



ISSN 1734-1582

ISSN 2451-2230 (online)

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XVI 2020

Numer 3(50)

ŚRODOWISKA I PRZESTRZENIE UCZENIA SIĘ

ENVIRONMENTS AND SPACES OF LEARNING

w numerze m.in.:

- **Jolanta Kruk**, *Uczenie się w środowisku i dla środowiska jako wymóg współczesności*
- **Marzenna Nowicka**, *Orientowanie się w przestrzeni bez przestrzeni – o budowaniu świadomości przestrzennej w edukacji wczesnoszkolnej*
- **Jolanta Zwiernik**, *Plac zabaw jako miejsce dla dzieci vs. miejsce dzieci*
- **Anita Gulczyńska, Monika Wiśniewska-Kin**, *Od „wjeżdżania w bramy” do „otwierania (się) bramy”. Przykład animacji kultury upetnomocniających głos dziecka w procesie rewitalizacji miejskiej*

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 Żytka – Uniwersytet Warszawski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM

Dorota Klus-Stańska (red. naczk.), Marzenna Nowicka (z-ca red. naczk.), Grażyna Szyling (sekr. red.);
red. tematyczni: Małgorzata Kowalik-Olubińska, Agnieszka Nowak-Łojewska;
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.: 58 523 11 37; 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

Spis treści

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

Jolanta Kruk , <i>Uczenie się w środowisku i dla środowiska jako wymóg współczesności</i>	7
Marzenna Nowicka , <i>Orientowanie się w przestrzeni bez przestrzeni – o budowaniu świadomości przestrzennej w edukacji wczesnoszkolnej</i>	18
Jolanta Zwiernik , <i>Plac zabaw jako miejsce dla dzieci vs. miejsce dzieci</i>	32
Jolanta Zwiernik , <i>Przedszkolny plac zabaw z perspektywy dzieci</i>	43
Anita Gulczyńska, Monika Wiśniewska-Kin , <i>Od „wjeżdżania w bramy” do „otwierania (się) bramy”. Przykład animacji kultury upelnomocniających głos dziecka w procesie rewitalizacji miejskiej</i>	55
Lucyna Kopciewicz , <i>Czy pojawienie się technologii informacyjno-komunikacyjnych w klasie szkolnej oznacza zmianę praktyk nauczania i uczenia się?</i>	66
Joanna Dziekońska , <i>Rekonstrukcja przejawów e-kultury dziecięcej generowanej w cyfrowej przestrzeni bycia razem. Doniesienie z badań netnograficznych</i>	86
Ellen Phelan , <i>How can I improve the environment to support the emergent curriculum?</i>	97
Magdalena Kaliszewska-Henczel , <i>Baśniowe przestrzenie działania z perspektywy przyszłych nauczycieli</i>	111
Renata Raszka , <i>Dziecko w środowisku pieniądza: przekonania podzielane przez dzieci w wieku 8–9 lat</i>	125

NARRACJE I PRAKTYKI

Karolina Wykrzykowska , <i>Wykorzystanie eksperymentu jako wprowadzenia w temat zajęć w przedszkolu</i>	139
Autorzy	149
Informacje dla Autorów	151

Contents

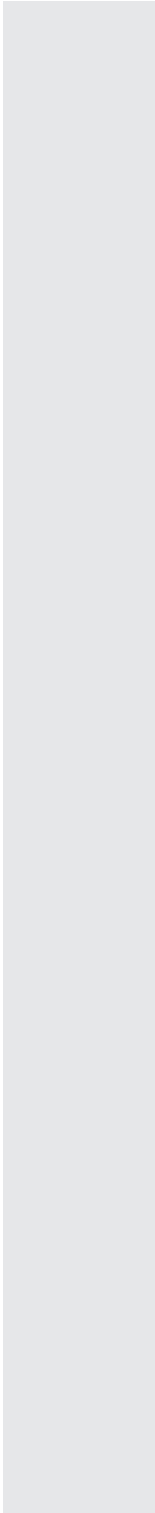
STUDIES AND ARTICLES

Jolanta Kruk , <i>Learning in and for the environment as a contemporary prerequisite</i>	7
Marzenna Nowicka , <i>Orientating in a space without space – about building spatial awareness in early school education</i>	18
Jolanta Zwiernik , <i>Playground as a place for children vs. children's place</i>	32
Jolanta Zwiernik , <i>Kindergarten playground from children's perspective</i>	43
Anita Gulczyńska, Monika Wiśniewska-Kin , <i>From “entering the gates” to “opening ourselves up the gates”. The example of cultural animations empowering children's voice in the process of urban revitalization</i>	55
Lucyna Kopciewicz , <i>Does the appearance of digital technologies in the classroom mean a change within teaching and learning practices?</i>	66
Joanna Dziekońska , <i>The reconstruction of manifestations of children's e-culture generated in the digital space for being together. A report on netnographic research</i>	86
Ellen Phelan , <i>How can I improve the environment to support the emergent curriculum?</i>	97
Magdalena Kaliszewska-Henczel , <i>Fairy-tale places of action from the perspective of future teachers</i>	111
Renata Raszka , <i>A child in the money environment: beliefs shared by eight- and nine-year-old children</i>	125

NARRATIONS AND PRACTICES

Karolina Wykrzykowska , <i>Using experiment as an introduction to a topic in preschool</i>	139
Authors	149
Information for Authors	154

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Jolanta Kruk

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.50.01>

ORCID: 0000-0001-9599-0446

Dolnośląska Szkoła Wyższa

jkruk@wsb.gda.pl

Uczenie się w środowisku i dla środowiska jako wymóg współczesności

Summary

Learning in and for the environment as a contemporary prerequisite

The article discusses the methods of defining and describing the processes of learning in what is generally acknowledged as the learning environment. In the contemporary pedagogical discourse the category of the “learning environment” (formerly associated with the surroundings of school and the classroom) is always expanding and acquiring new meanings, in the wake of ecological changes and the virtualisation of contemporary culture. The “learning environment” becomes a part of the ongoing deschoolisation, which manifests itself, for example, in the “open space” movement, outdoor education or “Gesamtschule”, the trends related to the transfer of education outside of school. In the last part of the text, a postulate is formed to include a “learning for the environment” category to the pedagogical theory and practice. This stems from the need to deepen the social sensitivity of the threat of degradation of the entire ecosystem in which we live today.

Keywords: environment, learning, learning for the environment, learning environment, didactics, cultural change

Słowa kluczowe: środowisko, uczenie się, uczenie się dla środowiska, środowisko uczące, dydaktyka, zmiana kulturowa

Wprowadzenie

Środowisko naturalne – niegdyś postrzegane neutralnie jako zbiór wzajemnie powiązanych żywych organizmów, nieożywionych składników i ich otoczenia, tworzących złożone ekosystemy – obecnie stało się kategorią nasycaną nowymi znaczeniami o silnym zabarwieniu emocjonalnym. Często są to emocje negatywne (frustracja, gniew, bezsilność), związane z ujawnieniem skali niszczącego wpływu oddziaływań człowieka na biosferę. W ostatniej dekadzie nastąpiło gwałtowne przyspieszenie procesów zmieniających ziemską atmosferę, glebę, wody oraz faunę i florę. Procesy te, związane z globalną gospodarką, spowodowały naruszenie kruchej równowagi między poszczególnymi ekosystemami, czego efekty obszernie zostały opisane w raporcie Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) z 2018 r. Ocena całego środowiska – zwłaszcza zmian klimatu oraz towarzyszących temu

zjawisk – wskazuje na to, że zachodzi bezpośredni związek pomiędzy działalnością przemysłowo-ekonomiczną człowieka a stanem hydrosfery i atmosfery, poziomem zanieczyszczenia gleby, a w rezultacie – liczebnością poszczególnych gatunków roślin i zwierząt, sytuacją żywnościową, bezpieczeństwem energetycznym, dostępnością wody pitnej, zjawiskami migracji oraz wzrostem niepokojów społecznych. Współzależność tych zjawisk, wynikająca ze specyfiki wielkich ekosystemów, powoduje, że środowisko ludzkie z naukowo względnie neutralnej kategorii w ostatnich latach przekształciło się w politycznie zaangażowany konstrukt. Niepokojące jest podważanie wiarygodności i sensu naukowego dyskursu wokół wszystkich tych zjawisk, które w najbliższej przyszłości będą miały decydujące znaczenie dla życia gatunków naszej planety, z człowiekiem włącznie. Upolitycznienie takich kategorii, jak: środowisko, ekologia, zmiana klimatyczna, oznacza po pierwsze, że w sferze publicznej panuje powszechne przekonanie, że są one znaczące, po drugie zaś – iż uczestnicy życia społecznego odmiennie rozumieją te znaczenia. Różnorodność stanowisk jest cenną wartością w debacie, problem leży w niechęci wielu wpływowych członków społeczeństwa (polityków, samorządowców, liderów medialnych) do przyjęcia potwierdzonych badaniami faktów związanych ze zmianami w środowisku, jakie zaszły w fazie przyspieszenia przemysłowego ostatnich dekad. Już na wstępie rodzi to podstawowe trudności komunikacyjne, spowodowane odrzucaniem przez wielu uczestników życia społeczno-politycznego racjonalnej argumentacji zakorzenionej w wiedzy naukowej na rzecz gry politycznych, doraźnych interesów.

Każda krytyka decyzji skutkujących pogorszeniem stanu naszej biosfery (np. krytyka negocjowania konieczności osiągnięcia neutralności klimatycznej w najbliższych dekadach) może zostać przez niektórych potraktowana w kategoriach politycznych, podczas gdy w rzeczywistości – w opinii zwolenników racjonalnej i uzasadnionej empirycznie argumentacji – jest podyktowana troską o jakość życia i zdrowia przyszłych pokoleń. W tej sytuacji naturalną powinnością ludzi powiązanych ze sferą edukacji: pedagogów, nauczycieli i rodziców, samych uczniów, samorządowców i społeczników oraz wszystkich osób sfery publicznej jest pełne zaangażowanie na rzecz powstrzymania nadciągającej katastrofy klimatycznej. Ta powinność dla wszystkich świadomych zagrożenia osób staje się w dzisiejszych warunkach imperatywem, gdyż pomijanie lub zafalszowanie w procesie kształcenia (w debacie społecznej i mediach, niekiedy też w szkołach i na uczelniach) rzetelnej wiedzy na temat zjawisk zachodzących w naszym środowisku jest sprzeniewierzeniem się podstawowym nakazom etycznym związanym z profesją pedagoga.

Podejmując w artykule zagadnienie uczenia się w środowisku, nie można – w mojej opinii – pominąć zarysowanej problematyki, dlatego w jego końcowej części sformułowano propozycję wprowadzenia do języka pedagogiki terminu „**uczenie się dla środowiska**” na oznaczenie aktywności związanej z zaznajamianiem się z aktualną wiedzą o zmianach w środowisku człowieka i kierunkach postulowanych działań w obszarze edukacji i aplikowaniem jej do praktyki pedagogicznej. W głównej części tekstu została przeprowadzona analiza różnych możliwości uczenia się w środowisku, dobrze utrwalonych w tradycji pedagogicznej. Próba uporządkowania tych wątków w odniesieniu do sfery edukacji rodzi

jednak poczucie niedosytu; obecnie dla pedagogów jest bowiem istotne znalezienie formuły na to, co dzieje się w środowisku człowieka poza szkołą i instytucjami związanymi z kształceniem.

W odniesieniu do procesów kształcenia kategoria środowiska została przedstawiona w kilku aspektach. Jest ona określana jako:

- przestrzeń uczenia się powiązana ze szkołą i z klasą szkolną;
- otwarta lub zamknięta sfera oddziaływań edukacyjnych;
- pojęcie powiązane z kulturą, stylami uczenia się i nauczania, sposobami pracy dydaktycznej;
- kategoria związana z nowymi mediami i ich wykorzystaniem w pracy dydaktycznej;
- kategoria podlegająca ewolucji: od „środowiska uczącego” do „**uczenia się dla środowiska**”.

Uwagi terminologiczne: środowisko a środowisko uczące

Środowisko jest pojęciem często pojawiającym się – poza naukami przyrodniczymi (biologia, geografia czy ekologia) – także w naukach społecznych. O ile w przyrodoznawstwie z tym określeniem łączy się problematykę związaną np. z opisami powietrza, gleby czy wody oraz ich specyfiką wynikającą z ingerencji człowieka, o tyle w przypadku nauk społecznych obejmuje ono kwestie cywilizacyjne i kulturowe w ujęciu środowiskowym (Umiński 1995: 214). W odniesieniu do świata społecznego kategoria środowiska i jego zaplecza zyskuje nowe znaczenia, związane z wzajemnymi interakcjami pomiędzy biologicznym a społecznym światem życia ludzi. Mówiąc o środowisku w kontekście życia społecznego, należy zwrócić uwagę, że specyficzny dla człowieka sposób istnienia i dostosowania się do życia w otoczeniu odbywa się z wykorzystaniem narzędzi, które stały się elementem dzisiejszej kultury, także w wymiarze symbolicznym.

Na pytanie o to, czym jest **środowisko uczące**, badacze udzielają odmiennych odpowiedzi w zależności od przyjętych założeń odnoszących się do rozumienia istoty procesu uczenia się. Istnieje wiele modeli środowiska uczącego, zależą one od paradygmatu dydaktycznego, czyli przyjętych założeń związanych ze stopniem aktywności i samodzielności uczących się, celów i treści kształcenia, poglądów na to, czym jest wiedza i jak tworzy ją człowiek (Klus-Stańska 2018: 42 i nn.). Wydaje się, że obecnie można wyróżnić co najmniej dwa znaczące ujęcia tej kategorii. W pierwszym środowisko uczące oznacza szkolne otoczenie ucznia wyzwalające: procesy poznawcze, komunikację w grupie i wszelkie celowe aktywności organizujące proces dydaktyczny. Elementami tego procesu są: uczeń, nauczyciel oraz wszystko to, co składa się na obudowę aktywności szkolnej. Opisywany model środowiska uczenia odwołuje się do założeń dydaktyki transmisyjnej z takimi elementami, jak: zamknięta przestrzeń dostosowana do przekazu treści nauczania, stały frontalny układ ławek i innych mebli szkolnych, wyeksponowana pozycja nauczyciela.

W drugim ujęciu środowisko uczące oznacza zróżnicowaną i zmienną przestrzeń uczenia się, a jej organizacja ma na celu ułatwienie podmiotowi samodzielność działania, stawiania pytań, badania oraz podejmowania innych aktywności poznawczych. Procesy uczenia się, często tożsame z procesem badawczym, odbywają się w miejscach, w których stymulowana jest aktywność poznawcza. To tam zawarte są niezbędne zasoby, dające możliwość świadomego ich włączenia w strukturę profesjonalnego warsztatu pracy. Są to m.in. biblioteki, centra nauki i muzea, otwarte przestrzenie edukacyjne (parki tematyczne, ścieżki przyrodnicze, historyczne), stowarzyszenia i wolontariaty, laboratoria i pracownie.

Środowisko uczące jako składnik kultury uczenia się

Zasięg i możliwości międzyludzkiej komunikacji symbolicznej, odbywającej się we współczesnej kulturze, są obecnie niewyobrażalnie większe niż przed kilkudziesięciu laty. Jest to związane z rozwojem nowych technologii, robotyzacją produkcji, a przede wszystkim z rewolucją informacyjną – jej efektem jest wszechobecne wirtualne środowisko, w którym poruszamy się równoległe do realnego otoczenia naszego życia. W wyniku tych zmian proces uczenia się również uległ radykalnym przemianom. Obecnie przebiega on w odmiennych warunkach niż w środowisku definiowanym jako to, co otacza człowieka, wywiera na niego wpływ i podlega jego oddziaływaniom. Dawne rozumienie środowiska uczenia, obejmujące klasę wyposażoną w ławki i tablicę, obecnie w żaden sposób nie oddaje prawdziwego obrazu bogatego otoczenia, w którym się poruszamy, uczymy i badamy świat.

Odejście od wąskiego metodycznego rozumienia środowiska uczącego się sytuuje tę kategorię w nurcie filozofii kultury operującej wyjaśnieniami o charakterze interdyscyplinarnym i epistemicznym, a także poszerzeniem opisów podstawowych form aktywności uczącego się podmiotu, takich jak: eksplorowanie, eksperymentowanie, doświadczanie (Kruk 2014: 293). Współcześnie środowisko uczenia traktuje się jako kategorię społeczno-kulturową, ponieważ jest to nie tylko fizyczne miejsce, w którym odbywa się edukacja, lecz także cała złożona infrastruktura, do której należą:

- materialne środowisko dydaktyczne (klasy i pracownie, laboratoria, wyposażenie, meble szkolne, środki dydaktyczne);
- środowisko wirtualne (pracownie komputerowe, tablice interaktywne, programy i aplikacje, e-learning, *blended learning* i inne formy uczenia w sieci i grupach społecznościowych);
- społeczność szkolna/ucząca (uczniowie i ich rodzice, nauczyciele, członkowie stowarzyszeń edukacyjnych, grupy wsparcia zaangażowane w zmiany w szkole);
- środowisko formalne – administracja szkolna i władze oświatowe.

Teoretycy zgłębiający problematykę z zakresu dydaktyki zwracają uwagę, że jest to dyscyplina wieloparadygmatyczna, cechująca się wykorzystywaniem opisów procesów poznawczych i uczenia się oraz przywołująca te same fakty, ale w odmiennych kontek-

stach interpretacyjnych w zależności od przyjętych uprzednio założeń cechujących dany paradygmat (Rubacha 2003: 63 i nn.; Klus-Stańska 2018: 42 i nn.). W odniesieniu do środowiska uczącego można zauważyć, że w poszczególnych grupach paradygmatów wyodrębnionych w dydaktyce istnieją zarówno różne, jak i wspólne cechy środowisk, w których przebiegają procesy poznawcze, oraz przestrzeni i aranżacji przyjętej dla procesu uczenia się. Niektóre elementy i cechy dominują, inne są prawie nieobecne w środowisku uczenia się ukształtowanym w danym paradygmacie. Zależnie od tego, jak są rozłożone akcenty odnoszące się do celów, programu i przebiegu procesu kształcenia, inaczej budowana jest jego infrastruktura. Duże znaczenie mają też atmosfera i stopień dominacji określonych czynności oraz aranżacja i wyposażenie pomieszczeń, w których ten proces przebiega, a także stopień wykorzystania mediów. Można zauważyć, że praktyka szkolna w ujęciu obiektywistycznym (paradygmat dydaktyki transmisyjnej) wyraźnie oddziela środowisko i przestrzeń szkolną od pozaszkolnego kontekstu. To, co szkolne, ma charakter obowiązujący, natomiast otoczenie pozaszkolne pełni funkcję dodatku do formalnej edukacji (Bruner 2006). Zupełnie inaczej rolę środowiska uczącego definiują pedagodzy zorientowani konstruktywistycznie. W ich koncepcjach uczenia środowisko jest rozumiane jako zmienne i dynamiczne zaplecze materialne i społeczne procesu uczenia się. W zasadzie wszystko, co otacza odbiorców oddziaływań edukacyjnych, w danej sytuacji może się stać środowiskiem uczącym, zależnie od kontekstu i sytuacji mającej potencjał wyzwalający aktywność poznawczą. Dla pedagogów krytycznych środowisko to swoista **scena, na której rozgrywają się procesy społeczne i polityczne zarazem**, na niej odbywa się walka o dominację i władzę. Dydaktyczny potencjał środowiska jest zmienny i zależy od znaczeń, jakie nadają swemu otoczeniu uczący się i nauczający. Klasa szkolna może zatem być miejscem dorastania do samodzielności i emancypacji, a w innej sytuacji społecznej może być narzędziem walki o dominację i wywieranie wpływu. Uczący się, jako aktywni uczestnicy życia szkolnego, nie tylko nie akceptują jego reguł, lecz również kontestują zastaną rzeczywistość przez różne zachowania o charakterze rytuałów (McLaren 1993: 19 i nn.).

Środowisko uczące jako znaczący składnik descholaryzacji, ruchu *open space* i *outdoor education*

W poglądach badaczy i praktyków zajmujących się szkołą i jej funkcjami można też odnaleźć inne podejścia, skrajnie odmienne od ujęć klasycznych, postrzegających tę instytucję jako ważny element struktury społecznej. Chodzi o ruch descholaryzacji, powstały jako wyraz sprzeciwu wobec opresyjnej i różnicującej roli szkoły w społeczeństwie. Zwolennicy descholaryzacji uważali, że edukacja, jako proces odbywający się w przestrzeni publicznej, nie wymaga specjalnych instytucji i powinna się opierać na nieskrępowanej komunikacji wspólnoty uczących się i nauczających. Zdaniem Ivana Illicha charakter szkolnictwa jest opresyjny, dlatego jedyną właściwą drogą do uzyskania realnej zmiany społecznej nie jest odnowa systemu szkolnego, lecz jego likwidacja. Edukacja zatem powinna realizować inne niż dotychczas cele:

- każdemu, kto chce się uczyć, w dowolnym momencie życia musi być zapewnione prawo do korzystania z zasobów informacji;
- każdy, kto chce się dzielić swoimi wiadomościami, jest upoważniony do wyszukiwania tych, którzy chcą się od niego uczyć;
- każdy, kto chce przedstawić jakąś kwestię ogółowi, powinien mieć okazję, by to zrobić (Illich 1976).

Już od XIX w. w wielu społeczeństwach powstawały zbliżone do descholaryzacji ruchy, które nie były tak radykalne, jak późniejsza koncepcja Illicha, niemniej postulowały odejście od modelu szkoły zamkniętej. Zwolennicy edukacji alternatywnej uznawali szkołę w tradycyjnym kształcie za przeżytek, proponując w jej miejsce rozszerzoną, otwartą koncepcję przestrzeni uczącej, w której mogą zachodzić swobodne interakcje. Następnie powstał ruch szkół *open space*, który rozwinął się w Stanach Zjednoczonych w latach 70. i 80. XX w., obejmując około 21% szkół. Ich odpowiedniki pojawiły się szkołach europejskich, przyjmując zróżnicowaną postać. Szkoły *open space* posiadają zazwyczaj duże pomieszczenie, w którym nauczyciele prowadzą zajęcia z kilkoma grupami uczniów. W centrum znajduje się przestrzeń społeczna, czyli *cluster*. Idea szkół *open space* obecnie przedostaje się do świadomości uczestników procesu edukacji, na co duży wpływ ma zwiększająca się liczebność miejsc o charakterze edukacyjnym, które w wielu aspektach z powodzeniem zastępują szkołę, a ich nowoczesna i sprzyjająca uczeniu się aranżacja często jest silnym impulsem do zmiany myślenia o koncepcji szkoły. Przykładem takiego rozumienia roli środowiska uczącego są współczesne niemieckie *Gesamtschule*, szkoły silnie związane ze środowiskiem lokalnym i z instytucjami, takimi jak biblioteka, teatr, muzeum czy park tematyczny.

Charakteryzując środowisko uczące, nie można pominąć mało popularnego w Polsce zjawiska **edukacji outdoorowej**, realizowanej dzięki potencjałowi edukacyjnemu zawartemu w najbliższym otoczeniu uczących się. Istotą tego modelu jest uczenie się w środowisku naturalnym uczestników, nawet pomimo zatrącenia przez nie większości cech przynależnych zrównoważonemu rozwojowi przyrodniczego ekosystemu człowieka. W badaniach nad rozumieniem i sposobami wykorzystania założeń *outdoor education* w praktyce wczesnoszkolnej przez nauczycieli tego etapu kształcenia wskazuje się, że jest to ogromny, lecz wciąż niewykorzystany potencjał możliwości zmiany edukacyjnej (Michalak, Parczewska 2019). Renata Michalak i Teresa Parczewska w badaniach przeprowadzonych w 17 szkołach w zróżnicowanych środowiskach (wielkomiejskich, małych miastach i wiejskich) wskazują, że w badanych placówkach w niedostatecznym stopniu wykorzystane są takie metody, jak: ćwiczenia w terenie, prace ogrodowe, pomiary, eksperymenty i doświadczenia tak charakterystyczne dla edukacji outdoorowej. Jak podkreślają badani nauczyciele, wynika to z przyjętej kultury uczenia się, opierającej się na modelach transmisyjnych, słabo podatnych na rekonstrukcję rytmu pracy szkoły i utrudniających samodzielne i aktywne zajęcia terenowe w małych grupach (Michalak, Parczewska 2019: 138 i nn.). Jako dominującą formę aktywności na zewnątrz szkoły respondenci wymieniali spacery bądź wycieczki, w niewielkim odsetku zaznaczając merytoryczne formy pracy

poza szkołą, jak np. projekty edukacyjne, gry terenowe i prace ogrodnicze (Michalak, Parczewska 2019: 135–136).

Klasa szkolna jako środowisko uczące

Badacze edukacji zwracają uwagę, że klasa, pełniąc funkcję socjalizacyjną, ma tak zorganizowaną przestrzeń, by ułatwić nauczycielowi kierowanie pracą uczniów, a także by jej aranżacja sprzyjała efektywności procesu dydaktycznego. Wprowadzenie zmiany w projektowanie klasy i całego budynku szkolnego jest trudne z kilku powodów. Po pierwsze w świadomości ludzi związanych z edukacją kształt szkoły jest mocno utrwalony przez tradycję oraz przekonania społeczne związane z funkcjami pełnionymi przez szkołę. Po drugie projektowanie elastycznej przestrzeni szkolnej wymaga odejścia od założeń o szkole jako obszarze zamkniętym i zredefiniowania nie tylko jej funkcji, ale również zmiany filozofii kształcenia, na co składają się takie elementy, jak: cele i treści kształcenia, sposoby pracy dydaktycznej nauczyciela oraz stopień samodzielności uczniów. Innym powodem braku szerszej skali innowacji w projektach szkół i przestrzeni wewnętrznej budynków jest niedocenywanie przez uczestników życia społecznego znaczenia wpływu środowiska na zachowania i kreatywność młodych osób w nim żyjących. Tymczasem: „Stosunkowo łatwo jest wykazać, że w nowo projektowanych lub całkowicie zmodernizowanych budynkach szkolnych tkwi olbrzymi potencjał, którego wyzwolenie będzie już tylko zależało od samych uczestników procesu edukacji. A co zrobić ze szkołami, które trudno zaliczyć do środowisk atrakcyjnych, z przestrzeniami słabo przysposabiającymi do rozmowy i w dekoracjach zakłócających proces socjalizacji wtórnej?” (Dymnicka, Rozmarynowska 2006: 255).

Klasy tworzone zgodnie z ideą *open space* znacząco różnią się od klas opartych na modelu tradycyjnym. W miejsce monotonna, podobnych do siebie sal lekcyjnych z rzędami ławek, biurkiem nauczycielskim i tablicą pojawiają się pomieszczenia zróżnicowane w zależności od celów, jakim służą, z widoczną dbałością o dobre wzornictwo i dostosowanie do fizycznych możliwości uczniów. Przykłady takich aranżacji coraz liczniej pojawiają się w rodzimych opracowaniach, ich autorzy zwracają uwagę na znaczenie projektowania fizycznej przestrzeni, w której przebywają uczniowie, dla ich aktywności indywidualnego stylu uczenia się. Marcin Polak, redagujący portal Edunews, opisuje i ilustruje następujące przykłady takich aranżacji, są to m.in.: „**Media laby** – to niewielkie sale przeznaczone dla kilku osób pracujących z wykorzystaniem urządzeń komputerowych. **Studio** – sala z wyciszonymi ścianami i drzwiami do zajęć taneczno-muzycznych. **Samotne drzewo** – miejsce spotkań, pozwalające przebywać i nawiązywać interakcje większej grupie uczniów. Wokół drzewa zaprojektowane miejsce do siedzenia «na trawie» lub na murku. Tu uczniowie swobodnie rozmawiają, nawiązują znajomości, dzielą się informacjami i pomysłami. **Łoże** – miejsce rozmów w zespołach” (Polak 2016: 78).

Należy zauważyć, że takie samo wyposażenie i aranżacja klasy szkolnej jako miejsca edukacji mogą generować odmienne modele pracy dydaktycznej. Interaktywne tablice,

tablety czy wielość środków dydaktycznych nie są też wystarczającym warunkiem otwartej komunikacji w trakcie procesu uczenia się, a niekiedy mogą utrwalać transmisyjny styl pracy nauczyciela. Bogate oprzyrządowanie dydaktyczne jest potrzebne, ale o powodzeniu określonego modelu pracy metodycznej decyduje spłot wielu czynników, na które składają się: przyjęte cele i program edukacji, stopień samodzielności uczących się, struktura organizacyjna miejsca, w którym przebiega proces dydaktyczny, a także poglądy wyznawane przez nauczycieli odnośnie do tego, czym jest proces uczenia się i nauczania i jak powinien on przebiegać.

Wirtualne środowisko uczące

Współcześni badacze do środowiska uczącego zaliczają również tzw. rozszerzoną rzeczywistość, obejmującą: społeczności wirtualne i komunikację w sieci oraz czerpanie z zawartych w niej zasobów, a także korzystanie z różnorodnych form uczenia się na odległość z wykorzystaniem różnych mediów. Warto zauważyć, że dawniejsze określenie „nowe media” jest obecnie poszerzane o pojęcie „nowe nowe media”, oznaczające urządzenia mobilne z bogatym oprzyrządowaniem umożliwiającym stałe bycie w sieci i uczestniczenie równolegle w często więcej niż jednej wirtualnej społeczności. Współcześnie jest to typowy styl komunikowania się i życia społecznego nowej generacji.

Wykorzystanie mobilnych urządzeń w trakcie uczenia się może być oparte na włączeniu ich w tryb pracy laboratoryjnej (pomiar, rejestracja, odczyt). Obecnie smartfony i tablety są wyposażone w wiele specyficznych aplikacji, dzięki którym mogą służyć jako podręczne przyrządy pomiarowo-rejestracyjne przydatne w pracy laboratoryjnej. W 2013 r. opublikowano przeprowadzone w Uniwersytecie Gdańskim badania nad użytkowaniem mobilnych urządzeń przez najmłodsze pokolenie. Badania te, zatytułowane „M(obile) Mama”, dostarczyły danych wskazujących, że polskie dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym są aktywnymi użytkownikami mobilnych urządzeń (najmłodszy użytkownik miał dziewięć miesięcy, najstarszy – dziewięć lat), a **m(obile) matki** dostrzegają w tych urządzeniach prorozwojowy potencjał i niezwykle chętnie włączają mobilne urządzenia w pole socjalizacyjne własnych dzieci (Bougsiaa i in. 2013). Aspekt ten warto rozważyć w odniesieniu do środowiska uczącego szkoły. Analiza pożądanych cech nauczyciela w środowisku wirtualnym prowadzi do stwierdzenia, że w warunkach komunikacji asynchronicznej relacje pomiędzy uczniami a nauczycielem stają się mniej formalne i hierarchiczne, a samo środowisko uczące nabiera przez to walorów aktywizujących (Juszczyk 2018: 148). Środowisko wirtualne okazuje się nie sprzyjać metodom podającym i biernej percepcji, ma natomiast potencjał sprzyjający interakcjom i współpracy w aktywnie i demokratycznie wykorzystywanej przestrzeni. Stawia to nowe wymagania nauczycielom – oprócz dotychczasowych kompetencji merytorycznych i zawodowych, równie istotne są cechy osobowości, związane z otwartym i nieautorytarnym stylem pracy dydaktycznej (Juszczyk 2018: 150).

Od środowiska uczącego do uczenia się dla środowiska

We wstępie podkreślono konieczność powiązania refleksji pedagogicznej i praktyk edukacyjnych z wiedzą i aktywnością na rzecz podtrzymania kondycji wspólnego środowiska życia: człowieka i jego biosfery. W sytuacji zachodzących niekorzystnych zjawisk konieczne staje się poszerzenie obszaru zainteresowań pedagogiki i metodyk nie tylko poprzez stałą aktualizację dotychczasowej wiedzy o zmianach zachodzących w środowisku i włączanie nowych wątków do programów wszystkich poziomów i typów kształcenia. Znacznie pilniejszym zadaniem jest praca nad postawami ludzi wobec zachodzących zjawisk w przyrodzie i skutków związanych z globalną zmianą w środowisku naturalnym i jej efektach społecznych. Wydaje się, że można wypracować konsensus dotyczący najbardziej znaczących dla pedagogów zadań w ramach szeroko rozumianego projektu **uczenia się dla środowiska** przez nowe formy naszej obecności w sferze publicznej, niestandardowe inicjatywy wychodzące poza szkołę i dotychczasowe tradycje dydaktyczne. Pedagodzy – jak żadna inna profesja – mają wszelkie narzędzia do realizacji tych zadań w sferze publicznej. Są to:

- zadania związane ze zmianą sposobu korzystania z naturalnych zasobów, takich jak woda, energia, zasoby kopalne¹;
- zadania dotyczące pogłębiania wiedzy w społeczeństwie na temat zmiany klimatycznej i jej skutków²;
- zadania odnoszące się do postaw wobec biosfery: zwierząt, roślin, przyrody nieożywionej. Szeroki zakres tych zadań obejmuje rozumienie zarówno współzależności zachodzących pomiędzy wszystkimi składnikami biosfery, jak i konieczności utrzymania między nimi równowagi. Jest to warunkiem wypracowania postawy empatycznej wobec środowiska, polegającej na tym, że człowiek nie tylko unika zawłaszczania i niszczenia innych ekosystemów niż własny, lecz troszczy się także o przetrwanie w dobrej kondycji gatunków zwierząt i roślin oraz zasobów przyrody³;

¹ Rok 2013 został ogłoszony przez UNESCO Międzynarodowym Rokiem Współpracy w Dziedzinie Wody. W uzasadnieniu czytamy: „Przewidywany wzrost populacji świata z 7 do 9 miliardów w 2050 roku spowoduje dalszy wzrost zapotrzebowania na produkty rolnicze o około 20 procent, a także na energię elektryczną o około 60 procent. Wszystko to wiązać się będzie z jeszcze większym zapotrzebowaniem na wodę” (Polski Komitet ds. UNESCO 2013). Jak wykazuje się w raporcie opracowanym przez Międzyrządowy Zespół ds. Zmian Klimatu w 2018 r., prognozy te okazały się nadmiernie optymistyczne (por. *Nauka o klimacie*, <https://naukaoklimacie.pl>, 5.04.2017).

² Źródeł wiedzy na temat zmiany klimatycznej jest bardzo dużo, jednak bez dobrego przygotowania oddzielenie wiarygodnych doniesień, faktów, teorii i hipotez od niedostatecznie ugruntowanych informacji i teorii jest trudne, toteż rola pedagogów jest nie do przecenienia. Dodatkowe wsparcie stanowią profesjonalnie przygotowane portale prowadzone przez wolontariuszy i stowarzyszenia przy współpracy z ludźmi nauki.

³ Wiedza zawarta w programach szkolnych i mediach, np. o segregacji odpadów, ochronie zagrożonych gatunków lub sposobach oszczędzania wody i produkowania zielonej energii, już nie wystarcza do utrzymania stanu równowagi. W sytuacji wylesiania, wysychania zbiorników wody, eksploatacyjnego modelu rolnictwa potrzebne są skoordynowane reakcje, dające szansę na solidarne zachowania wspólnot ludzkich wobec

- pedagodzy są potrzebni także w działaniach systemowych związanych z podejmowaniem inicjatyw na rzecz jakości życia młodych pokoleń. Służą temu: możliwość szerokiej komunikacji (sieciowanie), akcje systemowe i znajomość technik wywierania wpływu na podmioty decydujące w sprawach związanych z kondycją biosfery.

Są to tylko wybrane wątki, zaznaczające się w narastającej fali działań zaangażowanych osób, organizacji, stowarzyszeń i wolontariuszy na rzecz utrzymania dobrej kondycji wspólnego środowiska przyrodniczo-społecznego. Podstawą skuteczności tych oddziaływań są dostęp do rzetelnych źródeł wiedzy, stała jej aktualizacja i inicjatywy zmieniające świadomość i postawy z obojętnych na krytyczne i zarazem zaangażowane. Zadania te są propozycją wstępną, swoistym zaproszeniem do debaty, wynikającym z przeświadczenia, że głos pedagogów jest obecnie niezwykle potrzebny i powinien wybrzmieć na wszystkich poziomach. Chodzi tu o zaangażowanie się w poprawę zastanej sytuacji i przeciwstawienie narastającym zagrożeniom przez współpracę z uczniami, młodzieżą i rodzicami. Równie znaczące są inicjatywy popularyzatorskie dla dorosłych, zwłaszcza w obszarach poza zasięgiem dotychczasowych oddziaływań edukacyjnych, co daje szansę na zmiany w świadomości wspólnoty i nadzieję na przyszłość.

Literatura

- Bougsiaa H., Cackowska M., Kopciewicz L. (2013), *Dzieci w kulturze cyfrowej*. „Ars Educandi”, 10.
- Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Dymnicka M., Rozmarynowska K. (2006), *Architektura szkoły i jej społeczne funkcje*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Hojnacki L. (red.) (2013), *Mobilna edukacja. (R)ewolucja w nauczaniu – poradnik dla osób uczących się*. Warszawa, Think Global sp. z o.o. <https://edustore.eu/pliki/mobilna-edukacja-poradnik-dla-edukatorów.pdf>, 5.04.2017.
- Illich I. (1976), *Społeczeństwo bez szkoły*. Warszawa, PIW.
- Juszczyk S. (2018), *Rekonfiguracja społecznej roli nauczyciela w klasie wirtualnej*. W: M. Tanaś, S. Galancik (red.), *Cyberprzestrzeń – człowiek – edukacja. Mistrz i uczeń w cyberprzestrzeni*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kruk J. (2014), *Dezintegracja szkolnego środowiska oraz możliwości jego harmonizowania*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- McLaren P. (1993), *Antystruktura oporu*, przeł. E. Kiszkurko-Koziej. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Mendel M. (red.) (2006), *Pedagogika miejsca*. Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

groźby zniszczenia całego ekosystemu (por. działania takich organizacji, jak: Greenpeace, World Wide Fund for Nature, BirdLife International, Vegetarians International Voice for Animals (Viva!) i wielu innych).

- Michalak R., Parczewska T. (2019), *(Nie)obecność „outdoor education” w kształceniu szkolnym*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Polak M. (2016), *Przestrzeń fizyczna i architektoniczna*. T. 1: *Przestrzenie edukacji 21. Otwieramy szkołę!* Warszawa, Eduspaces21, <https://edustore.eu/pliki/Przestrzenie-edukacji-tom1.pdf>, 5.04.2017.
- Polski Komitet ds. UNESCO (2013), *Międzynarodowy Rok Współpracy w Dziedzinie Wody, 2013*. <http://www.unesco.pl/nauka/rok-wody-2013>, 5.04.2017.
- Rubacha K. (2003), *Budowanie teorii pedagogicznych*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Umiński T. (1995), *Ekologia, środowisko, przyroda*. Warszawa, WSiP.

Marzenna Nowicka

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.50.02>

ORCID: 0000-0002-0032-9944

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

marzenna.nowicka@uwm.edu.pl

Orientowanie się w przestrzeni bez przestrzeni – o budowaniu świadomości przestrzennej w edukacji wczesnoszkolnej

Summary

Orientating in a space without space – about building spatial awareness in early school education

Orientation in physical space is a skill that allows functioning well in everyday life. The task of the school is to support this skill. The article presents the results of an analysis of 3 packages of school textbooks intended for I–III classes of primary school. It was agreed that textbook instructions concerning building spatial awareness are of a narrow instrumental nature and are focused solely on achieving efficiency in school understanding. The focus is on static situations organized in the classroom and exercises on the plane. Children acquire only knowledge about space, and do not accumulate useful experience related to everyday functioning in it.

Keywords: spatial orientation, spatial awareness, early school education, textbooks

Słowa kluczowe: orientacja przestrzenna, świadomość przestrzenna, edukacja wczesnoszkolna, podręczniki

Relacja człowiek–przestrzeń jest zagadnieniem badawczym rozpatrywanym na gruncie wielu dyscyplin naukowych. W zależności od przyjętej perspektywy różnie się tę przestrzeń identyfikuje i określa (Izdebska 2015). W niniejszym artykule przedstawiam rozważania dotyczące orientowania się dziecka w przestrzeni fizycznej, środowiskowej. Odwołuję się zatem do podstawowego wzorca dla koncepcji przestrzeni w naukach społecznych, jakim jest trójwymiarowa przestrzeń fizyczna (Sack 1980, za: Lisowski 2014: 11). Koncentracja na kategoriach fizycznych i geometrycznych nie oznacza odcinania się od oczywistych powiązań z kontekstem społeczno-kulturowego wytwarzania przestrzeni (Rembowska 2013: 69). Orientacja w przestrzeni, rozumianej jako „ogół stosunków zachodzących między współwystępującymi przedmiotami materialnymi, ich rozmiarami i kształtami” (Izdebska 2015: 11), jest warunkiem dobrego funkcjonowania człowieka w otaczającej rzeczywistości.

Orientacja przestrzenna, będąca czynnością psychiczną związaną z spostrzeganiem, rozumiana jest jako proces uświadomienia położenia ciała w przestrzeni (Vetulani, Mazurek 2015). Orientację przestrzenną określa się jako: „kontrolę ciała wobec otoczenia

w odniesieniu do miejsc, rzeczy i osób: zdawanie sobie sprawy z rozmiarów i kształtów otaczającej przestrzeni oraz wielkości, kształtów i rozmieszczenia w niej przedmiotów” (Mihilewicz 1999: 39). Z przedstawionej definicji wynika, że częścią orientacji przestrzennej jest świadomość przestrzenna, oznaczająca świadomość lokalizacji obiektów wokół ciała. W literaturze przedmiotu – podobnie jak to przyjąłem w niniejszym artykule – pojęcia te często są utożsamiane i najogólniej interpretowane jako zdolność: rozumienia relacji między obiektami w przestrzeni, ich interpretowania, werbalizowania i wykorzystywania w działaniu (Głodkowska 2000: 34–35). Ściśle z tym powiązane jest Gardnerowskie wyróżnienie inteligencji wizualno-przestrzennej jako zdolności tworzenia umysłowych modeli świata przestrzennego, ich transformowania, modyfikowania i wizualizowania (Gardner i in. 2001: 158). W badaniach funkcjonowania w przestrzeni używane jest też określenie „kompetencja przestrzenna”, traktowana jako połączenie dwóch komponentów: wyobraźni przestrzennej (wizualizacja układów przestrzennych i operowanie nimi) i orientacji przestrzennej (Guzy 2010: 111). W niniejszym artykule odwołuję się do szerszego ujęcia kompetencji przestrzennych, wykorzystywanego przez Rolanda Meighana (1993: 94), dla którego oznaczają one posiadanie dwojakiego rodzaju zdolności: po pierwsze zdolności jednostki do bycia świadomą jej otoczenia i jego wpływu na nią, a po drugie zdolności do wykorzystywania i zmieniania otoczenia do realizacji własnych celów.

Poznanie i zdobywanie orientacji w przestrzeni jest złożonym i długotrwałym procesem, uzależnionym od ukształtowanych spostrzeżeń, wyobrażeń i pojęć. W ontogenezie na kształtowanie orientacji w przestrzeni wpływ ma kilka sprawności: koordynacja między zmysłami (przestrzeń jest odbierana wielozmysłowo), poczucie stałości otaczających obiektów (jest wyznaczana przez relacje między obiektami), umiejętności lokomocyjne i manipulacyjne (jest poznawana w działaniu) oraz sprawność werbalna w opisywaniu relacji przestrzennych (jej poznawanie pozostaje w związku z rozwojem mowy) (Adamski 2007: 78). Zgodnie z ustaleniami Jeana Piageta spójna przestrzeń sensoryczno-motoryczna najbliższego otoczenia tworzy się w ciągu pierwszych 18 miesięcy życia, a praktyczny świat dziecka jest pierwotnie ukształtowany przez przedmioty stałe. W okresie tym wyróżnia się trzy ważne dla percepcji przestrzeni fazy (Vurpillot 1991: 288). Od narodzin do czwartego miesiąca dziecko spostrzega świat jako pewną „całość heterogenicznych przestrzeni, przy czym wszystkie one skupione są na własnym ciele dziecka” (Piaget, Inhelder 1993: 17). Przestrzeń ustna, dotykowa, wzrokowa, słuchowa, postawy i wrażenia czasowe nie są ze sobą skoordynowane i pochodzące z nich dane sensoryczne nie pozostają ze sobą w żadnych relacjach. Dziecko nie odróżnia też własnych ruchów od ruchów przedmiotów, a zmiany perspektywy postrzega jako zmiany samych przedmiotów (Wadsworth 1998: 48). Od około czwartego miesiąca życia pojawia się koordynacja między chwytaniem i widzeniem, a potem między innymi danymi sensorycznymi (Vurpillot 1991: 288). Dziecko chwytta przedmioty i nimi manipuluje. Jednak przedmioty nie mają jeszcze cechy stałości trwania, brakuje też rozróżniania zmian stanu fizycznego i położenia przestrzennego. Trzecia faza, rozpoczynająca się od ok. 8.–9. miesiąca życia dziecka, wiąże się z kształtowaniem

się percepcyjnej stałości wielkości oraz stałości kształtu przedmiotu. Dziecko rozpoznaje przedmiot mimo przekształceń, jakim ulega obraz tego przedmiotu na siatkówce oka w zależności od oddalania czy obrotu (Vurpillot 1991: 288). Jak już wspomniano, zwieńczenie przebytych etapów w postaci spójnego szkieletu przestrzeni praktycznej następuje ok. 18. miesiąca życia dziecka, choć odniesienia w tej przestrzeni nadal są skoncentrowane na własnym ciele dziecka, a punkty widzenia nie są skoordynowane. W następnych latach dzięki rozwojowi zdolności tworzenia reprezentacji umysłowych możliwy staje się zewnętrzny wobec podmiotu i przedmiotów układ odniesienia. Od ok. 7. roku życia dziecka pierwotna, niehomogeniczna, nieizotropowa (ma wymiary uprzywilejowane), nieciągła i ześrodkowana na podmiocie (nie da się jej zbudować z dowolnego punktu) przestrzeń zostaje konstruowana od nowa w przestrzeń racjonalną (Piaget 1966: 53). W tym czasie pojawia się też pojęcie i reprezentacja perspektywy (zmniejszanie w odległości, zanikanie itd.). Ostatecznie pojęcie przestrzeni zostaje ukształtowane ok. 9.–10. roku życia (Piaget, Inhelder 1993: 38). Badania prowadzone w nurcie neopiagetowskim wskazują, że kompetencje małych dzieci w zakresie rozumowania są większe, niż zakładał Piaget. Dzieci wyraźnie wcześniej rozumieją: pojęcie stałości przedmiotów, fizyczne właściwości przedmiotów znajdujących się poza zasięgiem ich wzroku, wykazują zdolność zmiany własnej perspektywy w obszarze percepcji, są w stanie uwzględniać stan emocjonalny i przekonania innych osób (Tarvis, Wade 1999).

W nawiązaniu do teorii Piageta Edyta Gruszczyk-Kolczyńska i Ewa Czaplewska (1996: 33) potwierdziły, że rozwój dziecięcych kompetencji w zakresie orientacji przestrzennej jest ściśle powiązany z umiejętnością myślenia operacyjnego i stopniowym rozwojem decentracji. Przebieg tego rozwoju charakteryzuje zachowanie kolejności przebiegającej: od różnicowania *ja* i otoczenia, znajomości schematu własnego ciała, przez rozróżnianie kierunków oraz położenia przedmiotów w stosunku do własnego ciała, następnie w stosunku do drugiej osoby, aż do określania położenia obiektów względem drugich i wyznaczania kierunków **od** lub **do** wybranego przedmiotu (Gruszczyk-Kolczyńska, Czaplewska 1996: 33).

Orientacja w przestrzeni fizycznej jest podstawową zdolnością poznawczą, permanentnie i często w nieuświadomiany sposób wykorzystywaną niezależnie od wieku, warunkującą podejmowanie różnorodnych działań. Ocena odległości, położenia, rozmiaru i relacji pomiędzy obiektami w przestrzeni jest niezbędna m.in. w takich czynnościach, jak: przemieszczanie się, orientacja we własnym położeniu, prowadzenie i parkowanie pojazdów, czytanie tabel, diagramów czy map i ich tworzenie, budowanie modeli na podstawie instrukcji, rysowanie, projektowanie przestrzeni, korzystanie z aplikacji telefonicznych itp. Kształtowanie orientacji przestrzennej jest również ważnym zagadnieniem w edukacji dziecka, zdolności wizualno-przestrzenne bowiem są powiązane z nabywaniem umiejętności językowych (Guzy 2015), matematycznych (Derdzikowska 2009) i są predyktorami dysleksji, dysgrafii i innego rodzaju trudności w uczeniu się (Szczepkowska 2017). Ocena poziomu orientacji przestrzennej często wchodzi w skład badania gotowości szkolnej uczniów na progu szkoły podstawowej (Oszwa 2006). Wobec wagi orientacji

przestrzennej w codziennych doświadczeniach warto rozważyć, jak przebiega szkolne wspieranie nabywania tej umiejętności przez dzieci.

O projekcie badawczym

Głównym celem prezentowanych w niniejszym artykule badań była identyfikacja modelu kształcenia orientacji przestrzennej uczniów promowanego w podręcznikach przeznaczonych dla edukacji wczesnoszkolnej. Problem główny zawierał się w pytaniu: Jak w świetle podręczników szkolnych kształcona jest orientacja przestrzenna uczniów klas początkowych?

W szczególności rekonstruowałam kwestie dotyczące tego, jakie polecenia odnośnie do kształcenia świadomości przestrzennej są obecne w podręcznikach szkolnych, czym się charakteryzują i jakich obszarów dotyczą. Interesowało mnie również mapowanie nieobecności, braków poleceń, które w świetle dostępnej literatury przedmiotu i własnych dociekań mogłyby również posłużyć wzmocnieniu potencjału ucznia w zakresie świadomości przestrzennej.

W badaniach zastosowałam analizę dokumentów zastanych (Łuczewski, Bednarz-Łuczewska 2012). Zbudowałam wstępny korpus danych, biorąc pod uwagę dostępność oraz kompletność materiałów do analizy. Przeanalizowałam trzy pakiety podręczników i ćwiczeń dla klasy I, II i III szkoły podstawowej, dopuszczonych przez MEN po ostatniej reformie programowej z 2017 r. Pochodziły one z wydawnictw: Nowa Era (*Elementarz odkrywców*), Didasko (*Ja, ty – my*), Mac Edukacja (*Oto ja*). W zależności od klasy kolejne serie podręczników miały dodatkowe dookreślające podtytuły.

Kształcenie orientacji przestrzennej uczniów w świetle poleceń z podręczników szkolnych

Budowanie reprezentacji przestrzeni w umysłach dzieci odbywa się głównie w obszarze edukacji matematycznej i przyrodniczej. Na zajęciach matematycznych obejmuje ono wyznaczanie kierunków: góra-dół, przód-tył, lewa-prawa i określanie z ich uwzględnieniem położenia różnych obiektów, głównie wobec osoby dziecka. Zgodnie z zapisami podstawy programowej reprezentowana w podręcznikach edukacja przyrodnicza rozszerza ten zakres do określania lokalizacji obiektów z większego dystansu, z uwzględnieniem kierunków świata, orientacji na planie i różnego typu mapach.

W wyniku analizy treści podręczników szkolnych wyodrębniłam następujące cechy kształcenia orientacji przestrzennej dzieci:

- koncentrowanie się na statycznych sytuacjach w przestrzeni klasy szkolnej;
- koncentracja na płaszczyźnie;
- transmisja wiedzy i ograniczanie doświadczeń dziecka;
- kształcenie umiejętności typowo szkolnych;
- separacja od środowiska życia dziecka.

Koncentrowanie się na statycznych sytuacjach w przestrzeni klasy szkolnej

W zakresie edukacji matematycznej w analizowanych podręcznikach obecne są głównie zadania dotyczące orientacji dziecka w kierunkach wyznaczanych od siebie, położeniu obiektów względem własnego ciała lub innego obserwatora oraz wzajemnego położenia obiektów. Co charakterystyczne, ćwiczenia te dotyczą sytuacji statycznych, w których obserwowane obiekty leżą lub stoją nieruchomo. Zupełnie brakuje sytuacji dynamicznych, związanych z ruchem osób i obiektów w kierunku lewym bądź prawym, skrętów w prawo lub lewo, obracaniem wokół osi (por. Semadeni 2013, 2015: 133–143). Co więcej, ćwiczeniom tym nie poświęca się zbyt wiele miejsca, a ich warianty są bardzo podobne do siebie we wszystkich analizowanych podręcznikach.

Określanie relacji między przedmiotami odbywa się głównie na podstawie analizy położenia przedmiotów na rysunku bądź ilustracji, rzadziej polecenia dotyczą obiektów rzeczywistych. Dzieci mają przy tym używać pojęć, które już dawno powinny mieć opanowane w okresie przedszkolnym: za, obok, przed, nad itp. Typowe polecenia dla dzieci siedmioletnich dotyczą w oczywisty sposób sfery ich aktualnego rozwoju i nie stanowią dla dziecka żadnego intelektualnego wyzwania. W zależności od podręcznika dzieciom przedstawia się scenki z parku, z łąki, z ulicy, ze sklepu itp. i stawia pytania:

Gdzie schował się pies? Gdzie stoi wózek? Kto idzie przed panem? Gdzie leży piłka? Co stoi obok ławki? Co fruwa nad łąką? Co fruwa wyżej niż ważka? A co niżej? Co jest nad półką z makaronem, a co pod półką z dżemami.

W podręcznikach zwraca się szczególną uwagę na orientację dziecka w ustalaniu stron lewa-prawa bądź położenia obiektów na lewo lub prawo od danego przedmiotu lub osoby. Tu również dzieci głównie analizują położenie osób czy zwierząt oraz przedmiotów przedstawionych na ilustracjach, odpowiadając na pytania:

W którą stronę patrzy małpka, w którą miś? W którą stronę lecą ptaki, a w którą idą ludzie? Narysuj coś po lewej stronie piłki itp.

Co ważne, rozważa się też względność strony prawej i lewej, zarówno na ilustracjach, jak i w przestrzeni klasy szkolnej:

Który pajac stoi przodem, a który tyłem do ciebie? Stań najpierw tak jak pajac z prawej strony kartki. Podnieś prawą rękę. Potem stań tak jak pajac z lewej strony kartki. Podnieś prawą rękę. Potem stań jak pajac z lewej strony kartki. Podnieś prawą rękę. Wskaż prawą rękę każdego pajaca. Przy której nodze jednego i drugiego pajaca leży piłka? (NE, P, 1, M, I, s. 6)¹

¹ Przy cytatach zastosowano kody odnośnie do analizowanych podręczników, kolejno oznaczając: wydawnictwo (Nowa Era – NE, Didasko – D; Mac Edukacja – ME), podręcznik/ćwiczenia (P/C), część

Stań naprzeciwko kolegi i powiedz, co znajduje się w klasie po twojej lewej stronie. Powiedz, co się znajduje po lewej stronie kolegi. Co zauważasz? (ME, P, 1, M-R, II, s. 6)

Dwa powyższe przykłady dotyczą gromadzenia bardzo cennych bezpośrednich doświadczeń, jednak nasycenie nimi badanych podręczników można uznać wyłącznie za sygnałne. Dzieci nie tylko nie przemieszczają się w przestrzeni klasy szkolnej, ale również z niej nie wychodzą. Bardzo brakuje poleceń, by np. opuścić budynek i iść w prawo, w lewo, skręcać w określonym kierunku. Dzieci nie badają, co jest na prawo czy lewo w drodze do szkoły w powiązaniu z tym, co zaobserwują w drodze powrotnej ze szkoły do domu. Nie ustalają też kierunku ruchu obiektów, zarówno tych z klasy szkolnej, jak i poza nią: nie obracają przedmiotami, by ustalić kierunek obrotu (np. zakrętkami na butelce), nie określają kierunku ruchu pojazdów na ulicy w stosunku do obserwatora i kierowcy itp. Jak wynika z analizy podręczników, tylko incydentalnie na zajęciach z informatyki zdarzy się dzieciom brać udział w zabawie, w której będą mogli w dynamiczny sposób doskonalić swoją orientację.

Podzielcie się na 3–4-osobowe grupy. Jedna osoba w każdej grupie będzie robotem. Pozostali uczniowie to programiści, czyli osoby, które będą programowały robota, to znaczy wydawały mu polecenia. Pamiętajcie, że wasze roboty znają tylko polecenia Krok oraz Skręt w prawo i Skręt w lewo. (NE, P, In, I, s. 18)

Koncentracja na płaszczyźnie

Charakterystycznym rysem proponowanego w podręcznikach modelu rozwijania dziecięcej orientacji w otaczającej przestrzeni fizycznej jest koncentracja na płaszczyźnie kartki w zeszyście, ćwiczeniach czy podręczniku. Kartka służy do utrwalania orientacji, gdzie jest strona lewa czy prawa, góra czy dół, północ czy południe itd. Typowym poleceniem, obecnym w każdym z analizowanych pakietów, jest rysowanie strzałek w różnych kierunkach na pokratkowanej kartce. Dzieci mają ustalać drogi w labiryncie, korzystając z określeń: w prawo, w lewo, w górę, w dół. Oto przykład takiego polecenia:

Odczytaj, jak powinna się poruszać mama jeź, by spotkać się ze swoimi dziećmi. Zapisz w zeszyście za pomocą strzałek, jak przebiegałaby trasa taty jeża. (ME, P, 1, M-R, I, s. 15)

Można użyć określenia, że koncentracja na płaszczyźnie kartki papieru „spłaszcza” świat dziecka i utrwała kompetencje dotyczące orientacji wyłącznie w dwóch wymiarach. W podręcznikach brakuje uwzględniania trójwymiarowej przestrzeni fizycznej wokół dziecka i postrzegania przez nie perspektywy. Uczniowie zajmują się obrazkami, a nie realnymi przedmiotami usytuowanymi wokół nich. Najczęściej mają przyglądać się tylko

podręcznika/ćwiczeń, jeśli jest (1–4 lub A, B), rodzaj edukacji (polonistyczna – Po, przyrodnicza – R, społeczna – S, matematyczna – M, informatyczna – In), klasę (I–III), stronę (s.).

ilustracjom w podręcznikach, na których przedstawia się mierzenie, bądź zgodnie z poleceniami mierzyć długość narysowanych ołówków, pasków papieru, kredek, sznurków, łopatek czy butów itp. Do zupełnej rzadkości należą polecenia typu:

Zorganizujcie w klasie podobne zabawy z mierzeniem. (NE, P, 2, M, I, s. 33)

Co charakterystyczne, sytuacje mierzenia są przedstawiane w podręcznikach tak, jak-by przedmioty w otoczeniu dziecka były wyłącznie płaskie, bo dzieciom najczęściej poleca się przedstawienie tylko jednego wymiaru, np. wysokości domów przedstawionych na ilustracji lub grubości pieńków drzew z fotografii. Takie zadania mocno utrwalają błędne postrzeganie obiektów. Ogólnie przestrzenność ukazywana jest na nielicznych przykładach i niestety nawet wtedy, gdy rozważa się z dziećmi trzy wymiary, to takie zadania nie zapobiegają utrwalaniu błędnych skojarzeń. W jednym z podręczników przedstawiono fotografie kawałka drewna, budowli z piasku i łopatkę do piasku. Polecenia obok są następujące:

Zmierz szerokość i długość kawałka drewna przedstawionego na zdjęciu.

Zmierz i podaj wysokość zamku z piasku oraz długość łopatkę.

Zapisz pomiary w zeszytcie. Zwróć uwagę, kiedy mierzysz długość, kiedy szerokość, a kiedy wysokość. Znajdź różne przedmioty w klasie i w domu. Zmierz je i zapisz wynik pomiarów w zeszytcie. Zaznacz, czy był to pomiar szerokości, długości czy wysokości.

(ME, P, 2, M-R, II, s. 34)

Ukazane w przytoczonym przykładzie polecenia są tak skonstruowane, że mogą sugerować dzieciom, iż niektóre przedmioty mają dwa lub nawet tylko jeden wymiar. Po wykonaniu takich ćwiczeń dziecko może nabrać przekonania, że blat jego ławki to prostokąt, bo ma dwa wymiary – długość i szerokość. Autorzy poleceń z tego podręcznika dodatkowo podkreślają odrębność mierzenia długości, wysokości i szerokości, choć te wielkości czasami traktuje się zamiennie².

Przywiązanie do płaskiego interpretowania wymiarów przedmiotów jest połączone z dużym nasyceniem podręczników ilustracjami i kompilacją fotografii, na których zupełnie zaburzone są proporcje poszczególnych obiektów. W wielu przypadkach na wspólnej ilustracji przedstawiane są przedmioty czy zwierzęta bez zachowania jednej skali ich wymiarów: duże króliki obok małych drzew, tukany większe od leniwców, duże wachlarze obok małych parasoli, małe kwiatki w towarzystwie wielkich biedronek itp.

W badanych podręcznikach w małym nasyceniu, lecz są jednak obecne sytuacje zaburzenia postrzegania perspektywy przez dzieci. Na przykład w jednym z nich przedstawiony jest plan miasta wykonany z typowymi błędami w percepcji dziecka do 8.–9. roku życia (Szemińska 1981: 231–232). Narysowane na nim samochody jadące po jezdni

² Na przykład w prostopadłościanie, jakim jest pudełko zapalek, szerokość tego pudełka można również traktować jako jego wysokość itp.

w lewo są przedstawione do góry nogami w stosunku do tych jadących w prawo, domy są zawsze prostopadłe do drogi, a więc czasami do góry nogami wobec obserwatora (NE, P, 1, M, III, s. 6). Podobnego typu i inne zniekształcenia można zobaczyć również na planach zamieszczonych w pozostałych badanych podręcznikach. Zgodnie z ustaleniami Piageta dzieci dość późno uwzględniają perspektywę, jednak organizowanie odpowiednich doświadczeń znacznie przyspiesza postępy w rozumieniu stosunków przestrzennych (Szemińska 1981: 229–231). Szkoda, że autorzy podręczników nie biorą pod uwagę tej prawidłowości.

Koncentracja na przekazie wiedzy i ograniczanie doświadczeń dziecka

Budowanie reprezentacji przestrzeni w umysłach uczniów klas początkowych opiera się głównie na przekazie wiedzy, co szczególnie uwidacznia się w ramach edukacji środowiskowej, dotyczącej orientacji dzieci w najbliższej okolicy. Analizowane podręczniki są silnie nasycone informacjami dotyczącymi: lokalizacji, rozmieszczenia, wielkości, ukształtowania, sąsiedowania różnych miejsc czy obiektów w terenie. Wiedza o obiektach w środowisku fizycznym jest wzbogacana kolorowymi zdjęciami, rysunkami, mapami i planami. Niestety polecenia samodzielnego eksplorowania przestrzeni należą do rzadkości. Dominuje przekaz wiedzy i postępowanie według wzoru. Dobitnie obrazuje to przykład z jednego z podręczników, w którym dzieci mają tylko odtworzyć w ćwiczeniach informację podaną w podręczniku:

Przeczytaj tekst i powiedz, jakie są główne kierunki świata i jak je można wyznaczyć. Są cztery kierunki świata: wschód, zachód, północ, południe. Słońce wschodzi na wschodzie, a zachodzi na zachodzie. Jeśli ustawisz się tak, że twoja prawa ręka będzie wskazywała miejsce wschodu Słońca, czyli wschód, to lewa wskaże zachód. Przed tobą będzie północ, a za tobą południe. (ME, P, 1, M-R, III, s. 36)

Poniżej na ilustracji przedstawione jest dziecko stojące tyłem do odbiorcy, a przodem do wielkiego Słońca. Dziecko ma rozpostarte ręce. Wokół niego widnieją adekwatne podpisy: północ, południe, wschód i zachód. W odpowiadających podręcznikowi ćwiczeniach znajduje się dokładnie taka sama ilustracja i polecenie:

Wytnij (s. 95) i przyklej w odpowiednich miejscach brakujące nazwy kierunków geograficznych, możesz skorzystać z podręcznika. (ME, C, 1, M-R, III, s. 36)

Całe ćwiczenie polega zatem na dokładnym zapamiętaniu informacji z podręcznika i ich odwzorowaniu w ćwiczeniach. Nie ma to żadnego związku z praktycznym działaniem dziecka i kształtowaniem umiejętności wyznaczania kierunków w otaczającym go środowisku.

W podręcznikach właściwie nie sugeruje się gromadzenia osobistych doświadczeń, dzieci nie badają map, niczego nie przedstawiają w postaci planów i nie projektują. Jak

w przytoczonym przykładzie, nie rysują tras własnych pieszych wypraw, ale na podstawie czytanki mają schematycznie przedstawiać szlaki wymaganych bohaterów:

Na podstawie tekstu *Z wiosną na ratunek* narysuj trasę wędrowni Jaśka. (NE, C, 3, III, s. 64)

Transmisyjność nauczania wzmacniają też polecenia odwołujące się do pamięci dzieci, do tego, co już kiedyś widziały, do domniemanych doświadczeń zgromadzonych poza szkołą. Na przykład zamiast badać lokalizację obiektów w drodze do szkoły uczniowie mają w ramach ćwiczeń językowych tylko opisywać ją z pamięci na czterech wolnych liniijkach w ćwiczeniach:

Opisz swoją drogę z domu do szkoły, babci lub kolegi. (D, C, A, P, II, s. 81)

Ubezwłasnowolnianie uczniów w poznawaniu przestrzeni i cementowanie pojęć na podstawie przekazu bez ich osobistego badania jawią się jako kardynalne błędy w kształtowaniu świadomości przestrzennej dziecka.

Kształcenie umiejętności typowo szkolnych

Podręcznikowy przekaz wiedzy dotyczący orientacji dziecka w przestrzeni wzmacniany jest silną koncentracją na kształceniu umiejętności typowo szkolnych z tym związanych, z pewnością przydatnych na dalszych etapach edukacji, choć niekoniecznie możliwych do przełożenia na praktykę pozaszkolną.

Na przykład w badanych podręcznikach ukazywane są różne mapy: fizyczne i polityczne Polski i Europy lub tematyczne: pogody, zamków w Polsce, parków narodowych itp. Pytania, które się przy nich pojawiają, można uznać wręcz za kanoniczne dla każdego poziomu kształcenia, a zaczynają się właśnie na poziomie wczesnoszkolnym:

Odczytaj nazwy miast.

Wskaż stolicę Polski.

Pokaż na mapie morze, góry, jeziora.

Znajdź na mapie największe polskie rzeki i odczytaj ich nazwy.

Pokaż na globusie biegun północny – Arktyka, i południowy – Antarktyda.

Polecenia w podręcznikach są wzmacniane stosownymi zadaniami w ćwiczeniach. Aby lepiej utrwalić poznane pojęcia, dzieci mają układać zdania z nazwami kierunków geograficznych lub uzupełniać zapisy:

Góry na mapie oznaczamy kolorem ..., niziny kolorem ..., a wyżyny ... (D, C, B, Po, II, s. 17)

Na podstawie mapy Europy napisz, przez jakie kraje trzeba przejechać, żeby dostać się z Polski do Włoch. (NE, C, 4, Po-R-S, III, s. 64)

Napisz nazwy państw, z którymi graniczy Polska: na wschodzie ..., na zachodzie ..., na południu ... (D, C, B, R, III, s. 169).

Kształcenie umiejętności typowo szkolnych jaskrawo obrazuje następujący przykład. Polecenie zawiera bardzo rzadką w badanych podręcznikach sugestię opuszczenia budynku szkolnego i wyjścia w teren, gdzie dzieci mają się nauczyć praktycznie wyznaczać strony świata. Jednak żadne z poleceń nie łączy nabytych umiejętności z konkretnymi sytuacjami, w których dzieci mogłyby je wykorzystać:

1. Wyjdźcie w słoneczny dzień w południe przed szkołę. Zabierzcie ze sobą kompas. Wyznaczcie najpierw kierunek północny, obserwując wasze cienie, a następnie sprawdźcie za pomocą kompasu, czy zrobiliście to poprawnie.
2. Poszukajcie na drzewach lub kamieniach mchu. Wykorzystajcie go do określenia kierunków.
3. Powiedz, co znajduje się na wschód od budynku szkoły, a co na południe. (NE, P, 3, III, s. 62)

Przykład polecenia uwidacznia koncentrację na mechanicznym opanowaniu konkretnych umiejętności. Istnieje bardzo duże prawdopodobieństwo, że określanie i wyznaczanie kierunków świata będą się jawić dzieciom wyłącznie jako sprawności, od których zależy ocena szkolna. Według czytanek podręcznikowych wiedza o tym, jak wyznaczyć północ, potrzebna jest tylko podczas harcerskich wypraw po lesie. W przedstawionym przykładzie interesujące dla dzieci mogłoby się okazać: badanie położenia Słońca w drodze do celu zlokalizowanego w określonym kierunku i z powrotem, ustalanie kierunków dróg wyjazdu z własnej miejscowości i potencjalnych miejsc docelowych podróży itp.

Brak kontekstu praktycznego umiejętności ćwiczonych w szkole powoduje, że jawią się one dziecku jako zupełnie nieprzydatne i ostatecznie nie przełożą się na budowanie jego świadomości przestrzennej.

Separacja od środowiska życia dziecka

Ostatnią cechą kształcenia świadomości przestrzennej dziecka w świetle badanych podręczników jest oddzielenie tego kształcenia od środowiska, w którym dziecko żyje. Polecenia zawarte w podręcznikach dotyczą sytuacji poglądowych, zlokalizowanych w nierealnym świecie czytankowych bohaterów. Dzieci nie rysują tras własnych pieszych wędrówek, nie badają planów własnych miejscowości, ale pozostając w świecie fikcji, mają np. wykonać następujące polecenia:

Na podstawie tekstu *Z wiosną na ratunek* narysuj trasę wędrówki Jaśka. (NE, C, 3, Po-R-S, III, s. 64)

Napisz, dokąd dojdzie Ula, jeżeli po wyjściu z domu pójdzie ul. Krótką, później skęci w prawo – w ul. Makową, następnie w lewo (...). (D, C, A, Po, II, s. 81)

Przyjrzyj się fragmentowi mapy miasta. Wypisz nazwy ulic prostopadłych i równoległych do podanych. Ulice równoległe do ulicy Jaśminowej ... Ulice prostopadłe do ulicy Jaśminowej ... (ME, C, 1, M-R, III, s. 52)

Odszukaj i zaznacz na planie sklepy polecane przez Stefanię. Uzupełnij zdania. Użyj określeń: równoległa, prostopadła. Ulica Ludna jest ... do ulicy Dzikiej. Ulica Słodka jest ... do ulicy Poziomki. (D, C, 1, M, III, s. 97)

Dzieci mogą zapoznać się z fragmentami mapy miasta Warszawy, by lokalizować na niej różne obiekty, równocześnie nie sugeruje się im pracy z mapą własnego miasta. Mają analizować plany obcych osiedli i szukać na nich miejsc do bezpiecznej zabawy, ale nie poleca im się badania planów własnych okolic i poszukiwania takich bezpiecznych miejsc dla siebie. To, jak bardzo kształcenie umiejętności orientacyjnych nie dotyczy realnego życia samego dziecka, dobitnie obrazuje następujący przykład:

Na planie zaznaczono drogi Doroty, Eryka i Adama z ich domów do ulubionych miejsc wypoczynku z rodzicami. (...) Zaplanuj drogę wybranego dziecka tak, jak to robi nawigacja w samochodzie. Napisz w zeszytcie takie komendy, by dzięki nim dziecko doszło do celu (ME, C, 2, M-R, III, s. 65)

Liczne powtarzające się polecenia tego typu w podręcznikach wskazują na konsekwencję w ograniczaniu okazji do rozwoju kompetencji dziecka w zakresie orientacji przestrzennej. Ignorowanie doświadczeń dziecka i izolowanie go od własnego środowiska pozwalają bowiem kształcić kompetencje jedynie w karłowatym wymiarze, pozostawiając otwarte pytanie co do ich użyteczności w życiu pozaszkolnym.

Zakończenie

Przedstawiony wynik jakościowej analizy treści w postaci stworzonego klucza kategoryzacyjnego ma wstępny charakter, dotyczy bowiem 3 z 11 pakietów podręczników zatwierdzonych przez MEN w wyniku ostatniej reformy programowej z 2017 r. Jednak już na tym poziomie można mówić o pewnych trendach w edukacji dzieci do orientowania się w przestrzeni.

Przede wszystkim trzeba zauważyć, że przedstawione analizy potwierdzają silne przywiązanie polskiej metodyki do piagetowskiego podejścia do rozwoju pojęć u dzieci, mimo obecności w literaturze odmiennych teorii, podkreślających specyfikę geometrycznego poznania (Swoboda 2006: 11). Jak już zaznaczono, badania neopiagetowskie w wielu kwestiach nie potwierdzają ustaleń Piageta, głównie co do wieku nabywania poszczególnych umiejętności, wskazując jednoznacznie na możliwość przyspieszenia rozwoju poprzez organizowanie różnorodnych sytuacji i wzbogacanie doświadczeń osobistych dziecka (Semadeni 2015: 146). Niestety zdecydowana większość zadań, z którymi styka się dziecko w podręcznikach, niewolniczo respektuje piagetowskie cezury wiekowe.

Kształcenie orientacji przestrzennej w świetle podręczników szkolnych odbywa się w bardzo ograniczonym zakresie, ma techniczny charakter niepowiązany z nabywaniem doświadczeń w realnych sytuacjach, często ogranicza się do umiejętności już przez dziecko posiadanych, a przede wszystkim jest silnie skupione na dwóch wymiarach przestrzeni. Zachodzi tu zatem paradoksalna sytuacja, że uczymy orientacji przestrzennej bez pełnego odniesienia do tej przestrzeni – na płaskiej kartce papieru i w izolacji od najbliższego środowiska fizycznego. W zestawieniu z zachodnimi projektami budowania dziecięcej orientacji w świecie, o których pisze Teresa Sadoń-Osowiecka (2006), rodzima edukacja wydaje się bardzo zapóźniona. Polskie dzieci, w przeciwieństwie na przykład do uczniów brytyjskich, nie są motywowane do uważnych obserwacji przestrzeni wokół siebie, jej badania, oceniania, docierania do przyczyn istniejącego stanu rzeczy. W podręcznikach nie odnalazłam bloku poświęconego najbliższej okolicy, w którym dziecko miałoby szansę bliżej zapoznać się z przestrzenią własnej dzielnicy, drogą z domu do szkoły i z powrotem, przestrzenią wokół szkoły. Nie poszukuje się miejsc do spacerów, ważnych budynków do załatwiania różnych spraw, nie lokalizuje się sklepów osiedlowych itp. W podręcznikach brakuje także poleceń dotyczących prób przekształcania przestrzeni wokół. Dzieci nie są angażowane w budowanie przestrzeni, w której przebywają, we wprowadzanie do niej zmian, nie decydują, jak ma wyglądać ich plac zabaw, podwórko czy teren wokół szkoły³. Nie przewiduje się ponadto szerokiego wykorzystywania narzędzi IT do nabywania kompetencji przestrzennych uczniów, spychając to zagadnienie wyłącznie do obszaru zajęć informatycznych i ćwiczeń skoncentrowanych na stronie technicznej. Tymczasem nowe technologie są integralną częścią świata współczesnych dzieci, a w ich urządzeniach dostępne są aplikacje ułatwiające nawigowanie podczas przemieszczania się w terenie. To nowy obszar kształcenia świadomości przestrzennej, zupełnie pomijany w edukacji wczesnoszkolnej.

Kończąc niniejsze rozważania, należy zauważyć, że podręczniki ukierunkowują pracę na zajęciach z dziećmi, ale ostatecznie o niej nie przesądzają. Pytanie o jakość edukacji w zakresie budowania świadomości przestrzennej uczniów pozostaje zatem otwarte, choć w świetle druzgocącej krytyki edukacji wczesnoszkolnej (por. Klus-Stańska (red.) 2014) trudno mieć duże nadzieje.

Literatura

- Adamski A. (2007), *Psychologiczny wymiar czasu i przestrzeni w ontogenezie człowieka*. Bielsko-Biała, Compal.
- Brzozowska-Brywczyńska M. (2013), *Miasto (nie) dla dzieci? Przestrzeń miejska i problem dziecięcej partycypacji*. W: B. Łaciak (red.), *Dzieciństwo we współczesnej Polsce. Charakter przemian*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

³ Inspirujące badania dotyczące relacji dziecko – przestrzeń miejska prowadziły Maja Brzozowska-Brywczyńska (2013), Małgorzata Nieszczerzewska (2011), Agata Skórzyńska (2011) i in.

- Derdzikowska M. (2009), *Wpływ orientacji przestrzennej – schematu ciała na umiejętności matematyczne*. <http://kwartalnikis.edu.pl/wpływ-orientacji-przestrzennej-zęajomosci-schematu-ciala-na-umiejtnosci-matematyczne/>, 18.04.2020.
- Gardner H., Kornhaber M.L., Wake W.K. (2001), *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. Warszawa, WSiP.
- Głodkowska J. (2000), *Pomóżmy dziecku z upośledzeniem umysłowym doświadczać przestrzeni. Orientacja przestrzenna w teorii, diagnozie i rozwoju dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo WSPS.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Czaplewska E. (1996), *Orientacja przestrzenna: kompetencje dzieci, koncepcja kształtowania orientacji przestrzennej*. W: Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Rehabilitacja niewidomych i słabowidzących*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Guzy A. (2010), *Kompetencja tekstotwórcza a wyobraźnia i orientacja przestrzenna uczniów klas III*. W: B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), *Dziecko – język – tekst*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.
- Guzy A. (2015), *Czas na... kompetencję przestrzenną – nowy determinant kompetencji językowej*. W: A. Guzy, D. Jagodzińska, M. Waclawek, A. Zok-Smoła, *Czas na... Język i dydaktyka w badaniach młodych naukowców*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.
- Izdebska J. (2015), *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*. „Zagadnienia Społeczne”, 2(4).
- Klus-Stańska D. (red.) (2014), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lisowski A. (2014), *Typy przestrzeni a geografia*. „Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego”, 24.
- Łuczewski M., Bedanż-Łuczewska P. (2012), *Analiza dokumentów zastanych*. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Mihilewicz S. (1999), *Schemat ciała i orientacja przestrzenna u dzieci z porażeniem mózgowym w młodszym wieku szkolnym*. Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP.
- Nieszczerzewska M. (2011), *Topografia dziecięca, Od wielkowiejskiej ulicy do miejsc „skrzępowanej wyobraźni”*. „Studia Kulturoznawcze”, 1.
- Oszwa U. (2006), *Rozwój i ocena umiejętności matematycznych dzieci sześcioletnich*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Piaget J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa, PWN.
- Piaget J., Inhelder B. (1993), *Psychologia dziecka*. Wrocław, Siedmiogród.
- Rembowska K. (2013), *Perspektywy badań geograficznych w świetle dialektycznej koncepcji rzeczywistości społeczno-kulturowej*. W: A. Suliborski (red.), *Geografia w ujęciu humanistycznym. Wybór prac Krystyny Rembowskiej*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sadoń-Osowiecka T. (2006), *Porównanie treści geograficznych w programach nauczania zintegrowanego polskiej szkoły i w brytyjskim National Curriculum. Analiza krytyczna*. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Schaffer H.R. (2005), *Psychologia dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Semadeni Z. (2013), *Dziecinny egocentryzm poznawczy dotyczący stosunków przestrzennych a kwestia kształtowania się niezmienników w umyśle ludzkim*. „Przegląd Filozoficzny”, 2(86).

- Semadeni Z. (2015), *Matematyka w edukacji początkowej – podejście konstruktywistyczne*. W: Z. Semadeni, E. Gruszczyk-Kolczyńska, G. Treliński, B. Bugajska-Jaszczołt, M. Czajkowska, *Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka*. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Skórzyńska A. (2011), *Sztuczki. Twórcza aktywność dziecka w marginalizowanych obszarach miejskich*. „Studia Kulturoznawcze”, 1.
- Swoboda E. (2006), *Przestrzeń, regularności geometryczne i kształty w uczeniu się i nauczaniu dzieci*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Szczepkowska E. (2017), *Zaburzenia orientacji przestrzennej*. „Życie Szkoły”, 28.
- Szemińska A. (1981), *Rozwój pojęć geometrycznych*. W: Z. Semadeni (red.), *Nauczanie początkowe matematyki*. T. 1. Warszawa, WSiP.
- Tarvis C., Wade C. (1999), *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Vetulani J., Mazurek M. (2015), *Bez ograniczeń. Jak rządzi nami mózg*. Warszawa, Grupa Wydawnicza PWN.
- Vurpillot E. (1991), *Percepcja przestrzeni*. W: P. Fraisse, J. Piaget (red.), *Zarys psychologii eksperymentalnej*. Warszawa, PWN.
- Wadsworth B.J. (1998), *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa, WSiP.

Jolanta Zwiernik

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.50.03>

ORCID: 0000-0001-7603-976X

Dolnośląska Szkoła Wyższa

jolanta.zwiernik@dsw.edu.pl

Plac zabaw jako miejsce dla dzieci vs. miejsce dzieci

Summary

Playground as a place for children vs. children's place

The content of the article is an analysis of two different concepts of children's playgrounds, one of which is a standard urban/pre-school playground, reproduced in countless variations, and the other is an individualised variation of an adventure playground. The criterion of the analysis was the concept of a non-place by Marc Augé and the pedagogical concept of a place by Maria Mendel, Dorota Klus-Stańska, Jolanta Zwiernik. The analysis has identified two types of discourses that characterize adult organizers of children's playgrounds: care discourse and emancipatory discourse. The care discourse is a manifestation of concern for children's safety and it is revealed in the organization of space and delimitation of children's activity in standard playgrounds, which makes it a place for children (non-place in the Augé concept). The emancipatory discourse makes use of the educational advantages offered by adventure playgrounds and by creating the conditions to increase the participation of children in the life of their community now and in the future makes them children's place.

Keywords: playground, adventure playground, non-place, place for children, children's place, care discourse, emancipatory discourse

Słowa kluczowe: plac zabaw, przygodowy plac zabaw, nie-miejsce, miejsce dla dzieci, miejsce dzieci, dyskurs opiekuńczy, dyskurs emancypacyjny

Wprowadzenie

Poglądy współczesnych pedagogów na dzieciństwo krystalizowały się na przestrzeni minionego stulecia. Początkowy zachwyt nad indywidualnością dzieci i ich prawem do nieskrępowanego rozwoju przedstawiciele nowego wychowania ścierał się ze standaryzującym obrazem rozwijającego się dziecka, wypracowanym przez reprezentantów psychologii rozwojowej i pedagogiki, eksponujących procesy naturalnej i instytucjonalnej socjalizacji. W wyniku współpracy tych dwóch dyscyplin wyłoniono uniwersalny model dzieciństwa, abstrahujący od historycznych i kulturowych kontekstów (Walkerdine 2008: 141). Weryfikacja tego paradygmatu dzieciństwa nastąpiła pod koniec ubiegłego wieku za sprawą przedstawicieli tzw. nowej socjologii dzieciństwa (Allison James, Adrian James i Alan Prout, Chris Jenks, William A. Corsaro), którzy wskazali niedostrzegane dotychczas cechy dzieci, akcentując ich wiedzę osobistą i umiejętności negocjacyjne

przejawiane w interakcjach konstytuujących ich świat społeczny. Uznano, że dzieci są kompetentnymi podmiotami społecznymi i powinny być traktowane tak samo jak dorośli członkowie społeczeństwa (Brzozowska-Brywczyńska 2013: 116).

O ile zasadność tego postulatu na ogół nie budzi kontrowersji, o tyle jego realizacja skłania do głębszego namysłu i nadal stanowi źródło wielu pytań i wątpliwości. Ujawniają się one w analizach społecznych praktyk kulturowych, jakie są podejmowane przez dzieci w przypisanych im przestrzeniach życia codziennego. Praktyki te uwidaczniają wpływ specyficznej izolacji przestrzennej dzieci, lokowanych głównie w prywatnej przestrzeni domu rodzinnego, a w nim – dziecięcego pokoju (Szczepska-Pustkowska 2010); sformalizowanych przestrzeniach placówek edukacyjnych, takich jak: żłobki (Telka 2007), przedszkola (Siarkiewicz 2000; Falkiewicz-Szult 2006; Gawlicz 2013), szkoły (Smolińska-Theiss 1993; Klus-Stańska 2015); a także w dedykowanej zabawom dziecięcym przestrzeni podwórek (Zwiernik 2009) i placów zabaw (Czalczyńska-Podolska 2010; Brzozowska-Brywczyńska 2013: 116). Lokalizacje te akcentują przestrzenne uwarunkowania dzieciństwa, zwłaszcza w kontekście negocjowania znaczeń odnoszących się do dziecięcych przestrzeni życia codziennego. Szczególnym ich rodzajem są tereny przeznaczone do zabawy, gdzie wyraźnie uwidacznia się segregacja przestrzenna dzieci i dorosłych, mająca odzwierciedlenie w różnicowaniu uprawnień do władania przestrzenią, co przeczy deklarowanemu postulatowi równości praw i stanowi zachętę do zgłębienia tej problematyki. Dlatego za interesujące uznałam przyjrzenie się placom dziecięcych zabaw jako terenom, na których dzieci, w całej swojej różnorodności, uczestniczą w kolektywnych praktykach zabawy, które torują drogę różnorodnym doświadczeniom zmysłowo-cielesnym, stanowiącym podłoże biograficznie zakodowanych wzorów relacji między człowiekiem i jego otoczeniem (Lippitz 2005: 209).

Place zabaw, na co wskazuje ich nazwa, są terenami przeznaczonymi do podejmowania zabawy – aktywności dominującej w okresie dzieciństwa. W artykule rozważałam: jak współczesne place zabaw, usytuowane w polskich miastach i miasteczkach, spełniają tę funkcję; dlaczego Marc Augé wymienia je jako przykłady nie-miejsc; co musi się zmienić, żeby teren przeznaczony na zabawę dzieci stał się ich miejscem; na podstawie analizy możliwości, jakie stwarzają dzieciom tereny zaprojektowane jako miejsca ich zabaw, można się zastanowić, czego możemy się dowiedzieć o dziecku czy raczej o tym, jaki obraz dziecka dominuje w umysłach dorosłych planujących dziecięce przestrzenie; jaki to może zostawić w nich ślad biograficzny.

Plac zabaw jako nie-miejsce

Przyglądając się typowym polskim placom zabaw, usytuowanym w parkach, osiedlach mieszkaniowych czy w pobliżu przedszkoli, można zauważyć ich daleko idącą standaryzację¹. Wynika ona z dość ubogiej oferty zuniformizowanych sprzętów i urządzeń,

¹ Wiele interesujących informacji o ewolucji placów zabaw: od ich pierwszych realizacji w połowie XIX w. po czasy współczesne, w kontekście europejskim i amerykańskim, wspartych ilustracjami, zawiera artykuł Magdaleny Czalczyńskiej-Podolskiej (2010).

powielanych przez ich producentów, reklamujących swoje produkty w powszechnie dostępnych katalogach. Materiał, z jakich są one wykonane, uzależniony jest od zasobów finansowych gospodarza terenu. Coraz częściej można zaobserwować, że bardziej przyjazne drewno wypiera dominujące do niedawna metal i sklejkę lub tworzywa sztuczne, które mimo to nie należą do rzadkości na placu zabaw. Znajdują one zastosowanie zwłaszcza jako materiał wykorzystywany do wyłożenia podłoża, które ma amortyzować ewentualny upadek dziecka, choć funkcję taką z powodzeniem mogłyby pełnić trawa, kora, piasek czy drobne kamyczki.

Wyposażenie typowego placu zabaw jest zazwyczaj różnokolorowe, pomalowane farbami lub wykonane z tworzyw o barwach raczej pastelowych niż czystych, zdecydowanych, co dodatkowo kontrastuje z otaczającą je zielenią drzew i krzewów, jeśli takie w pobliżu placu lub na nim samym się znajdują. Cecha ta łączy place z kolorystyką zabawek, zwłaszcza tych przeznaczonych dla dziewczynek (Krajewska 2003: 225), podobnie jak materiał (plastik), z jakiego są wykonane. O tym rozwiązaniu nie ma dobrego zdania Roland Barthes, który uważa, że: „typowe zabawki zrobione są z niewdzięcznego tworzywa, są wytworami chemii, a nie natury. Wiele z nich odlewa się ze skomplikowanych mas: tworzywo plastyczne wygląda pospolicie i higienicznie, zarazem osłabia przyjemność, ciepło i ludzki charakter dotyku” (Barthes 2000: 85). Stwierdzenie to dobrze ilustruje również właściwości urządzeń stanowiących wyposażenie większości placów zabaw, co sprawia, że stają się one miejscami homogenicznymi i nieoswojonymi, mimo że projektujący je dorośli kierują się na ogół przesłaniem troski o dziecko. Chcą, by korzystające z nich dzieci miały okazję do podejmowania różnorodnych zabaw ruchowych, w przekonaniu dorosłych bowiem taka zabawa właśnie jest tym, co sprawia, że dzieciństwo najmłodszych jest radosne i szczęśliwe. Trwając w tym przeświadczeniu, dbają o to, by w mieście tworzyć **miejsca dla dzieci**. Place zabaw są nielicznymi przykładami takich miejsc, co świadczy o tym, że miasto w innych dziedzinach życia nie jest przestrzenią przyjazną dzieciom (Brzozowska-Brywczyńska 2013: 118). Co więcej, Maja Brzozowska-Brywczyńska, badaczka problematyki dziecięcej partycypacji w przestrzeni miejskiej, odnotowuje „rosnącą niewidzialność dzieci w miejskiej kulturze” (2013: 115).

Można przypuszczać, że to właśnie specjalizacja i uniformizacja urządzeń, składających się na wyposażenie placu zabaw i wpływających na standaryzację zachowań korzystających z nich dzieci, były powodem, dla którego słynny francuski antropolog kultury Marc Augé (2010) zaliczył place zabaw do kategorii **nie-miejsc**. Są one zjawiskiem towarzyszącym procesom globalizacji gospodarki i kultury, w których następstwie coraz większe obszary miast stają się homogeniczne i bezosobowe. Źródłem fenomenu nie-miejsc autor upatruje w kulturze hipernowoczesności charakteryzowanej przez trzy figury nadmiaru, ilustrujące przemiany typowe dla współczesności, a odnoszące się do czasu, przestrzeni i tożsamości. Figura czasu ujawnia się w „przyspieszeniu” historii, które wyraża się w zwielokrotnieniu wydarzeń, powodującym trudności w ich interpretacji i nadawaniu im sensu. Przestrzeń – druga z figur hipernowoczesności – uwidacznia się w zmianie skali związanej z rozprzestrzenianiem się środków komunikacji, zarówno medialnej, jak

i służącej do przemieszczania się osób. Prowadzi to do skracania dystansu i przytłaczania symultanicznością zdarzeń, generującą nadmiar obrazów i informacji. Trzecia figura – ego jednostki – jest w pewnej mierze konsekwencją dwóch poprzednich. W obliczu dynamicznych przemian czasu i przestrzeni współczesny człowiek zdany jest na samego siebie, a „indywidualne wytwarzanie znaczeń jest (...) konieczne jak nigdy dotąd” (Augé 2010: 22). Zerwanie z tradycyjnym pojmowaniem miejsca, zakładającym silny związek z kulturą zlokalizowaną w czasie i przestrzeni, sprawia, że człowiek, chcąc, nie chcąc, z powodu indywidualizacji odniesień staje się coraz bardziej samotny.

Wymienione figury hipernowoczesności stanowią dla Marca Augégo podłoże do wyprowadzenia z nich koncepcji nie-miejsca, znaczącej dla zrozumienia kondycji współczesnego człowieka. Powstaje ona w wyniku skontrastowania z miejscem antropologicznym, które łączy się z: poczuciem tożsamości służącym identyfikacji, tworzeniem relacji oraz z zakorzenieniem w historii wyznaczającej kulturowe punkty odniesienia (Augé 2010: 34–37). Przestrzeniom, które nie podlegają takiej waloryzacji, Augé nadaje status nie-miejsc – przestrzeni tranzytowych, nierelacyjnych, niczych. „Ich rolą jest umożliwienie ruchu, przepływu i zmienności (wydajności), a nie związanie ich z jakąkolwiek antropologicznie rozumianą wspólnotą miejsca” (Burszta 2010: XI). W przestrzeniach tych, będących wytworem, a jednocześnie przejawem współczesnego zglobalizowanego świata, ludzie spędzają znaczną część swojego życia, nie zakorzeniając się w nich, nie nawiązując relacji, przepływając w samotnym tłumie (określenie Davida Riesmana). Przestrzenie, które posłużyły Augému do zilustrowania fenomenu nie-miejsc, to punkty tranzytowe i tymczasowe miejsca pobytu współczesnych nomadów, takie jak: porty, lotniska, dworce kolejowe, sieci hoteli, galerie i centra handlowe, autostrady, środki publicznego transportu, węzły komunikacyjne, wesołe miasteczka (Augé 2010: 53, 54). Niezależnie od lokalizacji są one do siebie niezwykle podobne, często nieodróżnialne. Kształtują, poprzez zastosowanie ujednoczonych umów, reguł i zasad dostępu (bilet, paszport, dowód zakupu itp.), określony typ człowieka (Suszek 2011: 137), „którego przeznaczeniem jest samotna indywidualność w drodze, w tymczasowości i efemeryczności” (Augé 2010: 53).

Konstatacja ta skłania do przyjrzenia się placom zabaw, wokół których ogniskuje się tematyka niniejszego artykułu. Augé wskazuje na place zabaw, kiedy rozwijając koncepcję nie-miejsca, zestawia je z miejscem antropologicznym, w które wpisane jest znaczenie, stanowiące rezultat „praktykowania miejsca” (Certau 2008: 117; Augé 2010: 54). Temu z kolei autor przeciwstawia miejsca niekwalifikowane lub ledwie kwalifikowane, do jakich zalicza tereny wypoczynkowe, miejsca spotkań i place zabaw (Augé 2010: 55). Te ostatnie, świadomie zaplanowane i urządzone przez dorosłych z myślą o dzieciach, nie stają się jednak miejscami korzystających z nich dzieci. Przysługuje im **status nie-miejsc**, czyli przestrzeni, gdzie dzieci spędzają znaczną część swojego czasu i która wszędzie wygląda podobnie. Większość nie pozwala na utożsamianie się z nimi, nawiązywanie relacji integrujących je z innymi miejscami, naznaczanie swoją indywidualnością. Ich uniwersalne i przewidywalne dla użytkowników wyposażenie sprawia, że stają się miejscami tymczasowego pobytu, którymi rządzą „aktualność i presja chwili” (Augé 2010:

71), co jest kolejną cechą charakteryzującą nie-miejsca. Przebywanie w nich „nie tworzy ani szczególnej tożsamości, ani relacji, lecz samotność i podobieństwo” (Augé 2010: 71). Można się więc spodziewać takich oznak, obserwując dzieci bawiące się na placach zabaw, tak jednak nie jest. Pomimo monotonii otoczenia i obwarowania aktywności dzieci przez opiekunów wieloma zakazami nierzadkim obrazkiem na placach zabaw są grupki bawiących się dzieci. Warto zadać pytanie – dzieje się tak dzięki ustalonym przez dorosłych zasadom korzystania z nich czy pomimo tych zasad? Czy zabawa dzieci nie jest przejawem oporu wobec nieuzasadnionych ograniczeń, a zarazem efektem kreatywności dzieci znajdujących sposoby na ich obchodzenie (Gawlicz 2011: 282)?

Miejsce pedagogicznie znaczące

Kategoria miejsca zadomowiła się już w polskiej pedagogice, pretendując nawet do miana jej subdyscypliny, m.in. za sprawą książki pod redakcją Marii Mendel *Pedagogika miejsca* (Mendel 2006). Większość interpretatorów tego pojęcia², w ślad za Yi-Fu Tuanem, prekursorem tego nurtu rozważań, przeciwstawia je przestrzeni, wskazując na odmienność odczuć, jakie one wywołują. „Miejsce to bezpieczeństwo, przestrzeń to wolność: przywiązani jesteśmy do pierwszego i tęsknimy za drugim” (Tuan 1987: 13). Podobnie zdaniem Mendel, choć otwarta przestrzeń kusi wieloma możliwościami, to miejsce jest terenem, gdzie toczy się nasze życie, gdzie dzieją się wydarzenia, za których pośrednictwem lepiej rozumiemy siebie i świat, w jakim żyjemy (Mendel 2006: 21, 22). To one sprawiają, że miejsce nosi ślady naszej obecności, odciskają się w nim przeżywane przez nas emocje, podejmowane wybory, realizowane działania. W ten sposób dokonuje się proces osvajania tego fragmentu przestrzeni, który człowiek, zaznaczając i naznaczając swoją indywidualnością i cenionymi przez siebie wartościami, uznał za swoje miejsce (Zwiernik 2015: 22). Warto też odnotować, że nie tylko człowiek nadaje znaczenie miejscu, ale także miejsce, które ma swoje usytuowanie w przestrzeni, swoją historię, dynamikę, strukturę społeczną (Kurantowicz 2006: 79), staje się ważnym ogniwem jego indywidualnej i kolektywnej biografii.

Dotychczasowe interpretacje kategorii miejsca przypisywały jej jednoznacznie pozytywne emocje. Interesująca jest możliwość innego jej odczytania, jaką sygnalizuje Dorota Klus-Stańska (2015). Autorka zwraca uwagę, że miejsce może także ograniczać, zagrażać, petryfikować, dawać poczucie przymusu bycia tu i teraz, jakiego niekiedy doświadczają uczestnicy życia szkolnego czy dzieci przebywające na placach zabaw.

W podejmowanej próbie rozważenia placu zabaw w kategorii miejsca zwróciłam uwagę na ich usytuowanie w przestrzeni publicznej, którą Stephan Carr ujmuje jako „otwarte, publicznie dostępne miejsca, gdzie ludzie idą w celach grupowych lub indywidualnych aktywności (...). Ta przestrzeń przybiera wiele form: place, malle, place zabaw itp.” (Carr, za: Bierwiazzonek 2018: 56). Istotą tych przestrzeni jest ich społeczny charakter wyraża-

² Problematykę przestrzeni i miejsca podejmują w swoich publikacjach m.in.: Barbara Smolińska-Theiss (1993), Maria Mendel (2006), Dorota Klus-Stańska (2015), Jolanta Zwiernik (2015).

jący się w obecności na ich obszarze obcych sobie ludzi, którzy podejmując różne aktywności, wchodzą ze sobą w interakcje różniące się intensywnością i czasem ich trwania. Tego rodzaju praktyki społeczne powodują, że sfragmentaryzowane, odhumanizowane nie-miejsca tracą swoje właściwości i przekształcają się w ważne dla aktorów społecznych – bo przez nich wybrane i uprawiane – miejsca. Co ważne, „niektóre miejsca mogą równocześnie stanowić ważne przestrzenie publiczne, choć istnieją również miejsca, które nie są przestrzeniami publicznymi, oraz przestrzenie publiczne niebędące miejscami” (Bierwiaczonek 2018: 56), np. place zabaw.

Miejsce najczęściej jest definiowane jako wypadkowa trzech czynników: fizycznej lokalizacji, podejmowanych w nim aktywności oraz – co najważniejsze – nadawanych mu znaczeń. Do najczęściej przywoływanych przykładów miejsc zalicza się dom rodzinny, a w nim ulubiony fotel. Jednak dzięki relacjom zachodzącym między ludźmi a przestrzenią także ona czy jej izolowane fragmenty mogą otrzymać status miejsca. W wypadku jego trzech wymiarów o ile nietrudno zidentyfikować dwa z nich – fizyczną lokalizację i aktywność aktorów społecznych, o tyle nadawanie mu znaczenia nie jest już tak oczywiste. Nie jest to doraźne jednorazowe działanie, ale ewolucyjny proces, w którego wyniku dochodzi do oswojenia wybranego fragmentu przestrzeni, naznaczenia go swoją obecnością, obdarzenia indywidualnym znaczeniem, mającym sens ze względu na podejmowane w nim aktywności.

Pojawia się więc ważne dla pedagoga pytanie: jakie zmiany są konieczne do tego, by dzieci mogły podjąć działania zakorzeniające je w przestrzeni placu zabaw, które sprawiłyby, że stałaby się ona miejscem przez nie wybranym, oswojonym, konstruowanym, rekonstruowanym i dekonstruowanym zgodnie z nadanym mu przez dzieci sensem?

Przygodowy plac zabaw jako miejsce dzieci

Zastanawiając się nad odpowiedzią na zadane pytanie, można się odwołać do już istniejących rozwiązań. Jednym z nich jest przygodowy plac zabaw, którego początki datuje się na lata 30. ubiegłego stulecia, a idea wyraża się w zapewnieniu dzieciom kontaktu z wiatrem, wodą, powietrzem i ziemią. Promuje ją następujący opis fragmentu broszury wydanej w 1973 r. przez National Playing Fields Association (Krajowe Stowarzyszenie Placów Zabaw w Londynie): „Przygodowy plac zabaw jest miejscem, gdzie dzieci w każdym wieku, pod przyjaznym nadzorem, mogą podejmować się rzeczy, które trudno jest im robić w zatłoczonym, miejskim społeczeństwie; są to aktywności, takie jak: budowanie szałasów, ścian, fortów, kryjówek, domków na drzewie; rozpalenie ognia i gotowanie; wspinanie się na drzewa, kopanie, rozbijanie kempingów; być może dbanie o ogród i hodowanie zwierząt; jak również bawienie się w gry zespołowe, gry grupowe, malowanie, przebijanie się, lepienie i modelowanie lub nierobienie niczego” (za: Janik 2017: 146).

Główna idea przygodowego placu zabaw wyraża się w zapewnieniu dzieciom możliwości zabawy na świeżym powietrzu bez nadzoru dorosłych – został on zastąpiony przyjaznym wsparciem udzielanym przez liderów zabawy (Janik 2017: 146). Ich zadaniem

jest pomoc dzieciom w czynnościach wymagających siły przekraczającej ich możliwości, opatrywanie drobnych skaleczeń oraz stałe monitorowanie dziecięcych konstrukcji i korygowanie lub demontaż tych, których stabilność jest zagrożona. Od osób pełniących tę funkcję oczekuje się wysokich kompetencji społecznych, koniecznych do zrozumienia intencji bawiących się dzieci i nieingerowanie w ich zabawę, gdy nie jest to konieczne ze względów bezpieczeństwa (Janik 2017: 151).

Agnieszka Janik, która podczas dwutygodniowej wizyty studyjnej na terenie Przygodowego Placu Zabaw w Berkeley Marina w Kalifornii miała okazję obserwować podejmowane przez dzieci aktywności, zauważyła różnorodne korzyści, jakie odnosiły dzieci uczestniczące w zabawie. Zasadniczo dominowały dwa typy zabaw: dynamiczne zabawy ruchowe i bardziej spokojne zabawy konstrukcyjno-badawcze. Pierwsze z nich polegały na ciągłym przemieszczaniu się dzieci po niestabilnych i nietrwałych powierzchniach, wspinaniu się po drabinkach i linowych konstrukcjach, cechowały się one dużą dynamiką i elementami ryzyka. Z kolei zabawy uspokojone umożliwiały dzieciom realizację ich autorskich pomysłów, stanowiły znakomitą okazję do nabywania wprawy w opracowywaniu projektów i organizowaniu przestrzeni oraz wynajdywaniu materiałów koniecznych do ich urzeczywistnienia. Oba typy zabaw sprzyjały tworzeniu sieci relacji społecznych oraz nabieraniu doświadczeń w byciu członkiem zespołu współpracujących ze sobą osób. Dzięki pozostawionej im daleko idącej swobodzie dzieci miały możliwość: wielostronnego eksplorowania otoczenia, podejmowania decyzji i doświadczania ich skutków, testowania granic własnych możliwości, nadawania znaczeń zastanym i tworzonym przez siebie konstrukcjom. Tej twórczej dziecięcej krzątaninie towarzyszyła różnorodność kolorów materialnego i przyrodniczego wyposażenia placu zabaw oraz dźwięków typowych dla prac konstrukcyjnych, takich jak wbijanie gwoździ, zbijanie desek czy piłowanie drewna. Dopełnieniem tej akustycznej atmosfery było dudnienie bosych stóp szybko przemieszczających się przez przeszkody i skrzypienie lin służących za huśtawki dzieciom, których śmiech, krzyki i nawoływania stanowiły nieodłączny element ich kolektywnej zabawy (Janik 2017).

Umożliwienie dzieciom stawania się podmiotami sprawczymi w oddanej im we władanie przestrzeni Przygodowego Placu Zabaw w Berkeley Marina pokazuje kierunek zmian, jakie byłyby pożądane, by plac zabaw stał się **miejscem dzieci**. Byłby to fragment przestrzeni naznaczony obecnością dzieci – mogłyby go nie tylko używać, ale też kształtować we współpracy z rówieśnikami i responsywnymi dorosłymi, którzy, obdarzając je zaufaniem i wiarą w ich kompetencje, wycofują się z narzucającej kontroli.

Inne pozytywne efekty aktywności dzieci na przygodowym placu zabaw można obserwować w domenie społecznej. Uczestnicy zabaw to najczęściej grupy dzieci zróżnicowane wiekowo, co przynosi korzyści zarówno młodszemu, jak i starszemu z nich. Młodsze, obserwując i interpretatywnie reprodukcując (określenie Corsaro) czynności starszych kolegów, wypróbują działania, którym mogłyby nie poddać, gdyby bawiły się wyłącznie z rówieśnikami. Wiedzą, że w razie trudności czy niepowodzenia mogą liczyć na pomoc i wsparcie starszych. Stanowi ono naturalne rusztowanie (określenie Wygotskiego) dla

dopiero kształtujących się umiejętności młodszych uczestników zabawy. Ze zróżnicowania wiekowego korzystają także starsi. Jako inspiratorzy i liderzy wielu tego typu przedsięwzięć doświadczają oni poczucia wpływu na przebieg zabawy, uczą się otaczać opieką i troską jej młodszych wykonawców. Ci z kolei domagają się od starszych jasnego wytłumaczenia reguł, co stanowi wyzwanie dla ich kreatywności (Gray 2015: 240). Omawiając społeczny aspekt zabawy, warto przytoczyć wypowiedź Briana Sutton-Smitha, który dowodzi, że: „dominującą naturą zabawy w całej historii była zabawa z rówieśnikami, a nie zabawkami” (Sutton-Smith, za: Corsaro 2011: 139), te były na drugim miejscu pod względem rangi, jaką pełni społeczny aspekt zabawy.

Kolejnym ważnym doświadczeniem, jakie zdobywają dzieci na przygodowym placu zabaw, jest kontakt z autentycznymi narzędziami. Dzięki temu mogą się przekonać, że młotek ma swój ciężar, który potrzebny jest do tego, by wbić gwóźdź, ale też wywołuje określony skutek w zetknięciu z ciałem poszkodowanego. Nie ma tego efektu w wypadku korzystania z jego plastikowej atrapy, którą można bezskutecznie próbować coś przybić czy bezkarnie uderzać kolegę. Używając prawdziwych przedmiotów, dzieci przekonują się także, że piły, nożyce, tarki i inne ostre narzędzia tylko wtedy są skuteczne, gdy ich ostrza nie są stępione, a gdy tak się dzieje, wywołuje to irytację. Dlatego zazwyczaj na takich placach zatrudniony jest pracownik, który dba o sprawność narzędzi, z jakich korzystają dzieci. Również dzieci przygotowywane są do tego, jak prawidłowo i bezpiecznie posługiwać się dostępnym sprzętem. „Nowe dzieciaki muszą tam najpierw ukończyć kurs zasad bezpieczeństwa, zanim wezmą do ręki młotek i gwoździe i zaborą się do budowy fortu. Dzieciom poniżej 6. roku życia musi towarzyszyć osoba dorosła” (Louv 2016: 315).

Pomimo tych zabezpieczeń zawsze trzeba się liczyć z możliwością skaleczenia czy doznania kontuzji. Tego ryzyka z dziecięcych zabaw nie da się całkowicie wyeliminować. Tak było zawsze: dzieci wspinały się na wysokie drzewa, zjeżdżały ze stromej góry czy wyszukiwały materiały przydatne do zrobienia szałasów, a następnie, kombinując na różne sposoby, plan ten realizowały. Świadectwem tego są wyznania Astrid Lindgren, autorki *Dzieci z Bullerbyn*, która tak wspomina swoje dzieciństwo: „Bawiliśmy się, bawili i bawili, że to aż dziwne, żeśmy się nie zabawili na śmierć. Łaziliśmy jak małpięta po drzewach i po dachu domu, na strychu skakaliśmy ze stosów desek na siano, tak że aż jęczało nam w brzuchu, wciskaliśmy się w niebezpieczne tunele w wielkich zsympiskach trocin, pływaliliśmy w rzece na długo przedtem, zanim naprawdę nauczyliśmy się pływać” (Lindgren, za: Napiórska 2018: 14).

Peter Gray, zabierając głos sprawie tzw. niebezpiecznych zabaw, podkreśla, że dzięki nim dzieci mogą dozować napięcie między strachem a radością płynącą z poczucia fizycznej sprawności: „Huśtają się na huśtawce, wspinają na drzewo albo po linie tak wysoko, żeby osiągnąć poziom lęku, który powoduje podekscytowanie, ale nie przerażenie” (2015: 208). Można sądzić, że tym właśnie różnią się zabawy ryzykowne, choć jeszcze bezpieczne, od ryzykanckich, w których granica bezpieczeństwa zostaje przekroczona.

Refleksje końcowe

Przeprowadzone analizy prowadzą do wyłonienia dwóch odmiennych dyskursów, charakteryzujących dorosłych projektujących przestrzeń placów zabaw i decydujących o sposobach korzystania z nich. Można nazwać je dyskursami opiekuńczym i emancypacyjnym.

Dyskurs opiekuńczy przejawia się w urządzaniu placu zabaw jako miejsca dla dzieci przeznaczonego przede wszystkim do podejmowania aktywności fizycznej. W dyskursie tym to dorośli aranżują przestrzeń placu zabaw, wybierając standardowe urządzenia i sprzęty stanowiące jego wyposażenie. Oni również, uznając dzieci za osoby niesamodzielne, niekompetentne i wymagające opieki, wyznaczają fizyczne i psychologiczne granice aktywności dzieci oraz troszcząc się o ich bezpieczeństwo, przewidują możliwe niebezpieczne sytuacje i, stosując różne zakazy i ograniczenia, starają się do nich nie dopuścić. To dorośli myślą za dzieci i decydując o sposobach korzystania z wyposażenia placu zabaw, pozbawiają je możliwości negocjowania znaczeń odnoszących się do tej jednej z ważniejszych dziecięcych przestrzeni życia codziennego. Pozbawione możliwości władania przestrzenią placu zabaw zgodnie ze swoimi, dyktowanymi wyobraźnią i kreatywnością pomysłami dzieci stają się jej użytkownikami. Odnosząc tę konkluzję do kategorii miejsca, można wysnuć wniosek, że dyskurs opiekuńczy uprzedmiotawia dzieci, pozbawiając je mocy sprawczej i powoduje, że plac zabaw staje się **miejscem dla dzieci** (nie-miejscem w koncepcji Augégo), ale nie miejscem dzieci. Taką szansę stwarza drugi z wyłonionych dyskursów, znacznie częściej reprezentowany przez dorosłych spotykanych na przygodowych placach zabaw.

Dyskurs emancypacyjny charakteryzuje tworzenie warunków sprzyjających partycypacji dzieci w przestrzeni publicznej i myślenie o dzieciach jako o podmiotach sprawczych, zdolnych do zaangażowania się w sprawy ważne dla ich aktualnego życia. Jedną z nich jest zabawa z rówieśnikami. Stanowi ona dla dzieci doskonałą okazję do nabywania kompetencji poznawczych i społecznych, wspierania ich poczucia autonomii, rozwijania umiejętności decyzyjnych, kształtowania odpowiedzialności i ponoszenia konsekwencji dokonywanych wyborów. Dorosłych, respektujących prawo dzieci do swobodnej zabawy w naturalnej, dzięki przestrzeni przygodowego placu zabaw, cechuje zaufanie do dzieci i wiara w ich możliwości. Zdają sobie oni sprawę z tego, że ryzyko jest nieodłącznym elementem dziecięcej aktywności, jednak wierzą w to, że zarówno oni sami zadbali o konieczne zabezpieczenia, jak i dzieci potrafią przewidywać skutki swoich zachowań i dbać o własne bezpieczeństwo. Obdarzają je zaufaniem w przekonaniu, że ich samodzielne, pozbawione panoptycznej kontroli działania wyposażają je w umiejętności radzenia sobie w sytuacjach ryzyka, czego w wypadku zakazu lub znacznego ograniczenia takiej aktywności byłyby pozbawione.

Dorośli reprezentanci dyskursu emancypacyjnego widzą w dzieciach osoby społeczne, cechujące się inicjatywą i pomysłowością, które we współpracy z rówieśnikami i dorosłymi podejmują aktywność nadającą zabawie emergentny charakter. Zdając sobie sprawę z ryzyka, ale jednak w poczuciu bezpieczeństwa eksplorują one otoczenie i rozbudowują

scenariusze zabawy, włączając do nich wynajdywane w okolicy obiekty, którym nadają coraz to nowe znaczenia (Louv 2016: 113). W działaniach tych można upatrywać procesy zakorzeniające dzieci w przestrzeni placu zabaw, sprawiające, że jej fragmenty nabierają ważnego dla dzieci znaczenia. Dzięki temu wytwarza się pozytywna więź między przestrzenią i jej użytkownikami, co sprawia, że staje się ona **miejscem dzieci**. Praktyki te mogą stanowić inspirację dla organizatorów dziecięcych przestrzeni i spowodować, że miejskie/przedszkolne place zabaw, tworzone jako typowe dla koncepcji nie-miejsca Augégo, stracą taki status i przekształcą się w lubiane przez dzieci miejsca ich dzieciństwa.

Literatura

- Augé M. (2010), *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barthes R. (2000), *Mitologie*. Warszawa, Wydawnictwo KR.
- Bierwiazonek K. (2018), *Miejsca i nie-miejsca w perspektywie badań nad przestrzeniami publicznymi polskich miast*. „Acta Universitas Lodziensis. Folia Sociologica”, 64, <https://czasopisma.uni.lodz.pl/sociologica/article/view/3349>, 23.11.2019.
- Brzozowska-Brywczyńska M. (2013), *Miasto (nie) dla dzieci? Przestrzeń miejska i problem dziecięcej partycypacji*. W: B. Łaciak (red.), *Dzieciństwo we współczesnej Polsce. Charakter przemian*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Burszta W. (2010), *Przedmowa*. W: M. Augé, *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Certau de M. (2008), *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Corsaro W.A. (2011), *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Czalczyńska-Podolska M. (2010), *Ewolucja placu zabaw. Koncepcja przestrzeni zabaw dla dzieci w Europie i Stanach Zjednoczonych*. „Przestrzeń i Forma”, 13, https://scholar.google.pl/citations?user=Zgfqo80AAAAJ&hl=pl#d=gs_md_cita-d&u=%2Fcitations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Dpl%26user%3DZgfqo80AAAAJ%26citation_for_view%3DZgfqo80AAAAJ%3AJCSPb-OG4C%26tzm%3D-60, 14.01.2020.
- Falkiewicz-Szult M. (2006), *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gawlicz K. (2011), *Różowe koty, spanie na prawym boku i pila w przedszkolu. Dyskursywne konstrukcje dziecka i dzieciństwa a polskie i skandynawskie praktyki pedagogiczne*. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Gawlicz K. (2013), *Tresowanie posłusznych dzieci: techniki dyscyplinarne w przedszkolu*. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak (red.), *Świat małego dziecka*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Gray P. (2015), *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?* Podkowa Leśna, Wydawnictwo MiND.
- Janik A. (2017), *Warunki do zabawy na Przygodowym Placu Zabaw w Berkeley Marina w Kalifornii*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3(38).

- Klus-Stańska D. (2015), *Szkolna klasa – miejsce (nie)przyjazne dziecku*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Krajewska A. (2003), *Zabawki jako forma socjalizacji do ról płciowych*. W: B. Łaciak, *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych.
- Kurantowicz E. (2006), *Badacz i mała społeczność lokalna. Proces badania jako zmaganie się z granicami*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP.
- Lippitz W. (2005), *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Louv R. (2016), *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*. Warszawa, Wydawnictwo Mamanian.
- Mendel M. (2006), *Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP.
- Napiórska A. (2018), *Czarownica z lomem w dłoni. Twarze Astrid Lindgren*. „Wysokie Obcasy”, 17.11.2018.
- Riesman D. (1971), *Samotny tłum*. Warszawa, PWN.
- Siarkiewicz E. (2000), *Ostatni bastion czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Smolińska-Theiss B. (1993), *Dzieciństwo w małym mieście*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Suszek E. (2011), *Kierunek: nie-miejsce. Przestrzeń niczyja a projekt antropologii hipernowoczesności*. „Czasopismo Filozoficzne”, 7, http://www.czasopismofilozoficzne.us.edu.pl/pliki/nr_7/czasilo7_suszek_rec.pdf, 17.09.2019.
- Szczepska-Pustkowska M. (2010), *Antropologia pokoju dziecięcego – zarys teoretyczny*. W: M. Szczepska-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska (red.), *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensory*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Telka L. (2007), *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tuan Y.-F. (1987), *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa, PIW.
- Walkerdine V. (2008), *Psychologia rozwojowa i badania dzieciństwa*. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa, PWN.
- Zwiernik J. (2009), *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Zwiernik J. (2015), *Przestrzeń i miejsca w krajobrazie dzieciństwa*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Jolanta Zwiernik

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.50.04>

ORCID: 0000-0001-7603-976X

Dolnośląska Szkoła Wyższa

jolanta.zwiernik@dsw.edu.pl

Przedszkolny plac zabaw z perspektywy dzieci

Summary

Kindergarten playground from children's perspective

The main aim of the article is to draw attention to research conducted in the perspective of children's studies showing new possibilities of conceptualizing childhood in the space of scientific discourse. What is important for this current of research is to give voice to children and listen to what they have to say about the manifestations of their everyday life. This has been made possible through the use of elements of Alison Clark's mosaic approach, such as free conversations with children, their photographs and drawing projects of the square they dream of. From the conversations with children and the analyses carried out, a "discourse of danger" has emerged which is dominant among teachers, but which children do not perceive as oppression, but rather tend to avoid unwanted behaviour and search for convenient nooks and crannies. The pedagogue's perspective obliges the reader to pay attention to the consequences of the identified discourse, limiting children's opportunities to acquire important motor and social skills, thus reducing their chances of becoming an independent and responsible subject.

Keywords: playground, kindergarten playground, research with children, "discourse of danger"

Słowa kluczowe: plac zabaw, przedszkolny plac zabaw, badania z dziećmi, „dyskurs zagrożenia”

Interdyscyplinarne *children studies*

Pod koniec ubiegłego stulecia dokonała się, zapoczątkowana przez socjologów, zmiana paradygmatyczna w sposobie konstruowania kategorii dziecka i dzieciństwa i sytuowania ich w strukturze społecznej. Wyłoniła ona nowy obraz dziecka jako sprawczego aktora społecznego zaangażowanego w sprawy dotyczące jego codziennego życia. Budowana na tej podstawie wiedza, kształtowana na bazie jednostkowych i wspólnotowych doświadczeń i przeżyć, stanowi znaczący kapitał biograficzny, co najmniej tak samo ważny, jak ten, którego źródłem jest formalna edukacja instytucjonalna. Jest to wystarczające uzasadnienie dla podejmowania studiów nad dzieciństwem przez pedagogów. Warto odnotować, że do grona dotychczasowych badaczy dzieciństwa, czyli psychologów, pedagogów i socjologów, coraz częściej dołączają też przedstawiciele innych dziedzin, takich jak: antropologia,

filozofia, historia, językoznawstwo, ale też geografia, architektura, urbanistyka, co wskazuje na interdyscyplinarność tego rodzaju studiów i rangę dzieciństwa, jako ich przedmiotu badań, dla rozwoju wymienionych dyscyplin.

Szczególne zainteresowanie dzieciństwem można odnotować także we współczesnej humanistyce angloamerykańskiej, która uczyniła je kategorią założycielską dla prężnie rozwijającej się dziedziny akademickiej określanej jako *children studies* (Szyborska 2016: 190)¹. Ich podstawowym celem jest wspieranie dążeń emancypacyjnych tej marginalizowanej dotychczas kategorii społecznej przez upełnomocnienie (*empowerment*) jej obecności w praktykach życia społecznego, oddanie dzieciom głosu i umożliwienie im zaprezentowania własnego punktu widzenia. W dalszej perspektywie praktyki te mają służyć poprawie jakości życia dzieci poprzez wprowadzenie odpowiednich rekomendacji dla osób i instytucji podejmujących interwencje społeczne (Szyborska 2016: 193–195).

Jak wspomniano, prekursorami badań nad dzieciństwem byli psychologowie, którzy przeprowadzili wiele badań, głównie laboratoryjnych natury pozytywistycznej, w wyniku których opracowali parametry pozwalające na ustalenie norm rozwojowych charakteryzujących określone przedziały wiekowe. Stanowiły one poręczne narzędzie służące ocenie poziomu rozwoju dzieci, które zyskując coraz większą popularność, stawało się rodzajem obowiązującego wzorca. Nadużywanie tego narzędzia i wykorzystywanie go bez należytej refleksji doprowadziło do parametrycznej uniformizacji dzieci, przyczyniając się tym samym do zagubienia dziecięcej podmiotowości zakotwiczonej w społeczno-kulturowym kontekście ich życia i doświadczenia.

Antidotum na tę sytuację stanowiły socjologiczne nurty badań nad dzieciństwem. Dzięki analizom porównawczym i międzykulturowym ujawniły one różnorodność konstruktywów dzieciństwa, uzależnionych od takich czynników, jak klasa społeczna, płeć czy pochodzenie etniczne. Badania te wskazywały na istnienie fenomenu specyficznej kultury dziecięcej, odrębnej od kultury dorosłych, tworzonej przez dzieci „widziane jako podmioty aktywnie konstruujące i określające swoje życie społeczne, życie otaczających ich ludzi i społeczności, w których żyją” (Jenks 2008: 112). Socjologiczne analizy dzieciństwa eksponują jego znaczenie jako kategorii ważnej, tak samo jak pozostałe, dla trwania i rozwoju społeczeństwa. „Dzieci wytwarzają odmianę lokalnej kultury rówieśniczej, która wnosi swój wkład w szerszą kulturę dzieci i dorosłych, stając się jej częścią” (Corsaro

¹ W Polsce w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego działa interdyscyplinarny Zespół Badań nad Dzieciństwem, którego członkiniami są między innymi Ewa Maciejewska-Mroczyk, Anna Krawczak i Anna Witeska-Młynarczyk (<https://www.facebook.com/pg/badaniaz-dziecmi/posts/>, 23.09.2019). W Uniwersytecie Gdańskim problematykę dzieciństwa podejmują Dorota Klus-Stańska, kierująca Zakładem Badań nad Dzieciństwem i Szkołą, oraz Maria Szczepka-Pustkowska; w Uniwersytecie Warszawskim Barbara Smolińska-Theiss oraz Małgorzata Karwowska-Struczyk; w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim Marzenna Nowicka, Joanna M. Garbula oraz Małgorzata Kowalik-Ołubińska; w Uniwersytecie Śląskim Ewa Jarosz; w Uniwersytecie Łódzkim Monika Wiśniewska-Kin; w Dolnośląskiej Szkole Wyższej Katarzyna Gawlicz i Jolanta Zwiernik. Z pewnością lista nazwisk polskich autorek i autorów zgłębiających tematykę dzieciństwa mogłaby być dłuższa, wielu z nich podejmuje ją jako jeden z obszarów swoich badawczych zainteresowań.

2011: 119). Zdaniem Williama A. Corsaro, autora książki *Socjologia dzieciństwa*, kultura dziecięca jest warta dokumentowania i studiowania z powodu swoich walorów, a nie – jak dotychczas uważano – dlatego, że jest ona formą socjalizacji umożliwiającej dzieciom dochodzenie do dorosłości. Ponadto, co szczególnie ważne dla badaczy dzieciństwa, jej przejawy, takie jak: rytuały, artefakty, konflikty i strategie wytwarzane w rówieśniczych interakcjach, uobecniają się w działaniach performatywnych, które są dla wszystkich widoczne (Corsaro 2011: 120), co zachęca do ich poznawania.

Odejście od klasycznego dla socjologów i pedagogów sposobu patrzenia na uczestnictwo dzieci w grupach rówieśniczych, sprowadzającego je do procesu socjalizacji, przyczyniło się do modyfikacji także psychologicznego podejścia do badań nad dzieciństwem. Píše o tym psycholożka Valerie Walkerdine – odżegnuje się ona od dualistycznego sporu psychologów z socjologami i eksponuje znaczenie społeczności jako przestrzeni tworzenia praktyk dyskursywnych, umożliwiających stawanie się podmiotem. Jej zdaniem „należy raczej dążyć do zrozumienia, w jaki sposób klasyczne aspekty psychologii – uczenie się, rozumowanie, emocje itd. – tworzone są jako część praktyk społecznych. (...) Praktyki, w których od narodzin do śmierci jesteśmy tworzeni jako podmioty, oraz sposoby kształtowania przez owe praktyki naszych subiektywności jako istot, które jednocześnie są i stają się, istot zawsze relacyjnych, zawsze w równym stopniu wewnętrznych, co zewnętrznych, oferują nam odmienne sposoby badania i rozumienia wielorakich i zróżnicowanych postaci dzieciństwa we wszelkich jego odmianach i globalnych formach” (Walkerdine 2008: 144–150).

Uczestnictwo dzieci w kolektywnych praktykach społecznych z rówieśnikami i dorosłymi, z którymi tworzą lokalną społeczność usytuowaną we wspólnie (re)konstruowanej przestrzeni życia, to proces edukacji nieformalnej, stanowiącej przedmiot zainteresowań pedagogów. Interesujące jest to, jak, dla kogo i dlaczego projektowane są takie, a nie inne miejsca dzieciństwa; w jaki sposób nawiązywane/blokowane są w nich określone relacje społeczne; jak owe miejsca i relacje sprzyjają nabywaniu przez dzieci różnorodnych doświadczeń budujących ich kompetencje i poczucie sprawczości lub je hamują. Jednym z obszarów, pozwalających na przyjrzenie się praktykom dorosłych wobec dzieci i zastanowienie się, czy i na ile owe praktyki umożliwiają dzieciom stawanie się samodzielnym i odpowiedzialnym podmiotem, są place zabaw.

Polskie place zabaw

Pierwsze place zabaw zaczęły się pojawiać w Europie w drugiej połowie XIX w. w odpowiedzi na zapotrzebowanie na opiekę nad bawiącymi się dziećmi. Początkowo zakładane były przy szkołach i innych placówkach edukacyjnych w postaci niewielkich, wydzielonych placyków z urządzeniami gimnastycznymi do rekreacji fizycznej. Były to wysokie, metalowe konstrukcje wmontowane w wyasfaltowane podłoże, co było przyczyną wielu wypadków. Wymusiło to konieczność poszukiwania nowych bezpieczniejszych modeli dziecięcych przestrzeni i ożywiło wyścig projektantów i producentów sprzętów

w kierunku ulepszenia dotychczasowych rozwiązań. Z czasem metal zastąpiono drewnem, a asfalt syntetycznym podłożem, jednak zmiany te nie zrewolucjonizowały sposobu zagospodarowania placu zabaw, co więcej, uległ on daleko idącej standaryzacji. Współczesne place zabaw to na ogół ściśle wydzielone, zamknięte tereny, przeważnie pozbawione roślinności lub otoczone szpalerem drzew, wytyczającym ciągi komunikacyjne. Ich wygląd nie różni się ze względu na krajobrazowy czy społeczno-kulturowy kontekst ich lokalizacji, powiela się w nich bowiem schemat znany pod każdą szerokością geograficzną (Czalczyńska-Podolska 2010: 74–76).

Place zabaw usytuowane w polskich miastach i miasteczkach, mimo że w założeniu są terenami dziecięcej zabawy, są projektowane przez osoby dorosłe bez udziału dzieci. Można więc założyć, że ich projektanci są przekonani, że wiedzą, co jest dobre dla dzieci i czego one potrzebują².

Duża liczba urządzeń do huśtania, wirowania, wspinania się, zjeżdżania i pozbawiony roślinności teren do biegania sprawiają wrażenie, że w przekonaniu projektantów dominującą potrzebą dzieci – użytkowników placów zabaw – jest ruch. Oczywiście aktywność fizyczna jest ważnym czynnikiem rozwoju małego dziecka, ale innymi nie mniej istotnymi zajęciami są aktywności poznawcza/badawcza i społeczna, które aby się ujawnić i rozwinąć, wymagają odpowiednich warunków. Małym odkrywcom trudno eksplorować otoczenie, jeśli dostęp do naturalnych okazów jest ograniczony sztucznym podłożem pokrywającym niemal całą przestrzeń placu, brak na nim roślinności i zamieszkujących ją stworzeń, a urządzenia do zabawy to duże, stabilne konstrukcje, pozbawione drobnych elementów pozwalających na podejmowane czynności manipulacyjnych i, poprzez zmianę kontekstu sytuacyjnego, nadawanie im nowego sensu. Przebywające na takim terenie dzieci, mimo dużej pomysłowości i chęci poznawania otoczenia, podejmują zabawy, korzystając z możliwości, jakie oferują im urządzenia placów zabaw. Często sprowadzają się one do „fitnessu dla najmłodszych”, mimo że potrzeby dzieci w tym wieku są znacznie bogatsze. Przejawiają się one m.in. w potrzebie zespołowego działania ujawnianej w zabawach tematycznych. Jednak zabawy podejmowane na placach zabaw przeważnie mają charakter fragmentaryczny, gdyż funkcjonalny podział placu stabilnymi sprzętami uniemożliwia czy też znacznie utrudnia połączenie zabawy w linearną całość i sprawia, że dzieci bawią się w krótkich, izolowanych epizodach (Louv 2016: 113).

Zarówno miejskie, jak i przedszkolne place zabaw należą do terenów przyrodniczo ubogich. Często są pozbawione krzewów, zagajników czy dzikich zarośli, a pojedyncze wysokie drzewa nie dają dzieciom schronienia przed wzrokiem opiekunów. To sprawia, że place stają się przestrzenią panoptyczną, w której aktywność dzieci podlega nieustannej kontroli. Szczególnym przykładem tego typu przestrzeni są place zabaw usytuowa-

² Zdjęcie typowego placu zabaw jest dostępne na stronie:

ne w osiedlach zamkniętych³. Tam gdzie projektanci osiedla pomyśleli o przestrzeni dla dzieci, plac zabaw najczęściej jest usytuowany w centrum otaczającej go zabudowy. Pozbawiony rozłożystych drzew i bujnych zarośli, pozwalających na ukrycie się przed wzrokiem mieszkańców okolicznych budynków, wyposażony w standardowe sprzęty i urządzenia, przeważnie pozostaje pusty, bo dzieci nie mogą doszukać się atrakcyjności w danym im w użytkowanie terenie. Kuriozalnym przykładem takiej panoptrycznej przestrzeni jest plac, a właściwie placzyk zabaw, który na jednym z wrocławskich osiedli zrealizował deweloper, oddający do użytku mieszkańcom dwa pięciopiętrowe bloki (prawie 90 mieszkań) (zdj. 1). Plac zabaw, który tam powstał, zajmuje powierzchnię około 10 m² i jest wyposażony w dwa zwierzaki-kiwaki oraz ławkę dla dorosłych opiekunów. Przypomina więc raczej kojec czy klatkę niż plac. Dodatkowo jest on niezwykle niebezpieczny, gdyż jest wyłożony betonową kostką i ogrodzony drucianym płotem znajdującym się w bezpośrednim sąsiedztwie kiwaków. Placzyk ten jest nie tylko przestrzenią panoptryczną i niebezpieczną dla dzieci, ale też jest przejawem zupełnego niezrozumienia przez projektantów osiedla wymagań i potrzeb jego najmłodszych mieszkańców.



Zdjęcie 1. Nietypowy plac zabaw

Źródło: archiwum autorki.

³ Szerzej na ten temat pisałam w artykule *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka* w: Klus-Stańska, Szczepska-Pustkowska ((red.) 2009).

Obecność opiekunów na placach zabaw jest niezbędna, gdyż w tkance miejskiej nie zaplanowano bezpiecznych dróg dojścia do nich tak, by dzieci mogły tam dotrzeć samodzielnie, a w instytucjach dla małych dzieci opiekunowie są warunkiem ich funkcjonowania. Nierzadko zdarza się, że to oni właśnie wprowadzają szczegółowe zasady korzystania przez dzieci ze sprzętów usytuowanych na placach zabaw, tworząc w ten sposób dodatkowe bariery ograniczające możliwość przebiegu zabawy zgodnie z wrażliwością, pomysłowością i potrzebami dzieci. W trakcie rozmów ze studentkami odbywającymi praktyki nauczycielskie w przedszkolu dowiedziałam się o takich zasadach obowiązujących w niektórych placówkach, jak zakaz zabawy patykami (patyk uznawany jest za pierwszą w dziejach zabawkę), zakaz korzystania z drewnianego domku umieszczonego na podwyższeniu czy – w przypadku najmłodszych dzieci – zakaz opuszczania piaskownicy. Można przypuszczać, że ograniczenia te wynikają z obawy o bezpieczeństwo dzieci, ta wartość należy bowiem do zasadniczych aksjomatów zarówno nauczycielek, jak i producentów wyposażenia placu zabaw. Dlatego wszystkie urządzenia są niezwykle stabilne, pozbawione ruchomych elementów, którymi dzieci mogłyby manipulować, urozmaicając repertuar zabaw i podejmując inne ich rodzaje, bardziej angażujące poznawczo i emocjonalnie niż zabawy ruchowe. Z kolei wyłożone syntetycznym materiałem podłoże, choć bezpieczne, bo amortyzujące upadek, jest kolejnym powodem monotonii dziecięcych zabaw, uniemożliwia bowiem kopanie dołków w ziemi i zgłębianie jej tajemnic. Inną, negatywną stroną zastosowania takiego podłoża, jest pozbawienie dzieci doświadczeń w zakresie radzenia sobie z upadkiem w bardziej naturalnych warunkach. Omija je więc możliwość nabycia wprawy w pokonywaniu przeszkód, uczenia się sposobów unikania niebezpieczeństw czy choćby tylko oswajania się z trudnościami poruszania się po nierównym terenie.

Wprowadzając własne zasady korzystania z wyposażenia placu zabaw, dorośli przekazują informację, że nie wierzą w rozsądek dzieci i ich naturalną skłonność do unikania ryzykownych zachowań, nie ufają ich instynktom obronnym i uznają, że są one na tyle nieroztropne, że nie są w stanie przewidzieć możliwych niebezpieczeństw wynikających z korzystania z urządzeń na placu zabaw. Tymczasem, jak można przeczytać w jednej z książek Johna Holta, amerykańskiego reprezentanta radykalnego nurtu krytyki szkoły: „Żadne dziecko **pozostawione samo sobie (...) nie będzie próbowało zrobić czegoś, czego nie jest w stanie bezpiecznie osiągnąć.** (...) własna odwaga dyktuje dziecku, na jakie działania może sobie pozwolić. Jeśli jednak dorosły, matka, instruktorka lub starsze dziecko grające rolę »małej mamusi« zachęca, pomaga, przynagla lub nakłania dziecko do zrobienia czegoś, naturalny pęd dziecka do działania i odkrywania jest zaburzony. Wrodzona mu odpowiedzialność za samego siebie przerzucana jest na zatroskanego nadgorliwca, który śledzi jego każdy ruch. **Wtedy** właśnie zdarza się wypadek” (Holt 2007: 276).

Postulaty dorosłych ograniczające swobodę bawiących się dzieci z pewnością są poddyktowane troską o ich bezpieczeństwo, jednak zdaniem Anny Komorowskiej, autorki bloga www.nieplaczabaw.pl, każdy plac zabaw powinien mieć certyfikat wydany przez specjalistyczną firmę sprawdzającą, czy urządzenia stanowiące jego wyposażenie są

zgodne z polską normą (PN-EN 1176). Stanowi ona zbiór rozsądnych zasad określających istotne parametry, a przede wszystkim wzajemne usytuowanie sprzętów i urządzeń na terenie placu. Jeśli plac uzyska taki certyfikat, oznacza to, że przestrzeń do zabawy jest bezpieczna i dzieci mogą z niej swobodnie korzystać (Komorowska 2019). Dodatkowe zabezpieczenia w postaci zakazów i/lub ograniczeń są zbędne. Bezpieczeństwo dzieci na placach zabaw to niezwykle ważny aspekt ich aktywności, nie może ono jednak kolonizować dziecięcej zabawy i sprawiać, że plac zabaw stanie się terenem kojarzonym z nudą.

Opinie dzieci o przedszkolnym placu zabaw

Większość przedszkolnych placów zabaw nie odbiega standardem wyposażenia i otoczenia od tych, jakie znamy z innych powszechnie dostępnych przestrzeni. Dlatego za interesujące uznałam poznanie opinii dzieci o placu zabaw, zarówno o tym, jaki znają z przedszkola, jak i tym wymarzonem. Podjęte w naszym zespole prace badawcze polegały na przeprowadzeniu z dziećmi rozmów, zapoczątkowanych wykonanymi przez nie zdjęciami ważnych dla nich miejsc w terenie przedszkolnym.

W badaniach z dziećmi wykorzystano elementy podejścia mozaikowego Alison Clark (Clark 2005, za: Zwiernik 2012), która uważa, że badacz, zainteresowany społeczno-kulturowymi kontekstami dzieciństwa, powinien starać się wniknąć w to, jak dzieci przeżywają i doświadczają relacje ze środowiskiem, w którym żyją. Jest to do pewnego stopnia możliwe, jeśli będą mówić o tym własnym głosem sami zainteresowani, ponieważ nikt nie zna ich otoczenia tak dobrze, jak oni sami. Ten głos dzieci przejawia się nie tylko w prowadzonych z nimi indywidualnych swobodnych rozmowach, ale także w wykonywanych przez nie zdjęciach i rysunkach. Stanowią one znakomitą okazję do uzupełnienia i pogłębienia wypowiedzi, które znalazły się w prezentowanych w niniejszym tekście badaniach. Przebiegały one w trzech fazach. Na początku poproszono pięcioro dzieci w wieku 3–5 lat (ich rodzice wyrazili zgodę na badania) o zrobienie zdjęć miejscom, które są dla nich ważne i o których chciałyby opowiedzieć. Kolejne dwa dni przeznaczono na indywidualne rozmowy z dziećmi o obiektach i przestrzeniach, które znalazły się na ich zdjęciach, a także o placach i nieplacach zabaw. Ostatnia faza badań polegała na poproszeniu grupy dzieci 4–5-letnich o to, by wykorzystując dostępne im elementy (kredki, farby, flamastry, kleje, zdjęcia z gazet i katalogów), zaprojektowały (dzieląc się na mniejsze grupki) swój wymarzony przedszkolny plac zabaw (Jabłońska 2018).

Zarówno w rozmowach z dziećmi, jak i na ich fotografiach ważne miejsce zajmuje przyroda:

są fajne ślizgawka i piaskownica, ale fajniejsze są krzaki i drzewa.

Tylko jedno dziecko jako miejsce dla niego ważne przedstawiło na zdjęciu domek z drewna, troje wybrało miejsce ukryte w krzewach przy płocie, a jedna z dziewczynek wskazała na przestrzeń za drzewem. Wybrane przez dzieci miejsca pokazują, jak istotne

są dla nich te fragmenty przestrzeni, w których mogą pobyc samemu lub z rówieśnikami, nie będąc obserwowanymi przez dorosłego. Czworo z pięciorga małych rozmówców wskazało na naturalne „wypośażenie” placu zabaw, to standardowe, dostarczone przez producenta, cieszyło się zdecydowanie mniejszym uznaniem.

Troje z pięciorga dzieci zrobiło zdjęcie zarośłom usytuowanym pod płotem. Jak wyjaśnił Kacper:

Ja tam się bawię, jak nie ma dzieci. Tutaj jest taka dziura w krzakach. Kiedy do niej wchodzi, to najpierw zapinam pasy, a później lecę do kosmosu.

Z kolei dla Kasi była to „baza”, w której mogą się chować tylko dzieci. Dla Kuby było to miejsce schronienia dla księżniczek złapanych przez innych chłopców, które on jako rycerz próbuje uwolnić. Dla innej dziewczynki zarośła to sekretne miejsce spotkań z koleżankami. Uwielbia to miejsce, ponieważ, jak sama mówi:

robimy tam, co chcemy, i nikt nam nie przeszkadza. Ja najbardziej lubię wisieć głową w dół.

Na atrakcyjność dziecięcych przestrzeni zwraca uwagę Wilfried Lippitz, określając je za Graumann i Kruse: „przestrzeniami doświadczenia” (Lippitz 2005: 275), w których dzieci „same tworzą sobie miejsca, które dają im pewność, że znajdują się poza kontrolą dorosłych” (Lippitz 2005: 279). Kiedy są one skryte w ciemności i niedostępne, wywołują w dzieciach niepokój i lęk, odstraszać, a jednocześnie zachęcając do odkrywania ich tajemnic, co nadaje im cechę ambiwalencji. Miejsca ciemne, zakazane, tajemnicze skrywają przedmioty, które trudno rozpoznać w mroku. Ich kontury stają się nieostre, płynne, niejednoznaczne, a zacierające się między nimi granice skłaniają dzieci do interpretacji włączającej ich subiektywne znaczenia odnoszące się do obiektu, miejsca i czasu. W efekcie następuje zacieranie kolejnych granic, tym razem między fantazją a rzeczywistością (Lippitz 2005: 275–277), które stają się dla dzieci bardziej przepuszczalne, co sprawia, że zwykle, spowszedniałe przedmioty i miejsca zaczyna otaczać aura niezwykłości i tajemniczości nasycających głębię dziecięcych przeżyć.

Wracając do opowieści dzieci o ich przedszkolnym placu zabaw, widać, jak nieokreśloność miejsca, jakim są fotografowane przez nie krzewy, pobudza ich wyobraźnię. Gotowy bujak, rakieta czy pociąg nie są tak inspirujące. Podobne właściwości mają przedmioty, których dzieci używają w zabawach na placu. Zapytane o to, do czego może służyć łopatką, odpowiadały, że do kopania dołków, do grabienia. Znacznie więcej pomysłów pojawiło się jako przykłady zastosowania patyka, którego można użyć do kopania w ziemi, do rzucania psu, jako strzelbę, jako szpadę, może być procą, można go wykorzystać do odgarniania zarośli czy gotowania zupy. Wypowiedzi te ponownie świadczą na rzecz naturalnych rekwizytów zabawy pozwalających na rozmaite zastosowanie, w przeciwieństwie do gotowych, których repertuar zastosowań jest dużo uboższy.

W dalszej części rozmowy z dziećmi dążono do poznania ich wyobrażeń o idealnym placu zabaw. W tym celu poproszono cztery grupy dzieci o wykonanie projektu takiego placu, który następnie był wspólnie omawiany, a poszczególne rozwiązania uzasadniane przez jego autorów. Stałym elementem wyposażenia placu zabaw była piaskownica. Innym typowym sprzętem, znanym z publicznych placów zabaw, były huśtawki, na ogół nieobecne na placach przedszkolnych ze względu na (jak uzasadniały to nauczycielki) bezpieczeństwo dzieci. Jedna z grup, prezentując swój projekt, zauważyła, że bardzo przydatnym sprzętem byłyby stoliki i miejsca do siedzenia, gdzie dzieci mogłyby się skupić wokół jakiegoś ciekawego okazu czy przedmiotu lub coś narysować. Często wspomnianymi przez dzieci materiałami były piasek i woda. W ich wypowiedziach przebiegała tęsknota za czynnościami manipulacyjnymi (przelewanie wody, przesypywanie piasku), a także za eksperymentami, w których mogłyby badać ich właściwości i z nich korzystać, np. przepłukiwać znalezione przez siebie przedmioty czy łączyć wodę z ziemią do uzyskania kuchni błotnej. Jedna z grup podzieliła swój projekt na dwie części, z których jedna, wyposażona w huśtawkę, ściankę wspinaczkową i zjeżdżalnię prowadzącą do basenu z wodą, miałyby służyć zabawom ruchowym, druga zaś to miejsce do odkrywania i doświadczania otoczenia. Dzieci umieściły tu dom dla owadów, których wygląd i tryb życia budzi ich zaciekawienie. Pojawił się także pomysł przedszkolnego ogródka.

Analizując wypowiedzi przedszkolaków na temat placów zabaw, zarówno tych rzeczywistych, jak i wyobrażonych, można zauważyć, że małe 3–5-letnie dzieci mają dobre wyobrażenie o tym, co jest im potrzebne, kiedy przebywają w otwartej przestrzeni. Wskazywały na różnorodną, tak ważną w tym wieku, aktywność ruchową, równie istotna była dla nich aktywność badawcza i odkrywczą. Drzewa, krzewy, trawa, liście, patyki, woda, piasek, ziemia pełniły znaczącą funkcję w ich wypowiedziach. Dzieci traktowały je zarówno jako materiał do podejmowania czynności manipulacyjnych i badawczych oraz zabaw z wyobraźnią, a także jako miejsce schronienia przed czujnym wzrokiem dorosłych opiekunów i obecnością niektórych rówieśników czy jako przestrzeń do odpoczynku. Uzasadnienia projektów małych rozmówców przekonują, że dzieci nie oczekują, że muszą być cały czas w ruchu, potrzebne są im również chwile skupienia, także w przestrzeni zewnętrznej, nie tylko wewnątrz budynku. Ich zainteresowanie przyrodą wkomponowaną w przestrzeń do zabawy jest przejawem potrzeby wielostronnego kontaktu z otoczeniem, na co wskazuje w swoich tekstach również Maurice Debesse, pisząc: „Dziecko w tym wieku myśli przede wszystkim za pomocą swoich oczu, uszu i rąk, powiedziałbym nawet, że myśli całym swoim ciałem (...) wszystkimi porami swej skóry” (Debesse 1982: 60, 69).

Kontynuując rozmowę z dziećmi, zapytano je o to, co to jest plac zabaw i co to jest nieplac zabaw. Na pierwsze z pytań uzyskano odpowiedzi stereotypowe, wskazujące na konwencjonalne wyposażenie placu w huśtawkę, ślizgawkę, drabinki i piaskownicę. Dużo ciekawsze pomysły ujawniły się w odpowiedzi na drugie pytanie. Jego inspiracją był blog Anny Komorowskiej www.nieplaczabaw.pl, którego nazwa odnosi się do przestrzeni do zabawy, która jednak nie jest placem zabaw, przynajmniej w wersji, o jakiej dotychczas była mowa w tym tekście. Dorosłym, którym okazjonalnie zadano to pytanie, trudno było

przedstawić swoje wyobrażenie o takim nieplacu, natomiast dzieci nie miały z tym większych kłopotów. Opowiadały, jak takie miejsce mogłoby wyglądać, co mogłoby tam być i co można byłoby tam robić, np. boisko, na którym można skakać na skakance; siłownia, gdzie można ćwiczyć mięśnie; trawnik, na którym można obserwować mrówki czy robić gwiazdę. Odnosząc się do drugiego pytania, dzieci były znacznie bardziej ożywione i wypowiadały się z entuzjazmem, wymyślając aktywności, które nawiasem mówiąc, mogą też podejmować na tradycyjnym placu. Dlaczego więc tego nie robią?

Konkluzje

Zastanawiając się nad przyczynami zaniechania przez dzieci aktywności na placu zabaw, które uznają za atrakcyjne, wyraźnie ujawnia się silna koncentracja nauczycielek przedszkola na bezpieczeństwie dzieci. Obawa przed możliwymi urazami dzieci jest dla nich na tyle paraliżująca, że wprowadzają one różne zakazy i zabezpieczenia w korzystaniu ze sprzętów w sali i urządzeń na placu zabaw, znacznie ograniczające możliwości dzieci w nabywaniu doświadczenia we właśnie bezpiecznym korzystaniu z terenu stanowiącego środowisko ich życia i edukacji. Choć zdarza się też, że nauczycielki, zdając sobie z tego sprawę, czasem, mimo lęku, decydują się na odstępstwa od ustalonych zasad (Gawlicz 2011: 278).

Zupełnie inaczej rysuje się podejście do tego zagadnienia w przedszkolach skandynawskich. Jane T. Wagner, amerykańska autorka prowadząca badania nad edukacją przedszkolną w Skandynawii, relacjonuje: „Mam zdjęcia przedszkolaków krojących nożem jabłka do ciasta, a także zdjęcia czterolatków wiszących za kolana na gałęzi drzewa wysoko ponad moją głowę, podczas gdy ich koledzy i koleżanki budowały fortecę, korzystając przy tym z prawdziwej piły i wiertarki elektrycznej. I znów dorośli byli niedaleko, ale nie narzucali się ani nie dyrgowali dziećmi” (za: Gawlicz 2011: 278). Podobne obserwacje poczyniła Katarzyna Gawlicz podczas swojego pobytu w duńskim przedszkolu, w którym znajdował się „warsztat, a w nim prawdziwe piły, młotki i gwoździe, z których dzieci mogły korzystać, podobnie jak ze sprzętu do zabawy, który można by uznać za niebezpieczny (na przykład huśtawka na linie, na której dzieci wisały do góry nogami i mocno się bujały)” (Gawlicz 2011: 278).

W przytoczonych opisach widać wyraźną różnicę w sposobach konceptualizacji kategorii dziecka: jako osoby nieprzewidywalnej, niedojrzałej, niezdarzącej sobie sprawy z grożących mu niebezpieczeństw, jak w przedszkolu polskim, *versus* jako tego, kogo można obdarzyć zaufaniem, kto rozumie, że pewne aktywności mogą być niebezpieczne, więc należy zachować ostrożność i jako dorosły towarzyszyć mu w nabywaniu doświadczeń w radzeniu sobie z tymi sytuacjami, jak w przedszkolu skandynawskim. Doświadczenie owych ustosunkowań i wynikających z nich praktyk społecznych ze strony dorosłych nie pozostaje bez wpływu na dziecięce poczucie własnej wartości i konstruowany na jego podłożu indywidualny kapitał biograficzny.

Z wypowiedzi polskich dzieci o ich przedszkolnym placu zabaw można wysnuć wniosek, że przyzwyczyły się i zaakceptowały ograniczony zakres możliwych do podjęcia aktywności. Raczej szukają schronienia niż tęsknią za nowymi wyzwaniami, nie przychodzi im do głowy, że od zarania dziejów człowiek, który chce zbudować dom (schronienie), musi wykonać pracę, używając w umiejętny sposób czasem niebezpiecznych narzędzi. Dowiedzą się o tym w szkole, a przedszkole to czas na bezpieczne bez troskie dzieciństwo.

Kończąc ten artykuł, chcę podkreślić, że zwłaszcza w konkluzji wyeksponowałam kwestię ograniczeń, jakie spotykają dzieci na przedszkolnym placu zabaw ze strony nauczycielek reprezentujących „dyskurs zagrożenia” (Gawlicz 2011: 278). Innym aspektem, któremu warto się bliżej przyjrzeć (choć już w innym tekście), jest ujawnione w wypowiedziach dzieci zainteresowanie przyrodą, której podczas pobytu na placu zabaw nie poświęca się należytej uwagi, a która stanowiła istotny element narracji dzieci w prowadzonych z nimi rozmowach.

Literatura

- Corsaro W.A. (2011), *The Sociology of Childhood*, 3rd ed. Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Czalczyńska-Podolska M. (2010), *Ewolucja placu zabaw. Koncepcja przestrzeni zabaw dla dzieci w Europie i Stanach Zjednoczonych*. „Przestrzeń i Forma”, https://scholar.google.pl/citations?user=Zgfgqo80AAAAJ&hl=pl#d=gs_md_cita-d&u=%2Fcitations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Dpl%26user%3DZgfgqo80AAAAJ%26citation_for_view%3DZgfgqo80AAAAJ%3AIjCSPb-OGe4C%26tzm%3D-60, 14.01.2020.
- Debesse M. (1982), *Etapy wychowania*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gawlicz K. (2011), *Różowe koty, spanie na prawym boku i piła w przedszkolu. Dyskursywne konstrukcje dziecka i dzieciństwa a polskie i skandynawskie praktyki pedagogiczne*. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie „Żak”.
- Holt J. (2007), *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*. Wprowadzenie do wydania polskiego B. Śliwerski. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jabłońska I. (2018), *Podwórko przedszkolne oczami dziecka*. Nieopublikowana praca dyplomowa napisana pod kierunkiem dr K. Gawlicz. Archiwum Prac Dyplomowych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Jenks Ch. (2008), *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Komorowska A. (2019), *Czy to się da? A co z tą normą? Nie jesteśmy skazani na nudne place zabaw*. odcinek 22, www.nieplaczabaw.pl, 25.01.2019.
- Lippitz W. (2005), *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki i wychowaniu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Louv R. (2016), *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*. Warszawa, Wydawnictwo Mamaniana.
- Szczepaska-Pustkowska M. (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Szyborska K. (2016), *Children studies jako perspektywa metodologiczna. Współczesne tendencje w badaniach nad dzieckiem*. „Teksty Drugie”, 1: *Powrót pokolenia*. <https://journals.openedition.org/td/6855>, 17.11.2019.
- Walkerdine V. (2008), *Psychologia rozwojowa i badania dzieciństwa*. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Zwiernik J. (2009), *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Zwiernik J. (2012), *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*. „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2(15).

Anita Gulczyńska

ORCID: 0000-0002-9742-8438

Uniwersytet Łódzki

anita.gulczynska@uni.lodz.pl

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.50.05>

Monika Wiśniewska-Kin

ORCID: 0000-0002-6300-8435

Uniwersytet Łódzki

monika.kin@uni.lodz.pl

Od „wjeżdżania w bramy” do „otwierania (się) bramy”. Przykład animacji kultury upelnomocniających głos dziecka w procesie rewitalizacji miejskiej

Summary

From “entering the gates” to “opening ourselves up the gates”. The example of cultural animations empowering children’s voice in the process of urban revitalization

The subject of our study is the positionality of children in the process of urban revitalization. We understand the city as a learning space. From our point of view changes introduced into that space are always interventions into children’s learning processes. In the article we present an empirically-based reconstruction of practices of community cultural animations that aim at empowering children’s voice in the processes of revitalization. Konrad Dworakowski’s and Pinokio Theatre’s community cultural animations, realised from 2014 to 2019 in Łódź, offer interesting examples of such practices. Even though we build our argument on the basis of observations collected in Łódź, it can be reliably reflected in discussions on educational issues in urban changes in other post-industrial cities.

Keywords: urban revitalization, empowerment, cultural animation, exclusion, inclusion

Słowa kluczowe: rewitalizacja miejska, upelnomocnienie, animacje kultury, ekskluzja, inkluzja

Wprowadzenie

W tekście podejmujemy kwestię pozycji dziecka w procesach rewitalizacji. Rewitalizacja jest rozumiana jako „proces wyprowadzania ze stanu kryzysowego”, cechujący się „koncentracją negatywnych zjawisk społecznych (bezrobocia, ubóstwa, przestępczości, niskiego poziomu edukacji lub kapitału społecznego, a także niewystarczającego poziomu uczestnictwa w życiu publicznym i kulturalnym)” (Ustawa z dnia 9 października 2015 r. o rewitalizacji, tekst jedn.: Dz. U. z 2020 r., poz. 802, ze zm.). W sposobach planowania

i organizacji rewitalizacji miejskiej można zauważyć, że na tle rozbudowanych inwestycji koncepcyjnych i kapitałowych refleksja nad warstwą społeczną, w tym edukacyjną, upełnomocniającą głos dziecka, jest niewystarczająca.

Niniejszy artykuł jest próbą **uzasadnienia potrzeby zmiany pozycji dziecka w procesach rewitalizacji miejskiej**. W tym celu zostały omówione wybrane koncepcje uboższych sąsiedztw jako miejsc uczących, a także podjęto próbę zrekonstruowania praktyk interwencji w tkankę społeczną miasta. Autorki nie zamierzały wskazywać na jeden obowiązujący sposób myślenia o obecności dziecka w procesie rewitalizacji społecznej. Celem nie było też uogólnienie wyniku badań, lecz jedynie uwypuklenie niektórych z możliwych sensów, wpisanych w przebieg procesu rewitalizacji. Autorki nie dążyły również do weryfikacji skuteczności projektów animacyjnych. Przeprowadziły natomiast wielokierunkowy, z założenia otwarty sposób analizy, w którym duże znaczenie przypisuje się zorganizowaniu oddolnej inicjatywy, wyzwalającej dziecięcą gotowość do działania, przekraczania barier narzuconych przez rzeczywiste doświadczenia, naoczność życiową.

Geofizyczne granice refleksji przedstawionej w artykule wyznacza kontekst łódzki. Biorąc pod uwagę historyczne i polityczno-ekonomiczne uwarunkowania procesów degradacji materialnej i społecznej obszarów poddawanych rewitalizacji, argumentacja budowana w oparciu o obserwację łódzkich doświadczeń może znaleźć trafne odzwierciedlenie w dyskusji wokół kwestii wychowawczych w zmianach urbanistycznych w innych miastach postindustrialnych.

Miejsca zamieszkania, o których mowa, są identyfikowane przez następujące terminy: „enklawy biedy” (Grotowska-Leder 1998), „obszary zdegradowane społecznie” (www.sejm.gov.pl) czy „sąsiedztwa/społeczności uboższe” (Gulczyńska 2013). W artykule autorki przyjęły ostatnie z tych pojęć – objęły nim takie miejsca zamieszkania, które:

- w niewielkim obszarze zbierają wzajemnie znających się mieszkańców, współtworzących w codziennej komunikacji społeczną historię miejsca;
- skupiają w tym obszarze redukujące procesy społeczne zachodzące między mieszkańcami (procesy społecznego uczenia się, więzi społeczne etc.) oraz efekty zachodzących poza tymi miejscami procesów egzogenicznych (np. uwarunkowań historycznych, ekonomiczno-politycznych, ideologicznych czy w końcu – samorządowych, dyskursywnych i instytucjonalnych praktyk stygmatyzacji takich miejsc etc.).

Sąsiedztwa uboższe jako miejsca uczące

Społeczne uwarunkowania procesów wychowawczych i edukacyjnych zawsze dokonują się „gdzieś” i mają swoje „miejsce” (Mendel (red.) 2006; Męczkowska 2006) czy szerzej – przestrzeń geograficzno-kulturową (Szkudlarek (red.) 1995; Melosik 1998). Miejsce jest nie tylko „kawałkiem geografii”, ale przede wszystkim „pozwala” na coś, coś „dopuszcza” i „umożliwia” (Bruner 2006: 163–179). Miejsca coraz wyraziściej mówią o tym, kim jest człowiek, bo nie istnieją bez znaczeń, które człowiek im nadaje (Bauman 1997).

Wśród nich odnajdujemy te najbardziej znaczące „miejsca źródłowej orientacji” (Ricoeur 1975), które stanowią istotny element kreacji ludzkich tożsamości, zarówno w wymiarze „tu i teraz”, jak i biograficznym, w którym stają się egzemplifikacjami „pamięciomiejsc” (Theiss, Mendel 2019).

Miejsca te wypełniają się określonymi znaczeniami, a także pozwalają otworzyć się na znaczenia ważne dla dzieci. Uważna obecność pedagoga w różnych praktykach kulturowych zakotwiczonych w miejscu umożliwia mu wniknięcie w dziecięce sposoby uzgadniania znaczeń, konstruowania wiedzy osobistej, systemu wartości (Zwiernik 2009: 420). Proces ich rozpoznawania zwiększa edukacyjny potencjał takich miejsc, stwarza dzieciom szanse na to, aby mogły zdobywać wiedzę i kreować doświadczenia społeczne. Sprzyja diagnozie środowiskowo-instytucjonalnych wymiarów dzieciństwa, a więc tych doświadczeń, które budują kulturę dziecięcą, wynikają z codziennego życia w przestrzeni prywatnej (Smolińska-Theiss, Theiss 2003: 91). Nie godząc się na zastany kształt rzeczywistości, pedagog-animatore miejsca może w nie ingerować, by zmienić warunki kontekstualizujące procesy edukacyjne. Jakość oraz logika procesu tej zmiany zależą od tego, jak pedagog rozumie związki sąsiedztwo–edukacja i na jakich warstwach miejsca koncentruje swoją uwagę.

W takim ujęciu zubożałych sąsiedztw jako miejsc edukacji można odczytać pewne ukryte założenia. Wynikają one z przypisania rodzinom i społeczności lokalnej (sąsiedzkim światom społecznym) kluczowej odpowiedzialności za sukces szkolny (Edwards i in. 2008). Obraz społeczności lokalnej zostaje zredukowany do cech zbiorowości ludzkiej o niskim kapitale społecznym i kulturowym, które stanowią źródło barier w karierze szkolnej. Dziecko w roli ucznia jest postrzegane jako podmiot podatny na złe wpływy sąsiedztwa. Znane są praktyki służące pozbywaniu się uczniów ze szkół, szczególnie dzieci z problemami społecznymi i edukacyjnymi (Delgado-Gaitan 1988; Wehlage i in. 1989; Gulczyńska 2013). Negatywne, skoncentrowane na brakach wzory interpretacji uczniów uznawanych w szkołach czy instytucjach pomocowych za biednych kształtują oczekiwania wobec nich, a w konsekwencji decydują o formach dawanego im wsparcia (Nieto 1998; Rolón-Dow 2005).

Równie ważne staje się rozpoznanie zubożałych sąsiedztw jako miejsc, w których mieszkańcy doświadczają nierówności społecznych, czyli „sytuacji, w których ludzie są nierówni, ale nie z racji cech cielesnych czy psychicznych, lecz z powodu ich przynależności do różnych grup albo zajmowania różnych pozycji społecznych” (Sztompka 2002: 332). Bycie mieszkańcem takich sąsiedztw powoduje obniżenie szans życiowych. Dzieciom z zubożałych sąsiedztw nadaje się znaczenie „podmiotów narażonych na strukturalne nadużycia”, których ani oni, ani inni członkowie społeczności nie są świadomi. Powierzchnowa znajomość faktycznych warunków jakości ich życia może doprowadzać do ograniczenia ich możliwości, gdyż wyobrażenia, jakie pracownicy instytucji mają na temat dzieci z takich miejsc, wpływają nie tylko na sposób myślenia o nich, o ich warunkach życia i potrzebach, ale również sposób wyrażenia tego, co uważają za możliwe dla nich w przebiegu ich życia. Każde z przedstawionych ujęć zubożałego sąsiedztwa daje odmienne przesłanki do orientowania działania w procesach ich rewitalizacji społecznej.

Sąsiedztwa zubożałe jako miejsca uczące w procesach rewitalizacji społecznej

Ujęcie zubożalego sąsiedztwa jako środowiska sprzyjającego negatywnej socjalizacji legitymizuje rozumienie rewitalizacji jako procesu prowadzącego do zmiany znaczenia społeczności w życiu młodego pokolenia. Zmierza ona do zminimalizowania roli lokalnych światów społecznych na rzecz uwypuklenia usług społeczno-edukacyjnych oferowanych w najbliższym otoczeniu. Rewitalizacja społeczna może być wówczas sprowadzana do zmian wzbogacających otoczenie w infrastrukturę sprzyjającą rozciągnięciu kontroli instytucji na sfery dziecięcego życia pozaszkolnego, u podstaw których leżałyby idea edukacjonalizacji. Jej realizacji służą systemowe działania, które prowadzą do rozwoju w najbliższym otoczeniu kompleksowego zaplecza instytucji wsparcia. Z badań wynika, że głównym źródłem są lokalne szkoły oraz świetlice, które często egzemplifikują kategorię „szkół po szkole”, gdzie główny akcent kładziony jest na kompensację wyników w nauce. Zwyczajowe praktyki wspierania dzieci w uczestnictwie w kulturze ograniczają się do organizowania okoliczności występowania dzieci w roli „odbiorców kultury wyższej”, natomiast jakość ich uczestnictwa w roli jej twórców często zależy od jakości kompetencji twórczych pedagogów (od ich kultury i sposobów organizowania procesu poznawania sztuki zależy, co uczeń wyczyta z wydarzeń, w których uczestniczy).

Na podstawie obserwacji zmian rewitalizacyjnych w Łodzi autorki zauważają, że będące ich częścią interwencje w tkankę społeczną zubożalego sąsiedztwa, dokonywane dzięki wielkim funduszom europejskim dyscyplinującym działania ze względu na narzucony czas, z jednej strony sprzyjają imponującemu tempu i zasięgowi zmian urbanistycznych, z drugiej zaś obniżają zainteresowanie wprowadzeniem zmian, które są czasochłonne i trudno identyfikowalne. Być może z tych powodów w przebiegu rewitalizacji społecznej silnie akcentuje się wyposażanie obszarów uznanych za kryzysowe w nowe instytucje społeczno-edukacyjne, czasami bez zaangażowanej współpracy z już istniejącymi placówkami, oraz akcje społeczne mające zmobilizować społeczność na czas realizacji inwestycji (Gulczyńska, Granosik 2016).

W przekonaniu autorek zmiany rewitalizacyjne osadzone w koncepcji zubożalego sąsiedztwa jako miejsca nierówności nie opierają się na instytucjach, gdyż zgodnie z logiką tej koncepcji instytucje są jednym z narzędzi stabilizujących *status quo* krzywdzący ich mieszkańców. Opowiadamy się zatem za **zmianami rewitalizacyjnymi o charakterze oddolnym**. Opierają się one na odkrywaniu historyczno-politycznych źródeł warunków życia mieszkańców, aktywizowaniu do działań znoszących zewnętrzne bariery oraz wspieraniu zaangażowania mieszkańców zarówno w procesy diagnozy, jak i opracowanie projektu pożądanego zmian. W literaturze pedagogicznej można odnaleźć inspiracje dla podjęcia w środowisku otwartym pracy skoncentrowanej wokół „wprowadzenia określonych zmian, odbudowy pożądanego wartości, struktur funkcjonujących w przeszłości, (...) przywrócenia do życia, sprawności w przestrzeni ludzkiej egzystencji” (Wilk 2010: 8).

W kontekście tych rozważań ważny jest rozwój namysłu nad **rewitalizacją rozumianą jako proces upelnocnienia mieszkańców zubożalego sąsiedztwa w mieście**. Upelno-

mocnienie rozumiane jest jako „umocnienie i przywrócenie możliwie pełnej partycypacji jednostek, grup i społeczności, które na skutek różnych procesów historyczno-społeczno-biograficznych zostały zmarginalizowane, zaniedbane czy wykluczone” (Gulczyńska, Granosik (red.) 2014: 16). W taki sposób otwiera się przestrzeń sprzyjająca kulturowej hybrydyzacji przestrzeni edukacji (Szkudlarek 1999). Obie strony tego procesu mają szansę na uwrażliwiającą zmianę, gdyż zawieszeniu ulec mogą wzajemne oceny oparte na powierzchownej wiedzy o „innym”.

Przytoczona argumentacja każe skupić uwagę nad możliwościami inicjowania projektów upelnomocniających głos dziecka. Ciekawych rozwiązań w tym zakresie dostarczają praktyki uważniające doświadczenia życiowe dzieci za pośrednictwem przekazu artystycznego Konrada Dworakowskiego i Teatru „Pinokio”, prowadzone w latach 2014–2019.

Praktyki upelnomocniania głosu dzieci z uboższych sąsiedztw.

Przykład działań Konrada Dworakowskiego i Teatru „Pinokio” w Łodzi

Kierowany przez Konrada Dworakowskiego¹ Teatr Lalki i Aktora „Pinokio” w Łodzi znacznie wykraczał poza ramy tradycyjnej instytucji kultury. Oprócz spektakli repertuarowych, głównie dla dzieci i młodzieży, Dworakowski podejmował działania z pogranicza różnych dziedzin twórczości, ale też edukacji kulturalnej („Spójrz pod innym kątem”, „Włącz teatr”). Promował i popularyzował sztukę teatru offowego („Teatralna Karuzela” krążyła wokół najciekawszych polskich i europejskich wydarzeń w sztuce współczesnej dla dzieci i młodzieży) i czynił ją dostępną w przestrzeniach o utrudnionym dostępie do kultury („Teatr pod chmurką”). Widzowie, poznając teatr „od kuchni”, mieli możliwość wspólnego obcowania ze sztuką („Dotknij Teatru”). Dworakowski inicjował też systemowe działania w zakresie rewitalizacji społeczno-kulturowej na terenie Łodzi („Punkty Kultury”, „Domy Kultury”, „Wjeżdżamy w bramy”, „Tu mówi miasto” i „Wołanie miasta”). Z przenikliwej diagnozy Dworakowskiego wynika, że: „granie w Śródmieściu jest pewnym komunikatem – historia nie musi kończyć się na śmierci tego miejsca. Najpierw musimy mieć pomysł na własne odrodzenie w tym wszystkim” (Dworakowski 2019).

Zaprojektowane działania sprzyjały odzyskiwaniu szacunku i nabywaniu nowej tożsamości przez uczestników lokalnych światów społecznych: „Nie chcieliśmy przychodzić do mieszkańców Łodzi z »kulturką«, ale raczej poprosić ich o zaproszenie w swoją przestrzeń, by wyszli ze swoimi krzesłami, częstowali się herbatą i opowiedzieli nam o sobie” (Kazimierzczak 2015). Oswajanie z dorosłymi, a przede wszystkim z dziećmi

¹ Konrad Dworakowski, reżyser i aktor, absolwent i wykładowca białostockiego Wydziału Sztuki Lalkarskiej Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie. Kierownik artystyczny Teatru Lalek Guliwer w Warszawie (2003–2005), dyrektor naczelny i artystyczny Teatru Lalki i Aktora „Pinokio” w Łodzi (2009–2019). Reżyserował w teatrach lalkowych i dramatycznych w Polsce oraz za granicą. Najważniejsze produkcje: *Mikrokosmos* Teatru Pantomimy we Wrocławiu, *Balladyny i romanse*, *Bruno Schulz – historia występnej wyobraźni*, *Chłopcy z Placu Broni* oraz *Dumanowski side A*. Konrad Dworakowski jest autorem scenariuszy i tekstów piosenek; pisze zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych. Prowadzi także autorskie warsztaty z teatru formy. Zob. www.bok.lodz.pl, 17.02.2020.

z zubożałych sąsiedztw dokonywało się w procesie nadawania miejscu znaczeń opisywanych i odczuwanych zarówno przez uczestników, jak i inicjatorów zmiany: „(...) język musi się zmieniać. Myśmy pierwszy projekt robili, »wjeżdżając w bramy«, czyli krótko mówiąc, my wpadamy do was, otwieramy wam bramę i pokazujemy sztukę. Z czasem »wjeżdżanie« zastąpiliśmy »otwieraniem«. Pojawiły się pytania: »Kto może otworzyć bramę? Kim jest gospodarz?« Otwieranie bramy było zaangażowaniem mieszkańców w te sytuacje” (Dworakowski 2019).

Z czasem zasięg „migotania znaczeń” (Melosik, Szkudlarek 1998) się rozszerzał. Sprowadzał się do tworzenia warunków do bycia wspólnotowego, dorastania do poszanowania odrębności: „(...) więcej zrozumieliśmy dopiero po tych pierwszych projektach. Na początku wydawało nam się, że my wchodzimy z jakimś dobrem, z kulturą, której mieszkańcy nie mają, więc to my ją damy. Z czasem, kiedy zaczęliśmy zadawać pytania, zrozumieliśmy, że nasze wyobrażenia o tym, że my mamy coś lepszego, jest po prostu nie *fair*, i że nie zbudujemy tam jakości, że my po prostu musimy przede wszystkim ich poznać i zrozumieć” (Dworakowski 2019).

Pomysł Dworakowskiego na współtworzenie teatru na kanwie doświadczeń życiowych mieszkańców, z szacunkiem do ich języka i przeżyć, kompetencji twórczych i zaangażowania, wpisuje się w koncepcję edukacji „nawołującej do osadzenia edukacyjnego doświadczenia podmiotu w przestrzeni różnicy, która dostarcza mu możliwości pokonywania granic pomiędzy odmiennymi obszarami kultury” (Męczkowska 2006: 48). Obie strony tak rozumianego procesu edukacji przechodzą przemianę, która polega na zawieszeniu wzajemnych ocen opartych na powierzchownej wiedzy o „innym”.

Wrażliwość Dworakowskiego na subtelne związki między miejscem, interwencjami edukacyjnymi w miejsce a tym, czego jego młodzi mieszkańcy uczą się o samych sobie, wyznacza cele projektów. **Praktyki sprzyjające pogłębianiu relacji i więzi społecznych w miejscu zamieszkania oraz postrzeganiu trudnych edukacyjnie, słabo umotywowanych podmiotów w roli współtwórców kultury zdradzają orientacje oparte na sile u ich pomysłodawców już na etapie konceptualizacji.** W przedstawianych w niniejszym artykule projektach Dworakowskiego można odczytać przykłady projektów prac społecznych wyprowadzonych ze sztuki, które intuicyjnie wręcz egzemplifikują praktyki zwiększające włączenie edukacyjne dzieci z zubożałych sąsiedztw. Zostały uporządkowane w trzy kategorie projektów animacyjnych, wzmacniających włączenie edukacyjne dzieci w wyniku: 1) udostępniania uczestnictwa w kulturze; 2) redukcji procesów stygmatyzacji oraz 3) uważania głosu mieszkańców.

W obszarze pierwszym mieszczą się dwa projekty: „Punkty Kultury” i „Domy Kultury”². Biorąc pod uwagę ich fizyczną lokalizację – w sąsiedztwie, w domach mieszkańców oraz w domach – placówkach, tj. domu samotnej matki, domu dziecka, domu pomocy

² Literacką inspiracją projektów jest Miron Białoszewski – polski poeta, prozaik, dramatopisarz i aktor teatralny, w swoich utworach nieustannie postulujący bliską, intymną rozmowę z czytelnikami i słuchaczami. Twórca Teatrów na Tarczyńskiej oraz Teatru Osobnego funkcjonujących w prywatnych mieszkaniach. Zob. <https://www.teatrpinkio.pl/projekty/>, 17.02.2020.

społecznej, odwrócona została relacja władzy w relacji człowiek–kultura. Profesjonaliści artyści stali się fizycznie gośćmi mieszkańców. Zachęcając do wspólnego bycia, nie uzależniali go od dostępności biletów, decyzji instytucji edukacyjnych, które proponują uczniom „wyjście do teatru”. Łącznikami między teatrem i mieszkańcami byli opiekunowie grup, mający kompetencje pedagogów ulicy. Wydarzenie kończył piknik rewitalizacyjny, w którego program wchodziły prezentacje artystycznej pracy uczestników oraz plenerowe spektakle i koncerty teatru, np. w Wozie Metafizycznym, czyli mobilnej scenie Teatru „Pinokio” (<https://www.teatpinokio.pl/projekty>). „Punkty Kultury” wydają się odpowiadać na potrzeby upełnomocniającej redefinicji dzieci, przebiegającej w ścisłym związku z procesami rewitalizacji.

Założenie udostępniania uczestnictwa w kulturze przenika też projekt „Dialogus de Passione # Pasja Dialogu”³, który egzemplifikuje praktykę redefinicji tożsamości całych społeczności. Wydarzenie to zainicjowało dyskusję o filozofii „spotkania” według Józefa Tischnera, Martina Bubera oraz Emmanuela Levinasa. Korespondująca z ich treścią wystawiona w Wielki Piątek droga krzyżowa posłużyła za przykład spotkania z Najwyższym, z drugim człowiekiem (twarzą w twarz) oraz z innym i sobą w relacji „Ja-Ty” oraz „Ja-Ono”. Spektakl miał charakter plenerowy: rozgrywał się w zdegradowanej dzielnicy Łodzi między ulicami Włókienniczą i Jaracza (ich mieszkańcy, reprezentujący różne grupy wiekowe, naturalnie stali się współuczestnikami wydarzeń, towarzyszyli pochodowi pasyjnego). Punkt kulminacyjny spektaklu wyostrzył znaczenie Pasji Dialogu. „Droga krzyżowa była u nas niemal kompletnie oczyszczona z interpretacji, szukaliśmy raczej fabularnego przebiegu i znaków wizualnych, aby widz mógł sam budować własne obrazy, asocjacje, rozwiązania. Nie wykorzystaliśmy prawie żadnych tekstów, posługiwaliśmy się intermediami, by skontrapunktować te wydarzenia, pojawiały się również pieśni pasyjne, które wprowadzały treść emocjonalną, duchową i uruchamiały konteksty liturgiczne, choć nie stanowiły tu głównej opowieści. Sensem była po prostu droga, którą aktorzy przeszli wraz z widzami. Ważnym zabiegiem było też to, że nie pojawił się w naszej Pasji krzyż, tylko wielki stół, który ciągnął za sobą Chrystus. Dało się zauważyć ogromne, narastające skupienie wśród uczestników. Pojawiając się w tej dość nieprzyjemnej dzielnicy, naturalnie budziliśmy początkowo mnóstwo komentarzy, natomiast piękna była cisza, która powstała pod koniec. Ona powiedziała nam bardzo dużo. Skupienie, w którym ludzie pozostawali przez dobry kwadrans, patrząc na płonące Oko Opatrzności – to wszystko zadziało zgodnie z naszą intuicją, że pewne instynkty pierwotne odgrywają znaczącą rolę w percepcji takiego zdarzenia. Poza muzyką i ogniem, najsilniejszym bodźcem była sama droga” (Dworakowski 2019).

Zasadniczym aspektem podejmowanych działań było więc wydobywanie z kulturowego nie-bycia grup pozbawionych możliwości sprawczych przez uruchomienie gotowości do odbudowy własnego statusu. W ten sposób Dworakowski łączy dwa uzupełniające

³ Wśród twórców zdarzenia znaleźli się: Teatr Chorea z jego założycielem Tomaszem Rodowiczem, Teatr Szwalnia z Ewą Łukasiewicz, Pracownia Fizyczna Jacka Owczarka, Grupa KIJÓ z Michałem Ratajskim, Carnival Otwarta Przestrzeń Cyrkowa oraz Teatr Ognia i Papieru Grzegorza Kwiecińskiego.

się procesy: upełnomocniającą redefinicję tożsamości uczestników działań artystycznych z redefinicją ich „miejsca”. Takie działania artystyczne zmiernają do równoważenia społecznego wizerunku mieszkańców, gdyż ujawniają ich gotowość do aktywnego uczestnictwa w tworzeniu kultury.

Inny projekt „Wjeżdżamy w bramy” pozwala zrekonstruować pewne cechy kontekstu tych projektów, które zwiększają potencjał edukacyjnej inkluzywności przez redukcowanie procesów stygmatyzacji dzieci i ich sąsiedzkich światów społecznych (obszar drugi). Częściowo improwizowane, częściowo muzyczne przedstawienie zachęcało najmłodszych uczestników podwórek do refleksji nad otaczającą ich rzeczywistością przez aktywny udział w spektaklu, pełniącym funkcję oczyszczającą i integracyjną. Prezentowany w łódzkich dzielnicach projekt stworzył przestrzeń do myślenia o znaczeniu życia w sąsiedztwie, wyrażonego w tekście piosenki *Pozwólmy dziecku żyć po sąsiedzku*. Dostarczył inspiracji, jak upełnomocnić głos młodych pokoleń zubożałych sąsiedztw i jak uczynić go sprawczym. W spektaklu „(...) nie mówi się ponad głowami uczestników – wyłącznie do uprzywilejowanych grup. Uczestnicy zostają zaproszeni do współtworzenia sensów i znaczeń, do dzielenia się swoimi wspomnieniami, przeżyciami, doświadczeniami, które w jakiś sposób ich określają, do konfrontowania się z pytaniami: jak to jest u was, jak wygląda wasz świat?” (Dworakowski 2019).

W kolejnych projektach „Tu mówi miasto” i „Wołanie miasta” Dworakowski zaprasza dzieci i ich opiekunów w roli „ekspertów z doświadczenia” do współtworzenia spektakli opowiadających o znaczeniu sąsiedztwa w ich życiu (obszar trzeci). Mieszkańcy zaniedbanych zakątków Łodzi rozpoznawali, jaką wartość ma słowo i jaka jest jego twórcza moc. W wyniku działań artystyczno-edukacyjnych została stworzona płaszczyzna komunikacji dzięki wykreowaniu wspólnego języka miasta, złożonego z głosów z poszczególnych dzielnic Łodzi. Celem współtworzenia tego głosu było wykreowanie okoliczności do jego publicznego wystawienia w łódzkich dzielnicach oraz wydobywanie z kulturowego i społecznego nie-bycia w dyskursie miejskim grup pozbawionych możliwości sprawczych.

W efekcie projektów zmierzających do uważniania głosu dzieci ujawnia się ich gotowość do współtworzenia kultury i to w oparciu o treści bliskie ich doświadczeniom życiowym. Pochodzące od uczestników znaczenia uwiarygadniają współtworzone narracje, ponieważ z jednej strony są one usytuowane lokalnie „blisko problemu”, z drugiej zaś powtarzają się w kilku sąsiedztwach. Wydają się rozbudowywać praktykę poszerzenia dyskursu miejskiego i publicznego o narracje wykluczonych z pewnych przywilejów obywateli. „Wołanie miasta” nie jest już głosem jednego sąsiedztwa, lecz kilku. Głosy te, wspólnie przemawiając, stają się swoistego rodzaju oddolnie budowaną narracją miejsc i ludzi, którzy na przestrzeni dziejów miasta byli nierówno traktowani w doświadczeniu skutków historycznych i polityczno-ekonomicznych zmian, bez możliwości zabierania głosu w zmianach miasta.

W tych aktach refleksji nad znaczeniem miejsca w życiu jego uczestników, współtworzonych w dialogu z osobami z zewnątrz, można rozpoznać praktykę podnoszenia świadomości mieszkańców (Payne 1991). Uświadamianie (Payne 1991) obejmuje proces

refleksji nad charakterem struktur społecznych i wypracowanie alternatywnego obrazu rzeczywistości, oferującego odmienny sposób definiowania problemów społecznych. W historiach opowiadanych przez dzieci pojawiały się bowiem przykłady trudności, świadczących o zaniedbywaniu ich potrzeb przez podmioty decyzyjne w mieście, jak np. ograniczanie na podwórkach miejsc ich spontanicznej zabawy na rzecz miejsc parkingowych i dyscyplinowanie lokalnych grup rówieśniczych, kiedy te opierały się symbolicznemu wyrzucaniu ich z podwojek i „przekazywaniu” ich pod „nadzór” lokalnych władz oświatowych.

Zaproponowana przez Dworakowskiego zmiana dotycząca uczestnictwa w kulturze mieszkańców zubożałych sąsiedztw ma charakter jakościowy. Po pierwsze w nawiązaniu relacji z kulturą biorą udział profesjonalni artyści, a nie nauczyciele czy wychowawcy. Po drugie w tej nowej relacji rola mieszkańców ewoluje z odbiorców kultury w jej współtwórców, co wyraża się nie tylko w przyjmowaniu roli aktorów, organizatorów przedstawienia, ale także uznania ich doświadczeń życiowych za istotną treść spektakli, a ich samych za zdolnych do nadania im formy artystycznego wyrazu. Szczególnie ten wątek wybrzmiewa w myśli Mirona Białoszewskiego: „żeby robić literaturę, nie należy nigdy sięgać do literatury. Trzeba ją robić z czegoś żywszego i innego, właśnie z życia. Z życia i przeżycia” (Białoszewski 2003: 10). Po trzecie możliwe staje się doświadczenie relacji z kulturą jako procesem, w którym uczestnictwo jest wyborem samych mieszkańców, a nie jednorazowym, często odgórnie narzuconym wydarzeniem.

Przywołana jakościowa strategia działania wyzwala skojarzenia z procesem nazwanym w modelu radykalnej pracy społecznej „kolektywizacją” (Payne 1991). Polega ona na zwiększaniu siły oddolnie tworzonego głosu grup marginalizowanych poprzez łączenie sił i zwiększanie społecznej wiarygodności i reprezentacji w zmianach istotnie ich dotyczących. Zwiększa to nacisk na decydentów i możliwości przyjęcia przez nich innej perspektywy dotyczącej zmian w mieście, w tym w procesach rewitalizacji. Postrzegając mieszkańców w roli współtwórców kultury, uwydatnia bliską im, nie instytucjom, definicję ich samych oraz ich światów społecznych. Umożliwia lepsze wzajemne poznanie się, sprzyjające zrozumieniu odmiennej perspektywy, tworzy okoliczności do zatrzymania się, zaciekawienia „innym”, do rozwoju uwrażliwionego spojrzenia na rozumienie odmiennej perspektywy, sprowokowanego uczenia się siebie nawzajem, wypracowywania przekładalności perspektyw oraz umiejętności negocjacji między podmiotami reprezentującymi odmienne, nierzadko znoszące się ujęcia rzeczywistości, a także sprzyja otwarciu na budowanie czegoś nowego, wspólnego, ponad podziałami (Gulczyńska, Granosik (red.) 2014: 157).

Zaprezentowane rozważania uświadamiają nowe możliwości. Animacje kultury ewoluujące z „wjeżdżania w bramy” w kierunku „otwierania (się) bramy” oferują oryginalne przykłady, jak może być realizowany postulat upełnomocnienia głosu dziecka w procesie rewitalizacji miejskiej. Rozważania te wskazują również kierunek dalszych poszukiwań.

Literatura

- Bauman Z. (1997), *O turystach i włóczęgach, czyli bohaterach i ofiarach ponowoczesności*. W: J.P. Hurdzik, J. Mizińska (red.), *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Białoszewski M. (2003), *Mówienie o pisaniu*. W: tegoż, *Wiersze. Wybór*. Warszawa, PIW.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Delgado-Gaitan C. (1988), *The Value of Conformity: Learning to Stay in School*. „Anthropology and Education Quarterly”, 19(4).
- Dworakowski K. (2019), *Od „wjeżdżania w bramy” do „otwierania się na bramy”*. Przykłady projektów uobecnionych w przestrzeni miejskiej. Nieopublikowany wywiad z K. Dworakowskim, przeprowadzony przez A. Gulczyńską i M. Wiśniewską-Kin, 5.10.2019.
- Edwards C.P., Sheridan S.M., Knoche L. (2008), *Parent Engagement and School Readiness: Parent-Child Relationships in Early Learning*. „Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies”, 60. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1060&context=famconfacpub>, 18.06.2015.
- Grotowska-Leder J. (1998), *Łódzkie enklawy biedy*. W: W. Warzywoda-Kruszyńska (red.), *Życie i praca w enklawach biedy. (Klimaty łódzkie)*. Łódź, Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gulczyńska A. (2013), *„Chłopaki z dzielnicy”*. Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gulczyńska A., Granosik M. (red.) (2014), *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*. Warszawa, WYG International.
- Gulczyńska A., Granosik M. (2016), *Rewitalizacja w perspektywie społeczno-pedagogicznej*. W: A. Żukiewicz (red.), *Pedagog społeczny. Teoria i praktyka działalności społecznej*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Każmierczak S. (2015), *Otwierać bramy*. http://www.teatr-pismo.pl/ludzie/1140/otwierac_bramy/, 18.06.2015.
- Melosik Z. (1998), *Obywatelstwo, czas (historia) i przestrzeń (geografia)*. W: Z. Melosik, K. Przyszczypkowski (red.), *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze, empiryczne*. Poznań–Toruń, Edytor.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (1998), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mendel M. (red.) (2006), *Pedagogika miejsca*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Męczkowska A. (2006), *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nieto S. (1998), *Fact and fiction: Stories of Puerto Ricans in U.S. schools*. „Harvard Educational Review”, 68.
- Payne M. (1991), *Modern Social Work Theory*. London, Palgrave Macmillan Press Ltd.
- Ricoeur P. (1975), *Egzystencja i hermeneutyka: rozprawy o metodzie*. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.
- Rolón-Dow R. (2005), *Critical Care: A Color (full) Analysis of Care Narratives in the Schooling Experiences of Puerto Rican Girls*. „American Educational Research Journal Spring”, 42(1).

- Smolińska-Theiss B., Theiss W. (2003), *Stulecie dziecka: między mitem a zniewoleniem*. W: J. Wilk (red.), *W służbie dziecku – blaski i cienie*. Lublin, Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Szkudlarek T. (1999), *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szkudlarek T. (red.) (1995), *Różnica, tożsamość, edukacja: szkice z pogranicza*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sztompka P. (2002), *Socjologia*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Theiss W., Mendel M. (2019), *Pamięć i miejsce. Perspektywa społeczno-edukacyjna*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Wehlage G.G., Rutter R.A., Smith G.A., Lesko N., Fernandez R.R. (1989), *Reducing the risk: school as communities of support*. London, Falmer Press.
- Wilk T. (2010), *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zwiernik J. (2009), *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Lucyna Kopciwicz

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.50.06>

ORCID: 0000-0003-0888-7665

Uniwersytet Gdański

lucyna.kopciwicz@ug.edu.pl

Czy pojawienie się technologii informacyjno-komunikacyjnych w klasie szkolnej oznacza zmianę praktyk nauczania i uczenia się?

Summary

Does the appearance of digital technologies in the classroom mean a change within teaching and learning practices?

Research on technology integration in school classrooms convinces that digital technologies are closely related to the discourse of educational change. What really changes when digital technology is used in the classroom? This is the driving question for the present study. This research contributes knowledge on learning and teaching practices in 19 early education classrooms observed over two school semesters. The design of teaching and learning with tablet technology was explored using the didactical design framework. This perspective focuses on both teachers' practices and students' learning activities in the classroom and how tablet technology is integrated into teaching and learning practices. Although the research project was performed on a small scale, it can be defined as one that documents the changes to learning and teaching practices happening in the traditional educational culture of the schools under analysis. These changes were identified through the data collected by means of structured classroom observation (283 teaching hours) and interviews with classroom teachers. The analysis resulted in three distinct sets of emergent teaching and learning practices and a series of conflicts and tensions teachers experience in their everyday tablet-mediated teaching practices.

Keywords: early education, teacher, information and communication technologies, teaching and learning practices, student

Słowa kluczowe: wczesna edukacja, nauczyciel, technologie informacyjno-komunikacyjne, praktyki nauczania i uczenia się, uczeń

Pojawienie się technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkole jest uznawane za oczywisty krok modernizacyjny¹ (Pyżalski 2017; Wrońska 2017). W badaniach nad integracją technologii w klasach szkolnych wskazuje się, że pojawieniu się narzędzi cyfrowych towarzyszą zarówno oczekiwania edukacyjnej zmiany w zakresie sposobów przekazu wiedzy, uczenia się,

¹ Artykuł powstał w ramach projektu badawczego, prowadzonego w Instytucie Pedagogiki w Uniwersytecie Gdańskim, finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki 2015/19/B/HS6/02218 „Uczenie się wspomagane technologiami mobilnymi w szkołach pomorskich. Krytyczne pytania o rozwój »kompetencji XXI wieku« oraz genderową inkluzję w szkolnych modelach BYOD/BYOT oraz OPD”.

nabywania nowych umiejętności, jak i zasadnicze trudności związane z wkomponowaniem narzędzi informatycznych w codzienne praktyki nauczania (Säljö 2010; Dylak 2013).

Celem tego artykułu jest analiza projektowanych przez nauczycielki praktyk nauczania i uczenia się w związku z pojawieniem się tabletów w szkolnych klasach. Na użytek badań przyjęto ramę teoretyczną zdefiniowaną na gruncie cyfrowego projektowania dydaktycznego (Jahnke, Kumar 2014; Jahnke i in. 2017). Badaniu podlegały komponenty zawarte w Schemacie kodowania w tabeli 1 (kategorie A–F). Kolejnym źródłem teoretycznym jest model SAMR, który pozwolił opisać zróżnicowane sposoby integracji technologii w procesy nauczania i uczenia się w klasie szkolnej (Puentedura 2014). Zidentyfikowane poziomy nazwano następująco:

- **substytucja:** technologie są wykorzystywane do wykonywania tych samych zadań, które można wykonać bez ich udziału (zastępują tradycyjne);
- **rozszerzenie:** na tym poziomie technologia jest wykorzystana jako skuteczne narzędzie rozwiązywania podstawowych problemów, oferuje ulepszenie wykonania zadań oraz natychmiastową informację zwrotną o poziomie jego wykonania;
- **modyfikacja:** to pierwszy poziom, w którym odchodzi się od tradycyjnego modelu nauczania, a technologia zaczyna odgrywać znaczącą rolę dydaktyczną; jest ona niezbędnym narzędziem do wykonania zadania;
- **redefinicja:** nowe narzędzia są niezbędne do wykonania złożonych zadań, choć kluczowe są umiejętności i postawy uczniów: innowacyjność, współpraca, skuteczna komunikacja pomiędzy członkami zespołu.

Dodatkowym komponentem badania była analiza refleksji, dylematów i ocen nauczycielek dotyczących projektowanych przez nie praktyk nauczania i uczenia się w szkole z tabletami.

Tabela 1. Schemat kodowania

Kategoria	Opis przyjętego schematu kodowania
A. Typ przyjętych celów kształcenia	<ol style="list-style-type: none"> 1. niejasne, realizacja tematu zajęć 2. przekaz wiedzy, utrwalanie wiedzy/umiejętności 3. poszukiwanie informacji/ rozwiązanie problemu w ramach narzuconych przez nauczyciela 4. poszukiwanie informacji/ rozwiązanie problemu przez przetwarzanie rozwiązań zaproponowanych przez nauczyciela 5. samodzielne wytwarzanie wiedzy/ rozwiązanie problemu w nowej formie
B. Typ realizowanych działań uczenia się	<ol style="list-style-type: none"> 1. oglądanie materiałów poglądowych (prezentacji przygotowanej przez nauczyciela) 2. indywidualne/grupowe ćwiczenie, utrwalanie umiejętności 3. aktywność indywidualna/grupowa, polegająca na stosowaniu rozwiązań pod kontrolą nauczyciela 4. aktywność grupowa, polegająca na przetwarzaniu wiedzy i rozwiązań problemu sugerowanych przez nauczyciela 5. aktywność grupowa polegająca na wytwarzaniu wiedzy/ tworzeniu rozwiązań metodą prób i błędów (zachęcanie do eksperymentowania)

Tabela 1. cd.

Kategoria	Opis przyjętego schematu kodowania
C. Wykorzystanie zasobów dydaktycznych	<ol style="list-style-type: none"> 1. dominacja „podręcznika”, tablet/robot wykorzystywany marginalnie 2. dominacja „podręcznika”, aplikacje ściśle podporządkowane materiałowi podręcznikowemu 3. przełamywanie monopolu „podręcznika” przez wielość i zróżnicowanie aplikacji 4. przełamywanie monopolu „podręcznika” przez aplikacje służące reorganizacji wiedzy/rozwiązaniu problemu 5. wykorzystywanie aplikacji służących wytwarzaniu wiedzy/rozwiązywaniu problemów oraz równoważenie wiedzy „podręcznikowej”
D. Rola ucznia	<ol style="list-style-type: none"> 1. odbiorca gotowych treści kształcenia 2. cierpliwy wykonawca – ćwiczenie i utrwalanie dostarczonej wiedzy i umiejętności (zapamiętanie) 3. kopista – odtwórca treści kształcenia/ zastosowań z marginesem swobody 4. przetwórcza wiedzy/rozwiązań z większym marginesem swobody – przekształcanie i grupowe negocjowanie rozwiązań 5. badacz i negocjator – grupowe wytwarzanie wiedzy/ poszukiwanie rozwiązań w uczącym się zespole
E. Rola nauczyciela	<ol style="list-style-type: none"> 1. ekspert, kontroluje krótki czas aktywności z tabletem/robotem przez dodatkowe procedury 2. ekspert, limituje czas korzystania z tabletów/robotów i kontroluje prawidłowość użycia aplikacji, w razie potrzeby wspiera w zakresie technicznym 3. ekspert-kontroler oraz facylitator, wspiera zaangażowanie uczniów, pomaga uczniom w zakresie merytorycznym i technicznym, silna kontrola procesu uczenia się 4. konsultant, monitoruje kolejne etapy pracy grupowej, udziela informacji zwrotnych 5. towarzysz, obserwator samodzielnych poczynań uczniowskich
F. Ocenianie i informacje zwrotne	<ol style="list-style-type: none"> 1. brak informacji zwrotnej, ocenianie nie występuje 2. komentarz do zajęć, rodzaj ogólnego podsumowania 3. ocena skierowana do jednostki lub grupy dotycząca efektu pracy 4. ocena i informacja zwrotna podczas poszczególnych etapów pracy indywidualnej lub grupowej oraz po zakończeniu pracy 5. kryteria oceniania ogłoszone na początku zajęć, informacja zwrotna na kolejnych etapach pracy, ocena po zakończeniu pracy, elementy oceny doradczej
G. Cele nauczania w związku z rolą technologii	<ol style="list-style-type: none"> 1. uatrakcyjnienie transmisji wiedzy 2. substytucja – usprawnienie 3. poszerzenie – ulepszenie 4. modyfikacja – zmiana 5. redefinicja – transformacja

Źródło: badania własne.

Informacje o projekcie badawczym

Badania empiryczne zostały przeprowadzone w siedmiu pomorskich szkołach podstawowych. Uczestniczyło w nich 19 nauczycielek wczesnej edukacji i 19 zespołów klasowych. Zebrany materiał badawczy jest efektem 15 skategoryzowanych obserwacji w każdej klasie szkolnej (w wypadku jednej ze szkół – 14 obserwacji), przeprowadzonych w ciągu dwóch semestrów nauki (razem 282 godziny lekcyjne² obserwacji w latach 2016–2018). W ciągu dwóch semestrów obserwowano te same zespoły uczniowskie i te same nauczycielki, co pozwoliło zachować ciągłość i udokumentować ewentualne zmiany w sposobach edukacyjnego użycia tabletów w dłuższej perspektywie czasowej. Obserwacje były dokonywane w szerszym zespole. Pod koniec każdego okresu obserwacyjnego przeprowadzono wywiady z nauczycielkami, których celem było dotarcie do znaczeń przypisywanych przez nauczycielki technologiom cyfrowym i własnym praktykom oraz poznanie ich odczuć i ocen związanych z pracą z tabletami.

Operacjonalizacja przyjętych modeli teoretycznych

Przyjmując za punkt wyjścia teorię cyfrowego projektowania dydaktycznego oraz model SAMR, stworzono narzędzie do analizy obserwowanych lekcji (tab. 1). Pojawiły się w nim nazwy głównych kategorii (A–G). Następnie, wykorzystując wiedzę na temat etapów integracji technologii w klasie szkolnej, zostały przypisane wartości (na skali 1–5) oznaczające rozłączne zakresy działań nauczycieli, uczniów oraz sposobów wykorzystania technologii na lekcjach. Wartości najniższe (1 i 2) odpowiadają transmisyjnej logice szkoły, z koncentracją na przekazie „zamkniętej” wiedzy, podręczniku i czynnościach zapamiętywania (Klus-Stańska 2011, 2012). W tych kontekstach technologia jest wyraźnie wtłoczona w porządek orientacji transmisyjnej. Wartość 3 odnosi się do prób przełamania transmisyjnej logiki szkoły w analizowanych zakresach działań, choć jednocześnie jest nacechowana dużą nauczycielską presją i wzmożoną kontrolą. Wartości 4 i 5 odnoszą się do sytuacji uczenia się poza ramą transmisyjnej logiki – są to próby oddolnego konstruowania modelu progresywnego uczenia się, w którym znaczącą funkcję pełni technologia.

Procedura kodowania

Analiza przebiegła z zastosowaniem następujących kroków:

- zastosowanie schematu kodowania do każdej obserwowanej lekcji (wartość poszczególnych kodów była efektem dyskusji zespołu trzech obserwatorów zaangażowanych w realizację badań);
- wyznaczenie mediany w poszczególnych kategoriach A–G;

² Obserwacja dotyczyła jednostki lekcyjnej, czyli 45 minut zajęć dydaktycznych.

- umieszczenie wartości mediany w poszczególnych kategoriach na wykresie, co umożliwi ocenę obserwowanych praktyk z punktu widzenia zmiany transmisyjnej logiki szkoły (Jahnke, Kumar 2014).

Po lekturze treści wywiadów z nauczycielkami przystąpiono do procedury kodowania, określając sprzeczności, dylematy i rozterki, z którymi musiały się one mierzyć na różnych etapach projektowania dydaktycznego. Porównanie dylematów nauczycielskich i odniesienie ich do wykresów wyłaniających się z praktyk nauczania i uczenia się pozwoliło na powiązanie obserwowalnych praktyk nauczania i uczenia się oraz znaczeń nadawanych przez nauczycielki technologiom i własnym działaniom.

Wyniki badań

W analizowanym materiale badawczym zostały zidentyfikowane trzy wyraźne schematy – układy praktyk projektowania dydaktycznego: postęp, niepewność/napięcie oraz regres. Warto zaznaczyć, że biorące udział w badaniach nauczycielki miały różny staż pracy w zawodzie (3–13 lat pracy zawodowej), ale zbliżone – niewielkie – doświadczenie w zakresie wykorzystania technologii na zajęciach szkolnych (od pół do roku szkolnego). Zatem ich kompetencje w zakresie projektowania dydaktycznego wciąż się kształtują.

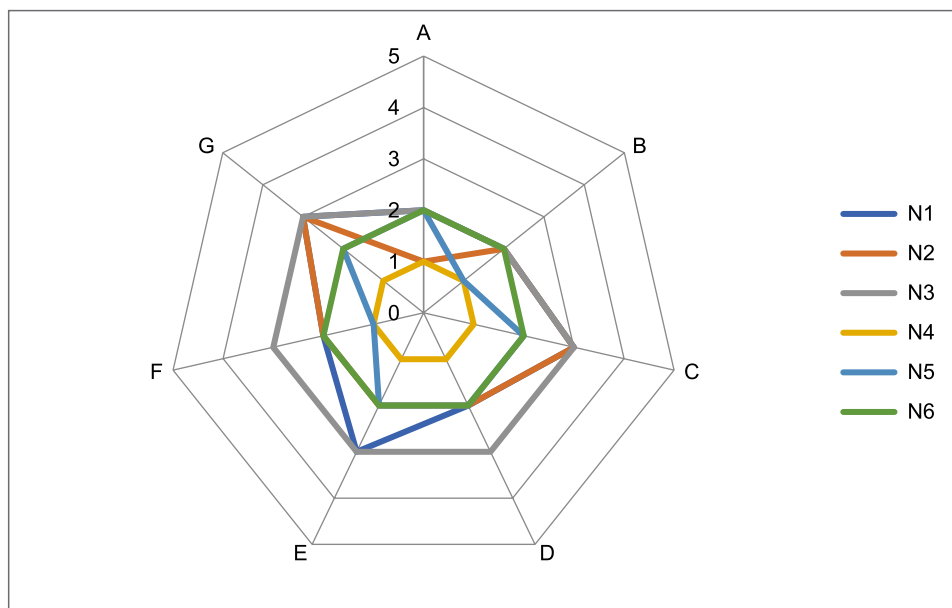
Schemat pierwszy: postęp

Wyraźną zmianę praktyk nauczania w związku z pojawieniem się technologii cyfrowych w ciągu roku szkolnego zaobserwowano w przypadku sześciu nauczycielek. Technologia stała się dla nich okazją do rewizji transmisyjnych sposobów pracy w klasie, próbowania nowych rozwiązań: większej niezależności uczniowskiej, pracy grupowej i projektowej, różnicowania zadań. Nauczycielki te w ciągu rocznych obserwacji konsekwentnie podążały drogą zmian, starając się ograniczyć praktyki nauczania transmisyjnego. W zbiorczej tabeli 2 zawarto mediany w poszczególnych kategoriach działań w pierwszym i drugim semestrze prowadzonych obserwacji. W tabeli 3 przedstawiono mediany w poszczególnych kategoriach obserwowanych działań w semestrze II, natomiast w rysunkach 1, 2 zaprezentowano wyłaniające się praktyki nauczania i uczenia się.

Tabela 2. Mediana w poszczególnych kategoriach obserwowanych działań

Nauczycielka	Liczba obserwacji	Mediana w poszczególnych kategoriach						
		A	B	C	D	E	F	G
N1	7	2	2	3	2	3	2	3
N2	7	1	2	3	2	2	2	3
N3	7	2	2	3	3	3	3	3
N4	8	1	1	1	1	1	1	1
N5	8	2	1	2	2	2	1	2
N6	8	2	2	2	2	2	2	2

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 1. Wyłaniające się praktyki nauczania i uczenia się – postęp

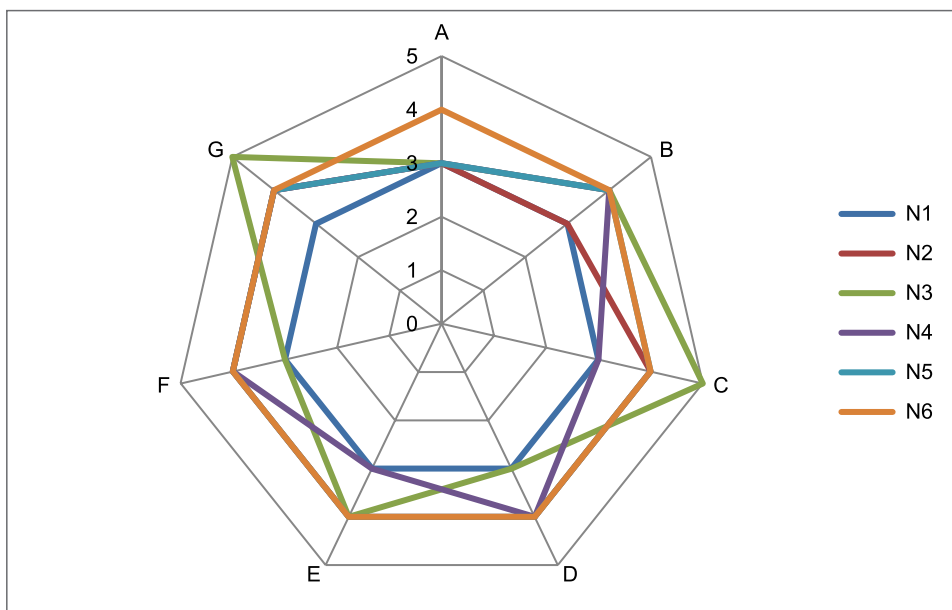
Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Mediana w poszczególnych kategoriach obserwowanych działań w semestrze II

Nauczycielka	Liczba obserwacji	Mediana w poszczególnych kategoriach						
		A	B	C	D	E	F	G
N1	7	3	3	3	3	3	3	3
N2	7	3	3	4	4	4	4	4
N3	7	3	4	5	3	4	3	5
N4	7	3	4	3	4	3	4	4
N5	7	3	4	4	4	4	4	4
N6	7	4	4	4	4	4	4	4

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki uzyskane przez poszczególne nauczycielki różnią się w obu semestrach. W pierwszym okresie obserwacji nauczycielki hołdowały nauczaniu transmisyjnemu (wartości 1 i 2), próbując dobudować do tradycyjnych praktyk elementy innowacyjne (wartość 3). Technologie cyfrowe stały się jednak sposobnością do głębszego przeorganizowania dotychczasowych praktyk (wartości 4 i 5).



Rysunek 2. Wyłaniające się praktyki nauczania i uczenia się w związku z integracją technologii w semestrze II

Źródło: opracowanie własne.

A. Typ przyjętych celów kształcenia. W pierwszym okresie obserwacji nauczycielki rzadko informowały o celu proponowanych zajęć. W kolejnym semestrze ten wymiar ich pracy uległ modyfikacji – uczniowie częściej otrzymywali takie informacje (najważniejszą zmianą jest informowanie o celach użycia tabletów w związku z planowanymi zadaniami czy projektami).

B. Typ realizowanych działań uczenia się. W pierwszym okresie obserwacji nauczycielki wykorzystywały tablety marginalnie i raczej jako uzupełnienie lub uatrakcyjnienie tradycyjnych zadań (zawartych w podręczniku czy zeszyście ćwiczeń): układanie puzzli, korzystanie z aplikacji matematycznych ćwiczących określony typ działań, aplikacji z figurami geometrycznymi czy aplikacji plastycznych. W kolejnym semestrze można było zaobserwować bardziej zróżnicowane wykorzystanie technologii – nie tylko pojedyncze aplikacje, które ćwiczą wybrany zakres umiejętności (utrwalanie słownictwa, gry logiczne itp.), ale też w zespołowych projektach – fotograficznych czy projektowania gier. Tablety były zatem wykorzystywane do realizacji celów, których nie można było osiągnąć w inny sposób – bez technologii.

C. Wykorzystanie zasobów dydaktycznych. W wypadku tego wymiaru również zanotowano odejście od rygorystycznego podporządkowania tabletów podręcznikowi i zaprzestanie wykorzystania tabletów do uatrakcyjniania zaplanowanych ćwiczeń. W drugim semestrze nauczycielki bardziej elastycznie traktowały technologie: czasami jako „roz-

szerzenie” treści dostępnych w podręcznikach, czasem niezależnie od materiałów tradycyjnych, czasem aplikacje były punktem wyjścia do pracy z podręcznikiem.

D. Rola ucznia. Na początkowych etapach obserwacji projektowane zadania uczennice i uczniów nie wykraczały poza role odbiorców gotowych treści i wykonawców trenujących wybrany zakres sprawności. W drugim semestrze nauczycielki modyfikowały te role, pozostawiając uczniom i uczennicom więcej swobody działania. Nauczycielki podjęły ryzyko stworzenia przestrzeni dla sprawczych działań – uczniowie i uczennice mogli samodzielnie określać sposoby realizacji wybranych zadań (poszczególnych aspektów projektu), współdziałając w grupie i wypracowując rozwiązania.

E. Rola nauczyciela. W pierwszym semestrze nauczycielki rzadko wykraczały poza rolę ekspertów, koncentrowały się na krótkim czasie, w którym dzieci mogły korzystać z tabletów. W ich działaniach widoczna była tendencja do oddzielania działań „analogowych” od cyfrowych („najpierw zrobimy ćwiczenie, a potem pobawicie się tabletem”). Nadzorowały czas aktywności z tabletem, pilnując, by po zakończonych działaniach tablety znajdowały się poza zasięgiem uczniów. W drugim semestrze praktyki te uległy pewnemu osłabieniu na rzecz większej samodzielności uczniów i uczennic, pozostawienia im otwartej przestrzeni do wzajemnej pomocy i samodzielnych eksploracji. Czas planowanych aktywności z tabletem był bardziej zróżnicowany, obejmował dłuższe sekwencje działań. Poza tym dzieci miały możliwość wyboru drogi realizacji poszczególnych zadań – mogły korzystać z tabletów, ale też używać tradycyjnych narzędzi i materiałów.

F. Ocenianie i informacje zwrotne. Ten wymiar pracy nauczycielek również się zmienił. Nauczycielki dokonywały ogólnego podsumowania, chwalać poszczególne osoby lub grupy za dobrą pracę i ciekawe pomysły. W drugim semestrze częściej pojawiały się praktyki oceniania konsultacyjnego, zamykającego określony etap działań indywidualnych lub grupowych.

G. Cel użycia technologii na lekcji (istota „zadań technologicznych”). Sposób wykorzystania technologii w pierwszym semestrze obejmował substytucję i rozszerzanie, co odzwierciedla wysiłki podporządkowania nowych narzędzi edukacyjnych dominującym praktykom nauczania (bez ich modyfikacji). Technologia miała tu za zadanie wspomóc i uatrakcyjnić przekaz wiedzy. Natomiast w drugim semestrze dostrzegalna była zmiana praktyk nauczania. Nauczycielki nadal odwoływały się do modelu rozszerzenia, ale też redefinicji i modyfikacji – technologia stała się w nich warunkiem realizacji nowych zadań, które nie byłyby możliwe bez technologii (np. filmów, kolaży fotograficznych, projektów z wykorzystaniem kodów QR, kodowaniem itp.).

Z analiz treści wywiadów z nauczycielkami wyłoniły się sprzeczności i napięcia, które zdefiniowano jako pierwotne, dotyczyły one bowiem fundamentalnych wątpliwości związanych z nadawaniem się tabletów do realiów polskiej szkoły.

N1: Po pierwszych katastrofach stwierdziłam, że ta zabawka w ogóle się nie nadaje do szkoły, a na pewno nie do polskiej szkoły. Tablety nie chciały mi się ułożyć do zająć. Potem

rozumiałam, że można zrobić inaczej – ułożyć zajęcia do tabletów. Ta zmiana wymaga jednak czasu i przestawienia myślenia o planowaniu lekcji.

Wątpliwości związane z wykorzystaniem technologii na lekcjach pierwotnie były sformułowane „nauczycielocentrycznie” przez pryzmat obciążenia czasowego, braku przewodnictwa, konieczności samotnego zmagania się z materiałem technologicznym bez pomocy i wsparcia:

N2: Na początku był entuzjazm, a potem już tylko gorzej. Na szkoleniach tablety przedstawiano jako narzędzie, które jest dla nauczyciela pomocą – wszystko ulepszony i ułatwiony. Nic takiego się nie stało. Teraz wiem, że jeśli chce się coś sensownego zrobić z tabletem na lekcjach, trzeba naprawdę w to wejść, interesować się, śledzić, samemu szukać, doksztalcać się.

N3: Ja myślę, że trzeba być pasjonatem technologii, żeby wykorzystywać tablety na lekcjach. Taki nauczyciel musi mieć świadomość, że zostaje sam w klasie z dwudziestoma tabletami i dziećmi i że sam musi sobie poradzić z planowaniem lekcji, doбором aplikacji czy stworzeniem materiałów. Tu nikt nie pomoże ani nie poda gotowych rozwiązań na tacy. Pamiętam, że na początku bardzo się bałam, i pamiętam, jak wiele czasu zajmowało mi planowanie zajęć. Kilka razy miałam kryzys i chciałam to zarzucić na zasadzie: szkoda mojego czasu i wysiłku. Ale wytrzymałam i nie żałuję – lepiej sobie radzę, nabrałam większej wprawy, a najważniejsze, że wiem, co chcę osiągnąć na lekcji i gdzie szukać wskazówek. Tablet jest takim narzędziem, które trzeba dobrze poznać, a potem pomyśleć, jak chcę je wykorzystać na moich lekcjach.

W wypowiedziach nauczycielek bardzo wyraźnie uwidoczniło się przejście od rozumienia tabletów jako zabawek i gadżetów do narzędzia pomocnego w realizacji zamierzeń, których nie można byłoby bez niego zrealizować. Można przypuszczać, że w procesie poznawania technologii nauczycielki przekształciły tablet w narzędzie uczenia się, co wymagało od nich wiele wysiłku, samozaparca i czasu.

N3: Cały czas mam wątpliwości, czy na pewno robię dobry użytek z tego narzędzia. Nie chcę mieć tabletów na lekcji tylko po to, żeby być „bajer”. Jeśli w ogóle mam ich używać, to po to, żeby dzieci mogły zrobić coś, czego nie mogłyby zrobić bez tabletów. Jeśli mogą poradzić sobie same, to tablet nie powinien być używany. Teraz wiem, że tak właśnie powinno być, ale moje początki były bardzo trudne.

N1: Chyba największym problemem był brak świadomości – nie do końca czułam, po co ten tablet, czym on jest, jak go wbudować w zajęcia, jak go używać...

W wypowiedziach uwidoczniła się zmiana polegająca na odejściu od „nauczycielocentryzmu” ku umiarkowanemu uczniocentryzmowi – z tego punktu widzenia są podejmowane poszukiwania najlepszych sposobów wykorzystania technologii na zajęciach.

N3: Najważniejsze dla mnie jest to, że w końcu widzę efekty swojej pracy. Moja klasa naprawdę się uczy i to chętnie. Nie marnujemy czasu, robimy rzeczy, które mają sens – odwiedzamy ciekawe miejsca w Internecie, ostatnio robiliśmy gry. U mnie w klasie nie ma nudy, wszyscy pracują, i to ciężko!

N2: Po jakimś czasie zorientowałam się, że przygotowując lekcje, trzeba myśleć o uczniach, a nie o tablecie – jak oni będą pracować, czego się nauczą, co będzie dla nich bardziej wartościowe. Wiem też, że do jakiegoś stopnia muszą być otwarta na ich pomysły, bo to oni realizują zadania, a nie ja. Moja rola nie polega na narzucaniu rozwiązań.

Wydaje się, że początkowe trudności zostały pokonane, a nauczycielki coraz lepiej sobie radzą z projektowaniem nauczania. Dostrzegły edukacyjny potencjał w narzędziach technologicznych i potrafią go spożytkować na lekcji. Można odnieść wrażenie, że nauczycielskie dylematy zostały pomyślnie rozwiązane i zaowocowały nowymi praktykami, korzystnymi z punktu widzenia uczennic i uczniów oraz nauczycielek – obie grupy uczą się nowych rzeczy.

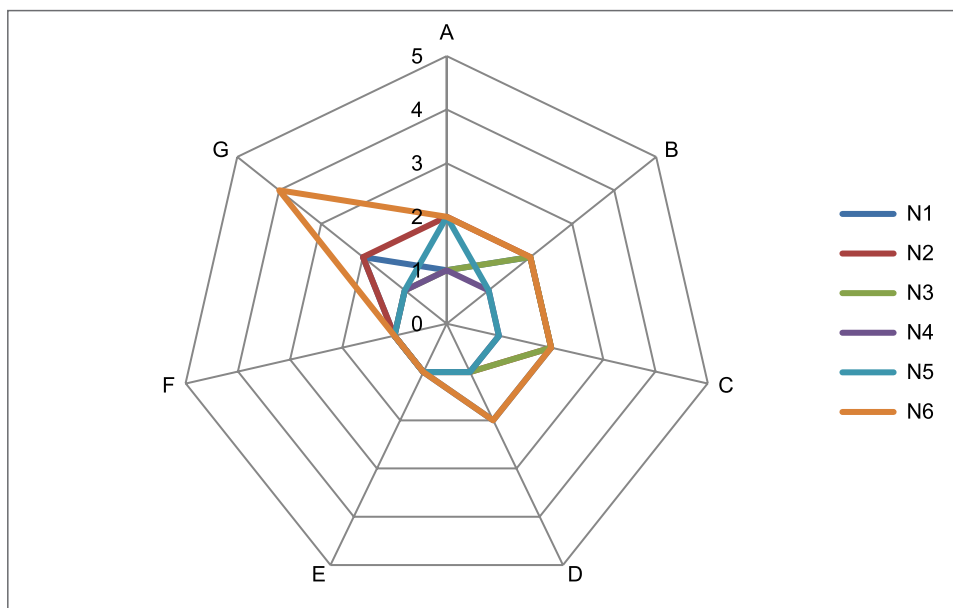
Schemat drugi: niepewność i napięcie

W wypadku sześciu kolejnych nauczycielek rok szkolny ich działań obfitował w niepewność i napięcia dotyczące praktyk nauczania. Nauczycielki próbowały ocalić praktyki transmisyjnego nauczania i dobudować do nich progresywne elementy. Rok obserwacji wskazuje, że owo napięcie blokuje zmianę (tab. 4, 5, rys. 3, 4).

Tabela 4. Mediana w poszczególnych kategoriach obserwowanych działań w semestrze I

Nauczycielka	Liczba obserwacji	Mediana w poszczególnych kategoriach						
		A	B	C	D	E	F	G
N1	7	1	2	2	2	1	1	2
N2	7	2	2	2	1	1	1	2
N3	7	1	2	2	1	1	1	1
N4	7	1	1	1	1	1	1	1
N5	7	2	1	1	1	1	1	1
N6	7	2	2	2	2	1	1	2

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 3. Wyłaniające się praktyki nauczania i uczenia się w związku z integracją technologii w semestrze I

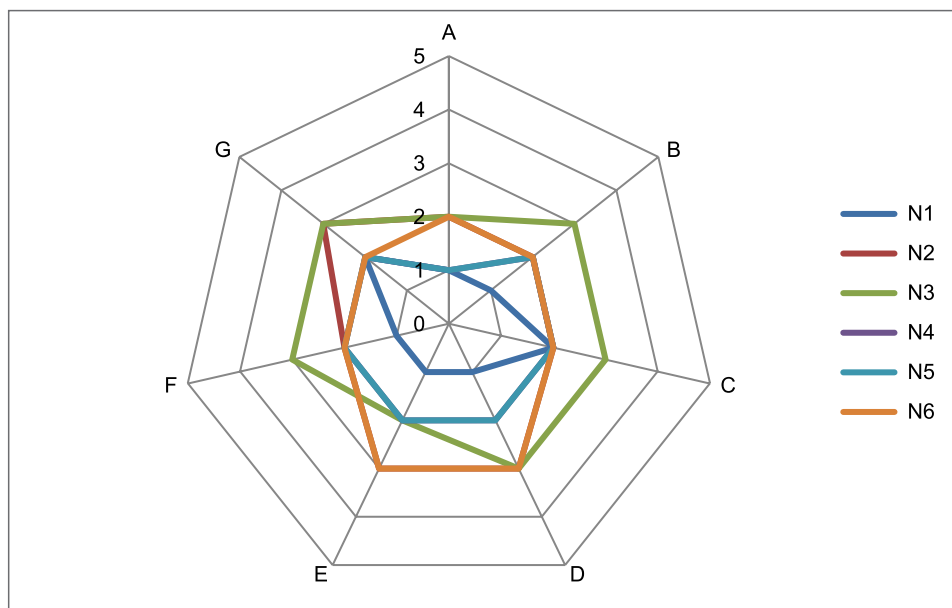
Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Mediana w poszczególnych kategoriach obserwowanych działań w semestrze II

Nauczycielka	Liczba obserwacji	Mediana w poszczególnych kategoriach						
		A	B	C	D	E	F	G
N1	8	1	1	2	1	1	1	2
N2	8	2	2	2	3	3	2	3
N3	8	2	3	3	3	2	3	3
N4	8	1	2	2	2	2	2	2
N5	8	1	2	2	2	2	2	2
N6	8	2	2	2	3	3	2	2

Źródło: opracowanie własne.

A. Typ przyjętych celów kształcenia. W całym okresie obserwacji nauczycielki najczęściej nie informowały uczniów o celach proponowanych zajęć z wykorzystaniem tabletów. Realizowane cele kształcenia przeważnie obejmowały przekaz wiedzy i ćwiczenie określonych umiejętności.



Rysunek 4. Wyłaniające się praktyki nauczania i uczenia się w związku z integracją technologii w semestrze II

Źródło: opracowanie własne.

B. Typ realizowanych działań uczenia się. Tablety były dość często wykorzystywane podczas zajęć, wyłącznie w pracy indywidualnej (nie zaobserwowano żadnych prób pracy grupowej). Były stosowane do ćwiczenia wybranych umiejętności (ćwiczeń zakładających dużą liczbę powtórzeń – utrwalanie i doskonalenie słownictwa w języku angielskim, znajomość liter, ćwiczenie działań matematycznych).

C. Wykorzystanie zasobów dydaktycznych. W analizowanym okresie nauczycielki nie wykroczyły poza podporządkowanie technologii podręcznikowi, który był wiodącym źródłem wiedzy. Technologie cyfrowe były wykorzystywane jedynie wówczas, gdy ich użycie było zgodne z materiałem zawartym w podręczniku (nauczycielki „filtrowały” dostępne aplikacje z punktu widzenia tego kryterium).

D. Rola ucznia. Nauczycielki w okresie obserwacji nie zaprojektowały sytuacji, w których uczniowie i uczennice mieliby okazję wykroczyć poza role pasywne: odbiorców gotowych treści i wykonawców trenujących określone umiejętności lub powielających rozwiązania narzucane przez nauczycielki.

E. Rola nauczyciela. Nauczycielki w zasadzie nie wychodziły poza rolę ekspertów zarządzających aktywnością w klasie szkolnej. Pojawiały się również elementy facylitacji dotyczące kwestii merytorycznych i technicznych. Ich rola była jednak naznaczona kontrolą i dominacją (uzyskane wartości 1–3). Podczas rocznych obserwacji stwierdzono,

że ich troską była kwestia czasu spędzonego przez uczniów i uczennice na działaniach z wykorzystaniem technologii.

F. Ocenianie i informacje zwrotne. W analizowanym okresie nauczycielki bardzo rzadko udzielały informacji zwrotnych dotyczących wprowadzanych rozwiązań, ich miejsca i roli w uczeniu się. Najczęściej odwoływały się do ogólnego podsumowania zajęć i efektów pracy (zwracały się do uczniów i uczennic jako grupy, choć praca grupowa nigdy nie była podejmowana; zadania były realizowane głównie indywidualnie).

G. Cel użycia technologii na lekcji (istota „zadań technologicznych”). Sposób wykorzystania technologii w toku rocznych obserwacji obejmował substytucję i rozszerzanie, co wskazuje na wysiłki podporządkowania nowych narzędzi edukacyjnych transmisyjnym praktykom nauczania. Tablety były wykorzystywane przez nauczycielki głównie jako wsparcie i uatrakcyjnianie przekazu wiedzy i sprawniejszego, szybszego utrwalania umiejętności, co wskazywałoby na realizację „programu minimum” w zakresie edukacyjnego potencjału technologii cyfrowych.

Z wypowiedzi nauczycielek wynika, że doświadczane przez nie trudności są konsekwencją pewnego „oszustwa”, którego ofiarą padły podczas szkoleń z zakresu edukacyjnego wykorzystania technologii. Były bowiem przekonane, że otrzymają tablety zawierający wszystkie potrzebne zestawy aplikacji edukacyjnych, a same zostaną jedynie przeszkolone w zakresie ich obsługi. Ich założenia były zatem iluzoryczne – uznały, że tablet jest „magiczną różdżką”, dzięki której uczniowie będą się uczyć lepiej, szybciej i bez pośrednictwa nauczyciela – ten jedynie „odpali” uczniom „coś edukacyjnego”. Tymczasem rzeczywistość technologiczna okazała się bardziej wymagająca – od nauczycielek oczekuje się umiejętności projektowania zajęć.

N1: Początkowo wszyscy byliśmy bardzo pozytywnie nastawieni, bo panowie z firmy napowiadali nam jak, tablet ułatwi nam życie. Teraz jest wielkie rozczarowanie: panowie się ulotnili, a my zostaliśmy ze sprzętem, z którym nie do końca wiemy, co robić.

W wypowiedziach pojawił się motyw koleżeńskie wsparcia jako strategii radzenia sobie z technologią w szkole, które jednak okazało się nietrwale (słabość kolektywnego uczenia się):

N2: Przez jakiś czas staraliśmy się jakoś wspierać, podpowiadać pomysły, ktoś coś podpatrzył i podpowiedział – i jakoś to wszystko szło. Teraz korzystamy z tych tabletek dla zwykłej przyzwoitości, bo grzech marnować drogi sprzęt. Ale pomysłów już nie mam. Nie chce mi się, nudzi mnie to – czuję się oszukana, czuję, że to nie ma sensu.

Oczekiwanie na edukacyjne cuda przekształciło się w głębokie rozczarowanie – tablety nie „wyczarowują” lekcji. Rozczarowanie z kolei przemieniło się u nich w niechęć. Nauczycielki nie dostrzegły, że nowego narzędzia edukacyjnego można się nauczyć. Zamiast podejmować wysiłek uczenia się, odczuwały bezsilność i złość:

N3: Tablety to ściema. Jak za dwa lata nas odwiedzicie, to one [tablety] będą porastać grubą warstwą kurzu. Bardzo nieprzemyślana sprawa i pieniądze wyrzucone w błoto.

N1: Daliśmy się oмотać panom, którzy nie mają pojęcia o szkole... a my też zachowaliśmy się jak dzieci we mgle...

W wypowiedziach nauczycielek można dostrzec wyłącznie perspektywę nauczycielską – przede wszystkim negatywne emocje kierowane w stronę tableatów. Emocje te są na tyle silne, że nauczycielki nie są w stanie dostrzec zmian na lepsze, które dokonały się w klasie szkolnej dzięki ich pracy. Dylematy nauczycielek związane z technologiami są w całości dyskursem oskarżeń i pretensji. W tej optyce perspektywa potrzeb czy interesów uczniowskich jest całkowicie pominięta i nie pojawia się nawet na marginesie nauczycielskiego namysłu nad obecnością technologii w szkole. Technologia okazuje się kosztownym kłopotem, przedmiotem kpín i narastania barier.

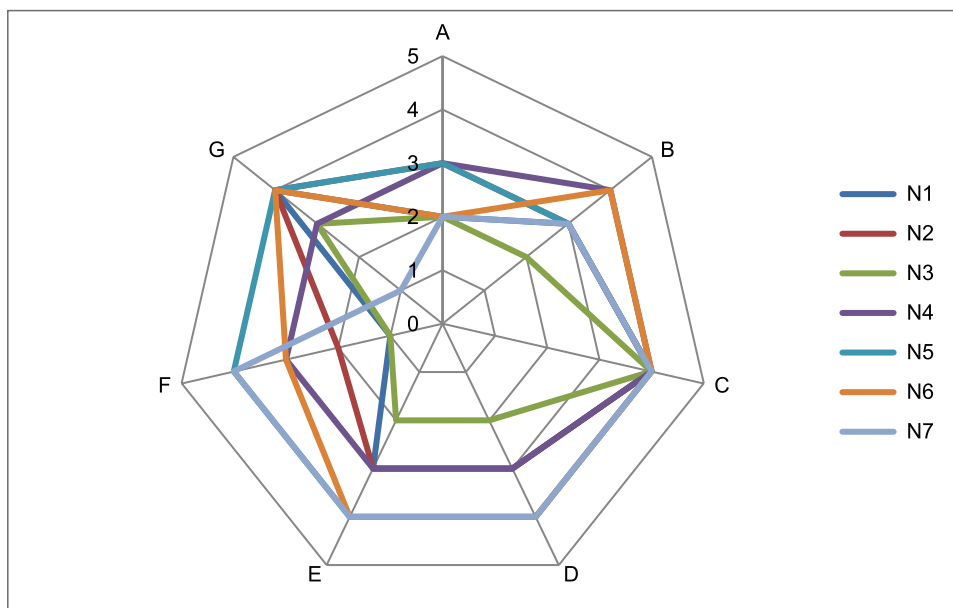
Schemat trzeci: regres

Bardzo interesująco przedstawia się ostatnia grupa strategii wdrażania technologii cyfrowych. W wypadku siedmiu nauczycielek zauważono wyraźne wycofanie z progresywnych praktyk nauczania (wartość 4) i powrót do praktyk transmisyjnych (wartości 1–2). Tablety stały się zatem okazją do wypróbowania nowych praktyk, kwestionujących transmisyjne sposoby nauczania. Z czasem jednak porzucono je i powrócono w stronę bieguna praktyk transmisyjnych (tab. 6, 7, rys. 5, 6).

Tabela 6. Mediana w poszczególnych kategoriach obserwowanych działań w semestrze I

Nauczycielka	Liczba obserwacji	Mediana w poszczególnych kategoriach						
		A	B	C	D	E	F	G
N1	7	2	3	4	3	3	1	4
N2	7	3	3	4	3	3	2	4
N3	7	2	2	3	2	2	1	3
N4	7	3	4	4	3	3	3	3
N5	7	3	3	4	4	4	4	4
N6	7	2	4	4	4	4	3	4
N7	7	2	3	4	4	4	4	4

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 5. Wyłaniające się praktyki nauczania i uczenia się w związku z integracją technologii w semestrze I

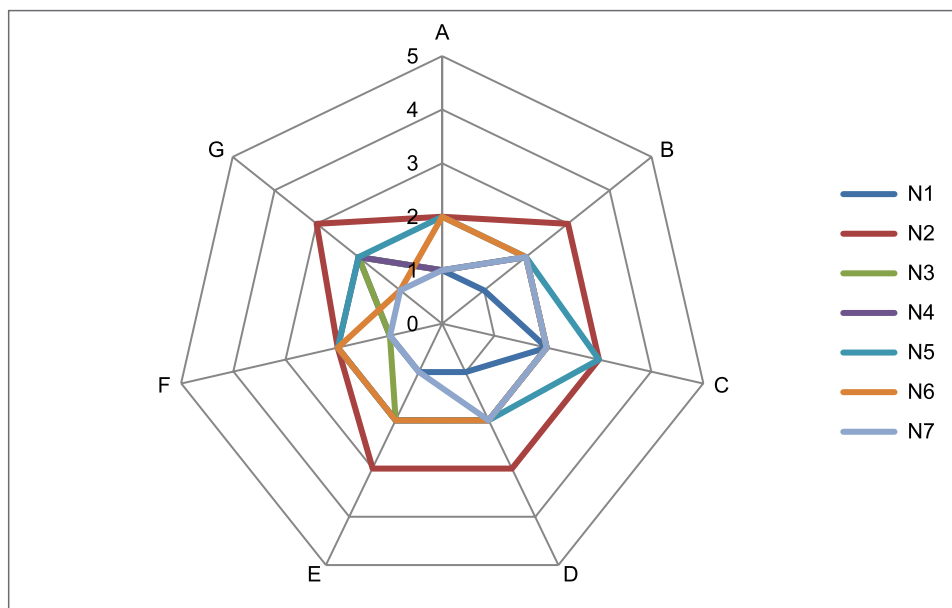
Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7. Mediana w poszczególnych kategoriach obserwowanych działań w semestrze II

Nauczycielka	Liczba obserwacji	Mediana w poszczególnych kategoriach						
		A	B	C	D	E	F	G
N1	8	1	1	2	1	1	1	2
N2	8	2	3	3	3	3	2	3
N3	8	2	2	2	2	2	1	2
N4	8	1	2	2	2	2	2	2
N5	8	2	2	3	2	2	2	2
N6	8	2	2	2	2	2	2	1
N7	8	1	2	2	2	1	1	1

Źródło: opracowanie własne.

A. Typ przyjętych celów kształcenia. O ile w pierwszym okresie obserwacji nauczycielki planowały użycie tabletów w celu utrwalenia wiedzy, ćwiczenia umiejętności oraz samodzielnego rozwiązywania problemów przez uczniów, projektowania (indywidualnie i grupowo), o tyle w kolejnym semestrze realizowały cele, które można by



Rysunek 6. Wyłaniające się praktyki nauczania i uczenia się w związku z integracją technologii w semestrze II

Źródło: opracowanie własne.

nazwać minimalnymi – cele zajęć nie były w ogóle komunikowane lub były niejasne, w pozostałych wypadkach obejmowały jedynie utrwalanie wiedzy. Nauczycielki zdecydowanie porzuciły działania nakierowane na samodzielne pozyskiwanie informacji i poszukiwanie rozwiązań przez uczniów.

B. Typ realizowanych działań uczenia się. W pierwszym okresie obserwacji nauczycielki wykorzystywały tablety jako narzędzia grupowej i indywidualnej pracy uczniowskiej – działania te zakładały dość duży stopień uczniowskiej samodzielności lub synergię grupowego uczenia się. W kolejnym okresie prowadzenia obserwacji zostały one zawieszono – uczniowie mogli jedynie zapoznać się z materiałami przygotowanymi przez nauczycielkę (obejrzeć je na ekranie) lub korzystać z aplikacji ćwiczących wybrany zakres umiejętności (np. działania matematyczne).

C. Wykorzystanie zasobów dydaktycznych. Wydaje się, że nauczycielki traktowały tablety jako alternatywne zasoby dydaktyczne, których celem było – przynajmniej w pierwszym okresie obserwacji – zastąpienie podręcznika/zeszytów ćwiczeń. Tablet był stosowany jako niezależna platforma edukacyjna (z zestawem aplikacji, dostępem do informacji i innych źródeł wiedzy). Nauczycielki stopniowo ograniczyły tę rolę do narzędzia podporządkowanego materiałom dostępnym w podręczniku (narzędzie używane wyłącznie w sytuacjach, w których jego wykorzystanie „zgadzało się” z istotą podręcznikowego przekazu lub treścią ćwiczenia).

D. Rola ucznia. W całym analizowanym okresie uczniowie i uczennice odgrywali role zakładające odtwórczość i wykonawstwo zadań pod kierunkiem nauczyciela. O ile jednak w pierwszym semestrze nauczycielki zaplanowały dla uczennic i uczniów również spektrum działań niezależnych i sprawczych (samodzielne poszukiwanie informacji, porównywanie pozyskanych informacji itp.), o tyle w kolejnym semestrze margines niezależności w ogóle się nie pojawił.

E. Rola nauczyciela. W pierwszym semestrze nauczycielki często występowały w rolach eksperckich, starając się nadzorować uczniowskie działania. W role eksperckie wpisane były jednak elementy konsultacji, facylitacji i merytorycznego wspierania dzieci. Czas aktywności analogowych i cyfrowych nie był restrykcyjnie wytyczany. Nauczycielki nie pilnowały czasu aktywności z tabletem (czasami dawały uczniom możliwość wyboru drogi poszukiwania informacji – podręcznik lub Internet). W drugim semestrze nauczycielki wycofały się w z elastycznych i liberalnych praktyk na rzecz rygorystycznego wytyczania limitów czasowych, ścisłego oddzielania czasu aktywności cyfrowej (nieodługiej) i tradycyjnej oraz narzucania sposobów realizacji zadań.

F. Ocenianie i informacje zwrotne. Ten wymiar pracy nauczycielek nie uległ zasadniczej zmianie w ciągu rocznego okresu obserwacji. Najczęściej nauczycielki dokonywały ogólnego podsumowania zajęć, często w ogóle nie pojawiał się żaden element odnoszący się do ich oceny (w tym nie przekazywały informacji zwrotnych na temat aktywności cyfrowej uczniów).

G. Cel użycia technologii na lekcji (istota „zadań technologicznych”). Sposób wykorzystania technologii w pierwszym semestrze obejmował rozszerzanie i modyfikację, co świadczyło o ambitnym planie edukacyjnym nauczycielek, wskazywało na ich dojrzałość i kompetencje (wykorzystywały tablety w celu osiągnięcia efektów, które nie byłyby możliwe bez technologii). Niestety w kolejnym semestrze po technologii sięgano głównie w modelu substytucji i rozszerzenia (a więc na niższym poziomie). Być może nauczycielkom zabrakło pomysłów na zajęcia albo planowanie działań z wykorzystaniem bardziej zaawansowanego modelu użycia technologii pochłaniało zbyt wiele nauczycielskiej energii i czasu lub nauczycielki próbowały bardziej związać (podporządkować) nowe narzędzia edukacyjne dominującym praktykom nauczania, uznając wyższość metod tradycyjnych i transmisyjnego modelu nauczania.

W wypowiedziach respondentek ujawniał się zabieg przeciwstawiania podstawy programowej i technologii, co sugeruje, że wybór dokonany pomiędzy nimi musi uszczuplić którąś z kategorii – albo realizację postawy programowej, albo realizację praktyk uczenia się z wykorzystaniem technologii cyfrowych. Ważną opozycją pojawiającą się w wypowiedziach nauczycielek jest: zabawa – nauka. Tablety są postrzegane jako zabawki, a nie narzędzia edukacyjne, co może wpływać na ich ograniczone włączanie do nauczania.

N1: Z jednej strony jest podstawa programowa, z której nas nikt nie zwolni, z drugiej iPady, które nijak się mają do programu trzeciej klasy. Nikt nie zadbał, żeby przygotować dla nas odpowiednie aplikacje. To tak, jakby nagle wymagać od nauczyciela, żeby pracował

bez podręcznika i ćwiczeń i sam musiał wszystko od zera zrobić. Dla mnie to jest za duże obciążenie czasowe, choć też muszę powiedzieć uczciwie, że na lekcjach z iPadem zabawa jest świetna.

N2: Ja rozumiem to tak, że w szkole musi być i zabawa, i nauka. Dlatego mamy tablety – do zabawy i podręczniki do nauki. Jeśli jeszcze uda się czasem połączyć zabawę z nauką i przemyścić ćwiczenie np. tabliczki mnożenia na tablecie, to ja jestem przeszczęśliwa, bo nie dość, że ćwiczymy dużo szybciej i więcej niż na zwykłej karcie pracy, to jeszcze jest to dla dzieci dobra zabawa. No ale ile takich lekcji można zrobić? Wszystko z czasem się nudzi. Ja uważam, że tablety mogą być w szkole, ale na ograniczonej zasadzie. Chyba że ktoś zabrałby się za przygotowanie porządných materiałów do podstawy programowej. Na razie bierzemy tablety od czasu do czasu, raczej na zasadzie ciekawostki, przełamania nudy, wprowadzenia elementu zabawy. Problemem dla mnie jest czas. Nie mam czasu na szukanie aplikacji, sprawdzanie, czy wszystko się zgadza...

Wśród innych dylematów i napięć, które ujawniły się w wypowiedziach nauczycielek, odnotowano nadmierne wymagania czasowe, które są związane z koniecznością planowania przez nauczyciela zajęć „od zera”, co w wypadku zajęć z podręcznikiem nie ma miejsca – nauczyciele mogą się odwołać do gotowych scenariuszy zajęć, rozkładu materiału, przygotowanych przez wydawców podręczników i ćwiczeń. Wykorzystanie tabletek wiąże się z brakiem takiego wsparcia, a byłoby ono nauczycielkom bardzo potrzebne. Dylematy i napięcia są sformułowane z perspektywy nauczycielskiej, pomijają potrzeby poznawcze uczniów, ich zainteresowania, trudności itp. Perspektywa uczniowska jest tu reprezentowana marginalnie – grupa uczniowska jest opisywana jako podmioty, które od czasu do czasu powinno się zabawić, zaciekawić i których nie powinno się znudzić.

Trzeba też zauważyć, że edukacyjne wykorzystanie tabletek wymaga od nauczycielek pewnej przebiegłości – „sprzedania” uczniom atrakcyjnej zabawki, która realizuje cele szkolne. Wydaje się, że postrzeganie technologii jako zabawek wymaga od nauczycielek ponadprzeciętnego zaangażowania w projektowanie dydaktyczne, na co nie mają czasu, energii ani pomysłów. Na tym etapie prowadzenia badań dylematy nauczycielskie okazują się siłą wstrzymującą zmianę i odpowiadającą za powrót na utarte ścieżki dydaktyczne – nakazują nauczycielkom przedkładanie nauki nad zabawę, podręcznik nad tablet i własnego czasu nad czas ucznia.

Zakończenie

Celem badań była odpowiedź na pytanie o to, czy pojawienie się nowego narzędzia (tabletek) w przestrzeni szkolnych klas sprzyja edukacyjnej zmianie – czy osłabia transmisyjne praktyki nauczania lub prowadzi do odejścia od nich. Obserwacja zajęć dydaktycznych przekonuje, że nauczycielki starały się podporządkować nowe narzędzia cyfrowe rutynowym transmisyjnym praktykom nauczania – przekazowi i utrwalaniu wiedzy oraz ćwiczeniu zaplanowanych zakresów umiejętności. Praktyki sześciu nauczycielek (schemat

„niepewność i napięcie”) obejmowały: kontrolowanie aktywności uczniowskiej, narzucanie zasad i ram czasowych działań. Nauczycielki oczekiwały od uczniów sprawnego wykonywania zadań i podporządkowania ustalonym regułom. Materiały szkolne były traktowane jako poważne źródła wiedzy, w przeciwieństwie do tabletek, postrzeganych jako narzędzia zabawowe, rozrywkowe „uzupełnienie” szkolnych aktywności uczniów. Mimo to owo skuteczne podporządkowanie transmisyjnemu porządkowi szkoły jest dla nich frustrującym doświadczeniem. Zdają sobie sprawę, że technologie cyfrowe można inaczej wykorzystywać w pracy dydaktycznej, ale nie mogą tego zrobić.

Sześciu nauczycielkom udało się w pewnym stopniu zakwestionować praktyki transmisyjne i rozwijać strategie nauczania odwołujące się do większej niezależności poznawczej uczniów, oddające im większe pole do samodzielnych eksploracji. Nauczycielki te działały bardziej jako osoby wspierające i konsultujące uczniowskie pomysły niż wyznaczające zadania i kontrolujące poziom ich wykonania.

Kolejna grupa siedmiu nauczycielek (schemat „regres”) powróciła do transmisyjnych praktyk nauczania i kontroli uczniowskiej aktywności, porzucając dotychczasowe sposoby pracy lekcyjnej – pracę projektową z wykorzystaniem technologii, pracę grupową, samodzielność uczniowską – na rzecz pracy kierowanej i kontrolowanej przez nauczycielki, w której dominują podręczniki, zeszyty ćwiczeń i inne materiały szkolne.

Obserwacja nauczycielskich sposobów pracy z tabletami na lekcjach prowadzi do następujących konkluzji: nauczycielki oczekują zmian, ale tylko niektóre z nich mają odwagę je projektować i realizować. Pozostałe obawiają się, że zmiany mogą być zbyt daleko idące – dlatego ich nie podejmują lub się z nich wycofują. Zatem tablet na lekcji jest użyteczny, jeśli niczego nie zmienia w porządku szkolnym – nie jest „narzędziem zmiany”.

Ważną kwestią są dylematy i napięcia wyrażane przez nauczycielki w związku z projektowaniem praktyk nauczania i uczenia się w środowisku cyfrowym. Warto zwrócić uwagę na sposoby definiowania przez nie współczesnych technologii: czarodziejska różdżka, zabawka i narzędzie edukacyjne, które generują odmienne zakresy możliwych użyć narzędzi cyfrowych i inny zakres projektowanych działań nauczania i uczenia się.

Dylematy nauczycielek dotyczą konfliktu dwóch perspektyw – nauczycielskiej i skoncentrowanej na uczniu. Wydaje się, że nieobecność perspektywy uczniowskiej jest charakterystyczna dla nauczycielek transmisyjnych, które definiują nauczanie szkolne przez pryzmat własnej pracy, potrzeb i czasu. W tej perspektywie tablet okazuje się kłopotem – czasochłonnym i pracochłonnym zadaniem, z którym one same muszą sobie radzić. Obecność perspektywy uczniowskiej jest typowa dla nauczycielek progresywnych, które projektują zmiany swojego warsztatu z myślą o potrzebach uczniów i uczennic.

Z pewnością technologie cyfrowe wnoszą w przestrzeń klas szkolnych wartość nowości (odświeżenia, okazji do wypróbowania nowych działań). Wartość ta sama w sobie nie oznacza jednak edukacyjnej zmiany, a jedynie uatrakcyjnienie istniejącego repertuaru działań.

Literatura

- Dylak S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa, Difin.
- Jahnke I., Kumar S. (2014), *Digital Didactical Designs: Teachers' integration of iPads for learning centered processes*. „Journal of Digital Learning in Teacher Education”, 30(3).
- Jahnke I., Bergström P., Mårell-Olsson E., Häll L., Kumar S. (2017), *Digital Didactical Designs as research framework: iPad integration in Nordic schools*. „Computers & Education”, 113.
- Klus-Stańska D. (2011), *Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia?* „Studia Pedagogiczne”, 64.
- Klus-Stańska D. (2012), *Wiedza, która zniewala: transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*. „Forum Oświatowe”, 46(1).
- Puentedura R. (2014), *SAMR Model*. <http://sites.google.com/a/msad60.org/technology-is-learning/samr-model>, 1.02.2016.
- Pyżalski J. (2017), *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych – pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*. Łódź, Wydawnictwo „Eter”.
- Säljö R. (2010), *Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning*. „Journal of Computer Assisted Learning”, 26.
- Wrońska M. (2017), *Technologie informacyjne w edukacji – stan obecny i perspektywy ich zastosowania*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 36(4).

Joanna Dziekońska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.50.07>

ORCID: 0000-0001-8294-4598

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

joanna.dziekonska@uwm.edu.pl

Rekonstrukcja przejawów e-kultury dziecięcej generowanej w cyfrowej przestrzeni bycia razem. Doniesienie z badań netnograficznych

Summary

**The reconstruction of manifestations of children's e-culture generated
in the digital space for being together. A report on netnographic research**

The aim of a study was to reconstruct manifestations of children's e-culture generated in the course of children's Internet communication at selected web sites (Facebook, MovieStarPlanet, Gry.pl). Data were accumulated in a netnographic manner. Processing (text, visual and audio-visual) data and their interpretation was performed by a qualitative content analysis, which revealed many peculiar manifestations of children's culture. This includes an absence of temporal and spatial boundaries of children's culture, the mediated nature of its members' contacts, the involvement of children in the network, the existence of culture in external memory, the electronic character of culture creations and their ephemeral and peculiar nature. This indicates the new, digital nature of children's culture, which seems to produce an increase in children's community-related actions and strengthens their autonomy and their resistance potential towards the school and increases their participation in the digital culture, which serves to break down barriers between children.

Keywords: children's e-culture, electronic creations, new nature of children's culture, web backyards, communication on the Internet

Słowa kluczowe: e-kultura dziecięca, wytwory elektroniczne, nowe oblicze kultury dziecięcej, sieciowe podwórka, komunikacja w Internecie

Wprowadzenie

Przedmiotem zainteresowania w artykule uczyniono kulturę dziecięcą, która o ile jest rozwijana na polskim gruncie już od czasów Jędrzeja Kitowicza i jego *Opisu obyczajów za panowania Augusta III* (Waxmund 1996: 31), o tyle pod taką nazwą w polskiej literaturze funkcjonuje od niedawna. W latach 70.–90. XX w. posługiwano się niemal wyłącznie określeniami „podkultura dziecięca” czy też „folklor dziecięcy” (zob. Cieślowski 1975, 1985; Pisarkowa 1975; Simonides 1976, 1985, 1993; Waxmund 1994), w ramach których mieściło się „wszystko to, co jest przedmiotem aktywnego działania i uczestniczenia dzie-

ci w kategoriach czynności nie praktykowanych, ale zabawowych” (Cieślowski 1975: 9). Tym samym do repertuaru folkloru dziecięcego włączano zarówno twory oparte na słowie, ale też zabawki, nawet tak abstrakcyjne jak labirynt zrobiony łyżeczką w budynku przez dziecko podczas jedzenia. Tymczasem na świecie fundamentalnym momentem w rozwoju badań nad kulturą dziecięcą były eksploracje Iony i Petera Opie prowadzone w latach 50. i 60. XX w. (Opie, Opie 1967, 1969). Podczas obserwowania i analizowania spontanicznych aktywności dzieci Opie odkrywali wiedzę na temat ich życia i rozwoju.

Mimo odmienności terminologicznych w zakresie kultury dziecięcej można dostrzec pewną wspólną cechę odnośnie do przedmiotu badań w polskich i zagranicznych eksploracjach. Dotyczy ona szeroko rozumianej wspólnotowej aktywności dziecięcej, w wyniku której powstają różnego rodzaju artefakty, a więc elementy kultury dziecięcej (Nowicka 2013: 43). Istotne w obu wypadkach było również samo zainteresowanie się badaczy światami społecznymi dzieci, które najpełniej przejawiają się w generowanej przez nie kulturze dziecięcej. Ta powstaje bowiem – zdaniem Williama Corsaro (2015: 26) – w toku ciągłego uczestnictwa dzieci w interakcjach z rówieśnikami w ramach tzw. „kultur równych” czy inaczej „kultur rówieśniczych” (*peer cultures*), ale także na skutek funkcjonowania dzieci w ramach różnorodnych pól oddziaływań (pól społecznych, ekonomicznych, rodzinnych, religijnych i in.). W tak rozumianej kulturze dziecięcej dzieci są postrzegane jako wpływowi aktorzy społeczni, współtwórcy „od samego początku życia, wiedzy, kultury i własnej tożsamości” (Dahlberg i in. 2013: 105).

Współczesna kultura dziecięca przybiera nowy cyfrowy wymiar. Nie tylko podlega oddziaływaniu ogólnej kultury cyfrowej, w której zakresie powstaje i się rozprzestrzenia, ale wydaje się, że w pełni w niej partycypuje i ją determinuje (Dziekońska 2018a). Jest to uwarunkowane głównie tym, że w ostatnich dziesięcioleciach dzieci zmieniły przestrzeń realizowania swojej codzienności. Przed nastaniem ery cyfrowej, wskazując za Jolantą Zwiernik, terenem, który służył podejmowaniu praktyk kulturowych specyficznych dla okresu dzieciństwa, było m.in. podwórko. Zdaniem autorki jest ono „bastionem swobody i niezależności” (Zwiernik 2009: 418) oraz „sceną, na której rozgrywają się wydarzenia typowe dla społecznego świata dzieci” (Zwiernik 2009: 411). Wydaje się, że dziś funkcję tę pełnią fora internetowe, profile sieciowe, grupy tematyczne i inne przestrzenie internetowe, w których funkcjonują dzieci już od najmłodszych lat (Bąk 2015). Sieć odpowiada dziecięcym potrzebom i – tak jak dawniej podwórko – tworzy w głównej mierze przestrzenie do zabawy, działania i wymiany poglądów. Przestrzenie te są zamknięte w niewielkich urządzeniach, które zdaniem autorów książki pt. *Smartfon i tablet w dziecięcych rękach* tworzą dziś z człowiekiem „ludzko-technologiczny kolektyw lub – jak kto woli – hybrydę (...), [w której – przyp. J.D.] doświadczamy, przetwarzamy i organizujemy świat w inny sposób” (Bougsiaa, Kopciwicz 2016: 534). Poznawanie owych sposobów funkcjonowania współczesnych dzieci, które „zrosły się” ze swoimi smartfonami i mają w nich zamknięty niemal cały świat, a także pogłębianie rozumienia postrzegania przez nie zjawisk wydają się dziś istotne i potrzebne w debacie pedagogicznej.

Projekt badań

W badaniach podjęłam namysł nad kulturą dziecięcą generowaną przez dzieci w Internecie. Przyjęto wymiar celu badań, który polegał na **rekonstrukcji przejawów kultury dziecięcej generowanej podczas komunikacji internetowej**. Badania internetowej kultury dziecięcej (nazywanej dalej również e-kulturą dziecięcą) zostały przeprowadzone w latach 2016–2018 metodą netnograficzną. Podczas zbierania materiału badawczego zastosowano obserwację nieuczestniczącą, gromadząc dane zastane w trzech wybranych serwisach internetowych: Facebook, MovieStarPlanet (nazywany dalej MSP), Gry.pl. Dobór miejsc sieciowych miał charakter celowy, nielosowy i był konsekwencją przeprowadzonej przedtem ankiety wśród 490 dzieci w wieku 9–13 lat. W ankiecie dzieci wskazały ponad 160 ulubionych „sieciowych podwórek”, z których korzystają (por. szerzej: Dziekońska 2018b). Miejsca sieciowe zostały następnie poddane analizie zawartości, której wyniki posłużyły dalszemu wyborowi trzech wymienionych serwisów internetowych. W ich zakresie zebrano materiał netnograficzny i ostatecznie analizie poddano około 1100 stron komputerowych zgromadzonych przykładów komunikacji stworzonych i opublikowanych przez dzieci w postaci: postów zamieszczonych na forum internetowym serwisu MSP (214 postów), obrazów multimedialnych (135 obrazów) i krótkich filmików (53 filmiki) opublikowanych w serwisie MSP, postów zgromadzonych na wybranych 24 profilach dzieci w serwisie Facebook oraz komentarzy do 50 wybranych gier w serwisie Gry.pl w kategorii „Gry dla dzieci”. Zgromadzony materiał został poddany jakościowej analizie treści w celu poszukiwania odpowiedzi na problem główny badań: Jak przejawia się kultura dziecięca kreowana podczas komunikacji dzieci w wybranych miejscach sieciowych?

Kultura dziecięca w Internecie jest postrzegana w badaniach jako nowe oblicze tradycyjnej kultury dziecięcej generowanej przez dzieci w przestrzeni „organicznej”. Stąd też w artykule przywołano wybrane przejawy e-kultury dziecięcej, które zostały wyłonione w badaniach. W celu ukazania ich nowości zostały one skontrastowane z właściwościami tradycyjnej kultury dziecięcej kreowanej przez dzieci w erze przedcyfrowej.

Przejawy nowego oblicza kultury dziecięcej w świetle badań własnych

Współczesne sieciowe podwórka są dziecięcymi przestrzeniami bycia razem i stają się miejscami generowania dziecięcej e-kultury. Można więc wskazać, że o ile tworzona dziś internetowa kultura dziecięca w pewnym stopniu opiera się na podobnych fundamentach jak kultura tworzona przez dzieci jeszcze przed rozpowszechnieniem nowych technologii, o tyle w zrekonstruowanym obrazie e-kultury dziecięcej dostrzegam również wiele osobliwych i niespotykanych dotąd cech, które są konsekwencją usieciowienia doświadczeń współczesnych dzieci. Co prawda wyróżnione cechy zostały zaproponowane na zasadzie opozycji nowych przejawów wobec właściwości tradycyjnej kultury dziecięcej tworzonej w erze przedcyfrowej (tab. 1). Warto dodać, że trudno tu zakładać ich jednoznaczność ze względu na złożoność kategorii, jaką jest kultura dziecięca w ogóle. Mając świadomość ich płynności i przenikalności, starałam się raczej ukazać postępowość i zmienność w tym obszarze.

Tabela 1. Przejawy nowego oblicza kultury dziecięcej

Tradycyjna kultura dziecięca	E-kultura dziecięca
zamknięta (ograniczona przestrzennie i czasowo)	otwarta (pozbawiona granic przestrzennych i czasowych)
bezpośrednia (mówiona, pisana)	zapośredniczona (asynchroniczna i synchroniczna)
czynnościowa (istnieje w fizycznej wykonywalności)	nieruchowa (istnieje w zaangażowaniu sieciowym)
materiałna i niemateriałna (wylizanki, przyśpiewki, gesty, przesady, zabawki)	elektroniczna (ArtBooki, seki, internetowe zabawy tekstowe, animacje)
wewnętrzna (wytwory kultury istnieją głównie w pamięci wewnętrznej)	zewnętrzna (wytwory kultury istnieją w pamięci zewnętrznej)
stała (stałość zwrotów, tematów, wątków)	efemeryczna (ulotność zwrotów, tematów, wątków)
zrozumiała (zwroty neutralne, potoczne, pospolite)	osobliwa (neologizmy, skróty, anglicyzmy, błędy językowe)

Źródło: opracowanie własne.

Otwartość i zniesienie barier czasowo-przestrzennych

E-kultura w Internecie charakteryzuje się zniesieniem granic przestrzennych i czasowych. W wypadku dawnego folkloru dziecięcego to, skąd pochodzi uczestnik kultury, było dostrzegalne w samej tematyce twórców dziecięcych. Twórczość dzieci mieszkających na wsi wywodziła się „z wiejskiego podwórka, z ptasich i zwierzęcych głosów, z zabaw na pastwisku” (Cieślakowski 1975: 46). Chłopcy miejscy „grali w guziki, w drobne monety, układane na kupkę »orłem« do góry, do której rzucało się »blombą«. Dziewczynki grały kolorowymi szkiełkami z rozbitych butelek »po piwie« albo po »perfumie«” (Cieślakowski 1975: 47). Dostrzegalna była również różnorodność folkloru dziecięcego ze względu na wiek uczestników. Młodsze dzieci preferowały mikroformy, np. rymowanki, starsze tworzyły gatunki fabularne i abstrakcyjne (Simonides 1976: 44). Na sieciowych podwórkach dzieci „mieszają” się dowolnie i kontaktują się ze sobą w dowolnej dla siebie chwili, łamiąc bariery przestrzenne. Nie tracą zazwyczaj czasu na zwroty powitalne czy pożegnalne, pytania: skąd jesteś, gdzie mieszkasz. Nie generują barier komunikacyjnych z innymi członkami społeczności, spontanicznie wchodzą w interakcje (P124)¹, publikują posty zawierające istotne dla nich informacje (G11-7), zamieszczają zdjęcia, filmy

¹ W przytoczonych internetowych komunikatach dzieci P oznacza posty z www.moviestarplanet.pl, F – z www.facebook.pl, G – ze stron www.gry.pl.

czy obrazy multimedialne i znikają, przenosząc się w inne miejsca sieciowe, podejmując nowe aktywności. Obserwując funkcjonowanie dzieci na sieciowych podwórkach, można mieć wrażenie, jakby po prostu tu były stale i jedynie swobodnie się przemieszczały.

Zapośredniczony charakter komunikacji

W odróżnieniu od bezpośredniej komunikacji mówionej i pisanej, która była charakterystyczna dla tradycyjnej kultury dziecięcej, dzisiejsze spotkania dzieci przyjmują formę zapośredniczonych przez nowe technologie. Brak kontaktu „twarzą w twarz” nie przeszkadza im w ciągłym podejmowaniu wspólnotowego działania. Wręcz przeciwnie, podczas analizy materiału badawczego wyłoniła się u dzieci znaczna potrzeba stałego kontaktu z innymi uczestnikami życia internetowego. Może o tym świadczyć fakt, że oprócz wytworów publikowanych przez dzieci, zawierających określoną tematykę, pojawiło się wiele takich, które nie niosły żadnej informacji, lecz raczej stanowiły formę zaczepki, zaznaczenia swojej obecności w Internecie, chęć wywołania reakcji, np.: „Pierzgalowelowe ciborowskalowelowe kubiklowelowe redalowelowe nie chcę mi się pisać xD, CIAG CIAG CIAG”, „kupa”, „aaaaaaaaaaaaaaaaaaaa! beka”.

Tabela 2. Otwarty i zapośredniczony charakter e-kultury

Brak granic przestrzenno-czasowych
(P124): Mam interesa Chętni do wymiany grafów mają obowiązek zgłoszenia się do mnie! Wymieniam się do 5 grafów za jednym razem! Wymienie się z każdym lvl© A i zapraszam na ARTA z ubraniami do oddania
(G11-7): Wszystkie sekrety 1. Klikajcie w świeczkę w muzeum 2. Wejdźcie na Free Gold 3. W sklepie szybko po lewej stronie kliknijcie w gościa 4. W sklepie klikajcie na płachtę 5. W domu klikacie na żonę 6. Ulepszcie trening za 1.3 Szmaragda i kliknijcie na kota. 7. Na treningu kliknijcie na wieloryba 8. Bądźcie w domu przez minute 9. Zdobądźcie wszystkie dzieci (...). Mam nadzieję że pomogłem :)
Zapośredniczony charakter komunikacji
(F6-4) Ciekawi mnie, co byś zrobił, gdybyś odebrał telefon i dowiedział się, że mnie już nie ma (F22-28) Oluś ♥♥ wszystkiego najlepszego skarbie ♥(...) Mimo, że się nigdy nie spotkałyśmy to jednak mamy jakieś wspomnienia : * twój wkurzający brat hahaha * wkręcanie pewnej osoby * wspólne rozmowy * kłótnie z twoimi znajomymi * snapowanie po nocach * moje dziwne przygody, w których ty mi zawsze pomagałeś i byłeś dla mnie wsparciem, za to ci bardzo dziękuję i jestem szczęściarą, że mam taką cudowną internetową siostrę *

Źródło: opracowanie własne.

Wydaje się, że zapośredniczony charakter komunikacji przekłada się również na otwartość w wyznaniach dzieci. Będąc nawet w tych miejscach, w których ich tożsamość jest ujawniona (np. Facebook), w naturalny i bezpośredni sposób manifestują swoje uczucia. W publikacjach zamieszczają wyznania nie tylko miłości, sympatii, tęsknoty, ale również zawodu, porażki czy smutku. Zasięg przeżywanych emocji zwiększają przez oznaczanie

w wytworach nawet kilkudziesięciu osób, dzięki czemu ich przekazy trafiają do znacznie większej grupy odbiorców. Charakterystyczne jest również, że dzieci w tych miejscach, w których ich tożsamość jest ukryta pod obrazem elektronicznej postaci (serwisy Movie-StarPlanet, Gry.pl) – co oznacza, że często nie znają się bezpośrednio z innymi członkami społeczności i spotykają się z nimi tylko w sieci – nawiązują bardzo emocjonalne relacje (F6-4; F22-28).

Istnienie w zaangażowaniu sieciowym



Kultura dziecięca w erze przedcyfrowej wyróżniała się przede wszystkim wykonywalnością jej elementów, o czym mogą świadczyć m.in. ich nazwy będące rzeczownikami odczasownikowymi, np.: wyliczanki, rymowanki, śpiewanki (Cieślikowski 1975: 25–26). Tak więc twory dziecięce są wynikiem pewnej organicznej czynności i są związane z ruchem. Wytwory e-kultury istnieją natomiast w zaangażowaniu sieciowym i nie wymagają zaangażowania ruchowego. Dzieci generują więc wiele zabaw i gier tekstowych, które przybierają różne formy. Wśród zgromadzonych wyróżniłam zabawy i gry typu: odniesienie, pytanie, zadanie, ciąg powiązań, „zaczepka”, fanklub i „złote myśli”. Uczestnictwo w nich zazwyczaj polegało na wykonaniu zaproponowanej przez danego użytkownika czynności sieciowej czy włączeniu się do dyskusji odnoszącej się do zainteresowań muzycznych, upodobań modowych, czasami światopoglądowych. Dzieci chętnie generują również zabawy multimedialne, szczególnie wiele miało charakter „złotych myśli” w stylu: „Kim dla mnie jesteś?”, „Który z Twoich znajomych lubi...?” Interesują się też inicjowaniem konkursów i licytacji w postaci obrazów multimedialnych, na których wymieniają się dobrami zgromadzonymi w sieci podczas uczestnictwa w grach. Te i inne przykłady aktywności internetowej determinują specyfikę e-kultury, która z jednej strony jest bardzo zróżnicowana, barwna i angażująca cyfrowo, z drugiej zaś nie wymaga ruchu, jest w dużym stopniu statyczna.

Elektroniczny charakter e-wytworów

Zaangażowanie sieciowe dzieci ściśle wiąże się z generowaniem wytworów o elektronicznym charakterze. Dzieci kreują e-wytwory, uwzględniając miejsce ich powstawania i możliwości technologiczne urządzeń, za pomocą których łączą się z siecią. Wśród wytworów generowanych przez dzieci w wybranych miejscach sieciowych wyłoniłam m.in.: „ArtBooki” – multimedialne obrazy dziecięce, „seki” – filmy w reżyserii dzieci, wytwory fotograficzne, dziecięce zabawy multimedialne oraz tekstowe zabawy i gry internetowe. Dzieci tworzą więc kilkusekundowe filmy z własnymi dialogami i muzyką, projektują plakaty elektroniczne z tekstami i grafiką, robią zdjęcia, a następnie wypełniają je animacjami, projektują „looki”, czyli wizualizacje wirtualnych postaci, wymyślają zabawy tekstowe i multimedialne. W dalszej kolejności udostępniają swoje wytwory na forach internetowych i zachęcają innych do udziału w nich. Zabawy te opierają się na wspólnocie

działania i w pewnym stopniu przypominają aktywności z tradycyjnych podwórek z tą różnicą, że odbywają się przy wykorzystaniu narzędzi i zasobów internetowych (tab. 3.). Dawniej dzieci pisały patykami po piasku, kredą po chodniku, bawiły się w „szubienicę”, w której trzeba było postawić trzy znaki tak, by „powiesić” przeciwnika (Cieślakowski 1975: 44). W zabawach sieciowych piszą na klawiaturze proponowany wyraz pojedynczymi znakami tak, by inny uczestnik nie zdążył im przerwać, lub wykonują skomplikowane emotikony przy użyciu klawiszy na klawiaturze.

Tabela 3. Elektroniczny charakter e-wytworów

Wytwory tekstowe	Wytwory multimedialne
<p>(P182) Tytuł postu: KONKURS! Opis: Hejka! Mam dla Was konkurs! Zrób look o tematyce japońskiej szkoły np. bluzka japońskiego mundurka z nowego tematu, słodkie włosy itp. Nagroda za 1. miejsce: pozdro, graf oraz drobny prezent! Nagroda za 2. miejsce: pozdro i graf. Nagroda za 3. miejsce: graf! Zaprosz mnie do znajomych i prześlij look! Konkurs do 31 października! Rozstrzygnięcie konkursu: ???</p>	<p>(AB28) KONKURS! ZA DARMO!</p> 
<p>(P162) Narysuj koło na klawiaturze Opis: narysuj koło i zobacz co wyjdzie bo mi wyszło cdr56789o!, pamiętaj zacznij od spacji</p>	<p>(AB8) Kellow, Maju...♥</p> 
<p>(P111): Jak zrobić gwiazdę ! Wystarczy wpisać w statusie lub w poczcie (na msp) : &##9733: (bez spacji)</p>	

Źródło: opracowanie własne.

Istnienie w pamięci zewnętrznej

Specyfikę e-kultury dziecięcej determinuje również to, że jest ona przechowywana w pamięci zewnętrznej, a więc w archiwach danego serwisu internetowego, w pamięci komputera. Dawniej istniała ona głównie w pamięci jednostki, która ją generowała, transmitowała. Dziś dzieci publikują swoje wytwory, dzielą się nimi z nieograniczoną grupą odbiorców, wystawiając się tym samym na publiczne oceny. Dzieci nie czują przy tym skrępowania, wręcz przeciwnie, oznaczają wytwory, dzięki czemu zwiększają zasięg potencjalnych odbiorców, proszą o udostępnianie materiałów. Często piszą wprost, że zwracają się z prośbą o pozostawianie pod danym wytworem tzw. „lajków”, „superek”, „grafów” (wszystkie te elementy są formą pozytywnej oceny, którą mogą pozostawić obserwujący pod daną publikacją internetową) lub komentarzy czy też o opublikowanie treści na wskazanym

profilu. Charakterystyczne jest również to, że prośby te odnoszą się nie tylko do własnych upublicznionych wytworów, ale też wytworów generowanych przez inne osoby. Aprobata dla publikowanych treści często była wyrażana m.in. przez: pozostawienie w komentarzu wpisu „up”, który oznacza, że popieram aktywność, zachęcam do zapoznania, wybranie opcji „like” czy przyznanie wysokiej oceny np. „5/5”. Zdarzało się również, że niektórzy użytkownicy tworzyli specjalny art (skrótowa wersja nazwy ArtBook, często stosowana przez użytkowników) czy film, zachęcający do odwiedzenia lub obejrzenia działalności innego użytkownika. „Zewnętrzność” e-kultury dziecięcej łączy się w pewnym sensie z koncepcją „cyfrowej dorosłości” Dona Tapscota, który wskazuje, że jedną z podstawowych cech współczesnych dzieci i młodzieży, dorastających w świecie nowych technologii, jest to, że w naturalny sposób otwierają się na społeczną krytykę, oczekując tego również od innych członków internetowej społeczności (Tapscott 2010: 84 i nn.).

Ulotność e-wytworów

Zewnętrzność wytworów dziecięcych łączy się z ich efemerycznością. Dawniej wytwory kultury dziecięcej zapisywały się w pamięci dzieci na skutek ich ciągłego powtarzania i transmitowania. Tym samym miały one bardziej stały charakter. Największą odporność na zmiany wykazywały przysłowia, rymowanki oraz przesady, mniejszą – zagadki, anegdoty czy opowieści makabryczne (Simonides 1976: 43–44). Współcześnie w obrazie e-kultury dziecięcej wyłania się znaczna ulotność i zmienność wytworów. Wydaje się, że w pewnym stopniu właściwości te determinuje to, iż wytwory istnieją w pamięci zewnętrznej. Nie ma potrzeby, by je powtarzać i utrzymywać, ponieważ w każdej chwili można do nich powrócić. Poza tym oddziałuje na nie specyfika samego Internetu, w którym poruszają się dzieci. W sieci interesujące jest to, co jest aktualne, nowe i „świeże”. Istotne są szybkość funkcjonowania i systematyczne publikowanie nowych treści, a udostępniane wytwory mają swoją wartość „tu i teraz”. W sytuacji kiedy dzieci generują powtórzone i znane treści, inni użytkownicy otwarcie wyrażają swoje opinie, pisząc: „to już było”. Nie bez znaczenia jest również sama heterogeniczność sieci. Dzieci, partycypując w kulturze cyfrowej, mają dostęp do nieograniczonej liczby treści publikowanych na różnych stronach internetowych. Filtrują znalezione materiały, dostosowują je do własnych potrzeb, modyfikują i dzielą się nimi między sobą w postaci wytworów tekstowych czy też multimedialnych. Tym samym poszerzają repertuar e-wytworów kultury dziecięcej.

Osobliwość e-wytworów

Podczas gromadzenia i analizowania materiału netnograficznego w wybranych miejscach sieciowych można było doświadczyć uczucia obcości. Potęgował je głównie niezrozumiały i specyficzny język komunikacji dzieci. Wśród wyłonionych elementów języka e-kultury dziecięcej można wyróżnić: liczne neologizmy i neosemantyzmy, skrótowość i dynamikę, stylizację na język angielski, zabawy wyrazowe, „remiks” elementów tekstowych

i wizualnych, liczne błędy językowe. Szczególnie zróżnicowane okazały się neologizmy językowe w postaci pojedynczych, obco brzmiących zwrotów np.: „XD”, „aww”, „myry”, „lol”, „wow” (pojawiające się też jako spolszczone „łal”), „up” czy „sztos”, umieszczane przez dzieci jako pozytywna reakcja na publikowane przez innych treści lub jako „przerywnik” w komunikacji. Pojawiały się również połączenia wyrazowe stosowane przez dzieci w nowym zaskakującym znaczeniu: „łokieć pięta, daj kamienia, lubię placki” (wszystkie trzy stosowane jako „wstawki” językowe, pełniące funkcję spotęgowania jakiegoś żartu, śmiesznego wpisu), „potas węgiel” (wyznanie miłości jako zmodyfikowany skrótowiec od pierwszych liter kocham cię, przy czym *k* oznacza potas, a *c* – węgiel), „g-burza” (lawina komentarzy do zamieszczonego postu), „mam horom curke” (ironiczne zwrócenie się do innych o pomoc). E-kultura dziecięca jest przepełniona również zabawami wyrazowymi, które wydają się pozbawione jakichkolwiek reguł („skarpeciule”, „KONKURSIK”, „megaśnie”, „supik”, „Licytejszyn”, „naajak” – najlepsza koleżanka, „pieniędzy duzio”, „supcio dupcio”, „bxxuxdxxa” – buda, określenie szkoły, „nudddddddnnnnnaaaaaa” – nuda). Niezrozumiałość komunikacji wzmacniana jest dodatkowo poprzez skrótowość wyrażen („nrml” – normalnie, „dzk” – dziękuję, „jztt” – ja za tobą też, „znaj” – znajomi, „oznsąnaj” – oznaczeni w poście są najlepsi, najbliżsi) czy wymieszanie wyrażen w języku polskim i angielskim („level bardzo easy” – poziom jest łatwy do przejścia, „dostać ban” – blokada konta, „maj fejrut jutuberka” – ulubiona autorka kanału w serwisie YouTube, „thx” – dziękuję). Osobliwość e-wytworów determinowana jest również rozluźnieniem norm językowych i dość swobodnym traktowaniem przez dzieci reguł obowiązujących w polszczyźnie („dziefczyn”, „Fiem”, „poże to jest prutarne”, „DZIEWCZYNY RZĄDZOM”, „KOFFAM”).

Refleksje końcowe

Fundamentem kultury dziecięcej od zawsze były potrzeby bycia razem, zabawy, życia w grupie oraz wspólnoty. U młodszych dzieci przyjmują one wymiar „wspólnoty działania”, w której dzieci robią coś razem, u starszych zaś dominuje „wspólnota poglądów” wiążąca się z budowaniem wzajemnego zrozumienia i wspólnych zainteresowań (Appelt 2005: 284–285). Maria Szczepska-Pustkowska podkreśla, że kultura dziecięca (*peer culture*) jest generowana również na fundamentach działań oporowych wobec dorosłych i wiąże się „z próbami pozyskania przez dzieci kontroli i władzy nad własnym życiem oraz dzielenia ich z innymi” (Szczepska-Pustkowska 2014: 197).

Wydaje się, że w wypadku e-kultury dziecięcej umacnianie pozycji dzieci jako współtwórców życia społecznego jest dużo bardziej możliwe niż w erze przedcyfrowej. Dzieci w Internecie funkcjonują na równi z dorosłymi. Wybierają, kreują, dzielą się i zaznaczają swoją obecność, podejmując aktywną komunikację internetową. Idą z biegiem czasu i dostosowują się do rzeczywistości, w której żyją. Na podstawie przeprowadzonych badań można dostrzec, że e-kultura służy dzieciom nie tylko do tego, by wzmacniać potencjał oporowy wobec kultury dorosłych, wobec szkoły. Pozwala im również na wzmacnianie

autonomii i zaznaczanie swojej pozycji w kulturze ogólnej. Ważne staje się zacieranie granic między dziećmi, związanych z ich pochodzeniem, statusem społecznym czy wiekiem. Najbardziej ujawnia się tu jednak popularność społecznościowego i aktywnego działania. Dzieci nie zamykają się w przestrzeni internetowej, by samotnie spędzać w niej czas, wręcz przeciwnie, są razem i podejmują wspólnie różnorodne aktywności. Warto podkreślić, że wyłoniony obraz e-kultury dziecięcej jest jedną z możliwych interpretacji zjawiska. Determinują go chociażby specyfika dobranych miejsc sieciowych, zgromadzony materiał badawczy czy wybrany warsztat metodologiczny. Zaprezentowana analiza jest raczej głosem w dyskusji na temat internetowej aktywności dzieci, włączeniem się w debatę na temat przeobrażeń kultury dziecięcej czy też szerzej – namysłem nad zmianami w zakresie dzieciństwa współczesnych dzieci. Wydaje się bowiem, że aktualizowanie badań w tym obszarze, a także efektywne wykorzystanie potencjału tkwiącego w internetowym zaangażowaniu dzieci i ich wspólnotowym działaniu, mogłoby przynieść wiele korzyści tworzeniu współczesnej edukacji konektywnej.

Literatura

- Appelt K. (2005), *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bąk A. (2015), *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez male dzieci w Polsce*, https://fdds.pl/wp-content/uploads/2016/05/Bak_Korzystanie_z_urzadzen_mobilnych_raport.pdf, 4.03.2020.
- Bougsiaa H., Kopciwicz L. (2016), *Dzieci w kulturze mobilnej. Partycypacja, uczenie się i emancypacja pokoleniowa „cyfrowych tubylców”*. W: H. Bougsiaa, M. Cackowska, L. Kopciwicz, T. Nowicki (red.), *Smartfon i tablet w dziecięcych rękach*. Gdańsk, Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Cieślikowski J. (1975), *Literatura i podkultura dziecięca*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Cieślikowski J. (1985), *Wielka zabawa*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Corsaro W.A. (2015), *The Sociology of Childhood*. Los Angeles–London–New Delhi–Singapore–Washington, Sage.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Dziekońska J. (2018a), „Zostań MovieStarPlanet!” – czyli o partycypacji kultury dziecięcej w kulturze cyfrowej. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(41).
- Dziekońska J. (2018b), *Sieciowe podwórka cyfrowych tubylców. Doniesienie z badań*. W: M. Nowicka, J. Dziekońska (red.), *Cyfrowy tubylec w szkole – diagnozy i otwarcia*. T. 1: *Współczesny uczeń a dydaktyka 2.0*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowicka M. (2013), *Korczak-etnograf i jego badania dziecięcej kultury kolonijnej*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3(22).
- Opie I., Opie P. (1967), *The Lore and Language of Schoolchildren*. Oxford, Paperback.
- Opie I., Opie P. (1969), *Children's Games in Street and Playground*. Oxford, Oxford University Press.

- Pisarkowa K. (1975), *Wyliczanki polskie*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Simonides D. (1976), *Współczesny folklor słowny dzieci i nastolatków*. Wrocław–Warszawa, PWN.
- Simonides D. (1985), *Ele mele dudki. Rymowanki dzieci śląskich (studium folklorystyczne)*. Katowice, Śląski Instytut Naukowy.
- Simonides D. (1993), *O współczesnych pamiątkach dzieci. Monografia folklorystyczna*. Opole, Instytut Śląski w Opolu.
- Szczepska-Pustkowska M. (2014), *Esej o kulturze dziecięcej*. „Studia Edukacyjne”, 32.
- Tapscott D. (2010), *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Waksmund R. (1994), *Dzieci – plemię nieznanne. Od folklorystyki do etnografii dzieciństwa*. „Literatura Ludowa”, 3.
- Waksmund R. (1996), *Dziecko w świetle polskiej etnografii i folklorystyki (Od Kitowicza do Korczaka)*. „Literatura Ludowa”, 4–5(40).
- Zwiernik J. (2009), *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Materialy źródłowe

- P124, www.moviestarplanet.pl, dostęp 3.11.2017.
- G11-7, www.gry.pl, dostęp 9.09.2017.
- F6-4, www.facebook.com, dostęp 17.06.2018.
- F22-28, www.facebook.pl, dostęp 6.07.2018.
- P182, www.moviestarplanet.pl, dostęp 3.11.2017.
- P162, www.moviestarplanet.pl, dostęp 3.11.2017.
- P111, www.moviestarplanet.pl, dostęp 3.11.2017.
- AB28, www.moviestarplanet.pl, dostęp 3.11.2017.
- AB8, www.moviestarplanet.pl, dostęp 3.11.2017.

Ellen Phelan

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.50.08>

ORCID: 0000-0002-3100-5686

Maynooth University, Ireland

ellenpphelan@hotmail.com

How can I improve the environment to support the emergent curriculum?

Summary

This Action Research (AR) project aims to answer the question “How can I improve the environment to support the emergent curriculum within the toddler room?” It utilises Kemmis and MacTaggart’s Action Research Spiral. The researcher, two team members and 24 children aged 18–30 months participated. The research took place in the researcher’s place of work: a non-profit community childcare setting. Data was gathered over two cycles of Action Research through observations of the children within the setting, field notes and focus group meetings throughout the project over a six-month period. The project demonstrated the power of the environment to support children’s learning and development and to enable them to be the instigators of their own learning. It highlighted the key role of the educator in providing this environment, ensuring it is inclusive and accessible to all children and in engaging in continuous reflective practice as a team with the aim to improve and make meaningful changes. Partnership with parents in creating an environment that supports the diversity of our classrooms also arose as an important finding.

Keywords: early childhood curriculum, early childhood environment, emergent curriculum, action research

Słowa kluczowe: program dla dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa, środowisko dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa, wyłaniający się program, badania w działaniu

Introduction

As with every year, September 2018 was a busy settling in period for the children, many of whom had just started in the setting. There was a concern that we may struggle to provide a stimulating environment that meets all children’s individual needs and interests. The room was sparsely resourced with some objects that did not function and incomplete interest areas. It is a large, bright and airy space with an attached outdoor area however this too lacks resources and equipment. These challenges inspired this Action Research (AR) project. Action Research is recognised as a valuable resource for professionals to engage in a process of collective enquiry, reflect on practice and strive to affect change, whilst also adding to the current discourse and professionalisation of the Early Childhood Education and Care (ECEC) sector (MacNiff, Whitehead 2010). Action Research allows educators to

investigate the underlying philosophies and theories underpinning their work, questioning if their core values align with their approach (MacNiff, Whitehead 2010; Robert-Holmes 2014). This research aims to uncover how the environment could better align with our core values and the curriculum we provide. The researcher aims to lead the team through a process of critical praxis with the aim to improve practice and provide the children with high quality ECEC experiences.

Literature review

Image of the child

Theorists including Maria Montessori, Lev Vygotsky, Vivian Paley and Loris Malaguzzi recognised children as active, self-motivated learners and the importance of the environment for supporting their development and learning (Jones 2012). This is echoed in many international ECEC curriculums today, including Aistear which views children as capable, competent individuals with rights and encourages the creation of a curriculum that reflects this image (NCCA 2009b). The image of the child we hold and the extent to which we value childhood informs the environment we create and the curriculum we provide (Curtis, Carter 2015).

Curriculum

Aistear advocates for the right of every child to experience a curriculum that is built upon their strengths, needs, interests and cultures (NCCA 2009b). In response, educators devise creative ways to extend learning and development through exploration, play and opportunities to interact with each other within a well-thought-out, carefully considered environment (French 2007; Wurm 2009; Jones 2012). Children engage in their highest form of learning and development through play. It is equally important as a source of uninterrupted enjoyment and fun. Within this safe play space children can explore, think, communicate, take risks, embody different roles from society, demonstrate mastery, problem solve, form understandings, express emotions, be creative and much more (Greenman 2011; Mraz et al. 2016). Play must be a child-led, voluntary endeavour free from adult interference to avoid taking away the very essence of its power (Greenman 2011). The emergent curriculum utilises experiential learning and small group work as children engage in different play scenarios and projects (Sweeney, Fillmore 2018). Educators are required to be knowledgeable, observant and highly motivated to successfully implement an emergent curriculum, actively listening to the children's questions and devising ways to investigate and explore the answers (Hayes 2007; Jones 2012). The curriculum's success is highly influenced by the environment.

The ECEC environment

The environment has the potential to inspire and facilitate play and learning, or stifle this creative process. High-quality environments can positively influence children's learning and development (Wurm 2009; Curtis, Carter 2015; Knauf 2018). They should invite children to play, explore, interact, investigate and make choices; nurture independence, and be informed by our image of the child (Wurm 2009; Knauf 2018). They should include a variety of materials and sensory opportunities for exploration and manipulation (Knauf 2018). 'Loose-parts' are a collection of open-ended and purposefully chosen materials which encourage children to use their imagination, follow their emergent interests and find answers to their working theories, supporting their learning and development. They can support the development of critical thinking, innovation, problem solving, early literacy, numeracy and scientific enquiry, provide challenges and endless opportunities (Daly et al. 2015). The Reggio Emilia approach describes the environment as the third teacher, recognising the power of the environment as an active agent in children's learning, and urges educators to examine their environment and question the intention of everything within it (Wurm 2009).

Educator's role

The educator has a vital role in the development of this environment through meaningful observation and actively listening to the children (Greenman 2011). Children have the right to express ideas and preferences when educators are making changes to their environment; it is therefore important to include them (Curtis, Carter 2015).

When making changes to environments and tackling practice issues, strong leadership is required to overcome barriers and find solutions (Curtis, Carter 2015). All educators within the setting are integral to the provision of high quality ECEC experiences (Dineen 2006). Thus developing a shared leadership approach where educators are encouraged to voice opinions and instigate change can lead to transformational practices (Lee 2010).

Reflective practice allows us to question underlying assumptions and informs our future practice. It is integral to high quality ECEC and central to professionalism (CECDE 2007; Diamond 2014). Critical reflection as a team leads to a deeper understanding of practice issues and allows for different perspectives when questioning practices, values and beliefs (Jarvis et al. 2016). Further, it allows us to align our image of the child and pedagogical beliefs with our everyday practices (Sands 2011).

Inclusion

Deb Curtis and Margie Carter (2015) warn of the trend towards homogenous ECEC environments, created completely detached from the identity of the children and community they serve. Children need and have the right to see themselves reflected within the

environment to foster a true sense of identity and belonging (NCCA 2009a; Greenman 2011; Curtis, Carter 2015). Educators must develop an anti-bias environment that respects and acknowledges the diversity of the children and their families (DCYA 2016). Inclusion goes further than merely recognising diversity but seeks to ensure all children are valued, contributing members of the community (Greenman 2011). The children participating in this AR project are from a diverse range of backgrounds with varying degrees of abilities. Therefore there is a need to consider what is required to support them. This requires truly getting to know the children, building strong, reciprocal relationships to discover their individual needs and working in close collaboration with families to decide what is needed to respect and support the children's individuality (Greenman 2011; Palmer et al. 2013; DCYA 2016; Knauf 2018).

Partnership with parents

Bronfenbrenner's Bioecological Theory highlights the importance of relationships between the different systems which the child is a part of, suggesting that relationships between families and educators directly impact children's learning and developmental outcomes (Keyser 2017). Building respectful, meaningful relationships and fostering parental involvement is central to high quality ECEC (Sims-Schouten 2015). Working in partnership with parents, educators can support the complex, individual needs of every child, respecting the different contexts within which they live (Keyser 2017). When creating an inclusive environment that supports the emergent curriculum, equality of access for all children and their families is an important consideration. Educators must question if the environment is welcoming, respectful and accessible to all. Working in partnership with parents is one of the basic principles of creating an inclusive environment and recognises them as the child's primary educator with valuable insight into the child's 'Funds of Knowledge' (knowledge which the child brings to the setting from home and culture) and information concerning their needs and interests (DCYA 2016).

Study Design: Research Methodology

Research method: Action Research (AR)

This project utilised AR: a cyclical process of investigation, reflection and action upon an area of practice. This cyclical process aims to deepen practitioners' knowledge and understanding of current practice leading to meaningful changes (Koshy 2005; Kemmis 2009; MacNiff, Whitehead 2010). It involves critical reflection in collaboration with colleagues to unpack and understand the 'what, how and why' behind practice. AR is contextual and not intended to produce generalisable results (Koshy 2005; MacNaughton, Hughes 2008).

AR Cycle

This project utilises ‘Kemmis and MacTaggart’s Spiral Model of Action Research’. The model involves three stages in each cycle: Plan; Act and Observe; Reflect. A revised plan leads into a new cycle building on the knowledge gained from the previous AR cycle (Koshy 2005).

Sampling

The sample group for this AR project was the researcher, two team members and 24 children within the toddler room. The children participating were from a diverse range of backgrounds with varying degrees of abilities and levels of development, aged between 18–30 months. This sample group was chosen as this was a small-scale study, based upon the researchers own practice and involving a practice issue which the researcher had the power to investigate and instigate change.

Data Collection

Data was gathered using focus groups, systematic observations, field notes and reflective practice. Focus Groups intended to engage the team in reflective practice allowing for new ideas and alternative perspectives to emerge, as well as help to mitigate subjectivity and potential bias of an individual researcher (Koshy 2005). Observations provided valuable insights and evidence including on the impact of changes made. Field Notes documented the ongoing research process, recording personal reflections, thoughts and ideas as situations arose.

Data Analysis

To ensure rigour, it is recommended to use multiple methods of data collection, seek multiple perspectives and follow a systematic approach to the cycles (Koshy 2005; MacNaughton, Hughes 2008). The researcher divided the data into themes as they occurred to allow for analysis and conclusions (MacNiff, Whitehead 2010). The validity of the conclusions was supported by use of critical reflection, collaboration with colleagues and advice from a ‘critical friend’ (Koshy 2005; MacNaughton, Hughes 2008). The researcher is aware that their personal values and beliefs and that of their colleagues will influence the data gathered and interpretation of its relevance (MacNiff, Whitehead 2010). As such, this research is not intended to be generalised.

Ethical Considerations

The researcher obtained permission from the centre and informed consent from the team. Information about the research was provided to parents and informed consent on behalf of their children was obtained ensuring they understood their right to abstain or withdraw. Confidentiality for the centre and participants was upheld using pseudonyms.

There is much debate concerning whether children can give informed consent as they may be incapable of understanding exactly what they are giving consent to and may agree based upon the power imbalance within the teacher-pupil relationship (Koshy 2005; MacNaughton, Hughes 2008; Skånfors 2009). Thus giving simple explanations about the research and observing verbal and non-verbal cues for consent was essential, for example a child removing themselves from play or hiding from view was respected as removing consent (MacNaughton, Hughes 2008; Skånfors 2009). Although the children's photographs informed the analysis, the researcher chose not include them to protect confidentiality.

Limitations

I wish to acknowledge some limitations to this project from the outset. Further to the lack of generalisability, this project was undertaken within a short time frame therefore one must be realistic about what could be achieved. As it was a non-profit setting, funds for equipment and resources were scarce. The researcher also lacked the autonomy to authorise larger changes to the environment.

Table 1. Cycle One Stages

Action Research Cycles: Cycle One		
Plan →	Act and Observe →	Reflect
– Gather Baseline Data	– Management Meeting	– Focus Group Two: discuss and reflect upon progress and observations made leading to a revised plan
– Observe Children	– Change layout	
– Observe Environment	– Source Materials	
– Field Notes	– Observe Children and Environment	
– Focus Group One	– Field Notes	
– Agree Action Plan		

Source: own research.

Reflect and Plan: Focus Group One (FG1)

The researcher gathered baseline data by taking field notes and observing the children's use of the environment and materials within it. A team FG was held where the researcher reintroduced the research question and observations made so far. The environment and

room layout arose as a main theme as these did not support the children's play. A second key theme to emerge was materials, which did not support children's play or allow them to follow their interests. Another theme was the lack of funding for materials, which was identified as a potential barrier to the project. An action plan was devised to focus on the construction area as this was a current interest with the children, source materials, meet with management to discuss funding and change the layout of the room.

Actions

The researcher met with management to discuss funding. The team was allocated time to change room layout and declutter. Over the following weeks, resources were gathered from storage and a couch for our 'cosy corner' was sourced from the charity shop. We requested donations and parents donated recyclables, different lengths of wood, tools and a garage. We received a small grant for materials with which we purchased materials for the construction area.

Observations

Structured observations of the children using the learning story framework were documented as were unstructured observations through field notes capturing anecdotal observations and reflections. The children were documented engaging in richer play supported by the environment. We documented previously unobserved skills and strengths and made connections to the children's 'funds of knowledge'. Research suggests the environment should invite children to explore and investigate and challenge and encourage them to express themselves through the '100 languages of the child' (Wurm 2009; Knauf 2018).

This was evident in Matt and Patrick's Learning Story which observed them playing in the construction area. Matt arrived that morning with pieces of wood and later that day Patrick joined him in play using the pieces of wood as a 'ladder'. The children demonstrated social and communication skills, confidence, perseverance, problem solving skills, concentration, negotiation skills, early literacy and numeracy skills and initiative as they followed their shared interest in construction. Matt, who is often shy and reserved in groups, demonstrated great leadership and competence in this play. Afterwards the observations were shared with their families. Matt's father was delighted and shared stories of Matt helping him with carpentry work. Patrick's family were also happy and shared that he loved ladders since they put up their Christmas decorations. These observed skills, knowledge and dispositions demonstrate the power of a carefully considered environment in supporting children's learning and development (Knauf 2018). Documenting and sharing learning with families gave us a valuable insight into the children's interests and supported our decision to focus on the construction area. This is recognised as an important way to create connections and develop strong relationships, key to supporting children's holistic development (Sims-Schouten 2015; Keyser 2017). In the Field Notes, the construction area was also observed

as a ‘hub of activity’ supporting the children’s developing social skills as they explored new equipment and demonstrated ‘funds of knowledge’ as they played.

Reflection and Planning: Focus Group Two (FG2)

In FG2 the team reflected upon changes, observations and progress so far. Funding again arose as a key theme. Educators were disheartened by insufficient budget allocation for materials and these concerns were shared by other teams in the centre. Educator 1 stated: “It’s quite frustrating that the board asked for a smaller list, we are only looking for the basics (...) we have all bought things out of our own pocket (...) nobody is in a position to buy the bigger resources themselves”.

Materials reemerged as a theme highlighting the need to be selective with the materials introduced. The open-ended materials were most successful to engage children’s imagination (Daly et al. 2015). Educator 2 noted: “A few simple bits really sparked their interest (...) look at them outside (...) there is nothing – stones, grass, slides and they are so capable out there, totally engrossed in play. What does that tell us? That less is more (...) wood, sand, rice trays, cartons, scarves are such a big hit (...)”.

Inclusion also emerged as a theme, questioning how best to ensure that the environment supported the complex needs and interests of all the children in our room. Educator 1 noted: “David (who has autism) is a bit overwhelmed; he seems to be moving quickly from the different areas, disrupting their play, knocking things down, if he’s engaged in play and too many people join him, he leaves”. The researcher added: “I noticed this with Kayden as well, he is busy playing or trying to engage with the materials but as soon as too many children are involved, he moves away. I’m trying to support his language but often when I’m engaging with him it encourages other children over and he loses interest”.

Table 2. Cycle Two Stages

Action Research Cycle Two		
Plan	Act and Observe	Reflect
– Discuss funding and resources with centre staff	– Meet with centre staff	– Focus Group Three: Discuss progress and observations made, leading to a revised plan
– Discuss funding with management	– Meet with management	
– Create a space where children to escape the crowd	– Focus on ‘cosy corner’	
– Introduce open ended materials and declutter	– Declutter and introduce open ended materials	
	– Observe children and the environment	
	– Field notes	

Source: own research.

Revised plan

Cycle 1 reflections led to a revised action plan to meet with centre staff about budget concerns and management again to discuss this; declutter and add open-ended materials and have a conversation with parents of children with additional needs to share ideas about how best to support them. We chose to focus on creating a quiet space for children to escape to by improving the cosy corner.

Meetings

Staff throughout the setting also reported buying materials themselves or bringing them from home. Staff suggestions arose such as creating a shared resource cupboard to swap out things as the children's interests change. The researcher met with management to discuss feedback. Management agreed with the suggestions. They acknowledged the demands of securing centre funding left little time to reflect on whether the rooms were equipped to support the curriculum. Management agreed to take feedback and suggestions to the centre director.

An informal team meeting was held to discuss David and Kayden's progress. Following discussion with David's parents and occupational therapist visual cues alongside our songs for transitions were introduced. They also supported our decision to focus on the cosy corner as an area to escape to. Research demonstrates building close relationships with families and actively seeking ideas and input when creating an inclusive environment is important (NCCA 2009b; DCYA 2016).

Further actions

The team questioned the intention of each resource and de-cluttered to allow the children to retain their focus and engage in undisturbed play (Curtis, Carter 2015). A shared resource cupboard was set up from which we found curtains and lights to frame our cosy-corner, a sensory light table and items from the government's 'Access Inclusion Model' pack which includes resources to support children with additional needs. We added open-ended sensory materials such as shells, pine cones, cardboard tubes and sensory boxes.

Observations

Visual cues proved successful during transitions for all the children, as did the changes to the cosy corner. Educators observed children playing in the cosy corner, following an interest, sharing their experiences and using their initiative. Field notes observed: The children are enjoying making a den beside the couch with the curtains as a roof. The children are also using the curtains to create a tent, they set off to get sleeping bags and before long they are all lying down camping, the educator sets up a small 'fire' and reads stories

to the children, they giggle and chat and fall 'asleep'. Educator's also observed the use of the cosy corner as a space of quieter small group play. Further, the improvements to the environment allowed activities to be set up to meet the complex needs within the room. For example, Educator 1 set up the light table and David engaged with her for 30 minutes whilst the other children were busy exploring other areas of the room, some children joined and once the table was full (4 children) others were asked to wait and assured that they would get a turn soon, this worked well.

Reflection: Focus Group Three (FG3)

At FG3, the team discussed observations and reflected on progress. Funding and materials arose again as key themes. Management announced each room would be allocated a small monthly fund for materials which must be spent each month before receiving the next payment. Although this was welcomed, there was concern that this would only allow the purchase of smaller materials. Educator 1 stated: "This is a start I suppose, it's a shame to be getting it in small amounts. If we saw a really nice piece that was a bit more expensive and might last longer, we can't get it". However, Educator 2 felt: "It is better than nothing and our outdoor area needs a lot of attention'. The team discussed the success of sharing materials with other rooms and planned to focus on the outdoor area next. They also reflected on the benefit of the improved cosy corner". Educator 2 recognised: "Having the cosy corner to read books on the couch with small groups is lovely it's away from the crowd and you can really spend that time working with just a few children". The team then used Curtis and Carter's (2015) observation "assessing from the child's perspective". This involved drawing a diagram of the room and answering questions about the environment from the child's perspective. This led to further areas to focus on next demonstrating the continuous cyclical process of AR and the fact that each cycle will lead into the next (Koshy 2005).

Discussion

Image of the child

Our image of the child is reflected in the environment we create and curriculum we provide (Jones 2012). This is apparent in Cycle 2 Field Notes: "The children are using the curtains to create a tent. They set off to get sleeping bags from our sleep room and before long they are all lying down camping". The environment is flexible and the children are free to follow their own interests and enquiries, supporting our image of children as active agents in their own learning who should be provided with opportunities for independence and autonomy (NCCA 2009a).

Environment supporting an emergent curriculum

These research findings support the assertion that the environment can inspire or stifle play and support children to follow their emergent interests. This is evident in Matt and Patrick's Learning Story for example when the improved construction area and addition of new materials inspired richer play episodes (Wurm 2009; Curtis, Carter 2015; Knauf 2018). This was in contrast with initial Field Note observations which demonstrated the insufficient materials available were not holding the children's interest or supporting their play.

Lisa Daly et al. (2015) argued that the addition of loose parts provides endless opportunities for children to manipulate the materials to follow their emergent interests. As observed by Educator 1 in FG2: "A few simple bits really sparked their interests (...) totally engrossed in play (...) wood, sand, rice tray, cartons, scarves are such a big hit". This was further supported in Matt and Patrick's Learning Story observation where Patrick imagined planks of wood to be a ladder in his play. Matt and Patrick's observation also illustrated how high quality environments can facilitate children's development and learning when for example Matt demonstrated leadership skills and competencies not previously observed (Wurm 2009; Curtis, Carter 2015; Knauf 2018).

These research findings also supported Helen Knauf's (2018) assertion that well-designed spaces encourage children's participation, exploration and interaction. As observed in Cycle 1 Field Notes the improved construction area became a 'hub of activity' supporting the children's developing social skills, as did the 'cosy corner', which was transformed into a 'campsite' with the children engaging in imaginary play scenarios together.

Educator's role

Lorraine Sands (2011) and Pam Jarvis et al. (2016) theorised that reflective practice as a team can facilitate a collaborative approach and a shared vision for practice. This was evident through collective reflective practice during FG's and meetings where each educator identified frustrations, and challenges but also ideas and valuable insights, which were incorporated into practice.

Research suggests a shared leadership approach encouraging all educators' involvement in decision making can help overcome barriers and lead to meaningful change (Lee 2010). This was evident in our FG and centre meeting where we worked together as a team, each suggesting solutions to overcome budget constraints. This led to a shared resource cupboard, sourcing materials from the charity shop and parents, and discussions with management, resulting in a new budget for materials. These changes supported our emergent curriculum leading to high quality ECEC experiences (Dineen 2006; Curtis, Carter 2015).

Curtis and Carter (2015) discuss the importance of including the child's voice when making changes to their environment. Considering the age and varying levels of development, the researcher chose to gather the children's preferences and ideas through careful

observation of their play and interactions within the environment. This proved to be a valuable way to capture both verbal and non-verbal preferences, emergent enquiries and developmental needs.

Inclusion

Creating an inclusive environment requires educators to consider what changes may be needed to support children's individual developmental needs (Greenman 2011; Palmer et al. 2013; DCYA 2016; Knauf 2018). Research demonstrates the importance of creating an environment which reflects the diversity and meets the complex needs of all children within the room to ensure all children can participate in the emergent curriculum (Greenman 2011; DCYA 2016). This was evident in this research when educators encouraged children to utilise the cosy corner as a quiet area to 'escape the crowd' by enclosing the area and incorporating lights and sensory materials for example. In this area, David and Kayden benefitted from small group time without distraction or overstimulation. This facilitated educators to follow their needs and interests and support their language and communication in small groups.

Partnership with parents

Research asserts strong partnerships with parents, seeking their input and ideas supports learning and development (Hayes 2007; NCCA 2009b; Keyser 2017). This could be seen when Matt's father donated planks of wood for our construction area and informed us of Matt's interest in carpentry at home providing invaluable insight into his 'funds of knowledge'. This insight informed the curriculum planning to support Matt's social and emotional development. This demonstrated Matt's father working in partnership with the team to support Matt's learning and development using his emergent interests.

Conclusions

Although this small scale AR project is not generalisable to other settings, it demonstrated the value of AR cycles, each learning from and building on the last to deepen learning and better support educators to improve practice. Data gathered for this project demonstrated the power of the environment to support the emergent curriculum and thus children's learning and development. Small changes illustrated the potential of the environment to invite children to explore, play and follow their emergent interests which can encourage the development of new ideas, skills, knowledge and dispositions (Curtis, Carter 2015). This research reinforced Reggio Emilia's assertion that the environment is the 'third teacher'. It highlighted the power of educators collaboratively engaging in purposeful observations to truly listen to the child's needs and emerging interests (Hayes 2007; Jones 2012). Reflective practice proved to be invaluable, encouraging the team to critically reflect on how the

environment could be improved to support the emergent curriculum in a meaningful way. This called for the team to work collaboratively towards a child led, shared vision for the environment. As early childhood educators who aspire to ensure that all children have access to high quality ECEC experiences within inspiring ECEC environments, AR can act as a vehicle to create such an environment where all children can thrive.

References

- CECDE (Centre for Early Childhood Development and Education) (2007), *Stolta Research Digest Standard 7: Curriculum*. <http://www.ncca.ie/en/Practice-Guide/S-olta/Building-Research-Digests-linked-to-the-above-Standards.pdf>, 8.10.2018.
- Curtis D., Carter M. (2015), *Designs for Living and Learning: Transforming Early Childhood Environments*. 2nd ed. St Paul, Redleaf Press.
- Daly L., Beloglovsky M., Daly J. (2015), *Loose Parts Inspiring Play in Young Children*. St. Paul, Redleaf Press.
- DCYA (Department of Children and Youth Affairs) (2016), *Diversity, Equality and Inclusion Charter and Guidelines for Early Childhood Care and Education*. <http://aim.gov.ie/wp-content/uploads/2016/06/Diversity-Equality-and-Inclusion-Charter-and-Guidelines-for-Early-Childhood-Care-Education.pdf>, 10.11.2018.
- Diamond A. (2014), *Pre-service early childhood educators' leadership development through reflective engagement with experiential service learning and leadership literature*. "Australian Journal of Early Childhood", 39(4).
- Dineen F. (2006), *How Professionalism Defines the Effective Educarer: A Reflection on the Theme – Training for a New Profession*. In: OMEP Conference. St. Patrick's College, Drumcondra, 23rd April, 2005. Dublin, DIT. <https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=csercon>, 17.03.2019.
- French G. (2007), *Children's Early Learning and Development, Research paper*. Dublin, National Council for Curriculum and Assessment.
- Greenman J. (2011), *What all Children Need, Extract From: Caring Spaces, Learning Places*. <http://www.communityplaythings.com/resources/articles/2011/what-all-children-need>, 3.12.2018.
- Hayes N. (2007), *Perspectives on the Relationship Between Education and Care in Early Childhood, Research paper*. Dublin, National Council for Curriculum and Assessment.
- Jarvis P., George J., Holland W., Doherty J. (2016), *The Complete Companion for Teaching and Leading Practice in the Early Years*. 3rd ed. Oxon, Routledge.
- Jones E. (2012), *The Emergence of the Emergent Curriculum*. "YC Young Children", 67(2).
- Kemmis S. (2009), *Action Research as a Practice Based Practice*. "Educational Action Research", 17(3).
- Keyser J. (2017), *From Parents to Partners, Building a Family Centred Early Childhood Programme*. Maynooth University Library, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/nuim/reader.action?docID=5267896>, 8.12.2018.
- Knauf H. (2018), *Visual Environmental Scale: Analysing the Early Childhood Education Environment*. <https://link-springer-com.jproxy.nuim.ie/article/10.1007%2Fs10643-018-0914-x>, 15.12.2018.

- Koshy V. (2005), *Action Research for Improving Practice: A Practical Guide*. London, Paul Chapman Publishing. Maynooth University Library, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/nuim/reader.action?docID=343982&query=>, 14.10.2018.
- Lee W. (2010), *Leading with Heart and Soul: using magic, being moral, creating merriment and mobilising others*. http://elp.co.nz/EducationalLeadershipProject_Resources_Articles_ELP.php, 17.03.2019.
- MacNaughton G., Hughes P. (2008), *Doing Action Research in Early Childhood Studies: A Step by Step Guide*. New York, Open University Press.
- MacNiff J., Whitehead J. (2010), *You and Your Action Research Project*. 3rd ed. Oxen, Routledge. Maynooth University Library, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/nuim/reader.action?docID=446724&query=>, 7.10.2018.
- Mraz K., Porcelli A., Tyler C. (2016), *Purposeful Play: A Teachers Guide to Igniting Deep and Joyful Learning Across the Day*. Portsmouth, Heinmann. <https://www.vcsd.k12.ny.us/cms/lib/NY24000141/Centricity/Domain/1073/Purposeful%20play%20exerpt.pdf>, 8.10.2018.
- NCCA (National Council for Curriculum Assessment) (2009a), *Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework*. Dublin, NCCA.
- NCCA (National Council for Curriculum Assessment) (2009b), *Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework, Key Messages from the Research Papers*. Dublin, NCCA. http://www.ncca.biz/Aistear/pdfs/KeyMessages_ENG.pdf, 8.10.2018.
- Palmer S., Summers J.A., Brotherson M.J., Erwin E.J. (2013), *Foundations for Self-Determination in Early Childhood: An Inclusive Model for Children with Disabilities*. "Topics in Early Childhood Special Education", 33(1).
- Roberts-Holmes G. (2014), *Doing Your Early Years Research Project: A Step by Step Guide*. 3rd ed. London, Sage Publishing.
- Sands L. (2011), *Self-Review – questioning our practice through thoughtful investigation*. <http://elp.co.nz/EducationalLeadershipProjectResourcesArticlesELP.php>. <http://elp.co.nz/EducationalLeadershipProjectResourcesArticlesELP.php>, 1.04.2019.
- Sims-Schouten W. (2015), *Positioning in relationships between parents and early years practitioners*. "Early Childhood Development and Care", 186(9).
- Skånfors L. (2009), *Ethics in Child Research: Children's Agency and Researchers' 'Ethical Radar'*. "Childhoods Today", 3(1).
- Sweeney S.J., Fillmore R. (2018), *The Birds, The Children, The Big Black Dog: Reflecting on Emergent Curriculum*. "YC Young Children", 73(1).
- Wurm J. (2009), *How the Environment Inspires the Curriculum*. <http://www.communityplaythings.com/resources/articles/2009/how-the-environment-inspires-curriculum>, 3.12.2018.

Magdalena Kaliszewska-Henczel

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.50.09>

ORCID: 0000-0003-1308-8235

Uniwersytet Łódzki

magdalena.henczel@uni.lodz.pl

Baśniowe przestrzenie działania z perspektywy przyszłych nauczycieli

Summary

Fairy-tale places of action from the perspective of future teachers

The aim of the article is to present meanings associated with fairy tale places by teacher candidates. The research data came from interviews with 57 early childhood pedagogy students, analysed through a qualitative method. The competences of candidates for teachers in perceiving the symbolism of places, wandering, world layout, reveal not only the level of cultural and literary knowledge (because they are a “showcase” of previous school experiences of fairy-tale themed lessons), but also indicate their future strategies for designing children’s activity based on fairy tales. These strategies may turn out to be so durable and resistant to change that they might survive university literary education and remain the starting point for students’ teaching practice. The research shows that the fairy tale can remain in them as the starting point for fun or a “background” for science, mathematics and language.

Keywords: students’ reception of fairy tales, strategies for using fairy tales in early childhood education, candidates for teachers

Słowa kluczowe: recepcja baśni przez studentów, strategie wykorzystania baśni w edukacji wczesnoszkolnej, kandydaci na nauczycieli

Wstęp

Baśń, widziana jako „elementarz napisany w języku obrazów. (...) języku, dzięki któremu możemy rozumieć siebie i innych” (Bettelheim 1985: 40), stanowi bijące źródło odkrywania sensu literatury. Przestrzeń baśni pozwala „wytyczyć przestrzeń nadziei, zrozumieć sens doświadczeń i nadawać kierunek biegowi zdarzeń, przede wszystkim zbudować wyobrażenie życia, linii losu i horyzontu doświadczeń” (Leszczyński 2006: 62). Taki sposób rozumienia wydaje się być przykryty dyskursem uobecnionym w przestrzeni społeczno-kulturowej i edukacyjnej przez: 1) popularyzowanie, przede wszystkim w tworzywie filmowym, postmodernistycznej gatunkowej gry, w którą mają zagrać głównie dorośli (np. w serialu *Once Upon a Time* przestrzenie baśni splątują się z realnymi miejscami świata XXI w., pomiędzy którymi „migrują” znani z opowieści dzieciństwa bohaterowie,

mający zresztą podobne do współczesnych ludzi rozterki, motywacje i status. Nikt nie jest tu jednoznacznie dobry lub zły, cechą tej gry jest aksjologiczna niepewność. Podobnie jak w *Maleficent*, gdzie czarownica okazuje się mieć tragiczną historię, uzasadniającą jej rys psychologiczny); 2) wszechobecność zinfantylizowanych i zdeformowanych treściowo wydań baśni (zubożonych w dodatku o wątpliwej jakości ilustracje), która wkracza w świat dziecka przez środowisko rodzinne jeszcze na etapie przedszkolnym; 3) nierefleksyjne pośredniczenie szkoły między tekstem literackim a dzieckiem. Odbiór baśni jako zapośredniczony zawsze zależy od kultury czytelniczej, krytycznego myślenia i wrażliwości nauczyciela. Jeżeli owych kompetencji brakuje – przestrzeń baśni ukorzenia się w realiach Dyskursu Słodkiego Elfa lub Dyskursu Systemu z Deficytami (Klus-Stańska 2007). Nauczyciele budują zatem sytuacje beztroskiej zabawy, odmawiając dzieciom kompetencji poznania „prawd życia” lub za sprawą baśniowych historii dyscyplinują odbiorców tekstu, by ich zachowanie wpisywało się w ogólnie przyjęty społeczny porządek. Z obecnością baśni w przestrzeni szkoły wiąże się szerokie pole nadużyć, presji symbolicznej – choćby w wyniku podporządkowania interpretacji tekstu określonej ideologii (Wasilewska 2012).

Tendencje te narastają lawinowo, tworząc krąg znaczeń, w którym wyraźnym problemem staje się umiejętność niespiesznej interpretacji i symbolicznego odczytywania tekstów (Janus-Sitarz 2013). Istnieje zatem potrzeba rozpoznania „baśniowego” dyskursu przyszłych nauczycieli: zanurzonych w popkulturze, posiadających – przynajmniej teoretycznie – kompetencje do odczytywania tekstów literackich, latami doświadczających edukacji transmisyjnej, a jednocześnie mających pewne wyobrażenie o przyszłej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Studenckie widzenie baśni stanowi bowiem jeden z elementów jej aktualnej kondycji w przestrzeni edukacji. Wyjście poza sam etap nadawania znaczeń i podjęcie namysłu nad projektowaniem potencjalnych aktywności dziecięcych wiąże się zaś ze sposobem postrzegania tekstu, który – w wypadku edukacji polonistycznej – powinien być rozpatrywany jako dzieło sztuki literackiej.

W myśl tych rozważań konieczne jest przywołanie koncepcji Lwa Wygotskiego (1980), według którego tekst dzieła sztuki jawi się jako swego rodzaju program zachowań dla odbiorcy; program ten wyznacza określony model świata, w jakim ma zostać zrealizowany. Ów program dany jest wprost w tekście, wymaga jednak kompetencji literackich odbiorcy – ucznia, a nade wszystko – nauczyciela. W kontekście baśni może się to wydawać szczególnie ważne, bowiem na istotę tekstu literackiego „promieniają” nie tylko „nadane” jej, niekwestionowane przez środowisko szkolne znaczenia edukacyjne, ale też te kreowane przez popkulturę czy tendencję do ujmowania tekstu literackiego głównie jako punktu wyjścia do dziecięcych zabaw (Żuchowska 1998). Nauczyciel powinien posiadać zatem umiejętność odczytywania znaczeń, by móc tworzyć drogowskazy, pozwalające dzieciom na przemierzenie poszczególnych etapów baśniowej wędrówki, która sama w sobie „stanowi jeden z najbardziej uniwersalnych symboli, mówiący o transformacji bohaterów niezliczonych opowieści (...) przemierzających światy, to zbliżając się, to oddalając od celu podróży, jakim jest spełnienie własnego człowieczeństwa” (Wais 2007: 61). Zasadne wydaje się tutaj przywołanie założeń opracowywania utworów prozator-

skich na etapie wczesnej edukacji literackiej, w którym akcent padać powinien nie na konkretną wiedzę teoretyczno-literacką, lecz na poszerzanie obszaru obserwacji i refleksji (Żuchowska 1992).

O badaniu

Pierwotny projekt badawczy zakładał skonfrontowanie dwóch światów: dziecięcego i dorosłego. Wkraczanie w dziecięcy dyskurs przestrzeni baśni miało się dokonać za pośrednictwem zajęć edukacyjnych przeprowadzonych w ramach obserwacji uczestniczącej w czterech klasach II i III. Poprzez wybrane teksty baśni pragnęłam uruchomić myślenie i działanie dzieci o charakterze interpretacyjnym. Przeprowadzenie tej części badań uniemożliwił obecny nadzwyczajny stan rzeczywistości szkolnej i przejście szkół w tryb pracy zdalnej.

Głównym celem badawczym stała się identyfikacja nadawania znaczeń przestrzeni baśni przez dorosłych użytkowników języka. Badania, przeprowadzone między 12 a 22 marca 2020 r., oparłam na założeniach paradygmatu jakościowego: wywiady z dorosłymi użytkownikami języka (57 studentami pedagogiki – edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego) miały charakter eksploracyjny i zmierzały do poznania i opisu zachodzących zależności, zjawisk i zachowań (Jemieliński (red.) 2019), zogniskowanych wokół tekstów baśni tradycyjnych i nowoczesnych. Podział przyjmuję za Violetta Wróblewską (2003), według której baśnie tradycyjne są tekstowymi adaptacjami budowanymi zgodnie z założeniami ludowej bajki magicznej. Baśnie nowoczesne to utwory oparte na autorskich pomysłach pisarza (Wróblewska 2003: 20).

Pierwszym etapem badań było uruchomienie myślenia narracyjnego wokół utworów baśniowych. Zadanie sformułowałam w sposób jak najbardziej ogólny, by utworzyć jak najszerszy horyzont ujawnienia się studenckiej wiedzy osobistej (*personal knowledge*). Uaktywnienie tego typu wiedzy, w której intuicja, doświadczenia, stany emocjonalne profilują rozumienie wszelkich zagadnień (i nastawienie do nich) – również edukacyjnych – w odniesieniu do przyszłych nauczycieli wydaje się szczególnie ważne. W przyszłości może się bowiem wiązać z budowaniem zrytualizowanej praktyki czy nawet ze skracaniem czasu przeznaczanego na realizację danego zagadnienia (Kalinowska 2010). Ten stopień procesu badawczego miał skierować myślenie studentów w stronę baśni jako tekstów o potencjale edukacyjnym, a jednocześnie ujawnić, czy przestrzeń, wędrówka zostaną potraktowane jako elementy wyjściowe do konstruowania aktywności proponowanych dzieciom. Drugi etap stanowiło wyzwolenie refleksji w oparciu o przestrzeń baśni (miejsce, drogę, wędrówkę), która miała się stać ważnym elementem, a jednocześnie punktem wyjścia dla działań (pytań, które można zadać uczniom, projektowania aktywności oraz celów zajęć). Zarówno w pierwszym, jak i drugim etapie badania studentom pozostawiłam dowolność w zakresie wyboru baśni. Przygotowane przez nich wypowiedzi traktowałam zgodnie z następującymi założeniami: „1) mówienie i pisanie to nie tylko sposoby komunikowania się z innymi ludźmi, ale też określone zachowania społeczne, 2) treść przekazu stanowi istotne świadectwo tego, co jego autor myśli,

o czym jest przekonany, co uznaje za dobre, a co za złe, co chciałby osiągnąć, a czego uniknąć, 3) dokonanie analizy materiału językowego pozwala wnioskować o niejęzykowych zjawiskach społecznych” (Sołoma 2002: 96–97). Przygotowane przez badanych wypowiedzi w formie tekstowej stały się punktem wyjścia do trzeciego etapu badania, który polegał na przeprowadzeniu wywiadu nieskategoryzowanego na temat przestrzeni baśni. Znaczna elastyczność tej formy umożliwiła mi poruszanie nieprzewidzianych kwestii (Sztumski 1999: 131–132), dzięki czemu ujawniły się motywacje studentów, dotyczące proponowanych celów oraz aktywności dzieci i nauczyciela.

Przestrzeń baśni – przestrzenia działania

Przestrzeń jako pole działania bohaterów baśni rozpatrywana jest przez badaczy folkloru, literatury, antropologii i psychologii. Bogactwo badań w tym zakresie przynosi kolejne odczytania, dowodzące, że choć istnieją między nimi pewne pęknięcia, to niektóre wykazują niebywałą „łączliwość”. To zjawisko zauważyła m.in. Anna Wasilewska (2012: 55–76, 2015: 239–252), traktując – wyodrębnione przez Władimira Proppa – funkcje bajki magicznej jako obrazy symboli i archetypów psychologii głębi.

Miejsca, ich usytuowanie i dziejące się w nich wydarzenia nie pozostają bez znaczenia również w baśniach „prze-pisanych”. Baśń bowiem, analizowana z punktu widzenia historyczno-socjologicznego, stanowi reprezentację pewnych idei i relacji społecznych funkcjonujących w rzeczywistości, w której jest opowiadana, jak również „w pełni świadomie bywa przekształcana tak, by podać w wątpliwość lub wręcz skompromitować daną ideę (czy też – szerzej – dany kontekst społeczno-kulturowy), a na jej miejsce zaproponować inną, konkurencyjną, z różnych powodów dotąd niedostrzeżaną lub ignorowaną” (Kosteczka 2016: 24). Las zatem rozumiany jako symbol zdemonizowanych męskich popędów może się stać przestrzenią oswojoną dla bohaterki postmodernistycznej baśni Angeli Carter, która ostatecznie wybiera rolę towarzyszkę wilków (Słany 2016: 284). W odniesieniu do edukacji literackiej w szkole podstawowej, mogącej przełamywać uprzedzenia związane z problemem płci społeczno-kulturowej, Karolina Kwak (2019: 238), przywołując w swojej rozprawie na temat schematów rodzajowych tekst Sławomira Shutego *Kopciuszka idzie na wojnę, czyli historia kołem się toczy*, zwraca uwagę, że bunt bohaterki, będący zapowiedzią nowego porządku, dokonuje się na symbolicznym szczycie góry.

W artykule przywołuję wybrane interpretacje, stanowiące punkt wyjścia do namysłu nad symboliką przestrzeni i możliwościami jej odczytań, otwierającymi możliwość dalszej interpretacji projektowanych przez kandydatów na nauczycieli aktywności, konstruowanych w oparciu o tradycyjne i nowoczesne baśnie literackie, wyraźnie obecne w podręcznikach szkolnych i listach lektur dla klas I–III.

Dzieło sztuki literackiej samo w sobie można rozpatrywać jako przestrzeń, która za pomocą swej skończoności oddaje nieskończoność świata zewnętrznego (Łotman 1976: 213). Scenerie obecne w opowieści tworzą, mającą symboliczny charakter, „mapę” świata tekstualnego – przestrzeń mitopoetycką. Przybliży ona wyobrażenia dotyczące archaicz-

nego modelu świata (Toporow 2003: 209). Przestrzeń literacka nie jest zatem tożsama z fizyczną (np. geograficzną), chociaż nie może się od niej zupełnie wyodrębnić, jest modelem świata konkretnego autora (Łotman 1977). W kontekście baśniowych historii to świat pamięci i pragnień ludzkości – narracje te nie mogłyby bowiem powstać, gdyby nie okoliczności, którym towarzyszyły swoiste predyspozycje oraz potrzeby intelektualne i emocjonalne ludzi. Tę myśl można by dopełnić o uniwersalne potrzeby, wyrażone w symbolach – baśń bowiem jest nośnikiem wyobraźni symbolicznej. To zawarte w niej znaki mają moc przyciągania uwagi, emocjonalnego poruszania i pełnego angażowania odbiorcy. Obcowanie z nimi umożliwia inicjację w świat kultury (Ługowska 2006; Baluch 2016). Analiza symboliczna w pewien sposób usuwa zatem miejsca niezrozumienia, dzięki czemu można ustawić rusztowania interpretacyjne w baśniowym lesie symboli (Vaz da Silva 2015: 113).

Baśnie wykorzystują ruch między dosłownym znaczeniem a wyrażeniem przenośnym. Przejściu z realistycznego środowiska, otwierającego historię, do cudownego świata właściwej opowieści towarzyszy odpowiednie przejście od przenośnego znaczenia słów do rzeczy, które te słowa oznaczają. W baśniach metaforyczny wymiar języka nabiera dosłownego znaczenia. Stąd też się bierze wizualna moc baśni (Tatar 2015: 1) – ich pomysły stają się materią (Tatar 1987: 79–82), którą odbiorca powinien odczytać w sposób symboliczny. Budowanie przez przestrzeń charakterystycznych układów znaczeniowych (Łotman 1977) czy konkretnie: uznanie relacji przestrzennych za metaforycznie wyrażające zależności nie-przestrzenne (Burzyńska, Markowski 2009: 249) otwiera drogę do pedagogicznego spojrzenia na przestrzenie baśni. Oto bowiem zależności ułożenia względem siebie rzeczy w świecie, porządku ich przemierzania stają się mapą: potrzeb, wyzwań, trudów, nadziei, dobra i zła. Owa mapa będzie istniała w nieco innym wymiarze dla tradycyjnych i nowoczesnych baśni literackich.

Zrozumienie charakteru przestrzeni tradycyjnej baśni wymaga uznania za prymarny faktu, że to, co umożliwia wniesienie pewnego porządku do sposobu pojmowania świata, polega na ujmowaniu wszystkiego w parę przeciwieństw (Bettelheim 1985: 150). Wiąże się to z zasadniczą funkcją naszego umysłu, jaką jest „tworzenie świata” (Bruner 1990: 3). Bajki magiczne same w sobie są zatem dowodem na naturalną skłonność człowieka do porządkowania świata. Ich przestrzeń czy też – rzeczywistość intencjonalna – jest jednym z przejawów stereotypowości tradycyjnej baśni (Ługowska 1981). Nadrzędną zasadą organizacji tekstu staje się budowanie owej rzeczywistości w sposób umożliwiający tryumf wartości pozytywnych nad negatywnymi (Niebrzegowska-Bartmińska 2002: 89). Przestrzeń w baśniach tradycyjnych zbudowana jest wokół osi wyznaczonej przez dwa światy: realny i magiczny, w którym panują zupełnie inne prawa (Propp 2000: 115). Podróż bohatera rozpoczyna się zawsze w bliskiej przestrzeni domu i w toku całej historii przybiera schemat dom–świat lub dom–świat–dom (Niebrzegowska-Bartmińska 2002: 94). Charakterystyczne jest przy tym, że to w sferze oddalonej najczęściej dochodzi do wszelkich zjawisk naznaczonych cudownością. Droga bohatera wiedzie przez niebezpieczne, pełne wyzwań obszary. Najczęściej występującym miejscem staje się las/bór (*Jaś i Malgosia*,

Królowna Śnieżka, Czerwony Kapturek), choć „bywalcy bajki” wędrują też przez góry, morza i pustynie (Malinowski 1953: 136).

Taki podział świata wpisuje się w kategorie *orbis interior* i *orbis exterior*. Przestrzeń bliska może być naznaczona sytuacją braku i nieszczęścia, lecz po przebyciu drogi przez bohatera odmienia się – staje się bezpieczna, uczłowieczona, jak w *Jasiu i Małgosi*, gdzie opis domu jest kłamrą kompozycyjną i zamyka w sobie tragizm – na początku i szczęście – na końcu utworu. Zdarza się, że protagonista nie powraca do domu, a pozostaje w „innym królestwie”, które wyzwolił spod działania zła. Odzwierciedla to ludzką chęć zdobywania i osvajania nowych przestrzeni oraz realizacji marzenia, by to, co nieznanne, stało się bliskie i bezpieczne (Grochowski 1999: 16).

Przywołana wcześniej teza o porządkowaniu świata przez opowieści baśniowe ujawnia się także w rozważaniach semiotyków. Jak uważa Łotman, naturalna skłonność człowieka do kategoryzowania przejawia się przez ustanawianie opozycji binarnych: „semiotyka prawej/lewej strony ma tak samo uniwersalny dla wszystkich kultur charakter, jak i przeciwstawienie góra/dół” (2008: 207). Opozycyjny wymiar przestrzeni tradycyjnej baśni wyraża się zatem w usytuowaniu względem siebie poszczególnych lokacji, który uwzględnia pionowy i poziomy podział świata i pojawiające się w nim granice. Przeciwstawne kategorie: góra–dół, lewo–prawo stają się nośnikami aksjologicznymi – wokół nich ogniskuje się to, co związane z dobrem i ze złem.

Ostatnim elementem „mapy” świata tradycyjnej baśni, który wydaje się szczególnie ważny z pedagogicznego punktu widzenia, jest fakt, że podróż przez wyraźnie opozycyjną przestrzeń przynosi czytelnikowi pociechę i wiarę we własne siły. Piotr Matywiecki, pisząc o baśni jako marzeniu o sensie literatury, przywołuje myśl Eliasa Cantiego: „Można by sobie życzyć, żeby był jeszcze jeden świat, całkowicie nietknięty; (...) nigdzie nie oczekiwany; a jednak zrozumiały, gdy nagle przychodzi nam z pomocą” (Canti, za: Matywiecki 2005: 34). Taką konstrukcją jest w istocie bajka magiczna, której perypetie toczą się wszędzie i nigdzie, jednocześnie ukazująca nadzieję w zrealizowaniu się jej praw w prawdziwym życiu – dobro zwycięży, a zło zostanie ukarane.

Innym światem jest ten skonstruowany przez Hansa Christiana Andersena: daleko mu do ideału, nie jest taki, jaki powinien być, by nieść nadzieję na oswojenie przestrzeni. Jego opowieści są w istocie zaprzeczeniem skryptu akcji, który Joanna Ślósarska (2018: 35) scharakteryzowała jako zamykający wewnętrzną podróż bohaterów toposem korzystnego usytuowania się w środowisku. Nawet jeśli postaciom uda się dotrzeć na powrót do *orbis interior* – szeroki świat nadal pozostaje w zagrożeniu – zło nie zostaje z niego usunięte. W *Królowej Śniegu* udaje się dzięki miłości usunąć zło z serca Kaya, ale w świecie pozostają biliony okrucichów i każde dziecko może zostać uwiedzione przez królową „reprezentującą demoniczną moc budzenia zachwyty i grozy, umożliwiającą doznanie niezwykłego piękna bez uczucia miłości do kogokolwiek i czegokolwiek” (Ślósarska 1997: 29). Cierpień i smutku nie da się ze świata wymazać, a ich źródłem często są ludzie – jak w *Stokrotce czy Dziewczynce z zapalkami*. Ta baśń w szczególności ukazuje odbiorcom istnienie antywzorów, realnych zagrożeń i dramatów. Przekazuje prawdę, że przestrzeń domu nie

zawsze zostaje oswojona. Dla zrozumienia tych kwestii ważne jest odtworzenie położenia i wyglądu domu dziewczynki oraz relacji między tym, co powinno dawać wewnątrz i czym grozi świat zewnętrzny (Wiśniewska-Kin 2010: 77, 2013: 257–263). Istotną różnicą między przestrzenią baśni tradycyjnej i nowoczesnej staje się tutaj jednak status zaświatów, do których – ze względu na chrześcijański wymiar opowieści – pragną trafić bohaterowie Andersena, by zakończyć pełną trudną ziemską wędrówkę i połączyć się z Bogiem.

W baśniach Duńczyka, których bohaterami są przedmioty (ołowiany żołnierz, imbryk, szyjka od butelki) lub rośliny (stokrotka, len, choinka), istnieją dwie płaszczyzny przeżywania. Życie ludzkie i życie przedmiotów oddzielone jest zasłoną, której człowieczy bohaterowie nie przekraczają, brak im bowiem wyobraźni. „Nie każdy przedmiot budzi marzenie poetyckie. Z chwilą jednak gdy poeta wybrał jakiś przedmiot, sam ten przedmiot zmienia swój status. Awansuje do świata poezji (...). To, co staje się przedmiotem celebracji, zyskuje nową godność istnienia” (Bachelard 1975: 394). Ludzie w tych tekstach nie przypisują roślinom i przedmiotom statusu duchowego – dzieci nie żałują umierającej stokrotki, imbryk zaś zostaje zbity przez „niezdarną rękę”. Za to dziecko jako czytelnik postawiony jest na piedestale: jemu jest dana możliwość zajrzenia za zasłonę znaczeń. Sprawdzianem wrażliwości jest to, czy marzy o tym, by tę zasłonę zerwać i zapobiec niesprawiedliwościom i okrucieństwu świata, czy chce miejsca pozbawione uczuć nasycić empatią (*Brzydkie kaczątko*, *Calineczka*) (Ogłóza 2014: 256).

Różnice pod względem ładunku optymizmu między baśniami tradycyjnymi a utworami Andersena nie wykluczają w tych drugich możliwości organizacji metaforycznej wędrówki ku wartościom na linii wertykalnej i horyzontalnej. Przykładem ruchu ku górze jest droga, którą przemierza syrena, tej wędrówce wertykalnej można przypisać dojrzwanie i wzrastanie duchowe bohaterki. Wyływa ona z głębin morza, przemierza ziemię, by w końcu unosić się nad jej powierzchnią, zbliżając się do słońca, nasyczonego znaczeniem życiodajności i najwyższego szczęścia. „W tych różnych miejscach przestrzeni świata przedstawionego syrenka rozwija wieloaspektowo swoją osobowość – w ciemności głębin morza przygotowuje się do poznania świata, przyswaja o nim wiedzę z cudzych opowieści (babki i siostr). Na powierzchni, czyli na ziemi, doświadcza miłości (...). W powietrzu natomiast ma miejsce rozwój duchowości religijnej” (Ogłóza 2014: 63).

Droga bohatera baśni i charakter miejsc, które przemierza, najpełniej krystalizują się w cytacie J.R.R. Tolkiena: „Magia Królestwa Czarów nie jest celem samym w sobie, jej moc przejawia się w działaniu; między innymi w zaspokajaniu pierwotnych ludzkich potrzeb. Jedną z takich potrzeb jest pragnienie zbadania głębin czasu i przestrzeni” (1994: 20).

Przestrzeń baśni ujawnia się zatem nie tylko jako zbiór immanentnych miejsc. Przywołany zostaje ich związek z czasem (możliwy poprzez wprowadzenie kategorii czasoprzestrzeni), a nade wszystko z działaniem, które faktycznie jawi się trojako: 1) jako oddziaływanie miejsc (posiadających określone cechy, „wyposażonych” w występujące w nich postaci, zjawiska i przedmioty); 2) jako działanie bohatera w owych miejscach – domach, zamkach, lasach, w podziemiach i na najwyższych górach, daleko i blisko; 3) jako działanie odbiorcy tekstu, który wraz z protagonistą przemierza drogę baśni; ta wspólna podróż

nakierowana jest na poznanie dzieła (w którym to poznaniu uprawomocnia się również element intuicyjny), a jego osiągnięcie realizuje się ostatecznie w kompensacyjnej funkcji literatury.

Dyskurs kandydatów na nauczycieli – przykłady ujawniania przestrzeni baśni

Przestrzeń niebezpieczeństw – przestrzeń zabawy

Nie chciałam, by baśń kojarzyła się dzieciom z czymś przykrym, a to, co dzieje się w chatce Baby Jagi, może budzić grozę.

Ta wypowiedź ogniskuje wokół siebie podobne uwagi, będące podstawą do projektowania aktywności o charakterze zabawy, których przykłady stanowią: wyliczanki i piosenki (również ośmieszające, ujmujące potęgi baśniowym przeciwnikom – ujawniły się tutaj także znane utwory, które ze względu na pewien wspólny motyw zostały „przypisane” do baśni – np. *Zima zła* Marii Konopnickiej jako propozycja przy działaniach skonstruowanych wokół *Królowej Śniegu*), zabawy ruchowe i sprawnościowe (raz, dwa, trzy, Baba Jaga patrzy; aktywności, w których dzieci jako wilki polują na czerwone kapturki – przy czym bycie wilkiem staje się niejako nagrodą dla uczestnika), budowanie z klocków zamkowych wież, nieograniczona ekspresja ruchowa przy utworach muzycznych w tonacji majorowej. Owa nieograniczona ekspresja jawi się tutaj jako wielokrotnie przywoływane znamienne hasło, bowiem według badanych podczas improwizacji tańcem („tańczymy wokół chatki Baby Jagi”) lub działań plastycznych („wyklejamy zimowy pałac”):

każde dziecko może przedstawić to, co widzi w tekście, i w dodatku wyrazić się twórczo, a każda interpretacja rysunkowa może być zupełnie inna, każda może być inna i dobra.

Wypowiedzi ujmujące przestrzeń baśni jako punkt wyjścia do wymienionych aktywności definitywnie oddalają aktywność odbiorców od tekstu literackiego.

Tekst baśniowy – „dziecięca szata” przestrzeni dydaktycznej

Traktowanie przestrzeni baśniowej jako tożsamej z naturalnym otoczeniem przyrodniczym sprawia, że nasycona zostaje elementami nieobecnymi w tekście, pożądanymi natomiast z „realnego” punktu widzenia. Bywa, że scenę „wejścia” do przestrzeni opowieści odbiorcy mają odegrać za pomocą atrybutu obecnego („każde z dzieci może dostać koszyczek, żeby być gotowym na wyprawę do babci”) bądź nieobecnego w tekście („dzieci wsiadają do łodzi podwodnej i zakładają okulary pływackie, żeby zejść na dno morza, gdzie mieszkała syrenka”). Badani proponowali kreowanie miejsc opowieści poprzez uprzednie dekorowanie sal lekcyjnych:

Nauczyciel może wcześniej przygotować tło lasu, styropianowe grzyby. Zapytać dzieci, które z nich mógł zebrać Czerwony Kapturek.

Według badanych miejsca opisane w baśni:

Można przypisać temu, co jest wokół nas, co prawda nie żyjemy w świecie czarów, ale można porozmawiać z dziećmi na przykład o lesie. Co można tam robić, czego nie, co zabrać na leśną wyprawę, jak się zachować w lesie w czasie burzy.

Formułowano również propozycje odczytywania utworów, w których występował motyw lasu podczas biwaku, wycieczki, żeby „poczuć się jak bohaterowie baśni, doświadczyć piękna przyrody”. Następuje zatem próba postawienia znaku równości między lasem baśni (przestrzenią obcą, pełną dramatycznych przygód i niebezpieczeństw – często miejscem, w którym mieszka zło) a lasem realnym, w którym uczestnicy wycieczki mają się znaleźć w zupełnie innych okolicznościach:

Las nie jest aż tak straszny, jak go przedstawiają różne baśnie i bajki, jeśli postępujemy w nim odpowiedzialnie i nie zbaczamy z wyznaczonych szlaków i ścieżek – wtedy las jest przyjazny.

Szczególną rolę w promieniowaniu baśni na konkretne obszary wczesnej edukacji zajęła edukacja społeczna. Wielokrotnie pojawiająca się wśród badanych fraza „baśń społeczna” ujawnia nie tylko sposób widzenia baśniowej przestrzeni i jej bohaterów, ale też kreowany w wypowiedziach charakter owego społeczniana. Jeżeli bowiem baśń „nieśie przesłanie, morał czy coś w rodzaju nauczki” (zakładając, że nauczka jest przestroga związana z doznany przykrym doświadczeniem), uwaga odbiorców zostaje skierowana w stronę postaci z kręgu antagonistów, które faktycznie zostały ukarane (np. siostry Kopciuszka) lub na pojedyncze epizody z drogi bohatera.

Czerwony Kapturek postąpił bezmyślnie, że rozmawiał z kimś obcym i to daleko od domu, Jaś i Małgosia nie powinni oddalać się od dorosłych.

Co jednak z faktem, że oddalenie nastąpiło z powodu uzasadnionego braku, jakiego doznawały dzieci na początku opowieści, a także umożliwiło skonstruowanie fabularnej linii napięć, pokonanie zła i powrót do przestrzeni bezpiecznej?

Projektowana aktywność uczniów implikuje również zmiany w usytuowaniu elementów przestrzeni. Wilk pojawia się „na końcu lasu” (w którym dzieci miały uprzednio wykonywać zadania – matematyczne, plastyczne itd.), podczas gdy w opowieści dziewczynka spotyka go dokładnie w połowie drogi. Przesunięcie postaci wilka zaburza jego „promieniowanie” na model świata, usuwając zagrożenie z centrum przestrzeni lasu.

Wskażcie, które wyrazy należą do tej samej rodziny wyrazów co wyraz „las”. Które dary lasu są jadalne, a które niejadalne? Policzcie, ile rybek spotkała syrena po drodze do domu, Wybierzcie zasady *savoir-vivre*'u, których Kopciuszek powinien przestrzegać w zamku.

Takie formułowanie zadań ma według badanych uatrakcyjnić działanie w obszarze poszczególnych edukacji:

dzieciom przyjemniej będzie się pracowało, kiedy wszystkie działania będą miały odniesienia do baśni, jeśli akurat ją omawiamy.

Takie wypowiedzi potwierdzają również konstrukcje zagadnień baśniowych w pakietach edukacyjnych.

Przestrzeń gry znaczeń

Bywa, że przestrzeń baśni zmienia swe oblicze – w sposób głębszy niż w przypadku dyskursu pierwszego, następuje bowiem pogłębiona przez badanych zmiana charakteru antagonistów. Ze złem można negocjować, pozwoli nam wtedy na opuszczenie niebezpiecznych miejsc:

Jestem bardzo głodny, a wy tak smacznie wyglądacie! Widać, będę mieć smaczny obiad. Jednak dam wam jedną szansę. Nie połknę was, pod warunkiem że dostanę od was bukiet kwiatków. Ale to nie taki prosty bukiet. Mam swoje ulubione kolory i z nich musi być bukiecik! Zróbcie to szybko, zanim zmienię zdanie!

Już samo negocjowanie przełamuje binarną opozycję aksjologiczną, wilk w dodatku okazuje się prawdomówny, a fakt, że wcześniej „uwiódł” bohaterkę słowami niczym czarnoksiężskim zaklęciem, przestaje się liczyć:

Zrobiliście takie śliczne bukiety! Dotrzymuję słowa i dzisiaj was nie połknę. Jednak dzisiaj nie jestem taki okrutny jak zwykle i możecie wziąć te bukieciki do babuni.

W przykładzie tym las stał się miejscem zadań dydaktycznych i zabaw, a wyjście z niego zagroził wilk, który groźny po prostu bywa (może jedynie dla dzieci, które nie wykonają prawidłowo poleceń). Krok naprzód stanowi działanie, w którym „zadaniem jest stworzenie domku – pałacu dla Baby Jagi, ale dla Baby Jagi, która nie je dzieci i nie robi złych rzeczy, tylko jest dobrą i kochaną babcią”. Podejmowane takich interpretacji ma według badanych:

„odczarować” złych bohaterów i złe miejsca. Należy pokazać, że złe osoby też mogą przejść przemianę i można im pomóc wrócić na dobrą drogę. Tak dzieje się także w życiu codziennym.

W wypowiedziach podkreślano, że takie działania podyktowane są empatią i chęcią niesienia pomocy: „każdemu trzeba dać szansę”.

Na zmianę charakteru przestrzeni i postaci może rzutować nie tylko humanistyczno-adaptacyjne podejście badanych, ale też nawarstwienie znaczeń, które uprzednio trafiły do nich jako odbiorców kultury audiowizualnej: „Królowa Śniegu nie musiała być przecież zła”. Ujawnia się tutaj – opisywana we wstępie – gra znaczeń, występująca również w disnejowskiej animacji *Frozen* (choć główna bohaterka Elza, jak przyznali twórcy, początkowo miała być prawdziwą antagonistką, do której udaje się Anna, by prosić o zamrożenie swojego złamanego serca).

Potencjalna przestrzeń symboliczna

W wypowiedziach badanych przestrzeń w rozumieniu symbolicznym nie ujawniła się w pierwszych konstruowanych wypowiedziach. Stało się to, jak twierdzili respondenci, „po namyśle” i dotyczyło raczej utworów Andersena.

Po zastanowieniu widzimy przecież, że przygoda *Calineczki* zaczyna się w świecie ludzi, istot większych od niej. Mimo iż kobieta bardzo ją kochała i pragnęła mieć dziecko, nie było to środowisko, w którym czuła się swobodnie. Następnie akcja toczy się w świecie zwierząt, dzięki którym dowiadywała się, iż to też nie jest ten „świat” (kret nie był jej wymarzoną mężem). Dzięki przygodom poznawała siebie, swoją dobroć i umiejętności. Na końcu baśni odnajduje swoje miejsce wśród małych istot, w którym czuje się dobrze, ponieważ są oni podobni do niej.

W istocie ujawnia się tutaj to, co obecne jest w *Brzydkim kaczątku* i wielu innych baśniach Duńczyka:

Gdyby Calineczka nie przeżyła tej drogi – nigdy nie mogłaby być szczęśliwa, nie urosłaby przecież, nie stałaby się człowiekiem, byłaby samotna.

Podróż, choć bywa, że zostajemy ku niej popchnięci wbrew naszej woli, pozwala znaleźć swoje miejsce w życiu.

Ujawniło się również symboliczne spojrzenie na przestrzeń wędrówki, a także ułożenia względem siebie przedmiotów:

Syrena płynęła ku górze, bo tam był cel, do którego zmierzała, jej największe pragnienie. Materace oddzielały królową od ziarna, pomimo że była wysoko ponad nim, nadal była „wrażliwa” na jego działanie.

To dowód na delikatność prawdziwej księżniczki, ale może być także punktem wyjścia do interpretacji aksjologicznej – być królem/królową w życiu oznacza być wrażliwym na

zło: nawet jeśli jest daleko od nas, przesłaniają je sprawy codzienności, to nadal je czujemy, jesteście „posiniaczeni” jego oddziaływaniem.

Konkluzje

Postrzeganie przestrzeni baśni przez kandydatów na nauczycieli, ujawnione w opisanych dyskursach, dowodzi, że dzieło literackie – baśń z rzadka staje się punktem wyjścia do rozważań na temat jej struktury, symbolicznych elementów czy aksjologii.

Znamiennym wątkiem, który z pewnością zostanie poddany dalszym analizom, jest niechęć do symbolicznego spojrzenia na baśniowe zło. To dzięki „realistycznemu” postrzeganiu antagonistów przemienia się ono w dobro. Takie odniesienia istnieją już w obcojęzycznych wydawnictwach dla dzieci – np. w serii *Fairytales Friends*, gdzie w części *Snow White*, *Star Striker* pojawiają się Griselda – troskliwa staruszka z koszykiem jabłek, będąca odzwierciedleniem (w oryginale okrutnej) macochy, i Rumpelstiltskin, który zostaje trenerem drużyny piłkarskiej i przedstawia czytelnikom, na czym polega umiejętność współdziałania. Otwiera to jednak drogę do sytuacji, w której – w analogiczny sposób – dobro może przemienić się w zło.

Proponowane aktywności dowodzą wpływu współczesnych filmowych adaptacji, odmiennych od tekstów, na których motywach są oparte. W *Krainie Lodu* to nie „królowa śniegu”, lecz książę Hans stanowi źródło zła, a *Mala syrenka*, ostatecznie otrzymawszy nogi od swojego ojca, bierze ślub z księciem Erykiem. W wypadku tej drugiej baśni pojawiła się znamienna wypowiedź: „Nie zdawałam sobie sprawy, że istnieje inna wersja zakończenia niż ta filmowa”. Francisco Vaz da Silva (2016), prowadząc zajęcia ze studentami antropologii społecznej, proponuje uczenie się symbolizmu baśni poprzez analizę ich konkretnych wersji – np. trzech wersji *Czerwonego Kapturka*, niosących szereg różnych znaczeń. Ten **trop myślenia** powinien w istocie stać się inspiracją do dyskusji i refleksji podejmowanej także ze studentami pedagogiki – na płaszczyźnie aksjologicznej tekstów. Wczesna edukacja literacka, która powinna się opierać na sile sprawczej przeżycia estetycznego, wymaga dostrzeżenia cech konkretnego utworu i wnikięcia w jego artystyczną rzeczywistość. Dzięki temu można uniknąć dysonansu powstającego np. w wyniku nadania przestrzeni lasu konotacji miejsca bezpiecznego i pełnego radości w baśniowych adaptacjach braci Grimm.

Motywy baśniowe zapewne są i będą nieustannie przetwarzane w różnych dziełach kultury, a drogę do ich rozszyfrowania można uzyskać jedynie przez kształtowanie odbiorczej wrażliwości kompetencji czytelniczych czy szerzej – kompetencji kulturowych. Konieczne zatem wydają się działania interwencyjne w zakresie przeciwstawiania się edukacji polonistycznej *fast life* i infantylizowaniu dziecięcych odbiorców.

Literatura

- Bachelard G. (1975), *Cogito marzyciela*. W: tegoż, *Wyobraźnia poetycka. Wybór pism*. Warszawa, PIW.
- Baluch A. (2016), *Co warto wiedzieć o literaturze dla dzieci i młodzieży*. W: U. Chęcińska (red.), *Dziecko i baśnie świata w kontekście wczesnej edukacji*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Bettelheim B. (1985), *Cudowne i pozytywne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Warszawa, PIW.
- Bruner J. (1990), *Życie jako narracja*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2.
- Burzyńska A., Markowski M. (2009), *Teorie literatury XX wieku*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Grochowski P. (1999), *Przestrzeń i świat jako elementy baśniowej wizji świata*, „Literatura Ludowa”, 1.
- Janus-Sitarz A. (2013), *Wpływ uniwersyteckiej dydaktyki literatury na aksjologiczne aspekty szkolnej edukacji polonistycznej*. W: M. Marzec-Jóźwicka (red.), *Wartości i wartościowanie w edukacji humanistycznej*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.
- Jemielniak D. (red.) (2012), *Badania jakościowe. T. 2: Metody i narzędzia*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kalinowska A. (2010), *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych – między wiedzą osobistą a jej formalizacją*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2007), *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 5–6.
- Kostecka W. (2016), *Baśniowe herstory. Postmodernistyczne strategie reinterpretacyjne Angeli Carter, Tanith Lee i Emmy Donoghue*, „Creatio Fantastica”, 2(53).
- Kwak K. (2019), *Czy Kopciuszek musi być dziewczyną?* Kraków, Universitas.
- Leszczyński G. (2006), *Baśń: rytuał przejścia („rite de passage”)*. W: G. Leszczyński (red.), *Kulturowe konteksty baśni*. T. 2. Poznań, Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu.
- Łotman J. (1976), *Problem przestrzeni artystycznej*. „Pamiętnik Literacki”, 67.
- Łotman J. (1977), *Zagadnienia przestrzeni artystycznej w prozie Gogola*. W: E. Janus, M.R. Mayenowa (wybór, oprac.), *Semiotyka kultury*. Warszawa, PIW.
- Łotman J. (2008), *Pojęcie granicy*. W: tegoż, *Uniwersum umysłu. Semiotyczna teoria kultury*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Ługowska J. (1981), *Ludowa bajka magiczna jako tworzywo literatury*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Ługowska J. (2006), *Baśń jako wprowadzenie do myślenia aksjologicznego*. W: G. Leszczyński (red.), *Kulturowe konteksty baśni*. T. 2. Poznań, Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu.
- Malinowski L. (1953), *Powieści ludu na Śląsku*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Matywiecki P. (2005), *Baśń jako marzenie o sensie literatury (Pomysły do dalszego rozwinięcia)*. W: G. Leszczyński (red.), *Kulturowe konteksty baśni*. T. 1: *Rozigrana córka mitu*. Poznań, Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu.
- Niebrzegowska-Bartmińska S. (2002), *Porządek tekstu bajki jako odwzorowanie świata*. W: A. Miannecki, V. Wróblewska (red.), *Genologia literatury ludowej*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Ogłóża E. (2014), *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Propp W. (2000), *Nie tylko bajka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Slany K. (2016), „*Orbis exterior*” w baśni magicznej i jego symbolika w „*Oblubienicy Tygrysa*” i „*Towarzystwie wilków*” Angeli Carter. W: W. Kostecka, M. Skowera (red.), *Geografia krain zmyślonych. Wokół kategorii miejsca i przestrzeni w literaturze dziecięcej, młodzieżowej i fantastycznej*. Warszawa, Wydawnictwo SBP.
- Sołoma L. (2002), *Metody i techniki badań socjologicznych*. Olsztyn, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Sztumski J. (1999), *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Ślósarska J. (1997), *Kreacja przedmiotu w baśniach Hansa Christiana Andersena*. W: M. Hempowicz (red.), *Andersen – baśń wobec świata. Gdańsk 21–22 kwietnia 1995 roku. Materiały z sesji literackiej w 190. rocznicę urodzin Hansa Christiana Andersena*. Gdańsk, Nadbałtyckie Centrum Kultury.
- Ślósarska J. (2018), *Skrypty losu*. Łódź, Wydawnictwo Primum Verbum.
- Tatar M. (1987), *The Hard Facts of the Grimms' Fairy Tales*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Tatar M. (2015), *Introduction*. W: tejże, *The Cambridge Companion to Fairy Tales*. Cambridge, University Press.
- Tolkien J.R.R. (1994), *O baśniach*. W: tegoż, *Drzewo i liść oraz Mythopoeia*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Toporow W. (2003), *Przestrzeń i rzecz*. Kraków, Universitas.
- Vaz da Silva F. (2015), *Fairy-tale symbolism*. W: M. Tatar (ed.), *The Cambridge Companion to Fairy Tales*. Cambridge, University Press.
- Vaz da Silva F. (2016), *Teaching Symbolism in „Little Red Riding Hood”*. W: J. Christa, C. Schwabe (ed.), *New Approaches to Teaching Folk and Fairy Tales*. Utah, State University Press.
- Wais J. (2007), *Ścieżki baśni. Symboliczne wędrówki do wnętrza duszy*. Warszawa, Eneteia.
- Wasilewska A. (2012), *Fantastyka baśniowa a dziecko – wychowanie czy manipulacja?* Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
- Wasilewska A. (2015), *Baśniowe przestrzenie – wewnętrzna topografia świata życia człowieka*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Wiśniewska-Kin M. (2010), „*Stan hibernacji*” dziecięcych możliwości a ożywczy potencjał metody przekładu intersemiotycznego. „*Forum Oświatowe*”, 2(43).
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wróblewska V. (2003), *Przemiany gatunkowe polskiej baśni literackiej XIX i XX wieku*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wygotki L. (1980), *Psychologia sztuki*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Żuchowska W. (1992), *Oswajanie ze sztuką słowa*. Warszawa, WSiP.
- Żuchowska W. (1998), *Szansa w metodzie*. „*Nowa Poliszczynna*”, 2(7).

Renata Raszka

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.50.10>

ORCID: 0000-0002-3318-0699

Uniwersytet Śląski

renata.raszka@us.edu.pl

Dziecko w środowisku pieniądza: przekonania podzielane przez dzieci w wieku 8–9 lat

Summary

A child in the money environment: beliefs shared by eight- and nine-year-old children

This article is a report from qualitative research conducted by the text's author. Third grade primary school pupils who took part in the study have expressed their view of money by completing twelve incomplete sentences about money. The aim of the study was to find children's shared beliefs about money. In accordance with the instrumental and symbolic nature of money there appear to be two main groups of phrases ending incomplete sentences. Some of children's statements refer to instrumental understanding of money, that is, they relate to its value in use and economic functions. Other statements are connected with the symbolic nature of money, showing its psychological and social functions.

Keywords: dualistic nature of money, „the concept of money”, colloquial knowledge, third grade primary school pupils

Słowa kluczowe: dualistyczny charakter pieniądza, pojęcie „pieniądz”, wiedza potoczna, uczniowie III klasy szkoły podstawowej

Wprowadzenie

Pieniądz nie należy do łatwych przedmiotów rozważań naukowych. Jeden z dylematów dotyczy genezy pieniądza. W literaturze przedmiotu przyjmuje się dwie główne koncepcje (hipotezy) dotyczące tej kwestii: antropologiczną (z dwiema odmianami: religijną i społeczną) oraz ekonomiczną. Obie koncepcje odnoszą się do wymiany, ale w pierwszej można mówić o wymianie posążek za plony (antropologiczno-religijna) lub prezenty za akceptację społeczną (antropologiczno-społeczna), a w drugiej – pieniądze za dobra i usługi. Pierwsza hipoteza wiąże się z uznaniem, że potencjalnie pieniądze nie są jedynie elementem wymiany ekonomicznej, lecz mogą także służyć zaspokajaniu innych potrzeb. W koncepcji ekonomicznej fakt ten jest raczej ignorowany (Wąsowicz-Kiryło 2008: 23–25; Gąsiorowska 2014: 15–18). Drugi dylemat obecny w opracowaniach naukowych na temat pieniądza wiąże się z próbą odpowiedzi na pytanie: co jest lub może być pieniędzmi, jakie pełni on funkcje. Upraszczając, przyjmuje się, że każdy przedmiot może

być pieniądzem, jeśli spełnia następujące warunki: jest łatwy do standaryzacji (tak, aby szybko można było ocenić jego wartość), szeroko akceptowany i rozpoznawany, podzielny (można go rozmieniać), odporny na zniszczenie, nie sprawia trudności z noszeniem i utrzymuje swoją wartość w czasie (Furnham, Argyle 2000; Mishkin 2002; Wąsowicz-Kiryło 2008: 23–25, 29; Gąsiorowska 2014: 15–18).

Rozważania na temat pieniądza utrudnia ponadto dwoistość jego natury: instrumentalna i symboliczna (Belk, Wallendorf 1990: 35–67; Lea, Webley 2006: 161–209; Wąsowicz-Kiryło 2008: 33–36; Gąsiorowska 2013: 471, 2014: 10, 18–26). Rozróżnienie między instrumentalnym a psychologicznym znaczeniem pieniędzy można dostrzec nie tylko w badaniach, ale i w warstwie językowej. Agata Gąsiorowska używa słowa „pieniądz” (w liczbie pojedynczej) w celu zaakcentowania instrumentalnego rozumienia pieniądza, liczbą mnogą posługuje się natomiast wtedy, gdy pisze o psychologicznym znaczeniu **pieniędzy** i ich symbolicznej naturze (Gąsiorowska 2014: 10–11). W celu wskazania instrumentalnego rozumienia pieniądza i podkreślenia jego jednorodności, jednolitości, uniwersalności i zamienności będę używała słowa „pieniądz” w liczbie pojedynczej. Natomiast liczbą mnogą będę stosować w odniesieniu do psychologicznego znaczenia pieniędzy i ich symbolicznej natury, zwracając tym samym uwagę na wielość znaczeń, funkcji psychologicznych, form, źródeł pochodzenia i sposobów wykorzystania tego zasobu.

Rozważania dotyczące pieniądza podejmowane w obrębie ekonomii koncentrują się na jego funkcjonalnych aspektach i traktowaniu go przede wszystkim jako środka wymiany. Psychologiczne podejście do pieniądza oznacza natomiast koncentrację na przypisywanych mu subiektywnych znaczeniach oraz psychologicznych i społecznych funkcjach, jakie pełni w życiu człowieka. Odróżnia się ono od podejścia ekonomicznego również tym, że nie ignoruje się w nim faktu, że ludzie mają zróżnicowane podejście do pieniędzy, motywów leżących u podłoża decyzji finansowych czy też wagi, jaką przypisują zachowaniom finansowym i ich konsekwencjom. Taka postawa komplikuje jednak prowadzenie analiz dotyczących pieniądza (Wąsowicz-Kiryło 2008: 37). Joanna Rutkowiak (2012: 27), rozważając relacje między pieniądzem i wychowaniem, podkreśla, że pieniądz jako fenomen ekonomiczny rzadko występuje w tekstach pedagogicznych. Autorka zauważa ponadto, że obecne komplikacje „spieniężonego” świata stanowią wyzwanie dla pedagogów. Sytuacja ta może stać się punktem wyjścia do pracy wychowawczej, np. do inicjowania rozmów prowadzonych przez wychowawcę z wychowanekami (Rutkowiak 2012: 38).

Przyjęcie antropologicznej perspektywy w odniesieniu do pochodzenia pieniędzy (co powoduje, że na pierwszym miejscu stawia się ich znaczenie psychologiczne czy społeczne, a nie tylko wartość użytkową i funkcje ekonomiczne) koreluje z wynikami badań przeprowadzonych z małymi dziećmi w wieku przedszkolnym (Gąsiorowska i in. 2012). Rezultaty tych badań wskazują na duże prawdopodobieństwo, że socjalizacja w zakresie reagowania na symboliczną naturę pieniędzy rozpoczyna się wcześniej i ma wpływ na tempo i sposób przebiegu socjalizacji w zakresie poznawania instrumentalnej natury pieniądza.

Tomasz Zaleśkiewicz, odwołując się do prowadzonych współcześnie badań, podkreśla, że: „interpretowanie pieniądza jako środka wymiany, dla którego charakterystyczne

są wyłącznie instrumentalne funkcje ekonomiczne, jest sporym uproszczeniem. Pieniądz wydaje się mieć także naturę symboliczną i emocjonalną, przez co wpływa regulacyjnie na zachowania społeczne oraz uczucia doznawane przez człowieka. Działanie w kontekstach związanych z pieniędzmi wywołuje poszukiwanie większej niezależności od innych, ale jednocześnie osłabia działanie lęków egzystencjalnych. Wyniki badań eksperymentalnych sugerują nawet, że pieniądze mogą dawać człowiekowi symboliczne poczucie nieśmiertelności. Co więcej, ekspozycja bodźców związanych z pieniędzmi wpływa na preferencje i zachowania małych dzieci, które dysponują stosunkowo niewielką wiedzą o świecie ekonomii i słabo radzą sobie z wykorzystywaniem pieniędzy w praktycznych sytuacjach (np. popełniają liczne błędy w ocenie nabywczej wartości pieniądza). Może być zatem tak, że specyficzne reagowanie na symboliczną naturę pieniądza rozwija się szybciej niż rozumienie jego funkcji ekonomicznych” (2012: 119–120).

Potoczna (zdroworozsądkowa) wiedza jako źródło i efekt rozumienia rzeczywistości

Wiedza osobista określana jest również jako wiedza ukryta, milcząca, proceduralna, operacyjna, potoczna, wiedza w działaniu, wiedza, która wiąże się z naturalnym, spontanicznym doświadczeniem rzeczywistości itd. (Kochanowska 2018: 12–13, 15). Dzieci nieustannie tworzą swoją wiedzę na temat siebie i otaczającej je rzeczywistości, aktywnie konstruując zsubiektywizowane znaczenia. Analizowanie treści znaczeń, jakie dzieci nadają rzeczywistości, umożliwia zrozumienie tego, co myślą, żyjąc w takich, a nie innych warunkach kulturowych i uczestnicząc w kulturowo uwarunkowanych interakcjach społecznych (Klus-Stańska 2004: 15–38).

Zdaniem Kingi Lachowicz-Tabaczek (2004: 95) istnieją cztery podstawowe grupy czynników odpowiedzialnych za tworzenie naiwnych koncepcji rzeczywistości, tj. oddziaływania sytuacji społecznych, kultura, indywidualna aktywność poznawcza jednostki oraz uwarunkowania emocjonalne. Jej zdaniem środowisko społeczne kreowane jest przede wszystkim przez grupy społeczne zawodowe, etniczne, kulturowe, religijne oraz przez rodzinę. Wyróżnione grupy wytwarzają swój system norm, wartości i symboli, na których jest budowany obraz świata. W ten sposób dostarczają one jednostce wiedzy i wskazówek na temat tego, co w świecie jest ważne, czego należy unikać i jak należy definiować obiekty i zdarzenia (Lachowicz-Tabaczek 2004: 96). Dzięki podzielanym społecznie „narzędziom” poznania członkowie grup podobnie definiują konkretne sytuacje i interpretują zdarzenia, budując „zbiorową świadomość” i tworząc tzw. kulturę komunikowania się. Elementem tej kultury są ukryte teorie pozwalające na przykład przyjąć te same założenia przy odczytywaniu znaczenia pewnych słów czy wyrażen (Lachowicz-Tabaczek 2004: 96).

Autorka podkreśla fakt, że: „ludzie, wzrastając i uczestnicząc w życiu grup społecznych, uczą się treści i znaczenia kategorii, poprzez które społeczności spostrzegają świat” (Lachowicz-Tabaczek 2004: 96). Co więcej, „Wszystkie elementy środowiska tworzonego

przez grupy wpływają na jednostkę, ukierunkowując jej działania i sposób konstruowania rzeczywistości. (...) Tak więc sposób konstruowania przez jednostkę rzeczywistości nie jest wiernym odbiciem oddziaływań środowiska kreowanego przez grupy, ale wynikiem odczytania i przyjęcia ukrytych założeń i teorii leżących u podstaw bezpośrednich wpływów grupy” (Lachowicz-Tabaczek 2004: 97).

Dobór uczestników badania i ich charakterystyka

Opisywane badania zostały przeprowadzone z udziałem 52 trzecioklasistów (22 dziewczynki, 30 chłopców) w wieku 8–9 lat, uczęszczających do publicznej szkoły podstawowej na Śląsku Cieszyńskim. Wybór tej grupy wiekowej opiera się na przesłankach pochodzących: z polskich badań, z których wynika, że około 90% dzieci z szeroko pojętej normy w wieku ośmiu lat osiąga poziom operacyjny rozumienia wartości pieniądza w zakresie: siły nabywczej w systemie monetarnym, stałej wartości w systemie monetarnym i rozmieniania pieniędzy (Kupisiewicz 2004a: 103, 242, 253), a także z włoskich badań Anny Emillii Berti i Anny Silvi Bombi (1981: 1179–1187; 1988), w których zaobserwowano pełne zrozumienie istoty i funkcji pieniądza u dzieci w wieku 7–8 lat. Warto tutaj przywołać wartościową pracę Janiny Uszyńskiej-Jarmoc (2016: 7–26), która również prowadziła badania z dziećmi w młodszym wieku szkolnym na temat rozumienia przez nie problemów ekonomicznych świata dorosłych.

Małgorzata Kupisiewicz omawia rozwój dziecięcych kompetencji w zakresie rozumienia stałej wartości pieniądza, umiejętności dokonywania obliczeń pieniężnych oraz rozsądnego gospodarowania pieniędzmi. Rozwój ten autorka wiąże z socjalizacją ekonomiczną, a więc z instrumentalnym postrzeganiem natury pieniądza przez dzieci, pomija natomiast socjalizację w zakresie reagowania na symboliczną naturę pieniędzy, czyli ich znaczenie psychologiczne czy społeczne. Jak autorka ta twierdzi, dzieci 8–9-letnie potrafią odróżnić pieniądze od innych podobnych przedmiotów, zwracają uwagę na nominały, awers i rewers monet oraz przednią i odwrotną stronę banknotów. Dzieci w tym wieku sprawnie rozpoznają i oddzielają od siebie pieniądze obecnie obowiązujące w transakcjach monetarnych od dawniej używanych monet i nie mają wątpliwości, którymi monetami można obecnie zapłacić w sklepie. Rozpoznawanie i nazywanie nominałów wszystkich monet i banknotów również nie sprawia im trudności. Ponadto dobrze sobie radzą z gradacją pieniędzy, biorą pod uwagę ich rosnącą wartość nominalną, rozmiar pieniądza czy jego kolor zaś nie są dla nich istotne. To, że dobrze znają nominały pieniędzy, sprawia, że nie mają większych problemów z ustaleniem, jakimi monetami można zapłacić w sklepie określoną kwotę. Dzieci w tym wieku są przekonane, że o wartości pieniądza decyduje jego nominał. Ponadto wiedzą, że banknoty mają większe wartości nominalne niż monety, zaś ustalając równowartość pomiędzy banknotem i kilkoma monetami, sumują wartości monet i porównują z wartością banknotu. Dobrze rozumieją, na czym polega rozmienianie pieniędzy i potrafią sprawnie rozmienić monety, banknoty, posługując się różnymi nominałami, choć niektóre dzieci mogą mieć jeszcze z tym problemy. Dość dobrze radzą

sobie z liczeniem pieniędzy i nie sprawia im większych problemów zliczanie sumy monet o różnych nominałach oraz banknotów i monet, jednak niektóre dzieci mogą mieć jeszcze trudności z podaniem sumy pieniędzy wyrażonej banknotami, monetami złotowymi i groszowymi. Dzieci 8–9-letnie dobrze radzą sobie z odliczaniem właściwej kwoty do zapłaty, sprawnie sumują monety i banknoty o różnych nominałach oraz umieją wydać resztę, gdy dotyczy to małych nominałów pieniędzy, jednak nieco trudności sprawia im jeszcze wydawanie reszty ze 100 zł, a także gdy przy wydawaniu reszty muszą się posługiwać monetami złotowymi i groszowymi (Kupisiewicz 2004a: 312–313, 2004b: 36).

W trakcie opisywanych przeze mnie badań z dziećmi wielką wagę przywiązywałam do stworzenia takiej atmosfery podczas podejmowanej przez nie aktywności, by zapewnić im warunki do autentycznego wyrażania tego, co myślą. Poprzedzająca badania rozmowa z dziećmi stała się źródłem informacji, na podstawie których można stwierdzić, że o pieniądzach rozmawiają one przede wszystkim ze swoimi rodzicami (44 osoby), rodzeństwem (24 osoby), dziadkami (20 osób), a także kolegami i koleżankami (17), kuzynkami i kuzynami (12), wujkami i ciociami (9), z opiekunami (1 osoba). Otrzymują pieniądze w różnej formie, ale głównie są to prezenty (32 osoby) lub kieszonkowe (26 osób), a także zapłata za wykonaną pracę (18) i nagroda za bardzo dobre wyniki w nauce (14). Pieniądze, które dzieci dostają od swoich rodziców i krewnych, oszczędzają (48 osób) lub wydają (16). Podane liczby nie sumują się do 52, gdyż dzieci rozmawiają więcej niż z jedną osobą, a także otrzymują pieniądze jednocześnie w różnych formach, niektóre zarówno oszczędzają, jak i wydają pieniądze.

Założenia badawcze, organizacja i przebieg opisywanych badań empirycznych

Koncepcja przeprowadzonych i opisanych badań z uczniami klas III szkoły podstawowej osadzona została w paradygmacie interpretatywnym. W tym modelu badań słowa są danymi z badań, na których skupia się uwaga badacza. Dzięki wypowiedziom osób badanych, ich narracjom czy tekstom pisany jest możliwy jest wgląd w znaczenia nadawane przez informatorów zdarzeniom, w jakich uczestniczą. W tym podejściu istotne są kategorie codzienności i wiedzy potocznej, które pozwalają badaczowi wniknąć w konstrukcje myślowe badanych i „zrozumieć” sposoby, w jakie nadają oni sens swemu codziennemu życiu (Zwiernik 2015: 81). Badacz interpretatywny poszukuje wielości znaczeń w celu stworzenia puli możliwych znaczeń po to, aby je wypełnić. Tworzy własny sposób opracowania wyników badań w zależności od celu, do którego zmierzał, uwzględniając przy tym zebrane przez siebie dane (Bauman 2013: 89).

Przyjmuję za konstruktywistami, że człowiek nie odzwierciedla poznawanej rzeczywistości w umyśle, ale konstruuje jej obraz, a to, co wie o rzeczywistości, jest zbiorem znaczeń, jakie nadaje światu. W ten sposób człowiek konstruuje obraz świata, uzgadniając go tak, by możliwe było skuteczne w nim działanie (Klus-Stańska 2018: 132, 135). Konstruktywizm to teoria, w której podważono tezę, że człowiek pobiera i przejmuje przekazywaną

wiedzę. Zakłada się w nim, że w procesach poznawczych umysłowy obraz świata zawsze jest konstruowany, gdyż natura procesów poznawczych jest konstruktywistyczna. Ponadindywidualny mechanizm nadawania znaczeń jest eksponowany w konstrukcjonizmie społecznym, w którym podkreśla się, że wiedza jednostki nie jest izolowana, ale współtworzona w procesach negocjowania znaczeń. Jego przedstawiciele koncentrują swoją uwagę na zjawiskach związanych: z językiem, komunikacją, relacjami konwersacyjnymi, które traktują jako podstawę tworzenia obrazu świata (Klus-Stańska 2018: 134–136). Zgodnie z paradygmatem konstruktywizmu społecznego rozwój podmiotowy dziecka postrzegany jest jako część szerszego kontekstu (społecznego, kulturowego i ekonomicznego), który jest społecznie tworzony i modyfikowany, a dziecko, uczestnicząc w tym procesie, rozwija swoje kompetencje do podmiotowej adaptacji (Bałachowicz 2015: 184).

W nowym myśleniu o edukacji w młodszym wieku szkolnym uwzględnia się w procesie kształcenia aktywną postawę ucznia w konstruowaniu wiedzy, jego wiedzę osobistą i pozaszkolne doświadczenia. Warunki, w których wzrasta współczesne dziecko, naruszają stabilność dotychczasowych podstaw rozumienia oddziaływań dydaktycznych jako sformalizowanych i zamkniętych na wiedzę i doświadczenia pozaszkolne dziecka, nabywane w codziennej przestrzeni życia (Kochanowska 2018: 11). Zgodnie z konstruktywizmem, uzupełnionym o najnowszą teorię uczenia się, zwaną konektywizmem (Uszyńska-Jarmoc 2013: 42), dzieci we właściwy sobie sposób budują własne, potoczne, naiwne koncepcje na temat świata, gromadząc, porządkując, modyfikując czy uogólniając różnorodne doświadczenia (poznawcze, społeczne i praktyczne) w sytuacjach zaplanowanych i/lub niezaplanowanych, (przed)szkolnych lub poza(przed)szkolnych – w bezpośrednich interakcjach poznawczych bądź społecznych albo w pośrednich, to jest w sieci (społecznej i informatycznej) i organizacji (Uszyńska-Jarmoc 2013: 42, 45, 47). Te koncepcje świata ekonomii (w tym pieniądza) tworzone przez dzieci w trakcie początkowych lat ich życia powinny być docenione i wykorzystane w edukacji wczesnoszkolnej. Wiedza osobista każdego dziecka stanowi „preludium” do zdobywania wiedzy naukowej na temat pieniądza i jego uwikłań w społeczno-kulturowej rzeczywistości, w której żyje.

We wspomnianej teorii uczenia się – konektywizmie – przyjmuje się, że technologia modyfikuje umysły, a narzędzia, których ludzie używają, kształtują ich myślenie. Organizacja i jednostka są równouprawnionymi uczącymi się organizmami. Dla konektywizmu punktem wyjścia jest jednostka, choć uznaje się, że jej osobista wiedza jest pozyskiwana z sieci (społecznej i informatycznej), a także dostarczana do nich. Informacje istniejące w sieci informatycznej zasilają organizacje, które je przetwarzają i uzupełniają, a w rezultacie nowe wzbogacone informacje wracają do sieci. Pozwala to uczącym się na dostęp do bieżących informacji dotyczących interesującego ich tematu. Jest to możliwe dzięki połączeniom, które sami stworzyli (Uszyńska-Jarmoc 2013: 42).

Celem opisywanych w artykule badań empirycznych przeprowadzonych z udziałem dzieci było zbadanie uogólnionej dziecięcej wiedzy potocznej na temat pieniądza. Zmierzałam do analizy treści „gotowych” znaczeń pieniądza, wyrażonych przez dzieci w formie pisemnej. Pytania badawcze sformułowałam następująco: Jakie są potoczne przeko-

niania 8–9-letnich dzieci na temat pieniądza? Czy wśród „gotowych” znaczeń pieniądza, wyrażonych pisemnie przez dzieci, można dostrzec takie, które odnoszą się do instrumentalnej i symbolicznej natury pieniądza?

Źródłem pozyskania znaczeń odnoszących się do pieniędzy stały się pisemne wypowiedzi dzieci. Zestaw 12 niedokończonych zdań dotyczących pieniędzy to autorskie narzędzie, które posłużyło do ich zebrania. We wspomnianym narzędziu badawczym zdania te rozpoczynają się na przykład od słów: „Pieniądze to...”, „Dzięki pieniądzom...”, „Bez pieniędzy...”, „Zamiast pieniędzy...”, „Z powodu pieniędzy...”. Są to początkowe słowa zdań, które uzupełniały dzieci. Wypowiedzi uczniów przytoczono w dalszej części artykułu. Warto zwrócić uwagę na to, że w niedokończonych zdaniach zostało użyte słowo „pieniądze”, a nie „pieniądz”, gdyż jest ono bliższe dzieciom. Narzędzie zastosowane w badaniach traktuję jako swoistą matrycę pomocną w zorientowaniu się w tym, jakie jest potoczne, zdroworozsądkowe spojrzenie dzieci na pieniądze. Pisemne wypowiedzi dzieci były zbierane z zamiarem poddania ich w dalszej kolejności analizie naukowej.

W prowadzonych badaniach wzięłam pod uwagę to, że: „niezwykle ważną cechą badacza dzieciństwa jest umiejętność jasnego zakomunikowania dzieciom, na czym polega badanie, co interesuje badacza, jaka jest jego rola, jakie są oczekiwania wobec dzieci i upewnienie się, czy chcą w nich uczestniczyć” (Zwiernik 2015: 86). W związku z tym zadbałam o to, aby pisemną instrukcję rozszerzyć o wstępną rozmowę, poprzedzającą aktywność dzieci. Rozmowa ta miała na celu przedstawienie moich intencji jako badacza oraz otrzymanie aprobaty ze strony dzieci do udziału w badaniach. Na etapie gromadzenia danych, tj. w trakcie procesu uzupełniania zdań, a także w fazie poprzedzającej ten etap, zadbałam o stworzenie sprzyjającej atmosfery. Uczniowie zostali zapewnieni o tym, że ich pisemne wypowiedzi nie będą oceniane, co przyczyniło się do swobodnego wyrażania pomysłów. Ponadto upewniłam dzieci, że nie ma dobrych i złych odpowiedzi, dając im możliwość pełnej swobody w uzupełnianiu niedokończonych zdań. Opisane zabiegi pozwoliły na zbudowanie wzajemnego zaufania, co znalazło potwierdzenie w trakcie rozmowy z dziećmi kończącej badania. Był to czas „żywej wymiany” zdań, ujawniających ich zainteresowanie tematem pieniędzy.

Wyniki badań, ich analiza i interpretacja

W omawianym projekcie badawczym zastosowałam jakościową analizę danych, którymi są „gotowe” znaczenia pieniądza zakomunikowane pisemnie przez dzieci. Źródłem tych znaczeń nie sposób zidentyfikować ze względu na zaplanowaną procedurę badań, tj. pisemne uzupełnianie niepełnych zdań. Jednak z przedstawionej charakterystyki badanych dzieci można wnioskować, że są nimi m.in. osoby, z którymi dzieci rozmawiają o pieniądzach (członkowie najbliższej rodziny, zarówno dorośli, jak i dzieci). Wspomniane znaczenia można traktować jako przekonania potoczne, przejęte od dorosłych, będące efektem procesu pierwotnej socjalizacji ekonomicznej, przebiegającej w obrębie najbliższej rodziny we wczesnym dzieciństwie. Potoczne przekonania o rzeczywistości określa

się różnymi terminami, np. zdroworozsądkowe sądy, ukryte przekonania, intuicyjne przekonania, naiwne teorie, naiwne koncepcje (Lachowicz-Tabaczek 2004: 70).

Moje zadanie jako badacza polegało na odkryciu przekonań dzieci 8–9-letnich na temat pojęcia „pieniądz”. Analiza pisemnych wypowiedzi trzecioklasistów rozpoczęła się od wielokrotnego ich odczytania, co wiązało się z zapoznawaniem się z dwunastoma zdaniem uzupełnionymi indywidualnie przez każde dziecko. W dalszej kolejności zdania uczniów były porównywane ze sobą i grupowane ze względu na różne aspekty ujmowania pojęcia „pieniądz”. W trakcie analizy treści znaczeń, zgodnie z wcześniej zasygnalizowaną dwoistością natury pieniądza, wśród wyrażen opisujących to pojęcie dostrzegłam takie, które można byłoby odnieść zarówno do jego instrumentalnej, jak i do symbolicznej natury. Część pisemnych wypowiedzi dzieci koncentruje się wokół instrumentalnej natury pieniądza, czyli dotyczy jego wartości użytkowej i funkcji ekonomicznych, inne zaś mają charakter pozaekonomiczny i łączą się z symboliczną naturą pieniądza, tj. z ich psychologicznym i społecznym znaczeniem. W pierwszej grupie wypowiedzi znalazły się te, które opisują pieniądz jako:

- środek płatniczy (wymiany), dzięki któremu możemy kupować dobra i usługi:

Pieniądze to monety i banknoty; Pieniądze to coś, co wymyślił człowiek; Pieniądze to papier i metal; Pieniądze to papier z napisem i obrazkiem; Pieniądz to rzecz do płacenia; Oprócz pieniędzy można płacić kartą; Dzięki pieniądzom możemy żyć i kupować rzeczy potrzebne do życia; Pieniądze są potrzebne do życia, żeby mieć ubrania, jedzenie i dom; Pieniądze są potrzebne, by płacić prąd, gaz i wodę; Pieniądze są potrzebne do [kupowania – R.R.] syropów, antybiotyków, tabletek; Pieniądze to bardzo drogie rzeczy; Z powodu pieniędzy możemy kupić coś, o czym marzymy; Dzięki pieniądzom możemy kupić wiele rzeczy, ale nie wszystko; Z pieniędzmi jest się bardzo bogatym i niczego nie brakuje;

- środek akumulacji:

Pieniądze powinno się oszczędzać;

- zapłata za pracę:

Pieniądze to zarobki; Pieniądze to rzeczy, które zbierasz za pracę np. w sklepie; Dzięki pieniądzom nasz wysiłek się opłaca;

- środek rozwoju lub kryzysu gospodarczego:

Z powodu pieniędzy powstają fabryki; Z powodu pieniędzy są domy i miasta; Z pieniędzmi można osiągać cele; W pieniądzech rosną długi; Z powodu pieniędzy można wiele stracić; Z powodu pieniędzy ludzie bankrutują;

- środek, którym trzeba właściwie zarządzać:

Z powodu pieniędzy często ludzie mają problemy rodzinne lub finansowe; Z powodu pieniędzy można zniszczyć sobie życie; Pieniądze są niebezpieczne; Z pieniędzmi nie ma żartów; O pieniądze trzeba dbać; Z pieniędzmi musimy się obchodzić powoli; W pieniądzach jest zło i dobro; Pieniądze są złe, jeśli używa się ich niemądrze; W pieniądzach można się kąpać;

- pieniądze jako środek potrzebny lub niepotrzebny w życiu codziennym:

Pieniądze to banknoty i monety, które pomagają w życiu; Z pieniędzmi można ułatwić sobie życie; Pieniądze są przydatne; Pieniądze są potrzebne, ale często niebezpieczne; Pieniądze są bardzo ważne, ponieważ potrzebne są do życia; Pieniądze to zła rzecz, ale czasami potrzebna; Pieniądze są niepotrzebną rzeczą w życiu dziecka.

Wypowiedzi, które znalazły się w drugiej grupie, można dodatkowo podzielić na odwołujące się do emocji związanych z pieniędzmi oraz ich funkcji społecznych. Pieniądze są postrzegane przez dzieci jako źródło emocji:

- pozytywnych:

Z powodu pieniędzy można się cieszyć; Z pieniędzmi jest dobrze; Z pieniędzmi czuję się lepiej, bo wiem, że mam jedzenie;

- negatywnych:

Z powodu pieniędzy czasami się złościę;

- skrajnych:

Z powodu pieniędzy czuję radość i trochę złości.

W społecznym wymiarze percepcji pieniądza mieszczą się te wypowiedzi uczniów, które traktują pieniądze jako:

- temat rozmów:

O pieniądzach można rozmawiać; O pieniądzach można dyskutować; O pieniądzach niektórzy mówią dobrze, a inni źle; O pieniądzach nie mówimy brzydkich rzeczy; O pieniądzach jest dużo mówione na całym świecie; O pieniądzach się nie rozmawia;

- środek umożliwiający niesienie pomocy innym:

Z pieniędzmi można się dzielić; Z powodu pieniędzy można kupić leki dla chorego; Dzięki pieniądzom powstają ośrodki, hospicja; Pieniądze są, by pomagać dzieciom; Pieniądze są ważne na różne cele charytatywne;

- źródło zepsucia i konfliktów międzyludzkich, międzynarodowych:

Z powodu pieniędzy jest zło; W pieniądzach jest dużo zła; Pieniądze są złe; Z powodu pieniędzy ludzie robią się gorsi; Z powodu pieniędzy ludzie są samolubni; Z powodu pieniędzy niektórzy są uzależnieni; Dzięki pieniądзом czujemy się lepsi, a stajemy się gorsi; Pieniądze są złe, rozdzielają ludzi; Z powodu pieniędzy niektórzy ludzie nie mają przyjaciół; Z powodu pieniędzy są wojny; Z powodu pieniędzy są konflikty na świecie;

- wartość wśród innych wartości, o które zabiegamy w życiu:

Pieniądze to wielka wartość; Oprócz pieniędzy jest szczęście, którego nie kupisz; Pieniądze nie dają szczęścia; Oprócz pieniędzy kocha się ludzi; Oprócz pieniędzy w życiu ważna jest rodzina; Oprócz pieniędzy liczy się życie i zdrowie; Pieniądze nie są cenniejsze od miłości; Pieniądze są nam potrzebne do życia, ale nie są najważniejsze; Pieniądze to nie najważniejsza rzecz; Z powodu pieniędzy można być nieszczęśliwym; W pieniądzach niektórzy widzą wszystko, ale nie ja; Pieniądze są dobrem od Pana Boga;

- środek roznoszenia chorób:

Pieniądze to choroby; W pieniądzach są zawarte różne zarazki; W pieniądzach są bakterie.

Wnioski

Opisane efekty jakościowej analizy danych pozwalają na przedstawienie podzielanych, potocznych przekonań dzieci w młodszym wieku szkolnym na temat pojęcia „pieniądz”. Instrumentalna i symboliczna natura pieniądza manifestuje się w wyrażonych pisemnie wypowiedziach trzecioklasistów. Dzieci w tym wieku są w stanie wskazać wiele cech i funkcji pieniądza, odwołują się do jego historii, dostrzegają jego pozytywne zastosowania w życiu codziennym (wynik pracy, czynnik rozwoju, możliwość niesienia pomocy osobom w potrzebie), wyczuwają również zagrożenia związane z niewłaściwym podejściem do pieniądza (uzależnienia, konflikty). Słowem, dzieci w młodszym wieku szkolnym znają mocne i słabe strony pieniądza, wiążące się z nim możliwości oraz zagrożenia, co powoduje powstawanie napięć związanych z codzienną koniecznością dokonywania trudnych wyborów, radzenia sobie z wahaniem i rozterkami.

Moje początkowe poszukiwania badawcze były ukierunkowane na poznanie postrzegania instrumentalnej natury pieniądza przez dzieci. Jednak na podstawie wyników analizy materiału badawczego można uznać, że nie można pomijać dwoistości charakteru pieniądza. Wśród wyrażań, jakimi dzieci kończyły niepełne zdania, pojawiły się nie tylko te odnoszące się do instrumentalnej natury pieniądza, ale również do znaczeń psychologicznych i społecznych, łączących się z jego symboliczną naturą.

Słabością badań przeprowadzonych techniką niedokończonych zdań jest to, że dają one pewien obraz rozumienia przez dzieci pojęcia „pieniądz”, ale jest on niepełny, niedo-

powiedziany. By uczynić go kompletnym, należałoby przeprowadzić rozmowę z każdym dzieckiem, aby móc wyjaśnić rodzące się wątpliwości, pytania i uzupełnić o niewyrażone pisemnie przekonania każdego dziecka.

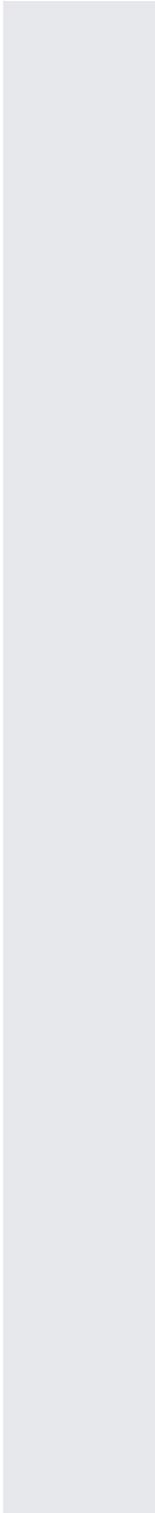
Przedstawiony sposób gromadzenia i analizy pisemnych wypowiedzi uczniów może się stać inspiracją dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do podejmowania tematu pieniądza w trakcie zajęć edukacyjnych, a także dla rodziców i opiekunów dzieci w młodszym wieku szkolnym. W ten sposób nauczyciel, wychowawca czy rodzic mogą poznać potoczne przekonania dzieci na temat pieniędzy i zainicjować rozmowę na ich temat. Niedokończone zdania (zaproponowane lub inne) mogą być uzupełniane w trakcie rozmowy dorosłych z dziećmi zgodnie z metodą burzy mózgów (m.in. giełda pomysłów należy do grupy metod gier dydaktycznych) lub tworzenia map myśli (przykład mnemotechniki) indywidualnie lub w grupach. Ostatecznie pomysły dzieci mogą zostać wspólnie ocenione lub stać się przedmiotem dyskusji. Różnorodność przekonań, opinii, wiedzy potocznej dzieci, pochodzących z przekazu społecznego, może się stać tematem rozmów inspirowanych do negocjowania znaczeń pieniądza, wspólnego odkrywania, porządkowania oraz konstruowania naukowych pojęć związanych ze światem ekonomii. Treść wypowiedzi pisemnych lub dopowiedzeń ustnych może dać początek rozmowom wychowawczym, które są bardzo potrzebne. Jak zauważa Rutkowiak (2012: 38), współczesna „spieniężona” rzeczywistość dostarcza poważnego tematu do rozmów wychowawczych.

Literatura

- Bałachowicz J. (2015), *Nauczycielski dyskurs a konstruowanie podmiotowości dziecka*. W: J. Bałachowicz, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bauman T. (2013), *Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna*. W: T. Bauman (red.), *Praktyka badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Belk R.W., Wallendorf M. (1990), *The sacred meaning of money*. „Journal of Economic Psychology”, 11.
- Berti A.E., Bombi A.S. (1981), *The development of the awareness of money and its value: A longitudinal study*. „Child Development”, 52.
- Berti A.E., Bombi A.S. (1988), *The child's construction of economics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Furnham A., Argyle M. (2000), *The psychology of money*. London–New York, Routledge.
- Gąsiorowska A. (2013), *Skrócona wersja Skali postaw wobec pieniędzy (SPP-25). Dobór pozycji i walidacja narzędzia*. T. 8. „Psychologia Społeczna”, 4(27).
- Gąsiorowska A. (2014), *Psychologiczne znaczenie pieniędzy. Dlaczego pieniądze wywołują koncentrację na sobie?* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gąsiorowska A., Zaleśkiewicz T., Wygrab S. (2012), *Would you do something for me? The effects of money activation on social behaviour and social preferences in young children*. „Journal of Economic Psychology”, 33(3).

- Klus-Stańska D. (2004), *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kochanowska E. (2018), *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kupisiewicz M. (2004a), *Edukacja ekonomiczna dzieci. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*. Warszawa, Wydawnictwo APS im. M. Grzegorzewskiej.
- Kupisiewicz M. (2004b), *Jak kształtuje się u dzieci rozumienie wartości pieniądza*. Warszawa, Wydawnictwo APS im. M. Grzegorzewskiej.
- Lachowicz-Tabaczek K. (2004), *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lea S.E.G., Webley P. (2006), *Money as tool, money as drug: The biological psychology of a strong incentive*. „Behavioral and Brain Sciences”, 29.
- Mishkin F.S. (2002), *Ekonomia pieniądza, bankowości i rynków finansowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rutkowiak J. (2012), *Pieniądze a oddziaływania wychowawcze w warunkach rzeczywistości neoliberalnej*. W: J. Rutkowiak, D. Wajsprych (red.), *Między negacją a afirmacją – czy kryzys oddziaływań pedagogicznych?* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2013), *Uczenie się dzieci jako warunek ich rozwoju i nabywania kompetencji kluczowych*. W: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głóskowska-Sołdatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2016), *Uczenie się a zarobki – dziecięce rozumienie problemów ekonomicznych świata dorosłych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(32).
- Wąsowicz-Kiryło G. (2008), *Psychologia finansowa. O pieniądzach w życiu człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Difin.
- Zaleśkiewicz T. (2011), *Psychologia ekonomiczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zaleśkiewicz T. (2012), *Symboliczna natura pieniędzy: ujęcie psychologiczne*. „Chowanna”, tom specjalny.
- Zwiernik J. (2015), *Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*. W: J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Fundacja Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych.

**NARRACJE
I
PRAKTYKI**



Karolina Wykrzykowska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.50.11>

ORCID: 0000-0001-5252-2319

Uniwersytet Gdański

karolina.zyra272@o2.pl

Wykorzystanie eksperymentu jako wprowadzenia w temat zajęć w przedszkolu

Summary

Using experiment as an introduction to a topic in preschool

This article is a description of experiences gained during two lessons where experiments were used as a way of introducing the students to a topic in a group of 6-year-olds. Experiments were also used to create a space for students' inquiry. Constructivism and autoevaluation were used as a theoretical base of the analysis. The conclusions of the investigation not only prove that experiments are a more effective way of getting the children interested in a lesson, but also play an important role in developing students' research skills and their curiosity.

Keywords: experiments, preschool education, constructivism, research skills

Słowa kluczowe: eksperymenty, edukacja przedszkolna, konstruktywizm, umiejętności badawcze

Wstęp

Obecnie w obszarze edukacji zachodzą dynamiczne zmiany, których celem jest zmiana procesu kształcenia tak, aby w jego centrum znajdował się uczeń i jego potrzeby. Indywidualizacja kształcenia stawia przed nauczycielem nowe wyzwania, które wymagają od niego poszukiwania alternatywnych rozwiązań. Może on wybierać z szerokiej gamy metod aktywizujących, które pozwolą uczniom na wykorzystanie ich potencjału.

Zgodnie z nową podstawą programową edukacja w przedszkolu ma na celu wspieranie całościowego rozwoju dzieci poprzez stwarzanie im warunków do odkrywania własnych możliwości oraz gromadzenia doświadczeń. Ponadto do jednych z głównych zadań nauczyciela należy pomoc w samodzielnym badaniu świata przez dzieci i w dobieraniu treści do ich poziomu rozwoju oraz respektowanie ich indywidualnych potrzeb i zainteresowań. Wsparcie udzielane dzieciom w przedszkolu powinno skutkować osiągnięciem przez nie dojrzałości do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji. Wymaga to od nauczyciela stworzenia warunków, które pozwolą jego wychowankom na swobodną eksplorację różnych zjawisk tak, aby mogli oni poznawać świat, a przy tym także swoje możliwości i zainteresowania.

Artykuł ten jest powiązany z dwoma rodzajami celów. Z jednej strony ma on charakter praktyczny, ponieważ jako nauczyciel inicjowałam działania w swojej klasie zmierzające do urozmaicenia praktyki i głębszego zaangażowania uczniów w proces uczenia się. Z drugiej zaś można wskazać cel teoretyczny, gdyż nadal jest zbyt mało badań o czynnościach badawczych dzieci podejmowanych w realnych sytuacjach edukacyjnych. W tym zakresie zauważalna jest przewaga analiz psychologicznych nad pedagogicznymi, w których uwzględnia się kontekst typowy dla codziennego funkcjonowania dzieci w placówkach.

Przesłanki teoretyczne i metodologiczne

Na etapie edukacji przedszkolnej kształcenie powinno się skupiać na odkrywaniu przez dzieci ich potencjału oraz swobodnej eksploracji otaczającego świata. Ważne jest, aby w tym procesie to uczeń odgrywał aktywną rolę, a nauczyciel jedynie wskazywał mu drogę oraz zapewniał odpowiednie wsparcie. Szczególny nacisk położono na to w konstruktywizmie, którego prekursorami byli Jean Piaget (1966), Lew Wygotski (1978) oraz Jerome Bruner (1978). Konstruktywizm współcześnie przyjmuje rozmaite formy, które łączy założenie, że wiedza o świecie (naukowa i potoczna) wymaga interakcji społecznych, aby mogła zostać skonstruowana (Wendland 2011).

Pomimo pojawiania się nowych teorii dotyczących edukacji konstruktywizm nadal pozostaje przedmiotem zainteresowania wielu badaczy. Bartosz Atroszko (2018) opisuje go jako źródło inspiracji dla doskonalenia procesu kształcenia nauczycieli. Według autora konstruktywizm zwraca szczególną uwagę na zaangażowanie podmiotu, sprzyja twórczości, akcentuje relacje między językiem a myśleniem, charakteryzuje się większą tolerancją w interakcjach międzyludzkich, jest bardziej otwarty na dialog, a także docenia wartość wiedzy potocznej. Elżbieta Marek (2015) bada konstruktywizm w kontekście indywidualizacji pracy nauczyciela z uczniami, poddając analizie wybrane programy edukacji wczesnoszkolnej. Natomiast Edgar Jenkins (2000) analizuje w swoich badaniach zastosowanie konstruktywistycznej teorii nauczania w edukacji przyrodniczej. Autor stara się także odpowiedzieć na pytanie o to, czy konstruktywizm jest wpływowym modelem czy też najbardziej niebezpieczną tendencją intelektualną. Równie ważnymi kwestiami zajmuje się Manuel Bächtold (2013). Badacz poszukuje odpowiedzi na pytanie: Co dokładnie uczniowie konstruują? Autor dowodzi, że ze względu na zróżnicowany charakter konstruktywizmu istnieje wiele odpowiedzi na to pytanie. Odpowiedzi te się uzupełniają, ponieważ dotyczą różnych aspektów procesu nauczania i uczenia się.

Do najważniejszych polskich badaczy zajmujących się konstruktywizmem należą: Dorota Klus-Stańska, Ewa Filipiak, Bogusława Gołębnik, Stanisław Dylak, Renata Michalak, Józefa Bałachowicz. Klus-Stańska w swoich badaniach szczególną uwagę poświęca roli wiedzy osobistej. Według autorki wiedza jest tworem o charakterze społecznym i równocześnie indywidualnym konstruktem myślowym (Klus-Stańska 2000). Wiedza osobista określana jest także mianem wiedzy potocznej. Najprościej można ją zdefiniować jako wiedzę, która jest wykorzystywana na co dzień (Szydłowski 1991).

Henryk Szydłowski zwraca również uwagę na to, że wiedza potoczna jest podstawowa, trwała oraz najbardziej powszechna. Jednak ze względu na swój nienaukowy charakter występuje w niej wiele błędów, co może negatywnie wpłynąć na jakość nauczania. Należy mieć także na uwadze, że na wiedzę osobistą składają się konstrukty myślowe jednostki, które bazują na doświadczeniach, a to oznacza, że są jedynie interpretacją rzeczywistości (Rybska 2017). Eliza Rybska podkreśla również, że w umyśle wiedza naukowa oraz potoczna są od siebie zależne. Według Klus-Stańskiej (2000, 2010) konstruktywiści skupiają swoją uwagę właśnie na wiedzy osobistej uczniów oraz ich kompetencjach, ponieważ są one punktem wyjścia uczenia się. Zapewnia to bowiem swobodną integrację wiedzy potocznej z nowymi informacjami i pojęciami. Eliza Rybska (2017) zauważa, że każdy z nas jest osadzony w potoczności, co wiąże się z naturą naszego myślenia i kulturą, w jakiej dorastaliśmy. Fakt ten wpływa na nasz światopogląd i sprawia, że wszyscy bez względu na zdobyte wykształcenie posiadamy zarówno pojęcia naukowe, jak i potoczne.

Do przekształcania wiedzy osobistej w wiedzę publiczną, naukową niezbędne jest zapewnienie uczącym się edukacyjnego rusztowania (*scaffolding*), którego rolę podkreśla się w konstruktywizmie socjo-kulturowym. Zakłada się w nim bowiem, że zarówno rozwój umysłowy, jak i uczenie się zachodzą w interakcji między jednostką a kulturą. Twierdzi się również, że każdą z wyższych funkcji psychicznych dziecka można w jego rozwoju odnaleźć dwukrotnie: jako działalność społeczną (inaczej zwaną funkcją interpsychiczną) oraz jako działalność indywidualną (funkcja intrapsychiczna) (Wygotski 1971). Co ważne, aby nauczanie mogło być efektywne, powinno wyprzedzać rozwój, ponieważ wtedy angażuje cały zakres funkcji leżących w strefie najbliższego rozwoju (Wygotski 1989). W edukacji rozwojowej równie ważną funkcję pełni interakcja między dzieckiem i bardziej kompetentnym od niego partnerem. Mogą być nim dorosły, tutor lub nauczyciel. Interakcja ta jest metaforycznie nazywana budowaniem rusztowania (Wood 1995). Proces ten jest opisywany jako responsywne uczenie się pod kierunkiem i we współpracy z dorosłym. Taką sytuację nazywa się Epizodem Wspólnego Zaangażowania. Przedmiotem działalności dziecka jest w tej sytuacji zadanie, rolą dorosłego zaś stworzenie warunków umożliwiających uczniowi wykonanie tego zadania (Filipiak 2015).

Metoda badań

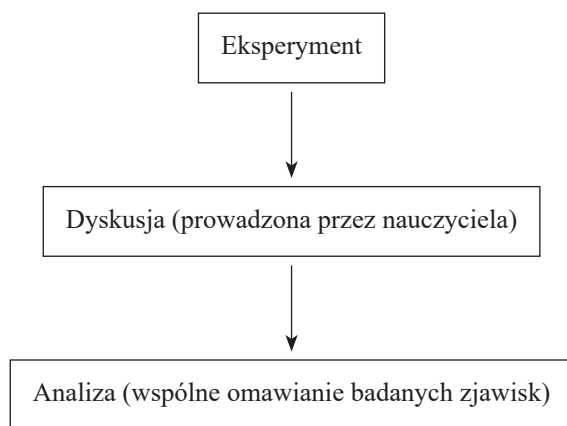
Wykorzystanie eksperymentów na zajęciach edukacyjnych z dziećmi miało na celu wprowadzenie uczniów w tematykę tych zajęć. Moim drugim zamierzeniem było poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Czy wykorzystanie eksperymentów będzie miało znaczący wpływ na zaangażowanie uczniów?
2. Czy wykorzystanie eksperymentów pobudzi ciekawość poznawczą dzieci?
3. Czy wprowadzenie dzieci w działalność o charakterze eksperymentatorskim zachęci je do eksploracji i poszukiwania odpowiedzi na wyłaniające się pytania (jeśli takie się pojawiają)?

Ze względu na charakter podejmowanych przeze mnie działań należy je zaliczyć do badań oceniających w odmianie autoewaluacyjnej. Według Krzysztofa Konarzewskiego (2000) badania te mają na celu dostarczenie odpowiednich danych potrzebnych do podjęcia decyzji w sprawie programu czy innowacji. Autor wymienia trzy możliwe sposoby dalszego postępowania: kontynuacja działań, wprowadzenie zmian lub porzucenie. W moim przypadku innowacją było wykorzystanie eksperymentów jako wprowadzenia dzieci w tematykę zajęć oraz zachęcenia ich do dalszej eksploracji zjawisk. Zarówno instrukcje, jak i dyskusja miały służyć jako metaforyczne „rusztowanie”, stwarzając dzieciom odpowiednie warunki do wykonania zadania. Ponadto pracowałam z grupą swoich wychowanków, co pozwoliło mi na pominięcie etapu poznawania dzieci. Trzeba także zaznaczyć, że zajęcia odbywały się w warunkach naturalnych, a ewaluacji poddawałam nie tylko uczniów, ale również własne zachowania. Wszystkie lekcje były nagrywane, a transkrypcje wypowiedzi uczniów zostały później poddane analizie.

Opis eksperymentów

Eksperymenty koncentrowały się na tematach światła i dźwięku. Wszystkie zajęcia zostały zaprojektowane według schematu przedstawionego na rysunku 1.



Rysunek 1. Schemat etapów zajęć

Źródło: opracowanie własne.

Czynności badawcze dzieci koncentrowały się w pierwszej kolejności na temacie światła. Podczas zajęć dotyczących tego zagadnienia zostały wykorzystane pudełka z wyciętymi otworami różnej wielkości oraz przedmioty codziennego użytku (klocek, gumka, ołówki, zabawki). Zajęcia przebiegały następująco:

1. ochotnik podchodził i zaglądał do jednego z pudełek z pokrywką;
2. dziecko próbowało zidentyfikować przedmiot znajdujący się wewnątrz;

3. propozycje zostały zapisane na tablicy;
4. nauczyciel ściągał pokrywkę z pudełka (nie pokazując zawartości);
5. ochotnik ponownie zaglądał do pudełka i próbował nazwać to, co znajdowało się w środku;
6. propozycje ponownie zostały zapisane na tablicy;
7. nauczyciel pokazywał zawartość pudełka;
8. wszystkie dzieci weryfikowały pomysły zapisane na tablicy.



Zdjęcia 1, 2. Eksperyment z pudełkiem

Źródło: archiwum autorki.

Następnie odbywała się dyskusja sprowokowana pytaniami zadawanymi przez nauczyciela („Czy łatwiej było zobaczyć, co jest w pudełku, gdy było otwarte czy gdy było przykryte pokrywką?”, „Dlaczego według was łatwiej zobaczyć coś w odsłoniętym pudełku?”). Pytania te razem z eksperymentem miały za zadanie wprowadzić uczniów w temat zajęć i zachęcić do dalszej eksploracji.

Kolejne zajęcia dotyczyły dźwięku i zostały przeprowadzone w formie pracy grupowej na wydzielonych stanowiskach. Każda ze stacji została wcześniej przygotowana przez nauczyciela, a zajęcia przebiegały w następujący sposób:

1. dzieci zostały podzielone na grupy;
2. nauczyciel wyjaśnił uczniom zasady pracy na zajęciach;
3. nauczyciel pokazał każde stanowisko (zadawał uczniom pytania dotyczące przedmiotów znajdujących się na każdym stoliku i tego, co ich zdaniem należy zrobić);
4. nauczyciel wyjaśnił (nie demonstrował), co należy zrobić na każdym stanowisku;

5. nauczyciel wskazał każdej grupie stację początkową i dał sygnał do rozpoczęcia pracy;
6. uczniowie eksperymentowali przy każdym stanowisku, a następnie siadali na dywanie (opis stanowisk znajduje się w tab. 1).

Kolejnym etapem zajęć była dyskusja ukierunkowywana pytaniami zadawanymi przez nauczyciela („Co robiliście na stanowisku nr 1?”, „Co się działo?”, „Jak myślicie, dlaczego tak się stało?”). Pytania pełniły funkcję pomocniczą, ich celem było bowiem wprowadzenie dzieci do tematu zajęć oraz ukierunkowanie dalszych poszukiwań dzieci w tym zakresie.

Tabela 1. Opis eksperymentów z dźwiękiem

Nazwa	Opis
wibrujące linijki	Do stołu przyklejamy dwie linijki różnej długości. Dzieci wprawiają je w wibracje, słuchają dźwięku, jaki wydają i szukają między nimi różnic
skacząca posypka	Na stole stawiamy miskę, którą zakrywamy przezroczystą folią. Na wierzch kładziemy posypkę. Nachylamy się nad miską i wydajemy z siebie dźwięk nucenia (bez otwierania ust), a następnie obserwujemy, jak posypka skacze
siła dźwięku	Na stole stawiamy zapaloną świeczkę. Bierzymy rolkę po papierze toaletowym i zaklejamy ją z obu stron, dodatkowo z jednej robimy małą dziurkę. Następnie ustawiamy rolkę nad świeczką i uderzamy w jedną z zaklejonych stron (tę bez otworu) i obserwujemy, jak dźwięk zdmuchuje płomień
śpiewający widelec	Bierzemy kawałek sznurka i składamy go na pół. Na środku przywiązujemy widelec. Następnie przykładamy końce sznurka do uszu, uderzamy czymś metalowym w widelec i słuchamy, jak śpiewa

Źródło: opracowanie własne.

Opisane w tabeli 1 zajęcia zakończono analizą badanych zjawisk. Dzieci dokładnie omawiały to, co się wydarzyło podczas eksperymentu, i próbowały wyjaśnić, co było tego powodem. Nauczyciel pomagał, systematyzując wiedzę dzieci. W obu zajęciach dzieci mogły w części wprowadzającej samodzielnie odkrywać zjawiska, następnie rozmawiały o nich z udziałem nauczyciela, a pod koniec zajęć formułowały temat zajęć oraz wnioski dotyczące badanych zjawisk.

Zgromadzone obserwacje

W tej części artykułu zostały omówione kategorie opisu, które pojawiły się w zapisie wypowiedzi dzieci. W transkrypcji zajęć można znaleźć takie sformułowania, jak: „fajne”, „super”, „śmieszne” i „ekstra”. Wszystkie te określenia wskazują, że eksperymenty rozbudziły zainteresowanie uczniów:

Ale to fajne ... łoooo...

... no i wtedy te kulki tak fajnie tańczyły i to było ekstra.

No bo te linijki tak skakały, jakby... i wtedy taki dźwięk był i to było takie śmieszne.

O jaaa... ale super.

Wypowiedzi wskazują na to, że taka forma zajęć była dla dzieci czymś nowym, dzięki czemu podchodzą do zajęć z większym entuzjazmem. Wynika z tego także to, że postawienie uczniów w nowej sytuacji, znacząco różniącej się od codziennych praktyk, zasadniczo wpłynęło na poziom ich zaangażowania w zajęcia.

O rozbudzeniu ciekawości dzieci i ich dużej aktywności świadczą wypowiedzi dzieci, w których widoczna jest chęć częstszego uczestniczenia w takiej formie zajęć:

Nam chyba wyszło, eee, bo jak wałęnałem, to ta świeczka zgasła, a o to chyba chodziło, ale chciałem więcej takich ćwiczeń.

Dla mnie to takie zadania mogą być codziennie.

A możemy takie eksperymenty robić częściej? Nooo, bo ja je bardzo lubię.

Przywołane wypowiedzi wskazują na to, że forma pracy, w której uczniowie przejmują inicjatywę, mogą samodzielnie odkrywać i zdobywać wiedzę, jest dla nich bardzo atrakcyjna. Dzieci nie mogły się doczekać na swoją kolej, co również może świadczyć o tym, jak bardzo były przejęte działaniem i chętne do pracy na zajęciach.

Teraz ja, noo już.

Moja kolej teraz.

Oooo, a teraz ja w końcu.

Ja chcę.

Mnie pani wybierze, nooo prooooozę.

Analizując wypowiedzi uczniów, można dojść do wniosku, że wprowadzenie eksperymentów jako formy pracy znacząco zwiększa ich zaangażowanie, ponieważ jest dla nich czymś nowym i ciekawym. Ponadto pozwala im na swobodne badanie zjawisk i konstruowanie wiedzy.

W transkrypcji zajęć są także sformułowania świadczące o tym, że dzieci same organizowały swoją pracę (zwłaszcza podczas lekcji dotyczącej dźwięku). Przykładem mogą być następujące wypowiedzi:

Ja będę pierwszy, a po mnie Julek, a potem ty, dobra?

Jak ja skończę, to wtedy będzie twoja kolej.

Dobra, to ja będę grał na pierwszej linijce, a ty na drugiej wtedy, a Larysa na trzeciej, żeby każdy miał swoją.

To jak to miało być, eh, mieliśmy to uderzyć chyba w no, to wtedy może ja uderzę, a ty będziesz trzymać, OK?

Można zatem zauważyć, że uczniowie sami potrafili zorganizować swoją pracę w grupie i rozdzielić zadania, dbali także o to, by każdy miał szansę na wzięcie udziału w eksperymencie.

Niezwykle istotną kwestią, która pojawiła się w czasie zajęć, była możliwość stawiania hipotez przez dzieci. Jest to widoczne zarówno podczas lekcji o świetle, jak i o dźwięku. Uczniowie zadawali pytania, czego przykładem są przytoczone wypowiedzi:

A ciekawe, co się stanie, jak walnę w widelec i złapię za sznurek?

Aaa, jak będę głośniej mrużyć, to posypka będzie mocniej tańczyć czy nie?

A jak zatkam tę dziurkę, to świeczka i tak zgaśnie?

Uczniowie nie poprzestali na stawianiu hipotez. Każde z założeń zostało przez nich zweryfikowane, o czym świadczą następujące wypowiedzi:

Jaaa, jak złapię za sznurek, to tak nie słychać już.

Chyba nie tańczy mocniej, jak jestem głośniej, ta posypka... a myślałem, że będzie.

Ha, i widzisz, mówiłem, że jak zatkasza, to już nie dasz rady zgasić świeczki, bo dźwięk nie ma jak uciekać.

Ekspertymenty nie tylko pobudziły ciekawość poznawczą uczniów, ale jednocześnie stworzyły odpowiednie warunki do eksploracji i poszukiwania odpowiedzi na pojawiające się pytania. Uczniowie mogli, a co ważniejsze, sami mieli potrzebę dogłębnego badania zjawisk poprzez stawianie i weryfikowanie hipotez. Sam eksperyment zachęcił ich do dalszych działań. Ponadto wiedza zdobyta w sposób praktyczny i samodzielny zapewne będzie trwalsza.

Dyskusja

Edukacja przyrodnicza jest niezwykle ważna na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Pozwala uczniom odkrywać środowisko, w którym żyją, zjawiska naturalne, a także sprawdzać nowe pomysły (Özbey, Alisinanoğlu 2008). Dzieci w tym wieku są bardzo aktywne i uczą się najlepiej wówczas, kiedy mogą czegoś samodzielnie doświadczyć (French 1996). Uczniowie na etapie edukacji wczesnoszkolnej powinni być zaangażowani w eksplorowanie zjawisk, zarówno w klasie, jak i poza nią. Działania te powinny zawierać element zabawy, być ekscytujące i umożliwiać prowadzenie dalszych poszukiwań (Mirzaie i in. 2009). Rasol Mirzaie, Farideh Hamidi i Ashraf Anaraki (2009) w swoich badaniach koncentrują na związku między aktywnością badawczą a kreatywnością dzieci w wieku przedszkolnym. Autorzy twierdzą, że zaangażowanie dzieci w aktywność o charakterze praktycznym w zakresie edukacji przyrodniczej zwiększa ich kreatywność. Powodzenie eksperymentów pozwala nauczycielowi na wykorzystanie naturalnej ciekawości poznawczej i aktywności dzieci, co sprzyja optymalnemu uczeniu się dzieci. Należy także zaznaczyć, że wszelkiego rodzaju aktywność o charakterze eksperymentatorskim daje na-

uczycielowi możliwość aktywizowania uczniów w procesie kształcenia, pozwalającego na podniesienie efektywności procesu nauczania i uczenia się. Niezwykle istotne jest to, by dzieci w wieku wczesnoszkolnym mogły aktywnie uczestniczyć w procesie kształcenia i zdobywać takie umiejętności, jak praca w grupie, stawianie i weryfikowanie hipotez oraz wyciąganie wniosków.

Zgromadzone obserwacje pozwalają na stwierdzenie, że eksperymentowanie służy rozbudzaniu zainteresowań dzieci, ich zaangażowania oraz ciekawości poznawczej. Wprowadzenie dzieci w działalność o charakterze eksperymentatorskim zachęca je do eksplorowania i poszukiwania odpowiedzi na wyłaniające się pytania. Zadania przygotowane na lekcjach pobudziły ciekawość uczniów, wprowadziły je w temat zajęć i jednocześnie ukierunkowywały dalsze poszukiwania dzieci w danym zakresie. Warto również zaznaczyć, że chociaż eksperyment wymaga ścisłego przestrzegania procedury badawczej, nadal jednak może pobudzać do stawiania pytań oraz eksplorowania. Wyraźnie widać zatem, jak wiele możliwości stwarza wykorzystanie eksperymentu na zajęciach z dziećmi na tym etapie edukacyjnym. Należy pamiętać, że badania te były badaniami autoewaluacyjnymi, które są obciążone samopotwierdzeniem się przyjętych wcześniej założeń, a także subiektywnością wyników, co oznacza, że należy do nich podchodzić z pewną ostrożnością.

Literatura

- Atroszko B. (2018), *Konstruktywizm jako źródło inspiracji dla rozwoju współczesnej edukacji nauczycieli*. W: *Reviewed Proceedings of the Interdisciplinary Scientific International Conference for PhD students and assistants*. „QUAERE”, 3, 27–29 June.
- Bächtold M. (2013), *What do students „construct” according to constructivism in science education*. „Research in Science Education”, 43(6).
- Bruner J.S. (1978), *Poza dostarczane informacje: Studia z psychologii poznawania*. Warszawa, PWN.
- Dylak S. (2000), *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*. W: H. Kwiatkowska, T. Leowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Filipiak E. (2015), *Budowanie rusztowania dla myślenia 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 Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- French L.A. (1996), *I told you all about it, so don't tell me you don't know: Two-year-olds and learning through language*. „Young Children”, 51(2).
- Jenkins E.W. (2000), *Constructivism in School Science Education: Powerful Model or the Most Dangerous Intellectual Tendency?* „Science & Education”, 9.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A.

- Marek E. (2015), *Konstruktywizm determinantem indywidualizacji pracy nauczyciela z uczniem (na podstawie analizy wybranych programów edukacji wczesnoszkolnej)*. Kraków, Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner.
- Mirzaie R.A., Hamidi F., Anaraki A. (2009), *A Study on the Effect of Science Activities on Fostering Creativity in Preschool Children*. „Journal of Turkish Science Education”, 6(3).
- Özbey S., Alisinanoğlu F. (2008), *Identifying the General Ideas, Attitudes and Expectations Pertaining to Science Activities of the Teachers Employed in Preschool Education*. „Journal of Turkish Science Education”, 5(2).
- Piaget J. (1966), *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa, PWN.
- Rybska E. (2017), *Przyroda w osobistych koncepcjach dziecięcych – implikacje dla jej nauczania z wykorzystaniem rysunku*. Poznań, Wydawnictwo Kontekst.
- Szydłowski H. (1991), *Nauczanie fizyki a wiedza potoczna uczniów*. Poznań, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Wendland M. (2011), *Perspektywa konstruktywistyczna jako filozoficzna podstawa do rozważań nad edukacją*. „Kultura i Edukacja”, 4(83).
- Wood D. (1995), *Spoleczne interakcje jako tutoring*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*. Wybór i tłum. E. Flesznerowa i J. Fleszner, red. nauk. E. Franus. Warszawa, PWN.
- Wygotski L.S. (1978), *Interaction Between Learning and Development*. W: M. Gauvain, M. Cole (eds.), *Readings on the Development of Children*. New York, Scientific American Books.
- Wygotski L.S. (1989), *Myślenie i mowa*. Tłum. E. Flesznerowa i J. Fleszner. Warszawa, PWN.

Autorzy/Authors

Joanna Dziekońska – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Anita Gulczyńska – dr, Uniwersytet Łódzki, Poland

Magdalena Kaliszewska-Henczel – mgr, Uniwersytet Łódzki, Poland

Lucyna Kopciewicz – prof. dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

Jolanta Kruk – prof. DSW, dr hab., Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Poland

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

Ellen Phelan – BA, Maynooth University, Ireland

Renata Raszka – dr, Uniwersytet Śląski, Poland

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

Karolina Wykrzykowska – Uniwersytet Gdański, Poland

Jolanta Zwiernik – prof. DSW, dr hab., Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, 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**. 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**,
- 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.
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);
- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS)
(<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/>);
- BazHum – czasopisma humanistyczne i społeczne
(<http://bazhum.pl/bib/list/>).

Adres Redakcji/ Editor's address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

e-mail: czasopismopwe@gmail.com

Adres strony internetowej/ Website

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

Prenumerata

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić w Wydawnictwie Uniwersytetu Gdańskiego e-mailowo, pisząc na adres: sklep@gnu.ug.edu.pl.

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

Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”

Opłata za pojedynczy numer 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).

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