizacji projektu dzieci stawały się, zdaniem badanych, ekspertami w wielu obszarach tematycznych. Według nauczycieli największe zainteresowanie wzbudziły takie tematy, jak **pieniądze, zarabianie pieniędzy, sklep**, gospodarstwo domowe, a także przedsiębiorstwo. Dzieci podejmowały praktyczne zadania: przygotowywanie różnych produktów, szacowanie ich ceny, projektowanie reklamy, organizowanie sprzedaży, dostosowywanie się do potrzeb klientów, modyfikowanie cen w zależności od popytu itp. W ten sposób zdobywały podstawy przedsiębiorczości. Kilka nauczycielek zwróciło uwagę, że dzieci dzieliły się zdobytą wiedzą z rodzicami, niejednokrotnie wprawiając ich w zakłopotanie znajomością pojęć ekonomicznych i finansowych, np. wymiana barterowa, giełda, hossa, bessza, popyt i podaż itp.

Większość nauczycieli uczestniczących w wywiadzie podkreślała, że korzystała ze wszystkich materiałów, które umieszczono w pakiecie. Wysoko oceniono *Poradnik dla nauczyciela* i scenariusze zajęć. W tych ostatnich najbardziej podobała się możliwość swobodnego wyboru treści i działań, nie były one narzucone i nie wymagano szczegółowej ich realizacji na podstawie dokładnego scenariusza. Zadbano o samodzielność nauczyciela w podejmowaniu działań edukacyjnych z konkretną klasą. Nauczyciele korzystali też z kart wiedzy i informacji, które znalazły się w *Poradniku dla nauczyciela*, a także ze słowniczka. Dla dzieci najbardziej przydatne były, w opinii badanych, karty pracy i proponowane zadania. Nauczyciele bardzo wysoko ocenili zadania matematyczne, które miały ich zdaniem nowatorski charakter, odbiegający od podręcznikowej sztamy i schematu dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Wzbudzały ich zainteresowanie, pozwalały dzieciom na samodzielne i twórcze rozwiązania, zachęcały do pracy w grupach, dyskusji, dzielenia się strategiami rozwiązywania.

Wśród aktywności, które dzieci najczęściej podejmowały, były działania grupowe: uczniowie wspólnie zbierali informacje, analizowali materiały (np. paragony sklepowe), dyskutowali, planowali rozwiązania i analizowali błędy. Dzieci uczestniczyły też w praktycznych przedsięwzięciach, takich jak: prowadzenie sklepiku szkolnego czy klasowego, organizowanie świątecznych kiermaszów, planowanie wycieczek, obliczanie kosztów różnych przedsięwzięć, planowanie wydatków, organizowanie akcji charytatywnych. Przy okazji tych działań stosowały zdobytą wiedzę w praktyce, pogłębiały rozumienie pojęć matematycznych i finansowych w konkretnym kontekście, np. posługiwały się ułamkami dziesiętymi w naturalnym kontekście (tych treści nie ma w podstawie programowej dla I etapu edukacji).

Zdaniem respondentów podczas zajęć dzieci zadawały wiele pytań, rozmawiały z nauczycielem na przerwach, funkcjonowały inaczej niż na tradycyjnych zajęciach

szkolnych; samodzielnie korzystały z pakietu; proponowały tematy, „wywalczyły kieszonkowe” u rodziców.

Nauczyciele podkreślali, że wiedza, którą zdobyli podczas realizacji projektu, wzbogaciła ich doświadczenie zawodowe i osobiste. Korzystali czasami z pomocy ekspertów lub poszukiwali wiedzy ekonomicznej w innych źródłach. Wymieniali się doświadczeniami z innymi nauczycielami na forum projektu na Facebooku. Trudnym tematem była dla nich problematyka funkcjonowania giełdy, ale część z nich dostrzegła także, że dzieci szybko opanowują te zagadnienia i mają już określone wiadomości zdobyte z innych źródeł niż szkoła. Nauczyciele korzystali czasem z pomocy rodziców, którzy byli właścicielami przedsiębiorstw lub reprezentantami wybranych branż zawodowych. Wychodzili z dziećmi na wycieczki do Centrum Pieniądza, na wystawy, do muzeów, do sklepu, do małych przedsiębiorstw czy zakładów rzemieślniczych.

Nauczyciele w wywiadach podkreślali, że dzięki zajęciom z pakietem dzieci najczęściej rozwijały następujące umiejętności:

- matematyczne rozwiązywanie problemów, operowanie pieniędzmi (ułamki dziesiętne w kontekście);
- językowe, plastyczne;
- interpersonalne – współpraca w grupie, ćwiczenie komunikacji i wystąpień publicznych oraz kultura debaty;
- społeczne – praktykowanie zachowań związanych z edukacją finansową w szkole (wykorzystanie wiedzy w praktyce);
- zdobywanie wiedzy – odwaga działania;
- współpraca, dialog, dyskusja, argumentowanie, „ważenie słów”;
- wykorzystanie wiedzy osobistej dzieci;
- obserwacje „myślące”, myślenie logiczne;
- świadome uczestnictwo w przestrzeni edukacji finansowej.

Nauczyciele pytani o trudności, jakie napotykali podczas testowania pakietu, podkreślali, że czasem brakowało im informacji z zakresu takich obszarów wiedzy, jak giełda i przedsiębiorstwo czy oszczędzanie i inwestowanie. Postulowali uzupełnienie informacji z tego zakresu, wskazali też na możliwość dodania materiałów wizualnych (szkiców, krótkich filmów wyjaśniających trudniejsze zagadnienia ekonomiczne).

Wśród najczęściej wprowadzanych zmian badani nauczyciele wymieniali: zintensyfikowanie lub w ogóle rozpoczęcie na zajęciach pracy w grupach, także podczas rozwiązywania zadań matematycznych, czego dotychczas nie czynili. Proponowali również dzieciom większą liczbę zadań praktycznych, związanych z konkretnymi sytuacjami z codziennego życia, wymagających rozwiązywania problemów, integrowania treści z różnych obszarów wiedzy i umiejętności, organizowania dyskusji. Nauczyciele uczestniczący w badaniach uwierzyli w dawanie większej swobody dzieciom i dostrzegli potencjał rozwojowy dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Część badanych nauczycieli zauważyła także, że praca z pakietem spowodowała zmiany w ich myśleniu o swojej roli zawodowej. Zwrócili uwagę, że jest on inspiracją do

zmodyfikowania rozumienia roli nauczyciela z osoby przekazującej wiedzę w koordynatora wspierającego aktywność uczniów. „Nie naprowadzam – czekam na inicjatywę dzieci i możliwość poszukiwania rozwiązania problemu (...). Więcej słucham, a nie tylko mówię. Nie tylko ja przekazuję wiadomości, ale również uczniowie”. Inna nauczycielka napisała: „Uświadomiłam sobie, że nie ma podziału na treści dla dzieci i dorosłych. Trzeba tylko szukać sposobu ich przekazania”. Zwracano też uwagę na to, że trzeba rozszerzać zakres problematyki prezentowanej dzieciom, nie unikać trudnych tematów, bo: „dzieci zaskakiwały mnie swoimi możliwościami, których do tej pory nie zauważałam”. Zatem dzięki pracy z pakietem nauczyciele lepiej poznawali swoje dzieci, odkrywali ich potencjał, który ujawniał się w interesujących je sytuacjach związanych z edukacją finansową. Jedna z nich napisała: „Uświadomiłam sobie, że muszę wprowadzać treści i formy realizacji wyrównujące szanse wszystkich dzieci, z różnych domów, bo coraz mniej rodziców znajduje czas i ochotę na dbanie o rozwój własnych dzieci, przygotowanie ich do współczesnego świata”.

Nauczyciele byli też pytani o to, w jakim zakresie pakiet może wspierać realizację podstawy programowej: oprócz umiejętności matematycznych, finansowych, ekonomicznych, polonistycznych (czytanie, pisanie, dyskutowanie, argumentowanie), bardzo efektywnie wspiera rozwój umiejętności społecznych, a także „pracę w zespole, twórczość, rozwiązywanie problemów, innowacyjność, przedsiębiorczość, komunikowanie się z innymi, radzenie sobie w codziennych sytuacjach, planowanie, ocenianie ryzyka (...)”. Ponadto rozwija umiejętność zadawania pytań, poszukiwania i analizy zebranych informacji oraz krytycznego myślenia. Treści niejednokrotnie wykraczają poza podstawę programową, co pozwala indywidualizować pracę z dziećmi.

## Podsumowanie

Innowacyjny projekt edukacji finansowej, który został zaprezentowany w niniejszym artykule, stanowi przykład kompleksowego rozwiązania stworzonego dla dzieci w edukacji wczesnoszkolnej w wieku 6–10 lat. Jest to propozycja zintegrowania treści i umiejętności wokół obszarów tematycznych związanych z poznawaniem, ale przede wszystkim doświadczaniem zagadnień związanych ze światem ekonomii i finansów. Badania testujące pakiet *Myszę, decyduję, działam – finanse dla najmłodszych* wykazały, jak duże znaczenie ma wprowadzenie edukacji matematycznej z wykorzystaniem zadań problemowych w kontekście właśnie problematyki finansowej. Dzieci mają wtedy szansę nie tylko poznawać pojęcia matematyczne i rozwijać umiejętności z tego zakresu, ale przede wszystkim budować rozumienie codziennych działań w otaczającym je świecie ekonomicznych wyzwań, w tym również finansowych. Zatem zaproponowany obszar tematyczny wspiera rozwój umiejętności matematycznych i odwrotnie – zdobywane kompetencje matematyczne stanowią ważny instrument tworzenia świadomości i znaczenia takich działań. Pojęcie „socjalizacja ekonomiczna” opisywane w tym artykule nie obejmuje tylko dzieci, można je z powodzeniem odnieść do dorosłych. W toku realizacji w szkołach pakietu

*Myślę, decyduję, działam – finanse dla najmłodszych* także nauczyciele mogli zweryfikować swoją dotychczasową wiedzę ekonomiczną i ją rozwinąć, przygotowując się do prowadzenia poszczególnych zajęć tematycznych. Zaangażowanie i zainteresowanie problematyką finansową wśród dzieci wskazywało na istnienie dość rozległej wiedzy osobistej z tego zakresu, co dawało podstawy do konstruowania nowej. Poza tym dzieci chętnie dzieliły się zdobytymi umiejętnościami i wiadomościami z rodzicami, niejednokrotnie współtworząc kontekst socjalizacji ekonomicznej dorosłych.

Warto kontynuować proces testowania pakietu w różnych grupach środowiskowych dzieci w wieku wczesnoszkolnym i zachęcać nauczycieli do wykorzystywania tego materiału nie tylko na zajęciach dodatkowych, ale przede wszystkim wprowadzać tę problematykę do codziennych zajęć szkolnych na pierwszym etapie edukacji.

## Literatura

- Dąbrowski M. (2013), *(Za) trudne, bo trzeba myśleć? O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*. Warszawa, IBE.
- Frączek B. (2017), *Zakres i formy edukacji finansowej w Polsce oraz jej skutki*. „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, 339.
- Klus-Stańska D., Kalinowska A. (2016), *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kołodziej S. (2014), *Edukacja ekonomiczna dzieci i młodzieży w Polsce*. „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, 167.
- Kondratek B., Pokropek A. (2013), *IRT i pomiar edukacyjny*. „Edukacja”, 4(124).
- Majewski B. (2010), *Badanie świadomości i podstaw wiedzy ekonomicznej wśród uczestników programów edukacyjnych skierowanych do najmłodszych*. „E-mentor”, 2(34).
- Roland-Levy Ch. (2004), *W jaki sposób nabywamy pojęcia i wartości ekonomiczne?* W: T. Tyszka (red.), *Psychologia ekonomiczna*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Święcka B. (2018), *Kompetencje finansowe i edukacja finansowa. Ujęcie teoretyczne i praktyczne*. „Journal of Insurance, Financial Markets and Consumer Protection”, 27(1).
- Żyto M., Kalinowska A., Kruk E. (2017), *Myślę, decyduję, działam – finanse dla najmłodszych. Pakiet do edukacji finansowej dla uczniów klas I–III. Poradnik dla nauczycieli*. Gdynia, Stowarzyszenie Krzewienia Edukacji Finansowej.

*Iwona Tomas*

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: 0000-0002-5063-8147

e-mail: iwona.tomas@us.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.48.08>

## **O nieprzedstawieniach i twórczości. Raport z wstępnych badań nad abstrakcją w aktualizowaniu i stymulowaniu twórczego myślenia u dzieci w wieku wczesnoszkolnym**

### **Summary**

#### **On non-performances and creativity. A report from the initial research on abstraction in updating and stimulating creative thinking for early school age children**

This article is a report on the planned and conducted series of experimental art classes dedicated to children in early school age. The aim of the presented initial research was the verification of a working hypothesis assuming the positive influence of a planned and conducted art lesson class cycle inspired by abstraction, on the creative potential of the participants. In the research project presented and described below, abstraction has been treated as a potential factor stimulating creative thinking, the level of which has been identified by using Drawing Creative Thinking Test by K.K. Urban and H.G. Jellen (TCT-DP) in pre and post-experimental version. The research project was implemented on the basis of a quasi-experimental method, however – which must be emphasized – it has been based on the assumptions of action research and constructed on the basis of the ARTography category. 64 students from the first grade and two second grades of a primary school participated in the experimental class cycle. 47 pairs of drawings created on the basis of TCP-DP sheets have been analyzed and assessed. As a consequence, the distinguished working hypothesis has been initially confirmed – however, the presented research field requires further research, exploration and detailed analyses. The presented research and its initial results constitute a factor initiating the considerations regarding the possibility of applying and implementing non-standard solutions in art lessons, which – as it turns out, end up being solutions that are enriching and desirable, especially from the creative thinking perspective.

**Keywords:** artistic classes, abstraction, creative thinking, children in early school age

**Słowa kluczowe:** zajęcia artystyczne, abstrakcja, twórcze myślenie, dzieci w wieku wczesnoszkolnym



*Trudno nie lubić człowieka, który nie tylko zauważa kolory,  
lecz także o nich mówi.*

Markus Zusak

Edukację artystyczną XXI w. należałoby odczytywać jako pożądaną możliwość. Możliwość rozwijania potencjalności twórczej i sfery emocjonalnej jednostki, jej wizualnych zdolności komunikacyjnych, niezbędnych w perspektywie jaskrawo zarysowującej się ekspansji okulocentrycznej (wzrokocentrycznej) (Drabek 2018: 39), a także sposobność do kulturowej partycypacji odczytywanej jako fundamentalny symbol ludzkiej egzystencji (Adler 1977: 24–41). To właśnie edukacja artystyczna stanowiąca współcześnie całościowo spójny twór dwuczęściowy, składający się jednocześnie z elementów szeroko rozumianego wychowania estetycznego oraz ukierunkowanej aktywności twórczej (odwołując się tu m.in. do poglądów Bogdana Suchodolskiego czy Ireny Wojnar), stwarza odpowiednią atmosferę, intensyfikującą konieczność zauważania, przeżywania kolorów i mówienia o nich – w nawiązaniu do przytoczonego motta zaczerpniętego z powieści pt. *Złodziejka księżek* (Zusak 2019). Edukacja artystyczna staje się zatem polem doświadczenia estetycznego, w którym to estetyka rozumiana jest jako Berleantowska teoria wrażliwości (Berleant 2010: 10–12), a rozwój sfery emocjonalnej – zgodnie z założeniami UNESCO – jest jednym z jej prymarnych celów (United Nations Educational... 2006: 5). Dążąc do realizacji lapidarnie nakreślonych celów i zadań edukacji artystycznej definiowanej przez pryzmat możliwości, konieczne wydaje się szeroko rozumiane eksperymentowanie na płaszczyźnie edukacyjnej i jednocześnie – świadome odejście od sztamkowych czynności plastycznych, zawężających przedsięwzięcia artystyczne jedynie do nauki rysunku czy też do opozycyjnie umiejscowionego kształtowania umiejętności rozumienia sztuki. Traktowanie sztuki jako edukacyjnej możliwości generuje konieczność poszukiwań, umożliwiających skonstruowanie zajęć artystycznych, u których podstaw będą się łączyć założenia edukacji przez sztukę (*education through art*)<sup>1</sup> z obecnie dostrzeganą potrzebą edukacji przez obraz (*education through image*) (Mesquida, Inocêncio 2016). Przykładem poszukiwań doświadczeń emocjonalno-estetycznych w obszarze sztuk wizualnych mogą się stać zajęcia inspirowane abstrakcją, których istotę opisałam w niniejszym artykule.

### Retrospekcja z abstrakcją w tle

W ramach XIV Festiwalu Ekspresji Dziecięcej i Młodzieżowej, organizowanego corocznie przez Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, 6 kwietnia 2016 r. w Bibliotece Śląskiej odbył się wernisaż wystawy prac plastycznych uczniów klas I i II Szkoły Podstawowej nr 6 z Oddziałami Integrycyjnymi w Pyskowicach. Wspomnienie tychże wydarzeń wydaje się niezwykle istotne w perspektywie prezentowanych rozważań i wniosków z przeprowadzonych badań wstępnych, ponieważ zorganizowana wystawa stanowiła częściowe podsumowanie

<sup>1</sup> Zapoczątkowaną przez Herberta Reada w jego dziele *Education through Art* (Read 1958).

ukierunkowanych działań eksperymentalnych, zaplanowanych i zrealizowanych w pyskowskiej placówce edukacyjnej. Podczas trwania wernisażu jeden z prezentujących swoje prace drugoklasistów wypowiedział się na temat własnych przeżyć i doświadczeń, twierdząc, że na zajęciach plastycznych posługiwał się abstrakcją, czyli malował, bazując na swoich emocjach i wybierając na ich podstawie odpowiednie kształty i barwy. Jego słowa stanowią kwintesencję działań, które wraz z uczniami podjęłam w ramach cyklu zajęć eksperymentalnych, a które były inspirowane abstrakcją powszechnie oznaczającą „sztukę bezprzedmiotową, nieodwołującą się do realnych lub możliwych do wyobrażenia rzeczy” (Rudomino 1990: 15), więc definitywnie zrywającą dotychczasową łączność malarstwa z mimetycznością i cechami ilustracyjnymi obrazu (Bator 2014: 168) oraz zmierzającą ku poszukiwaniu niezależnego (zupełnie autonomicznego) obszaru form<sup>2</sup>.



Zdjęcie 1. Wystawa prac abstrakcyjnych uczniów szkoły podstawowej

Źródło: archiwum organizatorów Festiwalu.

Abstrakcja jako styl, kierunek w sztuce nieustannie ewoluujący i zupełnie niezamknięty (Rudomino 1990: 15) umożliwia artystyczne podejmowanie działań zgodnych ze słowami Fryderyka Nietzschego, głoszącego w *Narodzinach tragedii*, że: „sztuka nie jest

<sup>2</sup> Autonomiczność ta wydaje się niemożliwa do osiągnięcia według Nelsona Goodmana, zakładającego, że w każde dzieło wpisana jest jakaś funkcja (Goodman 1997: 80–81). Abstrakcja jako termin niejednołity wymaga szerszego zdefiniowania, dlatego też warto zaznajomić się z artykułem Andrzeja Drohomireckiego, proponującego rozwinięcie definicji abstrakcji z perspektywy rozważań m.in. Romana Ingardena (Drohomirecki 2014).

tylko naśladownictwem rzeczywistości naturalnej, lecz właśnie metafizycznym jej dopełnieniem, postawionym obok niej dla jej przezwyciężenia” (Nietzsche 2006: 103). Narodziła się ona jako forma sprzeciwu wobec dotychczasowych praktyk malarskich opartych na zasadzie *mimesis*, która okazała się zasadą nader nieaktualną w perspektywie rozkwitu innowacji przemysłowych i fotografii, co spowodowało, że zainteresowanie dziełami odzwierciedlającymi rzeczywistość wyraźnie osłabło (Çeken, Çelik 2016: 24–25). To właśnie fotografia bezpośrednio przyczyniła się do „przełomu w malarstwie, niejako odbierając mu monopol na ikoniczność, otworzyła drogę do jego uwolnienia, jakie ostatecznie dokonało się za sprawą filmu już na początku XX wieku” (Czyżewski 2014: 12).

Rewolucyjna działalność abstrakcjonistów zintensyfikowała zjawisko zapoczątkowane już działalnością impresjonistów, a sprowadzające się do tego, że „teoria estetyczna zaczęła przyjmować do wiadomości pogląd, że treść obrazu jest raczej wytworem umysłu niż miejscem, w którym przechowuje się kopie obiektów fizycznych” (Arnheim 2011: 131). Abstrakcyjne dzieło przestaje być zatem utrwalonym odwzorowaniem, odbiciem, a wręcz duplikatem określonego wycinka rzeczywistości i wychodząc poza wcześniej gloryfikowaną mimetyczność, przekazuje treści oderwane od świata zewnętrznego, a więc wynikające wprost z doświadczeń świata wewnętrznego. Odważna rezygnacja z ukazywania przedmiotów realnych, zainicjowana przez odczuwanie konieczności wewnętrznego poznania, stającego się według Pawła Możdżyńskiego celem współczesnej twórczości (Możdżyński 2011), a także niezrozumienie sztuki abstrakcyjnej przez potencjalnego niewtajemniczonego odbiorcę oraz chęć odkrycia, zidentyfikowania wpływu eksperymentalnych zajęć na poziom twórczego myślenia stały się głównymi czynnikami, które wpłynęły na podjęcie decyzji o przeprowadzeniu cyklu spotkań plastycznych, inspirowanych abstrakcją.

## Założenia badawcze

Dziesięć autorskich zajęć artystycznych, zrealizowanych w dwudziestoduosobowej klasie I i dwóch klasach II (dwudziestoosobowej i dwudziestoduosobowej) w pyskowickiej szkole podstawowej zostało przeprowadzonych w 2016 r. w ciągu czterech miesięcy semestru letniego według harmonogramu ustalonego indywidualnie z wychowawcami klas. Każde z zaproponowanych zajęć inspirowane było abstrakcją i sprowadzało się do eksperymentowania z różnymi materiałami i narzędziami plastycznymi w celu tworzenia ukierunkowanych tematycznie prac z zakresu abstrakcjonizmu geometrycznego<sup>3</sup>, ekspresyjno-lirycznego<sup>4</sup> oraz jego skrajnej odmiany – malarstwa akcji<sup>5</sup> (action paintingu).

<sup>3</sup> Abstrakcja geometryczna posługuje się formami geometrycznymi, które można dostrzec już w twórczości Paula Cézanne’a.

<sup>4</sup> Nurt rozumiany przez pojęcie informelu sprowadzał się „do odrzucenia tzw. stałych reguł kompozycji obrazu i przyjęcia zasady pojmującej dzieło sztuki spontanicznie, wynikające z gestu i wewnętrznych wyobrażeń artysty” (Rudomino 1990: 50).

<sup>5</sup> Action painting jest definiowany jako „termin określający technikę i sposób malowania polegający na spontanicznym chlapaniu, rozlewaniu bądź kapaniu farbą na płótno. (...) Kładł nacisk na fizyczny akt

W ciągu zaproponowanego cyklu zrealizowano siedem tematów, które charakteryzowały się interpretacyjną otwartością:

1. „Mapa kolorów moich uczuć” – malowanie inspirowane abstrakcją geometryczną w metodzie polegającej na wyznaczeniu ostrych konturów figur geometrycznych przez naklejenie i późniejsze odklejenie taśmy papierowej;
2. „Kolory i kształty w muzyce” – abstrakcyjne pętelkowanie do muzyki (*Taniec Eleny* Michała Lorenca z filmu *Bandyta*) połączone z wypełnianiem otrzymanych przestrzeni dowolnymi barwami;
3. „Kolory moich emocji” – praca wielkoformatowa inspirowana action paintingiem;
4. „Walka wody z ogniem” – abstrakcyjne malarstwo fakturalne realizowane w użyciu plastikowych sztuczków, umożliwiającą uzyskanie specyficznej faktury na powierzchni obrazu;
- 5., 6. „Schowane i odkryte” – realizacja pracy w technice eksperymentalnej (kalkografia połączona z rysunkiem, zajęcia podwójne);
- 7., 8. „Co mi w głowie...?” – malowanie lub rysowanie na podstawie abstrakcyjnych kształtów uzyskanych poprzez rozdmuchiwanie tuszu kreslarskiego (zajęcia podwójne);
9. „W stronę światła, czyli gdzie?” – malowanie z użyciem pociętych gąbek,
10. Zajęcia o charakterze podsumowująco-finalizującym (wspólne podsumowanie zajęć połączone z możliwością dopracowania wybranych realizacji, których dzieci nie były w stanie ukończyć podczas wcześniejszych spotkań).



Zdjęcie 2. Przykładowe prace stworzone na zajęciach

Źródło: archiwum własne.

Podejmowane czynności miały na celu aktualizowanie i rozwijanie określonych dyspozycji twórczych, takich jak transformowanie, abstrahowanie czy metaforyzowanie oraz zdolności składających się na twórcze myślenie (giętkość, oryginalność, elaborację oraz

---

malowania jako podstawowy środek ekspresji, eliminujący zarazem figuratywność i treściowość dzieła” (*Słownik terminów artystycznych...* 2011: 2).



wrażliwość na problemy) (Matczak i in. 2000: 11). Prezentowane przedsięwzięcie badawcze natomiast zostało ukierunkowane na identyfikację wpływu zajęć (typu eksperymentalnego) inspirowanych abstrakcją wizualną na myślenie twórcze dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Uzyskane wyniki badań miały zatem jednoznacznie umożliwić weryfikację hipotezy roboczej, zakładającej pozytywny wpływ zaplanowanego i przeprowadzonego cyklu lekcji plastyki na potencjalność twórczą uczestników proponowanych czynności plastycznych.

Wybór abstrakcji jako elementu otwierającego całość opisywanego projektu oraz czynnika inspirującego i scalającego poszczególne zajęcia został dokonany ze względu na istotę malarstwa abstrakcyjnego, ukierunkowanego na pożądane – w świetle rozwoju dyspozycji twórczych – eksperymentowanie oraz na zintensyfikowaną koncentrację na procesie twórczym i na traktowanie obrazu jak „areny działań twórcy” (Rudomino 1990: 19). Przeniesienie punktu ciężkości podejmowanych aktywności ze skutku własnych działań (materialnego wytworu, oceny szkolnej) na aktywne uczestnictwo w procesie tworzenia miało na celu od-gloryfikowanie wytworu i – w szczególności – jego oceny, która jako motywacyjny czynnik zewnętrzny może mieć negatywny wpływ na poziom wewnętrznej motywacji do podejmowania aktywności, co jest w prosty sposób tłumaczone efektem nadmiernego uzasadnienia (Aronson i in. 1997: 234–239) (od-gloryfikowanie oceny powinno być odczytywane jako zachowanie dystansu do nagradzania zewnętrznego).

Całość przedsięwzięć badawczych przyjęła formę quasi-eksperymentu, formułującego się wedle schematu eksperymentu jednogrupowego (grupa eksperymentalna) z rozpoczynającym badania i czynności artystyczne pretestem i z wieńczącym posttestem. Należy jednak zaznaczyć, że wszelkie czynności badawcze zostały mocno sprzężone z konwencją działań w badaniu (*action research*), charakteryzujących się „systematycznym zbieraniem informacji o zjawiskach wywołujących jakieś zmiany, przy czym badacz jest inspiratorem i aktywnym uczestnikiem wydarzeń. Badania w działaniu prowadzi się wówczas, gdy się dostrzega możliwość zmiany na lepsze jakieś sytuacji, przygotowuje się wówczas projekt jej udoskonalenia, wprowadza się go w życie i obserwuje, co z tego wszystkiego wynikło” (Bauman, Pilch 2001: 301). *Action research* jest elastycznym, dynamicznym podejściem umożliwiającym krytyczne współbrzmienie/współistnienie badacza wraz z uczestnikami badań oraz gromadzenie i wykorzystanie rozmaitych metod, technik i narzędzi w celu optymalnego rozwiązania problemu-wyzwania o charakterze pragmatycznym (Burns 2015: 188–189). Jako badaczowi zależało mi na tym, by móc nie tylko przygotować i zaplanować cykl zajęć oraz przeanalizować i opisać zebrane wyniki badań, ale – przede wszystkim – przeprowadzić zajęcia eksperymentalne, dające niepowtarzalną możliwość obserwowania reakcji i zachowań dzieci, których indywidualna praca mogła generować konieczność modyfikacji i rozmaitych udoskonalień założonego planu. Dlatego też w perspektywie opisywanego i prezentowanego przedsięwzięcia należałoby wyrażnie i stanowczo podkreślić, że cykl zajęć inspirowanych abstrakcją został przygotowany na podstawie założeń nie tylko *action research*, ale także ARTografii, stanowiącej nową, fascynującą kategorię specyficznych praktyk badawczych syntezujących „wiedzę, czyn

i wytwarzanie” (Leavy 2018: 47) w postaci trzejelementowej zbitki literowej (ART). Nałożenie założeń tejże kategorii na własny konstrukt badawczy umożliwiło mi, jako badaczowi: a) pozostanie w łączności z obszarem sztuki (*Artist*), b) zaplanowanie i przeprowadzenie badań (*Researcher*) oraz c) aktywne uczestniczenie w działalności artystycznej w roli nauczyciela (*Teacher*) (rys. 1).



Rysunek 1. Kategoria ARTograficzna w badaniach własnych

Źródło: opracowanie własne.

Narzędziem użytym w czynnościach pre- i posttestowych był Rysunkowy Test Twórczego Myślenia TCT-DP autorstwa Klausu Urbana i Hansa Jellena, który – co warto podkreślić – nie koreluje z umiejętnościami plastycznymi i inteligencją dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (Matczak i in. 2000: 36). Uczniowie uzupełniali wersję A tego narzędzia przed rozpoczęciem cyklu zajęć, a sfinalizowali je, rozwiązując wersję B tego testu – zgodnie z wytycznymi wyodrębnionymi w podręczniku testu. Należy zaznaczyć, że ocenie podlegało 47 par rysunków, ze względu na ograniczenia szkolne bowiem nie mogłam powtórzyć czynności badawczych pre- i posttestowych z osobami, które były nieobecne w czasie uzupełniania arkuszy. Stąd też zauważalna rozbieżność między liczbą uczniów wszystkich trzech klas biorących udział w działaniach eksperymentalnych a zaprezentowaną w dalszej części artykułu liczbą osób badanych. Ocena dziecięcych rysunków została dokonana z uwzględnieniem jasno wyodrębnionych kryteriów, na które składały się rozmaicie punktowane kategorie (np. liczba występowania kontynuacji, uzupełnień, nowych elementów, połączeń liniowych i figuralno-symbolicznych, powiązań tematycznych, a także dopełnienie nieoczywistych figur czy występowanie perspektywy, abstrakcyjności, niestereotypowości, niekonwencyjnej manipulacji i szybkości). Wyniki

zostały przeanalizowane w ujęciu indywidualizującym, ukazującym kierunek i wielkość zmian u każdej osoby badanej. W prezentowanym tekście zdecydowałam się przedstawić podstawową analizę statystyczną wyników, bez prezentacji różnorodnych wskaźników i związków między uzyskanymi wynikami. Zaprezentowane dane, zestawienia i komentarze mają zatem charakter wstępny i wprowadzający i należy je uznać za czynnik stymulujący do dalszych badań.

Tabela 1. Wyniki uczniów klasy II B

Numer ucznia	Pretest	Posttest	Różnica	Kierunek zmian
1B	11	20	9	↑
2B	11	21	10	↑
3B	15	19	4	↑
4B	29	40	11	↑
5B	44	41	-3	↓
6B	32	34	2	↑
7B	13	44	31	↑
8B	10	11	1	↑
9B	18	27	9	↑
10B	22	24	2	↑
11B	28	14	-14	↓
12B	39	45	6	↑
13B	17	21	4	↑
14B	11	14	3	↑
<b>średnia</b>	<b>21,43</b>	<b>26,79</b>	<b>5,36</b>	zakres pozytywnych zmian: 1–31
odchylenie standardowe	11,20	11,81	9,74	

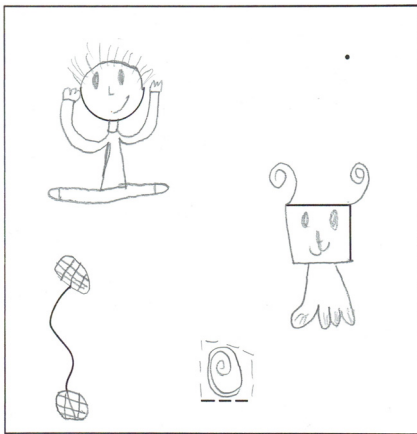
Źródło: opracowanie własne.

Jak widać w pierwszym zaprezentowanym zestawieniu pozytywne zmiany wystąpiły u 12 uczniów z klasy II, na co jednoznacznie wskazuje punktacja. U dwóch drugoklasistów natomiast pozytywnych zmian nie zaobserwowano, a rysunek w wersji B narzędzia badawczego został oceniony niżej niż praca w części A. Wyliczona średnia w wynikach pre- i posttestowych wskazuje na wystąpienie pozytywnej różnicy pięciopunktowej w perspektywie całej grupy objętej czynnościami badawczymi.

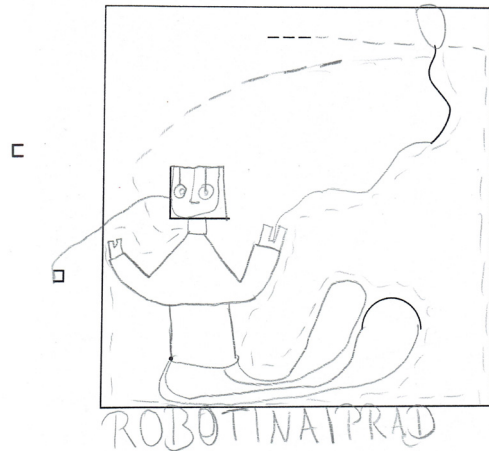
Przykładem pracy posteksperymentalnej, która uzyskała bezdyskusyjnie wyższą liczbę punktów niż wersja preeksperymentalna, jest załączony rysunek ośmioletniej uczestniczki zajęć (rys. 2). W wersji A dziewczynka dopracowała cztery z sześciu (włączając – zgodnie z wskazówkami Autorów testu – niedomknięty kwadrat znajdujący się poza przestrzenią



„roboczą”) dostępnych elementów, pozostawiając swoje twory bez wyraźnej łączności liniowej oraz jedności tematycznej. Druga praca wykracza poza ramy intencjonalnie wydzielonego obrazu, włączając w jego zakres specyficzny element znajdujący się „poza”. Pojawiają się połączenia liniowe, a stworzony obraz sprawia wrażenie spójnej i przemysłowej całości, której elementy (opracowane na podstawie istniejących fragmentów figur) wydają się wizualnie współbrzmieć i niezaprzeczalnie uzupełniać, organizując kompozycyjnie czytelny wizerunek „Robota na prąd”.



Wersja A (preeksperymentalna)



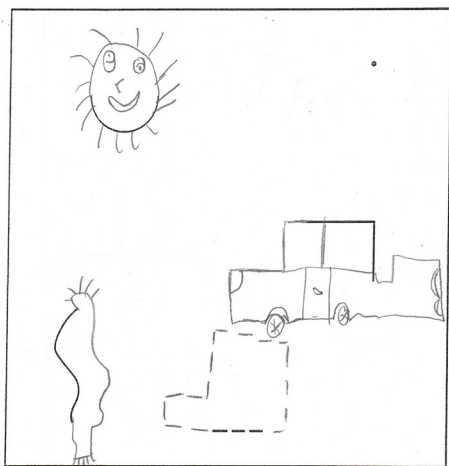
Wersja B (posteksperymentalna)

Rysunek 2. Rysunki uczennicy klasy II B

Źródło: archiwum własne.

Dopracowanie rysunku i wyczerpujące wykorzystanie wszystkich dostępnych elementów figur w wersji posteksperymentalnej można również dostrzec u rówieśnika Autorki prezentowanej wizualizacji – ucznia klasy II C (rys. 3). Jego praca, stworzona po sfinalizowaniu cyklu zajęć eksperymentalnych, charakteryzuje się specyficznym wykroczeniem poza to, co pozornie ograniczone zostało ramką. Autor pracy, wychodząc poza narzucone linie podziału, stworzył własną przestrzeń oddzielającą rysunek od reszty arkusza. Na podstawie cienkiej obramówki, przyjmującej kształt kwadratu, chłopiec skonstruował własną ramę (której elementy i ich ustawienie stwarzają wrażenie przestrzenności), do której włączył nietuzinkowy element znajdujący się po lewej stronie.

Zwizualizowane w wersji B elementy wydają się oderwane od rzeczywistości, a jednocześnie pozostają w dość zagadkowej korelacji tematycznej. Autor tych prac był jedną z siedemnastu osób w swojej klasie, które uzyskały wyższą liczbę punktów w zadaniu pretestowym niż posttestowym, na co wskazują wyniki zaprezentowane w tabeli 2.



Wersja A (preeksperymentalna)



Wersja B (posteksperymentalna)

Rysunek 3. Rysunki ucznia klasy II C

Źródło: archiwum własne.

Tabela 2. Wyniki uczniów klasy II C

Numer ucznia	Pretest	Posttest	Różnica	Kierunek zmian
1C	20	30	10	↑
2C	35	26	-9	↓
3C	23	34	11	↑
4C	14	35	21	↑
5C	16	46	30	↑
6C	27	36	9	↑
7C	29	35	6	↑
8C	11	30	19	↑
9C	14	29	15	↑
10C	22	35	13	↑
11C	20	27	7	↑
12C	9	47	38	↑
13C	27	25	-2	↓
14C	15	28	13	↑
15C	23	26	3	↑
16C	15	24	9	↑

Tabela 2. cd.

Numer ucznia	Pretest	Posttest	Różnica	Kierunek zmian
17C	19	26	7	↑
18C	27	28	1	↑
19C	11	15	4	↑
<b>średnia</b>	<b>19,84</b>	<b>30,63</b>	<b>10,79</b>	zakres pozytywnych zmian: 1–38
odchylenie standardowe	7,06	7,51	10,87	

Źródło: opracowanie własne.

Zaprezentowane zestawienie ukazujące wyniki klasy II C ponownie wskazuje na przeważającą liczbę pozytywnych zmian jednostkowych, odnotowanych na podstawie analizy wyników Rysunkowego Testu Twórczego Myślenia. U 17 osób odnotowano pozytywne zmiany, o których można wnioskować na podstawie wyższej oceny rysunku w wersji posteksperymentalnej niż preeksperymentalnej. Różnica między uśrednionymi wynikami pre- i posteksperymentalnymi w obrębie całej grupy wynosi prawie 11 punktów, a wielkość pozytywnych zmian waha się od jednego punktu, odnotowanego w wypadku ucznia 18, do 38, wyliczonych podczas analizy prac ucznia 12.

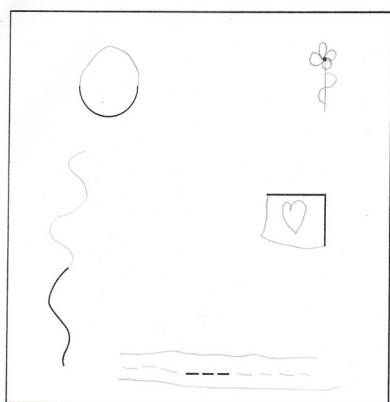
Tabela 3. Wyniki uczniów klasy I D

Numer ucznia	Pretest	Posttest	Różnica	Kierunek zmian
1D	16	21	5	↑
2D	11	35	24	↑
3D	12	16	4	↑
4D	36	26	-10	↓
5D	21	28	7	↑
6D	32	24	-8	↓
7D	10	26	16	↑
8D	19	23	4	↑
9D	21	32	11	↑
10D	27	29	2	↑
11D	20	20	0	=
12D	21	30	9	↑
13D	12	23	11	↑
14D	11	19	8	↑
<b>średnia</b>	<b>19,21</b>	<b>25,14</b>	<b>5,93</b>	zakres pozytywnych zmian: 2–24
odchylenie standardowe	8,09	5,32	8,77	

Źródło: opracowanie własne.

Ostatnie zestawienie graficzne ukazuje wyniki klasy I D, w której – podobnie jak w klasach II – odnotowano pozytywne zmiany u większości uczniów biorących udział w czynnościach eksperymentalnych, a wielkość pożądanых zmian waha się od 2 punktów u ucznia 10 do 24 punktów, obliczonych na podstawie rysunków autorstwa ucznia 2. Wyniki dwojga dzieci należy uznać za niepożądane, u jednego dziecka natomiast nie stwierdzono różnicy w punktacji rysunku pre- i posteksperymentalnego.

Przykłady pracy pre- i posteksperymentalnej z punktową tendencją wzrostową dla klasy I D zaprezentowano na rysunku 4.



Wersja A (preeksperymentalna)



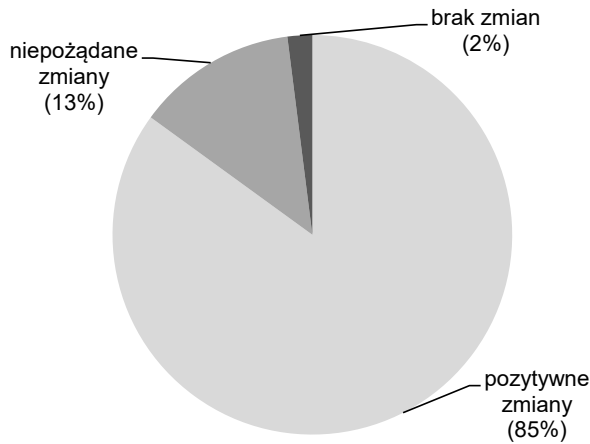
Wersja B (posteksperymentalna)

Rysunek 4. Rysunki ucznia klasy I D

Źródło: archiwum własne.

Siedmioletnia dziewczynka zarówno w pierwszym, jak i drugim rysunku nie wykorzystała elementu znajdującego się poza wyznaczoną ramką obrazu, niemniej jednak praca w wersji B została wykonana szybciej niż preeksperymentalna i jest silniej nasycona szczegółami. W rysunku wieńczącym cykl zajęć dostrzegalny jest także związek tematyczny między wyprowadzonymi z niedokończonych figur elementami pracy.

W związku z zaprezentowanymi danymi należy stwierdzić, że u większości dzieci biorących udział w eksperymencie nastąpiła pozytywna zmiana dotycząca poziomu twórczego myślenia (rys. 5), choć – co należy podkreślić – zróżnicowanie wyników było bardzo duże i należałoby podjąć odrębną analizę z uwzględnieniem na przykład współczynnika zmienności.



Rysunek 5. Zmiany w grupach eksperymentalnych

Źródło: opracowanie własne.

U 85% uczestników niekonwencjonalnych zajęć (czyli u 40 osób) odnotowano pozytywne zmiany w punktacji (rozumiane jako wyższy wynik posttestowy niż pretestowy), u 6 uczniów wyniki posteksperymentalne były niższe niż preeksperymentalne (co stanowi 13% grupy eksperymentalnej), u jednego dziecka natomiast odnotowano brak zmian.

W związku z pozyskanymi w toku prowadzenia czynności badawczych wynikami można stwierdzić, że abstrakcja może się stać czynnikiem aktualizującym potencjalność twórczą dzieci w wieku wczesnoszkolnym, jednak obszar zastosowań niekonwencjonalnych rozwiązań na zajęciach plastycznych powinien się stać polem dalszych eksploracji, umożliwiających pozyskanie takiej formy zajęć artystycznych, która sprzyjałaby rozwojowi twórczego myślenia, a jednocześnie generowałaby czynności rozwijające umiejętności wyrażania własnych przemyśleń i emocji poprzez zastosowanie nieszablonowych środków artystycznych, co znowu wpłynęłoby pozytywnie na poziom rozumienia sztuki współczesnej oraz na zdolność posługiwania się językiem wizualnym.

Podsumowując, pozwolę sobie przytoczyć cytaty autorstwa Jacksona Pollocka, niezwykle trafny w perspektywie niniejszych rozważań na temat zajęć plastycznych inspirowanych sztuką abstrakcyjną oraz konieczności eksperymentowania i doświadczania na płaszczyźnie artystycznej: „Technika jest wynalazkiem potrzeby. Nowe potrzeby tworzą nowe techniki” (Pollock, za: Śmiechowka 2010: 12). Dodam, że słowa te znajdują swoje odzwierciedlenie nie tylko w obszarze działań artystycznych, ale również (a może przede wszystkim?) w sferze oddziaływań edukacyjnych.

## Literatura

Adler P. (1977), *Beyond Cultural Identity: Reflections on Multiculturalism*. W: R. Brislin (ed.), *Culture Learning*. Honolulu, Hawaii University East West Center Press.

- Arnheim R. (2011), *Myślenie wzrokowe*. Gdańsk, słowo/obraz terytoria.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bator M. (2014), *Ekspresjonistyczny horyzont abstrakcjonizmu*. „Dyskurs: Pismo Naukowo-Artystyczne ASP we Wrocławiu”, 18.
- Bauman T., Pilch T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Berleant A. (2010), *Wrażliwość: wzrost pewnej estetyki*. „Sztuka i Filozofia”, 37.
- Burns A. (2015), *Action research*. W: J.D. Brown, C. Coombe (eds.), *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Çeken B., Çelik G. (2016), *The Reflection of Geometric Forms to Abstractions in Turkish Art of Painting*. „IOSR Journal Of Humanities And Social Science”, 21(10).
- Czyżewski S. (2014), *Eseistyczne meandry wokół abstrakcji*. „Dyskurs: Pismo Naukowo-Artystyczne ASP we Wrocławiu”, 18.
- Drabek M. (2018), *Dominiacja wzroku. Kryzys pisma po zwrocie wizualnym*. „Kultura – Historia – Globalizacja”, 8(23).
- Drohomirecki A. (2014), *Wzniosła bezprzedmiotowość. Abstrakcja w malarstwie Paula Cézanne’a*. „Dyskurs: Pismo Naukowo-Artystyczne ASP we Wrocławiu”, 18.
- Goodman N. (1997), *Jak tworzymy świat*. Warszawa, Fundacja Aletheia.
- Leavy P. (2018), *Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na sztuce*. Warszawa, Narodowe Centrum Kultury.
- Matczak A., Jaworowska A., Stanczak J. (2000), *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K.K. Urbana i H.G. Jellena. Podręcznik*. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Mesquida P., Inocêncio K.C.M. (2016), *Art and Education or Education through Art: Educating through Image*. „Creative Education”, 7(09).
- Możdżyński P. (2011), *Inicjacje i transgresje. Antystrukturalność sztuki XX i XXI wieku w oczach socjologa*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Nietzsche F. (2006), *Narodziny tragedii czyli hellenizm i pesymizm*. Kraków, Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Read H. (1958), *Education through Art*. London, Faber and Faber. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.460970>, 17.07.2019.
- Rudomino T. (1990), *Mały leksykon sztuki współczesnej*. Warszawa, Wydawnictwo Collage.
- Słownik terminów artystycznych i architektonicznych* (2011). Warszawa, Wydawnictwo Agora.
- Śmiechowska A. (2010), *Mistrzowie sztuki nowoczesnej. Jackson Pollock*. Warszawa, Add Media.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2006), *Road Map for Arts Education The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century Lisbon, 6–9 March 2006*. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf), 12.07.2019.
- Zusak M. (2019), *Złodziejka ksiązek*. Warszawa, Nasza Księgarnia.

**Jarosław Jendza**

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.48.09>

ORCID: 0000-0001-7598-9085

Uniwersytet Gdański

jaroslaw.jendza@ug.edu.pl

## **The power of authority and the Montessori teachers’ (in)ability to learn – research intervention report**

*An ordinary teacher cannot be transformed into Montessori teacher,  
but must be created anew, having rid herself of pedagogical prejudices.*

Montessori (2014: 65)

### **Summary**

The article concentrates on the issue of Montessori teachers’ attitude towards pedagogical knowledge they develop during different forms of training. The analysis presented in the text is based on quasi-experiment rooted in Critical Realism research paradigm. Eighty-two Montessori teachers participated in a workshop and were asked to comment on eight different quotes. Half of them knew that these extracts had been taken from the publications by Maria Montessori and the other half did not have that knowledge. As a result, the first group of teachers formulated numerous critical remarks whereas the other one concentrated on positive interpretations. This experiment might shed some light on the power of authority and limitations to transform teachers’ implicit pedagogical presuppositions. The teachers that took part in this experiment were provided with the opportunity to problematize their personal teaching theories.

**Keywords:** Montessori teachers, Montessori method, personal theory of teaching, authority, educational cultures

**Słowa kluczowe:** nauczyciele Montessori, metoda Montessori, osobista teoria nauczania, autorytet, kultury edukacyjne

### **Introduction**

A few years ago I was asked to conduct a training workshop for some Montessori teachers during one of the most popular gatherings organized for this group of educators in Poland by one of the most widely recognized association. Initially, I intended to provide the participants with such a self-reflection experience that could have the potential of disclosing and thus problematizing their personal (implicit) teaching theories (Fox 1983: 151–154).

In other words, my primary aim was not scientific thus I did not mean to make this event an occasion to gather data for further analysis, rather I thought of helping the teachers to awaken their emancipatory and critical competences (Hogan 1988: 189) so the workshop had a practice oriented purpose.



Nevertheless, both the process, its results and consequences provoked me to initiate a deeper insight into the matter. The research report summarized in this article was created *a posteriori* and the data that had been gathered promptly after the workshop became the most important input for the analysis presented.

It must be said that the Montessori teachers' personal/implicit theories or ideologies is not a matter or topic that is widely empirically explored by educational researchers both in my local national context as well as in a broader global scale<sup>1</sup> (cf. Marshall 2017). This fact is intriguing, especially if we take into account the abundance of teachers-personal-or-implicit-theory-oriented research conducted with the reference to other various levels and approaches of education (Hatch, Freeman 1988; Spodek 1988; Runco, Johnson 2002; Hoy et al. 2006; Baudson, Preckel 2013; Wallace 2014: 17–31 and many others). Perhaps this aspect of Montessori education is less important for the researchers than its efficiency. For example, the landmark research in Montessori education carried by Angeline Stoll Lillard, attempting to verify most of Montessori's theses, mentions a few times the ideal characteristics of the teacher and their desired actions but explicitly does not address the concept of *teachers beliefs* and *personal knowledge* of education (Lillard 2007: 257–288).

The aforementioned lack of the research of this type might also come as a surprise since Maria Montessori herself underlined many times the importance of the teachers' inner knowledge on education (see for example: Montessori 2009: 11, 71) and also some Montessori enthusiasts write about it (Duffy, Duffy 2012; Fletcher 2012) yet these publications – however inspiring – are not validated scientific research reports with rigid methodologies implemented.

Thus both the literature review as well as the workshop experience provoked me to formulate a research question related to one domain of the implicit teachers theories. The concept of *personal theory* includes presumptions of numerous aspects of education including *inter alia*: aims, methods, desired and undesired goals, relations between different actors etc. (Elbaz 1991: 1–19; Kincheloe 2012: 91–109; Tripp 2012: 28–30).

However, what I am particularly interested in here is the issue of positioning oneself in relation to a given authority. Therefore, the research question can be formulated in this way: how do Montessori teachers conceptualise and perceive their position in relation to: (a) known and appreciated authority and (b) the author that is not known? To put it in a different way – I am interested in the ways in which the participants of the research approach some pedagogical opinions in two situations: (1) when formulated by the author that is important in their teaching career (i.e. M. Montessori) and (2) when the author of opinion is not known.

---

<sup>1</sup> I need to admit that my knowledge related to this matter is limited to the research published in Polish, English and Spanish. It is therefore very likely that there is some research conducted in different languages to which I do not have access.

## Method

### *Approach*

The research procedure described later is deeply rooted in the paradigm referred to as Critical Realism (CR) (Bhaskar 2008: 176–189) which – at least at its initial stage – is not connected with some specific data gathering techniques but rather questions both purely objectivist illusion (Bhaskar 2008: 179) as well as various solipsistic versions of constructivism or methodological anarchism (Bhaskar 2008: 182; cf. Lakatos, Feyerabend 1999). According to Amber J. Fletcher, the most significant tenets of CR is

that ontology [...] is not reducible to epistemology [...]. Human knowledge captures only a small part of a deeper and vaster reality. In this respect, CR deviates from both positivism and constructivism (Fletcher 2012: 182).

CR in this perspective can be treated as a form of synthesis in “constructivist-positivist war” since it names three dimensions of the reality that are sometimes portrayed with the use of ‘iceberg metaphor’ where what is above the surface is related to empirical level whereas what lies beneath are the actual and real levels. The deepest level refers to causal mechanisms or structures that cause events at empirical level to occur (Fletcher 2012: 183).

In this sense, by initiating some ‘quasi-experimental’ (Cook 1987: 74–94) events (empirical level) that can be experienced and/or interpreted by a certain group of people (actual level) the researcher might make an attempt to penetrate possible underlying mechanisms or structures (real level).

### *Procedure and Participants*

The procedure in this ‘exercise’ or ‘experiment’ started with the formulation of the initial hypothesis that can be stated as follows: Montessori teachers treat pedagogical opinions and suggestions in a different way depending on their author. Put another way, Montessori teachers’ critical stance towards pedagogical opinions differ depending on who the author is.

Following this hypothesis the author organised a workshop for Montessori teachers entitled: How to find a way in the garden of forking paths? The workshop had been advertised among the teachers two months in advance and the leaflet contained both a brief description of the workshop as well its main aim that was put in this way: “searching for possible answers in the world of educational complexity”. The teachers “were invited to take part in the intellectual exercise that should help them discover what criteria they use when decide to follow or/and reject some pedagogical recommendations”. I had suspected that the authority of Maria Montessori might have influence on how the teachers would read some quotes by this famous Italian educator.

As a result, eighty-two Montessori teachers enrolled for this ninety-minute workshop. I did not gather data concerning their gender, years of experience, level of education or

any other commonly used variables, however all of them but two were female, most of them working in pre-schools and the first three years of primary education (ECE). The teachers were twice randomly divided. First, they formed two large groups (G1, G2) of forty-two and later each group was again randomly divided into eight subgroups of five or six members (G1.1–G1.8; G2.1–G2.8). G1 and G2 were given each a set of eight quotations by Montessori, however only G2 got them with the signature of the author as well as all bibliographical data. In this way, only half of the teachers (G2) knew that they were supposed to form an opinion about the quote of the authority that is very important in their professional life, and the other half did not realize that they were to discuss quotes by Montessori.

### **Material**

The quotations chosen for this exercise met three criteria:

1. all of them were written by Maria Montessori;
2. they referred to 'hot' and thought-provoking aspects of education;
3. they were 'problematic' in the context of paidocentric model of education.

The teachers were distributed the following quotes:

**Q1:** "(...) take the little children to church with you. Let them accompany you to all religious exercises (...)" (Maria Montessori, *The Child, Society and The World*, p. 38).

**Q2:** "The characteristic of children under 6 years of age is that it is almost impossible to teach them; the children of this age cannot take from the teacher" (Maria Montessori, *The Child, Society and The World*, p. 44).

**Q3:** "If you have given children freedom and good environment and they are still disorderly, then you must pray to God to help you, because then these hurt children cannot be helped without a miracle" (Maria Montessori, *The Child, Society and The World*, p. 80).

**Q4:** "(...) to speak of a democratic school community seems to be asking for misunderstanding. It is community of children, a community of future men and women (...)" (Maria Montessori, *The Child, Society and The World*, p. 104).

**Q5:** "The child who is very poor may suffer physically from lack of food, but he finds himself in natural conditions, and so has inner wealth" (Maria Montessori, *Education for a New World*, p. 49).

**Q6:** "For us adults, prisons, police, soldiers and guns are necessary. Children solve their problems peacefully (...)" (Maria Montessori, *The Absorbent Mind*, p. 285).

**Q7:** "In brief, the teacher's principal duty in the school may be described as follows: She should explain the use of the material" (Maria Montessori, *The Discovery of the Child*, p. 150).

**Q8:** "Repetition is the secret of perfection (...)" (Maria Montessori, *The Discovery of the Child*, p. 92).

It must be clearly stated here that these quotations are not in any way representative to Montessorian pedagogy, neither are they the opinions of Montessori herself. All of them

are deprived of wider context, sometimes they were presented in the cited publications in a critical way or as free associations. They were used as a *workshop material* or *pre-texts* intended to provoke and initiate a certain learning experience in which the participants could hopefully get to know a bit about their own personal teaching ideologies.

As I mentioned earlier, half of the teachers knew the author and the source whereas the other one did not. The exercise had two most important stages: small group work and public justification of the opinion. Each group was asked to take notes about all the stand-points and ideas discussed within the group and then put them on the wall beneath each quote. The aim was not to reveal ‘the trick’ as long as possible.

### ***Ethical constraints***

As mentioned before, this research intervention was created after the workshop (with purely pedagogical aim) had been conducted and therefore participants had not been asked for their consents to take part in the *research* project. In other words, I had been an *educator* at this particular moment caring for the Montessori community and only later “became” a researcher. Nevertheless, there is no doubt that asking for the permission of the participants would address most of the ethical constraints related to this research. However, there are theorists who support the idea that the awareness that one is being observed alters their behaviours and thus the consents is not a methodological imperative as long as the empirical project does not provoke any risk for the participants (Miller, Wertheimer 2010).

Two most important ethical aspects of this research that had to be dealt with are (1) confidentiality, which is sometimes thematised as essential (Gray 2004), and (2) participants’ protection from harm (Fraenkel et. al. 2012). These issues were solved by the anonymisation and modification of some insignificant details of the research.

### **Results**

Before I outline more detailed results of the ‘experiment’ a few general remarks should be made.

First of all, G1 was much more sceptical towards all of the quotations regardless their content and the subgroup. All the subgroups (G1.1–G1.8) formulated some critical comments related to the quotes.

G2 did not find virtually *any* negative possible interpretations/meanings of the quotes. While observing the subgroups at work (G2.1–G2.2) I did spot some doubts, but they were very quickly neutralised and petrified by the other members of the subgroups. As a consequence, in none of the documents gathered in G2 could I find negative interpretations/meanings of the quotes.

Having put their work results on the walls the subgroups were regrouped again in such a way that G1.1 was combined with G2.1, G1.2 with G 2.2 and so on. In this way the

groups of ten to twelve were provided with the opportunity to talk about the experience as well as to explain their motives while interpreting the quotes.

For some of the participants it was, as I was informed later, an important yet difficult lesson but the others did not treat this workshop as an occasion to problematise their personal/tacit knowledge on education and themselves as professionals.

The table below shows some of the teachers' interpretations (quoted directly) in more detail.

Table 1. Teachers' interpretations of Montessori quotes

Quote	Group	
	G1	G2
Q1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– That is nonsense in secular society</li> <li>– Of course not! Some students would feel excluded</li> <li>– That's not the role of the teacher</li> <li>– I am not religious, so it is not possible</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– True, it is part of our tradition even if you're not a catholic</li> <li>– Yes, children learn by observing the adults</li> <li>– Yes, we must be good models for them, and church is nothing bad</li> </ul>
Q2	<ul style="list-style-type: none"> <li>– This is utter nonsense. Teachers are very important at that stage because they serve as models and prepare the learning environment</li> <li>– Complete rubbish! Adult caregivers are essential at this moment of child's life</li> <li>– This person probable has never heard about developmental psychology ☺</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Yes, that's why they need to work a lot by themselves</li> <li>– They don't understand explanation yet, so yes of course we agree ☺</li> </ul>
Q3	<ul style="list-style-type: none"> <li>– God has nothing to do with our children's success – it is our duty</li> <li>– This opinion is a good excuse for not doing anything</li> <li>– They might behave disorderly if they had not had opportunity to function in the conditions of freedom</li> <li>– Praying to God when something going wrong in my class – come on – you must be joking</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– True, really sometimes you try hard and there is nothing you can do</li> <li>– Sometimes I do it and it always helps, the God sees us</li> <li>– Yes, most children cannot live in freedom</li> </ul>
Q4	<ul style="list-style-type: none"> <li>– The more democracy in the school and in the classroom the better</li> <li>– Nonsense! Children must learn democracy through experiencing democracy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Montessori school is not democratic, we are not Summerhill</li> <li>– Yes, first they need to learn how to tackle freedom</li> <li>– It is not so popular but yes are not equal</li> <li>– At that stage they need a strong leader, later they will reach independence if they are allowed to work in their own way and pace</li> </ul>

Tabela 1. cont.

Quote	Group	
	G1	G2
Q5	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Has she/he forgotten about Maslow?</li> <li>– Never have I seen more stupid opinion. Children are not able to learn if the basic needs are not met</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Yes, now children (for example in my kindergarten) have everything and they are not able to appreciate anything we offer</li> <li>– Money does not bring happiness, sometimes poverty is OK</li> </ul>
Q6	<ul style="list-style-type: none"> <li>– This is simply not true. Very often children especially boys fight and at times are heartless.</li> <li>– Not in my kindergarten!</li> <li>– It would be great, but children very often do not know yet how to deal with conflicts in a civilised way</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– They are good by nature, only later they are spoiled by the world</li> <li>– This is so much to the point, as if I was looking at my kids, they hardly ever fight</li> <li>– Children don't care about politics and all these instruments have appeared because of politics</li> </ul>
Q7	<ul style="list-style-type: none"> <li>– If this was true, we would be robots</li> <li>– No! the most important thing is to inspire not to explain, not in Montessori schools but maybe in conventional institutions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Yes, there are so many materials</li> <li>– I only give presentations and then withdraw</li> <li>– Yes, no traditional teaching</li> </ul>
Q8	<ul style="list-style-type: none"> <li>– This is the motto of behaviourism – so I am 100% against</li> <li>– Yes, but only if we think about very simple and practical skills, maths does not work in this way</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Yes, before a child understands or can do something they must first repeat and practice a lot</li> <li>– Yes, without repetition there is learning</li> </ul>

Source: own elaboration.

G1 formulated numerous doubts and even severe critique. In this group the number of arguments was twice as large as in G2. Naturally, this quantitative comparison might not serve as some kind of proof, yet it does provoke questions related to the teachers' attitude towards authority. One must also bear in mind that almost all the participants had already completed pricy as well as long-lasting training courses and might have a feeling that they are 'in possession' secret and valuable answers and therefore should not be 'weakened' by questioning (cf. Jendza, Zamojski 2015). This situation may cause two types of reactions. If a given opinion is not associated with Montessori approach, it is immediately rejected but if the teacher knows that the source of some pedagogical claim comes from Montessori publications it is entirely accepted.

The commodification of education and therefore also theory of education (Ball 2012: 17–28) might play an important role here, however there are other possible interpretive tracks which are interrelated and connected with (a) *the power of author(ity)* and (b) the meaning of the phenomenon known as *educational culture*.

It is needless to say that all of us are – to some extent and perhaps in a slightly different conditions – vulnerable to the influence of the deindividualizing authority (Milgram 1963, 1973; cf. Doliński, Grzyb 2019). It does matter who is saying. It does matter what the status of the author is and what their function is in circulating discourses (Foucault 1979: 13–20), especially when the author is treated as an ‘always-right-celebrity’.

If we combine the possible power of the author and a specific educational or school culture we might find ourselves in a vicious circle of uncritical repetition with no way to ‘escape’.

Following Roland S. Barth, I perceive *school culture* as

a complex pattern of norms, attitudes, beliefs, behaviors, values, ceremonies, traditions, and myths that are deeply ingrained in the very core of the organization. It is the historically transmitted pattern of meaning that wields astonishing power in shaping what people think and how they act (Barth 2002: 6).

Some Montessori teachers when referring to the educational organizations of the dominant, conservative culture use the adjective ‘conventional’ implying (or at times expressing openly) that Montessori is *not* conventional.

However, the results of the ‘experiment’ described in this article show that they might be more ‘conventionalised’ than they think. Some of the teachers realized that during the experience and were emotionally and intellectually moved by what had happened during our session.

It is also important to remember that the participants’ values, patterns of behaviour and norms have been shaped in specific *cultural codes* characteristic for Polish reality (Zamojski 2018: 416–433). By becoming members of the Montessori community they had in a way rejected traditional schooling... yet – as aforementioned Barth observes – this transmitted pattern of thinking and acting through generations is astonishingly strong and durable.

## Discussion and conclusions

The research strategy implemented in the project presented is far from ideal scientific investigation. The sample is not random, the number of participants is insufficient to extrapolate the results onto wider population.

Nevertheless, the results may serve both an inspiration for further, perhaps more rigid research but undoubtedly this ‘experiment’ provokes questions related to a few significant issues or inquiries.

Is it desirable for both educational practice and theory to keep Montessori pedagogy away from serious multi-dimensional public and scientific (and therefore critical) verification?

To what extent is it possible to apply pedagogies originating from specific times and particular educational culture in totally different social context?



How should the education of teachers look like assuming that the power of authority limits their authorship?

The answers to these questions cannot be developed thoroughly in article but undoubtedly some considerations may be formulated. As the reply for the first question seems to be negative, the other two cover complex problems and demand further research investigations. What seems to be of vital importance is the need to (re)think teachers' education both in public and private HE institutions as well as in the training centres. If the authority is so overwhelming even for the teachers searching for alternative forms of education, we – as teachers' educators – must pay much more attention to critical and emancipatory competences and provide the trainees with such programmes that are based on detailed and critical studies of various pedagogical systems as well as challenge them with study-experiences that have the potential to transform their tacit knowledge and therefore modify their cultural scripts of reasoning and acting.

## References

- Ball S.J. (2012), *Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neo-liberal University*. „British Journal of Educational Studies”, 60(1).
- Barth R.S. (2002), *The Culture Builder*. „Beyond Instructional Leadership”, 59(8).
- Baudson T.G., Preckel F. (2013), *Teachers' Implicit Personality Theories About the Gifted: An Experimental Approach*. „School Psychology Quarterly”, 28(1).
- Bhaskar R. (2008), *A Realist Theory of Science*. London–New York, Routledge.
- Cook T.D. (1987), *Quasi-Experimentation: Its Ontology, Epistemology, and Methodology*. In: G. Morgan (ed.), *Beyond Method. Strategies for Social Research*. Beverly Hills, London, New Delhi, Sage Publications.
- Doliński D., Grzyb T. (2019), *The (doubtful) role of the financial reward in obedience to authority*. „Journal of Social Psychology”, 159(4).
- Duffy M., Duffy N. (2012), *Love of Learning. Supporting Intrinsic Motivation in Montessori Students*, Santa Rosa, CA, Parent Child Press – A Division of Montessori Services.
- Elbaz F. (1991), *Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse*. „Journal of Curriculum Studies”, 23(1).
- Fletcher J. (2012), *Wisdom from the Inner Teacher: Turning Aha!s into OWL Moments – Optimal Wisdom Learning*. North Charleston SC, McClain Productions.
- Foucault M. (1979), *What is an Author?* „Screen”, 20(1).
- Fox D. (1983), *Personal theories of teaching*. „Studies in Higher Education”, 8(2).
- Fraenkel J.R., Wallen N.E., Hyun H.H. (2012), *How to design and evaluate research in education*. New York, McGraw-Hill.
- Gray D.E. (2004), *Doing Research in the Real World*. London, Sage Publications.
- Hatch J.A., Freeman E.B. (1988), *Kindergarten philosophies and practices: perspectives of teachers, principals and supervisors*. „Early Childhood Research Quarterly”, 3(2).
- Hogan P. (1988), *Communicative Competence and Cultural Emancipation: reviewing the rationale for educational studies in teacher education*. „Oxford Review of Education”, 2(14).

- Hoy A.W., Davis H., Pape S.J. (2006), *Teacher Knowledge and Beliefs*. In: P.A. Alexander, P.H. Winnie (eds.), *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jendza J., Zamojski P. (2015), *Privatizing Montessori. The Capitalization of Knowledge and the Inability to Renew Meanings*. „Studia Pedagogiczne”, 28.
- Kincheloe J.K. (2012), *Teachers as Researchers. Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London–New York, Routledge.
- Lakatos I., Feyerabend P. (1999), *For and Against Method*, ed., intro. M. Motterlini, Chicago & London, The University of Chicago Press.
- Lillard A.S. (2007), *Montessori – The Science Behind the Genius*. Oxford–New York, Oxford University Press.
- Marshall Ch. (2017), *Montessori education: a review of the evidence base*, “npj Science of Learning”, DOI: 10.1038/s41539-017-0012-7.
- Milgram S. (1963), *Behavioral study of obedience*. “Journal of Abnormal and Social Psychology”, 67(4), DOI: 10.1037/h0040525, 2.12.2019.
- Milgram S. (1973), *The Perils of Obedience*. “Harper’s Magazine”, 247(1483).
- Miller F.G., Wertheimer A. (2010), *The ethics of consent: theory and practice*. Oxford, Oxford University Press.
- Montessori M. (1967), *The Discovery of the Child*. New York, The Random House Publishing Group.
- Montessori M. (1972), *The Secret of Childhood*. New York, Balantine Books.
- Montessori M. (1995), *The Absorbent Mind*. New York, Henry Holt and Company.
- Montessori M. (2009), *The Child, Society and The World. Unpublished Speeches and Writings*. Amsterdam, Montessori – Pierson Publishing Company.
- Montessori M. (2014), *The Child, Education for a New World*. Amsterdam, Montessori – Pierson Publishing Company.
- Runco M.A., Johnson D.J. (2002), *Parents’ and teachers’ implicit theories of children’s creativity: A cross – cultural perspective*. „Creativity Research Journal”, 14.
- Spodek B. (1988), *The implicit theories of early childhood teachers*. „Early Childhood Development and Care”, 38.
- Tripp D. (2012), *Critical Incidents in Teaching – Developing professional judgement*. London–New York, Routledge.
- Wallace C.S. (2014), *Overview of the Role of Teacher Beliefs in Science Education*. In: R. Evans, J. Luft, Ch. Czerniak, C. Pea (eds.), *The Role of Science Teachers’ Beliefs in International Classrooms. From Teacher Actions to Student Learning*. Rotterdam, Sense Publishers.
- Zamojski P. (2018), *Cultural codes and education in Poland – a plea for a new educational imaginary*. „Policy Futures in Education”, 16(4).

**Dorota Zaworska-Nikoniuk**

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.48.10>

ORCID: 0000-0003-3645-4939

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

d.zaworska-nikoniuk@uwm.edu.pl

## **Edukacyjne walory gry *Minecraft*. Analiza narracji uczniów i edukatorów**

### **Summary**

#### **Educational aspects of video game *Minecraft*. An analysis of students' and educators' narratives**

This paper shows the educational aspects of video game *Minecraft* in primary education. It is based on a systematic review and interviews conducted with fourteen players of the aforementioned game as well as an analysis of interviews with the creator of Young Programmer Academy and an educator of an IT class. The statements of users (players) and educators point to the potential uses of the game in learning and acquiring social skills. In the game, students create their own worlds, develop their imagination and spatial thinking, gain knowledge about the basics of technology, physics and chemistry, as well as enrich their knowledge about nature. Probably for those reasons the game is popular in Norwegian and Swedish schools, where units based on *Minecraft* are often incorporated by teachers into their lessons.

**Keywords:** video games, formal education, non-formal education, media education, new media, game research, ludology

**Słowa kluczowe:** gry wideo, edukacja formalna, edukacja nieformalna, media w edukacji, nowe media, badanie gier, ludologia

### **Krótką historią zastosowania „gier komputerowych” w procesie edukacji – uwagi wprowadzające**

Rozwój technologii cyfrowej, zwłaszcza wirtualnego świata gier komputerowych, stał się swoistym fenomenem społeczno-kulturowym końca XX w. oraz dominującą formą spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież, zwłaszcza ze środowisk wielkomiejskich (Hopfinger (red.) 2002). Gry komputerowe z jednej strony postrzegano jako „cud techniki i postępu” (Polcyn-Matuszewska 2015a: 30), z drugiej zaś opisywano destrukcyjny wpływ technologii cyfrowej na psychikę oraz rozwój osobowości dzieci i młodzieży. W tym drugim podejściu koncentrowano się na negatywnym wpływie gier (Braun-Galkowska 1997a, 1997b, 2005; Sokołowski 2000; Andrzejewska 2008), na ich właściwościach uzależniających (Grzegorzewska, Cierpiałkowska 2018: 212) oraz braku kontroli rodziców nad

użytkowaniem gier (Wawrzak-Chodaczek 2000). Pedagodzy i psychologowie skupiali się głównie na negatywnych konsekwencjach korzystania z gier zawierających sceny agresji i przemocy (Braun-Gałkowska 1997b; Wach 2001; Jędrzejko 2011). Bogata i różnorodna oferta gier, przy umiejętnym ich doborze do możliwości rozwojowych oraz wieku dziecka (a także kontrolowanym przez dorosłych czasie korzystania), umożliwia wykorzystanie ich walorów do wspomagania: procesu uczenia się (Shaffer 2006), zwłaszcza matematyki (Mahmoudi i in. 2015), rozwoju poznawczego uczniów (Blumerg, Brooks 2018), poczucia zadowolenia i przyjemności z życia (Baek, Touati 2017), rozwoju procesów emocjonalnych i społecznych (Saleem i in. 2012) oraz rozwoju empatii (Greitemeyer i in. 2010: 796–802). Stosowane są one również w terapii m.in. depresji, zespołu stresu pourazowego, otępienia, w przypadku choroby Parkinsona, Alzheimera i stwardnienia rozsianego (Abbasi, Gazzaley 2018).

Pewnych trudności nastroczało także sformułowanie definicji pojęcia „gra komputerowa” (Jacko 2013). Na wieloznaczność i nieścisłość tego terminu, wynikającą z jego ogromnej pojemności, zwracają uwagę ludolodzy – teoretycy i metodolodzy badania gier komputerowych (Urbańska-Galanciak 2009). Poszukując odpowiedniego określenia, przeważnie koncentrują się oni na opisie technologicznym: „jest to przykład technologii symulacji wchodzącej w sferę kultury popularnej” (Dovey, Kennedy 2011: 16), lub na funkcjach rozrywkowych: „gry są facylitatorami, które strukturyzują zachowania gracza i których głównym celem jest przyjemność” (Aaresth 1997: 30). Zgodnie ze *Słownikiem Języka Polskiego PWN* (2019): „gra to zabawa towarzyska prowadzona według określonych reguł”, komputerowa zaś „jest rozgrywana na ekranie komputera lub jest to program komputerowy umożliwiający grę”. Korzystając z klasyfikacji pedagogicznej, niektóre z gier komputerowych można zaliczyć do gier edukacyjnych, ponieważ uczą dziecko wygrywać i przegrywać, a przy tym wymagają wysiłku umysłowego od ich użytkownika (Okoń 1987: 89), choć są dla niego również źródłem osiągania przyjemności. W systemie edukacji szkolnej, zwłaszcza na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, proces nauczania i uczenia się wspomagany jest przez wykorzystanie tego typu gier (Krzystanek 2010), a wymienić można tu serie, których bohaterami są: Bolek i Lolek (*Alfabet i nauka czytania*), Koziołek Matołek (*Koziołek Matołek idzie do szkoły*), Reksio (*ABC z Reksiem*), Domisie (*Kolorowy świat*) (Polcyn 2015: 47). Nie kwestionując ich walorów edukacyjnych, nietrudno zauważyć, że główni bohaterowie gier to postacie z bajek oglądanych przez pokolenie obecnych czterdziestolatków, a nie współczesne dzieci (pomimo emisji tych bajek przez telewizję publiczną). Dążąc do uzyskania zamierzonych celów dydaktycznych, nauczyciele i edukatorzy w szkołach szwedzkich i norweskich (rzadziej polskich) wykorzystują gry komputerowe o tematyce bliższej młodemu pokoleniu, m.in. grę *Minecraft*. Podejmując próbę jej umiejscowienia w pedagogicznej typologii gier, *Minecraft* można zaliczyć do sytuacyjnych (Kruszewski 1984) lub dydaktycznych o charakterze problemowym (Kikulska 1995). W podjętych badaniach interesowała mnie możliwość wykorzystania wspomnianej gry w procesie edukacji szkolnej i pozaszkolnej.

### Założenia metodologiczne badań własnych

Analiza opracowań naukowych i odniesienie ich do celu moich badań umożliwiły mi wyłonienie problemu badawczego nadającego sens poszukiwaniom empirycznym (Trempała 1985). Brzmiał on następująco: W jaki sposób można wykorzystać grę *Minecraft* w procesie edukacji szkolnej i pozaszkolnej? Został on uszczegółowiony przez następujące pytania: 1) Jaka jest geneza powstania gry oraz pierwszych zajęć z zakresu edukacji pozaszkolnej przy jej wykorzystaniu? 2) W jaki sposób gra *Minecraft* może wspomagać edukację szkolną i pozaszkolną w zakresie wiedzy ogólnej i szczegółowej? 3) W jaki sposób młodzi gracze wykorzystują walory gry *Minecraft* do realizacji własnych pasji? 4) Jak oceniają grę – zdaniem dzieci – ich rodzice?

W prowadzonych badaniach zastosowałam metody: doboru próby, zbierania danych i analizy danych (Konarzewski 2001). Zgodnie z zasadami prowadzenia badań jakościowych próbę badawczą wyznaczyły wyłącznie względy poznawcze (Flick 2011). Służyła ona poznaniu badanego zjawiska, natomiast sygnałem do zakończenia procesu zbierania danych było osiągnięcie stanu teoretycznego nasycenia (Pilch, Bauman 2010: 238). Próba nie była liczna, lecz starannie dobrana, struktura płci oraz wieku dostosowana została do profilu gracza (80% chłopców, 20% dziewcząt z rodzin inteligenckich, dzieci w wieku 7–11 lat) (Siejko 2014). W badaniu uczestniczyło dwunastu chłopców (Borys, Krzyś, Michał, Kuba, Wiktor, Staś, Mateusz, Paweł, Jurek, Tomek, Mirek, Tymon) i dwie dziewczynki (Kasia, Ania). Wykorzystałam także wywiady z edukatorami pochodzące z materiałów prasowych i prowadzone osobiście. Zastosowanymi przeze mnie metodami zbierania danych były netnografia (Kozinets 2012: 16) oraz jakościowy wywiad pogłębiony (Kvale 2000, 2010). Najistotniejszym momentem badań etnograficznych jest zlokalizowanie internetowych miejsc pomocnych w zgłębianiu wiedzy w zakresie obranego tematu badawczego (Kozinets 2012). Miejscem tym okazały się: strony internetowe zawierające wywiady z Justyną Płatek – założycielką Akademii Małego Programisty w Warszawie, materiały dostępne na stronach internetowych Akademii Nauki oraz pomoce edukacyjne zawierające scenariusze lekcji oparte na grze *Minecraft* (w formie podręcznika i opracowania naukowego). W badaniu wykorzystany został wywiad z dziećmi oraz edukatorem prowadzącym zajęcia informatyczne w Akademii Małego Programisty w Olsztynie (panem Jackiem). Za pomocą metody przetwarzania zebranych danych (Babbie 2000) dokonano analizy treści wywiadów oraz materiałów prasowych i poradnika dla nauczycieli autorstwa Katarzyny Czekaj-Kotyń i Bartosza Danowskiego (2017).

### Geneza gry *Minecraft*

Twórcą gry *Minecraft* jest Markus „Notch” Persson, a zainspirowały go gry: *Dwarf Fortress* (autorstwa Bay 12 Games) oraz *Infiniminer* (Zachtronics Industries) oraz *Dungeon Keeper* (Bullfrog Productions). Pracę nad grą rozpoczął 10 maja 2009 r., we wrześniu 2010 r. ukazała się pierwsza niedopracowana wersja *Minecrafta* (znana dziś pod nazwą

„alfa”), która choć miała wiele niedociągnięć, cieszyła się popularnością wśród użytkowników. Rosnąca sprzedaż gry spowodowała, że jej twórca postanowił zrezygnować z pracy nad innymi grami i założyć wraz z Jakobem Porserem oraz Carlem Mannehem własną firmę: Mojang (Goldberg, Larsson 2014). Rozpoczęto pracę nad innymi grami, dopracowując jednocześnie wersję *Minecraft 1.0*. We wrześniu 2014 r. firmę wykupił Microsoft, powierzając pracę nad grą Jensenowi Bergenstenowi. Mojang zatrudnił wówczas sześćdziesiąt osób. Obecnie Mojang jest częścią firmy Minecraft Studio, a jej biura znajdują się w Sztokholmie, Chinach, Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych (*Ojcowie Minecrafta...* 2018). W sierpniu 2016 r. wydano rozszerzenie do gry umożliwiające wykorzystanie w niej gogli rzeczywistości wirtualnej, rok później zaś – wersję na konsolę New Nintendo 3DS. Gra od momentu jej powstania cieszy się ogromną popularnością wśród dzieci, młodzieży, a nawet dorosłych użytkowników. Porównując grę *Minecraft* z innymi popularnymi grami, można zauważyć mało skomplikowaną grafikę przypominającą pierwsze gry wideo z lat 70.: kanciaste bryły, szarą kolorystykę, kwadratowe postacie ludzi i zwierząt, spokojną, nieco monotonną muzykę skomponowaną przez niemieckiego muzyka Daniela „C418” Rosenfelda. Użytkownik, instalując i rozpoczynając grę, przenoszony jest do otwartego świata złożonego z sześciennych bloków. Wybierając jeden z trybów gry (przetrwania, hardcore, kreatywny lub przygodowy), kreuje w nim własną rzeczywistość i tworzy światy. W każdym z trybów, poza hardcore, można również wybrać stopień trudności: pokojowy, łatwy, normalny, trudny, tryby te różnią się możliwością w zakresie tworzenia światów i wymagają różnego stopnia zaawansowania gracza (O’Brien 2014: 26–27). Gra występuje w dwóch wersjach: przeznaczonej do użytku domowego *Minecraft* oznaczonej kategorią PEGI 7 (*Pan European Game Information*) oraz adresowanej do nauczycieli i edukatorów, umieszczonej na platformie MinecraftEdu.

## Edukacyjne walory gry *Minecraft* – wnioski z badań własnych

### *Wykorzystanie zasobów gry w edukacji szkolnej i pozaszkolnej*

Wersją przeznaczoną do wykorzystania w procesie edukacji szkolnej jest *MinecraftEdu*<sup>1</sup>, który stanowi platformę dyskusyjną dla nauczycieli: upowszechniają oni scenariusze zajęć, wymieniają się doświadczeniami w zakresie ich realizacji, wskazują na efektywność dydaktyczną gry w nauczaniu przedmiotowym. Składa się on z dwóch produktów: samej gry wzorowanej na *Minecraft*, lecz stanowiącej jego rozbudowaną wersję (o narzędzia, elementy, opcje nawigacji, możliwość kontroli pracy uczniów) oraz platformy, za której pośrednictwem gra jest sprzedawana. Platforma ta zawiera wsparcie techniczne w zakresie jej instalacji i użytkowania, jest przy tym rodzajem przewodnika metodycznego do

<sup>1</sup> Licencja *MinecraftEdu* umożliwiająca korzystanie z gry jest płatna, a dostęp do niej posiadają instytucje edukacyjne: szkoły publiczne oraz prywatne, biblioteki, muzea, organizacje trzeciego sektora. Szkoły prywatne lub publiczne czasem tworzą pracownie *MinecraftEdu*, wykupując kilkadziesiąt licencji dla uczniów uczestniczących w zajęciach prowadzonych na zasadzie kół zainteresowań.



nauczania poszczególnych przedmiotów (Czekaj-Kotyń, Danowski 2017: 15). Wersja ta wymaga zakupu płatnych licencji, dlatego nauczyciele wykorzystują w procesie edukacyjnym elementy wersji przeznaczonych do użytku domowego. W Polsce zajęcia z zakresu programowania oparte na grze *Minecraft* są prowadzone w ramach edukacji pozaszkolnej przez wyspecjalizowanych trenerów i pedagogów skupionych najczęściej wokół firm edukacyjnych, takich jak Akademia Młodego Programisty MindCloud<sup>2</sup> czy Akademia Nauki<sup>3</sup>, doskonalących umiejętności szkolne dzieci (w tym w zakresie programowania).

Zajęcia w Akademii Małego Programisty MindCloud są prowadzone na trzech poziomach. Poziom pierwszy („Wstęp do programowania”), adresowany do uczniów edukacji wczesnoszkolnej, ma ćwiczyć „myślenie algorytmiczne i umiejętności niezbędne na bardziej zaawansowanych etapach programowania” (wywiad z Jackiem, edukatorem w MindCloud), wspomagając proces nauki czytania, pisania, rozwój myślenia logicznego i abstrakcyjnego. Drugi poziom („Podstawy programowania”) uczy konstrukcji logicznych z zakresu programowania oraz tworzenia algorytmów (w języku blokowym LUA), rozwija też kompetencje społeczne. Trzeci natomiast („Programowanie dla Zaawansowanych”) dotyczy programowania w języku LUA i Python. Na zajęciach w Akademii Nauki są wykorzystywane również elementy gry *Minecraft*. Łączą one zasady gry z prawdziwym programowaniem w języku JavaScript (tekstowym) oraz Scratch (blokowy MakeCode). Podczas zajęć uczniowie poznają takie zagadnienia, jak: „1) zdarzenia i programowanie zdarzeniowe, 2) współrzędne, 3) zmienne, 4) iteracja, 5) warunki, 6) funkcje, 7) tablice, 8) sztuczna inteligencja” (*Minecraft – Nauka programowania przez tworzenie gier. Olsztyn*). Pewnym mankamentem wspomnianych zajęć jest ich wysoka cena (ok. 200 zł miesięcznie), która sprawia, że mogą z nich skorzystać tylko nieliczni uczniowie.

### **Wykorzystanie gry „Minecraft” w nauce przedmiotowej w szkołach**

Media cyfrowe, zwłaszcza gry komputerowe, mają zastosowanie w edukacji przedmiotowej na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum oraz średniej (Rippel 2001; Ordon, Skoczylas-Krotla 2002; Olszewski 2011; Kotuła 2012, 2017; Polcyn 2015).

W materiałach źródłowych przeznaczonych dla nauczycieli, ukazujących możliwości wykorzystania elementów gry *Minecraft*, znajdują się nowatorskie pomysły wzbogacające scenariusze lekcji: języka polskiego, geometrii, matematyki, fizyki itp. Na lekcjach języka polskiego lub obcego uczniowie mogą poszerzać kompetencje językowe w zakresie czytania, pisania, rozumienia tekstu, konstruować światy na podstawie lektur, tworzyć ich nowe zakończenia.

<sup>2</sup> Akademia Młodego Programisty MindCloud działa już w kilku miastach, m.in. w Warszawie, Olsztynie, Poznaniu, Rzeszowie, Wałbrzychu, Jeleniej Górze, Krakowie, Skierniewicach, Elblągu, we Wrocławiu i w Katowicach – prowadzi zajęcia indywidualne adresowane do dzieci ze szkół podstawowych.

<sup>3</sup> Akademia Nauki również działa w kilku miastach, m.in. w Olsztynie, Toruniu, Rzeszowie, Poznaniu, Warszawie, Bielsku-Białej, Świdnicy – prowadzi zajęcia adresowane do dzieci, rodziców oraz nauczycieli.



Gra znajduje zastosowanie w nauczaniu geometrii oraz arytmetyki, jest pomocna w wyjaśnianiu podstawowych pojęć i praw geometrycznych. Skomplikowane operacje matematyczne uczniowie doskonają poprzez tzw. crafting<sup>4</sup>. Możliwość tworzenia prostych i skomplikowanych mechanizmów pozwalających na przetrwanie w warunkach „minecraftowego świata” ułatwia zdobywanie wiedzy technicznej. Uczeń może budować mechanizmy, posługując się samodzielnie stworzonymi elementami, wykorzystując w tym celu dźwignie, podajniki, tłoki, przekaźniki czy bramki logiczne. Pomocne staje się to podczas lekcji fizyki w szkole podstawowej.

Elementy gry można wprowadzić do treści programowych edukacji przyrodniczej i społecznej dzięki możliwości odwzorowywania kontynentów, konstruowania modeli geologicznych krajów, ukazywania ich struktury, bogactw naturalnych (ropa, gaz, złoża, minerały). Znajdują one zastosowanie także w edukacji informatycznej, zwłaszcza w nauce programowania i tworzenia gier komputerowych<sup>5</sup>.

W edukacji historycznej gra daje możliwość konstruowania zabytków, kreowania modelu dawnego życia i rządzących nim prawidłowości. Służyć może wzbogaceniu kompetencji komunikacyjnych i medialnych (użytkownicy uczą się rozpoznawać i odczytywać komunikaty generowane przez grę), a także społecznych – najczęstszą formą jest gra wieloosobowa (grupowe tworzenie konstrukcji i projektów). Komunikaty są emitowane w języku angielskim, co sprzyja nauce tego języka (zarówno w mowie, jak i w piśmie) (Czekaj-Korynia, Danowski 2017: 14).

### ***Wykorzystywanie gry „Minecraft” przez młodych graczy***

Gra *Minecraft* może być wykorzystywana w różny sposób: może służyć wyłącznie rozrywce – poznawaniu świata kreowanego przez innych i walce z napotkanymi stworami, podobnie jak w innych grach; może również służyć pełniejszemu rozwojowi dziecka, jeśli korzystanie z niej zostanie odpowiednio ukierunkowane. Moimi rozmówcami byli uczniowie i uczennice korzystający z edukacyjnych możliwości badanej gry, często zainspirowani do kreowania światów przez rodziców, edukatorów lub nauczycieli. Jeden z badanych (Borys, 8,5 roku) uczestniczył w edukacji informatycznej, w trakcie której poznawał podstawy programowania i kodowania. Dwie osoby badane były objęte edukacją domową, pozostali uczniowie poznawali tajniki gry, oglądając filmy zamieszczone w Internecie, czytając specjalistyczne czasopisma („MyCraft”, „Crafter”, „My World”) oraz książki o charakterze poradniczym. Gra inspirowała młodych konstruktorów do odkrywania i tworzenia własnych światów oraz rządzących nimi prawidłowości. Budowali

<sup>4</sup> Do budowy potrzebne są materiały, określona ich ilość składa się na narzędzia i przedmioty niezbędne do wykonania budowli.

<sup>5</sup> Tworzone są specjalne nakładki pozwalające na powiązanie gry z programami napisanymi w językach Scratch czy Python, dzięki którym uczeń może stworzyć oprogramowanie użytkowe, gry, komponować muzykę i opanowywać podstawy programowania. W edukacji pozaszkolnej, o której piszę, walory gry *Minecraft* są wykorzystywane.

domy, budynki mieszkalne, tworzyli labirynty i inne konstrukcje (m.in. stajnie, galerie handlowe, mury obronne, ośrodki jeździeckie, istniejące zabytki):

Najbardziej lubię budować ogromne domy. *Minecraft* odgrywa rolę rozrywki, ale też inspirowatora. (Krzyś, 9 lat, gra pół roku)

Najbardziej lubię tworzyć nowe budynki mieszkalne, labirynty, różne konstrukcje (np. wybiegi dla zwierząt, mury obronne) obok budynków mieszkalnych. W moim życiu gra w *Minecrafta* odgrywa rolę rozrywkową oraz edukacyjną, gdyż polecenia i napisy są w języku angielskim. (Michał, 11 lat, gra 4 lata)

W sumie, jak miałbym powiedzieć, że *Minecraft* to druga połówka moja, bo to jest takie samo jak życie. [...] A tak poza tym to mam taką pracę jak budowniczy, a czasem jako taki rolnik: hoduję rośliny i zbieram plony. (Kuba, 11,5 roku, gra 3 lata)

W *Minecraft* lubię tworzyć budowle, kopać w bruku. *Minecraft* jest dla mnie formą gry, która jest odskocznią od świata realnego, w której mogę robić coś, co tylko zapragnę. (Wiktor, 13 lat, gra 6 lat)

Borys – uczestnik kursów programowania – tworzył skomplikowane projekty techniczne:

Lubię budować absurdalnie skomplikowane mechanizmy, pułapki i ekspiarki na potwory. [A umiesz budować takie mechanizmy? – pytanie dodatkowe].

Umiem, umiem. Nawet zamek szyfrowy zrobiłem, kilka minigier bardzo dobrych, takich minigier.

[A jak się nauczyłeś budować takie mechanizmy, skąd umiesz? – pytanie dodatkowe]

Metodą prób i błędów różne rzeczy robiłem. Sprawdzałem na „Wiki Minecraft”, oglądałem filmiki youtuberów, czytałem w książkach. (Borys, 8,5 roku, gra 2 lata)

Podkreślał znaczenie systematycznej pracy, dochodzenia do celu przez pokonywanie trudności i uczenia się metodą prób i błędów, z popełnionych błędów wyciągał zaś wnioski, które pozwalały mu osiągnąć zamierzony cel. Uwidocznia się to również w wypowiedzi Kuby:

Na razie zaopatrzyłem się w książkę do *Minecrafta* i tam mam pomysły, które mogę wykorzystać, np. zbudować fontannę. Ale w *Minecraftcie* musimy się znać na różnych rzeczach, bo zanim coś zrobimy, musimy zapoznać się z instrukcją. Albo żeby zapaliło się światło, potrzebujemy prądu i musimy podpiąć je do specjalnych bloków, które mają prąd z kolektorów słonecznych, które wybudowałem. (Kuba, 11,5 roku)

Dziewczęta wykazywały zainteresowanie życiem na farmie oraz jazdą konną. Budowały zagrody, gospodarstwa, stajnie i ośrodki jeździeckie, a potem opiekowały się zwierzętami. Chłopcy koncentrowali swoją uwagę na wznoszeniu istniejących w rzeczywistości zabytkowych budowli, stacji badawczych, wielkich domów, tworzeniu zamków, fabryk i galaktyk:

Zbudowałem też dużo rzeczy, np. rollercoaster jak w Energylandii, ten Hyperion. Jest identyczny. (Kuba 11,5 roku, gra 3 lata)

Próbuję zrobić wszystko, co mi wpadnie do głowy. Zamek szyfrowy, który się udało zrealizować. Laboratorium w lodowcu, [...] Gigantyczna Akademia. [...] Fabryka. (Borys, 8,5 roku)

Wypowiedzi dzieci pokazują, że korzystanie z gry rozwija ich wyobraźnię i inspiruje do twórczych pomysłów w konstruowaniu własnych światów oraz zapraszania do nich innych tubylców cyfrowej rzeczywistości:

W grze buduję różne konstrukcje, które zobaczyłem w świecie realnym, ale je ulepszam, oraz takie, które powstały w mojej wyobraźni. (Michał, 11 lat)

Kilkoro uczniów podkreślało, że gra umożliwia im przyjemne spędzanie czasu wolnego, choć ich wypowiedzi wskazywały również na funkcje edukacyjne.

### ***Stosunek rodziców do gry „Minecraft” – w wypowiedziach uczniów***

Damian Gałuszka (2017: 197), odwołując się do koncepcji technizacji, pisze, że kilkuletni uczeń szkoły podstawowej dorastający w epoce „hegemonii technicyzacji” to „cyfrowy tubylec”, jego rodzic zaś to „imigrant”, czyli „informacyjny analfabeta”, nienadążający za światem dziecka, niepróbujący go zrozumieć. Przeprowadzone przez autora badania wykazują, że rodzice nie znają tytułów gier, w które grają ich dzieci, nie zwracają uwagi na kategorie wiekowe, dla których są one przeznaczone (tzw. PEGI – Ogólnoeuropejski System Klasyfikacji Gier), koncentrują się wyłącznie na problemach wychowawczych związanych z grami (przesiadywanie przed ekranem, odwlekanie momentu zakończenia gry, ciągłe prośby o udostępnianie urzędzenia), zagrożeniach zdrowotnych (spadek kondycji fizycznej, otyłość) czy możliwością uzależnienia. Rozmowy z dziećmi na temat korzystania z gier mają charakter sytuacyjny, instrumentalny i ograniczają się do prostych kodów językowych (prośb dzieci związanych z grami, poleceń rodziców dotyczących zakończenia gry) – zauważa autor. Sprawia to, że uczniowie czerpią wiedzę o grach od rówieśników i starszych dzieci, choć autorytetami mogliby być nauczyciele, ale nie nadążają oni za rozwojem cyfryzacji.

Taka też prawidłowość uwidoczniła się w moich badaniach. Dziewięcioro rodziców wypowiadało się o grze pejoratywnie, choć nie odróżniało jej od innych gier („mama mówi, że to klocki” – wyznał jeden z rozmówców). Rodzice przypisywali jej wyłącznie funkcję ludycką, pomijając aspekt edukacyjny, choć wcześniejsze wypowiedzi dzieci wskazywały, że dzięki niej nabywały nowe umiejętności i zdobywały wiedzę. Młodzi rozmówcy z rozżaleniem mówili o „całkowitym niezrozumieniu rodziców dla ich pasji” (Tymon, 7 lat; Mirek, 8 lat; Jurek, 8 lat; Paweł, 10 lat), traktowaniu jej w kategoriach „głupoty” (Staś, 9 lat; Kasia, 9 lat), „całkowitej straty czasu” (Ania, 9 lat; Mateusz, 10 lat), „marnowania czasu” (Ania, 9 lat; Kasia, 9 lat). Przychylnie nastawienie rodziców do realizacji własnych pasji

w „minecraftowym świecie” zauważyło pięcioro dzieci. Troje rodziców, aby poznać grę i ocenić jej charakter, konstruowało światy wraz z dziećmi, przez które zostali zaproszeni do wspólnej zabawy. Cyfrowi tubylcy byli zafascynowani taką formą rodzinnej interakcji:

Rodzice sądzą, że czasami jest po prostu bardzo wciągająca, aż niebezpiecznie wciągająca i że ogólnie jest mądra, fajna, tata nawet czasami ze mną gra. (Borys, 8,5 roku)

Moi rodzice pozwalają mi grać w *Minecrafta*, gdyż nie jest to gra z przemocą i ćwiczę dodatkowo język angielski oraz moją wyobraźnię. (Michał, 11,5 roku)

Wspólna gra i zaproszenie do konstruowanego przez dziecko świata jest istotnym elementem zaufania i sposobem budowania więzi rodzinnej, stanowi jednocześnie element „dyskretnej kontroli rodzicielskiej”:

Jak pokazuję tacie, to mówi, że dobrze, że się uczę, bo tam też jest wszystko pokazane. Gleba i inne substancje, można eksperymentować w laboratorium, które jest w naszej wiosce, i można tam eksperymentować z różnymi rzeczami. A mama lubi słuchać wieczorem opowieści z życia minecraftowego na dobranoc. (Kuba, 11,5 roku)

Dla starszych dzieci istotna była możliwość gry na serwerach internetowych, nie wszyscy rodzice zgadzali się jednak na taką aktywność.

### Podsumowanie i wnioski

Granie w gry komputerowe staje się istotną rozrywką współczesnych dzieci. Badania prowadzone przez Krystynę Siwiak i in. (2014) pokazują, że dzieci i młodzież w wieku 10–14 lat przeznaczają 50% czasu wolnego (łącznie 1 godzina, 46 minut dziennie) na granie w tego typu gry. Z kolei badania Szymona Wójcika (2013) wykazują duże rozbieżności pomiędzy wypowiedziami rodziców i dzieci, które dotyczą deklarowanego czasu korzystania z Internetu (głównie gier komputerowych, wynikające z korzystania przez nie z komputera u znajomych). Rodzice starają się ograniczać dzieciom czas korzystania z komputerów (Gałuszka 2017) i grania w gry komputerowe, upatrując w nich przyczyn problemów wychowawczych. Polskie Towarzystwo Badania Gier oraz Laboratorium Dydaktyki Cyfrowej wskazują na zalety korzystania z gier komputerowych przy odpowiednim ich doborze i kontrolowanym używaniu. Niestety dla młodych użytkowników głównym źródłem wiedzy o grach są ich rówieśnicy oraz filmy umieszczane w Internecie. Ukierunkowanie aktywności dzieci na granie w konstruktywne (edukacyjne) gry, ich kupno i zainstalowanie przez rodzica, wspólna gra umożliwiają budowanie więzi z dzieckiem, ułatwiają eliminowanie gier destruktywnych, zawierających sceny agresji i przemocy<sup>6</sup>. Choć rodzicom często nie odpowiada przebywanie dzieci w wirtualnym świecie

<sup>6</sup> Jeden z moich rozmówców wspomniał, że tata kupił mu grę *Minecraft*, gdy prosił o takie, w które grali jego koledzy, w większości przeznaczone dla osiemnastolatków. Ojciec grał z synem w *Minecrafta*, obaj konstruowali wspólne światy.

(Gałuszka 2017), nie da się go uniknąć w życiu młodych tubylców cyfrowej rzeczywistości. Pewną drogą prowadzącą do zrozumienia tej rzeczywistości staje się spotkanie na jej terenie rodziców, uczniów i nauczycieli oraz edukacyjne wykorzystanie potencjału drzemiącego w niektórych grach komputerowych (Gregorczyk 1997). Z bogatej oferty tych gier interesujący wydaje się *Minecraft* wykorzystywany do wzbogacania zajęć nauczania przedmiotowego w Szwecji oraz Norwegii, rzadziej w Polsce. Brakuje rzetelnych opracowań naukowych poświęconych tej grze oraz badań nad efektami jej oddziaływania. Prowadzone przeze mnie badania o charakterze jakościowym, na niewielkiej populacji uczniów mają charakter pilotażowy i choć wykazują pozytywne efekty edukacyjne, wymagają jednak pogłębionych i szczegółowych analiz prowadzonych w obszarze nauczania przedmiotowego.

## Literatura

- Aaresth E. (1997), *Cybertext. Perspective on Ergodic Literature*. Baltimore, The John Hopkins University Press.
- Abbasi J., Gazzaley A. (2018), *Developing Prescribable Video Games*. „Medical News & Perspectives”, 3.
- Andrzejewska A. (2008), *(Nie)bezpieczny komputer: od euforii do uzależnień*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Babbie E. (2000), *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Baek Y., Touati A. (2017), *Exploring how individual traits influence enjoyment in a mobile learning game*. „Computers in Human Behavior”, 1(69).
- Blumerg F., Brooks P.J. (2018), *Cognitive Development in Digital Contexts*. London, Academic Press.
- Braun-Gałkowska M. (1997a), *Gry komputerowe a psychika dziecka*. „Edukacja i Dialog”, 9.
- Braun-Gałkowska M. (1997b), *Wpływ gier komputerowych na psychikę dzieci*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 8.
- Braun-Gałkowska M. (2005), *Oddziaływanie mediów na osobowość dziecka*. W: L. Dyczewski (red.), *Rodzina, dziecko, media*. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Czekaj-Kotyń K., Danowski B. (2017), *Minecraft – kreatywna nauka i zabawa*. Gliwice, Wydawnictwo Helion.
- Dovey J., Kennedy H.W. (2011), *Kultura gier komputerowych*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Flick U. (2011), *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gałuszka D. (2017), *Gry wideo w perspektywie edukacji pozaformalnej*. „Państwo i Społeczeństwo”, 17(3).
- Goldberg D., Larsson L. (2014), *Minecraft. Niewiarygodna historia Markusa „Notcha” Perssona i gry, która wszystko zmieniła*. Warszawa, Wydawnictwo Vesper.
- Gregorczyk G. (1997), *Technologie multimedialne – czy mogą odegrać znaczącą rolę w wychowaniu*. „Komputer w Szkole”, 4.
- Greitemeyer T., Osswald S., Brauer M. (2010), *Playing prosocial video games increases empathy and decreases schadenfreude*. „Emotion”, 10(6).

- Grzegorzewska I., Cierpiąkowska L. (2018), *Uzależnienia behawioralne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hopfinger M. (red.) (2002), *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*. Warszawa, Oficyna Naukowa. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Minecraft>, 16.01.2018.
- Jacko J.F. (2013), *Czym jest gra? Uwagi o analogicznej wieloznaczności pojęcia gry. Kontekst nauk o zarządzaniu*. „Homo Ludens”, 1(5).
- Jędrzejko M. (2011), *Śmierć jako zabawa – człowiek w świecie gier komputerowych i sieciowych (spojrzenie socjopedagogiczne)*. „Media i Społeczeństwo”, 1.
- Kikulska M. (1995), *Walory dydaktyczne gier komputerowych*. „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, 8.
- Konarzewski K. (2001), *Jak uprawiać badania oświatowe?* Warszawa, WSiP.
- Kotuła K. (2012), *Gra komputerowa na lekcji języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, 3.
- Kotuła K. (2017), *Rzeczywistość wirtualna w nauczaniu języków obcych – nowy paradygmat komunikacji w dyskursie szkolnym*. „Homo Ludens”, 1(10).
- Kozinets R. (2012), *Netnografia. Badanie etnograficzne on-line*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kruszewski K. (1984), *Gry dydaktyczne – zarys tematu*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2(8).
- Krzysztań K. (2010), *Nauczyciel wobec fenomenu gier komputerowych*. „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, 19.
- Kvale S. (2000), *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok, Trans Humana.
- Kvale S. (2010), *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mahmoudi H., Koushafar M., Saribagloo J.A., Pashavi G. (2015), *The effect of computer games on speed, attention and consistency of learning mathematics among students*. „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, 1(176).
- Minecraft – Nauka programowania przez tworzenie gier*. Olsztyn. <https://www.efektywna-nauka.pl/programowanie-dla-uczniow-kl-1-4/>, 14.01.2018.
- O'Brien S. (2014), *Minecraft. Kompendium gracza*. Gliwice, Wydawnictwo Helion.
- Ojcowie Minecrafta. Historia Mojangu* (2018). „Mycraft”, 1.
- Okoń W. (1987), *Słownik pedagogiczny*. Warszawa, PWN.
- Olszewski P. (2011), *Polityzacja gier wideo. Ewolucja od niezobowiązującej rozrywki do zideologizowanego medium*. „Homo Ludens”, 1(3).
- Ordon U., Skoczyła-Krotka E. (2002), *Możliwości wykorzystania komputera w edukacji szkolnej: szanse i zagrożenia*. „Prace Naukowe. Pedagogika”, 11.
- Pilch T., Bauman T. (2010), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie jakościowe i ilościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Polcyn S. (2015), *Edukacyjny wpływ gier komputerowych na dzieci*. „Remedium”, 11.
- Polcyn-Matuszewska S. (2015a), *Gry komputerowe w opinii nastolatków*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 5(540).
- Polcyn-Matuszewska S. (2015b), *Konstruktywne konteksty wykorzystania gier komputerowych w edukacji – studium przypadku*. „Kwartalnik Nauk o Mediach”, 2.
- Rippel R. (2001), *Multimedia w edukacji polonistycznej*. „Edukacja Medialna”, 2.
- Saleem M., Anderson C., Gentile A. (2012), *Effects of Prosocial, Neutral, and Violent Video Games on Children's Helpful and Hurtful Behaviors*. „Aggressive Behavior”, 38(4).
- Shaffer D.W. (2006), *How computer games help children learn*. New York, Palgrave Macmillan.

- Siejko K. (2014), *Gry komputerowe w życiu uczniów*. <http://www.ibe.edu.pl/pl/media-prasa/aktualnosci-prasowe/354-gry-w-zyciu-uczniow>, 16.01.2019.
- Siwiak K. (red.) (2014), *Badanie budżetu czasu ludności w 2013 r.* [http://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/18/1/1/notatka\\_bc\\_2013\\_22\\_08\\_ost\\_2\\_.pdf](http://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/18/1/1/notatka_bc_2013_22_08_ost_2_.pdf), 16.01.2019.
- Słownik Języka Polskiego PWN* (2019). <https://sjp.pwn.pl/slowniki/gra%20komputerowa.html>, 21.01.2019.
- Sokołowski M. (2000), *Wpływ gier i programów komputerowych na dzieci*. W: M. Strykowski (red.), *Edukacja a media*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Trempała E. (1985), *Wstęp*. W: E. Trempała (red.), *Edukacja równoległa w polskim systemie edukacyjnym*. Bydgoszcz, Wydawnictwo WSP.
- Urbańska-Galanciak D. (2009), *Homo players: strategie odbioru gier komputerowych*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Wach A. (2001), *Gry komputerowe – niewinna zabawa czy zagrożenie*. „Edukacja Medialna”, 1.
- Wawrzak-Chodaczek M. (2000), *Kształcenie kultury audiowizualnej*. „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne”, 133.
- Wójcik S. (2013), *Korzystanie z Internetu przez polską młodzież – studium metodą teorii ugruntowanej*. *Wyniki badania EU NET ADB*. „Dziecko Krzywdzone. Teorie, Badania, Praktyka”, 12(1).

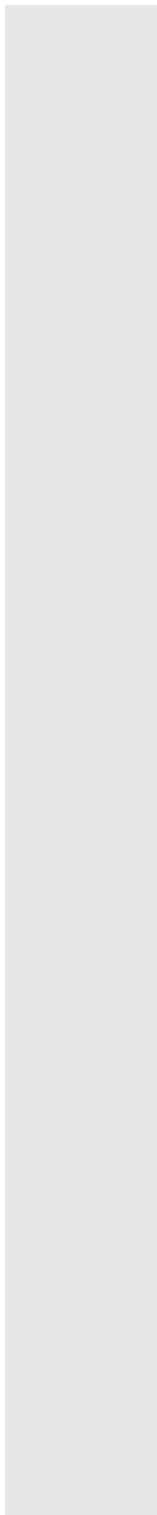




---

# RECENZJE

---





**Joanna Maria Garbula**

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.48.11>

ORCID: 0000-0003-1599-7205

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

joanna\_garbula@wp.pl

**Recenzja książki prof. dr. hab. R.M. Łukaszewicza, *Wrocławska Szkoła Przyszłości PLUS, czyli lepsze jest możliwe. Działania praktyczne, wizje i projekcje nowego – innego – twórczego*, wydane nakładem Fundacji Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław 2020, ss. 338, ISBN 83-918266-6-X**

Recenzowane dzieło dotyczy projektu „Wrocławska Szkoła Przyszłości PLUS”. W książce składającej się z siedmiu części Autor snuje niezwykłą, inspirującą opowieść teoretyczno-praktyczną o ścieżce edukacyjnej nowego – innego – twórczego. Wyrasta ona z wieloletnich, pogłębionych prac badawczych oraz osobistych doświadczeń Profesora w praktyce jej urzeczywistniania, począwszy od projektu specjalnego „Wrocławska Szkoła Przyszłości”, poprzez warsztaty aktywności niekonwencjonalnej, aż po edukację przed-szkolną i szkolną z ich modyfikacjami. Tak powstał obraz edukacji prowokującej uczniów i nauczycieli do myślenia, działania i przekraczania granic. Jest to jedyny taki holistyczny projekt edukacji alternatywnej w Polsce odpowiadający na wyzwania cywilizacyjne współczesnego świata.

Każda z siedmiu części zawiera ważne, dojrzałe, wielowątkowe zagadnienia wzbogacone symbolami-obrazami-metaforami. Trzy pierwsze zawierają rozważania teoretyczne, z odniesieniami do znaczącej literatury z różnych dziedzin nauki, w tym do Mistrzów Autora, tzn. Jerome Brunera (1978, 2006) i Bogdana Suchodolskiego (2003). Stanowią one rusztowanie do powstałego projektu pod nazwą „Wrocławska Szkoła Przyszłości”. Część pierwsza zawiera rozważania filozoficzno-pedagogiczne dotyczące rozumienia takich pojęć, jak alchemia wszechświata i... edukacja. Jest opowieścią o człowieku transgresyjnym, w drodze, o edukacji będącej możliwością kreowania możliwości oraz o wyjątkowej triadzie, jaką tworzą człowiek, edukacja i świat.

Część drugą wypełnia pozostała siatka pojęć, którymi posługuje się Autor, do których należą: rozumienie szkoły, nauczyciela, PROedukacji, czasu i przestrzeni oraz orientującego przesłania. Wielki szacunek budzi precyzyjność w definiowaniu tych pojęć, zwłaszcza że pedagogika dopuszcza współistnienie wielu znaczeń.

W części trzeciej znajdują się pogłębione studia teoretyczne w zakresie sensów i wartości edukacji. Tu również rysuje się jasny i konsekwentny obraz poszukiwania różnych ścieżek dalszych modyfikacji. Wymienione przez Autora konteksty tworzą orientujący porządek praktycznych poczynań w tym zakresie. Pierwszy kontekst wyróżniający inną edukację odnosi się do wyobraźni, prowokowania inwencji, projektowania okazji. Drugi z wyróżników odwołuje się do narracji, marzeń, ścieżek autonarracyjnych, trzeci zaś do samodzielności, poczucia własnej wartości, przekraczania siebie. Konteksty czwarty

(innowacyjność, przedsiębiorczość, kooperacja) i piąty (ponadosobiste, ponadmożliwe) ustosunkowują się do wartości społecznych i prospołecznych. Szósty wyróżnik w modelu edukacyjnym związany jest z szansami rozwojowymi (kreatywność, prowokowanie, zmiana) ostatni, siódmy – ze ścieżkami relaksacyjnymi (harmonia, style życia, mandala). Przedstawione trzy części teoretyczne pracy stanowią podstawę do rozważań nad kolejnym projektem, w którym dotychczasowe pojęcia są wzbogacone innymi, ponieważ edukacja, zdaniem Autora, zakłada zmianę, a nie stagnację.

Jak już zostało powiedziane, kolejne części odnoszą się bezpośrednio do nowego projektu, jakim jest „Wrocławska Szkoła Przyszłości PLUS”. Część czwarta definiuje znaczenie znaku plus jako prognozy „w umownym rytuale przejścia od pierwotnego modelu Wrocławskiej Szkoły Przyszłości do modelu zmodyfikowanego na rzecz kreowania jego nowych jakości w edukacji przedszkolnej i w szkole podstawowej. Można ów plus czytać także jako ścieżkę ważnego przesłania, które pedagogika wyraża w tezie o ciągłości i zmianie” (cz. 4, s. 1). Plus odnosi się również do zmian związanych z cywilizacyjnymi przeobrażeniami rodziny człowieczej. Te przesłanki są zapowiedzią nowej i jakościowo innej drogi edukacji, niezwykle pasjonującej, która wiedzie poprzez krainę cudowności (metafora przedszkola), atelier prowokacji (metafora klas I–III), laboratorium projektów (metafora klas IV–VI) i ich idee merytoryczno-organizacyjne, takie jak prowokacja: umysł na wybiegu; myślenie psotne i odwrotne; autonarracje: wielość wzorów i kultur. Sądzę, że nawiązując do zmian strukturalnych współczesnej szkoły, może warto wskazać również sensory i wartości do innego – nowego – twórczego działania również w klasach VII–VIII szkoły podstawowej? Tu nasuwa się również pytanie: Czy w tej i innych częściach warto zamieszczać wypowiedzi publicystów sprzed kilku lat? Moim zdaniem nie, ponieważ nie wnoszą one niczego nowego, twórczego czy możliwego.

Kolejna część, piąta, kreuje alternatywne metody pracy stosowane w projekcie „Wrocławska Szkoła Przyszłości PLUS”. Jest nią unikatowa metoda projektowania okazji edukacyjnych, która jest stosowana we wszystkich działaniach edukacyjnych w przedszkolu i szkole. Na przykładzie projektu „Prowokacje edukacji. Wrocławskie fenomeny sztuki” Autor pokazał, jak się ją praktykuje, aby stała się prawdziwą okazją przekraczania samego siebie oraz tego, co istnieje lub istniało. Na projekt składają się pomysły nowe – inne – twórcze, wyjątkowe, bo przecież sztuka jest wyjątkowa chociażby poprzez indywidualne bycie w życiu. Wskazuje na to również następująca tematyka: *Rzeźby nie milczą; Krzesło Kantora... do góry marzeniami; Pociąg do nieba i... kawałek na ziemi; Przechodnie i... w kolorach godnie; Papa Krasnal i alternatywa... „Mechanicznej Pomarańczy”; Węzełek i... przyszłość nie zmieniona w bryłę* itd. Profesor wprowadza edukację w różne miejsca: historyczne, artystyczne, nowoczesne, istniejące poza obszarem szkolno-przedszkolnym i przez owe miejsca prowokuje. Wykorzystuje przy tym niebanalną, rozległą tematykę, bogactwo języka, wielorakie, często nieustrukturalizowane rekwiizyty, którym nadaje znaczenie. Te działania edukacyjne – jak wszystkie inne podejmowane przez Autora – wynikają z jego wyobraźni, wielkiej wiedzy, otwartości na przekraczanie znaczeń, z dostrzegania potrzeby kreowania możliwości każdego człowieka.

Część szósta recenzowanej pracy dotyczy głównych aktorów procesu edukacyjnego, tj. nauczyciela i dziecka widzianych poprzez metaforyczne postacie Dedala i Ikara. Są one wyrazem człowieczeństwa, pojęcia ważnego w modelu odwołującym się do narracyjnego konstruowania rzeczywistości i kreowania hybrydowych struktur warsztatowych. Autor, przyjmując słuszną tezę mówiącą o tym, że: „nauczyciel nie przestaje się stawać”, dokonał własnej interpretacji modelu myślenia o nauczycielu jako „czwórni”: rozpoczął wędrówkę wokół głowy (marzenia, idee, wizje, pasje), poprzez magię rąk (urzeczywistnienie w niekonwencjonalnych działaniach), konteksty artystycznej duszy (wizualizowanie, wzbogacanie, uwrażliwianie), a skończył na transformacji charakteru w indywidualność, czyli drodze przekraczania (budowanie charakteru przez pryncypia, zasady, wybory). Przedstawione myślenie o nauczycielu jako „czwórni” zostało wnikliwie i szczegółowo opisane również przez odwołanie do Jerzego Trzebińskiego (2002), Jerome Brunera (2006), Kena Wilbera (1997), Krystyny Leksickiej (2005). Ta część jest niewątpliwie ważnym dopełnieniem części czwartej.

Część siódma to kontynuacja opowieści o modelu szkoły alternatywnej zatytułowana *A jednak na miarę młodych: hybrydy i bąble*. Jest to kolejne wyprowadzenie własnej koncepcji po śladzie: Brunerowskiej triady (Bruner 2006), sztuki możliwości Rosamund Stone Zander i Benjamina Zandera (2005), mapy myśli Tony’ego Buzana (2003). Najważniejszymi kategoriami w tej części są zarówno niepewność przynależna rodzinie człowieczej, jak i radzenie sobie z tą niepewnością. Drugą kategorią jest twórczość od początku obecna we „Wrocławskiej Szkole Przyszłości”, kontynuowana we „Wrocławskiej Szkole Przyszłości PLUS”. Tę koncepcję innowacyjnych modyfikacji Autor rozpatruje także w przejrzysty sposób z trzech perspektyw: horyzontalnej, wertykalnej i hybrydowych wariacji i bąbli. Perspektywa horyzontalna odnosi się przede wszystkim do współdziałania różnych czynników (np. struktury czasowej, opowieści o rodzinie człowieczej), ujętych w ramy idei organizujących STOPES, z pytaniami, opowiadaniem i jeszcze raz pytaniami. Perspektywa wertykalna to dla Profesora „wprowadzanie nowych – innych – twórczych jakości rozwojowych i edukacyjnych poprzez odkrywanie i uczenie/uczenie się bogactwa i różnorodności kontekstów przyśpieszającego biegu zdarzeń w związkach człowieka ze światem (...)” (cz. 7, s. 21). Trzecia dotyczy zarówno mnogości, jak i możliwości aktywności warsztatowych. A co z bąblami? To nowa intrygująca perspektywa niosąca zapowiedź zmian społecznych w modelu Wrocławskiej Szkoły Przyszłości PLUS.

Wielką wartością książki prof. dr. hab. Ryszarda Macieja Łukaszewicza jest połączenie stworzonej przez niego koncepcji teoretycznej, opartej na całościowej siatce pojęciowej, z jej praktycznym wieloletnim urzeczywistnieniem. Jest to rzadka sztuka, której potrafią dokonać nieliczni. Z przedstawionym dziełem powinni się zapoznać nie tylko akademicy, ale także władze oświatowe, nauczyciele i studenci, szczególnie we współczesnych czasach, gdy wszyscy chcą lub potrzebują lepszej szkoły.

## Literatura

- Bruner J.S. (1978), *Poza dostarczone informacje*. Warszawa, PWN.
- Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Buzan T. (2003), *Potęga umysłu*. Warszawa, Wydawnictwo MUZA S.A.
- Leksicka K. (2005), *Nauczyciel wobec społecznych i edukacyjnych interpretacji swojego zawodu*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Suchodolski B. (2003), *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*. Warszawa, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej.
- Trzebiński J. (2002), *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wilber K. (1997), *Krótką historią wszystkiego*. Warszawa, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Zander R.S., Zander B. (2005), *Sztuka możliwości. Jak przekształcić życie zawodowe i osobiste*. Warszawa, Wydawnictwo MT Biznes Sp. z o.o.



## **Autorzy/Authors**

**Małgorzata Artymiak** – dr, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Poland

**Józefa Balachowicz** – prof. dr hab., Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Poland

**Monika Baryła-Matejczuk** – dr, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji  
w Lublinie, Poland

**Moises Betancort** – Associate Professor, University of La Laguna, Spain

**Rosario Ferrer-Cascales** – Professor, University of Alicante, Spain

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

**Maria Groenwald** – prof. UG dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

**Jarosław Jendza** – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

**Monika Kupiec** – dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Poland

**Renata Michalak** – prof. UAM dr hab., Uniwersytet im. A. Mickiewicza  
w Poznaniu, Poland

**Inetta Nowosad** – prof. UZ dr hab., Uniwersytet Zielonogórski, Poland

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

**Iwona Tomas** – dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Poland

**Dorota Zaworska-Nikoniuk** – dr hab., Uniwersytet Warmińsko-Mazurski  
w Olsztynie, Poland

**Małgorzata Żytko** – prof. UW dr hab., Uniwersytet Warszawski, Poland



## Informacje dla Autorów

### Przesyłanie tekstów

#### *Sprawdzanie tekstu przed wysłaniem*

Autorzy są proszeni o sprawdzenie, czy tekst spełnia poniższe kryteria:

- nie był dotąd nigdzie opublikowany ani nie jest przedmiotem postępowania w innym czasopiśmie,
- spełnia wymogi opisane w wytycznych dla Autorów,
- jest zapisany w formacie Microsoft Word.

Teksty, które nie spełniają wymagań redakcyjnych, mogą zostać odrzucone.

#### *Wytyczne dla Autorów*

Autorzy, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji”, powinni **prześłać go na adres redakcji: [czasopismopwe@gmail.com](mailto:czasopismopwe@gmail.com)**. Zarówno w e-mailu z załączonym artykułem, jak i w samym artykule należy podać następujące dane o Autorze:

- imię i nazwisko Autora/Autorów oraz dla każdego z nich:
- stopień i tytuł naukowy,
- numer ORCID,
- afiliację (uczelnia, instytut, katedra),
- adres poczty elektronicznej, telefon kontaktowy.

Do zgłoszonego artykułu należy dołączyć:

- oświadczenie Autora/Autorów, którego treść jest zgodna z zasadami etycznymi przestrzeganymi w PWE (<http://www.bg.ug.edu.pl/images/stories/czasopisma/PWE/oswiadczenie-pwe.pdf>). Oświadczenie podpisane przez wszystkich Autorów artykułu (skan dokumentu) należy przesłać na adres e-mailowy redakcji: **[czasopismopwe@gmail.com](mailto:czasopismopwe@gmail.com)**,
- w osobnych plikach tabele, rysunki i zdjęcia zamieszczone w artykule.

Przed wysłaniem tekstu do redakcji „Problemów Wczesnej Edukacji” zachęcamy Autorów do zapoznania się z artykułami dotyczącymi podobnych zagadnień, które zostały już opublikowane w naszym czasopiśmie.

Teksty nadsyłane do redakcji „Problemów Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, szczegółowo opisanej na stronie <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/recenzja>.

### Wymogi redakcyjne

Przyjmujemy artykuły wyłącznie w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia i ryciny należy zamieścić w tekście oraz przysłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość całego tekstu (z abstraktami i bibliografią) nie może przekroczyć 40 tys. znaków (ze spacjami). W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:

- tekst – font Times New Roman 12; interlinia 1,5; marginesy standardowe,
- na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (maks. 200 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (maks. 5) w językach polskim i angielskim,
- przypisy bibliograficzne powinny być zawarte w tekście artykułu (styl amerykański), składać 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 pierwsze nazwisko i dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006),
- przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, powinny być ograniczone do absolutnego minimum. Umieszcza się je na dole strony i kolejno numeruje,
- fotografie znajdujące się w tekście powinny zawierać numerację oraz źródło. Dodatkowo autor artykułu załącza zgodę na ich publikację w czasopiśmie. W wersji papierowej PWE zamieszczamy zdjęcia czarno-białe,
- wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, ułożone 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.

## Polityka prywatności

Zgodnie z Rozporządzeniem Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony danych osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych) (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej) (dalej: RODO) oraz w związku z ustawą z dnia 10 maja 2018 r. o ochronie danych osobowych (Dz. U. 2018 poz. 1000), informujemy, że:

1. Administratorem Pani/Pana danych osobowych jest Uniwersytet Gdański z siedzibą w Gdańsku przy ul. Jana Bażyńskiego 8 (80-309 Gdańsk).
2. Administrator danych osobowych powołał administratora bezpieczeństwa informacji (w przyszłości inspektora ochrony danych), z którym można się skontaktować pod numerem telefonu 58 523 24 59 lub adresem e-mail: [poin@ug.edu.pl](mailto:poin@ug.edu.pl).
3. Pani/Pana dane osobowe będą przetwarzane wyłącznie **w celu realizacji procesu wydawniczego i rozpowszechnienia publikacji**.
4. Podstawą prawną do przetwarzania Pani/Pana danych osobowych jest art. 11 ust. 1 pkt 9 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym.
5. Podanie przez Panią/Pana danych osobowych jest niezbędne do realizacji celu określonego w punkcie 3 na podstawie przepisu prawa określonego w punkcie 4.
6. Pani/Pana dane osobowe będą przetwarzane w imieniu administratora danych przez upoważnionych pracowników wyłącznie w celu, o którym mowa w ust. 3.
7. Pani/Pana dane osobowe będą przechowywane bezterminowo.
8. Pani/Pana dane osobowe będą udostępniane podmiotom zewnętrznym z wyjątkiem wypadków przewidzianych przepisami prawa.
9. Na zasadach określonych przepisami RODO przysługuje Pani/Panu:
  - prawo dostępu do treści swoich danych,
  - prawo do ich sprostowania, gdy są niezgodne ze stanem rzeczywistym,
  - prawo do ich usunięcia, ograniczenia przetwarzania, a także przenoszenia danych – w przypadkach przewidzianych prawem,
  - prawo do wniesienia sprzeciwu wobec przetwarzania danych,
  - prawo do wniesienia skargi do organu nadzorczego – Prezesa Urzędu Ochrony Danych Osobowych, gdy uzna Pani/Pan, że przetwarzanie Pani/Pana danych osobowych narusza przepisy o ochronie danych osobowych.

## **Information for Authors**

### **Submissions**

#### ***Submission Preparation Checklist***

As part of the submission process, authors are required to check off their submission's compliance with all of the following items, and submissions may be returned to authors that do not adhere to these guidelines.

- The text has not been published or submitted to any other journal.
- The text saved in Microsoft Word.
- If available, the URL for references should be provided.

#### ***Author Guidelines***

All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their article 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.

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 at this e-mail address **czasopismopwe@gmail.com**.

#### ***Editorial requirements***

Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 1 publishing sheet – 40,000 characters (including spaces). 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. 200 words with title) in English, as well as keywords (up to 5).

- 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.

## Privacy Statement

In accordance with Regulation of the European Parliament and of the Council (EU) 2016/679 of 27 April 2016 on the protection of individuals with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data and repealing Directive 95/46/EC (general regulation on protection data) (Official Journal of the European Union), hereinafter referred to as RODO, please be advised that:

1. The administrator of your personal data is the University of Gdańsk with headquarters in (80-309) Gdańsk, ul. Jana Bażyńskiego 8.



2. The personal data administrator has appointed an information security administrator (future data protection officer) with whom you can contact us at (+48) 58 523 24 59 or e-mail address: **poin@ug.edu.pl**.
3. Your personal data will be processed only for **accomplishing the publishing process and distributing publications**.
4. The legal basis for the processing of your personal data is art. 11 sec. 1 item 9 of the Law on Higher Education.
5. Providing your personal data by you is a statutory requirement necessary to fulfil the purposes set forth in point 3 on the basis of the act specified in point 4.
6. Your personal data will be processed on behalf of the data controller by authorized employees only for the purposes referred to in paragraph 3.
7. Your personal data will be stored for an indefinite period.
8. Your personal data will not be disclosed to third parties, except as provided for by law.
9. Under the rules laid down in the provisions of the RODO, you shall have:
  - the right to access the content of your data,
  - the right to rectify them when they are inconsistent with the actual state,
  - the right to remove them, limit processing and transfer data – in cases provided for by law,
  - the right to object to the processing of data,
  - the right to lodge a complaint to the supervisory body – the President of the Office for Personal Data Protection, if you decide that the processing of your personal data violates the provisions on the protection of personal data.

**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](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](mailto:czasopismopwe@gmail.com)

Adres strony internetowej/ Website

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

## **Prenumerata**

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić w Wydawnictwie Uniwersytetu Gdańskiego e-mailowo, pisząc na adres: [sklep@gnu.ug.edu.pl](mailto: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 wynosi 21 zł + koszt wysyłki, płatna po otrzymaniu informacji o wydaniu kolejnego numeru czasopisma.

Wysyłka numeru 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](mailto: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](mailto:sklep@gnu.ug.edu.pl)