



ISSN 1734-1582

ISSN 2451-2230 (online)

P R O B L E M Y
W C Z E S N E J
E D U K A C J I
ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XVI 2020

Numer 4(51)

**KONSTRUKTYWIZM W BADANIACH
SZKOŁY I DZIECIŃSTWA**

**CONSTRUCTIVISM IN SCHOOL
AND CHILDHOOD RESEARCH**

w numerze m.in.:

- **Dorota Klus-Stańska**, *Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy*
- **Ewa Filipiak**, *Społeczne podstawy poznania i rozwoju – konstruktywizm społeczno-kulturowy Lwa S. Wygotskiego. Nowe odczytania, rekonstrukcje, tropy epistemologiczno-metodologiczne*
- **Bogusława Dorota Gołębnik**, *Konstruktywistyczna edukacja do konstruktywistycznego nauczania. Redefinicja relacji teorii i praktyki w akademickim kształceniu nauczycieli*
- **Hana Červinková**, *Miejsca kultury w antropologii i etnografii edukacyjnej*

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 Dagił (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

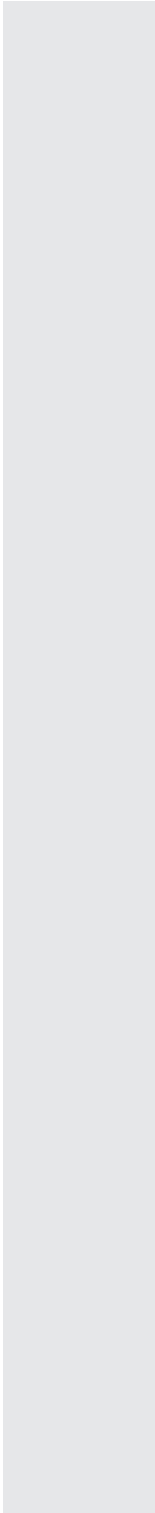
Dorota Klus-Stańska , <i>Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy</i>	7
Ewa Filipiak , <i>Spoleczne podstawy poznania i rozwoju – konstruktywizm społeczno-kulturowy Lwa S. Wygotskiego. Nowe odczytania, rekonstrukcje, tropy epistemologiczno-metodologiczne</i>	21
Bogusława Dorota Gołębiak , <i>Konstruktywistyczna edukacja do konstruktywistycznego nauczania. Redefinicja relacji teorii i praktyki w akademickim kształceniu nauczycieli</i>	32
Hana Červinková , <i>Miejsca kultury w antropologii i etnografii edukacyjnej</i>	47
Stanisław Dylak , <i>Behawioryzm i konstruktywizm wobec człowieczych czynów, wiedzy i moralności ...ku (nie)podzielanej edukacji</i>	60
Henryk Mizerek , <i>Ewaluacje konstruktywistyczne. Implikacje dla wczesnej edukacji</i>	75
Astrid Męczkowska-Christiansen , <i>Pulsujące metafory dydaktyki w kleszczach języka. O lingwistycznych blokadach konstruktywistycznej zmiany w kształceniu</i>	87
Renata Michalak , <i>Konstruktywistyczna perspektywa wczesnej edukacji przyrodniczej</i>	99
Alina Kalinowska-Iżykowska , <i>Konstruktywistyczna dydaktyka w edukacji matematycznej</i>	114
Małgorzata Kowalik-Ołubińska , <i>Interdyscyplinarny paradygmat Childhood Studies w perspektywie konstrukcjonizmu</i>	126
Grażyna Szyling , <i>Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego</i>	138
Jolanta Rzeźnicka-Krupa , <i>Konstruktywizm i pedagogika różnorodności w kontekście edukacji włączającej</i>	153
Jarosław Jendza, Joanna Grzanka , <i>Freinet and Montessori in practice. A comparative analysis of the meanings attributed to the process of learning by early education teachers – research report</i>	167
Autorzy	181
Lista recenzentów w 2020 roku	182
Informacje dla Autorów	185

Content

STUDIES AND ARTICLES

Dorota Klus-Stańska , <i>Educational constructivism – ambiguity, controversies, dilemmas</i>	7
Ewa Filipiak , <i>The social foundations of cognition and development – socio-cultural constructivism of Lev S. Vygotsky. New readings, reconstructions, epistemological and methodological traces</i>	21
Bogusława Dorota Gołębnik , <i>Constructive education for constructive teaching. Redefining the relationship between theory and practice in academic teacher education</i>	32
Hana Červinková , <i>Locations of culture in educational anthropology and ethnography</i>	47
Stanisław Dylak , <i>Behaviourism and constructivism toward human acts, knowledge and morality ...toward (not) shared education</i>	60
Henryk Mizerek , <i>Constructivist evaluation. Implications for early education</i>	75
Astrid Męczkowska-Christiansen , <i>Pulsating metaphors of didactics in the tongs of the tongue. On the linguistic blockades of constructivist change in education</i>	87
Renata Michalak , <i>Constructivist perspective of early science education</i>	99
Alina Kalinowska-Iżykowska , <i>Constructivist didactics in mathematics education</i>	114
Małgorzata Kowalik-Olubińska , <i>Interdisciplinary paradigm of Childhood Studies in a constructionist perspective</i>	126
Grażyna Szyling , <i>Overlooked discourse, that is a piece on constructivism and the chances of early school assessment (being) wasted</i>	138
Jolanta Rzeźnicka-Krupa , <i>Constructivism and diversity pedagogy: learning in the context of inclusive education</i>	153
Jarosław Jendza, Joanna Grzanka , <i>Freinet and Montessori in practice. A comparative analysis of the meanings attributed to the process of learning by early education teachers – research report</i>	167
Authors	181
List of Reviewers in 2020	182
Information for Authors	188

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Dorota Klus-Stańska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.01>

ORCID: 0000-0002-0430-3776

Uniwersytet Gdański

d.klus-stanska@ug.edu.pl

Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy

(...) konstruktywizm oznacza różne rzeczy dla różnych badaczy.
M.R. Matthews

Summary

Educational constructivism – ambiguity, controversies, dilemmas

This article is a voice in the discussion on the reasons why the polemics on the essence and status of constructivism and on its significance for educational practices continues. The multiplicity of theoretical references, the ambiguity of evidence on educational outcomes, and the divergence of assessments of the effects of using constructivism in organizing learning processes have their various causes. This text undertakes to identify those reasons whose roots lie in the nature of pedagogical science and in the related peculiarities of the relationship between academic theory and teaching practice.

Keywords: educational constructivism, pedagogical theory and practice, ambiguity of constructivism

Słowa kluczowe: konstruktywizm edukacyjny, teoria i praktyka pedagogiczna, wieloznaczność konstruktywizmu

Pojęcie konstruktywizmu należy bodaj do grupy najczęściej pojawiających się we współczesnych naukach społecznych. Konstruktywizm jest analizowany i rekonstruowany, wskazywany jako podstawa teoretyczna lub metodologiczna, przywoływany, by dać wyraz orientacji praktycznej lub ideologii, bywa chwalony lub krytykowany. Mogłoby się zatem wydawać, że dysponujemy pewną wypracowaną już w ten sposób ostrością pojęcia i jego konotacjami. Tymczasem przy przeglądzie prac, których autorzy przyjmują stanowisko konstruktywistyczne, widoczna staje się pewna jego osobliwość. Polega ona na utrzymującej się, a właściwie pogłębiającej, niejasności treściowej i zakresowej, różnorodności przyjmowanych znaczeń, nieostrych granicach między konstruktywizmem a innymi teoriami czy prądami myślenia, wielości wewnętrznych zróżnicowań i odmian. Jak pisze Andrzej Skrendo: „Słowo »konstruktywizm« to dziś »pojęcie-worek«” (2004: 65).

Dlatego satysfakcjonująca odpowiedź na pytanie, czym jest konstruktywizm i jakie są jego założenia, nie jest zadaniem prostym, a niektórzy mogą nawet wątpić, czy możliwe do wykonania. Nie tylko dlatego, że każda teoria naukowa jest na tyle złożona, że nazbyt syntetyczny opis zawsze stanowi pewne zubożenie. W przypadku konstruktywizmu sytuację komplikuje niezwykle jego powodzenie jako strategii myślenia i rozumienia, która okazała się atrakcyjna dla ogromnego obszaru myśli naukowej.

Niejednoznaczność konstruktywizmu wyraziście sygnalizuje wielu autorów (Matthews 2003; Gołębiak 2005; Wendland 2014). Ma ona liczne przyczyny i przejawy. Cele tego tekstu to wskazanie najważniejszych z nich, wprowadzenie rodzaju alternatywnego uporządkowania i propozycja przyjęcia nowej perspektywy.

Gdzie szukać źródeł niepewności?

Konstruktywizm jako teoria edukacji daje się zidentyfikować w pedagogice od ponad stu lat, ale intensywne zainteresowanie nim to kwestia ostatnich dwóch, trzech dziesięcioleci. Już to samo może wyjaśniać, dlaczego wciąż wiele w nim pytań, na które brak odpowiedzi, niejasności, napięcie teoretycznych i praktycznych niekonsekwencji. Krótki okres intensywnych przemian rozwojowych, gdy konstruktywizm „odkryty na nowo” przechodził przez różnorodne formy i postacie, takie jak praktyczne idee, alternatywne interpretacje zdarzeń i danych, teorie przynależne do różnych dyscyplin naukowych, aż do postaci rozbudowanego paradygmatu, nie sprzyjał ujednocnieniu, uściśleniu i doprecyzowywaniu jego założeń.

Dla rozpoznania konstruktywizmu szczególnie interesujące są polemiki z nim związane i głosy badaczy kwestionujących jego znaczenie lub przeciwnie – broniących jego pozycji w teorii edukacji. Z jednej strony bowiem mamy do czynienia z sytuacją, gdy mowa o tym, jak konstruktywizm wkroczył do edukacji z ogromnym impetem, radykalnie zmieniając myślenie o uczeniu się, nauczaniu i wiedzy w umyśle. Zdaniem wielu autorów nie ulega też wątpliwości, że w ciągu kilku dziesięcioleci podejście konstruktywistyczne doprowadziło do rewolucyjnej zmiany w rozumieniu zjawisk rozgrywających się na lekcji, w programach szkolnych i efektach kształcenia. W przeciwieństwie do Polski w wielu krajach świata konstruktywizm wywołał ogromny entuzjazm wśród badaczy i nauczycieli. W celu opisu tej sytuacji w nauce zaczęto stosować określenie „paradygmat konstruktywistyczny”, a także mówić o wyłonieniu się konsensusu w zakresie akceptacji nowych założeń i definicji (Gruender, Tobin 1991).

Z drugiej strony zdarza się bardzo ostra krytyka konstruktywizmu i oskarżanie go o bardzo poważne negatywne skutki w zakresie praktyk edukacyjnych (Jenkins 2000) oraz kwestionowanie statusu konstruktywizmu i jego znaczenia (Solomon 1994). Nie można tu pominąć kwestii niejednoznaczności rezultatów edukacyjnych kształcenia określanego jako konstruktywistyczne w porównaniu z kształceniem opartym na kierowniczej roli nauczyciela. Jak opisuje to David Perkins (1999), analizując przykładowe zdarzenia

na konstruktywistycznej lekcji, obserwujemy sytuacje, gdy zrozumiałe, klarowne wyjaśnienia i rutynowe ćwiczenia dają dobre rezultaty. Bywa nawet, że sami konstruktywiści powątpiewają w nagłaśnianą przełomowość zmiany myślenia o uczeniu się. Na przykład Stanisław Dylak twierdzi, że popularność konstruktywizmu nie jest skutkiem jego rewolucyjności w pedagogice, ale tego, że jest on „elegantką formułą teoretyczną, zespalającą i nazywającą przekonania o niezależności poznawczej podmiotu poznającego” (Dylak 2000: 67). Istnieje też całkiem spore grono zdecydowanych krytyków konstruktywizmu (Alanazi 1996; Osborne 2014). Nie brakuje osób wskazujących, że w licznych przypadkach edukacja konstruktywistyczna przynosi mierne rezultaty (Osborne 1996). Nawet wśród zwolenników konstruktywizmu pojawia się rozczarowanie niektórymi efektami jego stosowania w praktyce. Na przykład Urszula Dernowska pisze: „Konstruktywizm nie jest więc panaceum na wszelkie rozterki i trudności, jakie niesie ze sobą ta specyficzna forma obcowania społecznego, jaką jest kształcenie ujęte w instytucjonalne ramy” (2008: 206). Innymi słowy, bardzo trudno formułować jednoznaczne wnioski i oceny konstruktywizmu, a takie próby – jeśli są podejmowane – szybko ujawniają swoją niepewność i uproszczenia.

Wydaje się, że główne źródła niejednoznaczności konstruktywizmu tkwią w jego czterech aspektach, na które składają się:

- różnorodność dyscyplin, dla których konstruktywizm stał się znaczącą perspektywą teoretyczną;
- wewnętrzne zróżnicowanie konstruktywizmu;
- napięcie między konstruktywizmem teoretycznym a jego przełożeniem na praktyki kulturowe;
- tendencja do interpretacji konstruktywizmu z perspektywy doświadczeń obiektywistycznych.

Polidyscyplinarność konstruktywizmu

Wpływy konstruktywizmu dają się zauważyć w mniejszym lub większym stopniu właściwie we wszystkich dyscyplinach naukowych, chociaż w naukach ścisłych znaczącą rolę nadal odgrywa obiektywizm. Dla nauk społecznych konstruktywizm stał się zasadniczym źródłem nowych założeń i teorii. Tak dzieje się m.in. w filozofii, naukach politycznych, socjologii wiedzy, antropologii, literaturoznawstwie, psychologii czy pedagogice oraz w niektórych naukach transdyscyplinarnych, takich jak metodologia nauk, cybernetyka, kognitywistyka, nauki o komunikacji. W każdym z tych właściwych dla danej dyscypliny dyskursów określenie „konstruktywizm” otrzymuje nowe znaczenia, gdyż umieszczone zostaje w odmiennych kontekstach (Skrendo 2004). Taka popularność i rozszerzanie się możliwości użycia powoduje zwielokrotnienie znaczenia terminu „konstruktywizm”. Ma on wiele odmian (Skrendo 2004; Gołębnik 2005), a tworzone klasyfikacje są niekonsekwentne (Wendland 2013).

W zależności od źródeł teoretycznych innych dyscyplin, po jakie sięga autor badań nad edukacją lub projektu edukacyjnego, mamy do czynienia z odmienną konceptualizacją pedagogiczną. Te różnicowania widoczne są chociażby podczas rozpoznawania konstruktywizmu w aspekcie relatywizmu. Mario Bunge (2001), odnosząc się do zarzutu nieuchronności konstruktywistycznego relatywizmu, podkreśla, że konstruktywizm występuje w odmianie ontologicznej lub poznawczej. Z założeń ontologicznych wynika, że to poznający tworzy świat. Stawia to pod znakiem zapytania wiarygodność wszelkiej wiedzy, która jawi się jako zawsze relatywna, a więc dyskusyjny staje się też sens pytania o to, „jak jest naprawdę?”. Natomiast założenia poznawcze odnoszą się do ludzkiego umysłu. Przyjmuje się tu, że człowiek tworzy w nim spersonalizowane konstrukcje, a nie po prostu gromadzi zasoby wrodzonych idei, proste efekty percepcji czy pochodzących z zewnątrz informacji. W tym wypadku potwierdza się obiektywne istnienie świata, którego nie poznajemy obiektywnymi metodami (Bunge 2001).

W odniesieniu do edukacji stosowane przywołania są najczęściej zakorzenione w konstruktywizmie poznawczym, gdyż opcje ontologiczne postrzega się jako zbyt radykalne. Niemniej nowe założenia poznawcze za każdym razem prowadzą do odmiennych konceptualizacji, gdy te ostatnie są profilowane logiką innej dyscypliny. Na przykład inspiracje antropologiczne mogą skutkować rozpoznawaniem lekcji szkolnych jako rodzaju subkultury, zrytualizowanej codzienności, kulturowych warunków tworzenia tożsamości uczniów i nauczyciela. Sięganie do konstruktywistycznych założeń z obszaru socjologii może być zachętą do rozpoznawania dyskursów władzy cechujących edukację szkolną w jej założeniach programowych, przejawianych praktykach czy celach. Impulsy czerpane z psychologii przyczyniają się do eksploracji dydaktycznych i zmierzają do ustalenia nowej teorii kształcenia.

Możliwych konfiguracji teoretycznych jest wiele. Na przykład z perspektywy epistemologii prowadzona jest zarówno krytyka teorii konstruktywistycznych (Matthews 1993; Solomon 1994), jak też powstają koncepcje rozumienia edukacji i działania w niej budowane argumentacją epistemologiczną (np. Kruk 2008). Dokonywane są swoiste mariaże analizy konstruktywistycznych teorii pedagogicznych lub praktyk edukacyjnych przez łączenie perspektywy kognitywistycznej i konstruktywistycznej (Wiśniewska-Kin 2013) czy epistemologicznej z neurofizjologiczną (Ültanır 2012). W ten sposób, mimo istnienia wspólnego rdzenia konstruktywistycznego, dochodzi do różnicowania ujęć i koncepcji, nacechowanych specyfiką dyscyplin kontekstowych, często silnie się różniących i podporządkowanych odmiennym założeniom i wartościom.

Wewnętrzne zróżnicowanie konstruktywizmu

Swoiste zwielokrotnianie odmian konstruktywizmu przyjmuje kierunek zarówno „na zewnątrz”, jak i „do wewnątrz”. Nie tylko jest on bowiem asymilowany przez wiele dyscyplin naukowych, ale też cechuje go wewnętrzne zróżnicowanie w obrębie jednej dyscypli-

ny, w tym także pedagogice. Chociaż nietrudno wskazać pewien rdzeń założeń wspólny dla wszystkich odmian ujmowania konstruktywizmu w refleksji nad edukacją, stanowią one niejednorodny zbiór koncepcji.

Konstruktywizm edukacyjny to zawsze teoria uczenia się, ale bywa rozpatrywany jako teoria uczenia się indywidualnego, gdy badacze sięgają do tradycji Piagetowskiej (Papert 1996), lub społecznego, gdy silniejszy jest wpływ myśli Lwa S. Wygotskiego i Jerome Brunera (Filipiak 2012). Niektórzy skupiają się na uczeniu się szkolnym (Klus-Stańska 2002), inni na pozaszkolnym (Karwasz, Kruk 2012; Skutnik 2014; Michalak, Parczewska 2019). Głównym przedmiotem zainteresowania konstruktywistów jest wiedza powstająca w umyśle uczniów (Klus-Stańska 2002; Dylak 2013), choć rozpatrywane są jej różne aspekty i uwarunkowania. Jedne analizy koncentrują się na programie kształcenia jako na zasadniczym kontekście uczenia się (Dylak 2008), inne na cechach powstającej w szkole wiedzy w powiązaniu z komunikacją na lekcji (Klus-Stańska 2002; Sadoń-Osowiecka 2009), jeszcze inne na rozwiązywanych przez uczniów typach zadań, które wyzwalały odmiennie procesy myślowe (Kalinowska 2010). Konstruktywizm w centrum uwagi stawia uczniów, ale rola nauczycieli czy kandydatów na nauczycieli, ich funkcjonowanie i sposób rozumienia uczenia się są z tej perspektywy teoretycznej również analizowane (Dylak 2000; Nowak-Łojewska 2011; Kalinowska 2019).

Szeroki wachlarz zagadnień nie tylko stwarza szansę na budowanie pogłębionych koncepcji, lecz jest też wyrazem rozproszenia ogłądów, eksplikacji, rozpoznania ze względu na dotkliwy brak w naszym kraju kompleksowych opracowań konstruktywizmu edukacyjnego.

Napięcie między konstruktywizmem teoretycznym a jego przełożeniem na praktyki kulturowe

Jak pisze Dorota Gołębiak: „[p]owszechnie uważa się, że napięcie między teorią a praktyką należy do klasycznych, nieusuwalnych dylematów w edukacji nauczycieli” (2014: 150). Swój głos w debacie nad tym zagadkowym konfliktem czy dysonansem wiąże ona autnograficznie z osobistym doświadczeniem, jakie stało się jej udziałem w ramach zajęć z przedmiotu dydaktyka ogólna na studiach podyplomowych adresowanych do profesjonalistów pracujących w instytucjach oświatowych oraz w trakcie seminarium doktoranckiego. Owo doświadczenie wywołało u niej – jak pisze – rodzaj wstrząsu, który był efektem zaobserwowanego całkowitego braku zmiany w myśleniu nauczycieli praktyków mimo radykalnej zmiany teorii edukacyjnej, którą znają i do której się nawet odwołują. Wyjątkową podatność konstruktywizmu na zniekształcenia i trudności w jego przekładaniu na praktykę szeroko przeanalizował Mark Windschitl (2002), lokując jej przyczyny m.in. w napięciach między przyjmowanymi ogólnymi strategiami edukacji a lokalnym kontekstem ich realizacji. Tutaj spróbuję ustalić dwa inne możliwe źródła tej – eufemistycznie rzecz określając – niespójności między nauczycielskimi deklaracjami a ich wykonaniem. Podzielę je na dwie grupy, które omówię kolejno w tym i w następnym punkcie tego tekstu.

Pomijam tu inercyjną wierność wzorom utrwalonym biograficznie. Mechanizm, który polega na replikowaniu przez nauczycieli obrazu swojej roli skonstruowanego w wyniku uprzednich doświadczeń szkolnych, jakich byli uczestnikami jako uczniowie, został już wielokrotnie opisany (Klus-Stańska 2006; Kędzierska 2012; Opłocka 2012). W tym miejscu chcę się skupić na naturze dydaktyki jako teorii, która nieuchronnie prowadzi do niejednoznaczności, a czasem po prostu do błędów w jej odbiorze.

Konstruktywizm jest teorią, za pomocą której jego przedstawiciele wyjaśniają, jak przebiega poznanie i uczenie się, a teoretycy konstruktywizmu edukacyjnego szczególnie dużo miejsca poświęcają wyjaśnianiu, jak uczenie się przebiega w intencjonalnie stworzonych warunkach. Jednocześnie, co jest specyficzne dla nauk pedagogicznych, są formułowane rekomendacje i tworzone projekty dla praktyki. I właśnie w tej przestrzeni spotkania teorii i praktyki dochodzi do silnych napięć, zderzeń, a często po prostu do ewidentnych nieporozumień. Mają one z reguły charakter, który można określić jako **opozycję wyjaśnienia i działania** lub jako **radikalizm teoretyczny versus kompromis praktyczny**.

Jego źródłem i fundamentem jest utożsamianie dydaktyki raczej (albo nawet wyłącznie) z praktyką kulturową, a nie z teorią. Zgodnie z takim podejściem to, co wnosi dydaktyka, jest rozpoznawane jako technologiczne wskazanie, jak działać, ale już nie jako perspektywa, w której można coś rozumieć lub wyjaśniać. W konsekwencji konstruktywistyczna teoria dydaktyczna o tym, jak powstaje wiedza w umyśle i jak się uczymy, zaczyna być niekrytycznie zamieniana na wskazówki, jak można nauczać. Językiem nauczycieli można powiedzieć, że uczeń „czasem przyswaja”, a „czasem konstruuje” wiedzę. Nauczyciel stara się wówczas stworzyć pewną przestrzeń dla samodzielnej aktywności uczniów i procesów aktywizacji wiedzy osobistej, odkrywania, negocjowania znaczeń, jednak dostrzega w nich przede wszystkim walory motywacyjne lub terapeutyczne, ale już nie wiedzotwórcze, ponieważ o wiedzy nadal sądzi, że musi być ona „przekazana” i „przyswojona”.

Oczywiście, świadomość tego, jak się uczymy, jest dobrą wskazówką, jakie należy zapewnić warunki do owocnego uczenia się. To właśnie wówczas stosowane są skróty myślowe, takie jak: „edukacja konstruktywistyczna”, „konstruktywistyczna lekcja”, „konstruktywistyczny nauczyciel”. Nie można zapominać, że konsekwencją teorii konstruktywistycznej jest założenie, że człowiek **zawsze** konstruuje wiedzę, tyle że w różnych warunkach skonstruuje coś innego. Na przykład w określonych sytuacjach dydaktycznych w jego umyśle powstanie wiedza pogłębiona, elastyczna, systemowa, a w innych – płytka, sztywna, zdeintegrowana.

To nieporozumienie powoduje, że teoria wiedzy jest odczytywana jako zbiór metod, a wynikające z twierdzeń konstruktywizmu ustalenie, że człowiek uczy się w określony sposób, po pseudodydaktycznej „przeróbce” jest rozumiane jako informacja, że człowiek uczy się w określony sposób czasami, a czasami mechanizmy uczenia się są zupełnie inne. Tego rodzaju błędne rozumowanie wytwarza błędy koncepcyjne i prowadzi do wadliwych wniosków. Mamy zatem do czynienia z sytuacją, gdy dobrze rozwinięta i uargumentowana badaniami teoria (nazwijmy ją umownie **dobrą teorią**) może być słabym i mylącym

wskazaniem do odnoszenia się do niej w działaniu, a więc może współwystępować z niezgodną z jej założeniami praktyką (określmy to tutaj: **złą praktyką**).

Z kolei trzeba pamiętać, że dopiero wykorzystanie konstruktywizmu w praktycznych sytuacjach edukacyjnych daje szansę na pogłębione rozumienie, czym on jest. Na styku tych dwóch światów – teorii i praktyki – powstaje przestrzeń dla najbardziej owocnego rozumienia konstruktywizmu, gdy uogólnienia na jego temat i egzemplifikacje z codziennego życia szkoły pozwalają przenikać się perspektywie rozumienia znaczenia i potrzeby odnalezienia desygnatu. W rezultacie powstaje sytuacja patowa. Niezrozumienie założeń konstruktywizmu w połączeniu z potrzebą bycia praktykiem-konstruktywistą prowadzi do utrwalania dotychczasowych modeli edukacji z jednoczesnym pozbawianiem ich tych cech, które stanowią ich mocną stronę. Innymi słowy, praktyka stanowi jednocześnie szansę i obszar ryzyka dla konstruktywistycznej edukacji.

Zdecydowanie opowiadam się za wykorzystywaniem pogłębionego rozumienia teorii do interpretowania (również swojej) praktyki, czemu dałam wyraz, wprowadzając podtytuł: „Myśleć teorią o praktyce” w książce o dydaktycznych paradygmatach (Klus-Stańska 2018), jednak z zaciekawieniem przyjąłm odmienny punkt widzenia Michaela R. Matthews. Analizując dynamikę popularności konstruktywizmu i związane z nim dylematy i niejasności filozoficzne, stwierdza on: „Jest jasne, że najlepsza edukacja konstruktywistyczna może być rozwijana bez konstruktywistycznej epistemologii” (Matthews 1997: 48). Chociaż zapewne już trudniej wyobrazić sobie konstruktywistyczne działanie nauczyciela bez adekwatnej teorii dydaktycznej, ale potwierdzeniem tezy Matthews’a mogą być nie tylko przywoływane przez niego postacie prekursorów konstruktywizmu, takich jak Sokrates, ale też współczesne polskie osiągnięcia edukacyjne osób, które realizowały konstruktywizm intuicyjnie, a przecież w pełnej zgodności z tym, co wynika z akademickiej teorii. Wystarczy spojrzeć na niebywałe wyniki projektu „Z małej szkoły w wielki świat” (Federacja Inicjatyw Oświatowych 2020) czy podać przykład szkoły w Radowie Małym (Radanowicz 2020), by ze zdumieniem stwierdzić, że „zwykli” nauczyciele w „zwykłych” szkołach są w stanie zorganizować uczniom warunki do uczenia się, które – w świetle konstruktywizmu – stanowią najlepszą z możliwych ofert rozwojowych i kształcących, a zostały podjęte nie pod wpływem teorii, ale po prostu w oporze wobec tego, co w polskiej szkole dominujące, powszechne i utrwalone. Te dydaktyczne samorodki są potwierdzeniem niejednoznacznej relacji, jaka zachodzi między teorią edukacji a praktykowaniem edukacji.

Interpretacja konstruktywizmu z perspektywy doświadczeń obiektywistycznych

Wieloparadygmatyczność typowa dla nauk społecznych, a więc także dla dydaktyki jako pedagogicznej subdyscypliny naukowej (Klus-Stańska 2018), rodzi ryzyko nieadekwatnego zapożyczania argumentacji z jednego paradygmatu do objaśniania innego. Jeśli uświadomimy sobie, że zmiana paradygmatu pociąga za sobą zmianę rozumienia i definicji zjawisk, jasna staje się nieuchronność nieporozumień wynikających z takich

zapożyczeń. Na przykład to, co z jednej perspektywy założeniowej określamy jako samodzielna praca ucznia, z innej może być pracą wykonywaną samotnie, ale pod presją instrukcji nauczyciela czy też poddaniem się narzucanym rygorom opresyjnej edukacji. To, w czym jedni widzą przejaw nauczania prowadzącego do uczenia się, inni identyfikują jako ograniczanie samodzielnego myślenia ucznia, a jeszcze inni – jako przemoc symboliczną. Przykłady można by mnożyć.

Przejawy nieadekwatnego zapożyczenia mogą być różnorodne. Najczęściej mamy do czynienia z **pozorem**, a więc z deklarowaniem, że jest uprawiany inny paradygmat niż w rzeczywistości. Dotyczy to szczególnie nauczycieli, u których w badaniach ujawnia się znaczną rozbieżność między deklarowanymi wartościami, zasadami i regułami dydaktycznymi a wykonywaną praktyką. Jak się wydaje, rozbieżność ta nierzadko nie wynika z chęci świadomego wprowadzania w błąd czy maskowania tego, co w samocenie postrzega się jako niedociągnięcia, ale z rodzaju głębokiej niemożności zmiany myślenia i działania czy wręcz wyobrażenia sobie innej szkoły i innego nauczania (Klus-Stańska 2005, 2016). We wspomnianym już tekście Gołębiak dokonuje interesującego empirycznego „rozpoznania pozoru odejścia w praktyce szkolnej od *quasi*-tradycyjnego modelu przekazu (kultury, wiedzy, ideologii) w kierunku nauczania skupionego na wykorzystywaniu komunikacyjnej przestrzeni w szkole dla wspomagania indywidualnych i kolektywnych wzorów uczenia się” (Gołębiak 2014: 149). Badani nauczyciele reagowali „pozytywnie, przypisując wysokie wagi niemal wyłącznie powierzchownym opisom »nowym«, bo ugruntowanym w postbehawiorystycznych paradygmatach, praktykom edukacyjnym” (Gołębiak 2014: 155). Z pozorem mamy zatem do czynienia, gdy niezdolność do wyjścia z behawiorystycznej koncepcji nauczania i uczenia się zderza się z potrzebą dokonania „jakiejsz” zmiany w swoich praktykach zawodowych, najlepiej takiej, która jest zgodna z „modnymi” tendencjami i rekomendacjami w teorii edukacji.

Interesujące jest, że pozorowanie nie zdarza się wyłącznie nauczycielom, ale także badaczom. Przykładem zawierającym tego rodzaju nieporozumienia i nieuzasadnione interpretacje jest książka Urszuli Dernowskiej (2008), w której autorka prezentuje szczegółowy przebieg gimnazjalnych lekcji biologii. Opisuje je ona jako dobrze przystające do założeń konstruktywizmu Wygotskiego i Brunera, nie dostrzegając, jak bardzo przepełnione są transmisyjnymi naleciałościami¹. Zdaniem Dernowskiej nauczycielka „wrażliwie reaguje na wysyłane przez uczniów sygnały”, „spontanicznie buduje pomost między wcześniejszymi i nowymi informacjami”, umożliwia „wędrowanie intelektem między znanym i nowo poznanym”, podejmuje „mediację między tym, czego uczniowie dotychczas się nauczyli, a nowym materiałem pojęciowym”, kieruje się „postulatem aktywizo-

¹ Książka jest publikacją rozprawy doktorskiej. Byłam jej recenzentem zarówno w procedurze awansowej, jak i w fazie przygotowania książki do druku. Zgłosiłam liczne zastrzeżenia co do interpretowania opisanych w badaniach działań nauczycieli jako konstruktywistycznych. Błędy interpretacyjne są w wielu miejscach jaskrawe. Niestety, autorka nie skorzystała z zawartych w recenzjach uwag i – jak należy przyjąć – za zgodą wydawnictwa pozostawiła prezentację obserwowanych lekcji jako przykład nauczania w dużej mierze konstruktywistycznego.

wania uczniów w procesie kształcenia”. Dzięki temu uczniowie mogą „uczyć się nielinearnie”, „rekonstruować i przetwarzać doświadczenie”. Taka identyfikacja istoty działań nauczycielki budzi poważne wątpliwości. Przebieg zajęć wyłaniający się z transkrypcji fragmentów lekcji oparty jest bowiem na tradycyjnej pogadance, z wyraźną kierowniczą rolą nauczyciela i wysokim statusem wiedzy nazwniczej (por. Klus-Stańska 2002), w widoczny sposób rozmiągającej się nierzadko z rozumieniem pojęć przez uczniów. W wymianie zdań widoczna jest druzgocąca przewaga nauczyciela. Nagminnie na kilkadziesiąt lub więcej słów nauczyciela przypadają pojedyncze słowa uczniów, a traktowane jest to przez badaczkę np. jako sprzyjanie „aktualizacji wiedzy uczniów, a tym samym tworzeniu powiązań między znanym i nowym” (Dernowska 2008: 177). Nauczyciel, który w obliczu ewidentnych luk w oczekiwanej jako wyjściowej wiedzy uczniów i popełnianych przez nich błędów, organizuje skrótową, powierzchowną repetycję tych wiadomości, nadal uprawia sztywną transmisję pojęć, tymczasem przez Dernowską jest to wskazywane jako dowód na „elastyczne odchodzenie od konspektu” i „negocjowanie z wiedzą uczniów”. Mediacja w sensie konstruktywistycznym nie jest podrzucaniem zaległych informacji, które uczniowie powinni już znać, choć tak nie jest, lecz wymaga tworzenia konfliktu poznawczego w sytuacji problemowej, tak by uczeń mógł dokonać samodzielnej, aktywnej rekonstrukcji swojej dotychczasowej wiedzy. Z natury rzeczy nie jest to możliwe, gdy celem lekcji staje się głównie zapamiętanie i kojarzenie ogromniej liczby nazw, co cechowało analizowane lekcje. Całość analiz Dernowskiej odnosi się przede wszystkim do działań nauczycielki, jej domniemych celów i intencji, podejmowanych decyzji. Tymczasem konstruktywizm – jak m.in. piszą Jacqueline G. Brooks i Martin G. Brooks – nie jest teorią nauczania, lecz teorią wiedzy i uczenia się, która definiuje wiedzę jako przejściową, dynamiczną, rozwojową i negocjowaną społecznie i kulturowo, a więc nieobiektywną (Brooks, Brooks 1999: vii). Ogólnie mówiąc, zawarty w książce Dernowskiej rozległy materiał empiryczny, choć bardzo ciekawy, nie mówi właściwie niczego o edukacji konstruktywistycznej, wprowadza za to poważne zamieszanie w jego rozumieniu.

Z kolei krytycy konstruktywizmu dokonują uproszczeń idących w odmiennym kierunku. Nie doszukują się inspiracji konstruktywistycznych w działaniach ewidentnie transmisyjnych, opartych na silnej kierowniczej roli nauczyciela, ale wskazują pozabawianie ucznia jakiegokolwiek wsparcia ze strony nauczyciela jako istotę konstruktywizmu edukacyjnego. Sięgnę tu po przykład z obszaru publicystyki oświatowej, ale dobrze odzwierciedlający ten rodzaj uproszczeń. Robert Pondiscio, zdeklarowany przeciwnik konstruktywizmu edukacyjnego, działający aktywnie w Thomas B. Fordham Institute, konserwatywnym amerykańskim think-thanku zajmującym się polityką edukacyjną, odniósł się jakiś czas temu do głośnego wpisu Johna Rodericka, muzyka i podcastera, który pochwalił się swoją „metodą wychowawczą”. Kiedy mianowicie dziewięcioletnia głodna córka artysty poprosiła go o posiłek, Roderick kazał jej samodzielnie otworzyć sobie puszkę fasolki za pomocą otwieracza, którego nie potrafiła użyć. Dziecko przez 6 godzin walczyło z puszką. „Konsekwentny” ojciec dostał gorzką lekcję od internautów, którzy skrytykowali jego wpis w jednoznaczny i niezwykle ostry sposób jako znęcanie się nad

dziekiem, co spowodowało szybkie usunięcie wpisu muzyka i jego publiczne przeprosiny za to niefortunne zdarzenie. Pondiscio (2021) na stronach Thomas B. Fordham Institute odnosi się do przypadku „fasolowego ojca”, ironicznie określając jego sposób postępowania jako przykład konstruktywizmu edukacyjnego, a jego samego jako dobrego konstruktywistę, który pozwala dziecku na samodzielne dokonywanie odkryć. Zdaniem Pondiscio cała ta sytuacja dowodzi, jak błędnym podejściem jest konstruktywizm.

Chociaż z pewnością jego argumenty w żaden sposób nie dają się odnieść do konstruktywizmu socjokulturowego, w którym kluczową rolę odgrywają: koncepcja stref aktualnego i potencjalnego rozwoju, Brunerowski *scaffolding*, wrażliwe wsparcie ze strony nauczyciela i współpraca rówieśnicza, mogłoby się jednak wydawać, że ma on rację przynajmniej w odniesieniu do konstruktywizmu rozwojowego inspirowanego teorią Jeana Piageta. Ten ostatni eksponował bowiem jedynie eksplorację samego ucznia, uważając współuczestniczącego dorosłego za element całkowicie zbędny. Pondiscio zapomniał jednak zarówno o tym, że konstruktywizm Piagetowski został zmodyfikowany przez jego kontynuatorów, jak i o tym, że odpowiednie środowisko uczące (*learning environment*) nie jest przypadkowe i nie oznacza pozostawiania uczniów w dowolnym otoczeniu materiałowym (Mandl, Reinmann-Rothmeier 2001). Musi być ono przemyślane i adekwatne wobec uczniowskich kompetencji i zainteresowań. Nieporozumieniem jest przeciwstawianie edukacji opartej na kierowniczej roli nauczyciela uczeniu się całkowicie pozbawionemu jakiegokolwiek wsparcia czy standardów. Skrajny brak kompetencji „fasolowego ojca” z pewnością nie uczynił go konstruktywistą, a krytyka Pondiscio nie wychyliła się ponad poziom potoczny.

Oba te opisane przypadki uproszczeń są różne, ale u ich podłoża leży podobny mechanizm: konstruktywizm jest identyfikowany tam, gdzie go nie ma. Schematy interpretacyjne uczenia się jako wywoływanego i kierowanego przez nauczyciela, który zachowuje się w utrwalony w wyobrażeniach społecznych sposób, są tak silne, że nawet na poziomie eksperckim nie potrafimy dokonać modyfikacji jego roli. Nauczyciel albo jest „taki jak zazwyczaj bywają nauczyciele”, albo „w ogóle go nie ma”. Tymczasem konstruktywizm oznacza głęboką zmianę myślenia o naturze opracowywanej na zajęciach wiedzy, odmienną jej kompozycję nie tylko na lekcji, ale też w programie, odmiennie formułowane pytania, inny system motywacyjny, zmianę organizacji przestrzeni i czasu, radykalnie przekształcone monitorowanie osiągnięć i ich dokumentowanie itd.

Podsumowanie

Konstruktywizm to zbiór teorii odnoszących się do wiedzy i poznania, w których zakłada się, że wiedza nie znajduje się na zewnątrz jednostki, ale jest zawsze w jej umyśle i jest tworzona drogą negocjacji społeczno-kulturowych. Jak to trafnie wyrazili to Humberto Maturana i Francisco Varela (1990), umysł nie odzwierciedla świata, lecz definiuje świat podzielany społecznie. Uczniowie konstruują rozumienie, a nie po prostu odzwierciedlają to, co jest im tłumaczone, demonstrowane lub co przeczytają, a poznanie i uczenie się

jest zawsze filtrowane i interpretowane pod wpływem wiedzy uprzedniej, obejmującej wszystkie doświadczenia poznawcze i tworzone w ich toku prekoncepcje.

Jednostka nie może usytuować siebie i swojego poznania w dystansie wobec świata. Nie jest zewnętrznym obserwatorem rzeczywistości, lecz jej częścią. Rozumienie świata i wiedza powstają zawsze w powiązaniu z dotychczasowym doświadczeniem jednostki, jej wiedzą, potrzebami i celami oraz językiem, w jakim tę rzeczywistość opisuje i objaśnia. Zasadnicze znaczenie ma tutaj założenie, że wiedza nie jest repliką czy odbiciem rzeczywistości, ale raczej ludzką konstrukcją.

Konstruktywizm edukacyjny okazuje się perspektywą wyjątkowo podatną na wieloznaczność na trzech poziomach: teorii, praktyki i relacji między nimi. Mimo wspólnych głębokich założeń można mówić o wielopostaciowości teoretycznej konstruktywizmu. Ten paradoks jedności w wielości stanowi jego siłę, ale i słabość. Potencjał rozwojowy i możliwość sięgania po percepcję konstruktywistyczną w każdej niemal dziedzinie nauki daje rozległe nadzieje na nowatorskie badania i praktyki, ale wytwarza też zagrożenie nieporozumieniami, uproszczeniami czy nadinterpretacjami.

O ile jednak na gruncie teorii możliwy jest bardziej systematyczny, porównawczy ogląd różnorodnych koncepcji, o tyle na gruncie praktyki sytuacja komplikuje się jeszcze bardziej. Edukacja inspirowana konstruktywizmem bywa w praktyce realizowana dobrze lub słabo, jej autorem jest nauczyciel-profesjonalista, ale zdarza się, że też nauczyciel nieudolny, problemy stawiane przed uczniem są owocne intelektualnie lub okazują się w rzeczywistości pseudoproblemami, a środowisko materialne może być bogate i dobrze zorganizowane lub ubogie i nietrafne. Krótko mówiąc, edukacja konstruktywistyczna może być w wydaniu różnych szkół i różnych nauczycieli dobra, przeciętna lub słaba. Dodajmy: tak jak każda inna edukacja. Nie dziwi zatem, że brakuje jednoznacznych dowodów na to, że uczenie się przez odkrywanie prowadzi do lepszych efektów niż kształcenie oparte na instrukcjach i wyjaśnieniach nauczyciela (Alfieri i in. 2011) lub że dowody na przewagę uczniów uczących się metodami poszukującymi nie są – jak wskazuje na to kilkadziesiąt prowadzonych na świecie metaanaliz – „przytłaczająco pozytywne” (za: Dylak 2013: 129).

Dodatkowo niejednoznaczności konstruktywizmu sprzyja relacja zachodząca między teorią i praktyką. Po pierwsze, chociaż teoria wyjaśnia zjawiska i dzięki temu może być inspiracją dla praktyki, nie znaczy to, że teoria jest „skrzynką narzędziową”. Zwróćmy uwagę, że nawet behawioryzm, który niemal „mówi” językiem praktyki, jest teorią, a nie zbiorem instrumentów i bywa bardzo naiwnie przekładany na działania w klasie szkolnej przez nauczycieli i metodyków. Stąd też w odniesieniu do nauczania opartego na kierowniczej roli nauczyciela należy raczej mówić o behawioryzmie zdydaktyzowanym lub quasi-behawioryzmie (Klus-Stańska 2010).

Złożona relacja między teorią naukową a praktyką powoduje, że konstruktywizm edukacyjny bywa „rozpoznawany” tam, gdzie go nie ma, co przyczynia się do gromadzenia artefaktów i zafałszowań na jego temat. Zdarza się, że stanowisko deklarowane jako wywiedzione z konstruktywizmu okazuje się pozorne, a zajęcia określane mianem

konstruktywistycznych niekoniecznie takie są. Proponowane są lekcje wyraźnie zgodne ze Skinnerowską wizją pozyskiwania przez ucznia wiedzy, której jedynym źródłem jest nauczyciel i podręcznik. W przebiegu lekcji materiał jest dzielony na niewielkie części, których przekaz jest sztywno wpisany w określoną kolejność. Gotowość do wykonywania poleceń i utrwalanie tak zwanych poprawnych odpowiedzi są uzyskiwane przez nieustanne stosowanie wzmocnień pozytywnych i negatywnych jako środka sterowania reakcjami uczniów. Zadaniem uczniów jest odpowiadanie na pytania nauczyciela z zachowaniem oczekiwanej przez niego treści i formy jej ekspresji, robienie kolektywnie ustalonych notatek lub wykonywanie poleceń zgodnie z otrzymanymi od nauczyciela instrukcjami. Próba (błédnego) identyfikowania takiego modelu kształcenia jako konstruktywistycznego uzasadniana jest pojawianiem się incydentów ludycznych, życzliwą postawą nauczyciela lub drobnymi korektami przebiegu zajęć. Przecenianie rangi tego rodzaju nauczycielskich „zmiękczających” zabiegów wynika zapewne z niemożności wyjścia badacza poza horyzont wyobrażenia szkoły, co jest spowodowane nadawaniem znaczeń szkolnemu nauczaniu i uczeniu się, jakie umocnił w budowanych codziennymi doświadczeniami zasobach wiedzy osobistej. I przeciwnie. Zdarza się, że po prostu zła edukacja jest nazywana krytycznie konstruktywistyczną, gdyż zabrakło w niej nauczyciela w jego tradycyjnej roli.

Ale na tym nie kończy się napięcie między nauką i nauczaniem. Trzeba bowiem pamiętać, że zawsze to właśnie teoria stanowi zasadniczy kontekst interpretacyjny dla danych empirycznych i powoduje takie, a nie inne rozumienie sensu obserwowanych zdarzeń. Jeśli badacze stoją na gruncie różnych teorii, dane będą przez nich odmiennie interpretowane. Dlatego na przykład behawiorysta zobaczy na lekcji coś zupełnie innego niż konstruktywista oraz inaczej oceni efekty uczenia się. Jak w popularnym rysunku kaczki i królika, który – przywoływany przez Thomasa Kuhna (1970) – dobrze obrazuje niewspółmierność paradygmatów: możemy zobaczyć tylko albo jedno, albo drugie stworzenie – w zależności od tego, na gruncie jakich założeń teoretycznych stoimy, w tych samych danych widzimy odmienną rzeczywistość.

Literatura

- Alanazi A. (1996), *A Critical Review of Constructivist Theory and the Emergence of Constructivism*. „American Research Journal of Humanities and Social Sciences”, 2, <https://www.arjonline.org/papers/arjhss/v2-i1/18.pdf>, 5.09.2020.
- Alfieri L., Brooks P.J., Aldrich N.J., Tenenbaum H.R. (2011), *Does discovery-based instruction enhance learning?* „Journal of Educational Psychology”, 103(1).
- Brooks J.G., Brooks M.G. (1999), *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, Va., Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bunge M. (2001), *Relativism: Cognitive*. W: N.J. Smelser, P.B. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Oxford, Elsevier.
- Dernowska U. (2008), *Działania nauczyciela a wiedza pojęciowa uczniów*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Dylak S. (2000), *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa, WSP ZNP.
- Dylak S. (2008), *Tworzenie programów nauczania w szkołach artystycznych*. Warszawa, Censa.
- Dylak S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa, Difin.
- Federacja Inicjatyw Oświatowych (2020), Projekt „Z małej szkoły w wielki świat”. https://www.fio.org.pl/index.php?option=com_content&id=1237&Itemid=100057, 1.09.2020.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gołębiak B.D. (2005), *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(1).
- Gołębiak B.D. (2014), *O „upedagogicznianiu” szkoły poprzez akademicki dyskurs edukacyjny: ku autoetnografii*. „Forum Oświatowe”, 2(52).
- Gruender C.D., Tobin K. (1991), *Promise and prospect*. „Science Education”, 75(1).
- Jenkins E.W. (2000), *Constructivism in School Science Education: Powerful Model or the Most Dangerous Intellectual Tendency?* „Science & Education”, 9.
- Kalinowska A. (2010), *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych – między wiedzą osobistą a jej formalizacją*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kalinowska A. (2019), *Studenckie koncepcje potoczne o edukacji matematycznej w klasach początkowych*. Poznań, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Karwasz G., Kruk J. (2012), *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kędzierska H. (2012), *Kariery zawodowe nauczycieli: konteksty – wzory – pola dyskursu*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2005), *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(1).
- Klus-Stańska D. (2006), *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową*. W: J. Michalski (red.), *Sapienta et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D. (2016), *Jak wyjść poza horyzont pomyślenia szkoły i zrehabilitować wiedzę? Pod pretekstem reminiscencji z autorskiej szkoły podstawowej „Żak”*. „Studia i Badania Naukowe”, 10(1).
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kruk J. (2008), *Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów: projektowanie edukacyjne*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kuhn T. (1970), *Logika odkrycia naukowego czy psychologia badań?* <http://www.sady.up.krakow.pl/filnauk.kuhn.logikaodkrycia.htm>, 1.09.2020.
- Mandl H., Reinmann-Rothmeier G. (2001), *Environments for Learning*. W: N.J. Smelser, P.B. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Vol. 7. Oxford, Elsevier Science.

- Matthews M.R. (1993), *Constructivism and Science Education: Some Epistemological Problems*. „Journal of Science Education and Technology”, 2(1).
- Matthews M.R. (1997), *Introductory Comments on Philosophy and Constructivism in Science Education*. „Science & Education”, 6.
- Matthews W.J. (2003), *Constructivism in the Classroom: Epistemology, History, and Empirical Evidence*. „Teacher Education Quarterly”, 30(3).
- Maturana H., Varela F. (1990), *Autopoiesis and Cognition: The realization of the living*. Dordrecht, Reidel.
- Michalak R., Parczewska T. (2019), *(Nie)obecność outdoor education w kształceniu szkolnym*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Nowak-Łojewska A. (2011), *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń: wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Opłocka U. (2012), *Spoleczno-kulturowe konstruowanie sensów nauczycielskiego oceniania*. „Forum Oświatowe”, 1(46). <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/120/55>, 21.10.2020.
- Osborne J.F. (1996), *Beyond constructivism*. „Science Education”, 80(1).
- Osborne J. (2014), *Constructivism: Critiques*. W: Gunstone R. (ed.), *Encyclopedia of Science Education*. Springer, Dordrecht.
- Papert S. (1996), *Burze mózgów – dzieci i komputery*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Perkins D. (1999), *The Many Faces of Constructivism*. „Educational Leadership”, 57(3).
- Pondiscio R. (2021), *Explicit teaching vs constructivism: The misadventures of Bean Dad*. <https://fordhaminstitute.org/national/commentary/explicit-teaching-vs-constructivism-misadventures-bean-dad>, 10.01.2021.
- Radanowicz E. (2020), *W szkole wcale nie chodzi o szkołę*. Głogów, Wydawnictwo Sensor.
- Sadoń-Osowiecka T. (2009), *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych. Możliwości i zaniebdania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Skrendo A. (2004), *Tożsamość w perspektywie konstruktywizmu*. „Teksty Drugie”, 1–2.
- Skutnik J. (2014), *Teoretyczne uwarunkowania praktyk edukacyjnych w muzeum w świetle amerykańskiego pragmatyzmu i konstruktywizmu*. „Muzealnictwo”, 55.
- Solomon J. (1994), *The Rise and Fall of Constructivism*. „Studies in Science Education”, 23.
- Ültanır E. (2012), *An Epistemological Glance at the Constructivist Approach: Constructivist Learning in Dewey, Piaget, and Montessori*. „International Journal of Instruction”, 5(2).
- Wendland M. (2013), *Wiele twarzy konstruktywizmu. Różnorodność stanowisk konstruktywistycznych i ich klasyfikacje*. „Kultura i Historia”, www.kulturaiihistoria.umcs.lublin.pl/archives/5004, 15.11.2020.
- Wendland M. (2014), *Konstruktywizm komunikacyjny*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Windschitl M. (2002), *Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: An Analysis of the Conceptual, Pedagogical, Cultural, and Political Challenges Facing Teachers*. „Review of Educational Research”, 72(2).
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Ewa Filipiak

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.02>

ORCID: 0000-0001-7883-6244

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ewafil@ukw.edu.pl

Spoleczne podstawy poznania i rozwoju – konstruktywizm społeczno-kulturowy Lwa S. Wygotskiego. Nowe odczytania, rekonstrukcje, tropy epistemologiczno-metodologiczne

Summary

The social foundations of cognition and development – socio-cultural constructivism of Lev S. Vygotsky. New readings, reconstructions, epistemological and methodological traces

The original concept, theory-method of Lev S. Vygotsky, the innovative nature of his views allows to adopt new theoretical and methodological tools to describe the process of development and learning of a child, reconstruct what is happening in the classroom and in the students' minds. For many years the interest in Vygotsky's concept has been experiencing a renaissance all over the world, also in Poland. The cognitively sophisticated concept has original terminology. Unfortunately, in the discourses, frequent borrowings and loose usage of terms have been observed, as well as the reproduction of Vygotsky's words without discovering the meaning or giving them a deeper meaning. As a consequence, this brings the risk of distortion of the idea and the apparent change of school culture, its opening to a new quality (socio-cultural constructivism). In this article I share my reflection on: research and Research and Development (R&D) activities based on the theory-method of L.S. Vygotsky, applying his ideas to pedagogical research, and educational implications for changing everyday teaching practice.

Keywords: socio-cultural constructivism, the theory-method of Lev S. Vygotsky, social development situation, semiotic mediation, indirect learning, formative activity/educational activity

Słowa kluczowe: konstruktywizm społeczno-kulturowy, teorio-metoda Lwa S. Wygotskiego, społeczna sytuacja rozwoju, mediacja semiotyczna, upośredniane uczenie, formacyjna aktywność/działalność edukacyjna

Wprowadzenie

Współczesny dyskurs dotyczący natury dziecięcego myślenia i uczenia się, tworzenia się wiedzy w umyśle dziecka, rekonstruowania tego, jak dzieci uczą się i myślą, jak poznają rzeczywistość, zdominował paradygmat konstruktywistyczny, przynosząc nowe narzędzia

teoretyczne do opisu procesu rozwoju i uczenia się oraz tego, „co się dzieje w klasie szkolnej i w umyśle uczniów” (por. podejścia metodologiczne) (Filipiak 2018a; Zwiernik 2015). Konstruktywizm ma wiele odmian i wariantów (społeczny, radykalny, epistemologiczny, systemowy, historyczny i wiele innych), ale wspólne jest: założenie dotyczące procesu tworzenia wiedzy w umyśle, podkreślanie znaczenia wiedzy osobistej uczniów i ich samodzielności w dochodzeniu do rozumienia, zwrócenie uwagi na ciągłe poszerzanie i udoskonalanie narzędzi reprezentowania i operowania wiedzą (Stemplewska-Żakowicz 1996; Dylak 2000; Gołębiak 2005; Klus-Stańska 2018). Warunkiem koniecznym rozwoju i uczenia się w paradygmacie konstruktywistycznym jest aktywność własna/ działalność jednostki (Zuckerman 2003; Karpov 2014; Klus-Stańska 2018). Najskuteczniejsze uczenie się następuje we współpracy z innymi wtedy, kiedy „(...) jest ono partycypacyjne, proaktywne, wspólne, kooperatywne i nastawione raczej na tworzenie znaczeń niż na ich przyjmowanie w gotowej postaci (...)” (Bruner 2006: 122). Obraz świata w umyśle jest aktywnie konstruowany przez poznający podmiot, a na jego ostateczny kształt wpływają zarówno zinternalizowana informacja zewnętrzna, własności aparatu poznawczego jednostki, dotychczasowe instrumentarium i narzędzia poznania, którymi jednostka dysponuje, jak i zgromadzona wcześniej wiedza uprzednia (Stemplewska-Żakowicz 1996).

Paradygmat konstruktywistyczny w naturalny sposób wymusza konieczność zmiany myślenia nauczyciela o dziecku, przemyślenia na nowo jego teorii umysłu dziecka. Warto przywołać tutaj myśl Jerome’a S. Brunera, który w książce *Kultura edukacji* postawił tezę: „(...) u podstaw praktyk edukacyjnych w klasach szkolnych leży zbiór zdroworozsądkowych przeświadczeń o umysłach uczniów, z których część działa w sposób zamierzony dla dobra, a część niezamierzenie przeciwko dobru dziecka. Należy je wypowiedzieć otwarcie i zrewidować. Rozmaite podejścia do uczenia się i różne formy nauczania – od instrukcji do nauczania poprzez dokonywanie odkryć oraz współpracy – odzwierciedlają zróżnicowane przekonania i przeświadczenia o uczniu – od aktora do znawcy, osobiście doświadczającego, współpracującego myśliciela. (...) **Postępy w rozumieniu dziecięcych umysłów są zatem warunkiem wstępnym jakiegokolwiek postępu w pedagogii**” (Bruner 2006: 78, podkr. – E.F.).

Bruner wskazuje cztery współcześnie funkcjonujące modele umysłu ucznia, określające sposób nauczania i „edukacji”, uwzględniające relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem. Postrzega się w nich dzieci jako:

- uczących się przez **naśladowanie**: nabywanie umiejętności praktycznych (wiedza proceduralna – „wiem jak”);
- uczących się wskutek **ekspozycji** na działania dydaktyczne: nabywanie wiedzy deklaratywnej („wiem, że”);
- **myślących**: rozwój **wymiany intersubiektywnej**;
- **wiedzących**: **zarządzanie wiedzą** obiektywną (Bruner 2006; Filipiak 2011: 95–96).

Nauczycielskie teorie dziecka rozstrzygają o charakterze praktyk edukacyjnych realizowanych w klasach szkolnych w rozmaitych kontekstach kulturowych. Zmiana myślenia nauczycieli wiąże się z przyjęciem innej perspektywy, zmiany rozumienia statusu

dziecka oraz własnej roli w kulturze klasy szkolnej (z kierowniczej roli ukierunkowanej na transmisję i reprodukcję dominującej kultury do roli organizatora i badacza warunków uczenia). Tak jak zmienia się „teoria dziecka u nauczyciela”, postrzeganie dziecka jako myślącego, zdolnego do rozumowania, znajdowania sensu w wyniku własnych poszukiwań bądź przy pomocy dorosłego (lub we współpracy z nim), zdolnego do refleksji, posiadającego własną „teorię” na temat funkcjonowania świata, własnego umysłu, tak zmienia się poziom i typ wykonania, jakiego oczekuje nauczyciel od dziecka, wyłania się całkiem odmienny obraz jego kompetencji (Brown, Ferrara 1994; Bruner 2006; Filipiak 2011).

Pozostaje pytanie, na które warto poszukiwać odpowiedzi: Czy ta zmiana myślenia nauczycieli o edukacji oparta na fundamentach konstruktywizmu się dokonała? Analizując dyskursy obecne w przestrzeni publicznej i w publikacjach, dokumentację aplikowanych projektów edukacyjnych, można uznać, że konstruktywizm jest wszechobecny i stał się nowym „uprawomocnieniem podejmowanych przez nauczycieli praktyk edukacyjnych” (Gołębniak 2005: 13). Niestety w praktyce edukacyjnej ta deklarowana zmiana jest często pozorna, występuje jedynie w terminologii, jest zaś nieobecna w codziennych praktykach nauczycieli, w etnografii klas szkolnych, w kulturze uczenia czy w teorii umysłu nauczycieli.

Dorota Klus-Stańska, badaczka konstruowania wiedzy w szkole, istniejących w niej barier i ograniczeń, stwierdziła, że w klasach początkowych stosuje się model edukacji niezgodny z wiedzą psychologiczną. Kilkuletnie przebywanie i uczestniczenie w takiej kulturze uczenia prowadzi do zmian w umyśle ucznia i niestety nie zawsze są to zmiany korzystne. Jej zdaniem szkoła oferuje dzieciom warunki uczenia się niezgodne z ich specyfiką rozwojową i mechanizmami uczenia się. Wskutek takich działań szkoła jest nieczytelna rozwojowo, wsteczna (zatrzymuje dzieci w rozwoju, nie tworzy wyzwań) lub nawet deformacyjna (Klus-Stańska 2008). Stosowane przez nauczycieli strategie i oferowana im droga uczenia się wygasza działania eksploracyjne uczniów i odwagę ujawniania swoich przekonań, tłumi „apetyt na wiedzę”, a w konsekwencji – zamiast wspierać rozwój umysłowy ucznia, zaniedbuje i ogranicza rozwój kompetencji dla niego istotnych, „amputuje rozum” (Klus-Stańska 2008: 43). Alternatywą dla takiej szkoły jest szkolna kultura uczenia się oparta na: kulturowo-historycznej teorii Lwa S. Wygotskiego, teorii nauczania rozwijającego Dawidowa, rozwijająca myślenie rozumowe ucznia, samodzielność w myśleniu i działaniu, internalizująca proces uczenia się i narzędzia (Zuckerman 2003), tworząca warunki dla rozwijania myślenia teoretycznego. W artykule dzielę się refleksją wynikającą z wieloletnich „spotkań” z teorio-metodą Wygotskiego, odczytywania założeń jego socjo-historyczno-kulturowej teorii rozwoju wyższych funkcji psychicznych i tworzenia fundamentów rozumienia konstruktywizmu mającego implikacje dla zmiany myślenia o edukacji i rozwoju.

Paradygmat społeczno-kulturowy L.S. Wygotskiego: ramy, fundamentalne kategorie, założenia

Aby zrozumieć teorio-metodę Wygotskiego, stworzony przez niego oryginalny system teoretyczny, nowatorstwo poglądów i w konsekwencji – przyjęcie nowe narzędzia teoretyczne do opisu procesu rozwoju i uczenia się, trzeba przede wszystkim zrozumieć i odkryć sens fundamentalnych kategorii oraz relacji między nimi (filtr interpretacyjny). Ta zmiana myślenia i przyjęcie „paradygmatu Wygotskiego” (tab. 1) są ważne zarówno w odniesieniu do profesjonalnych badaczy, którzy wybierając teorio-metodę Wygotskiego, decydują się na podejście badawcze (metoda mikrogenetyczna, podwójnej stymulacji, eksperyment nauczający) (Filipiak 2018a), formułują założenia oraz konstrukty teoretyczne, jak również w odniesieniu do nauczycieli, refleksyjnych praktyków, badaczy własnej praktyki, którzy budują rozwojową sytuację społeczną, ich samoświadomości dydaktycznej.

Tabela 1. Paradygmat społeczno-kulturowy L.S. Wygotskiego: ramy, fundamentalne kategorie, założenia

Kryterium	Opis
Fundamentalne kategorie	społeczna sytuacja rozwoju, „działalność/aktywność uczącego się podmiotu”; strefa najbliższego/strefa aktualnego rozwoju; instrukcja formatywna; wyższe funkcje psychiczne, teoria nauczania rozwijającego, usensowione przeżywanie, narzędzie i znak
Rozumienie uczenia się	uczenie się jest wspólną aktywnością dziecka i nauczyciela w strefie rozwoju; aktywność/działalność edukacyjna (<i>learning activity</i>)
Rodzaje wiedzy	wiedza empiryczna vs wiedza teoretyczna – wiedzę empiryczną dziecko może zdobyć samodzielnie, lokuje się w Strefie Aktualnego Rozwoju, natomiast wiedza teoretyczna jest konstruowana w Strefie Najbliższego Rozwoju, jej tworzenie jest możliwe wyłącznie przy współpracy z dorosłym
Droga uczenia się	„od abstrakcji do konkretności”, opanowanie metody naukowego poznania
Mechanizmy	upośredniane uczenie się, mediacja semiotyczna, „wrażliwe nauczanie”, budowanie rusztowania, internalizacja, od działania ze wsparciem do działania samodzielnego; „od regulacji przez innych do samoregulacji”, „od cudzej pomocy do autopomocy”, „modelowanie”
Status i rola ucznia	„praktykant”; agent zmiany samego siebie, „samosterowny”
Status i rola nauczyciela	organizator warunków uczenia się, mediator, pośrednik, „wrażliwy” zarówno na osiągnięcia dziecka, jak i potencjał jego możliwości, ujawnia typy aktywności: wspieranie, pomaganie, prowokowanie/wyzwanie

Źródło: opracowanie własne.

Społeczna natura poznania/ społeczna sytuacja rozwoju i uczenia się

Według Wygotskiego społeczne interakcje w rozwoju dziecka spełniają formatywną rolę i konstruktywną funkcję. Asymetryczna interakcja z dorosłymi, nośnikami kultury, jest najważniejszym czynnikiem rozwoju dziecka. Przez pośrednictwo „innych” (partnerów w interakcji) dziecko podejmuje działania „uczące”. W tej interakcji podstawową rolę odgrywają znaki i różne semiotyczne systemy. Szczególną rolę „pośrednika” między uczeniem a rozwojem pełni język. Wygotski mówi o planującej funkcji mowy, która umożliwia dziecku przesunięcie czynności z planu interpsychicznego na intrapsychiczny (Filipiak 2012: 41–44; Filipiak (red.) 2015: 26–29). We współczesnych badaniach prowadzonych w paradygmacie kulturowo-historycznym wiele uwagi poświęca się instrukcji formatywnej, która stanowi swoisty „surowiec” uczenia się i rozwoju (Giest 2001). Interakcje społeczne mają „uczący” charakter, ulokowane są w niej źródła refleksji i inteligentnej samoregulacji (Wood 1995; Zuckerman 2003). Można powiedzieć, że interakcje społeczne podejmowane w kulturze szkoły i celowo organizowanych tam warunkach są uwikłane w rozwój zdolności dziecka do samoregulacji i w ten sposób sprzyjają kształtowaniu się u niego pojęcia „siebie jako ucznia”, rozwijania samodzielności jego myślenia, działania i uczenia. Dziecko internalizuje proces uczenia (Wood 1995; Zuckerman, Vengier 2015).

W szczególności wyższe funkcje psychiczne (uwaga dowolna, pamięć logiczna, werbalne i pojęciowe myślenie) ujawniają się i formują w procesie konstruktywnej wzajemnej interakcji (Ivić 2000). Wygotski sformułował ogólne, genetyczne prawo rozwoju kulturowego: „(...) każda wyższa funkcja psychiczna pojawia się w rozwoju dziecka dwukrotnie: raz jako działalność zespołowa, społeczna, czyli jako funkcja interpsychiczna, drugi raz jako działalność indywidualna, jako wewnętrzny sposób myślenia dziecka, jako funkcja intrapsychiczna” (Wygotski 1971: 432). Ta często cytowana teza Wygotskiego nie jest niestety źródłem refleksji inicjującej projektowanie edukacyjne w kulturze współczesnej szkoły i w myśleniu nauczyciela.

Aby edukacja stała się rozwojem zgodnie z myślą Wygotskiego, konieczna jest nie tylko przemiana kultury szkoły w kulturę wzajemnego uczenia (por. późniejsze stanowisko Brunera (2006)), ale też zrozumienie treści innej ważnej kategorii obecnej w jego koncepcji – **społecznej sytuacji rozwoju**. Społeczną sytuacją rozwoju Wygotski nazywa specyficzny, niepowtarzalny, jedyny, wyjątkowy stosunek, jaki zachodzi pomiędzy dzieckiem a otaczającym je środowiskiem. Zdaniem Wygotskiego społeczna sytuacja rozwoju jest punktem wyjścia dla wszystkich dynamicznych zmian, które zachodzą w rozwoju w danym okresie. Określa formy, drogę, przekształcanie tego, co najpierw jest społeczne, w działanie indywidualne jednostki (Smykowski 2000b: 10; Wygotski 2002: 78). Oddajmy głos Wygotskiemu: „(...) dziecko stanowi część sytuacji społecznej, a stosunek jego do otoczenia i otoczenia do niego zawarty jest w **przeżyciach** oraz **działalności** samego dziecka” (Wygotski 2002: 174–175; podkr. – E.F.).

Sens oryginalnej teorii Wygotskiego odnajdujemy zatem także w jego podejściu kontekstualnym, którym zainicjował współcześnie prowadzone międzykulturowe badania

empiryczne (Rogoff 2003; Hedegaard, Fleer 2013). Wygotski zwraca uwagę na konieczną głęboką analizę „przeżyć” dziecka zanurzonego w kontekście, badanie środowiska, które „przenika do wnętrza samego dziecka”, próbę określenia natury kontekstu, w jakim przebiega rozwój, i sposobu oddziaływania tego kontekstu na dzieci, a nie skupianie się wyłącznie na zewnętrznych warunkach rozwoju (Wygotski 2002: 175). Dziecko jest elementem kultury społecznej (kultury klasy szkolnej, szkolnego środowiska uczenia) i jego rozwój jest nierozzerwalnie związany z tą kulturą. Podstawową jednostką analizy w dyskursie dotyczącym poznania natury myślenia i uczenia się dziecka musi być „dziecko w kontekście”, a nie „dziecko w próżni” (Schaffer 2005: 240–241).

Pytanie, które warto w tym miejscu postawić, dotyczy właściwości kreowanej społecznej sytuacji rozwoju dzieci w wieku wczesnoszkolnym; to pytanie o właściwości kultury szkoły. Jakie są właściwości dyskursu i społecznej interakcji uczącej w przestrzeni szkoły? Ucząca działalność (*learning activity*), która staje się podstawową, centralną formą aktywności dziecka w wieku wczesnoszkolnym, jest fundamentem procesu uczenia się i rozwoju myślenia. Doświadczenia edukacyjne dzieci z tego okresu mają wpływ na budowanie pojęcia siebie jako ucznia (potwierdzają to w badaniach mikrogenetycznych Galina Zuckerman i Aleksander Vengier (2015)).

Uczenie się

Uczenie się w teorii Wygotskiego jest wspólnie podejmowaną aktywnością/działalnością dziecka i nauczyciela w strefie rozwoju, wspólnym tworzeniem znaczeń (Filipiak 2012). Tak rozumiane uczenie się zachodzi na co najmniej dwóch poziomach: inter- i intrapsychicznym (Wood 2006: 91). Dzięki współpracy z dorosłym dziecko nie tylko odkrywa sposoby rozwiązywania zadania, dziedziczy rozwinięte w danej kulturze narzędzia, sposoby myślenia i uczenia się, wyrabiając przy tym coraz większą biegłość, osiąga cel, realizując system dostosowanych do poziomu wykonania różnych typów zadań¹. Internalizuje uczenie, narzędzia i techniki. Specyficzną kategorią o złożonej treści (zawartości), osadzonej w kulturowo-historycznym podejściu, jest **ucząca się działalność, aktywność edukacyjna** (*learning activity*), która jest podstawą (fundamentem) procesu uczenia się i rozwoju myślenia, opanowania metody naukowego poznawania. Koncepcja i pojęcie „uczącej działalności” pojawiły się wraz z eksperymentalnymi badaniami Daniela Elkonina (1989) i Wasilija Dawidowa (1996). Wieloletnie badania Dawidowa nad „uczącą działalnością” jako podstawą rozwoju myślenia teoretycznego współcześnie kontynuuje wielu badaczy. Zuckerman i Vengier w dziesięcioletnim longitudinalnym eksperymencie dokonali mikro-

¹ „Wrażliwe nauczanie” w podejściu Wygotskiego, Dawidowa i Elkonina opiera się na sekwencji działań, którą można określić jako przejście od „cudzej pomocy do autopomocy”. Procesualne ujęcie zadań umożliwiających przesunięcie działania z obszaru Strefy Najbliższego Rozwoju do Strefy Aktualnego Rozwoju obejmuje zadania: *Możliwości* („chcę, potrafię z **Twoją pomocą**”), *Kompetencje* („wiem jak, **spróbuję sam**), *Poczucie kompetencji* (wiem jak, potrafię **sam**). Szerzej charakterystykę typów zadań podejmuje Ewa Filipiak (2015: 33–35).

analizy rozwoju samodzielności w uczeniu, opisali przejawy inicjatywy aktywności uczących się dzieci, właściwości ich refleksyjnego myślenia i uczenia się. Zdaniem badaczy zdolność do czynienia refleksji jest nie tylko darem, zdolnością dzieci utalentowanych (uzdolnionych). Tworząc odpowiednie warunki i wprowadzając system działań, możemy rozwinać refleksyjność i samosterowność u wszystkich uczniów (Zuckerman 2003; Zuckerman, Vengier 2015). Teza Wygotskiego, że nauczanie nie tylko może, ale powinno wieść za sobą rozwój dziecka, została przeniesiona w Rosji na opracowanie teorii „nauczania rozwijającego” (*теория развивающего обучения*) i koncepcji znanej pod nazwą „system Elkonina-Dawidowa”. Koncepcja ta zakłada, że w nauczaniu rozwijającym umysł jednostki niezbędne są rozwijanie myślenia teoretycznego, refleksyjności uczniów, opanowanie metody i narzędzi naukowego poznania. Obiektem działalności uczniów powinny być nie przedmioty, ale sposoby przeprowadzania w nich zmian, które pozwalają na odkrywanie istotnych właściwości tych przedmiotów (Elkonin 1989; Dawidow 1996)².

Droga konstruowania wiedzy

„(...) Tak więc centralnym momentem dla całej psychologii nauczania jest to właśnie, że dzięki **współpracy** można dźwignąć się na wyższy stopień możliwości intelektualnych, że dziecko może dzięki naśladowaniu przejść od tego, co umie, do tego, czego nie umie. Na tym polega znaczenie nauczania dla rozwoju, to w zasadzie jest treścią pojęcia strefy najbliższego rozwoju. (...) Innymi słowy to, co dziecko umie robić dziś przy współpracy, jutro potrafi zrobić samodzielnie” (Wygotski 1989: 253, podkreśl. – E.F.).

Budując społeczną sytuację uczenia się nauczyciel swoje działania kieruje na strefę najbliższego rozwoju, umożliwiając dziecku doświadczanie spotkań z kulturą. Najpierw asystuje i staje się partnerem uczącego się dziecka we wspólnie podzielanych działaniach, a później organizatorem warunków procesu uczenia się (Ivić 2000). Ten specyficzny rodzaj interakcji społecznej pomiędzy uczącym się dzieckiem a dorosłym, który „wie więcej”, ma świadomość problemu, zadania będącego przedmiotem wspólnego, podzielanego zainteresowania metaforycznie nazywamy **budowaniem rusztowania** (Wood 1995). Budowanie rusztowania jest procesem uczenia się responsywnego (pod kierunkiem dorosłego i we współpracy z nim), który przebiega według „podzielanych wspólnie programów działania”. Jest układem dynamicznym, polega na wzajemnym „dostrajaniu” udziałów ucznia i nauczyciela, zmieniającej się aktywności zarówno ucznia, jak nauczyciela (Filipiak (red.) 2015). Strategia budowania rusztowania jest strategią pomagania dziecku w osiągnięciu samodzielności wykonania zadania, uruchamiania jego refleksji i planowania

² Od 2015 r. badania ukierunkowane na możliwości rozwijania myślenia teoretycznego u dzieci w młodszym wieku szkolnym są prowadzone także w Katedrze Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy pod kierunkiem Ewy Filipiak. Badania zostały zainicjowane organizacją eksperymentu nauczającego (www.ack.edu.pl) (Filipiak (red.) 2015), w którym monitorowano proces rozwiązywania specjalnie skonstruowanych zadań rozwojowych stawianych dzieciom w naturalnym środowisku klas na pierwszym etapie edukacji szkolnej (Filipiak 2018a, b).

działań. To strategia upośredniania uczenia się³. Upośrednianie ma wiele wymiarów (upośrednianie znaczenia), można wskazać upośrednianie: poczucia kompetencji, regulacji zachowania, transcendencja (wykraczanie poza dostępne informacje) i form (upośrednianie przez drugiego człowieka, przez narzędzie, przez znak, przez znaczenie słowa), które czynią tę drogę dochodzenia do samodzielności w działaniu dziecka specyficzną (Smykowski 2000b). Nauczyciel (tutor) tworzy społecznie zaangażowaną sytuację uczenia, warunki do rozwiązania zadania, przestrzeń inicjatywnej współpracy, „uruchamia” funkcjonowanie dziecka, podtrzymuje dziecięcą inicjatywę, pomaga mu w osiągnięciu celu zadania. Doprowadza do rozwiązania zadania etapami dzięki wsparciu i podawaniu właściwych instrukcji. Ważne jest, aby nauczyciel/tutor nie skracał drogi rozumowania i nie doprowadzał do zbyt pospiesznego uogólnienia. Daje dziecku czas na myślenie, rozumowanie i wnioskowanie. Strategię budowania rusztowania cechują: 1) wzajemność procesu uczenia się; 2) specyficzna rola dziecka, które najpierw jest „praktykantem” u tutora posiadającego większą wiedzę, a dopiero potem staje się „agentem zmiany samego siebie”, samostereownym i samodzielnym w działaniu; 3) rola nauczyciela ujawniającego zmieniające typy aktywności (wspieranie, pomaganie, prowokowanie/stawianie wyzwań)⁴; 4) określone warunki budowania sytuacji uczenia się (Filipiak 2015a: 19–21). Można powiedzieć, że konstruując wiedzę i rozumienie, dziecko niejako „(...) »pożycza« dojrzałą świadomość nauczyciela, by z jej pomocą operować treściami, których jego umysł samodzielnie nie byłby jeszcze zdolny ujmować” (Stemplewska-Żakowicz 1996: 39).

W dynamicznie organizowanej sytuacji społecznej interakcji uczącej, w zależności od tego, gdzie „dzieje się” proces nauczania-uczenia się (w strefie najbliższego czy aktualnego rozwoju), dziecko doświadcza różnych typów uczenia się (*instruction, teaching, tuition, learning*) (Wood 1995; Filipiak 2015a). W każdym z nich zmienia się zakres pomocy udzielanej dziecku, zakres świadomości i kontroli. Wśród mechanizmów charakteryzujących to „wrażliwe nauczanie” można wymienić: modelowanie, upośrednianie, mediację semiotyczną, przejście „od działania ze wsparciem do działania samodzielnego”, „od regulacji przez innych do samoregulacji”, „od cudzej pomocy do autopomocy”. Rozwijanie samodzielności w uczeniu się dziecka pozwala na stawanie się uczniem samostereownym (Filipiak 2012; Zuckerman, Vengier 2015). Wracając do myśli zawartej w cytowanym wcześniej fragmencie pracy Wygotskiego, zwracam uwagę na pułapkę znaczeń, które przypisuje się występującej w cytacie kategorii „naśladownictwo” i „modelowanie”. W rozumieniu Wygotskiego to nie są leksykalne tropy behawioralne charakterystyczne dla dydaktycznej strategii wdrożeniowej, kierującej uwagę na drogę „wiedzy zdobywanej po śladach dorosłego” (terminologia D. Klus-Stańskiej). Uczenie się w koncepcji Wygotskiego jest dystrybuowane, interaktywne, kontekstualne i opiera się na uczestnictwie we wspólnie podzielanych praktykach nauczyciela i uczniów. Ma charakter transformacyjny,

³ Zachowania dorosłego-mediatora między dzieckiem a otoczeniem oraz właściwości interakcji dziecko-dorosły szerzej charakteryzuje Anna Brzezińska (2000: 94–95).

⁴ Typy aktywności nauczyciela i właściwości interakcji szerzej przedstawia Filipiak ((red.) 2015: 22–24).

nie transmisyjny. Dziecko przyswaja aktywności strukturujące i samoregulacyjne poprzez interakcję z dorosłym, który we wrażliwy sposób kieruje jego aktywnością/działalnością uczącą związaną z rozwiązywaniem problemów ukrytych w zadaniach, strukturyzuje środowisko uczenia się, dostarcza pomocy i dostosowuje poziom wsparcia. Zmienia obraz (przekształca warunki) zadania i współtworzy nowe środki do osiągnięcia celu, nadaje znaczenie informacjom docierającym do dziecka, pomaga dzieciom w rozumieniu, buduje „mentalne mosty”. Nauczyciel posiada „mapę działania”, informację i wskazówki, jak korzystać z mapy i eksplorować teren, ale prowadząc dziecko do celu, wybiera różne drogi w zależności od „udziału” i zaangażowania dziecka. To „podążanie za dzieckiem” wymaga zarówno dostrzegania i podtrzymania dziecięcej inicjatywy (Zuckerman 2003), jak i diagnozy potencjału rozwojowego dziecka (Smykowski 2000a). „Mówiąc językiem Wygotskiego, nauczyciel musi umieć określić sferę najbliższego rozwoju dziecka i pracować na jej granicy, monitorując działania dziecka przy użyciu metody kolejnych przybliżeń, aby upewnić się, czy sprostano stawianym mu wymaganiom i dołoży wszelkich starań, by je spełnić, nie zostając samo z wyzwaniem przekraczającym jego aktualny poziom zdolności. Nauczyciel musi także wykazać się gotowością do wycofywania się z zadań, które dziecko jest w stanie wykonać samodzielnie, a udzielenia pomocy w miarę dochodzenia przez nie do nieznanego mu obszaru wiedzy” (Wood 2006: 265).

Konkluzja

Otwarcie kultury szkoły na nową jakość (konstruktywizm społeczno-kulturowy), przekraczanie wcześniej ustalonych pragmatycznych wzorów działania, zmiana stylu myślenia i działania nauczycieli są możliwe. Heurystyczny potencjał teorii-metody Wygotskiego może się stać instrumentem odnowy edukacji. Trzeba jednak stworzyć krytyczną przestrzeń dla zmiany uczącej się społeczności, przygotować grunt dla otwartości na „nieprzewidywalną nowość”, uzyskać zgodę na odkrywanie nowych kontekstów i przewidzieć czas na przepracowanie zmiany (Zamorska, Krzychała 2012; Filipiak 2020). Aby nauczyciele „(po)myśleli” szkołę na nowo, podjęli wyzwanie otwarcia kultury szkoły na nową jakość i zaangażowali się w proces zmiany, konieczne jest także przygotowanie „gruntu”, praca z ich osobistymi teoriami i przekonaniem.

Przygotowanie nauczycieli do zrozumienia wyrafinowanej poznawczo i nietawnej koncepcji nauczania rozwijającego systemu Elkonina-Dawidowa, opartej na teorii-metodzie Wygotskiego, podjęto w Laboratorium Zmiany Edukacyjnej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy w związku z realizowanym projektem „Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego”. Aby wejść w rolę interwencyjisty, gotowego do budowania rusztowania dla myślenia i rozumowania dziecka, konstruowania sytuacji edukacyjnych ukierunkowanych na strefę najbliższego rozwoju, umiejętności stawiania dzieciom zadań rozwojowych według Dawidowa, konieczne było przeprowadzenie serii sesji *developmental teaching* (Filipiak, Lemańska (red.) 2015; Filipiak 2020). Ten etap ujawnił trudności i opór nauczycieli wobec nowego modelu pracy z dziećmi.

Modyfikacja stylu i sposobu prowadzenia dialogu, interwencji formatywnych, „wrażliwego nauczania” jest jednak konieczna. W przeciwnym razie koncepcja nauczania rozwijającego może być działaniem pozornym, jak pokazały to niektóre doświadczenia z wdrażania opartego na koncepcji Wygotskiego pakietu *Klucz do uczenia się* (*Key to learning*) w przedszkolach. Działania w Laboratorium Zmiany Edukacyjnej są kontynuowane.

Literatura

- Brown A.I., Ferrara R.A. (1994), *Poznawanie stref najbliższego rozwoju*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Brzezińska A. (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Davydov V.V. (1996), *The theory of development al teaching*. Moskwa, Intor.
- Dylak S. (2000), *Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa, WSP ZNP.
- Elkonin D.B. (1989), *Izbrannyje psychologičeskie trudy*. W: W.W. Dawidow, W.P. Zinzenko (red.), *Trudy djeistwitielnych czenow i czenow – korrespondentow Akademii piedagoičeskich nauk SSSR*. Moskwa.
- Filipiak E. (2011), *Słownik pojęć kluczowych. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filipiak E. (2015), *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Filipiak E. (red.) (2015), *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Filipiak E. (2018a), *Badanie potencjału możliwości uczenia się dzieci – eksperyment nauczający*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3.
- Filipiak E. (2018b), *Cultural-historical theory by Lev S. Vygotsky: strategies of studies on children’s learning and development. From theory to change in practice*. „Forum Oświatowe”, 30(60).
- Filipiak E. (2020), *Connaitre les croyances des enseignants pour changer leur comprehension de ce qui se passe en classe. L’exemple du Laboratoire de channgement educatif en Pologne*. W: A. Bouvier, M.-J. Sanselme (eds.), *Croyances et pratiques professionnelles des enseignants*. Sevres, France Education International.
- Filipiak E., Lemańska E. (red.) (2015), *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*. Raport tematyczny z realizacji projektu. Bydgoszcz, Akademickie Centrum Kreatywności, ArtStudio.
- Giest H. (2001), *Instruction and Learning in Elementary School*. W: M. Hedegaard (ed.), *Learning in Classrooms: A Cultural – Historical Approach*. Aarhus, Aarhus University Press.

- Giest H., Lompscher J. (2003), *Formation of Learning Activity and Theoretical Thinking in Science Teaching*. W: V. Ageev, B. Gindis, A. Kozulin, S. Miller (eds.), *Vygotsky's Theory and Culture of Education*. New York, Cambridge University Press.
- Gołębiak B.D. (2005), *Konstrukttywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?* „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(1).
- Hedegaard M., Flerer M. (2013), *Play, Learning, and Children's Development. Everyday Life in Families and Transition to School*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ivić I. (2000), *Lew Siemionowicz Wygotski*. W: Cz. Kupisiewicz (red.), *Myśliciele o wychowaniu*. Przekład z ang., fr. D. Karbowska i in. T. 2. Warszawa, Graf-Punkt.
- Karpov Y.V. (2014), *Vygotsky for Educators*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Klus-Stańska D. (2008), *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(8).
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rogoff B. (2003), *The Cultural Nature of Human Development*. New York, Oxford University Press.
- Schaffer H.R. (2005), *Psychologia dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Shotter J. (1994), *Psychologia Wygotskiego: wspólna aktywność w strefie rozwoju*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Smykowski B. (2000a), *Podjęcie rozwojowe do badania form zachowań*. W: A.I. Brzezińska (red.), *Z Wygotskim w tle*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika. *Nieobecne dyskursy*, cz. 6.
- Smykowski B. (2000b), *Prymitywizm a wyższe formy zachowań*. W: A.I. Brzezińska (red.), *Z Wygotskim w tle*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika. *Nieobecne dyskursy*, cz. 6.
- Smykowski B. (2017), *Eksperymentalna metoda podwójnej stymulacji w diagnozowaniu gotowości dzieci do uczenia się pod kierunkiem*. „Psychologia Wychowawcza”, 53(11).
- Stemplewska-Żakowicz K. (1996), *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju społecznego*. Wrocław, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.
- Wood D. (1995), *Społeczne interakcje jako tutoring*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa, PWN.
- Wygotski L.S. (1989), *Myślenie i mowa*. Tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa, PWN.
- Wygotski L.S. (2002), *Wybrane prace psychologiczne*. T. 2: *Dzieciństwo i dorastanie*. A. Brzezińska, M. Marchow (red.). Poznań, Zysk i S-ka.
- Zamorska B., Krzychała S. (2012), *Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły*. W: B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Zuckerman G. (2003), *The Learning Activity in the First Years of Schooling: The Developmental Path Toward Reflection*. W: V. Ageev, B. Gindis, A. Kozulin, S. Miller (eds.), *Vygotsky's Theory and Culture of Education*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Zuckerman G., Vengier A.L. (2015), *Development of Learning Self-dependence*. Moscow, Авторский Клуб.
- Zwiernik J. (2015), *Podjęcia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 18(69).

Bogusława Dorota Gołębiak

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.03>

ORCID: 0000-0002-6163-5208

Dolnośląska Szkoła Wyższa

dorota.golebniak@dsw.edu.pl

Konstruktywistyczna edukacja do konstruktywistycznego nauczania. Redefinicja relacji teorii i praktyki w akademickim kształceniu nauczycieli

Summary

Constructive education for constructive teaching. Redefining the relationship between theory and practice in academic teacher education

In this article, I discuss adult learning models and their implications in the field of academic didactics addressed to teacher candidates, which seem adequate to thinking about teaching (learning) in school inspired by constructivist-interpretative paradigms (Klus-Stańska 2018). Referring to David Guile's (2005b) typology of approaches to professional education, which takes into account the criterion of the adopted theories of learning (a monological approach based on cognitivism, a dialogical/participatory approach, rooted in the model of cognition situated in context, and a trialogical approach corresponding to the theory of activity along with social constructivism), I compare the implications of the differentiated re/defining of the theory and practice relations in the programmes of the pedagogical component of studies constructed in accordance with the identified approaches.

Keywords: constructivism, knowledge situated in context, cultural-historical theory of activity, monological, dialogical and trialogical approach in education to teaching, teaching by projects, research in action, formative interventions

Słowa kluczowe: konstruktywizm, wiedza usytuowana w kontekście, kulturowo-histeryczna teoria działalności, monologiczne, dialogiczne i trialogiczne podejście w edukacji do nauczania, uczenie projektami, badania w działaniu, interwencje formatywne.

Wprowadzenie

„Konstruktywistyczna szkoła” wymaga „konstruktywistycznego” w szerokim znaczeniu, zbliżonym do rozumienia w kontekście anglosaskim terminu *curriculum*, programu akademickiej edukacji nauczycieli. Wyzwanie to nabiera obecnie – w sytuacji wymuszonej ieduakcji (Czerepaniak-Walczak 2020) – dramatycznego wręcz charakteru. Nawarstwienie w tym obszarze różnorodnych problemów, związanych zarówno z dominacją modelu paralelnego w akademickiej edukacji nauczycieli przedmiotów szkolnych (sytuowanie tzw. przygotowania pedagogicznego niejako na marginesie studiów kierunkowych, bez ściślejszego

powiązania z programem studiów kierunkowych), jak i z częściowym „wypchnięciem” modelu konsekwentnego (przyjmującego postać studiów nauczycielskich budowanych na studiach kierunkowych) poza uniwersytety¹, powoduje, że „tu i teraz” zależeć nam powinno nie tyle na formalnej rekonstrukcji systemu przygotowania do nauczania, ile na głębszej, niepozorowanej zmianie programowej. Podejmowane od czasu do czasu „reformy” w postaci ogłaszania kolejnych wersji standardów kształcenia nauczycieli², niewsparte zmianą podstaw filozoficzno-psychologicznych i wynikających z nich strategii pracy edukacyjnej z kandydatami i funkcjonującymi już w zawodzie nauczycielami, nie wpływają znacząco na zmianę kultury szkoły *via* edukacja nauczycieli. Utwierdzają w tym nie tylko obiegowe opinie, ale i różne rozpoznania empiryczne, oparte na ilościowych i jakościowych danych (Dudzikowa, Knasiecka-Flabierska 2013; Legierska 2013; Dudzikowa, Jaskulska 2016; Klus-Stańska, Nowicka 2019). Wpisanie w dokumentacji terminów wywodzących się z najnowszych teorii rozwoju i koncepcji uczenia się (z konektywizmem włącznie) i treści sugerujących funkcjonowanie nauczyciela w roli badacza, podobnie jak określanie liczby godzin, które należy przeznaczyć na realizację poszczególnych bloków zajęć teoretycznych i na praktyki w szkołach, nie są w stanie zmienić „sceny” ani reguł gry (dominującego *modus operandi*) edukatorów nauczycieli (Atroszko 2020).

Współautorska diagnoza akademickiego modelu kształcenia nauczycieli w Polsce, oparta na szerokiej próbie badawczej, ujawniła, jak mozaikowość programów, ich podporządkowanie biurokratycznie „czytanym” zapisom państwowych standardów kształcenia nauczycieli utrudniają zmianę *status quo* w kierunku przygotowania do konstruktywistycznego nauczania (Gołębniak, Krzychała 2015). Wydaje się, że tylko odrzucenie modelu przekazu treści nauczania wraz z towarzyszącą mu konwencją praktyk, zachęcającą jedynie z założenia do wiązania teorii w praktyce, bo ograniczającą *de facto* jej efekty do (a)refleksyjnego modelowania zastanych wzorów „dobrego nauczania”, otwiera przestrzeń do zmiany na poziomie epistemologicznym. Kluczowe wydaje się wypracowywanie takiego podejścia do kreowania czy opracowywania programu (zob. Gołębniak 2019: 875–898), które adekwatnie do przesunięć konceptualnych w szkolnym nauczaniu³ zredefiniuje relację teorii i praktyki w kształceniu profesjonalnym nauczycieli.

Pytanie, które stawiam w tekście, dotyczy zatem tego, jak po przesunięciu konceptualnym i zwrocie metodologicznym w pedeutologii może być redefiniowana relacja między

¹ Mam tu na uwadze nie tylko brak akredytacji studiów podyplomowych prowadzących do uzyskania kwalifikacji do nauczania, ale i różnorakie formy omijania formalnych zapisów dotyczących wiązania tego typu oferty kształcenia z potencjałem akademickim instytucji.

² Zob. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. z 2019 r., poz. 1450, ze zm., <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001450>, 31.11.2020.

³ Przesunięcia konceptualne, stanowiące przełożenie założeń paradygmatycznych na strategię/zadania dydaktyczne można sformułować dość lapidarnie jako przejście/przechodzenie **od nabywania wiedzy do jej konstruowania**, od akcentowania „produktów” do skupienia na procesie uczenia się i budowania metawiedzy, od pracy frontalnej adresowanej do zbioru indywidualów do osadzania uczenia się w kontekście społeczno-kulturowym.

teorią a praktyką w nie-scjentystycznych podejściach do pracy edukacyjnej ze studentami i praktykami-nauczycielami. Wraz z upowszechnieniem szeroko ujmowanej perspektywy konstruktywistycznej w nauczaniu (Gołębniak 2005) okazuje się, że aplikacje skupione na rozumieniu istoty „konstruowania” wiedzy prowadzą do różnic w sposobach integrowania teorii i praktyki. Biorąc zatem pod uwagę wewnętrzne zróżnicowanie paradygmatów konstruktywistyczno-interpretacyjnych (Klus-Stańska 2018) i uwzględniając kryterium „sprawdzonej” już (choć wyspowej) obecności kognitywizmu, poznania usytuowanego w kontekście i kulturowo-historycznej teorii działalności⁴ w przestrzeni edukacji nauczycieli, zajęłam się interesującą nas tu kwestią w ramach typologii Davida Guile’a (2005b). Wyróżnione przez niego podejścia: monologiczne, dialogiczne i trialogiczne, spełniając kanon dydaktyczny „konstruktywizmu w działaniu”, adekwatnie do rozumienia istoty uczenia się, różnią się zasadami przyjmowanymi w pokonywaniu klasycznych opozycji: teoria *versus* praktyka, wiedza *versus* działanie, nauczanie *versus* uczenie się.

Kognitywizm i podejście monologiczne

Kognitywizm w znaczeniu stanowiska teoretycznego w programach edukacji nauczycieli do konstruktywistycznego nauczania obejmuje szeroki zestaw teorii i koncepcji konstruowanych w różnych dyscyplinach nauki. Teorie uczenia się fundowane na gruncie eksperymentalnej psychologii poznania łączą w zajmowaniu się tym, co „ludzie mają w głowach”, podobnie jak behawioryzm, w stosunku do którego pozostają w opozycji, takie intelektualne tradycje, jak: pozytywizm, racjonalizm i humanizm. Rozwój tego nurtu psychologii, zwanego od opublikowania przez jednego z najbardziej znaczących przedstawicieli, Ulricha Neissera, psychologią kognitywną (1967), pozostaje od początku pod wpływem lingwistyki (najpierw Noama Chomsky’ego (1968), a następnie George’a Lakoffa i Marka Johnsona (2020), a ostatnio Andy’ego Clarka (2008)) oraz filozofii umysłu (od Johna Rogersa Searle’a (1967) jednego z twórców tzw. komputacyjnych teorii umysłu – po teorie modularne umysłu autorstwa Jerry’ego A. Fodora (2011)⁵). Począwszy od

⁴ Oczywiście nie jest to pełna reprezentacja modeli uczenia się dorosłych. Jedną z typologii, autorstwa Karin Tusting i Davida Barton (2003) dzieli je na dwie części – wywodzące się z psychologii, do których oprócz już wskazanych zalicza także: behawioryzm, teorie rozwojowe, wiedzę o mózgu oraz modele wywodzące się z wprost z edukacji dorosłych, takie jak: krytyki andragogiczne, uczenie się samodyrektywne, nieformalne uczenie się, modele refleksywne i eksperymentalne czy transformatywne uczenie się (Tusting, Barton 2003).

⁵ Zwolennicy modularnej koncepcji umysłu ludzkiego traktują umysł człowieka w kategoriach specjalistycznych podsystemów kognitywnych, czyli tzw. modułów mentalnych i niezależnych procesorów, które rozwijają się niejednorodnie, działając w zgodzie z „wyznaczonymi” im zasadami (przy określonych ograniczeniach). Mają one odrębną strukturę i zadania, a z aktem poznawczym mamy do czynienia w trakcie interakcji zachodzącej między nimi na płaszczyźnie *input-output* różnych modułów, a więc w sposób niczego niezmieniający w ich strukturze. Zdaniem niektórych badaczy modularna teoria umysłu ma duże znaczenie w dalszym rozwoju m.in. glottodydaktyki (por. Sadownik 2012).

lat 80. XX w. przedstawiciele kolejnych generacji kognitywizmu poznawczego przypisują językowi coraz większą rolę w procesie poznania. Oprócz nawiązywania do filozofii umysłu J.R. Searle'a czy odnoszenia się do filozofii języka Ludwiga Wittgensteina, w najnowszych pracach kognitywistów (zarówno o psychologicznej, jak i antropologicznej czy lingwistycznej proveniencji) można zauważyć ideę poszerzenia funkcji języka nie tylko o wymiary interakcyjne, ale i kolaboratywne. Nauczyciele i edukatorzy są w ten sposób zachęcani do poszerzania facylitacji procesów przetwarzania struktur poznawczych w umysłach pojedynczych osób. Koncepcje kulturowych źródeł ludzkiego poznania (Tomasello 2002) czy „współdzielenia intencjonalności” działań (Tomasello 2015), czy rozproszonego poznania, w tym stosowania metodologii jakościowej w badaniu interakcji człowiek–komputer (Hutchins 1995), otwierają – jak się dość powszechnie wydaje – nowy rozdział dydaktyki opartej na kognitywistycznej wiedzy o procesach mentalnych.

Ostatnio nowy ton do tego podejścia wprowadzają przedstawiciele neuronauk. Prowadzone przez nich badania nad umysłem jako funkcją mózgu nie tylko potwierdzają, że uczenie się wymaga aktywnego zaangażowania podmiotów, ale wskazując też na mentalną złożoność tej aktywności, dokonują – poprzez dostarczanie neurobiologicznych uzasadnień (zob. np. Spitzer 2007; Damásio 2011) – przesunięcia zainteresowań dydaktyki szkolnej w kierunku poszukiwań w miarę uniwersalnych technik facylitacji procesów uzyskiwania przez osoby uczące się osobistego rozumienia, czego i jak się uczą (zob. np. Dylak 2013; Siemieniecki 2013; Żylińska 2013).

Przyjmowanie w pedagogicznym, a w zasadzie w dydaktycznym, komponencie studiów profesjonalnych kandydatów na nauczycieli tego stanowiska w zakresie uczenia się stawia autorów programu wobec wyzwania projektowania takich form aktywności (łączyjących myślenie i działanie), które mogą prowadzić do względnie trwałych zmian w wiedzy. Nadawanie znaczeń nowo pojawiającym się w polu eksploracji faktom i procesom, włączanie ich do dotychczasowego zasobu – chodzi nie tyle o przyrost, ile o zmianę jakościową w repertuarze wiedzy i umiejętności – muszą skłaniać ku zastąpieniu strategii „kolekcji” (przedmiotów i występujących w nich teorii i koncepcji) strategią „integracji” treści i metod z wybranych subdyscyplin pedagogiki, psychologii, socjologii, studiów z zakresu polityki oświatowej. Indywidualne bądź zespołowe rozwiązywanie problemów uwzględniających potrzeby otoczenia to dominująca strategia dydaktyczna.

Model, zgodnie z którym realizowane są praktyki w szkołach, służące w założeniu budowaniu samoświadomości profesjonalnej, można określić jako „eksperymentowanie”. Realizacja ich celu, definiowanego w kategoriach ko-rozwoju (*co-development*), wymaga współpracy między przedstawicielami świata akademii i świata praktyki; studenci włączani w przezwyciężanie trudności czy rozwiązywanie problemów doświadczanych w szkolnej codzienności nie tyle (albo nie tylko) korzystają z doświadczeń nagromadzonych w miejscu praktykowania, ile wnoszą własne pomysły ich przezwyciężania powstające „pod okiem” facylitujących te procesy nauczycieli akademickich. Dominującą strategią edukacyjną jest tu **facylitacja**, czyli rodzaj odpawy „przed” zgromadzeniem doświadczeń praktycznych, „w ich trakcie” i „po” ich zakończeniu. Oczekiwany (i mierzony)

rezultat jest definiowany jako świadomość istoty i zainicjowanie procesu uwzględniania doświadczeń praktycznych w konstruowaniu osobistej wiedzy dotyczącej nauczania.

Praktyczność przygotowywania się do nauczania wyraża się zatem w takiej restrukturyzacji uczenia się, aby oparte na „głębszych” zasadach programu, realizowane na wzajemnym nauczaniu i nastawione na metapoznanie prowadziło jednocześnie do dzielenia się wiedzą z otoczeniem. Stąd najczęściej stosowaną strategią jest studium projektowe. Grupa studencka występuje tu jako zróżnicowana wewnętrznie wspólnota, dystrybuująca „na zewnątrz” interesujące dla rozwoju praktyki szkolnej ekspertyzy profesjonalne.

Rola teorii polega głównie na wzmacnianiu myślenia studentów. David Guile wskazuje w tym aspekcie dwie zasady (czy też piętra) tego wzmacniania: 1) wspieranie praktycznego rozumowania pojawiającego się w trakcie prac projektowych oraz 2) krytyczne badanie implikacji pojawiających się w tych procesach uczenia się teorii (rzecz jasna – małego zasięgu). Do ugruntowanych w wiedzy formalnej koncepcji, pojęć, typologii studenci sięgają w trakcie wieńczących studia projektowe próbach uogólnienia nabytej wiedzy i takiej identyfikacji wynikających z nich praktycznych implikacji, aby skorzystać z nich podczas kolejnych poszukiwań. Przestrzeganie drugiej z zasad – krytycznego badania implikacji dydaktycznych teorii – przekłada się na rozpoznawanie takich ich aspektów, które zdaje się, że mogłyby nie mieć końca zwłaszcza w sytuacjach pozbawionych bezpośredniego uczestnictwa autorów wypracowanej koncepcji, wyzwalać/ewokować rodzaj autorytarnych działań w klasie czy prowadzić niejako „naturalnie” do obniżenia rangi konstruktywistycznego nauczania/uczenia się. Podważanie „oczywistości” aplikacyjnych wypracowanych koncepcji pracy edukacyjnej bowiem często prowadzi do wysuwania nowych wniosków, które ubrane w konwencje „przemyslenia własnego myślenia” pogłębiają osobiste rozumienie (metapoznanie w znaczeniu samomonitorowania i samoregulacji) (Guile 2005a).

Poznanie usytuowane w kontekście podstawą podejścia dialogiczno-partycypacyjnego

Na drugim poniekąd biegunie definiowania relacji teorii i praktyki w edukacji do nauczania znajdują się koncepcje osadzone w antropologii kulturowej i/lub socjologii krytycznej. Przyjmujące niekiedy postać koniunkcji psychologii funkcjonalnej i pragmatyzmu, akcentują wagę edukacji w budowaniu wartości społeczno-demokratycznych. Teorie **kulturowe**, najczęściej przywoływane w edukacji nauczycieli, wiążą się z nazwiskami takich autorów, jak Barbara Rogoff, Etienne Wenger i Jane Lave czy Seth Chaiklin, a do najczęściej przywoływanych teorii należy koncepcja usytuowanego uczenia się (*situated learning*).

W programach kształcenia nauczycieli w komponencie profesjonalnym przyjęcie tego stanowiska teoretycznego oznacza: po pierwsze położenie szczególnego akcentu na kontekst i kulturowe podstawy praktyk szkolnych, po drugie przyjmowanie perspektywy holistycznej w patrzeniu na zjawiska edukacyjne, po trzecie skupienie w procesach ucze-

nia się „w praktyce” i „poprzez praktykę” na różnych formach „wiedzenia” (*knowing*)⁶, a nie tylko na wiedzy rozumianej tradycyjnie jako system uznanych naukowo twierdzeń, i wreszcie po czwarte organizowanie procesów budowania kompetencji profesjonalnych w zgodzie z triadą: afordancje⁷ – miejsce pracy zawodowej – biografia.

Jeśli uczenie się to społeczna i kolaboratywna działalność, w której i dzięki której przygotowujący się do nauczania studenci mogą rozwijać swoje myślenie, to zgodnie ze wskazanymi wcześniej założeniami dba się o to, aby przybierało postać poznawczego terminowania/uczenia się rzemiosła (*apprenticeship*) we wspólnotach praktyki (*communities of practices*)⁸. Grupowe uczenie się w terenie nie jest tu traktowane opcjonalnie jako alternatywa czy dopełnienie, ale jako sedno edukacji. Ponadto działania podejmowane ze studentami charakteryzuje nie tylko lokowanie ich w realnych praktykach występujących w różnych wspólnotach kulturowych, ale przenikające je nastawienie na przekraczanie dotychczasowych granic. Uczenie się uczenia jest postrzegane jako proces wzrostu w danej społeczności i stopniowego przesuwania się z uczestnictwa o charakterze **peryferyjnym** do **centrum działalności** (Lave, Wenger 1991). To osadzanie wspólnot uczenia się w społecznych praktykach, wykraczających poza terytorium instytucji edukacyjnych nie tylko uczelni, ale i szkół, jest czymś więcej niż integracją teorii i praktyki w rozumieniu typowym dla refleksyjnej praktyki. Wpisywanie uczenia się w autentyczną działalność kulturową, podejmowaną na zewnątrz instytucji, wyznacza zdecydowanie odmienny charakter definiowania interesującej nas tu relacji niż to, które zostało omówione wcześniej (odnośnie do podejścia monologicznego).

Wydaje się, że można tu mówić w jakimś sensie o generycznym modelu⁹ odbywania przez kandydatów na nauczycieli praktyk szkolnych w trakcie studiów. Nie chodzi tu jednak o zwykłe „dostrojenie” do środowiska przyszłej pracy i transfer zdobytych wiedzy i umiejętności. Nie jest tu mowa też tylko o wzmacnianiu praktycznego zaangażowania z użyciem narzędzi stosowanych np. w coachingu. Choć w ujęciu tym granice praktykowania są dość

⁶ Kategoria „wiedzenia” (nie znajduję w języku polskim lepiej brzmiącego tłumaczenia), występująca też w koncepcji refleksyjnej praktyki Donalda Schöna, stosowana do uwyrażnienia szczególnej formy i charakteru wiedzy wbudowanej niejako w zajmowanie się praktyką, niekoniecznie uświadamianej i tym bardziej określanej.

⁷ Afordancje (*affordances*) – jak już wspomniałam – to występujące w środowisku możliwości działania. Istniejące obiektywnie i poddawalne pomiarom, choć nie zawsze i nie do końca rejestrowane (zauważane, uświadamiane), pozostające w określonej relacji, są zależne nie tylko od możliwości fizycznych jednostki, ale także od jej planów, przekonań i dotychczasowych doświadczeń (Norman 1999). Odnośnie do edukacji profesjonalnej oznacza to nastawienie na doświadczalne uczenie się (korzystanie) z tego wszystkiego, co mamy w zasięgu w realnym świecie praktyki zawodowej.

⁸ Wspomniane zakorzenienie w dyscyplinach innych niż psychologia niesie konsekwencje w języku. Oprócz przytaczanych terminów w dyskursie tym pojawiają się także takie terminy, jak: sprawczość (*agency*), wspólnota czy role pochodzące z teorii społecznej, a także terminy wspólne z kognitywizmem, np. rusztowanie (Chaiklin, Lave (eds.) 1996).

⁹ Określenia generyczny używam w znaczeniu spotykanym w informatyce jako możliwy do zastosowania w szerokim polu, przy akceptacji różnych typów argumentów, pracy z różnorodnymi danymi albo w znaczeniu właściwy całemu „rodzajowi” (zob. *Słownik języka polskiego*).

płynne (praktyki są prowadzone zwykle w szerszym otoczeniu szkoły, a nie tylko w samej placówce), z pozycji uczelni procesy uczenia się są zarządzane (facylitowane) przez plany działania i spodziewane wyniki, a monitorowanie progressu bywa wspierane przez portfolio osiągnięć wraz z rodzajem briefingu i debriefingu (odprawa przed i omówienie po). Główną ramą edukacyjną jest tu bowiem biografia. Przepracowywanie doświadczeń jest wzmacniane analizami i interpretacjami gromadzonych materiałów, w tym zapisów refleksji osobistej (o charakterze introspekcji, towarzyszących podejmowanym działaniom i namysłowi nad wcześniejszymi spostrzeżeniami w formie refleksji nad refleksją), prowadzonych dzienników terenowych, a nawet pamiętników. Dominującą strategią są tu partycypacyjne czy partycypacyjno-krytyczne badania w działaniu. W literaturze polskojęzycznej znajdują się opisy tego typu praktyk edukacyjnych adresowanych do studentów krajowych (Lemańska-Lewandowska 2013; Ligus 2013; Wołodźko 2013; Szymczak 2015; Kruk 2018; Wiśniewska-Kin 2020), zagranicznych (Červinková 2013a; Mendel 2013), a w antologiach – teksty prac autorów reprezentujących amerykańską antropologię zaangażowaną i/lub etnografię edukacyjną zawierające przykłady pochodzące z codzienności edukacyjnej nauczycieli nauczycieli (zob. Červinková (red.) 2019).

Miejsce i rola teorii naukowej (wiedzy formalnej) podlegają kilku zasadom. Pierwszą z nich jest zasada formułowania refleksyjnego celu uczestnictwa we wspólnotach praktyk kulturowych. Na początku tej drogi mamy do czynienia z odwoływaniem się do pojęć teoretycznych. Ułatwiają one określanie powodów, dla których „zajmujemy się tym, czym się zajmujemy”. Druga dotyczy uwzględniania zróżnicowanych form uogólnień w określaniu powiązań między uzasadnieniami a podejmowaną praktyką. Trzecia z kolei odnosi się do krytycznego badania autorytarnych pierwiastków wpisanych w uzasadnienia praktyk – rozpoznawanie i określanie autorytarnych aspektów praktyki obniżające w „naturalny” sposób ich wartość, prowadzące do opracowania kryteriów kwestionowania dawnych i rozwijania nowych praktyk. Każdy z tych procesów wymaga ponownego przemyślenia celu (uczestnictwa).

Teorie działalności wraz z ko-konstruktywizmem społecznym, czyli podejście trialogiczne

Podejście trialogiczne stanowi próbę wyjścia poza opozycję kognitywizm *versus* partycypacja. O ile bowiem cechą podejścia monologicznego jest koncentrowanie się głównie na sferze poznawczej kandydata na nauczyciela (indywidualnym konstruowaniu wiedzy), a cechą drugiego z podejść jest osadzenie uczenia się w dialogicznych procesach transformacji wspólnot praktyki, o tyle w podejściu trialogicznym akcentuje się zarówno indywidualne, jak i relacyjne oraz kontekstualne wymiary uczenia się. Przyjmowanie perspektywy konstruktywizmu społecznego (Wygotski i in.) rozwijanego dalej w oparciu o kulturowo-historyczną teorię działalności (Leontiew, Ilenkow, Dawidow), wzbogacanej o wpływy ze strony Bachtinowskiej semiotyki oraz koncepcji trzeciego poziomu uczenia się George’a Batsona, trafnie oddaje triada: kultura – dialog – działalność.

Podjęcie to zasadza się na uznaniu fundamentalnej roli interakcji między osobami a kulturowymi narzędziami, zwanymi artefaktami w przestrzeni uczenia się i rozwoju ucznia/studenta/osoby dorosłej. Jak podkreślałam we wcześniejszych tekstach, przyjmuje się, że to, co zdarza się w mikrośrodku podmiotu uczącego się, warto obserwować w szerszym kontekście – przez pryzmat tego, co dzieje się w społeczności lokalnej i w świecie globalnym. Edukacja – z założenia – łagodząca napięcia między uniwersalnymi celami a zróżnicowaniem społeczno-kulturowym wymusza ugruntowywanie treści kształcenia w lokalnych warunkach wzrostu jednostki. W nauczaniu ujmowanym w kategoriach działalności kulturowej akcentuje się zróżnicowanie, dyskurs progresywny, kolektywną działalność. Stawanie się nauczycielem to nieustanne re-/de-/konstruowanie mikroprocesów kultury, których podmioty, a przede wszystkim każdy uczeń i nauczyciel definiują siebie (por. Gołębiak 2007).

Koncepcją reprezentującą trialogiczne podejście do edukacji nauczycieli, uwzględnianą w polskim piśmiennictwie, jest teoria rozszerzonego (ekspansywnego) uczenia się autorstwa Yrie Engeströma (Engeström, Sannino 2012). Wypracowana w obszarze pracy edukacyjnej z dorosłymi (Malewski 2010), odnoszona do pomocy udzielanej przez ekspertów/edukatorów grupom profesjonalistów doświadczających trudności w zajmowaniu się obiektem wpisanym w ich system działalności (Engeström, Sannino 2012), okazuje się aplikowalna również w kształceniu wstępnym nauczycieli (zob. np. Zamorska 2018; Gołębiak, Zamorska 2020).

Koncepcja ta stanowi rezultat autorskiego przepracowania źródłowych dla kulturowo-historycznej teorii działalności kategorii, takich jak: koncepcja strefy najbliższego rozwoju oraz zapośredniczenia go przez narzędzia kulturowe Lwa Wygotskiego i jego współpracowników¹⁰, teorie działalności Aleksieja Leontiewa oraz dialektyka Jewgienija Iljenkowa odzwierciedlona w dydaktyce Wasilija Dawidowa¹¹, a także antropologiczna koncepcja uczenia się na trzecim poziomie George'a Batesona¹² oraz idea wielogłosowości Michaiła Bachtina¹³.

¹⁰ Z prac Lwa S. Wygotskiego za najbardziej znaczące dla konstruowania tego podejścia uznano – oprócz koncepcji strefy najbliższego rozwoju (przedefiniowanej tu ze względu na zajmowanie się uczeniem się i rozwojem na poziomie zbiorowości na strefę ekspansywnego przejścia z działań do działalności) – tezę zapośredniczenia działania człowieka przez narzędzia i znaki kulturowe oraz interwencyjną metodologię podwójnej stymulacji (człowiek zmienia środowisko i zmienia też siebie).

¹¹ Wkład Aleksieja Leontiewa polega na przyjęciu w jego koncepcji teoretycznej różnicy między działaniem a działalnością, stanowiącej podstawę traktowania motywów i motywacji jako wpisanych w rozwój „treści rzeczywistych relacji życiowych osób uczących się” (Engeström, Sannino 2015: 217).

¹² Koncepcjonalizacja poziomów uczenia się autorstwa brytyjskiego antropologa społecznego George'a Batesona, szczególnie pojęcie uczenia się na trzecim poziomie i związana z nim koncepcja „podwójnej pułapki”, traktowana jest przez autora z jednej strony jako rama teoretyczna, wzmacniająca koncepcję ekspansywnego uczenia się (zob. Engeström, Sannino 2012: 220).

¹³ Uwzględnienie w koncepcji idei wielogłosowości oznacza dla autora konieczność brania pod uwagę na każdym etapie i poziomie ekspansywnego uczenia się i badań głosu pochodzącego z różnorodnych grup i warstw (nie tylko tych pochodzących ze świata akademii), co czyni rozwijane/animowane uczenie się „z zasady procesem wielogłosowej debaty, negocjowania i organizacji” (Engeström, Sannino 2012: 220).

W zrozumieniu istoty tego podejścia, skupionego na działalności wytwarzającej narzędzia (*instrument-producing activity*) (Engeström, Sannino 2012: 216), różniącego się od kształcenia tradycyjnego, gdzie mamy do czynienia w dużej mierze z działalnością polegającą na tworzeniu przedmiotu uczenia się (*subject-producing activity*) i tradycyjnie budowaną wiedzą, przyjmującą postać działalności wytwarzającej narzędzia (*instrument-producing activity*), pomaga zwrócenie uwagi na trzy przesłanki, a zarazem punkty wyjścia odnośnie do konstruowania „programu” profesjonalnego uczenia się i rozwoju konstruowanego w oparciu o wymienione źródła. Pierwsza przesłanka akcentuje, że uczenie się to proces ukierunkowany nie tyle na przekazywanie i utrwalanie kultury, ile na jej tworzenie, nieustanne zmienianie. Druga to zachęta do tego, aby rozpatrywać je nie tyle w perspektywie wertykalnej, czyli osiągania przez jednostkę kolejnych, ujętych na odgórnie ustalonej skali, szczegółowych kompetencji profesjonalnych, ale patrzeć nań w perspektywie horyzontalnej, uwzględniającej „ich ruch i wymianę” oraz krzyżowanie się różnych standardów funkcjonujących w zróżnicowanych kontekstach kulturowych. Trzecia z kolei sugeruje już wprost, że uczenie się w obszarze edukacji profesjonalnej, wspomagane wsparciem zgodnym z podejściem określanym jako CHAT (*Cultural Historical Activity Theory*), prowadzi do powstawania nowej wiedzy i koncepcji teoretycznych (Engeström, Sannino 2012).

Definiowane w ten sposób uczenie się Yrie Engeström sugeruje opatrywać metaforą **rozszerzenia**. Różni się ono bowiem pod względem jakościowym zarówno od uczenia określanego metaforą **nabywania** wiedzy, jak i **uczestnictwa** w społecznościach praktyki. Uczący uczą się czegoś, co jeszcze nie istnieje, co w języku CHAT-u oznacza tworzenie nowego obiektu stanowiącego podstawę podejmowania kolektywnej działalności. Inicjowane ukazaniem wewnętrznych sprzeczności w dotychczasowym systemie działalności, prowokuje przejście **od działania do działalności**. Analizy sprzeczności prowadzą bowiem do identyfikacji nowego celu i wypracowania nowego rozszerzonego obiektu i wzorca zorientowanej na niego działalności. W to ostatnie wpisane jest tworzenie teoretycznego pojęcia i nowego typu sprawstwa. Przechodzenie od abstrakcji do konkretności, zdaniem Yrie Engeströma, dokonuje się przez specyficzne, związane z uczeniem się działania poznawcze o charakterze spiralnym i zarazem cyklicznym. Pojedynczy (wzorcowy) cykl obejmuje zazwyczaj siedem faz, są to: 1) pytanie w znaczeniu czasownikowym, czyli kwestionowanie *status quo*; 2) analizowanie „historii” radzenia sobie z problemem; 3) modelowanie nowego rozwiązania; 4) badanie/sprawdzanie nowego rozwiązania; 5) implementacja nowego modelu; 6) refleksja nad uruchomionymi procesami oraz 7) konsolidacja i generalizacja nowych praktyk (Engeström 1987).

Całość szkicowanego procesu określana jest mianem „interwencji formatywnych”. I choć nie sposób nie zauważyć podobieństwa do opisywanego przez Kurta Lewina cyklu badań w działaniu, jednak zdaniem wielu przedstawicieli tego podejścia, nie tylko Engeströma, proponowana formuła tworzenia wiedzy przez poszukiwania jest z definicji bardziej szczegółowa niż sekwencje „rozmrzania – przenoszenia – ponownego zamrażania” w modelu lewinowskim. Mamy tu czynienia z „heurystycznym narzędziem koncep-

cyjnym”, wywodzącym się z logiki przechodzenia od abstrakcji do konkretności. Każdorazowe wspieranie procesów uczenia się za pomocą tego modelu, stanowiąc swego rodzaju testowanie i krytykę, przyczynia się do wzbogacania leżących u jego podstaw założeń (Engeström, Sannino 2012: 225).

Koncepcja ta bywa najczęściej stosowana w ramach współpracy profesjonalnych badaczy z przedstawicielami szeroko rozumianego środowiska szkolnego w formule tymczasowych, organizowanych *ad hoc* wspólnot zajmujących się rozwiązywaniem „tu i teraz” lokalnej wersji jakiegoś palącego problemu praktyki oświatowej, w ramach laboratorium, pracowni czy studia uczenia się afiliowanym przy instytucji akademickiej. Najbardziej znane jest tu niewątpliwie pierwsze z nich, założone z inicjatywy Engeströma na początku lat 90. pod nazwą The Center for Research on Activity, Development and Learning (CRADLE)¹⁴. Podobne inicjatywy rozwijane są też w Polsce. Ewa Filipiak prowadzi Laboratorium Zmiany Edukacyjnej w Centrum Badań nad Učeniem się i Rozwojem przy Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego (zob. np. Filipiak 2019a, b; 2020), a Beata Zamorska – Laboratorium Rozwoju Profesjonalnego przy Dolnośląskiej Szkole Wyższej i Collegium Da Vinci (Zamorska 2018; Gołębiak, Zamorska 2020).

Praca edukacyjna ze studentami i nauczycielami, w ramach wiązania zajęć akademickich z praktykami szkolnymi czy też przygotowywania, indywidualnie bądź w małych zespołach, prac dyplomowych, oparta jest na współdziałaniu w prowadzeniu interwencji formacyjnych w miejscu pracy czy praktykowania. Uczenie się wynikające z odczucia i określenia dynamicznych napięć między składowymi (elementami) zastanych systemów działalności przybiera postać procesów przekraczania ich granic. Tworzona z udziałem studentów i nauczycieli akademickich społeczność uczenia się stanowi tu bowiem szczególny rodzaj systemu działalności zapośredniczonej przez narzędzia kulturowe i skupionej na celach/obiektach tej działalności. Mamy tu więc do czynienia z transformowaniem miejsc edukacji szkolnej przez współpracę w rozwiązywaniu nie tylko realnych, ale nade wszystko „życiowych” (krytycznych) problemów wspólnot/społeczności przez włączanie ich do działalności i to z uwzględnieniem potencjału na zewnątrz szkoły.

Oczywiście tak definiowane „praktykowanie” w szkole, które może być określane jako model konektywny, służące w wymiarze indywidualnym rozwijaniu refleksyjności, wzmacnianiu myślenia o rozwoju zarówno pod względem wertykalnym, jak i horyzontalnym, oparte na „ściślejszej współpracy” wiedzy formalnej i praktycznych umiejętności oraz zdolności do przekraczania granic i otwartości na zmiany, stałego rozwijania i resytuowania uczenia się, a także polikontekstualnych i łączących umiejętności, wymaga stałego rozwoju partnerstwa uczelni ze szkołami zainteresowanymi kreowaniem środowiska uczenia wszystkich podmiotów edukacji.

¹⁴ Zob. teksty zamieszczone w czasopiśmie „Forum Oświatowe” autorstwa Mildy Brédikyté (2012), współtwórczyni (z Pentiem Hakkarainem) Laboratorium Badań nad Zabawą przy Uniwersytecie w Wilnie, Ritvy Engeström (2014), wywodzącej się z CRADLE, Pentiego Hakkaraine’a (2015) w pracy zbiorowej pod redakcją Ewy Filipiak. Na marginesie warto podkreślić metaforyczne znaczenie tego akronimu (*chat* jako rozmowa w sieci i *cradle* w znaczeniu kolebki).

Rolą teorii jest szeroki udział w rozpoznawaniu sprzeczności wpisanych w system działalności i wypracowanie nowych pojęć odnoszących się do ujawnionej sprzeczności (pojęcia teoretyczne służą do uzasadniania koniecznych zmian w systemie działalności). Do głównych zasad według Davida Guile'a należą zatem zasady: 1) określania powodów wprowadzania nowego pojęcia; 2) rozpoznawania zapośredniczanych związków między pojęciami teoretycznymi a nowo tworzonymi, służąca uzasadnianiu transformacji w systemie działalności; 3) krytycznego badania autorytarnych uzasadnień w systemie działalności, prowadząca do rozpoznawania autorytarnych i samoobniżających wartość aspektów systemu działalności poprzez takie rozwijanie kryteriów kwestionowania i transformowania tego systemu, co umożliwi przemyślenie „od nowa” sprzeczności, które są weń wpisane.

Refleksja końcowa

Odnosząc ten wywód do tytułowej tezy mojego artykułu, zamieszczonego w „Problemach Wczesnej Edukacji” w 2005 r. (Gołębnik 2005), wskazującej, że konstruktywizm rozumiany jako perspektywa poznawcza i dydaktyczna, obejmująca szeroki wachlarz teorii i koncepcji, stanowi fundament zmiany w kierunku czynienia uczenia się w szkole bardziej znaczącym nie tylko w odniesieniu do budowania metawiedzy, ale i wpisywania tychże procesów w transformację światów, w których te procesy zachodzą. Analiza porównawcza implikacji dydaktycznych głównych teorii stanowiących podstawę podejść najczęściej występujących w edukacji nauczycieli: monologicznego, opartego na kognitywizmie, partycypacyjnego, osadzonego na koncepcjach wiedzy sytuowanej w kontekście, czy trialogicznego, fundowanego na konstruktywizmie społecznym wraz z teorią działalności, dowodzi nie tyle możliwości budowania programów na ich pograniczach, choć jest to możliwe, a i w literaturze przedmiotu zakładane (Gardner (ed.) 2006), ile dość szerokiej przestrzeni dla podejmowania autorskich „projektów możliwości” w polu uczenia (się) kandydatów na nauczycieli konstruktywizmu w praktyce. Oczywiście w doborze szczegółowego podejścia decydującą rolę odgrywa zapewne przynależność do określonej szkoły myślenia teoretyczno-metodologicznego. Decydując się zatem na prace projektowe, badania partycypacyjne czy interwencje formatywne, warto zdawać sobie sprawę z różnic nie tylko w sposobach działania (i ich uzasadniania), ale także nade wszystko co do wpisanego w relację między teorią a praktyką rozumienia wiedzy (skupienie na nabywaniu w wypadku podejścia monologicznego, partycypacja uobecniona w podejściu dialogicznym czy wychodzeniu poza tę opozycję i wynikające z niej dalsze **opozycje**: obiekt *vs* podmiot; myślenie *vs* działanie; nauczanie *vs* uczenie się) w wypadku budowania programów na bazie konstruktywizmu społecznego Lwa Wygotskiego i teorii działalności. Z kolei pojawiać się może pokusa, aby odwołując się nie tyle albo nie tylko do teorii, ale i do praktyki, rozważyć możliwości typu synteza czy eklektyzm. O nieostrości granic świadczyć mogą choćby przesunięcia kognitywistów w stronę perspektyw kulturowych,

o czym pisze m.in. ojciec psychologii poznawczej Ulrich Neisser (1999), czy dyskusje toczone w środowisku badaczy lokujących swe projekty w kulturowo-historycznej teorii działalności na temat zaliczania bądź nie interwencji formatywnych do *action research* (zob. np. Chaiklin 2011; Somekh, Nissen 2011). Oczywiście nie bez znaczenia jest także to, skąd i z czym, z jakimi bardziej czy mniej ukrytymi przekonaniem przychodzą do nas kandydaci na nauczycieli. Pytanie, czy to im należy oddać pole do negocjowania szczegółów decyzji co do paradygmatycznego osadzenia – na skali od purystycznej zgodności do eklektyzmu czy współgrania elementów trzech z wyróżnionych podejść w działaniu, pozostawiam otwarte. Ważne, aby „trzymając kurs” wyznaczony uznaniem społeczno-kulturowego wymiaru uczenia się jako główny, korzystać „tu i teraz” z możliwości, które w nauce o nauczaniu i nauczycielach tworzy już nie tylko przesunięcie kulturowe, ale i dyskursywne (zob. np. Edwards 2005; Gołębniak 2008). Być może, wskazane w niniejszym artykule tropy okażą się w tym względzie interesujące.

Literatura

- Atroszko B. (2020), *Miejsce innowacyjności w standardach kształcenia nauczycieli*. „Forum Oświatowe”, 1(63).
- Brėdikytė M. (2012), *Akt kulturowego upośredniania w zabawie dzieci*. „Forum Oświatowe”, 2(47).
- Červinková H. (2013a), *Etnografia edukacyjna i badania w działaniu: z warsztatu kształcenia nauczycieli*. „Forum Oświatowe”, 1(48).
- Červinková H. (2013b), *Przywracając pamięć miastu. Z antropologiczno-pedagogicznych badań w działaniu*. W: H. Červinková, B.D. Gołębniak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa, Scholar.
- Červinková H. (red.) (2019), *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Chaiklin S., Lave J. (eds.) (1996), *Understanding Practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Chaiklin S. (2011), *Social scientific research and societal practice: Action research in methodological light from Kurt Levin and Lev S. Vygotsky*. „Mind, Culture and Activity”, 18(2).
- Chomsky N. (1968), *Language & Mind*. New York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Clark A. (2008), *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*. Oxford, Oxford University Press.
- Czerepaniak-Walczak M. (2014), *Badania w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*, „Przegląd Badań Edukacyjnych/ Educational Studies Review”, 2(19).
- Czerepaniak-Walczak M. (2020), *Jak zmienia się gramatyka edukacji? O przejawach i konsekwencjach (wymuszonej) i edukacji*. „Forum Oświatowe”, 32(63).
- Damásio A. (2011), *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*. Warszawa, Wydawnictwo Rebis.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (2013), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudzikowa M., Jaskulska S. (2016), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian*. Warszawa, Wolters Kluwer.

- Dylak S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa, Difin.
- Edwards A. (2005), *Let's get beyond community and practice: the many meanings of learning by participating*. „The Curriculum Journal”, 16(1).
- Engeström R. (2014), *Uczenie się w ujęciu teorii działalności*. „Forum Oświatowe”, 2(52).
- Engeström Y. (1987), *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Orienta-Konsultit.
- Engeström Y., Sannino A. (2012), *Badania nad ekspansywnym uczeniem się: założenia, wnioski i przyszłe wyzwania*. „Forum Oświatowe”, 1(46).
- Filipiak E. (2019a), *Cultural-historical theory by Lev S. Vygotsky (CHAT): strategies of studies on children's learning and development. From theory to change in practice*. „Forum Oświatowe”, 2(60).
- Filipiak E. (2019b), *Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli – pozory zmiany czy przestrzeń możliwości rozwoju kultury szkoły i jej uczestników*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 64(1).
- Filipiak E. (2020), *Connaître les croyances des enseignants pour changer leur compréhension de ce qui se passe en classe. L'exemple du Laboratoire de changement éducatif en Pologne*. „Revue internationale d'éducation”, 84.
- Fodor J. (2011), *Język myśli LOT 2*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gardner J. (ed.) (2006), *Assessment and Learning*. London–Thousand Oaks–New Delhi, SAGE Publications.
- Gołębnik B.D. (2005), *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(1).
- Gołębnik B.D. (2007), *Poza „nabywanie” i „uczestnictwo”. Ku społeczno-kulturowej teorii edukacji nauczycieli*. W: R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Gołębnik B.D. (2008), *Wyjść poza scjentystyczne i personalistyczne myślenie o „uczeniu się uczenia”*. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Gołębnik B.D. (2019), *Proces kształcenia*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębnik B.D., Krzychała S. (2015), *Akademickie kształcenie nauczycieli – raport z badań*. „Rocznik Pedagogiczny”, 38.
- Gołębnik B.D., Zamorska B. (2013), *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Idee – praktyki – przestrzeń rozwoju*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gołębnik B.D., Zamorska B. (2020), *Wyjść poza opis. Interwencje formatywne w edukacji dziecka*. W: M. Magda-Adamowicz, E. Kowalska (red.), *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Guile D. (2005a), *Beyond the metaphors of 'acquisition' and 'participation': towards the social theory of pedagogy*, Sevilla, ISCAR [niepublikowane materiały kongresowe].
- Guile D. (2005b), *Knowledge, Mediation and Activity: A critique of the 'knowledge economy' thesis and its implications for a social theory of pedagogy*. PhD Thesis, University of London Institute of Education, <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10006659/>, 24.09.2020.
- Hakkarainen P. (2015), *Podejście kulturowo-historyczne do rozwoju samoregulacji u dzieci w zabawie i uczeniu się*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.

- Hutchins E. (1995), *How a Cockpit Remembers Its Speed*. „Cognitive Science”, 19(3).
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2019), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Harmonia.
- Kruk J. (2018), *Pracownia wczesnej edukacji jako środowisko uczące się*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3(42).
- Kwiatkowska H. (red.) (2013), *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lakoff G., Johnson M. (2020), *Metafory w naszym życiu*. Warszawa, Aletheia.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Legierska L. (2013), *Uczeń niepełnosprawny w reformowanej przestrzeni szkoły ogólnodostępnej. O realnych efektach radosnej twórczości legislacyjnej*. W: Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwie przestrzeni publicznej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lemańska-Lewandowska E. (2013), *Zmiana, która może wyzwalać... Na marginesie pewnego projektu*. W: H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Ligus R. (2013), *Tutoring uczestniczący w akademickim kształceniu nauczycieli jako badanie w działaniu*. W: H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mendel M. (2013), *Edukacyjna podróż w biografii jako badanie w działaniu*. W: H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Neisser U. (1967), *Cognitive psychology*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Neisser U. (1999), *Systemy polimorficzne. Nowe podejście do teorii poznania*. W: Z. Chlewiński (red.), *Modele umysłu*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Norman D. (1999), *Affordances, Coventions and Design*. „Interactions”, 6(3).
- Sadownik A. (2012), *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*. Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.
- Searl U. (1967), *Cognitive Psychology*. New York, Appleton-Century-Crofts.
- Searle J.R. (1967), *Imiona własne*. W: H. Reichenbach i in., *Logika i język. Studia z semiotyki logicznej*. Wybór J. Pelc. Warszawa: PWN.
- Siemieniecki B. (2013), *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Somekh B., Nissen M. (2011), *Cultural-historical activity and action research*. „Mind, Culture and Society”, 18(2).
- Spitzer M. (2007), *Jak uczy się mózg*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szymczak J. (2015), *(Współ)bycie/(współ)stawianie się refleksyjnym nauczycielem i uczniem. Portfolio oraz feedback jako strategie działania ku refleksyjności*. W: E. Filipak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.

- Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Tomasello M. (2015), *Historia naturalna ludzkiego myślenia*. Kraków, Copernicus Center Press.
- Tomasello M., Kruger A.C., Ratner H.H. (1993), *Cultural Learning*. „Behavioral and Brain Science”, 16(3), DOI: 10.1017/S0140525X0003123X, 24.09.2020.
- Tusting K., Barton D. (2003), *Models of adult learning: a literature review*. London, Institute of Education.
- Wiśniewska-Kin M. (2020), *Doświadczenie kultury innowacji w edukacji językowej – przeciw rutynie w uprawianiu dydaktyki*. „Forum Oświatowe”, 1(63).
- Wołodźko E. (2013), *Ku autonomii studiowania: procesy, znaczenia, konteksty, zmiana*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Zamorska B. (2013), *Nauczyciel w dyskursach i pomiędzy dyskursami potocznymi i naukowymi*. W: B. Kutrowska, A. Pereświat-Sołtan (red.), *Poprzez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Zamorska B. (2018), *Interwencje formatywne w i dla inkluzji. Podejście kulturowo-historycznej teorii działalności*. W: B.D. Gołębiak, M. Pachowicz (red.), *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej*. Poznań–Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. z 2019 r., poz. 1450, ze zm., <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001450>, 31.11.2020.

Hana Červinková

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.04>

ORCID: 0000-0002-1333-1349

Maynooth University, Ireland

hana.cervinkova@mu.ie

Miejsca kultury w antropologii i etnografii edukacyjnej

Summary

Locations of culture in educational anthropology and ethnography

The focus of this article is on culture as a central concept of educational anthropology – a subdiscipline of anthropology that focuses on the fields of education and learning as key aspects of social life. It begins with an introduction into how culture has been critically conceptualized in anthropology and ethnography and then illustrates how educational anthropologists have used the concepts of culture and cultural critique to analyze educational processes in diverse sociocultural settings. The author points out three primary areas in which anthropology of education enriches our understanding of education and learning: 1) investigations of diversity of educational practices in different sociocultural contexts; 2) critical examination of cultural practices and structures of inequality and exclusion vis-à-vis minority subjects in the educational process; 3) positioning of participatory research approaches and engagement as legitimate methodological and scholarly standpoints. The article builds primarily on examples of texts that have been recently published in the Polish language in order to help situate the perspective of educational anthropology in Polish scholarly discourse and tradition.

Keywords: culture, education, anthropology, ethnography, critique, diversity

Słowa kluczowe: kultura, edukacja, antropologia, etnografia, krytyka, różnorodność

Wstęp

Pojęcie „kultura” pozostaje kluczowe w obrębie antropologii kulturowej i społecznej od czasu instytucjonalizacji tej dyscypliny na początku XX w. Kultura jest soczewką, przez którą antropolodzy obserwują i analizują podobieństwa i różnorodność ludzkich doświadczeń – odnosząc się z jednej strony do „kultury człowieka” jako powszechnego ludzkiego fenomenu, a z drugiej do konkretnej „kultury” lub „kultur” jako specyficznych przejawów bycia człowiekiem w konkretnych okolicznościach geopolitycznych i historycznych (Wagner 2005). Kultura pozostaje tak ściśle powiązana z antropologią, że „możemy nazwać antropologiem kogoś, kto ma zwyczaj używać terminu »kultura« mówiąc o świecie społecznym” (Wagner 2005: 59). Mimo że pojęcie to poddane zostało krytyce epistemologicznej w minionym stuleciu, wciąż wyznacza sposób, w jaki antropolodzy

przedstawiają i objaśniają proces codziennego dyskursu społecznego, w tym praktyki edukacyjne. W niniejszym artykule skupiłam się na kulturze jako centralnym pojęciu antropologii edukacyjnej – subdyscypliny antropologii, która bada społeczno-kulturowe osadzenie edukacji formalnej i nieformalnej. Chciałam wykazać, w jaki sposób kultura i krytyka kultury umożliwiają antropologom edukacyjnym wprowadzenie wyjątkowej, krytycznej perspektywy do kontekstualizacji społeczno-kulturowej procesów edukacyjnych.

Na początku dokonałam krótkiego przeglądu głównych powiązań między kulturą i etnografią w antropologii. Następnie przedstawiłam kilka przykładów badań z zakresu antropologii edukacyjnej w celu zilustrowania, w jaki sposób antropolodzy stosują pojęcie kultury i krytyki kultury w analizie procesów edukacyjnych przebiegających w różnorodnych kontekstach społeczno-kulturowych. Chciałam przybliżyć potencjał takiego podejścia w trzech głównych obszarach: 1) w badaniu praktyk edukacyjnych w różnorodnych kontekstach społeczno-kulturowych; 2) w krytycznej analizie praktyk kulturowych oraz struktur nierówności i wykluczenia przedstawicieli mniejszości w procesie edukacyjnym; 3) w pozycjonowaniu i zastosowaniu zaangażowania oraz uczestniczących podejść badawczych jako uprawnionych perspektyw naukowych i metodologicznych.

Konstrukcje kultury w antropologii i etnografii

Główne miejsce kultury i kultur w antropologii wynika z jej zakorzenienia w etnograficznych badaniach społeczności spoza świata Zachodu. O ile najbliżsi kuzyni antropologii – socjologia i etnologia (w swojej tradycji folklorystycznej) koncentrowały się głównie na badaniu różnych aspektów narodowych i lokalnych kultur głównie w obrębie społeczności Zachodu, o tyle antropologię wyróżnia wyraźne zainteresowanie odległym Innym. Podmioty antropologii, nazywane „prymitywnymi”, „dzikimi”, „niepiśmiennymi”, odnajdywano głównie w geopolitycznych dominacjach skolonizowanego Trzeciego Świata, a ich badanie przez antropologów było stymulowane chęcią zarejestrowania i ocalenia w formie pisemnej różnorodnych stylów życia, zanim zanikną na skutek geopolitycznej ekspansji zachodniego świata. Od momentu ich wprowadzenia badania podmiotów „niezachodnich” i radykalnie innych służyły antropologii również jako punkt odniesienia w krytyce kultury społeczeństw Zachodu.

Antropologiczna wiedza na temat innych kultur jest nierozdzielnie powiązana z etnografią, co zostało dobitnie wyrażone w pionierskiej monografii Bronisława Malinowskiego *The Argonauts of Western Pacific (Argonauci zachodniego Pacyfiku)* z roku 1922, gdzie opisuje on kulturę Wysp Trobrianda, leżących na wschód od wybrzeża Nowej Gwineji (Malinowski 2005). W pierwszym rozdziale Malinowski nakreśla standardy etnografii jako metody naukowej, która zawiera takie zasady, jak potrzeba rozległych badań prowadzonych na miejscu pośród podmiotów badań antropologa (i separacja od własnej kultury), stosowanie specjalnych metod zbierania danych, wyznaczenie „autentycznych naukowych celów” oraz znajomość „zasad i kryteriów współczesnej etnografii” (Malinowski

2005: 5). Według niego antropologia i etnografia są nierozzerwalnie połączone, a „czary etnografa”, do których się odwołuje (Malinowski 2005: 5), polegają na umiejętności wyciągania wniosków ogólnych z konkretnych danych dowodowych zebranych podczas okresu intensywnego zanurzenia w badanej kulturze tak, by móc przedstawić „punkt widzenia tubylca” (Malinowski 2005: 19). Podejście Malinowskiego do kultury jest holistyczne i funkcjonalistyczne – aby zrozumieć daną kulturę, antropolog, którego nazywa on „autentycznym pracownikiem prawdziwej Nauki o Człowieku”, musi pojąć całość jej elementów. „To miłość do ostatecznej syntezy osiągniętej przez asymilację i zrozumienie wszystkich przejawów kultury, oraz, co więcej, umiłowanie różnorodności i niezależności rozmaitych kultur definiuje ostatecznie autentycznego pracownika prawdziwej Nauki o Człowieku” (Malinowski 2005: 407).

Jako pozytywista Malinowski traktuje kulturę ahistorycznie – jest to zamknięty, powiązany wewnętrznie system, który może być badany obiektywnie przez antropologa za pomocą metody etnograficznej. Nawet we wczesnym okresie rozwoju dyscypliny antropologii, kiedy pozytywizm panował niepodzielnie, możemy dostrzec silnie zarysowany element krytyki kulturowej. Powodem, dla którego badamy życie Innego, jest pogłębienie zrozumienia ludzkiej różnorodności i zastosowanie tej wiedzy w konstruktywnej krytyce naszej kultury: „Zyskując podstawowy wgląd w innych w duchu szacunku i autentycznego zrozumienia należnemu nawet dzikim, jednocześnie poszerzamy wgląd w nas samych. Nie możemy osiągnąć pełnej, sokratycznej samowiedzy, jeśli nigdy nie porzucimy ograniczeń narzuconych przez zwyczaje, przekonania i uprzedzenia, pośród których wyrastamy. Nic nie może nam udzielić lepszej lekcji w tej niezwykle ważnej kwestii niż nawyk myślowy, który pozwala nam patrzeć na przekonania i wartości wyznawane przez innych z ich własnego punktu widzenia. Ani też nigdy wcześniej cywilizowana ludzkość nie potrzebowała takiej tolerancji bardziej niż dzisiaj, kiedy przesąd, zła wola i mściwość oddzielają europejskie narody od siebie, kiedy wszystkie ideały, hołubione i ogłoszone najwyższymi osiągnięciami cywilizacji, nauki i religii rozwiały się. Nauka o Człowieku, w swojej najczystszej i najgłębszej wersji powinna prowadzić nas do wiedzy, tolerancji i wielkoduszności opartych na zrozumieniu punktu widzenia innego człowieka” (Malinowski 2005: 407).

Kiedy w kolejnych dekadach XX w. metodologiczny pozytywizm nauk humanistycznych i społecznych zostaje poddany wnikliwej analizie, antropolodzy zaczynają zwracać szczególną uwagę na konstruowaną naturę wiedzy antropologicznej opartej na relacyjnym i osobistym doświadczeniu w trakcie badań terenowych. W znanej pracy Clifford Geertz (2005) zwraca uwagę na semiotyczne podwaliny kultury – porównuje ją do sieci znaczeń, którą sami stworzyliśmy i w której jesteśmy zawieszani. Tę tworzącą kulturę sieć znaczeniową można dostrzec w praktykach życia codziennego. Zadaniem antropologa jest odczytywanie i analiza społecznego dyskursu i jego zapis w formie opisu gęstego – nasyconego interpretacyjnie kulturowego przekazu, który polega nie na nagromadzeniu faktów, ale na ich wielopoziomowych interpretacjach (Geertz 2005).

Roy Wagner idzie krok dalej i mówi o procesie, w którym antropolodzy obiektywizują przebieg życia społecznego obserwowanego podczas badań etnograficznych jako o **wynajdowaniu kultury**. Za pomocą opisu etnograficznego antropolodzy stają się wynalazcami kultury – Innego i własnej: „Przed podjęciem badań etnograficznych badacz nie miał kultury, gdyż kultura, w której się wzrasta, nigdy nie jest »widzialna«, jest przyjmowana bezrefleksyjnie, a jej założenia wydają się oczywiste. (...) Tylko przez doświadczenie kontrastu z inną, własna kultura staje się dla badacza »widzialna«. W akcie wynajdowania innej kultury antropolog odkrywa swoją własną...” (Wagner 2005: 62). W akcie poznawania – obserwacji i opisu – innej kultury antropolog odkrywa własną i faktycznie wynajduje pojęcie samej kultury na nowo. Taka rola antropologów jako wynalazców kultury – kultury Innego i ich własnej – pozycja **bycia pomiędzy**, stanowi jądro antropologicznego wytwarzania wiedzy: „Relacja, jaką antropolog tworzy pomiędzy dwiema kulturami – co z kolei uprzedmiotawia, a przez to, w jego odbiorze, kreuje te kultury – wyrasta z aktu »wytworzenia«, zastosowania znaczeń znanych z własnej kultury w celu skonstruowania zrozumiałego przedstawienia kultury będącej przedmiotem jego badań. (...) Antropolog nie może po prostu »nauczyć się« nowej kultury i umieścić ją poza tą, którą już zna, lecz powinien »przyjąć ją« po to, by doświadczać przekształceń swego świata” (Wagner 2003: 65–66).

To metodologiczne i ontologiczne umiejscowienie antropologa zarówno pomiędzy, jak i wewnątrz różnych światów kulturowych, które on interpretuje (Geertz 2005) i wynajduje (Wagner 2005), stanowi o potencjale krytyki kulturowej w antropologii – umiejętności naświetlania współczesnych zagadnień z perspektywy transkulturowej (Marcus, Fischer 2010). O takim fundamentalnie transkulturowym sposobie widzenia i opisywania świata wpisanym w antropologiczne wytwarzanie wiedzy często mówi się, że to „czynienie obcego znanym, a znanego obcym”. Czynienie obcego znanym odnosi się do faktu, że antropologia potrafi poznawać i opisywać światy innych ludzi z emicznego punktu widzenia. Jednocześnie zaś badania terenowe, które są – jak już wspomniałam – inicjującym przemianę procesem uczenia się, zmuszają antropologów do poddania ich własnego kontekstu kulturowego krytycznej refleksji. Ten właśnie komponent procesu wytwarzania wiedzy skutkuje „czynieniem znanego obcym”. Czynienie obcego znanym, a znanego obcym, czyli umiejętność skontekstualizowanego widzenia etnograficznego i przekładania różnic kulturowych jako cech jednej i tej samej ludzkości, jest jednym z najbardziej charakterystycznych wyróżników badań antropologicznych.

Chociaż współcześni antropolodzy nie zawsze podróżują do odległych egzotycznych krain, aby wynajdować kultury mające się stać obiektem badań, decydują się bowiem na badania stacjonarne, czasem w kilku miejscach (Hannerz 2003). Antropologiczny „sposób widzenia” – unikatowy sposób przypisywania obserwacjom etnograficznym znaczenia kulturowego oraz przekładanie ich na opisy etnograficzne – wciąż pozostaje fundamentalnym imperatywem metodologicznym (Wolcott 2008). Od lat 80. dzięki prowadzonej przez antropologów dyskursywnej krytyce przedstawienia kulturowego (*cultural representation*) coraz powszechniej uświadamiano sobie, że opisy kultur mają niepełny i konstrukcyjny charakter i że należy zadawać pytania o relacje władzy i warunki występujące podczas

ich tworzenia, takie jak: Kto dokonuje opisu? Czyj głos jest słyszany? Kto obserwuje? Kto jest obserwowany? Kto jest na scenie? (Clifford, Marcus 1986; Clifford 2000). Owa krytyka przedstawienia kulturowego była jednym z najważniejszych punktów zwrotnych w historii antropologii. W dużej mierze przyczyniły się do tego także studia postkolonialne i feministyczne. W znanej pracy antropolożka Lila Abu-Lughod zaproponowała wręcz odrzucenie pojęcia kultury jako narzędzia „wytwarzania innego” (*othering*): „Będąc naukowym dyskursem, który rozwija znaczenie kultury w celu opisu, wyjaśnienia i zrozumienia różnic kulturowych, antropologia również przyczynia się do ich konstruowania, wytwarzania i utrzymywania. Antropologiczny dyskurs nadaje różnicom kulturowym (oraz separacji między grupami ludzi, których dotyczy) atmosferę oczywistości” (2014: 390). Abu-Lughod krytykuje antropologiczne pojęcie kultury za tendencję do esencjalizmu oraz utrwalania różnic, zbytni nacisk na spójność wewnątrz społeczności, które są postrzegane jako ograniczone i dyskretne, oraz za skłonność do pomijania konfliktu i wewnętrznego zróżnicowania kultur. Akhil Gupta i James Fergusson w podobnym duchu dokonują krytyki antropologicznych koncepcji kultury za ich tendencję do łączenia kultury z przestrzenią i tożsamością oraz za ignorowanie faktu, że kultury nie są ograniczone do konkretnego terytorium i przeważa w nich wewnętrzna różnorodność i hybrydowość: „W rozdrobionej przestrzeni ponowoczesności przestrzeń nie straciła znaczenia: uległa reterytorializacji w taki sposób, że nie odpowiada to już doświadczeniu przestrzeni, które charakteryzowało szczytowy okres nowoczesności. Z tego powodu zmuszeni jesteśmy dokonać fundamentalnej rekonceptualizacji polityki wspólnoty, solidarności, tożsamości i różnicy kulturowej” (2005: 270). Dzięki krytyce dokonanej przez tych oraz wielu innych antropologów udało się naświetlić sposób, w jaki kultura, będąc kluczowym pojęciem antropologicznym, jest nierzadko używana jako kategoria utwierdzająca lub nawet usprawiedliwiająca dyskryminacyjną politykę społeczną, polityczną i ekonomiczną wobec grup uznanych za kulturowo odmienne. Na przykład Norma Gonzáles, antropolożka edukacyjna, słusznie stwierdza, że o ile kultura odegrała ważną rolę w walce z biologicznym determinizmem, objaśniając kulturowo i historycznie konstruowaną podstawę ludzkiej różnorodności, o tyle może ona również być w podobny sposób użyta do zamykania ludzi w wymyślonym więzieniu kulturowo zdeterminowanych światów (Gonzáles 2010a)¹.

Antropologowie zajmujący się procesami migracji wskazują, jak „kultura” zostaje zawłaszczana przez populistycznych polityków, którzy posługują się nią do wysuwania twierdzeń o kulturowej odrębności imigrantów, zagrażających kulturowej autentyczności krajów, do których przybywają (Vertovec 2011). Taka krytyka odegrała w antropologii ważną rolę w odejściu od postrzegania kultur jako „statycznych, ujednociających, terytorialnych bytów i artefaktów wymagających »zachowania«” (Vertovec 2011: 251) i w zmianie obejmującej kontekstualne konstruowanie pojęć kultury, które uwzględniają

¹ Najbardziej niesławnym przykładem jest „kultura ubóstwa”, argument pochodzący z badań Oscara Lewisa w Meksyku (Lewis 1959), który tłumaczy ubóstwo nie jako uwarunkowanie społeczno-ekonomiczne, lecz jako zjawisko osadzone i zdeterminowane kulturowo.

jej hybrydową, procesualną i dynamiczną konfigurację w rzeczywistości globalnej. Krytycy ci utorowali drogę do bardziej zniuansowanego pojęcia kultury, które pozostaje kluczowe dla antropologów badających i opisujących różnorodność ludzkich światów (Hannerz 2010: 53). W następnej części artykułu wskazałam kilka przykładów ilustrujących, jak antropologodzy edukacji używają koncepcji kultury, aby objaśniać procesy edukacyjne.

Miejsca kultury w antropologii i edukacji

Subdyscyplina antropologii edukacji jest prężną dziedziną akademicką w Stanach Zjednoczonych, gdzie założona w 1968 r. Rada Antropologii i Edukacji (CAE – Council on Anthropology and Education) jest oficjalnym oddziałem Amerykańskiego Stowarzyszenia Antropologicznego. Przedstawiłam trzy główne obszary, w których – jak uważam – antropologia i edukacja wywarły największy wpływ na badania edukacyjne: 1) transkulturowo wrażliwe opisy formalnych i nieformalnych praktyk edukacyjnych w różnorodnych kontekstach społeczno-kulturowych; 2) krytyczna analiza praktyk kulturowych oraz struktur nierówności i wykluczenia przedstawicieli mniejszości w procesie edukacyjnym; 3) integracja uczestniczących podejść badawczych jako uprawnionych metodologicznie i naukowo perspektyw. Przykłady, na które się powołałam, pochodzą głównie z tekstów amerykańskich autorów, których prace są dostępne w języku polskim – wiele z nich ukazało się w wydanej w 2019 r. antologii *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania w tradycji amerykańskiej* (Červinková 2019a).

Formalne i nieformalne praktyki edukacyjne w różnorodnych kontekstach społeczno-kulturowych

Opisy rozmaitych praktyk wychowawczych oraz osadzonych w rodzinie i społeczności procesów uczenia się stanowiły integralną część wielu opisów etnograficznych innych kultur nawet przed oficjalną instytucjonalizacją antropologii edukacyjnej. Jednym z wczesnych i powszechnie znanych badań poświęconych bezpośrednio edukacji było studium etnograficzne samońskich dzieci i młodzieży opublikowane przez Margaret Mead w 1928 r. Jest ono jednym z najbardziej znanych przykładów stosowania pojęcia kultury w celu uwiarygodnienia przyjmowanych za pewnik modeli kulturowych Zachodu. W badaniach etnograficznych, prowadzonych w czasie nasilonej debaty publicznej w Stanach Zjednoczonych na temat problemów psychologicznych i edukacyjnych amerykańskiej młodzieży, Mead wykazuje, że pojęcie dojrzewania jako etapu życia nie występuje na Samoa, gdzie dziewczęta przechodzą gładko od dzieciństwa do dorosłości, co dowiodło kulturowej konstrukcji pojęcia dojrzewania. Autorka powołuje się na swoje badania etnograficzne, aby skrytykować północnoamerykańskie wzorce wychowania. We wstępie do swojej książki pisze: „Największą uwagę poświęcimy różnicom, jakie dzielą wychowanie samońskie, w najszerszym jego sensie, od naszego wychowania. Wychodząc od tych różnic, będzie-

my mogli zawrócić – zyskując świeżą, żywą i krytyczną świadomość naszych metod – i ponownie osądzić, a może inaczej ukierunkować wychowanie naszych dzieci” (Mead 1986: 28). Klasyczna etnografia Mead, napisana przy wykorzystaniu pozytywistycznego paradygmatu, podobnie jak etnografia systemu wymiany na Wyspach Trobrianda Bronisława Malinowskiego, jest doskonałym przykładem zdolności antropologii do krytyki kulturowej. Opisując całkowicie odmienne style życia, ujawnia ona kulturowo konstruowaną naturę zachodnich modeli etapów życiowych i wychowania. Koncepcja kultury, za którą się opowiada, jest oczywiście modelem zamkniętym i dyskretnym – opiera się na badaniu odległego Innego w celu naświetlenia realiów społecznych kultury amerykańskiej.

George Spindler, jeden z założycieli CAE, jest autorem wielu ważnych studiów na temat kulturowych aspektów edukacji i wychowania. W swoim znanym badaniu z 1974 r. posługuje się przykładami z różnych kultur spoza świata Zachodu, ilustrującymi, jak w procesach wychowania i kształcenia zasadnicze wartości i cechy kulturowe są przekazywane z pokolenia na pokolenie. Posługując się tymi przykładami, autor stwierdza, że cała edukacja może być rozumiana jako proces kulturowej transmisji. W swoim tekście posługuje się ważnymi dla antropologii kategoriami, takimi jak rytuały i inicjacje, które towarzyszą przejściu z jednego etapu życia do następnego, i wprowadza ważne pojęcia, takie jak kulturowa kompresja, kulturowa ciągłość i nieciągłość. Choć pojmowanie kultury przez Spindlera w jego wczesnych tekstach jest raczej statyczne i zamknięte w odległych geograficznie lokalizacjach, przedstawiony przez niego eklektyczny obraz praktyk wychowawczych z różnorodnych środowisk umieszcza wczesne dzieciństwo w centrum debaty wokół kulturowo konstruowanej podstawy wychowania i procesów edukacyjnych. Od tamtej pory antropolodzy dostarczyli wielu badań etnograficznych na temat szkolnictwa i wychowania dzieci w różnorodnych kontekstach kulturowych, pogłębiając rozumienie konstruowanej natury formalnych i nieformalnych procesów edukacyjnych. Pełniejszy wybór przykładów można znaleźć w pracach: *A Companion to the Anthropology of Education* pod redakcją Bradleya Levinsona i Miki Pollock (2011), *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling* pod redakcją Kathryn Anderson-Levitt (2012) oraz w artykułach zamieszczonych w wiodącym czasopiśmie naukowym „*Anthropology & Education Quarterly*”. Spośród niedawnych reprezentatywnych przykładów polskich należy wspomnieć etnografię edukacyjną Tarzycjusza Bulińskiego (2018), opartą na jego rozległych badaniach narodu Enepa w Wenezueli.

Praktyka szkolna a struktury nierówności

Ważnym obszarem zainteresowania antropologów edukacyjnych jest edukacja szkolna oraz sposób, w jaki różnice społeczne i nierówności są zarówno powielane, jak i podważane w procesie nauczania szkolnego. Wyjątkowość wkładu antropologii w badania szkoły polega na jej koncentracji na podmiotach marginalizowanych – na Innym – oraz na tym, jak dominujące, kulturowe wzorce szkolnictwa i procesu nauczania sprzyjają defaworyzowaniu dzieci i młodzieży ze środowisk mniejszościowych i imigranckich.

Przyjmując perspektywę z marginesu – punkt widzenia tubylca – w badaniach tych ukazuje się niewidoczne i nierzadko nieświadome procesy wykluczania, które przenikają szkolne rzeczywistości.

Prawdziwym klasykiem w tej dziedzinie jest studium kulturowej terapii George’a i Louisy Spindlerów, oparte na etnografii amerykańskiej szkoły (Spindler, Spindler 2019). Spindlerowie analizują w nim przypadek Rogera Harkera – nauczyciela cieszącego się wielką renomą wśród współpracowników i kierownictwa, który na ochotnika zgłosił się do antropologicznych badań obserwacyjnych przez nich prowadzonych. Ku zdziwieniu Harkera Spindlerowie w badaniu wykazali, że był on nie lubiany przez wielu swych uczniów, którzy pochodzili z innej warstwy społecznej i kultury niż on i którzy uważali jego działania za dyskryminujące. W procesie terapii kulturowej – metody, za pomocą której antropologowie ujawnili kulturowe źródła dyskryminujących zachowań nauczyciela – Spindlerowie, w duchu tradycji antropologicznej, uwidocznili nauczycielowi kulturę, w której był zakotwiczony i która była dla niego do tej pory niewidoczna. Studium Spindlerów wraz z ich koncepcją terapii kulturowej stanowią wczesny przykład badań zaangażowanych w antropologii edukacyjnej. Spindlerowie przekraczają granicę zdystansowanej obserwacji i dzielą się swoimi odkryciami z praktykami w celu wprowadzenia zmian.

Niewidzialność kultury jako ukrytego mechanizmu szkolnych praktyk wykluczania jest również tematem innej klasycznej pracy, skupiającej się na społeczno-kulturowych kontekstach niepowodzenia szkolnego grup zmarginalizowanych. W studium *Osiąganie niepowodzeń szkolnych* Ray McDermott (2019) poszukuje odpowiedzi na zasadnicze pytanie dotyczące edukacji, a mianowicie – w jaki sposób szkoła przyczynia się do reprodukcji nierówności społecznych. W swoim wywodzie McDermott dekonstruuje dwa esencjalizujące stwierdzenia najczęściej przytaczane do wyjaśnienia słabych wyników w nauce uczniów z pewnych grup: 1) dzieci z grup mniejszościowych nie uczą się dobrze, a hamuje je ich kultura; 2) nauczyciele świadomie dyskryminują dzieci z grup mniejszościowych, przyczyniając się w ten sposób do ich porażek edukacyjnych. McDermott odrzuca oba te wnioski i wykazuje, że w przeważającej mierze to nieświadomione i niewidoczne procesy komunikacji właściwe danej kulturze przebiegające między nauczycielami – przedstawicielami państwa – a uczniami o różnych społecznych i kulturowych korzeniach przyczyniają się do ich sukcesów i porażek szkolnych, które z kolei decydują o ich przyszłych losach w społeczeństwie. Opracowanie to jest szczególnie ważne, ponieważ wykazuje, że ani nauczyciele, ani uczniowie nie są świadomi kulturowego „zaprogramowania” leżącego u podstaw procesów edukacyjnych.

Ważnym obszarem badań edukacyjnych studiów antropologicznych jest dziedzina języka i piśmienności – szczególnie silnie reprezentowana przez badania wczesnej edukacji. W języku polskim dostępne jest klasyczne studium Shirley Brice Heath (2019), lingwistki i antropolożki edukacyjnej, która przeprowadziła badanie etnograficzne wpływu sposobu posługiwania się językiem w rodzinach na sukces dzieci w szkołach. Badania prowadzone przez Heath wraz z nauczycielami w czasie tuż po desegregacji amerykańskiego Południa wskazują na silny wpływ praktyk językowych rodzin na osiągnięcia szkolne dzieci. Co

ważne, dzięki metodologii uczestniczącej, którą przyjęła Heath, współprowadzący badania nauczyciele wykorzystywali wiedzę uzyskaną w trakcie badania etnograficznego do prób wyrównania szans osiągnięcia sukcesu szkolnego uczniów, którzy byli społecznie i językowo defaworyzowani w tradycyjnym programie nauczania. W tym wczesnym przykładzie badań uczestniczących Heath wskazuje, że nauczyciele i szkoły mają możliwość tworzenia nowych ścieżek edukacji dla dzieci ze środowisk mniejszościowych.

Współczesne antropologiczne studia szkolnych rzeczywistości przyjmują bardziej dynamiczną i procesualną koncepcję kultury i pomagają też zrozumieć, w jaki sposób dzieci i młodzież w szkołach negocjują procesy kształtowania kulturowych i politycznych tożsamości w zderzeniu z edukacją szkolną jako zinstytucjonalizowanym procesem produkcji i transmisji kultury większościowej. Za przykład mogą służyć prace Bradleya Levinsona (2019), Beth Rubin (2019) i Thei Abu El-Haj (2019), których autorzy dowodzą, jak młodzież w meksykańskich i północnoamerykańskich szkołach średnich dochodzi do sprawczości i przejmując kontrolę nad procesami kształtowania tożsamości w zderzeniu z dominującą polityką realizowaną w szkołach. Levinson (2019) w swoich badaniach m.in. pokazuje, jak młodzież z defaworyzowanych środowisk społecznych, uczęszczająca do meksykańskiej szkoły średniej, której celem było zatarcie społecznych różnic między uczniami, doświadcza sprzeczności między światem szkoły a światem własnej społeczności, co może prowadzić do porzucenia szkoły. Podobnie Rubin (2019), pisząc o społeczeństwie i etnicznie zróżnicowanej młodzieży uczącej się w amerykańskich szkołach średnich, naświetla obszary zbieżności i rozdziewu między szkolnym programem a codziennym doświadczeniem uczniów, które mają dogłębny wpływ na kształtowanie ich tożsamości obywatelskiej. Thea Abu El-Haj (2019) w swojej etnograficznej analizie, opartej na uczestniczących badaniach w działaniu, bada dyskryminację palestyńskiej młodzieży w amerykańskich szkołach średnich, szczególnie nasilającą się po ataku na World Trade Center 11 września 2001 r. Autorka pokazuje, jak z mechanizmów i działań, podejmowanych w szkole pod wpływem państwowej polityki wobec krajów islamskich, wyłania się symboliczna i słowna dyskryminacja Amerykanów pochodzenia arabskiego w kontekście nasilającego się amerykańskiego nacjonalizmu. Szczególnie ważny pod kątem moich rozważań nad zmieniającym się kształtem pojęcia kultury w antropologicznych badaniach edukacyjnych jest opisany przez Abu El-Haj konflikt kulturowy i tożsamościowy, którego palestyńsko-amerykańska młodzież doświadcza w zderzeniu ze szkolną rzeczywistością w kontekście globalizacji i światowej migracji. Abu El-Haj wykazuje, że transnarodowe doświadczenia palestyńskiej młodzieży zderzają się z narodowo powiązanim programem nauczania w amerykańskiej edukacji szkolnej, rodząc konflikt pomiędzy ich poczuciem przynależności do narodu palestyńskiego a ich amerykańskim obywatelstwem. Prace Abu El-Haj i Rubin są również współczesnymi przykładami silnej tradycji uczestniczących badań w działaniu w antropologicznych badaniach edukacyjnych, co dokładniej przedstawiłam w następczej części.

Uczestniczące i współpracujące podejścia badawcze

Jednym z najbardziej inspirujących obszarów edukacyjnych badań antropologicznych są przykłady uczestniczących i współpracujących badań prowadzonych przez badaczy akademickich wraz z nauczycielami – badaczami praktykami – jak również innymi członkami wspólnoty szkolnej. Zdaję sobie sprawę, że wielu autorów tekstów, które do tej pory przytoczyłam, stosuje uczestniczące badania w działaniu – począwszy od terapii kulturowej Spindlerów, poprzez wspólną rodzinno-szkolną etnografię Heath, a kończąc na badaniach amerykańskiej młodzieży szkół średnich przeprowadzonych przez Rubin i Abu El-Haj. Kolejne przykłady inspirujących, zaangażowanych badań w antropologii edukacji miały na celu uwypuklić ich kluczową i rosnącą rolę w tej interdyscyplinarnej tradycji naukowej (Henze 2020).

Jednym z wczesnych i najważniejszych przykładów podejścia, które łączy etnografię i uczestniczące badania w działaniu, są prace Fredericka Ericksona, szczególnie jego artykuł *Badania ręka w rękę* (2019). Antropolog pokazuje w niej proces prowadzenia badań wspólnie przez badaczy akademickich, nauczycieli i rodziców jako „alternatywę dla elitarności etnografii tradycyjnej oraz najpowszechniejszego, opartego na naukach ścisłych modelu badań edukacyjnych w służbie polityki” (Erickson 2019: 271). Praca Ericksona to inspirujący przykład współdziałania badaczy akademickich i nauczycieli przy badaniach, które wprowadza zmiany społeczne oraz podważa dychotomię między nauką akademicką a światem praktyki.

W przełomowej pracy Normy Gonzáles i Luisy Moll z zespołem (2019), w której zostało wprowadzone kluczowe pojęcie „zasoby wiedzy” do tradycji antropologicznych badań edukacyjnych, autorzy pokazali, że w nauczaniu wrażliwym na kulturę trzeba uwzględnić rodzinne i wspólnotowe korzenie uczniów. Gonzáles i Moll zachęcają nauczycieli do przyjęcia roli badaczy światów swoich uczniów, co umożliwi im nauczanie, w którym zarówno treści przekazywane uczniom, jak i sposób ich prezentowania będą dla nich istotne. Koncepcja „zasobów wiedzy” jest jedną z najbardziej nośnych ram w antropologiczno-edukacyjnych uczestniczących badaniach poszerzających wspólnotę szkolną o rzeczywistość współpracę szkoły i rodziny.

Ostatnim przykładem są znane już w Polsce prace Pauline Lipman (2010, 2019) – antropolożki edukacyjnej z Chicago, która w swojej pracy wskazuje kolejny otwarcie polityczny sposób zaangażowania antropologów i pedagogów w walkę o sprawiedliwość społeczną. W swoich tekstach Lipman przytacza przykłady konkretnych projektów badań w działaniu, w ramach których nauczyciele, rodzice, uczniowie, naukowcy i społecznicy zawiązują sojusz w proteście przeciwko ekonomicznie i politycznie motywowanej akcji zamykania szkół – jej skutki zagrażają egzystencji chicagowskich wspólnot mniejszościowych i imigranckich. Teksty Lipman wyjątkowo dobitnie uwypuklają powiązania między ocenianiem (szkół i w szkołach), zamykaniem szkół i polityką miejską. Stanowią one ważny przykład tego aspektu antropologicznych badań etnograficznych, który potwierdza ich zdolność do interpretacyjnego łączenia mikro- i makrokulturowej analizy rzeczywistości społecznej i politycznej (Lipman 2010, 2019).

Wnioski

W niniejszym artykule skoncentrowałam się na kluczowym dla antropologii edukacyjnej pojęciu „kultura” w celu pokazania jego zastosowania przez antropologów edukacyjnych (głównie w tradycji północnoamerykańskiej) jako krytycznego spojrzenia na społeczno-kulturową kontekstualizację edukacji formalnej i nieformalnej. Celem artykułu, w którym odwołałam się głównie do przykładów tekstów publikowanych ostatnio w języku polskim, jest usytuowanie perspektywy antropologii edukacyjnej w polskim dyskursie naukowym. W mojej wcześniejszej pracy jako nauczycielki akademickiej w Polsce posługiwałam się przytoczonymi tekstami, aby pomóc moim studentom w określaniu społecznych realiów ich pracy oraz świata społecznego w ujęciu wielokulturowym i międzykulturowym (Červinková 2019a). Z mojego doświadczenia wynika, że rzeczywistość krajów postsocjalistycznych, takich jak Polska czy Republika Czeska, wygląda zupełnie inaczej mimo promowanej przez nie iluzji kulturowej jednorodności. Doświadczenia moich studentów-nauczycieli wskazują na zróżnicowanie doświadczeń i potrzeb uczniów związane z nasilającymi się procesami globalizacji oraz ich wpływem na codzienność szkolną (Červinková 2019b). W tej zmiennej rzeczywistości perspektywa antropologiczna, która sprzyja międzykulturowo wrażliwemu, pedagogicznemu umiejscowieniu badań, może być użyteczna w podejmowaniu wyzwań różnorodności społeczno-kulturowej oraz – jak wierzę – może pomóc w tworzeniu bardziej inkluzyjnych wspólnot szkolnych.

Przekład: Tomasz Woźniak

Literatura

- Abu El-Haj T.R. (2019), „Urodziłem się tutaj, ale mój dom jest gdzie indziej”. *Kształcenie do demokratycznego obywatelstwa w epoce transnarodowych migracji i globalnego konfliktu*. W: Červinková H. (red.), *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Abu-Lughod L. (2014), *Writing Against Culture*. W: H.L. Moore, T. Sanders (eds.), *Anthropology in Theory. Issues in Epistemology*. New York, Wiley & Blackwell.
- Anderson-Levitt K. (2012), *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*. New York, Berghahn Books.
- Buliński T. (2018), *Szkoła w Amazońskiej Puszczy*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Červinková H. (red.) (2019a), *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Červinková H. (2019b), *Nauczanie i uczenie się antropologii w edukacji nauczycieli*. W: H. Červinková (red.), *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Clifford J. (2000), *Kłopoty z kulturą*. Warszawa, Wydawnictwo KR.

- Clifford J., Marcus G. (1986), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Los Angeles, University of California Press.
- Erickson F. (2019), *Badania ręką w ręce. Uczestnicząca etnografia w działaniu jako część badań edukacyjnych*. W: H. Červinková (red.), *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Geertz C. (2005), *Opis gęsty – w stronę interpretatywnej teorii kultury*. W: M. Kempny, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury: Elementy teorii antropologicznej*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gonzáles N. (2010a), *Advocacy Anthropology and Education: Working through the Binaries*. „Current Anthropology”, 51(S2): *Engaged Anthropology: Diversity and Dilemmas*.
- Gonzáles N. (2010b), *What Will We Do When Culture Does Not Exist Anymore?* „Anthropology & Education Quarterly”, 30(4).
- Gonzáles N., Moll L.C., Tenery M.F., Rivera A., Rendon P., Gonzáles R., Amanti C. (2019), *Latynoskie domstwa i wykorzystywanie ich zasobów wiedzy w nauczaniu*. W: H. Červinková (red.), *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gupta A., Ferguson J. (2005), *Poza „kulturę”: przestrzeń, tożsamość i polityka różnicy*. W: M. Kempny, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury: Elementy teorii antropologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hannerz U. (2003), *Being there... and there... and there! Reflections on multi-site ethnography*. „Ethnography”, 4(2).
- Hannerz U. (2010), *Anthropology's World life in a Twenty-First-Century Discipline*. London, Pluto Press.
- Heath S.B. (2019), *Osiąganie szkolnych niepowodzeń: antropologiczne podejście do analfabetyzmu i stratyfikacji społecznej*. W: H. Červinková (red.), *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Henze R. (2020), *Anthropology of Education, Oxford Research Encyclopedias*. Oxford, Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190854584.013.10>, 14.09.2020.
- Levinson B. (2019), *Różnice społeczne a tożsamość osoby wyedukowanej w meksykańskiej szkole średniej*. W: H. Červinková (red.), *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Levinson B., Pollock M. (eds.) (2011), *A Companion to the Anthropology of Education*. Malden, MA, Wiley-Blackwell.
- Lewis O. (1959), *Five families. Mexican case studies in the culture of poverty*. New York, Basic Books.
- Lipman P. (2010), *Etnografia edukacyjna i polityka globalizacji, wojny i oporu*. W: H. Červinková, B.D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lipman P. (2019), *W opozycji do miasta. Neoliberalny urbanizm i kulturowa polityka reformy szkolnictwa w Chicago*. W: H. Červinková (red.), *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Malinowski B. (2005), *Argonauts of the Western Pacific. An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. New York, Taylor & Francis e-Library.

- Marcus G.E., Fischer M.M.J. (2010), *Repatriacja antropologii jako krytyki kulturowej*. W: H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- McDermott R.P. (2019), *Osiąganie szkolnych niepowodzeń: antropologiczne podejście do analfabetyzmu i stratyfikacji społecznej*, W: H. Červinková (red.), *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mead M. (1986), *Dojrzewanie na Samoa*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Rubin B., Hayes B.F. (2019), „Z plecakami nie wolno” a „Narkotyki i zabójstwa”. *Potencjał i złożoność obywatelskich badań w działaniu z młodzieżą*. W: H. Červinková (red.), *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Spindler G. (2019), *Transmisja kulturowa*. W: H. Červinková (red.), *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Spindler G., Spindler L. (2019), *Roger Harker i Schönhausen. Od znanego do obcego*. W: H. Červinková (red.), *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Vertovec S. (2011), *The Cultural Politics of Nation and Migration*. „Annual Review of Anthropology”, 40.
- Wagner R. (2005), *Wynalezienie kultury*. W: M. Kempny, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury: Elementy teorii antropologicznej*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wolcott H.F. (2008), *Ethnography: A Way of Seeing*. Lanham, MD, AltaMira Press, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Stanisław Dylak

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.05>

ORCID: 0000-0002-8671-7349

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

dystan@amu.edu.pl

Behawioryzm i konstruktywizm wobec człowieczych czynów, wiedzy i moralności ...ku (nie)podzielanej edukacji

...świat jest w nas.

S.D.

Summary

Behaviourism and constructivism toward human acts, knowledge and morality ...toward (not) shared education

As we delve deeper into the roots of knowledge, we discover more and more relationships between its particular spheres, and also its descriptions or interpretations. This prompts a search for shared, interdisciplinary areas. Furthermore, what is theoretical is easier to divide into particular spheres than what is practical. The paper undertakes an attempt to seek shared areas for education under constructivism and behaviourism, in issues which appear key to education and concerning knowledge, morality and human practical acts.

Keywords: behaviourism, constructivism, brain and its subconsciousness of acting, morality, knowledge, man's practical acts

Słowa kluczowe: behawioryzm, konstruktywizm, mózg i jego podświadomość działania, moralność, wiedza, działanie praktyczne człowieka

Wprowadzenie

Od kilkunastu lat rośnie liczba publikacji, których autorzy odwołują się do behawioryzmu w swoich propozycjach teoretycznych, praktycznych i prakseologicznych. Można nawet sądzić, że następuje powolny odwrót od powszechnej akceptacji konstruktywizmu jako teoretycznej podstawy działań społecznych, w tym edukacyjnych. Mam na myśli literaturę pedagogiczną i psychologiczną, w której próbuje się naukowo, czyli w sposób zrównoważony i wyważony, intersubiektywnie komunikowalny i sprawdzalny, ukazywać rolę mechanizmów behawioryzmu w wychowaniu. Nie chcę, pisząc pozytywnie o roli behawioryzmu w wychowaniu, uzasadniać kar deprecjonujących, poniżających dziecko, zarówno

cielesnych, jak i psychologicznych. Takie działanie nie ma nic wspólnego z behawioryzmem wypracowanym przez Burrhusa Frederica Skinnera, o czym szerzej napisałem w niniejszym artykule, posługując się wybranymi tekstami prezentującymi behawioryzm.

W tym kontekście, jak sądzę, ważne są wypowiedzi Sławomira Trusza i Doroty Klus-Stańskiej: „Brak informacji na temat wyników działania zbliżony jest do kategorii »ignorowanie uczniów«, będącej jednym z czynników pośredniczących w powstawaniu negatywnego efektu oczekiwań interpersonalnych nauczycieli (Harris i Rosenthal 1986). Podsumowując wyniki badań nad zróżnicowanym traktowaniem uczniów przez nauczycieli, Jere Brophy (1986) wskazuje, że jednym z zachowań pośredniczących w powstawaniu efektu Golema (tj. wpływu negatywnych oczekiwań nauczycieli na poziom funkcjonowania szkolnego uczniów) jest brak informacji zwrotnych o jakości publicznych wypowiedzi uczniów obdarzanych niskimi oczekiwaniami. Ponadto Ryszard Studenski (1970) wykazał, że brak informacji na temat uzyskiwanych wyników i silne nagradzanie powoduje wydłużanie czasu reakcji osób badanych w trakcie rozwiązywania zadań eksperymentalnych. Odwrotny wzorzec wyników uzyskano dla kar – ich zastosowanie skracало czas reakcji badanych” (Trusz 2011: 22). „Właśnie odkrycie konstruktywnego charakteru czynności poznawczych wiąże się z dostrzeżeniem w ostatnim dwudziestolecu zintegrowanego charakteru struktur poznawczych, tworzących sensowne z punktu widzenia jednostki systemowe całości, czyli schematy. (...) schematy nie tylko organizują posiadaną przez nas wiedzę o świecie, ale też stanowią istotny czynnik wpływający na percepcję nowych doświadczeń i nadawanie znaczeń ich elementom, określają interpretatywną naturę percepcji i przetwarzania informacji przez jednostkę. (...) koncepcja schematów pozostaje w ścisłym związku z omawianą niżej pamięcią konstruktywną, gdyż stanowią one silny modyfikator w mechanizmach zapamiętywania” (Klus-Stańska 2000: 53).

Profesor Dorota Klus-Stańska dokonała tutaj chyba najbardziej precyzyjnej naukowej charakterystyki konstruktywizmu, przynajmniej w literaturze pedagogicznej, wskazując na istotne dla naukowego opisu tego nurtu **schematy** Frederica Bartletta z lat 30. XX w. oraz pośrednio na **konstrukty poznawcze** i metaforę **badacza z ulicy** George’a Kelly’ego (por. Dylak 1995). Możemy zatem zapomnieć o radzieckim konstruktywizmie w zakresie sztuki z początku XX w. jako początkach konstruktywizmu.

Warto sięgnąć ponadto po cytaty z samego Skinnera w poniższym kontekście (Evans 1968). Skinner odpowiada na pytanie Richarda Evansa: „Czy widzisz możliwość kontrolowania zachowań (ucznia) w sposób, który byłby zgodny z Twoimi zasadami działania bez dokonywania przemocy na jednostce?”. Skinner najpierw odpowiedział słowami Jana Jakuba Rousseau: „Możesz uczyć twojego ucznia, czego ten oczekuje; ale nigdy nie zapomnij o tym, że Ty masz taką siłę, aby on chciał tego, czego ty chcesz. I to jest prawda”, powiada Skinner, „niezależnie od tego, czy uznajemy to czy nie. Humanista [nauczyciel – dop. S.D.], który posługuje się perswazją, argumentami, zachętami, naśladownictwem i entuzjazmem, aby zachęcić uczniów do uczenia się, kontroluje ucznia (...). Cała sprawa [nauczania – dop. S.D.] to kwestia metody. (...) Chciałbym [kształcić – dop. S.D.] ludzi niezależnych, jak tego chce Carl Rogers. Rozumiem, że ludzie, którym nie potrzeba mówić, kiedy i jak działać,

albo kiedy nie robić rzeczy tylko dlatego, że ktoś im powiedział, że są to rzeczy, które powinni wykonać. (...) i dalej nie powinniśmy uczyć z wielkich książek, powinniśmy uczyć miłości do czytania (...). Znajomość treści iluś tam książek jest trywialnym celem, ale zamiłowanie do czytania – jest ogromnym osiągnięciem”. Zapytany o kształtowanie kreatywności uczniów w szkole odpowiada: „Nie jestem pewien, czy czynimy wystarczająco dużo, aby rozwijać twórczość uczniów w naszych szkołach”.

Porównajmy te wypowiedzi. W moim przekonaniu możemy mówić w tym wypadku o iloczynie pojęć. W artykule krótko i raczej wybiórczo, stosownie do mojej i zakładanej u Czytelnika wiedzy, przedstawiłem wzajemne relacje między konstruktywizmem i behawioryzmem, siłę tych teorii w objaśnianiu ludzkiej wiedzy, zachowań i moralności. Na zakończenie zaproponowałem otwierający się dynamicznie nurt/teorię określane jako koneksjonizm czy konektywizm, a bardziej enigmatycznie jako *connectom*.

Behawioryzm a konstruktywizm – co różni, a co jest wspólne – jeżeli...

Dzieci od pierwszych dni życia odznaczają się darem świadomej ciekawości (Cellary w wywiadzie udzielonym „Gazecie Wyborczej”, zob. Wątor 2017). Ciekawości, którą jednak gubią wraz z wiekiem. Robin Hodgkin (1976) opisał doświadczenia prowadzone z trzydniowym dzieckiem (za: Solomon 1998: 18). Trenowano je w odwracaniu głowy w lewo lub w prawo – z jednej strony było światło, a z drugiej umieszczono dzwonek. Dziecko nie było w żaden sposób nagradzane. W ciągu kilku minut nauczyło się reagować zwrotem głowy w określonym kierunku. Po krótkim czasie dziecko przestało odwracać głowę, zarówno na dźwięk dzwonka, jak i na światło. Ale po zmianie warunków – w tym wypadku stron, z których pojawiała się światło lub dzwonek, dziecko znowu zaczęło odwracać głowę, ale tylko do pewnego momentu – potem znów nie reagowało. Czy takie zachowanie dziecka można wyjaśnić twierdzeniami behawioryzmu? Nie sądzę. Może założenia konstruktywizmu pomogą nam w wyjaśnianiu tego zjawiska/tej prawidłowości? Tu także odpowiedź byłaby negatywna. Gdybyśmy jednak wstawili taką kategorię jak **ciekawość** (*conditioning*) do schematu S-R (bodziec-reakcja), już mielibyśmy łatwiejszą sytuację do rozwiązania. S-R to zapis **prawa** związku opisującego podstawy behawioryzmu, prawa, które nie pozwala na pełne wyjaśnienie opisanego zachowania dziecka. Gdybyśmy jednak ponownie odczytali najważniejsze twierdzenie konstruktywizmu, mówiące o tym, że nowa wiedza jest budowana w powiązaniu z już posiadaną, przy uwzględnieniu osobistego doświadczenia i komunikacji międzyludzkiej, wyjaśnienie byłoby pełniejsze.

Na co wskazuję, odwołując się do opisanego doświadczenia? Oto wśród ludzkich zachowań są takie, które można wyjaśnić przez połączenie sprzecznych jak dotąd naukowych konwencji eksplanacyjnych, takich jak **behawioryzm** i **konstruktywizm**. Czy może być jakaś sensowna odpowiedź na pytanie: Czy człowiek był najpierw konstruktywistą czy też behawiorystą, np. w swoich poszukiwaniach zasad rozniecania ognia? W istocie rzeczy behawioryzm i konstruktywizm to w moim przekonaniu dwie strony tego samego medalu,

czyli rozwoju człowieka od samego początku jego dziejów ewolucyjnych, jego **filogenezy** oraz początku jego **ontogenezy**, czyli rozwoju jednostkowego.

Zgodnie z tą konstatacją behawioryzm skupia się na odpowiedzi/reakcji na bodźce ukierunkowane/celowe/intencjonalne (S-R). Konstruktywizm zaś opierałby się na odwróceniu schematu relacji między bodźcami i reakcjami. Konstruktywizm miałby zatem w centrum uwagi **odpowiedzi** (R-S), bodźce w stosunku do reakcji zachodzących w otoczeniu i w nas samych. Żyjemy w świecie/światach pełnym/pełnych wzajemnych reakcji, ale też reakcji materii wokół nas. Świat jest pełen nie tylko bodźców, ale przede wszystkim reakcji/zderzeń/sprzężeń będących funkcją wielości **zdarzeń** płynących z otaczającego świata, zdarzeń będących zarówno bodźcem, jak i reakcją niemal w tym samym czasie. Sama myśl o czymś i inicjacja jej upubliczniania jest reakcją, a w tym samym czasie też bodźcem do nieustannego korygowania wypowiedzi. To jest faktycznie mikroświat, w którym żyjemy, wpłataną w goniwę myśli – raz będących bodźcami, a w tym samym niemal czasie reakcjami itd. (mam tu w domyśle odwołanie się do jednej z zasad konstruktywizmu).

Żyjemy bowiem w świecie nas **inspirującym**, a faktycznie – w wielu światach, najczęściej cyfrowych, w mgławicy bodźców/zdarzeń/zderzeń, bardzo często o niezidentyfikowanym pochodzeniu. Właściwie żyjemy w świecie wielu różnych reakcji na najczęściej anonimowe zmiany powodowane przez samą obecność człowieka w świecie. Innymi słowy, samo wysyłanie bodźców/reakcji przez nasze otoczenie zmienia nas, naszą aktywność. Wpływa na naszą wiedzę, świadomość oraz zachowanie bez wyraźnego ukierunkowania. Takie działanie bodźców/informacji bliskie jest działaniu rozproszonemu czy lepiej – **entropii oddziaływań** (tu: zewnętrznych).

Przykładem takiej sytuacji mogą być nasze wypowiedzi. Niemal każda wypowiedź, pomijając patologiczne sfery osobowości, zmienia naszą wiedzę, często mimo braku definiowania takiego celu po prostu chcemy jasno komunikować nasze myśli. Aktywność słowna jest zatem zarazem bodźcem i reakcją. Wykładowcy akademicy i nauczyciele kończą swoją codzienną pracę ze zmianami poznawczymi w mózgu, z inną wiedzą niż ta, którą dysponowali przed dłuższą wypowiedzią, przy założeniu, że została ona poddana uprzedniemu przemyśleniu. Tak ujęta zasada konstruktywizmu działa nie tylko w wyniku **pomyślenia przed myśleniem**, ale przede wszystkim w wyniku jej układania przed wypowiedzeniem/upublicznieniem (DiYanni 2016).

Mielibyśmy zatem następujący ciąg zdarzeń psychicznych, które w istotny sposób mogą modyfikować naszą wiedzę podczas dłuższej wypowiedzi komunikującej nasze myślenie o jakimś przedmiocie: **myśl** (reakcja na wyobrażony (antycypowany) stan rzeczy); **układanie** słownego, teoretycznego kontekstu wokół tego stanu; **działanie** na ten stan i zawarte w nim obiekty, a raczej na inne podmioty uczenia się, czyli **komunikacja**. W efekcie wypowiadane słowa zwrotnie mogą zmieniać naszą wiedzę, ponieważ słyszymy je i widzimy reakcję naszych interlokutorów. Niby jest to podejście konstruktywistyczne, ale z kolei mamy tu podstawowy schemat behawioryzmu: bodziec – reakcja – warunkowanie. I właśnie do przemyśleń na ten temat chciałbym zaprosić Czytelnika.

„Konstruktywizm jest dość kłopotliwym stanowiskiem, a raczej zbiorem stanowisk. Obecnych we współczesnych naukach społecznych, przyrodniczych i formalnych. Kłopotliwym, ponieważ niejednoznacznym, prezentowanym w wielu różnych, często wyraźnie odmiennych, postaciach. Pojawia się on na obszarach rozmaitych dyscyplin nauk społecznych, przyrodniczych oraz formalnych i trudno nie dostrzec wielu istotnych różnicowości pomiędzy np. konstruktywizmem w matematyce a jego odmianą wykorzystywaną w badaniach literaturoznawczych. Znalezienie jakiejś wspólnej definicji obejmującej wszystkie te dziedziny, a przynajmniej uwspólnionej (dla różnych dyscyplin) postaci konstruktywizmu byłoby zadaniem trudnym i skomplikowanym, aczkolwiek możliwym” (Wendland 2011: 11).

W opisywanej sytuacji podstawowego mechanizmu konstruktywizmu bodźce, jak się wydaje, nie są personalnie skierowane, żyjemy przecież w świecie często niezidentyfikowanych bądź słabo zidentyfikowanych bodźców (reakcji?). Może jednak byłoby uzasadnione mówienie o konstruktywizmie jako o swego rodzaju **odwróconym behawioryzmie**?

Konstruktywizm jako teoria wiedzy i dochodzenia do wiedzy przez prawie 40 ostatnich lat był i nadal jest niemal powszechnie akceptowanym remedium na wszelkie bolączki edukacji szkolnej, zwłaszcza w zakresie zdobywania wiedzy, nabywania umiejętności czy rozwoju moralnego. Nie jest to **teoria nauczania**, daje jednak bazę teoretyczną do budowania szczegółowych podejść prakseologicznych do uczenia się, takich jak: praca w grupach i w parach, uczenie się metodą projektów czy wzajemne uczenie się uczniów.

Jako fundatorów konstruktywistycznego podejścia wskazuje się przede wszystkim Jerome’a Brunera, Jeana Piageta oraz Lwa Wygotskiego. Już rzadziej wspomina się Sokratesa czy ostatniego z wielkich filozofów przyrodników starożytności Talesa z Miletu oraz wspominającego go jako konstruktywistę Karla Poppera. Jednak – zaskakujących – prekursorów konstruktywizmu było więcej, jak np. Jan Fryderyk Herbart, który wskazywał na konieczność **aktywowania mas apercepcyjnych uczniów** z początkiem uruchamiania danego tematu nauczania, czy Jan Amos Komeński, który propagował uczenie się z obserwacji świata i jego obrazów.

Konstruktywizm, jeżeli jest teorią wiedzy i dochodzenia do niej, to jest to teoria nowocześniejsza niż behawioryzm, który opiera się na podstawowej, ciągle ważnej dla nauki zasadzie poszukiwania związku przyczynowo-skutkowego, stwierdzanego eksperymentalnie, także *ex post facto*, szczególnie w naukach społecznych i humanistycznych. Podejście eksperymentalne obowiązuje w naukach przyrodniczych, ale jest też dość swobodnie, czasami zbyt swobodnie, przenoszone do nauk społecznych, a nawet humanistycznych.

Konstruktywizmu nie można jednak opisać według podobnej do behawioryzmu formuły, czyli przy użyciu jakiegoś zgrabnego akronimu. Po pierwsze dlatego, że trudno wskazać jednoznaczne powiązanie określonej przyczyny z prawdopodobnym skutkiem. Dlaczego? Dlatego że w naukach społecznych zajmujemy się przede wszystkim **artefaktami**, tj. bytami często domniemanymi, różnie definiowanymi czy interpretowanymi (Brożek 2014). Do ich zrozumienia potrzebna jest umowa społeczna grupy uczonych, przede wszystkim co do języka. Po drugie nasza wiedza i działanie są skutkiem wielości

czynników o charakterze przyczynowym, trudno jednoznacznie wskazać na te istotne, wyizolowane przyczyny.

Behawioryzm natomiast można opisać teoretycznie w wielkim skrócie: bodziec-reakcja (S-R). W zasadzie powinno się jednak dodawać C (*conditioning*), czyli: S-R-C. Najpierw było to warunkowanie klasyczne, czyli przypisanie jednemu związkowi przyczyny z jednym/wieloma ściśle określonymi skutkami. Jednak wprowadzone przez samego Skinnera **w warunkowanie instrumentalne** w zasadzie wyprowadza skinnerowski schemat S-R poza logikę dwuwartościową w kierunku powstającej dopiero **logiki zapętleń** (Heller 2006), opartej na związku między wieloma zmiennymi (wartościami), gdzie z trudem można zdefiniować dwie zmienne będące związane czytelną relacją jednoznacznej przyczynowości. Sam Skinner (1968) dodaje do tej relacji wolność i niezależność, wartości jakże wieloznaczne. Co więcej, według Evansa Skinner do swej teorii dokłada także modelowanie (*sic!*): „B.F. Skinner zasugerował, że nasze różnice w naszych doświadczeniach związanych z uczeniem się są głównym powodem naszych indywidualnych różnic w naszym zachowaniu. I uczy się tych wzorców zachowań **BEZPOŚREDNIO** (nagroda jako pozytywne wzmocnienie dobrego zachowania lub kara jako negatywne wzmocnienie złego zachowania) lub **POŚREDNIO** (poprzez obserwacyjne uczenie się lub modelowanie)” (Evans 1968). W konsekwencji taki **poszerzony behawioryzm** jako nauka oparta na związkach przyczynowo-skutkowych nieco się zamazuje. Ze wskazanym uzupełnieniem Skinnera trudniej już jednoznacznie opisywać tę teorię za pomocą akronimu złożonego nawet z trzech liter S-R-C. Do której zatem wielkiej narracji należą twierdzenia znanych psychologów/pedagogów, np. Edwarda Tolmana, przekonania Williama Glassera czy naczelną tezę Johna Deweya: do myśli konstruktywistycznej czy behawiorystycznej? Jaki jest podstawowy mechanizm uczenia się np. przez działanie? Czy możemy wyjaśnić uczenie się przez działanie wyłącznie założeniami konstruktywizmu? A może zarówno konstruktywizmu, jak i behawioryzmu? Opisujemy człowieka, jego psychikę i zachowania, będące efektem ewolucji, wpływu jego genów, kultury i aktywności. Nie sądzę, aby można było znaleźć dla człowieka formułę podobną do $E = mc^2$.

To pod wpływem technologii cyfrowej i jej rozwoju, a przede wszystkim pod wpływem rozwoju sztucznej inteligencji, i tej z kuchni, i tej w pracy zawodowej, opartej także na uczeniu się maszynowym oraz samouczących się algorytmach (Kumazaki i in. 2017), zmienić się może paradygmat badawczy nauk przyrodniczych oraz ich baza metodologiczna, jaką był dotąd eksperyment naturalny (zob. np. możliwy spór o to, jakie eksperymenty prowadzone są w Europejskim Ośrodku Badań Jądrowych CERN w pobliżu Genewy: naturalne czy inspirowane laboratoryjnie).

Konstruktywizm jest w gruncie rzeczy opisem wielu związków między obiektami badanymi (np. czynami a ich efektami w uczeniu się), w budowaniu własnej wiedzy, moralności itd. Z kolei trudno tu znaleźć jednoznaczne relacje między badanymi obiektami, istnieją tu związki między grupami zmiennych, uwikłanych w wielość wzajemnych relacji, a w ich badaniu (badaniu relacji) bardziej niż eksperymenty ważą korelacyjne analizy ogromnych rozmiarów danych, jak *big data*.

W konsekwencji wykorzystywania analiz *big data* budowanie nauki, jej praw i regulacji może się opierać bardziej na korelacjach między danymi (*big data*) niż na jednostkowych związkach przyczynowo-skutkowych. W efekcie może nie być już aż takie ważne eksperymentowanie w laboratoriach z określonymi fizycznymi obiektami.

Istotną rolę odgrywać będą z pewnością komputery kwantowe, setki tysięcy razy szybsze niż obecne komputery klasyczne. I na takich związkach prawdopodobnie będą się opierać współczesne teorie społeczne czy nawet psychologiczne. Tworzenie algorytmów kwantowych jest bardzo trudne, bo muszą one być opracowywane na bazie zasad mechaniki kwantowej. Algorytmy wykonywane przez komputer kwantowy są algorytmami działającymi na podstawie zasad prawdopodobieństwa. Oznacza to, że dwukrotnie uruchamiając ten sam algorytm na komputerze kwantowym, można otrzymać zupełnie różne wyniki ze względu na losowość samego procesu. Upraszczając, wynika z tego, że w celu uzyskania wiarygodnych wyników obliczenia należy uwzględnić zasady prawdopodobieństwa (za: Biedrzycki 2020).

W zasadzie nie wiadomo, jak potoczy się dalej rozwój metodologii nauk społecznych i humanistycznych, czy nadal będziemy poszukiwać **naukowości nauk społecznych**, jak np. pedagogika, powielając/stosując metody nauk przyrodniczych. Jest jednak pewna nadzieja na zmianę paradygmatu definiowania pojęć w naukach społecznych i humanistycznych. Badania prowadzone przy użyciu funkcjonalnego rezonansu magnetycznego (fMRI) prowadzą nas w kierunku względnie determinowanego fizycznie/realistycznie definiowania podmiotowo, ale obiektywnie, zależnego od jakiegoś stanu obserwowalnego obiektu/obszaru, np. mózgu. Zmiana ta jest związana z osiągnięciami badań w zakresie neuobrazowania. Takie nadzieje budzi następująca wypowiedź prof. Marka Bindera, psychologa z Uniwersytetu Jagiellońskiego: „Niektóre pojęcia psychologiczne okazują się nieprzydatne do opisu pracy mózgu. Najprawdopodobniej nie odpowiada im nic rzeczywistego” (Binder 2018: 3). Przekonanie takie ma wsparcie empiryczne, np. w projekcie budowania *Atlasu poznawczego* na bazie badań aktywności mózgu. „Projektowi temu przyświeca jedno założenie: o tym, czy dane pojęcie ma sens, czy jest trafne, decydować będzie to, czy można uzyskać specyficznie związany z nim wzorzec pobudzenia mózgu” (Binder 2018: 3).

Wstęp do nieświadomego (dla nas) działania mózgu

Co łączy jeszcze behawioryzm z konstruktywizmem? Jest to nieświadome działanie naszego mózgu w pewnych ważnych obszarach naszego życia, w tym naszej wiedzy i jej wpływu na nasze zachowania. Prawa (reguły) działania bodźców opisane przez behawiorystów działają poza świadomością (w podświadomości).

W badaniach nad mapą językową mózgu wykazano, że słowa/pojęcia układają się w struktury/klastery podporządkowane określonym pojęciom nadrzędnym w całym obszarze kory mózgowej, w obu półkulach. Podważają one ciągle stawianą tezę o lateralizacji

mózgu. Dodałbym tu także nieświadome podporządkowanie się mózgu zmianom w kulturze moralnej zaobserwowane przez badaczy nad uczeniem się języka obcego (Sedivy 2016) oraz wpływ literatury fabularnej na zmiany w myśleniu i moralności czytelników (Hammond 2019). Zachowania utrwalające się w mózgu w obszarach podświadomości, a potem sterujące zachowaniami, nie tylko tymi zautomatyzowanymi, ale też **dowlonymi**, obserwowanymi w przestrzeni społecznej, odnoszą się do wielu grup naszych zachowań (Młodinow 2016, 2020). **Nieświadomość** zmian w mózgu, a czasami działania samego mózgu potraktowałbym jako **ogniwo spinające** oba podejścia, konstruktywistyczne i behawiorystyczne, służące do wyjaśniania ludzkich zachowań, prawidłowości ich kształtowania oraz budowania wiedzy (por. Murphy 2019).

Jak pisze Leonard Młodinow, Pierce porównywał zdolność do podświadomego podejmowania decyzji o ciężarze badanego intuicyjnie obiektu do **wewnętrzno światła**, bez którego gatunek ludzki wymarłby już dawno, niezdolny do podjęcia walki o przetrwanie (Młodinow 2020). Te nieświadome – a raczej nieuświadomiane – zmiany w mózgu oraz ich wpływ na nasze zachowania umieściłbym w obszarach, którymi zajmują się zwolennicy behawioryzmu, oczywiście w kierunku **nieświadomości**. Chociaż znów nie wyjaśnimy wyników badań np. Gallanta wyłącznie w kategoriach behawioralnych – nieświadomości w lokowaniu pojęć w określonych obszarach – bez odnoszenia się do uprzednich doświadczeń: czytelnicznych, słuchowych czy też wzrokowych, a tu już jesteśmy blisko konstruktywizmu.

Behawioryzm i konstruktywizm wobec wiedzy i jej budowania

Wiedza to słowa/pojęcia, dla których podstawą są: **informacje** (bodźce zmieniające stan poznawczy w mózgu: nie wiedziałem/-am o czymś, a teraz wiem, czyli 0–1) i **wiadomość**, którą rozumiem jako zinternalizowaną i kontekstowo ujętą informację, ulokowaną w systemie innych wiadomości oraz relacje między nimi. Te kategorie są rozsiane w całej korze mózgowej w zasadzie według reguł będących poza naszą świadomością. Zgodnie z cytowanymi dalej badaniami nie mamy w zasadzie wpływu na ten układ. W całym mózgu są układane/grupowane wiadomości, głównie jako pojęcia. Jednak aby ten układ wiadomości zaczął działać jako **wiedza** (czyli chociażby subiektywnie uzasadniona reprezentacja świata zewnętrznego pomocna w wyjaśnianiu tego świata/światów), muszą zostać zbudowane jakieś relacje między zinternalizowanymi pojęciami.

Relacje te mogą być budowane, jak sądzę, na dwa sposoby: modyfikowane przez intencje podmiotu oraz tworzone przez sam mózg na podstawie znaczenia pojęć. Pierwszy sposób ma swoje uzasadnienie w pedagogicznej literaturze przedmiotu (zwłaszcza tej postulującej budowanie struktur wiadomości/tekstów, z którymi mają kontakt uczniowie), drugi zaś sposób (tworzenie relacji, struktury przez mózg) znalazł potwierdzenie w eksperymencie *ex post facto* Alexandra Hutha i in. Badacze ci przeprowadzili spektakularny eksperyment. Badania oraz ich wyniki opublikowano w „Nature” w 2016 r. Eksperyment polegał na tym, że siedmiu badanych słuchało popularnych audycji radiowych,

w których wyszczególniono i opisano wszystkie użyte słowa. Potem za pomocą badania fMRI obserwowano lokowanie tych słów w korze mózgowej. Okazało się, że np. pojęcie „top” było umieszczone u wszystkich badanych w tych samych trzech miejscach kory (Huthi in. 2016).

W moim przekonaniu wyniki tego eksperymentu przemawiałyby za pojęciami jako operacjami, dynamicznymi zestawami wiadomości, rozmieszczonymi w całej korze mózgowej, w obu półkulach, odpowiednio do związków znaczeniowych między nimi. Słowa/pojęcia zostały zorganizowane w grupy – **klastery** – zgrupowane według znaczenia. Związki te zostały zapewne ukształtowane zgodnie z doświadczaniem tych słów w przeszłości. Hipotetycznie te klastery można uznać za biologiczne bazy wiedzy, której struktura (relacje między pojęciami, wiadomościami) w dużym stopniu może zależeć od naszej aktywności poznawczej, zarówno od użytkowego posługiwania się słowem, jak i manipulacji słowami.

Teraz powinniśmy zadać sobie pytanie: jak wyjaśnić np. aktywność mózgu w zakresie porządkowania układu pojęć oraz ewentualną modyfikację tego układu pojęć w mózgu, bo taka przecież zapewne istnieje. W pierwszym wypadku możemy się odnieść do reguł konstruktywizmu, np. chodziłoby tu o dokładanie do istniejących już układów/klastrów kolejnych pasujących do nich pojęć, co może się dzieć bez naszej świadomej ingerencji. Jednak jeżeli chcielibyśmy wyjaśnić inspirowane zmiany w istniejących już układach, to odwołalibyśmy się do reguł behawioryzmu: bodziec – reakcja – warunkowanie.

Kilka lat temu, niewątpliwie pod wpływem badań fMRI, opracowano kolejne podejście do interpretacji uczenia się, czyli konektomizm (*connectom*; por. Seung 2013). Jest to ujęcie najbardziej holistyczne oraz integrujące wiele innych, jak koneksjonizm, konstruktywizm, *inquisitivism*, *inquiring*, a nawet behawioryzm w swej rozwiniętej postaci.

Koneksjonizm to podejście z dziedziny kognitywistyki, które ma wyjaśniać wszelkie zjawiska psychiczne za pomocą sztucznych sieci neuronowych (SSN). Jest to teoria poznawcza, gdzie uczenie się odbywa się poprzez modyfikację siły połączenia na podstawie doświadczenia. Jest tu przybliżenie do neuronów biologicznych. Zdaniem niektórych badaczy koneksjonizm stanowi alternatywę dla klasycznych teorii umysłu opartych na obliczeniach symbolicznych (za: Seung 2013). Znacząca jest w tym względzie właśnie praca Sebastiana Seunga *Connectome: How the Brain's Wiring Makes Us Who We Are* (2013). Praca ta ma na celu przetestowanie idei, że rozległy wzorzec połączeń między naszymi miliardami neuronów – zwanym konektomem (*connectome*) – jest miejscem przechowywania doświadczeń i wspomnień oraz tym, co czyni ludzi wyjątkowymi (Seung 2013: 77 i nn.).

I znów mamy kolejną próbę zintegrowanego podejścia do tworzenia teorii wyjaśniających określone funkcje mózgowe w budowaniu wiedzy, ale też naszej moralności i sprawstwa. Ponownie – trudno w wyjaśnieniach stosować wyłącznie jedno podejście: behawiorystyczne bądź konstruktywistyczne.

Behawioryzm i konstruktywizm wobec moralności

„Moralność to konstrukt (...) nie ma jednej prawdziwej moralności, jest za to wiele prawdziwych moralności – takie twierdzenie należy do myśli społecznej określanej jako relatywizm społeczny, polegający na tym, że istnieje wiele moralności, ale żadna z nich nie jest nadrzędna” (Prinz 2021: 118–119). Już w tym miejscu możemy mieć problem z budowaniem i praktykowaniem moralności. Wystarczy choćby wziąć pod uwagę różne moralności wyprowadzane z różnych religii, jednak przyjmujących absolutyzm moralny, czyli przekonanie co do istnienia jednego systemu prawdziwych zasad moralnych, ustalonych raz na zawsze.

Już na samym wyjściu pojawiają się trudności z orientacją co do zasady wyprowadzania określonych wartości moralnych, jak np. **deontologia** (system oparty na dziesięciu przykazaniach, gdzie sam czyn jest oceniany jako moralny bądź nie) czy też moralność wyprowadzana z **konsekwencjonizmu**, gdzie ważne są skutki czynu, mniej zaś sam czyn. Na przykład z takiej etyki wyprowadzane są zasady moralnego postępowania, prowadzące do uproszczonej jednolitej, ale i powszechnie obecnej zasady: cel uświęca środki – to ta właśnie zasada moralna wydaje się dominować w moralności polityków rządzącej obecnie partii.

Nasza moralność nie jest czymś wrodzonym, nie mamy wrodzonych kategorii **dobra** i **zła**. Ludzie przychodzą na świat z niedojrzałymi mózgami, co jest w pewnym stopniu korzystne, dzięki temu uczą się dużo więcej niż inne ssaki. Nowatorskie zachowania wykształcają się przede wszystkim w wyniku obserwacji zachowań innych osób (Churchland 2013: 314). Wczesny rozwój moralny polega na przyswajaniu prototypów zachowań. Dziecko stopniowo wchodzi w świat, stosując praktykę, imitację, korekcję błędów oraz udoskonalenia (Bluckburn, za: Churchland 2013: 217).

Richard Davidson (za: Boleyn-Fitzgerald 2010: 178) stwierdza ponadto, co jest dla naszych rozważań kluczową tezą, że mózg nie uznaje pozostawionej nam w spadku przez greckich filozofów dychotomii rozum – namiętności (emocje). Nie ma jednego ośrodka neuronalnego, który moglibyśmy wskazać jako region wyłącznie emocjonalny albo wyłącznie kognitywny, nie da się też wyróżnić konkretnej siedziby naszej świadomości (Boleyn-Fitzgerald 2010: 178). Skany mózgu wykonane podczas zmagania się ludzi z dylematami etycznymi dostarczają naukowego wyjaśnienia neuronalnych procesów decyzyjnych odnoszących się do kwestii moralnych. Zmiany tych struktur powodują istotne zmiany w sposobie funkcjonowania moralnego i poznawczego (Boleyn-Fitzgerald 2010: 116).

Zidentyfikowano sieci neuronalne odpowiedzialne za **chęć bezinteresownego dzielenia się** z innymi, które mogą być podatne na trening (Boleyn-Fitzgerald 2010). Na istnienie takiej podatności wskazują wyniki eksperymentów prowadzonych przez Susan Greenfield (1999) dziesięć lat wcześniej. Studenci rozwiązywali 60 hipotetycznych dylematów należących do trzech odrębnych kategorii: 1) problemy pozbawione wymiaru moralnego (np. czym podróżować); 2) dylematy etyczne nieodnoszące się bezpośrednio do osób badanych; 3) problemy moralno-osobiste. Te ostatnie najbardziej pobudzały obwody

emocjonalne w mózgu badanych. Wyniki obserwacji konkretnych obwodów neuronalnych, które uaktywniały się podczas wykonywania poszczególnych zadań, wskazują, że zadania moralnie nieosobiste bądź neutralne były aktywne tak samo jak podczas zadań całkowicie pozbawionych kontekstu etycznego (Greenfield 1999). To ważne do dostrzeżenia zakorzenienia moralności człowieka w jego mózgu.

W wyjaśnianiu zachowań moralnych oraz kształtowaniu się moralności nie pomoże nam wyłącznie behawioryzm bądź konstruktywizm, musimy szukać teorii integrujących, jak np. **koneksjonizm** czy lepiej – **konektomizm**. W tym ostatnim podejściu mamy do czynienia zarówno z podejściem behawiorystycznym, jak i konstruktywistycznym. Zmiany w mózgu polegające na budowaniu i wzmacnianiu określonych obwodów neuronalnych są wynikiem aktywności fizycznej człowieka, czyli wynikiem **praktykowanej moralności** i emocji z tym związanych. Wiele lat temu David Hume przekonywał, że u podstaw moralności tkwią emocje, co wydają się potwierdzać wyniki współczesnych badań neurologicznych (Prinz 2021).

Zatem to **aktywizm** (czy lepiej – **teoria aktywności** wiążąca się z badaczami Lwem Wygotskim i Aleksiejem Leontiewem) może być teorią wyjaśniającą takie zmiany w mózgu, które zwrótnie powodują określone zachowania opisywane jako moralne. Moralność przejawiająca się w zachowaniach jest początkowo budowana według zasad konstruktywizmu (zob. Dylak 2013), ale jej wzmacnianie, rozwijanie oraz umieszczanie w określonych obszarach kulturowych czy etycznych może już podlegać prawom behawiorystycznym. Reakcje wywołane przez określone bodźce podlegają warunkowaniu instrumentalnemu i są nieustannie oceniane przez podmiot. Oceny te mogą wpływać na modyfikację zachowania w sferze moralności. Nie bez znaczenia jest tu podejście ewolucyjne i kulturowe rozumiane jako budowanie przez człowieka narzędzi kulturowych i całego swego otoczenia. Zachowania moralne to przecież **narzędzia kulturowe** pozwalające na dostosowanie się podmiotu do określonych wartości oraz do grupy społecznej, do której należy człowiek (Bandura, za: Konarzewski 1982: 87–121).

Behawioryzm i konstruktywizm wobec aktywności fizycznej

Trening ciała jest także treningiem dla mózgu i poszerzania możliwości budowania osobistej wiedzy. Przyjmując tezę o bezpośrednich związkach między emocjami a rozumem lub inaczej: między strukturą fizyczną mózgu a sądami moralnymi i wiedzą, musimy uznać, że sprawność intelektualna umysłu może być podwyższana/utrzymywana przez interwencje bezpośrednie w działania mózgu (oddziaływania chemiczne) oraz ćwiczenia fizyczne (ostatecznie także związane z oddziaływaniem chemicznym, ale realizowanym wewnątrznie). Oto np. stwierdzono dobrze udokumentowany związek między regulacją poziomu cukru we krwi a aktywnością neuronalną w zakręcie zębatym (Boleyn-Fitzgerald 2010: 153). Zakręt zębaty (w hipokampie), stanowiący centrum neurogenezy, jest bardzo wrażliwy na glukozę. Dzieląca się komórka potrzebuje więcej energii, jednak stężenie glukozy

znacznie przekraczające normę ma szkodliwy wpływ na mózg młodych ludzi (Small, za: Boleyn-Fitzgerald 2010: 157). Bardziej znaczącą rolę w omawianym zakresie odgrywają ćwiczenia fizyczne niż dieta. Badania Marcella Justa nad budowanymi w mózgu reprezentacjami obiektów fizycznych pokazują, że wielkość, a konkretnie: liczba wokseli opisujących te obiekty zależy od poziomu poznawczego i emocjonalnego zaangażowania się podmiotu w działania z tymi obiektami (zob. Dylak 2013).

Próba jednoznacznego wyjaśnienia przynajmniej niektórych procesów zachodzących w mózgu może się opierać i opiera się na posługiwaniu się, jak chcą tego niektórzy, odrębnymi, sprzecznymi ze sobą paradygmatami. Przyczyn takiej sytuacji jest wiele. Jedną z nich może być zmiana języka, jakim posługują się ludzie, dokonująca się pod wpływem edukacji lub migracji między kulturami. Jednak najbardziej znaczącą przyczyną tych zmian jest postępująca **cyfryzacja** życia, w tym możliwość korzystania z Internetu. Każdy może zabrać w nim głos, często nie znając zupełnie tematu. Każdy może zostać wysłuchany i zrozumiany. Głos innych może być dowolnie interpretowany i przekazywany dalej bez intersubiektywnej sprawdzalności i komunikowalności. W tym miejscu wskazałbym także na teorie wiedzy, poziomy wiedzy, opisane przez Alfreda Schutza (1984), w których największy obszar zajmuje krąg wiedzy **nieuświadomianej** (por. Barnes 1988; Dylak 2013).

Dzisiaj w edukacji (głównie, choć nie tylko) coraz częściej spotykamy się z traktowaniem **integracji przedmiotowej** jako wyzwania (Morrison 1994; Beane 1997). Dostrzegamy także tendencję do poszukiwania integralności nauk (zob. np. Dunbar 1996, 2015; Wilson 2002; Heller 2006; Dudzikowa 2012; badania i studia prowadzone w The Department of Knowledge Integration na Uniwersytecie Waterloo w Kanadzie).

W Polsce w zasadzie tylko nauka przedmiotów szkolnych oraz studia wyższe, zwłaszcza humanistyczne, pozostają na poziomie wąsko pojętych przedmiotów nauczania, które mają się integrować dopiero w głowach uczniów/studentów. Edukacja w naszym kraju jest bodajże ostatnim bastionem **separatyizmu przedmiotowego**, ujmowanego jako przeciwieństwo integracji.

Tak chyba dzieje się z głębokim kiedyś podziałem między behawioryzmem – jako **poglądem na kształtowanie się (jednak) myśli i zachowań** – a konstruktywizmem – jako **teorią wiedzy i dochodzenia do wiedzy**. Chciałem wyrazić tu moje przekonanie, że nasza wiedza jest skutkiem przyswajania faktów i ich interpretacji, które w konsekwencji definiują ludzkie zachowania. Zachowania przecież decydują o tym, jaki jest świat, którym się zajmujemy – **ten w nas**, będący wynikiem przede wszystkim interpretacji.

Świat jest w nas, a jego obraz jest budowany na podstawie odkrytych założeń behawioryzmu oraz konstruktywizmu. Te dwie koncepcje budowania wiedzy o świecie i o działaniu w nim mają wspólne podłoże, którym jest po prostu kora mózgowa oraz 90% **reszty mózgowej**, czyli komórek glejowych. Mózg działa jako zintegrowany system, o czym mówili Aleksander Łuria, Jerzy Konorski, Bogusław Żernicki, Olaf Sporns, Jerzy Vetulni, a ostatnio, i to najbardziej zdecydowanie, Sebastian Seung w książce *Connectome. How the Brain Makes Us Who We Are*.

Podziały, grupowanie, dzielenie, a nawet definiowanie obiektów, którymi zajmują się pedagogika i psychologia, są zawsze wtórne wobec świata/światów, w którym/których żyjemy, są po prostu artefaktami, i to w większości faktami **domniemanymi**, wynikami interpretacji obserwowanych światów (por. Brożek 2014).

Literatura

- Barnes D. (1988), *Nauczyciel i uczniowie od porozumiewania się do nauczania*. Warszawa, WSiP.
- Beane J.A. (1997), *Curriculum integration*. New York, Teachers College Press.
- Biedrzycki N. (2020), Blog, wpis z dnia 24.04.2020. encyklopediafantastyki.pl, 20.11.2020.
- Binder M. (2018), *Rozwój technik neuroobrazowania. Czy zaczyna się właśnie przedwczesny koniec psychologii*. „Polityka. Poradnik psychologiczny JA TY ONI”, 7 sierpnia.
- Boleyn-Fitzgerald M. (2010), *Obrazy naszego umysłu*. Kraków, Sonia Draga.
- Brożek B. (2014), *Granice interpretacji*. Kraków, Copernicus Center Press.
- Cherry K. (2018), *Behaviorism: An Overview of Behavioral Psychology*. „Behavioral Psychology”, May 13. <https://www.explorepsychology.com/behaviorism/>, 20.11.2020.
- Churchland P.S. (2013), *Moralność mózgu*. Kraków, Copernicus Center Press.
- De Vries Rh., Zan B. (1994), *Moral Classrooms, Moral Children*. New York, Teachers College Press.
- DiYanni R. (2016), *Pomyśl, zanim pomyślisz. Myślenie krytyczne i kreatywne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dudzikowa M. (2012), *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)*. W: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dunbar R. (1996), *Kłopoty z nauką*. Gdańsk–Warszawa, Wydawnictwo Marabut.
- Dunbar R. (2015), *Nowa historia ewolucji człowieka*. Kraków, Copernicus Center Press.
- Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Dylak S. (2000), *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa, WSP ZNP.
- Dylak S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa, Difin.
- Evans R.I. (1968), *B.F. Skinner: The Man and His Ideas*. New York, E.P. Dutton.
- Greenfield S. (1998), *Tajemnice mózgu*. Warszawa, Diogenes.
- Greenfield S. (1999), *Mózg*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hammond C. (2019), *Does reading fiction make us better people?* BBC Future, 3 June 2019. <https://www.bbc.com/future/article/20190523-does-reading-fiction-make-us-better-people/>, 22.09.2020.
- Heller M. (2006), *Przeciw fundacjonizmowi*. W: M. Heller, *Filozofia i wszechświat*. Kraków, Universitas.
- Heller M. (2015), *Moralność myślenia*. Kraków, Copernicus Center Press.
- Hodgkin R.A. (1976), *Born Curious: New perspectives in educational theory*. London, Wiley.

- Huth A.G., de Heer W.A., Griffiths T.L., Theunissen F.E., Gallant J.L. (2016), *Natural speech reveals the semantic maps that tile human cerebral cortex*. „Nature”, 532.
- Just M.A., Varma S. (2007), *The organization of thinking: What functional brain imaging reveals about the neural architecture of complex cognition*. „Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience”, 7(3).
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Konarzewski K. (1982), *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa, PWN.
- Kumazaki H., Warren Z., Muramatsu T., Yoshikawa Y., Matsumoto Y., Masutomo M., Nakano M., Mizushima S., Wakita Y., Ishiguro H., Mimura M., Minabe Y., Kikuchi M. (2017), *A pilot study for robot appearance preferences among high-functioning individuals with autism spectrum disorder: Implications for therapeutic use*. „PloS one”, 12(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0186581>, 10.09.2020.
- Leontiev A.N. (2005), *On the Development of Arithmetical Thinking in the Child*. „Journal of Russian and East European Psychology”, 43(3).
- Młodinow L. (2016), *Nieświadomy mózg. Jak to, co się dzieje za progiem świadomości, wpływa na nasze życie*. Warszawa, Prószyński S-ka.
- Młodinow L. (2020), *Nieświadomy mózg. Twoje prawdziwe ja kryje się głębiej, niż myślisz*. Warszawa, Prószyński i S-ka.
- Morrison K. (1994), *Implementing cross-curricular themes*. London, David Fulton Publishers.
- Murphy J. (2019), *Potęga podświadomości*. Warszawa, „Świat Książki”.
- Olssen M. (1996), *Radical Constructivism and its Failings: Anti-realism and Individualism*. „British Journal of Educational Studies”, 3.
- Popper K.R. (1999), *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Prinz J. (2021), *Wszystkie smaki moralności*. „Tygodnik Powszechny”, 1–2.
- Schutz A. (1984), *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*. W: E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. Warszawa, PIW.
- Sedivy J. (2016), *How Morality Changes in a Foreign Language*, „Scientific American”, 14 September.
- Seung S. (2013), *Connectome: How the Brain's Wiring Makes Us Who We Are*. Boston, Mariner Books.
- Small G., Vorgan G. (2008), *i-Brain. Surviving the technological alteration of the modern mind*. New York, Harper Collins Publishers.
- Solomon J. (1998), *What is good primary science?* W: J. Solomon, S. Dylak (red.), *Dziecko w świecie przyrody*. Toruń–Warszawa, Edytor.
- Sporns O. (2011), *Networks of the Brain*. Cambridge, Mass., The MIT Press.
- Tang Y., Tan J., Harada T. (2020), *Learning Agile Locomotion via Adversarial Training*. arXiv preprint arXiv:2008.00603v1 [cs.RO], 3 August.
- Trusz S. (2011), *Behawioryzm w pedagogice i praktyce edukacyjnej*. „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje”, 4.
- Vetulani J. (2011), *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*. Kraków, Opera Selecta, Homini.
- Waltz E. (2020), *Race for a Coronavirus Vaccine. What AI can – and can't – do in the precious few molecules that could end the COVID pandemic are hidden by millions that can't. Can AI help find them in time?* „IEEE Spectrum”, 57.

-
- Wątor J. (2017), *Po co komu algorytmy? Szkoły potrzebują nauczycieli-inżynierów*. Wywiad z prof. Wojciechem Cellarym. „Gazeta Wyborcza”, 30 września.
- Wendland M. (2011), *Konstrukttywizm komunikacyjny*. Poznań, Wydawnictwo Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Wilson E.O. (2002), *Konsiliencja*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Żernicki B. (1988), *Od neuronu do psychiki*. Wrocław, Ossolineum.

Henryk Mizerek

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.06>

ORCID: 0000-0001-8674-2205

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

mizerek@uwm.edu.pl

Ewaluacje konstruktywistyczne. Implikacje dla wczesnej edukacji

Summary

Constructivist evaluation. Implications for early education

The aim of this paper is to analyze the possibilities of using evaluation models – developed within the constructivist paradigm – in early education. The author's field of interest included responsive evaluation, dialogic evaluation, deliberative democratic evaluation, participatory evaluation, empowerment evaluation and stakeholder-based evaluation. Responsive and dialogical evaluation have been found to be particularly useful in early education. The scope of in-depth analyzes is aimed to present the specificity of responsive dialogical evaluations compared to other constructivist models and their distinctiveness from neoliberal evaluations and those subordinated to the gold standard ideology. The content of the second part of the paper is devoted to analyze the problems of designing, planning and conducting programs implemented in early education.

Keywords: constructivist evaluation, responsive evaluation, dialogic evaluation, evaluation models in early education

Słowa kluczowe: ewaluacje konstruktywistyczne, ewaluacja responsywna, ewaluacja dialogiczna, modele ewaluacji we wczesnej edukacji

Wprowadzenie

Wielu przedstawicieli teorii i praktyki edukacyjnej zadaje sobie pytanie: Jakiej ewaluacji potrzebujemy w szkole? Są silne podstawy do twierdzenia, że niekoniecznie takiej, z którą mamy współcześnie do czynienia w praktyce (Mizerek 2018). Upowszechniane współcześnie nurty, powstałe w ramach ewaluacji neoliberalnych oraz podporządkowanych ideologii „złotego standardu” (Vedung 2010), są mało użyteczne. Służą one przede wszystkim przedstawicielom administracji edukacji różnych szczebli. Jak trafnie zauważa Bolesław Niemierko, komentując sposób istnienia ewaluacji w Polsce: „można ją uznać za planetę krążącą wokół nauczycielsko-kierowniczego słońca, oświetlaną jego blaskiem, wrażliwą na plamy” (2013: 12). Zaskakujące jest, dlaczego neoliberalizm, mimo jego krytyki oraz silnych argumentów wskazujących jego bezużyteczność (por. Potulicka, Rutkowiak 2010; Rutkowiak 2012; Klus-Stańska 2013; Potulicka 2014), jest nadal atrakcyjny dla władz oświatowych oraz wielu praktyków. Dzieje się tak mimo pełnej świadomości,

że mamy do czynienia z promowaniem ewaluacji w postaci, którą w literaturze przedmiotu określa się mianem quasi-ewaluacji lub pseudoewaluacji (Stufflebeam 2001).

W tej sytuacji ważne staje szersze uobecnienie w dyskursie akademickim takich modeli ewaluacji, które są wyczułone na dobro i rozwój dziecka oraz rozumieją „duszę szkoły”. Przykładem takiego modelu są nurty w ewaluacji budowanej na założeniach paradygmatu konstruktywistycznego. Można je nazwać ewaluacjami konstruktywistycznymi (Mertens 2010).

Ewaluacje konstruktywistyczne cieszą się zainteresowaniem również w Polsce. Wśród przedstawicieli ewaluacji edukacyjnej jest to nurt wiodący. Kwestie teorii i metodologii ewaluacji konstruktywistycznych były podejmowane m.in. w pracach Leszka Korporowicza (2011, 2013), Henryka Mizereka (2017a, b), Sylwii Jaskuły (2018), Justyny Nowotniak (2017, 2019), Grażyny Szyling (2013), Marii Groewald (2013). Powstało również wiele publikacji poświęconych metodom zbierania i analizy danych jakościowych. Ich przykładem są opracowania Justyny Nowotniak (2012, 2013) poświęcone fotoewaluacji, analizy Sławomira Krzychały i Beaty Zamorskiej (2008) na temat wykorzystania metody dokumentarnej w ewaluacji codzienności szkolnej, publikacje Moniki Maciejewskiej i Adriany Matuszewskiej (2013) opisujące wykorzystanie zogniskowanych wywiadów grupowych w ewaluacji. Niestety teksty te są znane i dyskutowane raczej w wąskim gronie akademickich pedagogów zainteresowanych ewaluacją edukacyjną.

W niniejszym opracowaniu postawiłem sobie dwa zadania. Pierwszym z nich jest analiza poszczególnych nurtów ewaluacji konstruktywistycznych z perspektywy ontologicznych, epistemologicznych, metodologicznych oraz etycznych założeń paradygmatu, z którego się wywodzą. Drugim – próba wskazania na możliwości wykorzystania ewaluacji responsywnej oraz dialogicznej we wczesnej edukacji. Porządek treści artykułu wyznaczają następujące pytania:

- Na czym polega specyfika poszczególnych koncepcji ewaluacji konstruktywistycznych na tle innych nurtów i podejść w teorii ewaluacji?
- Jakie są potencjalne zastosowania ewaluacji konstruktywistycznych we wczesnej edukacji?
- Jakiego rodzaju założenia metodologiczne należy przyjąć w trakcie projektowania i prowadzenia ewaluacji responsywnej oraz dialogicznej?

Istota i nurty ewaluacji konstruktywistycznych

Ewaluacje responsywna oraz dialogiczna stanowią najbardziej reprezentatywne przykłady ewaluacji konstruktywistycznych lub inspirowanych założeniami konstruktywizmu. Ich lista jest znacznie dłuższa. Jako przykłady mogą służyć następujące koncepcje:

- deliberatywna ewaluacja demokratyczna (House, Howe 2000; Howe, Ashcraft 2005);
- ewaluacja partycypacyjna (Cousins, Earl 1992; Tapella, Rodríguez-Bilella 2014);

- ewaluacja upełnomocniająca (Fettermann, Wandersman 2007);
- ewaluacja zogniskowana na potrzeby podmiotów sceny edukacyjnej (*stakeholders-based evaluation*) (Mehrizi i in. 2009).

Chcąc zrozumieć specyfikę ewaluacji konstruktywistycznych, warto przyjrzeć się poszczególnym jej modelom z punktu widzenia przyjmowanych założeń: ontologicznych, epistemologicznych, metodologicznych oraz etycznych. Pionierem ewaluacji konstruktywistycznych jest Robert Stake. Opracowany przez niego – we wczesnych latach 70. ubiegłego stulecia – model ewaluacji responsywnej (Stake 2003) stanowił swoisty przełom w dotychczasowym sposobie rozumienia ewaluacji jako instrumentu umożliwiającego wyrokowanie o „obiektywnej” wartości czy jakości badanych obiektów. Ewaluacja responsywna, respektując ontologię konstruktywizmu, zakłada, że istnieje wiele rzeczywistości, w tym także aksjologicznych. Każdy z podmiotów zaangażowanych w realizację jakiegoś projektu czy programu ma własne kryteria wartościowania jego rezultatów, przebiegu, treści czy metod. Stąd w ewaluacji responsywnej akcent kładzie się na opis osobistych doświadczeń badanych. Drugoplanowe znaczenie mają tutaj założenia i cele programu – ważniejsze jest dotarcie do subiektywnych, osobistych doświadczeń osób związanych z jego realizacją. Istotę ewaluacji responsywnej dobrze oddają słowa Stake’a: „Jest to podejście, które docenia znaczenie osobistego doświadczenia. Opisuje ono sposób, w jaki w życiu codziennym ludzie postrzegają jakość i wartość. Bardziej, niż w innych, formalnych podejściach do ewaluacji zwraca się tu uwagę na to, co dzieje się w trakcie realizacji programu, na jego unikatowość i zróżnicowanie kulturowe jego uczestników. Owo wyczulenie jest obecne na każdym etapie procesu badawczego; w każdej jego części oraz w raporcie są zawarte co najmniej ślady doświadczania dobra i zła” (Stake, Abma 2005: 378).

Ewaluacja responsywna ma na celu nie tylko dostarczanie informacji, lecz – przede wszystkim – tworzenie wiedzy. Warto zadać pytanie: jaki jest to rodzaj wiedzy? Z epistemologicznego punktu widzenia¹ jest to wiedza najbliższa *phronesis* – taka, która umożliwia mądre, refleksyjne działanie. Podkreślanie etycznego wymiaru działania powoduje, że mamy tutaj do czynienia nie tylko z wiedzą o środkach i metodach osiągnięcia założonych (często narzuconych) celów, ale przede wszystkim z wiedzą na temat etycznych skutków działań oraz wartości samych celów.

Zasługą Stake’a jest również opracowanie oryginalnej strategii badawczej, która umożliwia osiągnięcie celów ewaluacji responsywnej. Jest nią studium przypadku (*case study*). W ujęciu tego autora studium przypadku jest podejściem skierowanym na odkrycie wyjątkowości i неповtarzalności oraz złożoności pojedynczego przypadku. Warto podkreślić, że studium przypadku nie można potraktować jedynie jako metody zbierania danych. Jest to bardzo złożona i niełatwa w realizacji strategia badawcza, w której konieczne jest określenie rodzaju przypadku, zdefiniowanie jego granic oraz pamięć o tym, że jest to

¹ W tradycyjnym rozumieniu termin „wiedza” ma cztery znaczenia: 1) *episteme*; 2) *techné*; 3) *phronesis*; 4) *metiers*.

przede wszystkim studium swoistości (*singularity*) badanych zjawisk (Stake 1995; Konecki 2000; Simons 2009; Mizerek 2017c).

Kolejnym modelem ewaluacji konstruktywistycznej są ewaluacje dialogiczne zaprezentowane w pracy Egona Guby i Yvonne Lincoln pt. *Fourth Generation Evaluation* (1989). Jest to zapewne najbardziej wpływowy, rozwijany również w Polsce (por. Grzesiak 2008; Korporowicz 2011, 2013; Nowotniak 2017, 2019; Mizerek 2017b, 2018; Jaskuła 2018), nurt w badaniach ewaluacyjnych inspirowanych konstruktywizmem. W tym modelu, nieco inaczej niż w wypadku ewaluacji responsywnej, rozłożone zostały akcenty na kwestie odnoszące się do celów ewaluacji, sposobów jej prowadzenia oraz komunikowania wyników.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na dwie kwestie. Pierwszą z nich jest rozumienie centralnej kategorii, jaką jest **dialog**. Na tym przykładzie niczym w soczewce widać sposób, w jaki założenia paradygmatyczne konstruktywizmu przekładają się na teorię i praktykę ewaluacji. Guba i Lincoln odrzucają instrumentalne traktowanie dialogu lub – używając określenia Roberta Kwaśnicy (2014) – rozumienie go „w porządku czynu”². Sięgają po hermeneutykę, definiując dialog „w porządku rozumienia”.

Dialog w porządku rozumienia w swoisty sposób traktuje kwestie sposobu pojmowania wiedzy, prawdy i różnicy (por. Hall i in. 2012). Wiedza jest tutaj pojmowana szeroko i ontologicznie. Prawda nie jest rozważana pragmatycznie (jako pewność sądu mierzona skutecznością działania), lecz hermeneutycznie – staje się ujawniającą się w naszym doświadczeniu „istotą wszystkiego, co wspólnie z nami bytuje”. Celem dialogu w porządku rozumienia jest pielęgnowanie różnic. Różnic nie odbiera się tutaj jako okoliczności negatywnej lub czegoś, co blokuje wspólne działanie.

Tak rozumiany dialog tworzy także możliwości przekraczanie granic. Pozwala na zrozumienie, że obok „naszego świata” istnieje także inny świat – subiektywna, społecznie i aktywnie konstruowana rzeczywistość innych ludzi i ich kultur. Dzięki temu otwieramy się na inne prawdy oraz na prawdę dotąd niedostępną. W dialogu zajmujemy się różnicami nie po to, by się od nich uwolnić, ale po to, by dzięki różnicom uczyć się prawdy. Uczestniczenie w dialogu pojmowanym w taki sposób umożliwia wejście „w dynamiczne relacje między wszystkimi biorącymi w nim udział osobami”. Dialog jest wówczas sytuacją, w której „krzyżują się jednostkowe perspektywy, współprzenikają (ale nie rozmywają) osobiste sensy i wypracowywane są nowe sposoby rozumienia świata i siebie samych” (Gołębniak, Zamorska 2014: 69).

Naszkiecowane rozumienie dialogu pozwala zrozumieć cele i zadania ewaluacji dialogicznej. Jest nimi animacja dialogu podmiotów (*stakeholders*) uczestniczących w poddanych ewaluacji programach. Przedmiotem dialogu – jak pisałem wcześniej – są osobiste doświadczenia zgromadzone przez twórców programu, jego realizatorów, uczestników (beneficjentów) oraz szerszą publiczność. Zadanie ewaluatora to nie tylko zaprojektowa-

² Podstawowym celem dialogu „w porządku czynu” jest uzgodnienie, co należy lub można uczynić w imię wspólnego dobra. Jest on tożsamy z dyskusją (por. Kwaśnica 2014).

nie, przeprowadzenie oraz zakomunikowanie wyników, lecz przede wszystkim animacja i facylitacja dialogu.

Prowadzenie ewaluacji dialogicznej wymaga respektowania surowych rygorów etycznych. Guba i Lincoln (1989) zaproponowali zestaw kryteriów kodyfikujących relacje między prowadzącym badanie a jego uczestnikami. Fundamentem tego modelu jest para wartości, którą tworzą wiarygodność (*trustworthiness*) i autentyczność (*authenticity*).

Aktualizacja tych wartości w praktyce badawczej wymaga zachowania równowagi między czterema rodzajami autentyczności: ontologiczną (nakazującą budzenie świadomości uczestników badania, że konstruują rzeczywistość społeczną), edukacyjną (zobowiązującą badacza do dostarczania wiedzy o tym, jak wszyscy aktorzy sceny edukacyjnej, tj. *stakeholders*, doświadczają rzeczywistości), katalityczną (sprowadza się ona do zachęcania uczestników badania do podejmowania działań na rzecz własnego dobra) oraz taktyczną (nakazującą uczenie uczestników badania, jak działać na rzecz własnego dobra). Lista opisanych kryteriów została uzupełniona przez Lincoln (2009) o dodatkowe wartości: refleksywność (*reflexivity*), porozumienie (*rapport*) i wzajemność (*reciprocity*).

Szczególne znaczenie ma – w moim przekonaniu – refleksywność. Odnosi się ona nie tylko do standardów etycznych, lecz także jest niezbędną kompetencją metodologiczną w badaniach jakościowych. W wypadku ewaluacji respektowanie refleksywności zapewnia zachowanie naukowego statusu, wiarygodności oraz przydatności wiedzy generowanej przez te badania. Dzieje się tak, ponieważ refleksywność:

- pozwala na uświadomienie sobie wpływu cech ewaluatora na sposób projektowania, prowadzenia oraz komunikowania wyników badania;
- ujawnia nieświadome motywy i ukryte założenia realizowanych projektów;
- otwiera pole do namysłu nad poprawnością metodologiczną procesu badawczego oraz statusem jego wyników;
- promuje szczerą w ujawnianiu dylematów metodologicznych i etycznych, które pojawiły się trakcie badań.

Ewaluacje responsywna oraz dialogiczna – jak już wspominałem – stanowią najbardziej reprezentatywne przykłady ewaluacji konstruktywistycznych. Do tej grupy należą także ewaluacje: deliberatywna ewaluacja demokratyczna, partycypacyjna, upelnomocniająca oraz ewaluacja zogniskowana na potrzeby podmiotów sceny edukacyjnej. Każdy z tych nurtów, akceptując główne założenia paradygmatu konstruktywistycznego w nauce, jednocześnie wnosi nowe wątki w sposobie definiowania celów ewaluacji, roli ewaluatora oraz centralnych kategorii każdej z tych koncepcji.

Nowe wątki do rozumienia istoty i roli dialogu wniosła koncepcja deliberatywnej ewaluacji demokratycznej. Jej filarami są trzy wartości: inkluzja, dialog i deliberacja. Dialog jest tu pojmowany szerzej niż w „klasycznej” koncepcji Guby i Lincoln. Został on poszerzony o kategorię określoną jako „dialog krytyczny” (House, Howe 2000: 105), który poprzedza deliberację. Deliberacja jest niezbędna ze względu na charakter badań ewaluacyjnych, które z natury rzeczy są uwikłane w konflikty wartości oraz relacje władzy.

Ewaluacje partycypacyjna, zorientowana na podmioty sceny edukacyjnej oraz upełnomocniająca to kolejne przykłady ewaluacji inspirowanych konstruktywizmem, w których dialog jest niezmiernie ważny, choć wykorzystuje się go w różny sposób i do nieco innych celów. Podkreśla się również znaczenie podmiotów zainteresowanych prowadzeniem ewaluacji (*stakeholders*).

Ewaluacje demokratyczne można podzielić na dwie grupy – prowadzone **przez ludzi** oraz **dla ludzi**. Ewaluacje prowadzone przez ludzi są rozwojowe (por. Chelimsky 1997). Ich zadania to wspomaganie procesów uczenia się, upełnomocnienie podmiotów sceny edukacyjnej oraz tworzenie poczucia sprawstwa w procesie wdrażania zmian. Do aktywnego udziału w badaniu i dialogu zaprasza się głównie tych, którzy realizują program (np. nauczycieli), i tych, którzy są jego bezpośrednimi (np. uczniów) lub pośrednimi (rodzice, środowisko lokalne, władze) adresatami. Zmienia się radykalnie również rola ewaluatora – nie jest on jedynie „wynajętym ekspertem”, ale staje się również „advokatem” każdej z tych grup. Do jego powinności należy również facylitacja dialogu i zbiorowej, krytycznej refleksji oraz deliberacji.

Ewaluacje drugiego typu, prowadzone z ludźmi, mają na celu umożliwienie zaangażowanym w nie podmiotom (nie tylko prowadzącym badanie) zdobycie wiedzy pozwalającej na mądre działanie. Są to ewaluacje poznawcze (por. Chelimsky 1997), które podejmuje się w poczuciu odpowiedzialności za dobro wspólne. Włącza się w nie możliwie najszersze grono podmiotów. Ewaluator występuje w roli inicjatora publicznej debaty i dialogu. Postrzega on siebie także jako obywatela, zatroskanego istniejącym stanem rzeczy.

Zaprezentowane uwagi dają podstawę do podjęcia próby określenia specyficznych cech ewaluacji konstruktywistycznej. Niezależnie od różnic, które można dostrzec w każdej z jej nurtów, łączy je szacunek dla ontologii, epistemologii, metodologii oraz aksjologii konstruktywistycznego paradygmatu w nauce.

Ewaluacje konstruktywistyczne są tą odmianą ewaluacji programów, która akcentuje cele poznawcze i rozwojowe. Zrywa się tutaj z tradycją nakazującą sprowadzanie ewaluacji do wydawania ostatecznych, niepodważalnych sądów na temat „obiektywnej” wartości rezultatów badanego programu. Zadaniem ewaluacji nie jest wartościowanie, badanie to nie jest też prowadzone z intencją dokonania oceny. W centrum uwagi ewaluacji nadal pozostaje badanie wartości, ale w sposób, jaki wyznaczają założenia konstruktywizmu (Mertens 2010: 18; Hall i in. 2012).

Ewaluacje konstruktywistyczne mają za zadanie tworzenie wiedzy idiograficznej odsłaniającej specyfikę oraz unikatowość doświadczeń oraz świat wartości wszystkich podmiotów (*stakeholders*) uczestniczących w realizacji programu. W odróżnieniu od badań jakościowych, prowadzonych w ramach paradygmatu konstruktywistycznego, ewaluacja ma znacznie szersze zadania. W procesie tworzenia wiedzy aktywnie uczestniczy wiele podmiotów. Badanie uwzględnia potrzeby i wartości każdego z nich (tak jak to się dzieje w ewaluacji responsywnej). Co więcej – badanie nie kończy się raportem. Jest to dopiero początek ewaluacji dialogicznej czy demokratycznej. Jej istotą i sensem jest facylitacja dialogu pojmowanego hermeneutycznie – „w porządku rozumienia”, a nie jedynie „w po-

rządki czynu”. Dialog, krytyczna refleksja i deliberacja nie są tutaj jednak celem samym w sobie. Stają instrumentem w dziele zmiany człowieka i jego społecznego świata. Stąd zadania ewaluatora nie ograniczają się jedynie do roli badacza – jest on jednocześnie edukatorem oraz aktywnym obywatelem.

Cechą wyróżniającą ewaluacje konstruktywistyczne jest również unikanie ujawniania przez badacza własnych ocen i wartości. Stąd raport z badań nie może zawierać rekomendacji. Treści raportu mają jedynie ujawniać zróżnicowane sposoby doświadczania zdarzeń przez ludzi. We wnioskach unika się generalizacji oraz uporeczywego poszukiwania przyczyn zaobserwowanych stanów rzeczy. W ewaluacjach tego typu sięga się po strategię badań jakościowych. Oprócz wspomnianej już strategii studium przypadku, którą Stake wypracował dla potrzeb ewaluacji responsywnej, współcześnie wykorzystuje się etnografię (Nowotniak 2013, 2019) oraz autoetnografię, etnografię wizualną (Nowotniak 2012; Maciejewska 2020), metodę dokumentarną (Krzychała, Zamorska 2008) oraz badania partycypacyjne (Cuprjak 2014).

Przestrzenie dla ewaluacji konstruktywistycznych we wczesnej edukacji

Poszukując potencjalnych miejsc dla ewaluacji konstruktywistycznych we wczesnej edukacji, warto rozważyć kilka szczegółowych kwestii. Odnoszą się one do pytań o przedmiot, cele i zadania tych ewaluacji, o ich konceptualizację (projektowanie) w warunkach szkoły czy przedszkola, przebieg oraz o komunikowanie wyników.

Mając na uwadze fakt, że analizowane tu ewaluacje są dedykowane badaniu programów, ich przedmiotem mogą być wszelkie projekty i programy realizowane w szkole i w środowisku skierowane do tworzenia warunków uczenia się i rozwoju dziecka. Jako przykłady mogą służyć: programy profilaktyczne, innowacje w zakresie kształcenia, wykorzystanie technologii informatyczno-komunikacyjnych (Bielinis i in. 2018), kształcenie dzieci zdolnych, dwujęzycznych itp. Ogólnie mogą to być wszelkie programy, których adresatami są uczniowie czy nauczyciele. Pamiętać jedynie należy, by nie zacierać różnicy między badaniem naukowym a ewaluacją. Przedmiotem ewaluacji konstruktywistycznych jest opis subiektywnie tworzonych obrazów społecznego świata z perspektywy aksjologicznej. Stąd koncentrujemy uwagę na wartościach przypisywanych doświadczeniu.

W jaki sposób zaprojektować ewaluację konstruktywistyczną w warunkach przedszkola czy szkoły? Niestety, niewiele jest doniesień czy komunikatów z badań opisujących projektowanie ewaluacji konkretnych programów, które mogą stanowić punkt odniesienia. Istniejące teksty odnoszą się przede wszystkim do ewaluacji ilościowych (por. Sylva 1990). Na szczęście powstało wiele opracowań poświęconych metodologii prowadzenia ewaluacji konstruktywistycznych. Jako przykład może służyć książka Helen Simons pt. *Case Study Research in Practice* (2009).

Projektowanie ewaluacji wymaga dogłębnego przemyślenia każdego etapu badania. Pierwszym z nich jest etap nazywany w literaturze przedmiotu ogniskowaniem ewaluacji

(Mertens 2010: 69). Określenie przedmiotu oraz zadań ewaluacji, sformułowanie kluczowych pytań oraz dobór kryteriów pozwalają na jej zogniskowanie na kwestiach, które są rzeczywiście ważne. Należy pamiętać, że w ewaluacjach konstruktywistycznych nie istnieje lista gotowych kryteriów, które można wykorzystać w badaniu. Maniera sięgania po kryteria używane w ewaluacjach neoliberalnych (np. po użyteczność, efektywność czy przydatność) świadczy o braku rozumienia ich istoty. Źródłem kryteriów w ewaluacjach konstruktywistycznych są wiedza pedagogiczna oraz teorie określające logikę programu.

Konieczne jest również uspołecznienie procesu tworzenia kryteriów. W ewaluacji reponytywnej oznacza to konsultowanie kryteriów z zamawiającymi oraz adresatami programu; w ewaluacji dialogicznej – włączanie bezpośrednich (np. uczniowie) i pośrednich (np. nauczyciele) adresatów w proces projektowania ewaluacji, w tym szczególnie w ustalanie jej kryteriów.

Na etapie projektowania trzeba również podjąć decyzję o wyborze modelu ewaluacji. Spośród wielu modeli, o których wspominałem, we wczesnej edukacji można wykorzystać ewaluacje reponywne oraz dialogiczne. Wybór jest pochodną decyzji o przedmiocie oraz zadaniach, jakie przed sobą stawiamy.

Bardzo ważny jest również etap prowadzący do zdefiniowania listy podmiotów zainteresowanych ewaluacją (*stakeholders*). W każdym przypadku jest ona inna w zależności od rodzaju i typu ewaluacji. W ewaluacjach konstruktywistycznych należy unikać neoliberalnej, podszytej pychą nowomowy określającej te podmioty mianem „beneficjenci” lub „interesariusze”.

Kolejną kwestią w procesie konceptualizacji ewaluacji jest wybór strategii badawczej. Można tutaj wykorzystać studium przypadku (*case study*) – szczególnie w ewaluacjach reponywnych. W ewaluacjach dialogicznych użyteczne mogą się okazać możliwości, jakie tworzą badania etnograficzne, w tym szczególnie etnografia wizualna, etnograficzne studium przypadku (Simons 2009; Mizerek 2017c), metoda dokumentarna (Krzychała, Zamorska 2008), badania partycypacyjne (Reich i in. 2017) czy cieszący się współcześnie dużym zainteresowaniem pedagogów nurt znany jako *art-based research* (Barone, Eisner 1995; Bagnoli 2009; Binder 2018).

Wybór metod badawczych to kwestia, której w praktyce poświęca się wiele uwagi. Warto wskazać w tym miejscu na metody zbierania danych w wypadku projektów badawczych prowadzonych z dziećmi. Mamy tutaj do wyboru „klasyczne” metody, np. zogniskowany wywiad grupowy (Maciejewska, Matuszewska 2013), metody z obszaru etnografii wizualnej, m.in. fotoeseje (Nowotniak 2012), *photovoice* (Darbyshire i in. 2005; Ciolan, Manasia 2017; Woodgate i in. 2017), *mapping* i podobne metody, w których zachęca się dzieci do wizualizacji własnych doświadczeń w postaci wytworów łączących grafikę i tekst (Keats 2009; Chen 2018). Można też sięgnąć po analizę artefaktów, np. po ślady aktywności dzieci w mediach społecznościowych, wykorzystując metody etnografii (Costello i in. 2017).

Komunikowanie wyników ewaluacji konstruktywistycznych, w tym szczególnie dialogicznej, nie może się ograniczać do pisemnego raportu. Aby osiągnąć cele ewaluacji, ko-

nieczne jest zapewnienie uczestnictwa w tym procesie możliwie dużej grupy podmiotów, zwłaszcza dzieci. Dzieci nie mogą być jedynie biernymi odbiorcami wniosków z badania. Dobrze byłoby, gdyby mogły zaprezentować doświadczenia zgromadzone w trakcie realizacji programu własnym głosem, sięgając po środki wyrazu bliskie dzieciom. Przykładem może być wykorzystanie dramy oraz prezentacja scenek ilustrujących wnioski z ewaluacji. Można też, inspirując się postulatami *art-based research*, zachęcać dzieci do przygotowania np. filmu, wiersza lub innych form artystycznego wyrazu (por. Binder 2018). W ten sposób głos dzieci staje się bardziej autentyczny i rozumiały niż w wypadku piśmennych lub ustnych relacji przekazywanych z intencją uspokojenia sumień realizatorów projektów edukacyjnych oraz tych, którzy takie projekty sponsorują.

Warto na koniec pokreślić, że prowadzenie ewaluacji z udziałem małych dzieci rodzi wiele dylematów etycznych. O niektórych z nich wspominałem. Pojawiają się one na każdym z etapów jej projektowania i prowadzenia. „Przede wszystkim nie szkodzić” – to maksyma, którą należy się kierować. Stając wobec dylematu: dotrzeć do „prawdy” czy chronić dobra osobiste, trzeba zawsze wybrać to drugie.

Uwagi końcowe

Ewaluacje konstruktywistyczne mają ugruntowaną pozycję w teorii i praktyce ewaluacji. Zapoczątkowane na początku lat 70. ubiegłego stulecia przez Roberta Stake’a, na przełomie wieków stały się wiodącym nurtem – szczególnie w ewaluacji edukacyjnej. Dzieje się tak do dzisiaj, mimo że obecnie mamy do czynienia z rosnącymi wpływami modeli ewaluacji powstałymi w ramach „renesansu” (lub recydywy) neopozytywizmu. Używając języka Everta Vedunga (2010) – ewaluacje konstruktywistyczne zostały zalane przez falę ewaluacji neoliberalnych i tych podporządkowanych ideologii „złotego standardu”. Edukacja stara się przed tym bronić, niestety niezbyt skutecznie. Najlepszym tego przykładem jest wykorzystywanie „ewaluacji” w szkolnictwie wyższym do celów parametryzacji.

Oczywista jest szkodliwość tego typu ideologii dla edukacji. Promują one dyskurs zmiany w edukacji, który ignoruje jej istotę. Klasyczne wartości, jakimi są prawda, dobro i piękno, zostały zredukowane do nowej neoliberalnej triady – rynek, klient i usługa. Dyskurs jakości edukacji został podporządkowany satysfakcji klienta oraz ekonomicznej efektywności. Obraz dobrej szkoły ma być budowany na podstawie wyników zewnętrznego testowania osiągnięć uczniów. Przykłady można mnożyć.

Trzeba przyznać rację Dorocie Klus-Stańskiej, że diagnoza i ewaluacja „podlane neoliberalnym sosem” nie dają szans na „zmianę logiki tworzącej edukację” (2013: 87). Taką szansę tworzą jednak nadal ewaluacje konstruktywistyczne. Sądzę, że wczesna edukacja jest dobrym obszarem do wykorzystania możliwości, jakie tworzą dobrze przemyślane i przeprowadzone odmiany ewaluacji konstruktywistycznych.

Literatura

- Bagnoli A. (2009), *Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-based methods Q R*. „Qualitative Research”, 9(5).
- Barone T., Eisner E.W. (1995), *Arts-Based Educational Research*. W: T. Barone, E.W. Eisner (eds.), *Arts-Based Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi, SAGE Publications.
- Bielinis L., Kurkowski C., Maciejewska M. (2018), „*Tubylec tubylcowi nierówny*”. *Przyszli nauczyciele o uczeniu się w epoce cyfrowej*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 41(2).
- Binder M.J. (2018), *Bringing the arts to the everyday lived experiences of young children*. „Art/Research International: A Transdisciplinary Journal”, 3(2).
- Chelimsky E. (1997), *Thoughts for a New Evaluation Society*. „Evaluation”, 3(1).
- Chen A.T. (2018), *Timeline Drawing and the Online Scrapbook: Two Visual Elicitation Techniques for a Richer Exploration of Illness Journeys*. „International Journal of Qualitative Methods”, 17(1).
- Ciolan L., Manasia L. (2017), *Reframing Photovoice to Boost Its Potential for Learning Research*. „International Journal of Qualitative Methods”, 16.
- Costello L., McDermott M.-L., Wallace R. (2017), *Netnography: Range of Practices, Misperceptions, and Missed Opportunities*. „International Journal of Qualitative Methods”, 16.
- Cousins J.B., Earl L.M. (1992), *The Case for Participatory Evaluation*. „Educational Evaluation and Policy Analysis”, 14(4).
- Cuprjak M. (2014), *Doświadczanie codzienności ucznia. Etnografia zaangażowana*. „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 18(1).
- Darbyshire P., MacDougall C., Schiller W. (2005), *Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more?* „Qualitative Research”, 5(4).
- Fettermann D.D., Wandersman A. (2007), *Empowerment Evaluation: Yesterday, Today, and Tomorrow*. „American Journal of Evaluation”, 28(2).
- Gołębniak D.B., Zamorska B. (2014), *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Greene J.C. (2001), *A Relational Perspective*. „Evaluation”, 7(2).
- Groewald M. (2013), *Sens spotkań diagnostyki z ewaluacją w szkole*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 4(64).
- Grzesiak J. (2008), *Ewaluacja w dialogu wobec badań jakościowych w edukacji*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Dialog w ewaluacji – ewaluacja w dialogu*. Kalisz–Konin, PWSZ.
- Guba E., Lincoln Y. (1989), *Fourth Generation Evaluation*. London, Thousand Oaks, New Delhi, SAGE Publications, Inc.
- Hall J.N., Ahn J., Greene J.C. (2012), *Values engagement in evaluation: Ideas, illustrations, and implications*. „American Journal of Evaluation”, 33(2).
- House E., Howe K. (2000), *Deliberative democratic evaluation*. W: L. DeStefano, K. Ryan (eds.), *Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion dialogue, and deliberation*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Howe K.R., Ashcraft C. (2005), *Deliberative democratic evaluation: Successes and limitations of an evaluation of school choice*. „Teachers College Record”, 107(10).

- Jaskuła S. (2012), *Ewaluacja rozwojowa jako wyzwanie współczesnego systemu edukacji*. „Zarządzanie Publiczne”, 3(19).
- Jaskuła S. (2013), *Pedagogika ewaluacji*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 4(64).
- Jaskuła S. (2018), *Ewaluacja społeczna w edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jaskuła S., Korporowicz L. (2014), *Odrębność i współgranie. Polskie relacje diagnostyki i ewaluacji edukacyjnej*. „Ruch Pedagogiczny”, 2.
- Keats P. (2009), *Multiple text analysis in narrative research: visual, written, and spoken stories of experience*. „Qualitative Research”, 9(2).
- Klus-Stańska D. (2013), *Myślenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 4(64).
- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Korporowicz L. (2011), *Zmienne losy polskiej ewaluacji. Pomiedzy nadzieją, animacją i konfuzją*. W: B. Niemierko, K. Szmigiel (red.), *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje. Metody. Perspektywy*. Kraków, Grupa Tomani.
- Korporowicz L. (2013), *Spoleczna etyka ewaluacji*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 4(64).
- Krzychała S., Zamorska B. (2008), *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwaśnica R. (2014), *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lincoln Y.S. (2009), *Ethical practices in qualitative research*. W: D.M. Mertens, P. Ginsberg (eds.), *The Handbook of Social Research Ethics*. Thousand Oaks, California, SAGE Publications, Inc.
- Maciejewska M. (2018), *Badania ewaluacyjne w edukacji jako źródło wiedzy pedagogicznej*. „Forum Pedagogiczne”, 8(2).
- Maciejewska M. (2020), *Wykorzystanie etnografii wizualnej w procesie rozpoznawania problemów społecznych przez studentów*. „Forum Pedagogiczne”, 10(2).
- Maciejewska M., Matuszewska A. (2013), *Jak uprawiać badania ewaluacyjne w edukacji? Możliwości wykorzystania zogniskowanych wywiadów grupowych (FGI) w ewaluacji jakościowej*. W: H. Kędzierska, H. Mizerek (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych – refleksje na marginesie projektów badawczych*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Mehrzi M.H.R., Ghasemzadeh F., Molas-Gallart J. (2009), *Stakeholder Mapping as an Assessment Framework for Policy Implementation*. „Evaluation”, 15(4).
- Mertens D.M. (1999), *Inclusive evaluation: implications of transformative theory for evaluation*. „American Journal of Evaluation”, 20(1).
- Mertens D.M. (2003), *The inclusive view of evaluation: Vision for the new millenium*. W: S.I. Donaldson, M. Scriven (eds.), *Evaluating social programs and problems. Visions for the new millenium*. London–New York, SAGE Publications, Inc.
- Mertens D.M. (2010), *Research and Evaluation in Education and Psychology*. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC, SAGE Publications, Inc.
- Mizerek H. (2017a), *Badania ewaluacyjne w edukacji – lekcje do odrobienia*. W: D. Kubinowski, M. Chutorański (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mizerek H. (2017b), *Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogi i konfrontacje*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Mizerek H. (2017c), *Studium przypadku w badaniach nad edukacją. Istota i paleta zastosowań*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1.
- Mizerek H. (2018), *Ewaluacja edukacyjna w obliczu pytań o teraźniejszość i zmianę. szkic do portretu szans niewykorzystanych*. „Forum Oświatowe”, 30(1).
- Niemierko B. (2013), *Czy diagnostyka edukacyjna i ewaluacja w edukacji zachowują odrębność?* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 4(64).
- Nowotniak J. (2012), *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowotniak J. (2013), *Badania etnograficzne z elementami wizualnymi w kształceniu akademickim – możliwości i ograniczenia*. „Opuscula Sociologica”, (4).
- Nowotniak J. (2017), *Miejsce, swoistość, metodologiczna różnorodność badań ewaluacyjnych w pedagogice – konsekwencje dla pedagogiki*. W: D. Kubinowski, M. Chutorański (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana. Konsekwencje metodologiczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowotniak J. (2019), *Ewaluacja edukacyjna. Społeczne światy ewaluatorów*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Potulicka E. (2014), *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Reich J., Liebenberg L., Denny M., Battiste H., Bernard A., Christmas K., Paul H. (2017), *In this together: Relational accountability and meaningful research and dissemination with youth*. „International Journal of Qualitative Methods”, 16.
- Rutkowiak J. (2012), *Jak kształtować kulturę zaufania i odpowiedzialności w szkole w warunkach promowania rywalizacji przez neoliberalizm?* „Studia Edukacyjne”, 22.
- Simons H. (2009), *Case Study Research in Practice*. London–New York, SAGE Publications, Inc.
- Stake R. (1995), *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, London, New Dehli, SAGE Publications, Inc.
- Stake R. (2003), *Responsive Evaluation*. W: T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam (eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht, Springer.
- Stake R., Abma T.A. (2005), *Responsive evaluation*. W: S. Mathison (ed.), *Encyclopedia of Evaluation*. Thousand Oaks, SAGE Publications, Ltd.
- Stufflebeam D.L. (2001), *Evaluation Models*. „New Directions for Evaluation”, 89.
- Sylva K. (1990), *Evaluating early education programmes*. „Early Child Development and Care”, 58(1).
- Szyling G. (2013), *Diagnoza i ewaluacja a teoretyczne horyzonty refleksji nad działaniem*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 4(64).
- Tapella E., Rodríguez-Bilella P. (2014), *Shared learning and participatory evaluation: The sistematización approach to assess development interventions*. „Evaluation”, 20(1).
- Vedung E. (2010), *Four Waves of Evaluation Diffusion*. „Evaluation”, 16(3).
- Woodgate R.L., Zurba M., Tennent P. (2017), *Worth a Thousand Words? Advantages, Challenges and Opportunities in Working with Photovoice as a Qualitative Research Method with Youth and their Families*. „Forum: Qualitative Social Research”, 18(1).

Astrid Męczkowska-Christiansen

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.07>

ORCID: 0000-0002-4966-7856

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

a.meczowska-christiansen@amw.gdynia.pl

Pulsujące metafory dydaktyki w kleszczach języka. O lingwistycznych blokadach konstruktywistycznej zmiany w kształceniu

Summary

Pulsating metaphors of didactics in the tongs of the tongue.

On the linguistic blockades of constructivist change in education

The content of the article includes analyses of the linguistic plane of the reception of constructivist didactics, carried out in order to seek a partial answer to the question: why does the paradigmatic change in the area of school education in Poland, which has been intensively postulated by scientific circles over the last thirty years, not materialise in the space of contemporary educational practices in their institutional settings? In particular, the subject of analyses refers to the dominant – “instructive” – linguistic level of general didactics, with regard to such concepts as: education, learning, knowledge. The purpose of the linguistic analyses was to show how the existing constellations of didactic metaphors have hindered the conceptualisation and reception of ideas coming from constructivist positions.

Keywords: constructivist didactics, instructional didactics, knowledge/knowing, learning, education, linguistic analysis, linguistic metaphor

Słowa kluczowe: dydaktyka konstruktywistyczna, dydaktyka instruktywistyczna, wiedza, uczenie się, edukacja, analizy lingwistyczne, metafora językowa

Wielości paradygmatycznych ujęć procesu kształcenia, obecnych w różnorodnych nurtach współczesnej teorii i praktyki dydaktycznej, towarzyszy (re)konstrukcja jej kluczowych pojęć, pełniących funkcje lingwistycznie rozumianych metafor. Tak postawiona teza pośrednio znajduje odniesienie do szkicowanej przez Joannę Rutkowiak (1995a, b) mapy „pulsujących kategorii pedagogicznych” jako strukturotwórczych, polisemicznych pojęć o wysokim stopniu ogólności, stanowiących osnowę dla budowania rozległych konstrukcji teoretycznych (zob. Skarga 1989: 105). Zdaniem Rutkowiak obecność pulsujących kategorii jest pochodną empirii edukacyjnej, jej napiętych pól i wyłaniających się z nich „szczególnie żywych” znaczeń (Rutkowiak 1995b: 184). O ile można rozumieć pulsujące kategorie w terminach lingwistycznych, o tyle ich semantyczna treść będzie wtórna wobec

społecznej *praxis*. W odwołaniu do podstawowego dla przedstawianych analiz pojęcia „pulsujących metafor” zakładam drogę odwrotną – posługując się tą kategorią, analizując zjawiska leżące po stronie języka, w założeniu konstytutywne dla pola *praxis*. Stawiam zatem w nawiązaniu do drogi, jaką rozważania lingwistyczne przebyły przez co najmniej ostatnie półwiecze, tezę o pierwotności języka i wyrażanych w nim znaczeń do konstruowania dydaktycznych dyskursów, równoległe obejmujących teorię i praktykę. Teza ta ma charakter *stricte* narzędziowy. Nie chodzi mi o jej nadmierne rozwijanie lub umacnianie; stawką nie jest także polemika z odmiennymi stanowiskami. Celem jest raczej ukazanie, w jaki sposób konstelacje metafor, tworzących swoiste „mitologie” uwikłane w język dydaktyki, stają się blokadą (przynajmniej jedną z wielu) realizacji paradygmatycznej zmiany w obszarze praktyk kształcenia realizowanych przez polską szkołę, desperacko przywiązaną do instrumentalno-behawioralnych wzorców dydaktycznych. W tym sensie kieruję uwagę ku grawitacyjnej sile oddziaływania języka dydaktyki „instruktywistycznej”, głęboko zakorzenionego w rodzimej kulturze pedagogicznej, która daje skuteczny odpór ideom płynącym ze strony stanowisk konstruktywistycznych.

Nawiązując do myśli wyrażonej we wczesnej pracy Wittgensteina: „[g]ranice mojego języka oznaczają granice mojego świata” (2002: 64), można rzec, że pojęciowe kontury naszego myślenia wyrażanego w języku stanowią reprezentację rzeczywistości jako „jedynę do pomyślenia”, a zarazem „wypowiedzenia”. Refleksy tej myśli są wyraźnie obecne w przestrzeni analiz współczesnej lingwistyki kognitywnej, gdzie dokonuje się badania relacji pomiędzy lingwistycznymi a pojęciowymi reprezentacjami rzeczywistości (Langacker 1987; Talmy 2000; Langacker 2002). Przywołaną perspektywę można odnieść także do innych tradycji analiz lingwistycznych lub z nimi związanych, takich jak Foucaultowskich i postfoucaultowskich podejść osadzonych w ramach analiz dyskursu, a także do tradycji heremenutyczno-lingwistycznej w ujęciu Hansa Gadamera i jego następców. To, co pomyślane/konceptualizowane, kreuje pole społecznych praktyk – pokazuje Michel Foucault; dyskurs „powołuje jego obiekty” (Foucault 1972: 49). Ci, którzy zostali wychowani w określonej tradycji językowej, postrzegają rzeczywistość w sposób przez nią „językowo ukonstytuowany” – twierdzi Gadamer, choć jednocześnie wykazuje względną otwartość tak konstruowanych obrazów świata na wejrzenie „z zewnątrz” (2004: 601). Teza o obecności odrębnych systemów językowych, dostarczających podstaw do tworzenia jakościowo zróżnicowanych reprezentacji rzeczywistości, jest uzasadniana także przez wcześniejszych badaczy: znajdujemy ją w stanowisku aprioryzmu lingwistycznego Alexandra von Humboldta, w hipotezie determinizmu językowego Edwarda Sapira i Benjamin Whorfa czy w koncepcji „językowego obrazu świata” u Leo Weisgerbera (Andrzejewski 1983, 1986; Wendland 2011: 93–121). Pomimo że teza ta przyjmowała niekiedy charakter dogmatyczny, jej recepcja, przy spełnieniu warunku kantowskiego krytycyzmu, stanowi punkt wyjścia dla analiz współczesnego konstruktywizmu komunikacyjnego (zob. Wendland 2011: 121 i nn.).

Systemy językowe otoczone są granicami. Oddzielają one tożsame od **innego**, wyobrazalne od niewyobrazonego, postrzegane od niedostrzegalnego. Funkcją owych granic

staje się „dzielenie postrzegalnego”, stanowiące akt interwencji w to, co można zobaczyć i powiedzieć – twierdzi Jacques Rancière (2007) – i jako takie jest ono domeną polityki, na wskroś przenikającej każdy aspekt społecznej *praxis*. „Dzielenie postrzegalnego” – jako „dzielenie” wypowiedzianego i pomyślanego zarazem – stanowi odwieczną domenę filozofii, która ma za zadanie „wytyczać granice tego, co da się pomyśleć, a tym samym i tego, co się pomyśleć nie da” (Wittgenstein 2002: 28). „Dzielenie postrzegalnego” jest także funkcją nauki – zadamawiających się w niej dyskursów jako pewnych form „performatywnych opowieści” o przedmiotach jej poznania (Foucault 2006; Błesznowski 2016), a zarazem paradygmatów, przez pryzmat których patrzymy na zjawiska, wyznaczających ich dostrzegalne (z „wnętrza” paradygmatu) kształty. Przywoływane tu pojęcie „paradygmat” ma proveniencje platońskie; odnosi się do – opisywanych w dialogu *Timajos – paradeigmata* jako wzorców kosmicznej konstelacji wszechświata, czystej formy wykorzystanej przez demiurga do jego stworzenia. Jest to model wieczny i niezmienny (Grabowski WWW). W odniesieniu do nauki (pominawszy, chwilowo, doniosłe w tej kwestii stanowisko Thomasa Kuhna) platońsko pomyślany paradygmat odnosi się do cech formy, nie zaś samej treści. To nie teoria lub teorie naukowe powszechnie uznawane w jakimś czasie i miejscu przez środowisko uczonych (Kuhn 2001) wyznaczają ów platońsko pomyślany paradygmat, lecz ich forma, którą można uznać za strażnika treści. Tak pojęte paradygmaty mają moc „wytwarzania nowego kontekstu ontologicznego” (Agamben 2002: 18). W odniesieniu do sposobów uprawniania dydaktyki jako po Foucaultowsku rozumianej dyscypliny – a zatem nie tylko dyscypliny naukowej, lecz całego repertuaru narzędzi regulujących praktyki społeczne: poznawczych (usankcjonowana teoria), instytucjonalnych etc., przekładających się na jedność wiedzy i władzy – paradygmaty nie tylko wytwarzają dyskursy jako pojęciowo-językowe ramy do powoływania swoich obiektów, ale także stanowią przestrzeń generowania pewnych mechanizmów/metod sprawowania władzy, wnikając zarówno w przestrzeń tradycyjnie pomyślanych dyscyplin naukowych, jak i praktyk kulturowych (zob. Klus-Stańska 2019: 19 i nn.). W tym sensie odmiennosc języków dydaktyki można odczytać jako obrazującą konflikt pomiędzy dyskursami władzy-wiedzy; dyskursami, które nie tylko ustalają, „czym jest rzeczywistość nauczania i uczenia się” (Klus-Stańska 2010: 146), ale także sprawują kontrolę nad podmiotami tej rzeczywistości: uczniami i nauczycielami, wkraczając w sferę konstytuowania ich podmiotowości, regulując sferę ich autonomii i wyposażając w określone techniki podporządkowania bądź uczestnictwa w sprawowaniu władzy.

Podkreślę ponownie moje rozumienie paradygmatu w kategoriach formalnych: niezależnie od ich treściowego ujęcia (zob. Klus-Stańska 2019: 42 i nn.) paradygmaty można odnieść do zaplecza językowego dydaktyki lub raczej – dydaktyk, o ile nawiązywać będziemy do ich generycznej odmiennosci, wskazywanej przez Dorotę Klus-Stańską (2019). Wychodząc od tego znaczenia i wskazując, za Giorgio Agambenem, ontologiczną wytwórczość paradygmatów – języki dydaktyk uznać należałoby za pierwotne w stosunku do treści. Warto, jak sędzę, wziąć to pod uwagę, zastanawiając się nad kwestią, która od dłuższego czasu angażuje moje myślenie (wielokrotnie zastanawia ona także

moich studentów): dlaczego zmiana paradygmatyczna w obszarze kształcenia szkolnego w Polsce, intensywnie postulowana przez środowiska naukowe w ciągu ostatniego trzydziestolecia, „powierzchniowo” postulowana na poziomie oficjalnych podstaw programowych kształcenia ogólnego, entuzjastycznie (częściowo – w sferze deklaracji) wyczekiwana przez nauczycieli, nie ulega materializacji w przestrzeni społecznych praktyk funkcjonowania szkoły? Odpowiedzi, przynajmniej prowizorycznej, na tę kwestię upatruję w analizie języka dominującego paradygmatu dydaktyki w jego instrumentalno-behawioralnej odśłonie. Wyrażam przy tym przekonanie, że zmiana w kształceniu wymagałaby dokonywania przekształceń na elementarnym poziomie języka jako klucza do transformacji pojęć fundujących konceptualizację i realizację określonych praktyk kształcenia. Nie chodzi tu jedynie o zmianę języka dydaktyki akademickiej – alternatywne (wobec nurtu obiektywistyczno-behawioralnego) typy dyskursu są w niej dobrze zadomowione; zwłaszcza w ich konstruktywistycznych odmianach. Zmiana języka powinna dotyczyć dydaktyki jako Foucaultowsko pojmowanej dyscypliny: wraz z jej teorią i praktyką, jej kontekstami potocznymi, wyrażanymi w pop-dydaktyce, folk-dydaktyce (Klus-Stańska 2010: 72–95), a w końcu – na elementarnym poziomie pojęć naszego rodzimego języka, w którym pewne – konstruktywistycznie rozumiane – pojęcia fundujące ideę kształcenia są nie do pomyślenia i trudne do wyrażenia w języku innym niż wyrafinowany język akademicki.

Odnosząc się do zmiany pojęć ujętych w języku (jako tworzywa, a zarazem formy dydaktycznych dyskursów), szukam uzasadnień swoich zabiegów w domenie kognitywno-lingwistycznych ujęć, obecnych w obszarze krytycznej analizy dyskursu (Hart 2011, 2013). W tej perspektywie mówimy nie tyle o izolowanych pojęciach, ile o ich kontekstualnie osadzonych wariantach, pełniących funkcję metafor. Metafora jest tu uznawana za reprezentację mentalną, stanowiącą podstawowe narzędzie ludzkiego myślenia. Jest rozpatrywana głównie jako forma tworzenia relacji między obiektami lub domenami pojęciowymi. Jest także uznawana za podstawowe narzędzie ludzkiego myślenia (Filar 2017). Metafora jest czymś głębszym niż same pojęcia – jest traktowana jako podstawa wytwarzania pojęć, jako charakterystyczny dla intelektualnej działalności człowieka typ reprezentacji umysłowej oraz jako naturalny sposób konceptualizacji doświadczeń, a zarazem sposób strukturalizacji wiedzy (Filar 2017).

Szczególne znaczenie metafor dla dydaktyki odnosi się do konceptualizowanej w jej ramach relacji pomiędzy takimi „obiettami” jej dyskursu, jak: kształcenie, nauczanie, uczenie się i wiedza. Właściwy przedmiot moich analiz stanowi dyskurs instrumentalno-behawioralny w dydaktyce, który – roboczo – za anglojęzycznymi źródłami zarówno naukowymi, jak i folk-dydaktycznymi – oznaczę, korzystając z określenia „instruktywizm”. Zdaję sobie sprawę, że wykorzystuję tu pewną metaforykę, polegającą na (raczej binarnym) przeciwstawieniu sobie dwóch dyskursów dydaktycznych: obiektywistyczno-instrumentalnego, zakorzenionego w ideologii transmisji kulturowej (Kohlberg, Mayer 1993) i najsilniej współcześnie reprezentowanego przez dydaktykę behawioralną, oraz konstruktywistycznego, wraz z jego różnymi wariantami. Warto podkreślić, że celowo

zrezygnowałam ze sporów o klasyfikacje dydaktycznych nurtów i paradygmatów; nie podjęłam się analizy ich genealogii i wzajemnych związków.

Instruktywistyczna metafora **kształcenia** nadaje mu charakter obiektywny, rozumiany w kategoriach prowadzenia do zbieżności z wzorcami osobowymi lub spełniania kryterium normy (te dwa obszary nie stanowią kategorii rozłącznych). Takie rozumienie ukształtowało się w domenach rozmaitych nurtów/dyskursów dydaktycznych: w niektórych systemach (herbartyzm, dydaktyka szkoły socjalistycznej) odnosiło się ono głównie do dążenia do sprostania kryteriom ideału wychowania, czyli wzorca osobowego traktowanego jako sposób artykulacji nadrzędnych celów wychowania. W innych odmianach (neoliberalny dyskurs społeczeństwa wiedzy lub dydaktyczny behawioryzm) siła ciężkości oddziaływań koncentrowała się wokół normatywnych kryteriów wypełniania pożądaných ról społecznych, z naciskiem na kształtowanie określonych atrybutów zachowaniowych lub kompetencyjnych. Kształcenie jako proces obiektywny ma charakter dokonany, sygnalizujący, że jego efektem końcowym jest ostateczne „wykształcenie”, uformowanie jego uczestników. Rezultaty wykształcenia są wymierne, tj. mierzalne, dające się opisać w postaci ilościowo określonych parametrów. Jeden ze świeższych w tym zakresie przykładów mogą stanowić Polska Rama Kwalifikacji lub Europejskie Ramy Kwalifikacji, artykułowane w obszarze neoliberalnego dyskursu społeczeństwa wiedzy. (Dodam, że traktuję ten dyskurs jako dydaktyczny, choć tworzony poza ramami dydaktyki jako subdyscypliny pedagogicznej).

Kształcenie jest rozumiane w oderwaniu od wychowania i rozwoju struktur psychicznych. Parafrazując Wygotskiego, polemizującego z „wczesnym” Piagetem, „kształcenie wlecze się za rozwojem” (Wygotski 1971: 543) w tym sensie, że jego warunkiem jest „ukształcalność” (określenie m.in. herbartystów) jego podmiotu, rozumiana w kategoriach podatności na recepcję treści dostosowanych do apriorycznie ustalonej normy. W tym sensie sam program kształcenia pełni funkcję normalizującą. Można tu zastosować metaforę kształcenia jako wypełniania pojemnika: o ile rozwój ucznia dostarcza „chłonnego umysłu” jako pojemnika na treści kształcenia i prowadzi do stopniowego zwiększania jego objętości, o tyle kształcenie polega na systematycznym wypełnianiu go treścią. W tym znaczeniu metafora „kształcenia” przyjmuje charakter bliski pojęciu „nauczanie”, rozumianemu jako transfer wiedzy i wyrażanemu w powszechnej, zdroworozsądkowej metaforze „szkoły, która przekazuje wiedzę”. Takiemu rozumieniu kształcenia towarzyszy traktowanie go jako rozłącznego wobec procesu wychowania. Pedagogika naukowa, a w jej ramach instrumentalna dydaktyka szkoły socjalistycznej umocniły przekonanie, że kształcenie dotyczy oddziaływań adresowanych do sfery poznawczej, wychowanie zaś – emocjonalno-wolitywnej. Jak twierdzi Joanna Rutkowiak, rozwijająca się od przełomu XIX i XX w. pedagogika naukowa występuje „z zamiarami ustanawiania i realizowania człowieka o określonej jakości, podzielonego, jak w mechanice, na poszczególne cechy i właściwości, wśród których gubi się on jako całość” (1992: 25).

Instruktywistyczna metafora kształcenia obejmuje przekonanie o koniecznej zależności pomiędzy kształceniem a jego instytucjonalizacją; przypisywaną mu cechą jest „preregulowanie” aktywności kształconych za sprawą tych warunków. Jest ono zatem zawsze

sterowane zewnętrznie i utożsamiane z jego formalną postacią. Zwróćmy także uwagę na obecność sygnalizującej to – zastanej – konwencji językowej: „kształcić się” to uczestniczyć w kształceniu formalnym, nie zaś nieformalne „uczyć się”.

Opisana przeze mnie metaforyka kształcenia jest reprezentowana nie tylko w dydaktyce, lecz i w codziennej konwencji językowej, znajdując odbicie w treści popularnych słowników i encyklopedii. Na przykład według *Encyklopedii PWN* kształcenie to „ogół czynności i procesów mających na celu przekazywanie wiedzy, kształtowanie określonych cech i umiejętności”, zgodnie z definicją słownikową zaś pojęcie „kształcenie” odnosi się w głównej mierze do przekazywania komuś wiedzy (*Słownik języka polskiego PWN*). Z tego powodu zakorzeniona w rodzimej tradycji językowej (a także mentalnej) metafora kształcenia utrudnia jego rozumienie w perspektywie dydaktyki konstruktywistycznej, związanej z angażowaniem wysiłku myślenia – w różnych jego odmianach (logicznego, problemowego, krytycznego, twórczego etc.) bez względu na jego instytucjonalny/pozainstytucjonalny kontekst oraz na jego powiązania z kwestią kierowania procesem uczenia się. Utrudnia ona także rozumienie kształcenia jako synonimu wychowania, co także – ze względu na zakładaną w obszarze konstruktywizmu/konstruktywizmów głęboką interakcję różnorodnych sfer rozwoju – nie pozwala na separowanie „kształcenia” i „wychowania”. Kuszące wydaje mi się postawienie hipotezy, że idee konstruktywistyczne w dydaktyce nie mogłyby wyrosnąć na podłożu rodzimej konwencji językowej. *Education* jako anglojęzyczny odpowiednik pojęcia „kształcenie”, źródłowy dla efektywnej popularyzacji idei konstruktywistycznych w polu praktyk dydaktycznych na świecie, ma ogromną pojemność znaczeniową, łącząc w sobie pojęcia kształcenia i wychowania, ich instytucjonalne i pozainstytucjonalne konteksty oraz integrując je z problematyką rozwoju. *Education* do dziś zachowuje łaciński – podwójny – rdzeń znaczeniowy: *educere* lub *dūcō* (rozwijam się, wznoszę, wzrastam) oraz *educare* (przewodzę, prowadzę) (Craft 1984). Odnosząc się do specyfiki rodzimego języka – przerwanie ciągłości pojęcia „kształcenie/wychowanie” wydaje się kluczową barierą dla możliwości myślenia o tym procesie w kategoriach konstruktywistycznych.

Uczenie się jest popularnie rozumiane jako „przyswajanie wiedzy” – czynności tej przypisuje się charakter reaktywny, wymuszony. Jest odpowiedzią na wymagania dydaktyczne. Takie rozumienie uczenia się doskonale koresponduje z Watsonowskim modelem człowieka jako „czarnej skrzynki”, a zatem zewnątrzsterownego obiektu, przetwarzającego bodźce na zachowania. Uczenie się jest tu jedynie realizowanym przez ucznia przedłużeniem roli nauczyciela, polegającej na „napełnianiu pustego pojemnika”. Przypisuje się mu także charakter adaptacyjny. Podobnie jak – w obszarze wczesnego behawioryzmu psychologicznego – uczenie się organizmów opisywano jako zmianę zachowań o charakterze adaptacyjnym wobec oddziałujących bodźców, tak uczenie się w klasie szkolnej stanowi wynik adaptacji do sytuacji „bodźcowania” – tym razem za pośrednictwem wymagań dydaktycznych stawianych przez nauczyciela (i idących za nimi sankcji). W opozycji do konstruktywistycznie pojmowanego „uczenia się” jego „instruktywistyczny” odpowiednik obejmuje także tryb dokonany. Oznacza to, że można się „nauczyć”/

„wyuczyć”. Cytując za polskojęzyczną Wikipedią: „[e]fektom uczenia się jest nabycie określonej wiedzy lub umiejętności”. Podobnie brzmią definicje słownikowe (*Słownik języka polskiego PWN*). Polskojęzyczne konteksty pojęcia „uczyć się” obecne w mediach w odniesieniu do działalności szkoły (programy informacyjne i publicystyczne w telewizji, popularne źródła internetowe) obejmują rozumienie uczenia się niemal wyłącznie w kategoriach „uczenia się po śladzie” (Bruner 1996), przy czym nauczanie jest tu traktowane jako źródło lub konieczny impuls do zainicjowania procesu uczenia się. Zakleszczenie metaforyki uczenia się w kategoriach „instruktywistycznych”, charakterystyczne dla świadomości potocznej i przekazywane wraz z pierwotną konwencją językową, stanowi blokadę na drodze nadawania konstruktywistycznych znaczeń pojęciu uczenia się jako aktywności poznawczej motywowanej wewnątrznie i zorientowanej na (re)konstruowanie istniejących typów reprezentacji poznawczych, a ponadto jako naturalnej, niewymuszonej, przyrodzonej gatunkowi ludzkiemu formy bycia w świecie. Warto zauważyć – obecna w „instruktywizmie” metaforyka uczenia się jako „wymuszonego” w ogóle nie jest obecna w konstruktywizmie. Co ciekawe, w metaforyce konstruktywistycznej nie występuje także – kluczowe dla rodzimej dydaktyki instrumentalno-behawioralnej – pojęcie „wymagań dydaktycznych” (w zamian operuje się pojęciami: „wyzwania, zadania i aktywność ucznia”). „Instruktywistyczna” metaforyka wyklucza także ze swojej domeny rozumienie uczenia się w kategoriach aktywności społecznie podzielanej i występującej w nieustającej interakcji z kulturą, dostarczającej skrzynki z narzędziami rozwijającym się umysłem (Bruner 1996: x–xi).

W obszarze metaforyki instruktywistycznej **nauczanie** jest odnoszone do skutecznej transmisji treści kształcenia, rozumianej w kategoriach materializmu dydaktycznego. W szczególności mamy tu do czynienia z metaforą „przekazu wiedzy” jako zestawu informacji „gotowych do przyswojenia”, cechującego się sztywną strukturą. Ponadto w świadomości potocznej, ale także w świadomości dydaktycznej nauczycieli nauczanie bywa sprowadzane do „realizacji programu nauczania” jako spełniania formalnych, biurokratycznie pojmowanych zadań, wynikających z roli zawodowej nauczyciela oraz instytucjonalnego kontekstu kształcenia. Taka konceptualizacja wyklucza rozumienie nauczania w terminach „facylitacji” jako pobudzania uczącego się umysłu do aktywności konstruowania wiedzy, której rdzeń stanowi negocjacja znaczeń publicznych i osobistych. Metafora nauczyciela, jako pochodna metafory nauczania, przyjmuje technologiczne konotacje, doskonale uwidaczniające się w behawioralnie zorientowanej dydaktyce. W domenie konstruktywistycznie zorientowanego piśmiennictwa anglojęzycznego pojęcia „nauczyciel” i „nauczanie” przeważnie bywają wyrażane w terminach „facylitator” i „facylitacja”. Pytaniem pozostaje, dlaczego ta konwencja nie znajduje odzwierciedlenia w źródłach polskojęzycznych.

„Instruktywistyczna” metafora nauczania w pewien sposób konstruuje także metaforę ucznia. W instruktywistycznej konstelacji znaczeń uczeń nie jest podmiotem uczenia się, lecz obiektem nauczania. W anglojęzycznej konwencji językowej związanej z konstruktywizmem słowo „uczeń” (*pupil*) zostało wymazane z języka dydaktyki. Wbrew

tradycyjnym konwencjom (głównie amerykańskiej i brytyjskiej, wciąż sygnalizowanych w anglojęzycznych słownikach) pojęcia *student* używa się tu także w odniesieniu do najmłodszych uczestników edukacji, podkreślając ich aktywną rolę jako podmiotów konstruujących wiedzę – a zatem „studiujących”. W języku rodzimym ta konwencja byłaby raczej trudna do przyjęcia, lecz jej oswojenie w ramach – najpierw dydaktycznej, a następnie potocznej świadomości – mogłoby doprowadzić do stopniowych zmian w powszechnym postrzeganiu poznawczej aktywności uczniów.

Instruktywistyczna metafora **wiedzy** sprowadza ją do zbioru elementów określanych jako „informacje” (w dyskursie społeczeństwa wiedzy) bądź „wiadomości” (w obszarze polskojęzycznych wydawnictw popularyzujących nurt dydaktyki behawioralnej). Elementy składające się na „wiedzę” są policzalne – dlatego można mierzyć „przyrost wiedzy”. Uwidaczniająca się w tej perspektywie atomizacja wiedzy znajduje uprawomocnienie w postaci oficjalnych ponadnarodowych wykładni regulujących polityki oświatowe państw Unii Europejskiej, wchodzących w zakres oficjalnego dyskursu społeczeństwa wiedzy (lub – aktualnie – gospodarki opartej na wiedzy (Męczkowska-Christiansen 2014)). W dyskursie tym mamy także do czynienia z rozumieniem wiedzy w kategoriach utylitarystycznych (zob. Skrzypek 2007), ponieważ wprost przypisuje się jej postać aktywów, czyli dóbr ekonomicznych, jej depozytariuszom zaś – „elementów” kapitału ludzkiego. Wiedzy przypisuje się postać zasobu oddzielnego od świadomości podmiotów. W tym sensie można mówić o alienacji wiedzy od ludzkiego umysłu, człowiek jest tu bowiem postrzegany nie tyle jako podmiot wiedzy (czyli ten, który „wie”, „rozumie” oraz dokonuje operacjonalizacji wiedzy w procesie działania), ile jej ewentualny depozytariusz lub wprost – „aplikator”. Jego rola polega na „nabywaniu naukowej i technicznej wiedzy ze źródeł zewnętrznych” (OECD 2004: 8) oraz jej aplikowaniu w obszarze gospodarki. Zarówno w perspektywie dydaktycznej (dydaktyka behawioralna), jak i w perspektywie neoliberalnego menadżeryzmu oświatowego (Męczkowska-Christiansen 2015) wprowadza się technokratyczne, absurdalne – w odniesieniu do kognitywistycznego rozumienia wiedzy – klasyfikacje dotyczące jej postaci. Jedną z nich może pośrednio dostarczyć „klasyczna” już taksonomia ABC Bolesława Niemierki (1991), oparta na deklarowanym przez behawioryzm stanowisku o świadomym ignorowaniu zagadnień dotyczących umysłu i procesów poznawczych (Watson 1913). Taksonomie o podobnie redukcjonistycznym charakterze są dostarczane przez dyskurs społeczeństwa wiedzy (OECD 2000: 14; UNESCO 2005: 60). Mamy tu do czynienia z metaforą „wiedzy bez podmiotu” (Męczkowska-Christiansen 2014), „produkowanej” w obszarze wyspecjalizowanych centrów, oddzielonej od naturalnej aktywności umysłowej człowieka, a zarazem tworzonej poza dostępną mu kulturą. W domenie „instruktywizmu” wiedza występuje zatem w roli podwójnie rozumianego produktu: jako efektu uczenia się zorientowanego na jej „opanowanie” (czyli asymilację w świetle instrumentalno-dydaktycznej terminologii) oraz wytworu wyspecjalizowanych centrów produkujących wiedzę i dostarczających jej oficjalnych wykładni m.in. instytucjom edukacyjnym (proces ten, rzecz jasna, jest zapośredniczony przez twórców programów szkolnych, podręczników oraz kanonicznych kompaktów „wiedzy szkolnej”).

Osadzenie wiedzy w perspektywie łańcucha znaczeń związanych z okołopedagogicznym „cyklem jej życia”, czyli **produkowaniem–obiektywizacją–transmisją–nabywaniem–reprodukowaniem–mierzeniem poziomu opanowania**, jest wyrażane językowo i przekształcane w system pojęć utrwalających konceptualne schematy „instruktywistycznie” zorientowanej dydaktyki. Zakleszczenie w ich ramach pojęcia „wiedza” powoduje niedostatki (rodzimego) języka, który staje się niezdolny do pełnienia narzędzia artykulacji jej konstruktywistycznie pojmowanych znaczeń. A odnoszą się one głównie do rozumienia wiedzy jako głębokiej reprezentacji poznawczej, aktywnie konstruowanej w interakcji ze światem (społecznym, kulturowym, przyrodniczym), przyjmującej postać konstruktorów osobistych występujących także w powiązaniu z osobistymi wymiarami struktury intrapsychicznej oraz cielesnej (Brown i in. 1989; Smith 1999) – w tym sensie metafora wiedzy pochodzącej z „zewnątrz”, wiedzy, która jest „darem od tych, którzy wiedzą, dla tych, którzy nie wiedzą” (Freire 2000: 70), „wiedzy”, którą można dawkować i połykać jak pastylki etc., jest całkowicie nieprzekładalna na sposoby jej konstruktywistycznego rozumienia, obejmujące także konsekwencje w postaci zakwestionowania naiwnie reprezentacjonistycznej teorii umysłu, zgodnie z którą reprezentacje umysłowe są traktowane jako odzwierciedlające stan świata (Zahorodna 2015: 18).

Polskojęzyczne konotacje pojęcia „wiedza”, denotujące jej charakter jako „zasobu”, nie sprzyjają jej ujmowaniu w terminach procesu konstruowania wiedzy, denotowanych przez słowo *knowing*, powszechne dla anglojęzycznego piśmiennictwa konstruktywistycznego. *Knowing is a process not a product* – konstatuje Bruner (1966: 72).

Ograniczenia języka dydaktyki, wynikające – jak starałam się to ukazać – z samych właściwości rodzimego języka, struktury jego pojęć, uwikłanych węń metafor wyrosłych na wielowiekowej „kulturze dydaktycznej”, stanowią blokadę na drodze recepcji konstruktywistycznych idei. Bez zmiany na poziomie języka konstruktywizm w świadomości nauczycieli może przyjmować jedynie oblicza pop-konstruktywistyczne, niesięgające jego warstw ontologicznych (dotyczących relacji między bytem a poznającym umysłem, a także uwzględniających problematykę teorii umysłu) oraz epistemologicznych (dotyczących relacji między poznającym umysłem a wiedzą jako procesem). Powierzchniowe warianty pop-konstruktywizmu są dość wyraźnie obecne w publicznopedagogicznych dyskursach oscylujących wokół problematyki konstruowania wiedzy rozumianego jako „samodzielna praca ucznia”, zastosowanie „metod aktywnych” i „uznanie podmiotowości” dziecka w procesie uczenia się. Dokonując bardzo pobieżnej analizy pedagogicznych dyskursów konstruktywizmu, publikowanych w źródłach internetowych (artykułach naukowych, wypowiedziach i publikacjach nauczycielskich, a także publikacjach zamieszczanych na stronach placówek oświatowych), dostrzegłam nader wyraźny niedostatek języka/pojęć, w ramach których możliwe jest wyrażenie konstruktywistycznych idei. Oto przykłady, których dostarczyło mi pięciominutowe wykorzystanie wyszukiwarki Google:

Uczeń może z łatwością dokonać asymilacji nowego bodźca, którym może być np. nowa zależność odkryta w wyniku podjętych działań. (publikacja nauczycielska)

Dla nauczyciela wpisującego się w model konstruktysty aktywne uczenie się oznacza zrozumienie istoty danego zagadnienia i świadomą nad nim pracę tak długo, aż uczeń zacznie robić to automatycznie. (publikacja akademicka)

Nauczyciel konstruktysta w równym stopniu jest zobowiązany do kształcenia i wychowania, jak i do rozbudzania zainteresowań uczniów i organizowania im warunków do samodzielnego rozliczania się za swoją pracę. (publikacja akademicka)

Konstruktysty dużą uwagę poświęcają na to, żeby treści, jakie przyswajają dzieci, były różnorodne. Aby zajęcia były ciekawe, należy (...) uruchomić jak najwięcej bodźców. (ze strony internetowej placówki oświatowej)

Trudno mi dokonać podsumowania przedstawionych tu rozważań. W zamian, powracając do pytania o to, dlaczego recepcja idei konstruktysty zorientowanej dydaktyki jest tak problematyczna, proponuję kilka postulatów. Przede wszystkim postulowałabym wprowadzenie działań dydaktyków akademickich zorientowanych na uważną weryfikację języka dydaktyki oraz działania na rzecz zmiany konwencji językowej w zakresie stosowania wybranych pojęć (na ile to możliwe). Dostrzegam także konieczność bardziej intensywnego uczestnictwa konstruktysty zorientowanych dydaktyków akademickich w dyskursie publicznym, w tym także – w segmencie rynku wydawniczego adresowanego do rodziców i nauczycieli, oczekujących literatury o charakterze *quasi-mentorskim* i poradnikowym. Zdaję sobie sprawę z problematyczności wyzwania, które tu formułuję, lecz w dalszym ciągu celem jest „oswajanie” nowego języka dydaktyki w sferze publicznej. W końcu – jakkolwiek banalnie brzmi ta propozycja – uważam, że kształcenie nauczycieli w obszarze dydaktyki wymaga gruntownego zapoznania się z jej językami poprzez m.in. realizację zajęć przypominających seminarium z zakresu lingwistyki porównawczej. Stawką proponowanych działań jest zmiana w zakresie dominującego języka „dydaktyki powszechnej”, pełni on bowiem – co starałam się ukazać – funkcję performatywną; jest to język, który współkonstruuje rzeczywistość edukacyjną.

Literatura

- Agamben G. (2002), *What is a paradigm?* <http://www.egs.edu/faculty/giorgio-agamben/articles/what-is-a-paradigm>, 21.09.2018.
- Andrzejewski B. (1983), *Leo Weisgerbera relatywistyczna koncepcja języka*. „Studia Metodologiczne”, 22.
- Andrzejewski B. (1986), *Aktywistyczne koncepcje języka a rzeczywistość pozajęzykowa*. „Poznańskie Studia z Filozofii Nauki”, 10.
- Błesznowski B. (2016), *Dyskurs jako praxis. Archeologia wiedzy jako teoria materializmu performatywnego*. „Praktyka Teoretyczna”, 22.

- Brown J.S., Collins A., Duguid P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. „Educational Researcher”, 18(1).
- Bruner J. (1996), *The Culture of Education*. Cambridge, Harvard University Press.
- Craft M. (1984), *Education for diversity*. W: M. Craft (ed.), *Education and cultural pluralism*. London–Philadelphia, Falmer Press.
- Dijk van T.A. (1998), *Ideology: A multidisciplinary approach*. London, Sage.
- Encyklopedia PWN*. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja;3896542.html>, 11.11.2020.
- Filar M. (2017), *Metafory konwencjonalne i nowe w dyskursie migracyjnym – analiza w ramach krytycznej lingwistyki kognitywnej*. „Lingwistyka Stosowana”, 21(1).
- Foucault M. (1972), *The archaeology of knowledge*. New York, Pantheon Books.
- Foucault M. (2006), *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*. Gdańsk, słowo/obraz terytoria.
- Freire P. (2000), „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji. W: K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gadamer H.-G. (2004), *Prawda i metoda*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grabowski A., *Plato: The Timaeus*. W: *Internet Encyclopaedia of Philosophy. A Peer-Reviewed Academic Resource*. <https://iep.utm.edu/timaeus>, 26.09.2020.
- Hart C. (2011), *Force-interactive patterns in immigration discourse: A Cognitive Linguistic approach to CDA*. „Discourse & Society”, 22(3). <http://www.jstor.org/stable/42889745>, 23.08.2020.
- Hart C. (2013), *Event-construal in press reports of violence in political protests: A Cognitive Linguistic Approach to CDA*. „Journal of Language and Politics”, 12(3).
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska D. (2019), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kohlberg L., Mayer R. (1993), *Rozwój jako cel wychowania*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*. Warszawa, IBE.
- Kuhn T.S. (2001), *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa, Aletheia.
- Langacker R.W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1: *Theoretical prerequisites*. Stanford, Stanford University Press.
- Langacker R.W. (2002), *Concept, image, and symbol: The cognitive basis of grammar*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Męczkowska-Christiansen A. (2014), *Citizenship education and its antitheses in the light of knowledge society discourse*. W: P. Cunningham, N. Fretwell, *Innovative Practice and Research Trends in Identity, Citizenship and Education*. London, CiCe.
- Męczkowska-Christiansen A. (2015), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej: menadżer, urzędnik czy obywatel?* „Forum Oświatowe”, 27(2).
- Niemierko B. (1991), *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Warszawa, WSiP.
- OECD (2004), *Science and Innovation Policy Key Challenges and Opportunities*. www.oecd.org/science/inno/23706075.pdf, 30.11.2014.
- Rancière J. (2007), *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*. Kraków, Korporacja Ha!art.
- Rutkowiak J. (1992), *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*. W: idem (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa, PWN.
- Rutkowiak J. (1995a), „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji. W: idem (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Rutkowiak J. (1995b), *Pedagogika ogólna a struktura i jakość wiedzy o wychowaniu*. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*. Bydgoszcz, WSP.
- Skarga B. (1989), *Granice historyczności*. Warszawa, PIW.
- Skrzypek E. (2007), *Gospodarka oparta na wiedzy i jej wyznaczniki*. W: K. Piech, E. Skrzypek (red.), *Wiedza w gospodarce, społeczeństwie, przedsiębiorstwach: pomiary, charakterystyka, zarządzanie*. Warszawa, Instytut Wiedzy i Innowacji.
- Słownik języka polskiego PWN*. <https://sjp.pwn.pl>, 27.10.2020.
- Smith B. (1999), *Situatedness/Embeddedness*. W: R.A. Wilson, F.C. Keil (eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Massachusetts, MIT Press.
- Talmy L. (2000), *Toward a cognitive semantics*. Massachusetts, MIT Press.
- UNESCO (2005), *Towards knowledge societies. UNESCO World Report*. Conde-Sur-Noireaue, Imprimerie Corlet.
- Watson J.B. (1913), *Psychology as the behaviorist views it*. „Psychological Review”, 20(2).
- Wendland M. (2011), *Konstruktywizm komunikacyjny*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Wittgenstein L. (2002), *Tractatus logico-philosophicus*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa, PWN.
- Zahorodna K. (2015), *Problem reprezentacji umysłowych w rozszerzonych systemach poznawczych*. Wrocław, Wydawnictwo Fundacji „Projekt Nauka”.

Renata Michalak

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.08>

ORCID: 0000-0002-6578-3822

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

renmi@amu.edu.pl

Konstruktywistyczna perspektywa wczesnej edukacji przyrodniczej

Summary

Constructivist perspective of early science education

This article reflects on how to use children's natural curiosity in early science education and make learning a meaningful, joyful and useful experience for them. Therefore, an attempt was made to show the essence of the constructivist model of teaching natural science to the youngest students by referring to the strategy of teaching through inquiry and outdoor education.

Keywords: early natural education, constructivism, research processes, outdoor education, scientific inquiry

Słowa kluczowe: wczesna edukacja przyrodnicza, konstruktywizm, procesy badawcze, edukacja outdoorowa, dociekania naukowe

Wprowadzenie

Wczesna edukacja przyrodnicza rozwinęła się jako odrębna dziedzina dociekań empirycznych na przestrzeni ostatnich czterech dekad. Z dociekań tych wynika, że dzieci są nieustrudzonymi badaczami – nieustannie zastanawiają się, pytają, eksplorują i rozmyślają o otaczającym ich świecie przyrodniczym oraz tworzą na jego temat własne wyobrażenia, które nieustannie rekonstruują. Wykorzystują do tego różnorodne i dostępne dla nich zasoby informacji, w tym zwłaszcza potoczne doświadczenia wyniesione z codziennych działań i przeżyć. Posługują się artefaktami, takimi jak rysunki, w celu lepszego zrozumienia fenomenów przyrodniczych, a także by wyrazić własne ich postrzeganie i rozumienie. Ponadto często dekonstruują i rekonstruują osobiste znaczenia i reprezentacje (Ravanis 2017).

Skuteczne wprowadzanie dzieci w świat przyrody opiera się na wykorzystywaniu ich naturalnej ciekawości i zachęca je do konstruowania informacji w sposób, który jest dla nich znaczący. Skupia się na doświadczeniach, które dzieci wykonują same, a nie na sposobach ich transmitowania. Kompetentny nauczyciel wczesnego nauczania przyrody najmłodszych uczniów motywuje i stymuluje ich do dywagowania, zastanawiania się, przypuszczania, zadawania pytań i badania możliwych odpowiedzi oraz konstruowania własnych wniosków.

W licznych badaniach wskazuje się, że nauczyciele uczą przedmiotów przyrodniczych tak, jak sami byli nauczeni, a więc w sposób dydaktyczny, wymagając od swoich uczniów poznawania faktów naukowych, praw, koncepcji czy teorii za pomocą tekstów z podręcznika lub przez wypełnianie gotowych i w pełni ustrukturuowanych kart pracy. Sprowadzają swoją pracę do umiejętnego przekazywania tzw. wiedzy naukowej w formie gotowej do „spożycia papki”, często wzmocnionej zaplanowanym działaniem demonstrującym „prawdę treści”. Nauczyciele wierzą, że podręcznik zawiera wszystkie potrzebne informacje. Taka strategia nauczania zniechęca dzieci do konstruowania własnego rozumienia świata i zrozumiałych jego reprezentacji (Ulerick 1989, za: Martin i in. 2005).

W artykule tym podjęto próbę ukazania istoty konstruktywistycznego modelu nauczania przyrody najmłodszych uczniów poprzez odwołanie się do strategii nauczania przez dociekanie oraz *outdoor education*. W przekonaniu autorki tekstu model ten może być niezwykle efektywny w rękach samoświadomych, profesjonalnych i refleksyjnych praktyków.

Implikacje konstruktywizmu dla nauczania i uczenia się przyrody

Należy zauważyć, że konstruktywizm jest ucieleśnieniem wielu różnych ujęć, poglądów, które pokrywają się w wielu ważnych zakresach, ale także mogą się istotnie różnić (Olusegun 2015: 66). Jest to w zasadzie teoria oparta na obserwacji i badaniach naukowych dotyczących tego, jak ludzie się uczą. Zgodnie z jej założeniami ludzie budują własne rozumienie i wiedzę o świecie w wyniku jego doświadczenia i refleksji nad tym doświadczeniem (Bereiter 1994).

Z konstruktywistycznego punktu widzenia uczenie się i rozwój w naukach o wczesnym dzieciństwie są konceptualizowane jako aktywność poznawcza z naciskiem na sposób, w jaki dzieci konstruują swoją wiedzę, gdy fizycznie wchodzi w interakcję ze światem naturalnym i materialnym (Piaget 1964). Idea aktywnego konstruowania wiedzy zajmuje centralne miejsce we współczesnej psychologii i epistemologii, które są zorientowane na pojęcie uczenia się. Fundamentalnym założeniem konstruktywizmu jest więc uznanie, że ludzie konstruują wiedzę i znaczenia na podstawie swoich doświadczeń.

Sedno wczesnej edukacji przyrodniczej wspartej na konstruktywizmie psychologicznym wyraża się zatem w szczególnej relacji nauczyciela i ucznia oraz roli, jaką odgrywa każde z nich w procesie kształcenia. W konstruktywistycznej perspektywie dziecko jest aktywnym, a nie pasywnym uczestnikiem procesu zdobywania wiedzy, a więc aktywnie konstruuje wiedzę we własnym umyśle. Nauczyciel zaś pełni funkcję facylitatora, stymuluje i wspiera ucznia w procesie konstruowania wiedzy i personalnego rozumienia świata, tworząc wzbogacone środowisko uczenia się i wrażliwie motywując go do podejmowania różnicowanych form aktywności o charakterze badawczym.

Szczególne korzyści płynące z konstruktywistycznego paradygmatu kształcenia przyrodniczego są widoczne tam, gdzie celami nauczania jest rozwój złożonych umiejętności, takich jak rozwiązywanie problemów czy krytycznego oraz twórczego myślenia (Tam 2000). W kontekście konstruktywizmu cele kształcenia przyrodniczego ogniskują się na

samym procesie konstruowania wiedzy i są osiągnane za pomocą podejmowania przez uczniów autentycznych i zróżnicowanych zadań (Bednar i in. 1992). Uczenie się nie jest bowiem prostą reakcją na bodziec, ale procesem wymagającym samoregulacji i rozwoju struktury pojęciowej w wyniku refleksji i abstrakcji (von Glasersfeld 1995).

Konstruktywistyczny pogląd na uczenie się może wskazywać na różne praktyki nauczania. Nauczyciele-konstruktywiści zwykle zachęcają uczniów do korzystania z aktywnych technik i metod poznawania, głównie o charakterze badawczym (eksperymenty, rozwiązywanie problemów w świecie rzeczywistym, eksploracje, storyline), aby mogli samodzielnie zdobywać coraz więcej informacji, a następnie zastanowić się i porozmawiać o tym, co robią i jak zmienia się ich rozumienie (Oliver 2000).

Konstruktywizm to podejście do nauczania i uczenia się oparte na założeniu, że poznanie (uczenie się) jest wynikiem „konstrukcji umysłowej”. Innymi słowy, uczniowie uczą się, dopasowując nowe informacje do tego, co już wiedzą na dany temat. Zdaniem Davida Jonassena (1994) konstruktywizm jest często błędnie interpretowany jako teoria uczenia się, która zmusza uczniów do „ponownego wynalezienia koła”. W rzeczywistości konstruktywizm wykorzystuje i wyzwala wrodzoną ciekawość ucznia światem i tym, jak wszystko działa. Uczniowie nie wymyślają na nowo koła, ale raczej próbują zrozumieć, jak się obraca i jak działa. Angażują się, wykorzystują osobistą wiedzę i doświadczenia wyniesione z realnego świata, uczą się stawiania hipotez, testują własne pomysły i ostatecznie wyciągają wnioski ze swoich ustaleń (Olusegun 2015: 66–67).

Konstruktywiści uważają, że na uczenie się wpływają kontekst, w którym zachodzi proces poznania, a także przekonania i postawy uczniów (Olusegun 2015: 66). Odpowiednie zatem środowisko uczenia się, zwłaszcza jak najbardziej naturalne, ma niebagatelne znaczenie dla jego efektywności i przebiegu.

W kontekście dotychczasowych rozważań można wskazać korzyści, jakie płyną z konstruktywistycznej perspektywy kształcenia przyrodniczego:

- dzieci więcej się uczą i czerpią przyjemność z uczenia się przyrody, gdy są w ten proces aktywnie zaangażowane;
- efektywność nauczania przyrody jest znacznie lepsza, gdy koncentruje się na myśleniu i zrozumieniu, a nie na zapamiętywaniu faktów;
- konstruktywistyczne uczenie się przyrody jest uniwersalne i aplikacyjne. W konstruktywistycznych klasach uczniowie tworzą takie zasady funkcjonowania, które mogą stosować w innych przestrzeniach uczenia się;
- konstruktywistyczny model wczesnej edukacji przyrodniczej daje uczniom poczucie odpowiedzialności za to, czego się uczą, ponieważ uczenie się bazuje na pytaniach uczniów i ich w dużym stopniu spontanicznej eksploracji. Ponadto dzieci często biorą udział w procesie oceniania. Ocena konstruktywistyczna obejmuje inicjatywy uczniów i ich osobiste wytwory, raporty z badań, modele fizyczne i przedstawienia artystyczne. Zaangażowanie kreatywnych umiejętności rozwija zdolności dzieci do wyrażania wiedzy na różne sposoby. Ponadto dzieci są także bardziej skłonne aplikować nową wiedzę do prawdziwego życia;

- opierając działania edukacyjne na autentycznym, rzeczywistym kontekście, konstruktywizm stymuluje i angażuje dzieci w proces poznania. Uczniowie w klasach konstruktywistycznych uczą się kwestionować powszechnie akceptowane stanowiska i opinie, negocjują znaczenia. Angażując się w takie rodzaje aktywności, dzieci zdają sobie sprawę z relatywności nauki, dostrzegają bowiem, że to, co jest uważane za realną teorię, zależy od tego, co jest znane i możliwe w danym czasie i kontekście, w którym teoria ma być stosowana (Lorsbach, Tobin 1992);
- konstruktywizm promuje umiejętności społeczne i komunikacyjne, tworząc środowisko, które bazuje na współpracy, wymianie pomysłów i dzieleniu się własnym rozumieniem świata. Pożądane jest, by dzieci w kształceniu przyrodniczym nauczyły się jasno wyrażać swoje pomysły i efektywnie współpracować przy realizacji zadań. Dlatego ważne jest, by wymieniały się pomysłami i nauczyły się „negocjować” z innymi i oceniać ich wkład w społecznie akceptowany sposób. To jest niezbędne do odniesienia sukcesu w prawdziwym świecie, ponieważ uczniowie zawsze będą narażeni na różnorodne doświadczenia i będą musieli współpracować i nawigować wśród pomysłów innych (Olusegun 2015: 68).

Realizacja założeń konstruktywistycznej teorii uczenia się we wczesnej edukacji przyrodniczej, która promuje sam proces uczenia się, wymaga organizacji środowiska, które bezpośrednio aktywizuje dzieci do podejmowania działalności badawczej.

Biorąc pod uwagę poglądy Petera Honebeina (Honebein 1996, za: Olusegun 2015: 68), konstruktywistyczne środowisko kształcenia przyrodniczego dzieci cechuje się tym, że:

- zapewnia doświadczenia dla procesu konstruowania wiedzy przez uczniów (uczący się określają, w jaki sposób będą się uczyć);
- zapewnia zróżnicowane doświadczenia i docenia wiele perspektyw (ocena alternatywnych rozwiązań);
- osadza uczenie się w realistycznych kontekstach (autentyczne zadania);
- motywuje uczniów do przejmowania odpowiedzialności i decyzyjności w procesie uczenia się (uczenie się skoncentrowane na uczniu);
- osadza uczenie się w doświadczeniu społecznym (współpraca);
- stymuluje do korzystania z wielu form prezentacji (wideo, tekst audio, film itp.);
- pobudza świadomość uczniów w zakresie konstruowania wiedzy (refleksja, meta-poznanie).

Dociekanie badawcze fundamentem konstruktywistycznego modelu edukacji przyrodniczej najmłodszych uczniów

Zdaniem Glykerii Fragkiadaki i in. (2019) efekty badań w dziedzinie konstruktywistycznej edukacji przyrodniczej najmłodszych uczniów pokazują, że: 1) dzieci posiadają wysokie i rozbudowane zdolności poznawcze do naukowego myślenia; 2) uczenie się i rozwój dzieci są zdeterminowane przez kontekst, taki jak: swobodne korzystanie z przedmiotów

i materiałów, interakcje społeczne czy czynniki kulturowe; 3) trwałe rezultaty wczesnej edukacji przyrodniczej zależą od ogólnych międzydyscyplinarnych celów edukacyjnych i określonych strategii nauczania, takich jak: uczenie się oparte na dociekaniu, uczenie zintegrowane i uczenie się poprzez zabawę badawczą.

Wobec tego umożliwienie dzieciom prowadzenia badań obiektów, zjawisk, procesów po to, by mogły skonstruować własne ważne konceptualizacje, i to niezależnie od ich obiektywnej poprawności naukowej, staje się kluczowym celem wczesnej edukacji przyrodniczej. W realizacji tego celu szczególnie użyteczna może się okazać metoda dociekań zorientowana na proces uczenia się. Metoda ta zachęca i wspiera konstrukcję pojęć przez dziecko w sposób, który ma dla niego sens, co ma szczególne znaczenie w odniesieniu do zjawisk przyrodniczych, które nie są jednoznaczne (np. w przypadku pytań: czy białe proszki kuchenne wrzucone do wody rozpuszczą się lub czy ptaki odlatują na zimę, każda odpowiedź jest dobra). Wynika z tego, że dzieci należy zachęcać do poszukiwania odpowiedzi dla nich ważnych, istotnych, a nie poprawnych. To sprawia, że uczenie się staje się dla nich znaczącym doświadczeniem i ma prawdziwy sens.

O istotności wniosków decydują trzy zasadnicze cechy. Po pierwsze wniosek ma moc wyjaśniającą, co oznacza, że na dany moment stanowi zadowalające wyjaśnienie sytuacji. Po drugie wniosek daje podstawy do przewidywania. Po trzecie wniosek jest efektem pracy wielu osób. Uczeń, zanim sformułuje wniosek, bierze pod uwagę dane wyjściowe pochodzące: z jego doświadczeń, od nauczyciela, od innych uczniów, ze studiowania książek, mediów czy Internetu (Martin i in. 2005).

Wniosek jest ważny dla ucznia, gdy te trzy kryteria są spełnione i do momentu, aż zetknie się z nowym doświadczeniem, które nie pasuje do posiadanej przez niego konceptualizacji. Z punktu widzenia konstruowania wiedzy przez ucznia jest to doniosły moment, krytyczny w procesie konstruowania znaczeń, ponieważ ponownie tworzy on nową konceptualizację, która jest ważna, ma moc wyjaśniającą, ma predykcję i wykorzystuje wkład innych ludzi. Konceptualizacja zostaje zrekonstruowana i pozostaje w takiej formie, dopóki uczeń ponownie nie doświadczy czegoś nowego, co zakwestionuje jego dotychczasowe myślenie czy przypuszczenia. Dociekanie jest zatem z jednej strony źródłem konfliktów poznawczych, a z drugiej – narzędziem osiągnięcia równowagi poznawczej.

Rozbieżne wydarzenia wymagają odpowiedzi i zazwyczaj naturalnie popychają ucznia do pogodzenia tego, co się stało, z tym, o czym myślał, że się wydarzy, aby zmienić tę nierównowagę poznawczą w poznawczą równowagę lub samoregulację (Piaget 1964). Może to zrobić tylko w jeden sposób – włączając nowe doświadczenia do doświadczeń, które już wcześniej posiadał. Sposób, w jaki najefektywniej dziecko osiąga tę pożądaną równowagę poznawczą, polega na odwracaniu sytuacji, wypróbowaniu różnych pomysłów i sprawdzaniu przypuszczeń lub wyników, które wydają się obiecujące. Nauczyciel konstruktywista w dowolny sposób niejako naraża uczniów na nowe doświadczenia, aby zmusić ich do myślenia i zachęcić do testowania swoich pomysłów, by cały tok myślenia doprowadzić do naturalnego końca. Stawianie pytań przez nauczyciela i dzieci, dywagowanie jest swoistym motorem aktywności poznawczej.

Metoda dociekań naukowych w ramach edukacji przyrodniczej dzieci pozwala im na konstruowanie osobistej wiedzy poprzez efektywne wykorzystywanie procesów poznawczych. Jak zauważają David Martin i in. (2005), procesy poznawcze to działania, które każdy uczący się stosuje w procesie uczenia się. Autorzy twierdzą, że naukowe przedsięwzięcie badawcze (dociekanie) może angażować aż dwanaście procesów poznawczych. Wyróżnili wśród nich procesy podstawowe i procesy zintegrowane. Do pierwszej grupy zaliczyli: 1) obserwowanie; 2) klasyfikowanie; 3) komunikowanie; 4) mierzenie; 5) przewidywanie; 6) wnioskowanie. Do drugiej: 7) identyfikowanie i kontrolowanie zmiennych; 8) formułowanie i weryfikowanie hipotez; 9) interpretowanie danych; 10) definiowanie operacyjne; 11) eksperymentowanie; 12) konstruowanie modeli/reprezentacji.

Nauczanie przyrody przez dociekanie naukowe jest niezwykle atrakcyjnym sposobem pracy z najmłodszymi uczniami. Głównie dlatego, że opiera się na wielostronnym ich zaangażowaniu w proces konstruowania osobistego rozumienia świata i w ten sposób zaspokaja ich naturalną ciekawość. Uczenie się przez dociekanie bazuje na aktywacji wszystkich wymienionych procesów poznawczych, co znacznie zwiększa jego efektywność. Procesy te są zapewne powszechnie znane, ich przywołanie jednak w kontekście kształcenia przyrodniczego najmłodszych wydaje się zasadne i mam nadzieję – interesujące. Podstawowe procesy poznawcze stanowią fundament badań naukowych i ucieleśniają podstawowe umiejętności, które leżą u ich podstaw. W związku z tym ich rozwijanie należy do zasadniczych celów programu wczesnej edukacji przyrodniczej.

Obserwowanie jest w zasadzie najważniejszym procesem poznawczym. Badania zawsze opierają się na obserwowaniu, które nie tylko obejmuje widzenie, ale także słuchanie, wąchanie, smakowanie i czucie. Jednocześnie jest procesem rozumowym, który wykorzystuje wszystkie dane zmysłowe. Ważne jest zatem, aby dzieci podczas zajęć mogły angażować wszystkie zmysły w proces poznawania świata przyrodniczego i tym samym tworzyły jego bogate i zróżnicowane reprezentacje. Obserwowanie jest procesem powszechnym i niezwykle nośnym, trudno wyobrazić sobie nauczanie przyrody dzieci bez zaangażowania ich w ten rodzaj działalności badawczej. Jednocześnie pełni wiele znaczących funkcji dla procesu konstruowania znaczeń. Może rozbudzać ciekawość poznawczą dzieci, dawać wgląd w ich dotychczasowe rozumienie, stanowić narzędzie rekonstruowania znaczeń czy aplikowania nowych pojęć.

Kolejnym ważnym procesem aktywowanym w wyniku dociekań poznawczych dzieci jest klasyfikowanie. Umiejętność ta polega na grupowaniu przedmiotów i zjawisk według określonego kryterium. Czynności, takie jak klasyfikowanie, grupowanie, porządkowanie danych, pozwalają uczniom na ujawnianie własnych pomysłów oraz śledzenie i monitorowanie własnego procesu rozumowania. Jednocześnie prowadzą w bezpośredni sposób do wytworzenia wewnętrznych reprezentacji świata zewnętrznego, czyli jego poznawania. Klasyfikowanie to umiejętność, która przenika wiele przedsięwzięć naukowych i pozwala dzieciom zrozumieć uporządkowanie i relacje przestrzenne. Jest umiejętnością, której dzieci potrzebują, by móc dostrzegać fakty, szczegóły, własności i tworzyć z nich zbiory, uogólnienia i koncepcje. Jednocześnie służy ona identyfikacji zmiennych w trakcie for-

mułowania hipotez podczas projektowania eksperymentów. Dzieci powinny mieć zatem możliwość klasyfikowania na wiele różnych sposobów. Ważne jest to, aby nauczyciele stwarzali im możliwość wymyślania własnych systemów klasyfikacji, tworzenia różnych kryteriów i motywowali do podejmowania ciągłych prób.

Komunikowanie jest procesem poznawczym – u jego podstaw leży wiele umiejętności, które przesycają i warunkują wszelką działalność edukacyjną ucznia. Ich nabywanie i doskonalenie następuje w różnych sytuacjach edukacyjnych i pozaedukacyjnych. W kontekście prowadzenia dociekań badawczych w ramach edukacji przyrodniczej najmłodszych chodzi o to, by dzieci miały wiele możliwości komunikowania się nie tylko podczas odpowiadania na pytania nauczyciela, ale poprzez dzielenie się swoimi spostrzeżeniami, przeżyciami, efektami pracy czy komentarzami do poszczególnych etapów dociekań. W trakcie komunikowania się ważne jest, by nauczyciele prosili uczniów o jasne opisywanie tego, co zobaczyli, zrobili, zaobserwowali, przewidzieli i pomyśleli. Jest to szczególnie istotne, gdyż dzieci najpierw uczą się rozpoznawać przedmioty i zdarzenia, opatrując je desygnatami w postaci słów, pojęć, a następnie uczą się je opisywać, by wreszcie wyrażać swoje myśli w sposób, w jaki potrafią to inni ludzie (Martin i in. 2005).

Proces pomiaru w odniesieniu do edukacji przyrodniczej najmłodszych uczniów obejmuje pięć aspektów: 1) długość; 2) objętość; 3) ciężar; 4) temperaturę i 5) czas (Martin i in. 2005). U jego podstaw leżą czynności, które nie tylko testują poziom sprawności matematycznych dzieci, ale uczą je myślenia i logicznego rozumowania. Pomiar jest działalnością naukową, która zwykle odbywa się podczas prowadzenia eksperymentu. W jego wyniku uzyskuje się tzw. twarde dane, które determinują przebieg, cechy lub zależności badanych zjawisk. W procesie kształtowania umiejętności dokonywania pomiarów ważne jest to, by uczniowie nie tylko poznawali narzędzia pomiaru, ale wymyślali i korzystali z niekonwencjonalnych narzędzi i sposobów mierzenia.

Przewidywanie to kolejny podstawowy proces poznawczy, który zachodzi, gdy dzieci próbują udzielić odpowiedzi na pytanie: co by się stało, gdyby... lub co się stanie, gdy... Aktywuje się szczególnie wtedy, gdy dzieci zmagają się ze zróżnicowanymi zadaniami typu otwartego i półotwartego. Proces ten wymaga samodzielności myślenia, zaufania do swoich kompetencji i skłonności do poszukiwania własnych rozwiązań. Te cechy myślenia kształtują się w warunkach, w których uczeń podejmuje wysiłek samodzielnego i kooperatywnego rozwiązywania zadań trudnych, złożonych, z reguły zakończonych sukcesem. W przeciwnym razie uczeń będzie zawsze liczył na pomoc innych osób i poszukiwał gotowych rozwiązań. Dobrze rozwinięta umiejętność prognozowania pozwala uczniom planować różne alternatywne strategie rozwiązywania zadań na podstawie analizy ich celu i danych początkowych, ale jednocześnie wymaga twórczego, logicznego i krytycznego myślenia. Dziecko nabywa i rozwija tę umiejętność, podobnie jak pozostałe umiejętności poznawcze, tylko w wyniku podejmowania całego zespołu zróżnicowanych i zorganizowanych czynności poznawczych lub poznawczo-motorycznych mających na celu zrealizowanie zwykle złożonego zadania o charakterze badawczym. Przewidywanie to sposób, w jaki dziecko opisuje na podstawie obserwacji,

doświadczenia lub uzasadnienia naukowego, co wydarzy się w danej sytuacji lub co może się stać, gdy podejmie określone działanie.

Kolejny proces poznawczy aktywowany w procedurze dociekań naukowych to wnioskowanie. Polega on na uogólnianiu wyników uzyskanych podczas testowania zmiennych i stanowi potwierdzenie bądź odrzucenie hipotezy. Wnioskowanie to proces rozumowy, który wymaga myślenia przyczynowo-skutkowego oraz dobrych umiejętności analitycznych i syntezy. W edukacji przyrodniczej należy zachęcać dzieci do wyciągania wniosków na podstawie danych czy wyników podejmowanych działań wtedy, gdy jest to tylko możliwe. W procesie wnioskowania ważne jest, by uczniowie nie tylko komunikowali swoje wnioski, ale także je uzasadniali. Wnioskowanie bez powodu staje się bezużyteczne i mało atrakcyjne dla dzieci.

W nauczaniu przedmiotów ścisłych i przyrodniczych dzieci powinny się koncentrować na podstawowych procesach, choć już wiele dzieci przedszkolnych jest gotowych wyjść poza te podstawowe procesy, co widać w jakości zadawanych przez nie pytań. Kathleen Metz (1995) oraz Russell Tytler i Suzanne Peterson (2004) twierdzą, że już dzieci przedszkolne są rzeczywiście zdolne do manipulowania zmiennymi, podejmowania aktywności badawczej i wykonywania eksperymentów, a także przytaczania dowodów na poparcie swoich wniosków.

Eksperymentowanie jest najtrudniejszym rodzajem działalności badawczej, ponieważ wymaga ściśle określonej procedury. Polega na celowym wywołaniu określonego zjawiska w sztucznie stworzonych warunkach i badaniu jego przebiegu, cech lub zależności. Celem eksperymentu jest najczęściej weryfikacja hipotezy. Inaczej mówiąc, eksperymentowanie jest ustaleniem wpływu oddziaływania jednej zmiennej na drugą. Eksperymenty odpowiednie dla dzieci mogą dotyczyć zbadania, jaka tkanina będzie najlepsza na uszycie kombinezonu dla strażaka, jak najszybciej wysuszyć pranie czy jak skrócić długość hamowania pojazdu itp.

Ostatni z wyróżnionych tu procesów zintegrowanych – konstruowanie modeli – polega na budowaniu lub rysowaniu reprezentacji obiektów, zjawisk lub pojęć, których nie można zobaczyć ani bezpośrednio zmierzyć. Powszechnie używane modele to zwykle reprezentacje układu słonecznego, faz księżyca, dinozaurów, egzotycznych kwiatów lub zwierząt itp. Modele możliwe do tworzenia przez najmłodszych uczniów to np.: powstanie tęczy przy użyciu pryzmatu lub węża z wodą w słoneczny dzień, erupcja wulkanu z zastosowaniem sody i octu, konstruowanie cząsteczki wody, układu słonecznego, rozchodzenia się dźwięku i wiele innych.

Metoda dociekań zorientowana na proces stanowi egzemplifikację konstruktywistycznego sposobu nauczania przedmiotów przyrodniczych najmłodszych uczniów. Proces dociekań badawczych oparty na poszukiwaniu i odkrywaniu nowych informacji, doświadczeń, wiedzy stopniowo i w naturalny sposób przeprowadza ucznia od koncepcji potocznych do koncepcji naukowych, od osobistego do społecznego rozumienia świata, od subiektywizmu do obiektywizmu naukowego. Jest to droga zgodna z naturalnym rytmem rozwoju dziecka, które rodzi się z instynktem odkrywcy i badacza. Należy zatem uczynić

wszystko, by nie zaprzepaścić tej naturalnej właściwości dziecięcego umysłu – warto ją aktywować i stymulować w procesie kształcenia przyrodniczego.

***Outdoor education* egemplifikacją konstruktywistycznego modelu wczesnej edukacji przyrodniczej**

Outdoor education rozumiana jest tak, jak to czyni m.in. Peter Mitchell (2018: 19) – jako planowane, intencjonalne tworzenie warunków do uczenia się uczniów na świeżym powietrzu, które sprzyja odkrywaniu i eksperymentowaniu, dokonuje się w bezpośrednim kontakcie ze światem przyrody. To właśnie przyroda tworzy bogaty kontekst sprzyjający angażowaniu się uczniów w złożone interakcje społeczne, ich integracji, dobremu samopoczuciu i rozwojowi, a także uruchamianiu indywidualnych oraz grupowych procesów uczenia się (Michalak, Parczewska 2019).

Edukacja w bezpośrednim kontakcie z naturą, mimo że ciągle niedoceniana, została wprowadzona do szkół wraz z realizacją koncepcji nauczania pogładowego, stworzonej w XVII w. przez Jana Amosa Komeńskiego. Obecnie najczęściej przyjmuje formy: zajęć, ćwiczeń i gier terenowych, ścieżek dydaktycznych czy wycieczek. Bezpośredni kontakt z przyrodą podczas tego typu zajęć pozwala uczniom obserwować i odkrywać zjawiska, prawa, zależności, procesy, które są wpisane w program nauczania na dany etap kształcenia. Uczniowie mają wiele okazji do samodzielnej i spontanicznej aktywności, kierowanej osobistymi zainteresowaniami i dociekliwością poznawczą. Z punktu widzenia wszystkich podstawowych i złożonych procesów poznawczych istotnych w procesie nabywania wiedzy, a także jej utrwalania i aplikowania edukacja na świeżym powietrzu stwarza optymalne warunki do ich zaistnienia.

Edukacja w środowisku przyrodniczym jest konieczną alternatywą dla tradycyjnej edukacji, przede wszystkim z powodu jej atrakcyjności dla ucznia i jej wysokiej efektywności. Odpowiednio zorganizowana edukacja outdoorowa może gwarantować nie tylko nabywanie i wzbogacanie kompetencji w obszarze przyrodniczym poprzez bezpośrednie obcowanie z ekosystemami, ale także może być niezwykle użyteczna w nabywaniu kompetencji specyficznych dla każdego obszaru kształcenia i holistycznie rozumianego rozwoju ucznia. Wyniki badań prowadzonych na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat świadczą o tym, że edukacja outdoorowa tworzy niezwykle urozmaiconą przestrzeń stymulującą uczniów do angażowania się w proces indywidualnego oraz grupowego uczenia się, podejmowania złożonych interakcji społecznych, sprzyja też dobremu samopoczuciu i rozwojowi fizycznemu oraz poznawczo-emocjonalnemu (Maynard, Waters 2007; Waite 2011; Brown 2008; Louv 2010; Smith 2010; Watterchow, Brown 2011). Naukowcy z wielu części świata, np.: ze Szwecji (Dahlberg i in. 2007; Niklasson, Sandberg 2010), Norwegii (Melhuus 2012), Stanów Zjednoczonych (Louv 2010), Anglii (Prince 2018) czy Estonii (Tuuling i in. 2018), powołując się na własne badania, potwierdzają znaczenie edukacji na świeżym powietrzu dla wspierania i poprawy funkcjonowania i rozwoju uczniów.

Outdoor education stwarza dzieciom możliwość aktywnego kształtowania siebie oraz środowiska uczenia się, co pomaga im w nabywaniu kompetencji poznawczych i metakognitywnych (Wells 2000) oraz wspiera funkcjonowanie tych, które z jakichś powodów nie odnoszą sukcesów w tradycyjnie rozumianym procesie kształcenia (Taylor i in. 2002; Wells, Evans 2003; Kuo, Taylor 2004). Działania w naturalnym środowisku służą nabywaniu i wzbogacaniu wielu kompetencji pomijanych w formalnych programach nauczania, zwanych „kompetencjami miękkimi”, wśród których warto wskazać na: poczucie autonomii, odpowiedzialności, sprawstwa, współpracy, radzenia sobie z porażką oraz empatię i umiejętności przywódcze (Blair 2009).

Przestrzeń obejmująca cały budynek, teren przyległy do niego, jak również miejsca mniej lub bardziej oddalone, takie jak: park, ogród, staw, rzeka, pole uprawne czy las, może stanowić naturalny kontekst wszechstronnej edukacji ucznia. Odpowiednio zorganizowana i zaaranżowana będzie dla niego źródłem nie tylko spontanicznych, przypadkowych, żywiołowych doświadczeń, ale przede wszystkim doświadczeń zamierzonych, planowanych i systematycznych, wyznaczonych założeniami procesu kształcenia. Bogactwo owej przestrzeni, a przede wszystkim umiejętność jego wykorzystania będzie determinowała bogactwo doświadczeń uczących się. Należy mocno podkreślić, że nie chodzi tu o liczbę elementów oraz ich różnorodność, choć zapewne jest to ważne, ale o różnorodność szans doświadczania nowych przeżyć poznawczych i emocjonalnych, które pozwalają uczniom przekraczać aktualne możliwości. Przestrzeń ta będzie tym cenniejsza edukacyjnie, im w większym stopniu będzie stwarzać warunki do samodzielnego, twórczego i kooperatywnego działania uczniów. Co więcej, silniej będzie ich stymulować do podejmowania różnorodnych form aktywności wymagających wysiłku intelektualnego, niestandardowych sposobów funkcjonowania, namysłu oraz refleksji, hipotetycznego myślenia, a także sprawdzania wielu alternatywnych idei oraz pomysłów rozwiązania trudnych, ale ważkich i użytecznych zadań (Michalak, Parczewska 2019).

Strategia edukacji outdoorowej ze względu na jej niezaprzeczalne walory jest fundamentalna w nauczaniu przyrody, a odpowiednio wykorzystana może stanowić ucieleśnienie konstruktywistycznego modelu wprowadzania dzieci w świat przyrody. Biorąc pod uwagę etapy konstruowania wiedzy w całym procesie kształcenia, można wyróżnić trzy zasadnicze jego etapy: wstępny, zasadniczy i końcowy. Bezpośrednie obcowanie dzieci z naturą i w naturze przyczynia się do maksymalizowania szans powodzenia każdego z nich.

Etap wstępny obejmuje dwa główne działania nauczyciela: 1) przygotowanie uczniów na nowe doświadczenia i 2) organizację przestrzeni edukacyjnej. Jego istota zawiera się w zorientowaniu uczniów na przedmiot poznania i oszacowaniu ich przedwiedzy w tym zakresie. Podczas tego etapu nauczyciel dąży do zachwiania równowagi poznawczej ucznia przez dostarczanie mu nowych i atrakcyjnych bodźców skupiających jego uwagę na treściach, które mają się stać przedmiotem poznania. Chodzi zatem o wzbudzenie ogólnej aktywności ośrodkowego układu nerwowego (OUN), która odpowiada za gotowość uczącego się do przetwarzania informacji sensorycznych. Ważne jest przy tym zadbanie

o atmosferę bezpieczeństwa psychicznego uczniów, a więc dobrego ich samopoczucia ograniczającego nadmierny stres przed nowym i nieznanym (Petlak, Zajacová 2010: 55).

Etap wstępny polega w zasadzie na zainteresowaniu dziecka przedmiotem poznania. W klasie nauczyciel musi włożyć wiele wysiłku w to, by rozbudzić ciekawość poznawczą dzieci, ich zainteresowanie oraz motywację wewnętrzną do podjęcia wysiłku mentalnego. Nierzadko ucieka się do różnych pracochłonnych sposobów, które i tak mogą być dla dziecka obce i niecelne. Natura zaś jest źródłem niezwykle zróżnicowanych i atrakcyjnych dla dziecka bodźców i nawet przy niewielkim wkładzie nauczyciela wywołuje dziecięce zainteresowanie, emocjonalne zaangażowanie, tak bardzo istotne w całym procesie uczenia się i to nie tylko przyrody. Często właśnie to spontaniczne zainteresowanie staje się motorem procesu poznania, zarówno co do treści, jak i formy. Powalony na drodze konar po burzy, leżący na plecach żuk, który bezowocnie próbuje się odwrócić, rozbite szkło, które w słoneczny dzień mieni się kolorami tęczy, czy misternie utkana pajęczyna, w której szamocze się mucha, wywołują naturalne zaciekawienie dziecka, które może być wykorzystane przez nauczyciela jako początek procesu poznania zjawisk, obiektów i procesów przyrodniczych. Przebywanie w środowisku pozwala nauczycielowi łatwiej zachęcić uczniów do uczenia się i naturalnie wnikać w ich osobistą wiedzę, ocenić ich dotychczasowe rozumienie, a więc wyczuć moment startowy procesu konstruowania wiedzy. Powodzenie etapu wstępnego zależy także od atmosfery, jaka towarzyszy funkcjonowaniu uczniów i nauczycieli w procesie kształcenia. Natura tworzy aurę spokoju i odprężenia, jest źródłem ukojenia i doznań, które pozwalają na szybki powrót do równowagi psychicznej. Poza tym zazwyczaj pozbawiona jest negatywnych emocji o dużej sile, które blokują procesy pamięci.

Etap zasadniczy procesu kształcenia, opisany językiem czołowych twórców konstruktywizmu, polega na otwieraniu strefy najbliższego rozwoju dziecka i asymilacji nowych doświadczeń, a więc restrukturyzacji wiedzy. Jest to etap poszukiwania, odkrywania i zde-rzania się ucznia z nowym doświadczeniem, które stara się on włączyć do posiadanych już struktur psychicznych. Mówiąc prościej – jest to faza konstruowania nowych znaczeń. Proces ten nie jest jednak łatwy i natychmiastowy. Dziecko stara się zrozumieć dane doświadczenie, nadać mu znaczenie i tak przetworzyć, by właściwie bezkolizyjnie je zasymilować. Etap ten nie jest zatem pozbawiony błędów. Ważne jest, by nauczyciel wrażliwie towarzyszył dziecku w procesie przyswajania nowych informacji. Błędy łatwiej naprawić podczas procesu niż dopiero po jego zakończeniu, gdy połączenia synaptyczne ulegną już umocnieniu. Oczywiście nie chodzi tu o korygowanie przez przekazywanie gotowych znaczeń, ale pobudzenie dziecka do refleksji i ukierunkowanej aktywności przez stawianie odpowiednich pytań. Edukacja poza budynkiem stwarza bardzo korzystne warunki do restrukturyzacji wiedzy przyrodniczej dzieci poprzez bezpośrednie zdobywanie i odkrywanie informacji o świecie przyrodniczym. Aktywna interakcja z obiektami, bezpośrednia możliwość obserwowania zjawisk i zdarzeń, testowanie swojej dotychczasowej wiedzy w kontakcie z rzeczywistością, wielozmysłowe zaangażowanie oraz przeżywanie sprzyjają konstruowaniu osobistej wiedzy poprzez asymilację nowych dla ucznia doświadczeń

i akomodację do nich tych dotychczas posiadanych (Michalak, Parczewska 2019). Na tym etapie ważne jest to, by nauczyciel zadbał o różnorodność i atrakcyjność metod organizacji nowych doświadczeń. W naturze dzieci mogą podejmować zróżnicowane formy aktywności badawczej, takie jak: eksploracja, obserwacja, klasyfikowanie, eksperymentowanie, hipotetyzowanie, mierzenie, wnioskowanie, dyskutowanie itp. Edukacja outdoorowa sprzyja prowadzeniu wywiadów, storyline, wykorzystywaniu technik dramowych i metody projektu, mapowaniu terenu, a także bieganiu przełajowemu i na azymut. Poza tym stwarza szczególnie dogodne warunki do rejestracji doświadczeń za pomocą narzędzi optycznych, cyfrowych czy technik plastycznych i muzycznych. Ważne, by panowały w niej różnorodność i kolektywne formy pracy. W kontekście procesu kształcenia można powiedzieć, że wszystkie te sposoby przyczyniają się do uzyskiwania wielomodalnego materiału nauczania, zróżnicowanego co do treści i formy, sprzyjają także testowaniu dotychczasowej wiedzy i opanowanych technik adaptacyjnych, co przyczynia się do konstruowania wiedzy nie tyle deklaratywnej, ile proceduralnej i kontekstowej.

Etap końcowy konstruktywistycznego procesu kształcenia przyrodniczego dzieci to czas utrwalania nowej wiedzy przez jej aplikację w różnorodnym kontekście – bliskim i jak najbardziej realnym. Na tym etapie połączenia synaptyczne zostały już wytworzone, choć ciągle podlegają zmianom i modyfikacjom. Nie mają jeszcze charakteru na tyle trwałego, by stwierdzić, że już pierwsze zetknięcie ucznia z nowym materiałem pozwoli mu go dokładnie zapamiętać, zrozumieć i zastosować. To wymaga czasu i wyćwiczenia oraz utrwalenia skonstruowanych przez różne obszary mózgu dróg neuronalnych. Utrwalaniu sprzyja wielokrotne powracanie do danych treści i ich aplikowanie do rozwiązywania różnych zadań i sytuacji problemowych (Michalak 2013). Bardzo ważne jest, by dzieci próbowały rozwiązywać te problemy, których naturalnie doświadczają, podejmując działania w środowisku. Zdobyte doświadczenia z poprzednich faz nauczania pozwalają im z zupełnie innej perspektywy znaczeniowej projektować strategie rozwiązywania problemów, które jeszcze nie tak dawno leżały poza ich możliwościami poznawczymi. To daje dzieciom poczucie sprawstwa i zadowolenia z wysiłku, jaki towarzyszył im podczas uprzednich konfrontacji. Sprzyjają temu metody pracy stymulujące uczniów do tworzenia planów, projektów, raportów, formułowania nowych twierdzeń, założeń i hipotez oraz wyciągania wniosków i wizualizacji osobistych doświadczeń. Ponadto warto na tym etapie sięgać po różnego typu gry i konkursy, quizy i kalambury, które uczniowie uwielbiają. Mogą one stanowić świetną okazję do utrwalenia nowej wiedzy, a jednocześnie dają nauczycielowi wgląd w to, czy proces uczenia się przyniósł spodziewane rezultaty. Warto zauważyć, że źródłem refleksji nad doświadczeniami uczniów wyniesionymi z zajęć outdoorowych może być także komentarz nauczyciela. Jego wiedza merytoryczna i kompetencje metodyczne sprzyjają budowaniu pomostów pomiędzy tym, co uczniowie samodzielnie odkryli, a tym, co naukowe i społecznie usankcjonowane (Michalak, Parczewska 2019).

Organizowanie zatem edukacji outdoorowej ma głęboki sens pedagogiczny, ponieważ stanowi ona niebanalny kontekst konstruowania i rekonstruowania wiedzy przyrodniczej przez każde autentycznie i wielostronnie zaangażowane dziecko. Bezpośredni kontakt

z przyrodą i wszystkim, co się w niej znajduje i zachodzi, co trwa niezmiennie i co podlega dynamicznym przemianom, co zaskakuje, wywołuje zachwyt, radość lub obrzydzenie, co stanowi podstawę ludzkiej egzystencji oraz rozwoju i jest na wyciągnięcie ręki każdego dziecka, które wyposażone przez naturę w ciekawość może bez większego trudu poznać i zrozumieć, stanowi najbardziej naturalne środowisko nauczania. Wszystko, co dokonuje się w klasie podczas procesu kształcenia, a dotyczy przyrody, jest jedynie jego nieudolną i – jak wskazuje się w badaniach – mało efektywną repliką.

Zakończenie

Podsumowując rozważania dotyczące konstruktywistycznej perspektywy uczenia się i nauczania przyrody dzieci należy stwierdzić, że: 1) każde dziecko ma wcześniejsze doświadczenia wyniesione z aktywnej relacji ze światem przyrodniczym, które zapoczątkowują proces konceptualizacji; 2) każde dziecko ma inną aktualną wiedzę dotyczącą świata przyrodniczego; 3) każde włącza nowe informacje, doświadczenia do swojej aktualnej wiedzy i czyni to na różne sposoby; 4) każde kończy ten proces z inną, ale własną konstrukcją wiedzy; 5) dlatego każde dziecko konstruuje inne rozumienie lub konceptualizacje (Martin i in. 2005).

Konstruktywistyczny paradygmat uczenia się i nauczania dzieci wyraża się w uznaniu założenia, że dzieci konstruują własne konceptualizacje, jako priorytetowego i fundamentalnego dla wszelkiej działalności o charakterze edukacyjnym. Dlatego zaleca się, by nauczyciele zamiast postępowania dydaktycznego, opartego na instrukcji i poprawności metodycznej, tworzyli konstruktywistyczne środowisko uczenia się przyrody, które stymuluje dzieci do podejmowania zróżnicowanych form aktywności o charakterze badawczym. Umożliwienie dzieciom prowadzenia badań po to, by mogły skonstruować własne ważne konceptualizacje i to niezależnie od ich obiektywnej poprawności naukowej, staje się kluczowym celem wczesnej edukacji przyrodniczej. Starajmy się zatem czynić edukację przyrodniczą przestrzenią szczęśliwego i twórczego rozwoju dziecka przez wspólne podążanie drogą podróżnika i odkrywcy. Nie obawiamy się luk w wiedzy, bo to właśnie brak znajomości gotowej odpowiedzi na pytanie popycha ucznia i nauczyciela do działania, dostarcza radości odkrywcy, będącą immanentną cechą dziecka, którą tak łatwo zagubić w procesie tradycyjnej, nazbyt instruktazowej edukacji.

Literatura

- Bednar A.K., Cunningham D.J., Duffy T.M., Perry J.D. (1992), *Theory into practice: How do we link?* W: Duffy T.M., Jonassen D.H. (eds.), *Constructivism and the technology of instruction*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter C. (1994), *Constructivism, Socioculturalism, and Popper's World 3*. „Educational Researcher”, 23(7).

- Blair D. (2009), *The child in the garden: an evaluative review of the benefits of school gardening*. „Journal of Environmental Education”, 40(2).
- Brown M. (2008), *Comfort zone: model or metaphor?* „Australian Journal of Outdoor Education”, 12(1). https://www.academia.edu/14271955/Comfort_Zone_Model_or_Metaphor, 12.06.2020.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2007), *Beyond quality in early childhood education and care*. London, Routledge.
- Fragkiadaki G., Fleer M., Ravanis K. (2019), *A cultural-historical study of the development of children's scientific thinking about clouds in everyday life*. „Research in Science Education”, 49(6). <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S221065612030132X?dgcid=author>, 20.09.2020.
- Jonassen D.H. (1994), *Toward a Constructivist Design Model*. „Educational Technology”, 34(4).
- Kuo F.E., Taylor A.F. (2004), *A Potential Natural Treatment for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence from a National Study*. „American Journal of Public Health”, 94(9). https://www.researchgate.net/publication/8379683_A_Potential_Natural_Treatment_for_Attention-DeficitHyperactivity_Disorder_Evidence_From_a_National_Study#fullTextFileContent, 29.09.2020
- Lorsbach A.W., Tobin K. (1992), *Constructivism as a referent for science teaching*. W: Lorenz F., Cochran K., Krajcik J., Simpson P. (eds.), *Research Matters... to the Science Teacher*. Manhattan, KS, National Association for Research in Science Teaching.
- Louv R. (2010), *Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*. London, Atlantic Books.
- Martin D.J., Jean-Sigur R., Schmidt E. (2005), *Process-Oriented Inquiry – A Constructivist Approach to Early Childhood Science Education: Teaching Teachers to Do Science*. „Journal of Elementary Science Education”, 17(2).
- Maynard T., Waters J. (2007), *Learning in the outdoor environment: A missed opportunity*. *Early Years*. „An International Journal of Research and Development”, 27(3).
- Melhuus L.C. (2012), *Outdoor day-care centers – acculturation of nature: how do children relate to nature as educational practice?* „European Early Childhood Education Research Journal”, 20.
- Metz K. (1995), *Reassessment of developmental constraints on children's science instruction*. „Review of Educational Research”, 65.
- Michalak R. (2011), *Poznawanie świata przyrody jako kontekst rozwoju kompetencji poznawczych trzecioklasistów*. W: Sowińska H. (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Michalak R. (2013), *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Michalak R., Parczewska T. (2019), *(Nie)obecność outdoor education w kształceniu szkolnym*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Mitchell P. (2018), *What is outdoor education?* W: I. Lisin, P. Kida (eds.), *Outdoor education from theory to practice*. Wrocław, Foundation Institute of Animation and Social Development.
- Niklasson L., Sandberg A. (2010), *Children and the outdoor environment*. „European Early Childhood Education Research Journal”, 18(4).

- Oliver K.M. (2000), *Methods for developing constructivism learning on the web*. „Educational Technology”, 40(6). https://www.jstor.org/stable/44428633?seq=1#metadata_info_tab_contents, 26.09.2020.
- Olusegun S. (2015), *Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning*. „IOSR Journal of Research & Method in Education”, 5(6). <http://iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-5%20Issue-6/Version-1/I05616670.pdf>, 29.09.2020.
- Petlak E., Zajacová J. (2010), *Rola mózgu w uczeniu się*. Kraków, Wydawnictwo PETRUS.
- Piaget J. (1964), *Development and learning*. „Journal of Research in Science Teaching”, 2(3). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/tea.3660020306>, 1.10.2020.
- Prince H.E. (2018), *Changes in outdoor learning in primary schools in England, 1995 and 2017: lessons for good practice*. „Journal of Adventure Education and Outdoor Learning”, 19.
- Ravanis K. (2017), *Early childhood science education: State of the art and perspectives*. „Journal of Baltic Science Education”, 16(3).
- Smith P.K. (2010), *Children and Play*. Chichester, Wiley-Blackwell.
- Tam M. (2000), *Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning*. „Educational Technology and Society”, 3(2). https://www.researchgate.net/publication/26391080_Constructivism_Instructional_Design_and_Technology_Implications_for_Transforming_Distance_Learning, 25.09.2020.
- Taylor A.F., Kuo F.E., Sullivan W.C. (2002), *Views of Nature and Self-Discipline: Evidence from Inner City Children*. „Journal of Environmental Psychology”, 22(1–2). <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0241>, 15.10.2018.
- Tuuling L., Õun T., Ugaste A. (2018), *Teachers' opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia*. „Journal of Adventure Education and Outdoor Learning”, 19(4). https://www.researchgate.net/publication/329446170_Teachers%27_opinions_on_utilizing_outdoor_learning_in_the_preschools_of_Estonia, 12.03.2020.
- Tytler R., Peterson S. (2004), *From “Try it and see” to strategic exploration: Characterizing young children's scientific reasoning*. „Journal of Research in Science Teaching”, 41(1).
- von Glasersfeld E. (1995), *A constructivist approach to teaching*. W: L.P. Steffe, J. Gale (eds.), *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Waite S. (2011), *Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards*. „Education 3–13”, 39(1).
- Wattchow B., Brown M. (2011), *A Pedagogy of Place*. Melbourne, Monash University Publishing.
- Wells N.M. (2000), *At Home with Nature: Effects of ‘Greenness’ on Children's Cognitive Functioning*. „Environment and Behavior”, 32(6).
- Wells N.M., Evans G.W. (2003), *Nearby Nature: A Buffer of Life Stress Among Rural Children*. „Environment and Behavior”, 35(3).

Alina Kalinowska-Iżykowska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.09>

ORCID: 0000-0003-4658-7620

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

alina.kalinowska@uwm.edu.pl

Konstruktywistyczna dydaktyka w edukacji matematycznej

Summary

Constructivist didactics in mathematics education

Didactics as science is a sub-discipline of paradigmatically pluralistic pedagogy. Its key categories, concepts, and relations between them are subject to changes in meaning. Constructivist mathematical education has to offer tools for a different understanding of educational phenomena. The text shows examples of significant transformations of didactic knowledge. The necessity to reconstruct how mathematical knowledge functions concerning students and teachers also implies requirement for changes in methodological assumptions. It becomes necessary to undertake qualitative research approaches to deepen the understanding of what is happening in lessons.

Keywords: didactics of mathematics, constructivism, mathematical education

Słowa kluczowe: dydaktyka matematyki, konstruktywizm, edukacja matematyczna

Wprowadzenie

Dydaktyka, jako subdyscyplina pedagogiki, jest pod względem teoretycznym wewnętrznie zróżnicowana. Mimo to przez długie lata obowiązywała w Polsce dominująca koncepcja, w której najważniejsze pojęcia, jak cele kształcenia, metody, zasady, w ujęciu różnych autorów miały podobne znaczenie. Chociaż w wielu publikacjach bywały nieco modyfikowane, zawsze zachowywały swój ustalony, tradycyjny wydźwięk. W ostatnich latach zaczęto coraz częściej łączyć refleksję dydaktyczną z mocno już zróżnicowanymi systemami edukacyjnymi, co pozwoliło zauważyć, że obecnie nie ma wyznaczonej jednej orientacji w uprawianiu dydaktyki (Bereźnicki 2011: 25). Poszukując ich źródeł, odwoływano się do odmiennych systemów ujmowanych historycznie (choć w wielu aspektach nadal aktualnych) lub do dydaktyk wiązanych z pojedynczym twórcą. Najczęściej przywoływano prace: Jana Amosa Komeńskiego, Jeana-Jacques'a Rousseau, Johanna Heinricha Pestalozziego, Johanna Friedricha Herbarta, Jana Władysława Dawida, Johna Deweya, Sergiusza Hessena, Bogdana Nawroczyńskiego, Celestyna Freineta, Piotra Jakowlewicza Galpierina (zob. Okoń 1998: 433 i nn.). Te odniesienia służyły identyfikowaniu systemów dydaktycznych i pogłębianiu ich analiz. Towarzyszyły temu próby tworze-

nia klasyfikacji i typologii, których celem było wskazywanie różnic i podobieństw, jakie dawały się zauważyć w różnych dydaktycznych konceptualizacjach. Jedną z ciekawszych i bardziej rozbudowanych typologii proponuje Joanna Rutkowiak (1995), przedstawiając poszczególne dydaktyki jako koncepcje mieszczące się w ogólnych i teoretycznych ujęciach pedagogiki. Píše ona o dydaktyce: herbartowskiej, progresywistycznej, naukowej, humanistycznej, krytycznej i relacyjnej oraz nurcie Nowego Wychowania. Linie demarkacyjne jako podstawy podziału myślenia o edukacji wyznaczają według autorki „pulsujące kategorie”, takie jak: intelektualizm, praktycyzm, praktyczność, przedmiotowość i techniczność, podmiotowość, pytajność, sakralność, kontekstowość, polityczność, uprawniona wielość. Tworzą one punkty orientacyjne na swoistej mapie koncepcji edukacyjnych (Rutkowiak 1995: 24 i nn.).

Część badaczy, m.in. Ireneusz Kawecki, przedstawia systemy kształcenia jako szkoły myślenia o edukacji z perspektywy filozoficznej. Wymienia on najważniejsze filozofie nauczania, lokując je w dwóch obszarach, które rozdziela opozycja tradycjonalizm *versus* współczesność. Do tradycyjnych szkół myślenia o nauczaniu zalicza perenializm i esencjalizm. Natomiast progresywizm, rekonstrukcjonizm i egzystencjalizm to filozofie nauczania przyporządkowane współczesnemu myśleniu o edukacji (Kawecki 2003: 193 i nn.).

Rodzajem przełomu w dotychczasowych sposobach myślenia dydaktycznego jest jego ujęcie zaproponowane przez Dorotę Klus-Stańską (2018). Zgodnie z przyjętą przez nią perspektywą paradygmatyczną odmiennoscą głębokich założeń tworzących fundament teoretyczny różnych dydaktyk powoduje, że: „przedstawiciele różnych paradygmatów nie tyle inaczej oceniają to, co widzą, nie tyle preferują odmienną edukację, ile patrząc na te same wydarzenia w klasie, widzą coś zupełnie innego” (Klus-Stańska 2018: 43). Jednocześnie, co jest właściwe dla nauk społecznych, nowy paradygmat nie wyklucza uprzedniego, a raczej inicjuje równoprawną umowę między uczonymi go uprawiającymi (Klus-Stańska 2009a). Takie podejście nadaje nowe znaczenia myśleniu o dydaktyce. Problematyzuje nadrzędny status jednego paradygmatu i otwiera pulę wyborów teoretyczno-praktycznych. Dopuszcza również eklektyzm dydaktyczny z zastrzeżeniem, że nie może on być powierzchowny, pozbawiony rozumienia podstawowych założeń paradygmatycznych oraz przekraczać granic teoriopoznawczych przesłanek co do rozumienia świata, które są właściwe dla poszczególnych paradygmatów.

Zgodnie z powszechnie przyjmowanym podziałem w metodologii nauk społecznych paradygmaty tworzą dwie epistemologicznie odrębne grupy rozwiązań. Jedna zamyka się w granicach pozytywistycznych, czyli bazuje na założeniu o możliwości obiektywnego poznawania rzeczywistości. Druga – o charakterze niepozytywistycznym – zakłada konstruktywistyczny model poznania, a więc oparty na negocjowanych biograficznie i kulturowo znaczeniach nadawanych rzeczywistości. Ten podział przeniesiony na pole refleksji o edukacji pozwala zidentyfikować odmienne założenia dotyczące uczenia się i wiedzy. W pierwszym wypadku wiedza jest traktowana jako produkt do rozpowszechniania za pomocą nauczycielskiego nauczania, w drugim natomiast jest postrzegana jako proces osadzony w osobistych doświadczeniach i związanych z tym emocjach (Dylak 2009: 40).

Konstruktywizm w dydaktyce matematyki

Ścisłe powiązanie dydaktyki ogólnej z dydaktykami szczegółowymi pozwala zauważyć, że te ostatnie podlegają również paradygmatycznemu zróżnicowaniu. Ich praktykowanie narażone jest jednak na pewne zniekształcenia, ponieważ osoby je uprawiające nierzadko nie mają świadomości mieszania założeń paradygmatycznych i zestawiania ich w nieuprawniony sposób (Klus-Stańska 2009a: 63). W ten sposób również konstruktywizm, który jest z pewnością nurtem inspirującym dla dydaktyk szczegółowych, nazbyt często „zadomawia się” w nich jedynie jako rodzaj szyldu bez pokrycia. Klus-Stańska wskazuje ewidentne przykłady braku rozumienia założeń paradygmatycznych konstruktywizmu i przejawy hasłowego „uwodzenia” dydaktycznego, wykazując jednocześnie, że nierzadko źródłem tych nieporozumień jest traktowanie konstruktywizmu jedynie jako metody działania nauczyciela, a nie mapy teoretycznej do badania, wyjaśniania i interpretowania zdarzeń lekcyjnych (Klus-Stańska 2009b: 64).

Ryzyko błędnego interpretowania konstruktywizmu jest tym większe, że nie jest on jednolitą koncepcją. Jego wewnętrzne zróżnicowania wynikają przede wszystkim z sięgania do odmiennych założeń filozoficznych oraz sposobów wyjaśniania mechanizmów ludzkiego poznania (Gołębiak 2005: 15–16). Z kolei wielość odmian konstruktywizmu stanowi o jego potencjale teoretycznym i praktycznym oraz dynamice rozwojowej.

Również w edukacji matematycznej konstruktywizm może być rozumiany na różne sposoby, prowadząc do różnego jej rozumienia i praktycznej realizacji. Szczególnie widoczne są zróżnicowane wpływy konstruktywizmu rozwojowego i socjokulturowego, dzięki którym dokonuje się postęp w psychologicznych i pedagogicznych założeniach uczenia się matematyki. Chociaż obecnie coraz częściej jest preferowana społeczna koncepcja Lwa S. Wygotskiego (Filipiak 2015a, b), piagetowskie i postpiagetowskie prace nad poznawczymi aspektami w psychologii uczenia się matematyki pozostają na bardziej zaawansowanym etapie i mają bardzo dobrą teoretyzację, metodologię badawczą i zestaw praktycznych zastosowań (Ernest 1994: 62–72). Niemniej jednak – co podkreśla Paul Ernest – wersje konstruktywizmu społecznego mają szczególnie duże znaczenie dla wielu owocnych kierunków badań nad nabywaniem umiejętności uogólniania i transformacji znaczeń w matematyce szkolnej, uczeniem się przyjętych form retorycznych szkolnego języka matematycznego czy kluczową rolę nauczyciela w odchodzeniu od przekazu wiedzy do wspierania samodzielnego tworzenia wiedzy przez ucznia (Ernest 1994: 62–72).

Matematyczne kształcenie konstruktywistyczne

Pomimo zróżnicowań koncepcyjnych w obrębie konstruktywizmu wśród badaczy zajmujących się matematyką istnieje zgoda co do tego, że ludzie w oddolny i zindywidualizowany sposób budują swoją wiedzę i odbywa się to poprzez wewnętrznie kierowane procesy umysłowe, w tym refleksję nad (również własnymi) działaniami. Zgodnie z przyjętymi

założeńmi pozwala to jednostce na rekonstruowanie i przeorganizowywanie dotychczasowej wiedzy i konstruowanie nowej. Dlatego też przedstawiciele konstruktywizmu edukacyjnego zazwyczaj zajmują się tym, co wiedzą i jak myślą poszczególni uczniowie, a nie wiedzą publiczną. Są zainteresowani rozumieniem pojęć w odróżnieniu od wiedzy proceduralnej, którą niektórzy autorzy określają jako automatyczne rozwiązywanie (np. znajdowanie pochodnych wielomianów) (Selden, Selden 1996).

Douglas H. Clements i Michael T. Battista opisują konstruktywistycznie rozumiane okoliczności powstawania pojęć matematycznych. Przedstawiają kilka istotnych założeń – w pierwszym przyjmuje się, że pomysły matematyczne są aktywnie tworzone przez dzieci, a nie znalezione lub przyjęte od innych. Drugie mówi o tym, że dzieci tworzą nową wiedzę matematyczną poprzez zastanawianie się nad ich fizycznymi i psychicznymi działaniami. Pomysły są konstruowane lub nabierają znaczenia, gdy dzieci włączają je do istniejących struktur wiedzy. W kolejnym twierdzi się, że nauka matematyki powinna być traktowana jako proces przystosowania się i zorganizowania swojego ilościowego świata, a nie odkrywania dawnych idei narzuconych przez innych. Czwarte założenie odwołuje się do zależności między wiedzą i kulturą. Zakłada się w nim, że matematyczne idee i prawdy są wspólnie ustanowione przez członków kultury. Zgodnie z tym rozumieniem klasa konstruktywistyczna jest postrzegana jako kultura, w którą zaangażowani są uczniowie nie tylko w odkryciach i wynalazkach, ale także w dyskursie społecznym, obejmującym wyjaśnienia, negocjacje, dzielenie się i ocenę. W ostatnim założeniu autorzy przestrzegają przed sytuacją, gdy nauczyciel żąda, aby uczniowie używali gotowego zestawu metody matematycznej. Wówczas bowiem uczniowska działalność sensotwórcza jest poważnie ograniczona, a w efekcie takich doświadczeń przekonania uczniów na temat natury matematyki się zmieniają. W miejsce postrzegania matematyki jako dziedziny rozwijającej samodzielne myślenie pojawia się jej obraz w postaci, często pozbawionych sensu, zestawu procedur do nauki (Clements, Battista 1990: 34).

Proces rozwoju i ewaluacji jakościowej dydaktyk szczegółowych toczy się więc również w wypadku matematyki. W dydaktyce przedmiotowej (podobnie jak w ogólnej) można dostrzec osie zachodzących zmian. Najbardziej znaczące wydają się osie dydaktycznych przesłanek teoriopoznawczych oraz osie filozoficznych założeń o naturze matematyki. Wyznaczane przez nie sposoby rozumienia sytuacji edukacyjnych oraz wiedzy matematycznej stanowią zróżnicowane podejścia teoretyczne. Kontinua opisu wyznaczone przez te osie stanowią jednocześnie przestrzeń napięcia między badaniami naukowymi dotyczącymi teorii dydaktyki matematyki a praktykami kulturowymi. Te ostatnie – jak wskazuje Klus-Stańska – cechują się inercją w akceptowaniu zmian myślenia i działania, wynikających z dokonania naukowych, jednak relacje między dydaktyką naukową i praktyką dydaktyczną są dwustronne. Wiedza z prowadzonych badań naukowych przenika (choć z oporami) do praktyki szkolnej, ale również ta ostatnia wytwarza rzeczywistość edukacyjną dostępną badaniom, przez co wpływa na rodzaj prowadzonych badań oraz ich przebieg i rezultaty (Klus-Stańska 2018: 426–427).

Dydaktyka konstruktywistyczna matematyki należy do najsilniej rozwijanego paradygmatu, szczególnie w teoretycznych założeniach. Jej popularność związana jest z przejrzystością zakreśloną opozycją wobec dydaktyk pozytywistycznych oraz czytelnymi założeniami (Klus-Stańska 2018: 131). Największą intensywność zmian w konstruktywistycznej dydaktyce matematyki można dostrzec w zakresach:

- angażowania w czynności na lekcji jej uczestników (nauczanie i/lub uczenie się);
- związku wiedzy matematycznej z życiem jednostki;
- relacji między uczeniem się matematyki i wychowaniem;
- metodologicznego podejścia w badaniach nad edukacją matematyczną.

Te cztery zakresy stanowią bazę dalszej charakterystyki procesu ewolucji dydaktyki matematyki.

Konstruktywistyczne uczenie się matematyki

W ostatnich dziesięcioleciach nastąpił zwrot dydaktyczny w zakresie ilości i jakości podejmowanych czynności na lekcjach przez ich uczestników, prowadząc do dydaktyki wyzwania się ucznia. Zmienia się status błędów, chybionych hipotez, nietrafionych poszukiwań, a wiele z tych, które uważamy za niepoprawne, zyskuje na znaczeniu, gdyż stanowi ważny etap rozwijania kompetencji matematycznych. Dydaktyka konstruktywistyczna matematyki koncentruje się na uczeniu się, a nie nauczaniu. Istotne jest, jak uczeń myśli i w jaki sposób rozumie pojęcia matematyczne. Podkreśla się znaczenie ogólnego kontekstu społecznego klasy matematycznej jako złożonej, zorganizowanej formy życia obejmującej: 1) osoby, relacje i role; 2) zasoby materialne; 3) dyskurs szkolnej matematyki, treści i sposoby komunikacji (Ernest 1994). Zmieniają się role nauczyciela i ucznia, ten pierwszy jest usuwany z pierwszoplanowego statusu lekcyjnego na rzecz wspierającego organizatora sytuacji dydaktycznych. Ewolują również wystrój i organizacja przestrzeni klasy. Ustawienie ławek do pracy w małych grupach, swobodny dostęp uczniów do wielu przedmiotów i możliwość manipulowania nimi – wszystko to zmienia wyposażenie, wygląd i zasoby materialne klasy. Opozycyjna w stosunku do pozytywistycznej, odmiennosc konstruktywistycznej dydaktyki matematyki umożliwia również dialog ich przedstawicieli, osłabiając znaczenie jedyne go słusznego podejścia.

Punktem centralnym zainteresowań dydaktyków matematyki, zainspirowanych konstruktywizmem, stanowi kontakt uczniów z problemami matematycznymi, które zmuszają ich do tworzenia własnych koncepcji, ich prezentowania i uzasadniania. Koncepcje błędne, jako etapowe, nie tylko nie są przeszkodą w powstawaniu rzetelnej wiedzy matematycznej, ale także są niezbędne do jej utworzenia. Jest to ważne założenie, które pojawiło się w konstruktywistycznej koncepcji uczenia się matematyki. Zdaniem Aiso Heinze poznawanie w szkole wyłącznie poprawnych koncepcji matematycznych jest charakterystyczne dla behawiorystycznego podejścia edukacyjnego. Uczeń natomiast musi nauczyć się rozpoznawać, gdzie jest granica między wiedzą błędną a poprawną, aby móc korzystać z wiedzy matematycznej (Heinze 2005). W ten sposób uczniowie rozbudowują osobiste

znaczenia nadawane pojęciom oraz zakresy wiedzy poprawnej i niepoprawnej. Rozwijanie samodzielnej aktywności poznawczej ma na celu budowanie umiejętności uczenia się matematyki. Konstruktywizm przenosi bowiem akcent z procedur automatycznych i zapamiętywania przekazywanych informacji na rozwiązywanie problemów, rozumienie procedur i pojęć i dzięki temu ułatwianie uczenia się matematyki (Selden, Selden 1996).

Wiedza matematyczna w życiu jednostki

Związki dydaktyki matematycznej z życiem są oczywiste. Nie jest jednak tak jasne, jakie one są, z czego wynikają i do czego prowadzą. Dydaktyka obiektywistyczna zakłada konieczność przystosowania ucznia do zastanych warunków społecznych. Relacja nauczyciel–uczeń ma jednostronną dynamikę (Klus-Stańska 2018). Wincenty Okoń łączy nauczanie szkolne z pozaszkolnym funkcjonowaniem jednostki, wskazując na proces stosowania wiedzy naukowej jako treści programowych w praktyce. Jego podstawą ma być nabywanie umiejętności i nawyków, które na następnym etapie życia będą służyć przekształcaniu rzeczywistości (Okoń 1998: 148 i nn.). W tak rozumianym procesie kształcenia wyróżnia się cztery elementy/części: poznawanie świata i jego kultury, przygotowanie do udziału w nim, rozwijanie potrzebnych do tego sprawności i kompetencji oraz kształtowanie postaw o charakterze aksjologicznym. Kształcenie prowadzi do wykształcenia i dopiero ono jest wartością (Okoń 1998: 57, 58) w przeciwieństwie do pośredniego etapu nauczania ucznia w szkole.

Obiektywistycznym celem zastosowania wiedzy jest jej weryfikacja w rzeczywistości szkolnej (Bereźnicki 2011: 197), utrwalenie i zapamiętanie „na przyszłość”. W takim ujęciu aktywność szkolna nie należy do „świata”, w którym uczeń kiedyś będzie. Wiedza pochodzi z zewnątrz (od nauczyciela, z podręcznika) i może być jedynie wykorzystana do aplikacji w działaniu w typowych kontekstach. W edukacji matematycznej nadal bardzo popularny jest zwrot „zastosowanie wiedzy w praktyce”, który oznacza wykorzystanie poznanych algorytmów (wzorów, strategii obliczania itp.) w zadaniach z treścią. Tak praktykowana edukacja matematyczna zaciemnia, a często uniemożliwia dostrzeżenie związku pojęć matematycznych z codziennym życiem, budując uczniowskie przekonania (niestety, społecznie podzielane) o bezużyteczności wiedzy matematycznej w ich przyszłym życiu. Uczniowie często buntują się przeciwko uczeniu się matematyki, nie dostrzegając potrzeby jej używania w przyszłości (szczególnie w tak rozbudowanym zakresie).

Przedstawiciele dydaktyki konstruktywistycznej inaczej postrzegają relacje między kształceniem w zakresie matematyki a życiem jednostki. Behawioralnie budowane działania nawykowe uważane są za niewystarczające, aby rozwijać matematyczne kompetencje umożliwiające pełne uczestnictwo w kulturze. Taki bowiem rodzaj działania w rzeczywistości wyrasta z odmiennych doświadczeń poznawczych. Dydaktyka konstruktywistyczna zakłada sytuowanie umiejętności liczbowych i pomiarów w rzeczywistej zdolności do postrzegania związków przyczyny i skutku, a nie tylko sytuacji przeliczania. Zjawiska matematyczne stają się naturalnym elementem myślenia życiowego,

codziennego. Rozwijana jest intuicja do „wyczuwania” matematyki oraz możliwość odkrywania zjawisk matematycznych w życiu. Edukacja matematyczna w konstruktywistycznym ujęciu koncentruje się na **poznawaniu życia przez matematykę**. Świat matematyki szkolnej przestaje być przygotowaniem do jej wykorzystania w przyszłości – staje się uczeniem się życia obecnie.

Poznawanie matematyki można obecnie również zdefiniować jako proces uzyskiwania zdolności do komunikacji matematycznej nie tylko z innymi, ale także z samym sobą. W wyniku procesu indywidualizacji w centrum uwagi znajduje się osobista kreatywność ucznia (Sfard 1991). Nacisk reprezentantów konstruktywistycznej dydaktyki matematyki na osobiste praktyki poznawcze i indywidualne nadawanie znaczeń pozwala na konstruowanie własnych koncepcji matematycznych, celów i zakresów ich użyteczności, a matematyka staje się wówczas kluczem do rozumienia wielu problemów życiowych.

Uczenie się matematyki i wychowanie

Trzeci obszar zmian myślenia dydaktycznego odnosi się do relacji uczenia się matematyki i wychowania. W potocznej świadomości przyjmuje się, że te dwie kategorie w niewielkim stopniu wiążą się ze sobą. Konstruktywistyczne podejście do edukacji matematycznej zdecydowanie temu przeczy, chociaż w odmienny sposób niż dydaktyka pozytywistyczna. Jej przedstawiciele odwołują się do koncepcji nauczania wychowującego wywodzącego się z koncepcji Johanna Herbart, w której oprócz rozwoju sfery poznawczej należy dbać o sferę osobowości. Uważają również, że kształcenie i wychowanie mają wspólnie przyczynić się do rozwijania całej osobowości człowieka (Okoń 1998: 57, 58), zapobiegając zaniedbaniu którejkolwiek ze sfer funkcjonowania człowieka. W tym ujęciu „kształcenie jest wielostronnym procesem, w trakcie którego obok usystematyzowanego procesu nabywania wiadomości, umiejętności i nawyków, rozwijają się i doskonalą wszystkie cechy osobowości człowieka” (Bereźnicki 2011: 24). Praca wychowawcza ma na celu zadbanie o sferę emocjonalną i wolicjonalną, a kształcenie – poznawczą. Dydaktyczna działalność (kształceniowa) polega na formowaniu u uczniów cech instrumentalnych, czyli zdolności, zainteresowań, umiejętności i postaw (Kupisiewicz 2000: 71). W tym podejściu procesy wychowania i uczenia się matematyki na zajęciach szkolnych są często postrzegane częściowo rozłącznie. Kiedy mówimy o edukacji matematycznej, myślimy raczej o treściach i pojęciach matematycznych, a mniej o wychowaniu. Omawiając z perspektywy obiektywistycznej procesy wychowania, tracimy nieco z pola widzenia zadania matematyczne. Pomimo dostrzegania związków między nauczaniem matematyki i wychowaniem nie nadaje się im charakteru całościowo obejmującego jednostkę.

Matematyczna dydaktyka konstruktywistyczna jest natomiast realizowana przez holistycznie rozumiany rozwój ucznia, angażujący go w całości: w sferze poznawczej, wolicjonalnej i emocjonalnej. Zdaniem Bogusława Śliwerskiego: „całościowe ujmowanie świata kształcenia i wychowywania człowieka bez względu na jego wiek i poziom rozwoju” (2020: 8) jest właśnie przykładem holizmu w pedagogice. Dostrzega on również istotny udział pe-

dagogiki holistycznej w konstruktywistycznych paradygmatach dydaktycznych (Śliwowski 2020: 16). Z tej perspektywy zajmowanie się matematyką w ujęciu konstruktywistycznym jest rodzajem socjalizacji poznawczej i **sposobem wychowywania**. Odmienność konstruktywistycznej dydaktyki polega przede wszystkim na założeniu, że jednostka może być wychowywana przez matematykę. Analiza procesów uczenia się pojęć matematycznych nie może być wyabstrahowana z teorii wychowania, ale przeciwnie, oba obszary są ze sobą holistycznie powiązane. Jego istotę Klus-Stańska dostrzega w „łączeniu zagadnienia przedmiotów i metod nauczania z refleksją nad formowaniem osobowości, charakteru, systemu wartości uczniów, a więc problematyki powszechnie porzucanej dziś przez dydaktyków i traktowanej jako obszar analiz teorii wychowania” (Klus-Stańska 2021 [w druku]).

W tym ujęciu uczenie się matematyki nie jest niezależne od kształtowania osobowości jednostki. Ma wpływ na uznawany przez nią system wartości, kształtuje postawy wobec prawdy i procedur jej poszukiwania oraz wobec twórczości intelektualnej. Sposób poznawania pojęć matematycznych, radzenia sobie z problemami matematycznymi czy forma pracy nad nimi kształtują nie tylko indywidualne rozumienie. Konstruktywistyczne uczenie się matematyki jest obecnie postrzegane jako budowanie wspólnoty. Nauka matematyki jest procesem społecznym, w którym dzieci mogą wrosnąć w życie intelektualne (Bruner 1986). W swoich badaniach Ewa Filipiak (2015c: 126) wskazuje na wyniki pokazujące zaangażowanie emocjonalne i przeżywanie wspólnego doświadczenia badania i odkrywania zagadnień matematycznych. Praktyki kulturowe w tym zakresie rozwijają postawy wobec innych ludzi, rozumienie własnej roli i znaczenia w grupie. Innym przykładem tak pojmowanego holizmu pedagogicznego w matematycznej dydaktyce konstruktywistycznej jest stosunek do błędów. Konstruktywistyczna analiza błędów uczniowskich przeprowadzona przez Mirosława Dąbrowskiego ujawnia nie tylko dwuwymiarowy zakres wiedzy i umiejętności uczniów. Pozwoliła również na odkrywanie kontekstu nauczania szkolnego, w którym budowane są takie postawy uczniów, jak stosunek do nowej wiedzy matematycznej, poczucie mocy sprawczej czy wiedza o własnych możliwościach (Dąbrowski 2013). W konstruktywistycznym podejściu radość odkrywania, tworzenia własnych koncepcji matematycznych, ich uzasadnianie i prowadzenie dyskusji mają wpływ na aspekty osobowościowe uczniów. Pokazano to podczas zajęć w ramach projektu dydaktycznego „Bydgoski bąbel matematyczny”, w którym pozwolono uczniom działać samodzielnie, rozwiązywać problemy matematyczne i prowadzić osobiste rozumowania (Binkowska-Wójcik i in. 2014). Również w badaniach w zakresie rozwiązywania zadań tekstowych uczniów klas początkowych wykazano związki tej działalności nie tylko ze sferą poznawczą, ale również w obszarze emocjonalno-motywacyjnym i społecznym. Uczniowie chętnie rozwiązywali nietypowe zadania, pracowali w małych grupach (oczekując od nauczyciela tej formy pracy również na innych przedmiotach), prowadzili negocjacje społeczne (Kalinowska 2010).

Konstruktywistyczna dydaktyka matematyki, mimo że ewidentnie związana z poznawaniem określonej dziedziny wiedzy, ujmuje uczenie się matematyki holistycznie. W zaangażowaniu ucznia w myślenie matematyczne dostrzega potencjał nie tylko przedmiotowy,

ale także wychowawczy i osobotwórczy. Każdą matematyczną sytuację dydaktyczną wiąże z nadawaniem sensu relacjom społecznym, budowaniem obrazu samego siebie i innych, własnych możliwości przekształcania rzeczywistości. Jest to proces nieustannie rekonstruowanych znaczeń, który powinien być źródłem budowania poczucia mocy i sprawczości ucznia, a w efekcie – jego gotowości do pełnego uczestnictwa w kulturze.

Metodologiczne aspekty dydaktyki matematyki

Dydaktyka matematyki, jak każda dyscyplina, posługuje się określoną metodologią prowadzenia badań i ich interpretacji. Przez długi czas zdominowana była badaniami zorientowanymi na pomiar wyników nauczania, głęboko zakorzeniony w metodologii obiektywistycznej. Przewrót paradygmatyczny, jaki zaszedł w epistemologii, a w konsekwencji także w metodologii nauk społecznych, zmienił tę sytuację. W badaniach nad edukacją matematyczną – oprócz nadal silnie osadzonych tendencji ilościowych – toruje sobie drogę podejście interpretatywne – jakościowe. Nieobecne niegdyś metody, takie jak: etnografia lekcji, analiza treści, krytyczna analiza dyskursu, stają się znakomitym źródłem wiedzy o zjawiskach związanych z nauczaniem i uczeniem się matematyki.

Konstruktywizm przyniósł nie tylko inne myślenie o tym, co dzieje się na lekcji, ale również zmienił strategię badania tych zjawisk. Do rozpoznawania wprowadzono „miękkie” narzędzia pogłębiające możliwość rozumienia. W konstruktywistycznych badaniach matematycznych dotyczących wiedzy uczniów odchodzi się od analizy bezpośrednio obserwowalnych zjawisk na rzecz rozumienia tego, co dzieje się w umysłach uczniów (Selden, Selden 1996). Sposoby radzenia sobie z problemami matematycznymi pozwalają badaczom wnioskować o znaczeniach nadawanych pojęciom matematycznym (Dąbrowski 2009; Kalinowska 2009). Pojawia się pytanie, czy śledzenie sposobów myślenia i rozpoznawanie strategii postawiło wyzwanie przed dydaktykiem, który musi szerzej rozumieć pojęcia matematyczne.

Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka pokazały uczenie się matematyki jako zorientowane na proces lub na wynik. To pierwsze wymaga umożliwienia uczniom, którzy jeszcze nie poznali drogi postępowania, szukania własnych strategii radzenia sobie z problemem matematycznym. W podejściu zorientowanym na wynik uczniowie są kierowani przez nauczyciela, a pojawiająca się czasem praca samodzielna nie ma cech samodzielności poznawczej (Klus-Stańska, Nowicka 2014: 132 i nn.). Stosowanie innych metod sprzęga się z innym rozumieniem sytuacji edukacyjnych. W tradycyjnej dydaktyce błąd stanowi narzędzie pomiaru poprawności wiedzy matematycznej. Konstruktywistyczne podejście do błędu nadaje mu zdecydowanie inną jakość metodologiczną. Istotne jest badanie błędów, a nie ich identyfikacja. Dąbrowski (2013) rekonstruuje błędy uczniów jako strategie myślenia.

Do badań nad edukacją matematyczną potrzebne jest solidne zrozumienie matematyki na poziomie (i poza nim), na którym pracują obserwowani uczniowie (Selden 2002: 3). Pojęcia i definicje matematyczne są skomplikowane znaczeniowo i czułe na rekonstrukcje poznawcze. Badania interpretatywne wiedzy matematycznej i procesów jej konstruowa-

nia w umyśle odnoszą się również do wcześniej wspomnianej wiedzy o błędach. Ich analiza jest doskonałym sposobem odkrywania strategii myślenia uczniów oraz tworzonych przez uczniów koncepcji matematycznych (Gedik Altun, Konyalioglu 2019: 467–476).

Dydaktyka konstruktywistyczna oferuje również zmiany w myśleniu o nauczycielu matematyki, jego kompetencjach i wiedzy. W ostatnich latach coraz bardziej docenia się znaczenie wiedzy pedagogicznej w zakresie różnych przedmiotów. Uznaje się, że stanowi ona zasadniczy pomost między znajomością przedmiotu (tu matematyki) a jego nauczaniem. Jest to bowiem wiedza, która określa, w jaki sposób pojęcia matematyczne są reprezentowane w umysłach uczniów z ich doświadczeń uczenia się. Ze względu na swoje w dużej mierze praktyczne pochodzenie znajomość przedmiotu nauczania określa się jako praktyczną wiedzę (Ernest 1994: 17). Zauważono również, że badania nauczycieli matematyki powinny się odbywać w trakcie prowadzenia zajęć, z prawdziwymi uczniami, materiałami i treściami (Hill i in. 2007: 150 i nn.).

Badania nad strukturą wiedzy nauczyciela matematyki są już od ponad 30 lat w centrum zainteresowań pedagogiki (Shulman 1986). Możliwość rozpoznania i kształcenia u nauczycieli umiejętności konstruowania szerokiego rozumienia pojęć matematycznych zmienia podejście metodologiczne. Jakościowa interpretacja zdarzeń lekcyjnych, zachowań nauczycieli i uczniów jest obecnie istotnym narzędziem poznawania kompetencji dydaktycznych i merytorycznych nauczycieli matematyki.

Podejście konstruktywistyczne pozwala nie tylko w perspektywie badawczej, ale także nauczycielskiej na dostrzeganie zjawisk dydaktycznych, w których uczeń samodzielnie buduje swoją wiedzę, a także na rozpoznawanie kontekstu jej tworzenia. Rozpoznawanie uczniowskich strategii myślenia pozwala, co oczywiste, na identyfikowanie rodzajów błędów. Znacząco istotniejsze jest, że staje się ono narzędziem do rozpoznawania, w jaki sposób uczniowie poznawali zagadnienia matematyczne, jakie zadania głównie rozwiązywali, jaki był zakres akceptacji ich samodzielności poznawczej i popełnianych błędów. Nauczyciel ma możliwość diagnozowania wiedzy matematycznej ucznia nie tylko w sposób zero-jedynkowy. Konstruktywistyczne rozumienie edukacji matematycznej otwiera nauczyciela na błędy uczniowskie postrzegane jako niezwykle cenny materiał do diagnozy uczniowskiego rozumienia matematyki, wskazywania źródeł niepoprawnych strategii i w efekcie skuteczniejszej pomocy.

Podsumowanie

Konstruktywistyczna dydaktyka matematyki ma do zaoferowania kulturę edukacji odmienną od ujęcia obiektywistycznego. Jej korzenie tkwią w progresywnym, co ma ogromne znaczenie nie tylko dla teorii dydaktyki, ale również dla świadomości nauczyciela. Uczenie się matematyki zgodnie z podstawowymi założeniami tego ujęcia paradygmatycznego (Klus-Stańska 2018: 138–139) buduje kompetencje do samodzielnego uczenia się, pełnego uczestnictwa w kulturze zarówno dzięki użytkowości osobiście

konstruowanej wiedzy matematycznej, jak i kształtowanym przez matematykę wartościami. Takie podejście niesie ze sobą odmienne myślenie o roli edukacji matematycznej w życiu jednostki. Obejmuje bardzo szerokie zmiany w rozumieniu zjawisk edukacyjnych i ich następstw w rozwoju uczniów oraz działaniu nauczyciela, który ma szansę zrozumieć, że: „wiedza dydaktyczna (...) staje się niezbędna, by zrozumieć własne głęboko ukryte założenia i być zdolnym do krytycznej refleksji nad nimi, a czasem do zmiany swoich uprzednich wyborów” (Klus-Stańska 2018: 8). W tym kontekście istotne jest, że wiedza o konstruktywizmie może zmienić rozumienie przez nauczyciela tego, co dzieje się w czasie lekcji, i tego, czym w istocie jest jego nauczanie.

Literatura

- Bereźnicki F. (2011), *Podstawy dydaktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Binkowska-Wójcik W., Boron I., Brzyska S. i in. (2014), *Bydgoski bąbel matematyczny. O wprowadzaniu zmian w nauczaniu matematyki w klasach I–III*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Bruner J. (1986), *Actual, Minds Possible Worlds*. Cambridge, Harvard University Press.
- Clements D.H., Battista M.T. (1990), *Constructivist Learning and Teaching*. „The Arithmetic Teacher”, 38(1). https://www.academia.edu/10194951/Constructivist_learning_and_teaching, 15.09.2020.
- Dąbrowski M. (2009), *Wykonywanie obliczeń. Rozwiązywanie zadań tekstowych*. W: M. Dąbrowski (red.), *Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*. Warszawa, CKE.
- Dąbrowski M. (2013), *(Za) trudne, bo trzeba myśleć? O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dylak S. (2009), *Koniec „nauczania” czy nowy paradygmat dydaktyczny*. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ernest P. (1994), *Social constructivism and the psychology of mathematics education*. W: P. Ernest (ed.), *Constructing Mathematical Knowledge: Epistemology and Mathematics Education*. London, Falmer Press.
- Filipiak E. (2015a), *Możliwości rozwijania myślenia teoretycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Podejście Lwa S. Wygotskiego*. „Studia Pedagogiczne”, 68.
- Filipiak E. (red.) (2015b), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio klonowski.eu.
- Filipiak E. (red.) (2015c), *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego*. Bydgoszcz, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio klonowski.eu.
- Gedik Altun S.D., Konyalioglu A.C. (2019), *The Influence of Mistake-Handling Activities on Mathematics Education: An Example of Definitions*. „European Journal of Educational Research”, 8(2), <https://www.eu-jer.com/the-influence-of-mistake-handling-activities-on-mathematics-education-an-example-of-definitions516>, 30.09.2020.
- Gołębnik B.D. (2005), *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa w myśleniu nauczycieli*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1.

- Heinze A. (2005), *Mistake-Handling Activities in German Mathematics Classroom*. W: H.L. Chick, J.L. Vincent (eds.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME)*. Melbourne, Melbourne University.
- Hill H.C., Sleep L., Lewis J.M., Ball D.L. (2007), *Assessing teachers' mathematical knowledge: What knowledge matters and what evidence counts*. W: F. Lester (ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*. Charlotte, NCTM/Information Age Publishing.
- Kalinowska A. (2009), *Dostrzeganie i wykorzystywanie prawidłowości*. W: M. Dąbrowski (red.), *Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*. Warszawa, CKE.
- Kalinowska A. (2010), *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych – między wiedzą osobistą a jej formalizacją*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kawecki I. (2003), *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2009a), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną*. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2009b), *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty matematyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D. (2021), *Dydaktyka ogólna: dobre tradycje, stare pułapki, nowe perspektywy*. „Studia z Teorii Wychowania” [w druku].
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2014), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Harmonia Universalis.
- Kupisiewicz Cz. (2000), *Dydaktyka ogólna*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza „Graf Punkt”.
- Okoń W. (1998), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rutkowiak J. (1995), *„Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmiany myślenia o edukacji*. W: eadem (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Selden J., Selden A. (1996), *Constructivism in Mathematics Education – What Does it Mean?* Conference: Research Conference in Collegiate Mathematics Education (1st Annual Conference on Research in Undergraduate Mathematics Education), Michigan. https://www.researchgate.net/publication/269168301_Constructivism_in_Mathematics_Education_--_What_Does_it_Mean, 21.09.2020.
- Selden A. (2002), *Two research traditions separated by a common subject: mathematics and mathematics education*. Tennessee Technological University Cookeville, TN 38505. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518602.pdf>, 3.12.2020.
- Sfard A. (1991), *On the dual nature of mathematical conceptions: Reflections on processes and objects as different sides of the same coin*. „Educational Studies in Mathematics”, 22.
- Sfard A. (2006), *Participationist discourse on mathematics learning*. *New Mathematics Education Research and Practice*. Rotterdam, Sense Publishers. https://www.researchgate.net/publication/303148993_Participationist_discourse_on_mathematics_learning, 18.09.2020.
- Shulman L.S. (1986), *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. „Educational Researcher”, 15(2).
- Śliwerski B. (2020), *Pedagogika holistyczna*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(49).

Małgorzata Kowalik-Ołubińska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.10>

ORCID: 0000-0001-9687-9862

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

malgorzata.olubinska@uwm.edu.pl

Interdyscyplinarny paradygmat *Childhood Studies* w perspektywie konstrukcjonizmu

Summary

Interdisciplinary paradigm of Childhood Studies in a constructionist perspective

The author situates her deliberations within the area of the interdisciplinary research paradigm known as Childhood Studies. The subject of her interest is the application of the ideas of constructionism, the adoption of which played a vital role in the emergence of Childhood Studies as a separate field of studies. At the time of shaping and consolidation of the new paradigm, constructionism turned out to be the primary metatheory within it. The objective of the following article is to demonstrate the values and weaknesses of the entanglement of Childhood Studies in this theoretical perspective.

Keywords: constructionism, Childhood Studies, social construction of childhood, metatheory, worlds of childhood

Słowa kluczowe: konstrukcjonizm, *Childhood Studies*, społeczne konstruowanie dzieciństwa, metateoria, światy dzieciństwa

Wprowadzenie

Interdyscyplinarny paradygmat badawczy określany mianem *Childhood Studies* wyewoluował z powstałego w latach 80. XX w. pola badawczego nazwanego **nową socjologią dzieciństwa**. Inicjatorami jego powstania byli badacze kwestionujący zasadność tradycyjnego rozumienia pojęcia socjalizacji i rozwoju człowieka, za którego sprawą dzieciństwo uznawano za zjawisko naturalne i uniwersalne, dzieci zaś za istoty biernie, niekompetentne i niekompletne (por. m.in.: Jenks 1982; Corsaro 1985; Qvortrup 1985; Thorne 1987; Alanen 1988). Krańcowo odmienną koncepcję dzieci i dzieciństwa przedstawili Alan Prout i Allison James w przełomowej z punktu widzenia kształtowania się *Childhood Studies* pracy pt. *Constructing and Reconstructing Childhood* (Prout, James 1990). W koncepcji tej, stanowiącej *raison d'être* paradygmatu (Qvortrup i in. 2009), dzieciństwo uznano za zjawisko społeczne, konstruowane za pośrednictwem różnorodnych dyskursów, a dzieci postrzegano jako zdolnych do sprawczego działania aktorów społecznych. Z drugiego założenia wywiedziono tezę o kluczowym znaczeniu eksponowania dziecięcej perspektywy w procesie

badawczym zmierzającym do poznania światów życia dzieci. Stwierdzono, że zastosowanie jakościowych metod badawczych pozwoli na wybrzmienie w pełni głosów dzieci i ukazanie różnych form dziecięcego sprawstwa w życiu społecznym (Prout, James 1990).

Twórcy nowego pola badawczego czerpali inspirację z różnych źródeł teoretycznych. James i Prout uwydatnili znaczenie następujących: „(...) z interakcjonizmu wywiedliśmy pojęcie dziecięcej sprawczości (...), zaś pod wpływem akonstrukcjonizmu społeczno-gu uwypukliliśmy społeczną, kulturową i historyczną zmienność dzieciństwa oraz jego nieredukowalność do wymiaru biologicznego” (1997: viii)¹. Prace, które opublikowano po ukazaniu się *Constructing and Reconstructing Childhood* (m.in.: Waksler (ed.) 1991; Mayall 1994; Corsaro 1997; Hutchby, Moran-Ellis (eds.) 1998; James i in. 1998), na stałe usytuowały badania nad dzieciństwem w obrębie akonstrukcjonizmu społecznego (Moran-Ellis 2010). Z czasem zdobył on pozycję dominującej metateorii w *Childhood Studies*, wokół której konsolidował się i umacniał paradygmat badań nad dzieciństwem w ciągu ostatnich 30–40 lat (Prout 2019).

W artykule skoncentrowałam się na zagadnieniu zastosowania idei konstrukcjonizmu² w obszarze *Childhood Studies*. Termin „konstrukcjonizm” jest rozpowszechniony w literaturze anglojęzycznej z zakresu badań nad dzieciństwem, do której odwołuję się w prezentowanym opracowaniu. Termin ten przeniknął do *Childhood Studies* w latach 80. ubiegłego wieku, w początkowym okresie istnienia paradygmatu, z anglojęzycznej literatury z kręgu nauk społecznych, w której był powszechnie stosowany (Prout 2005; Moran-Ellis 2010). Moim zamiarem było ukazanie walorów i słabości uwikłania paradygmatu badań nad dzieciństwem w konstrukcjonizm. Namysł nad tą kwestią poprzedziłam uwagami odnoszącymi się do sposobu stosowania i rozumienia pojęć konstrukcjonizmu i konstruktywizmu w literaturze przedmiotu.

Konstruktywizm versus konstrukcjonizm – dylematy terminologiczne

Terminy „konstruktywizm” i „konstrukcjonizm” bywają stosowane zamiennie, istnieją jednak argumenty uzasadniające uznawanie ich za terminy odrębne, które niosą ze sobą

¹ W literaturze przedmiotu z obszaru *Childhood Studies* wskazuje się też na socjologię strukturalną i studia feministyczne jako znaczące źródła teoretycznej inspiracji. Nawiązanie do pierwszego źródła pozwoliło badaczom na uznanie dzieciństwa za stałą cechę struktury społecznej (Qvortrup 1994), czerpanie zaś z idei feministycznych umożliwiło im sportretowanie dzieci jako grupy mniejszościowej poddawanej opresji ze strony dorosłych (m.in. Mayall 1994; więcej na temat wpływu feminizmu na *Childhood Studies* por. np. Wyness 2019).

² W artykule zrezygnowałam z dookreślenia tego terminu przymiotnikiem „społeczny”, jak bowiem pisze Ian Hacking: „Większość rzeczy, o których mówi się, że są konstruowane społecznie, może być konstruowana tylko społecznie. Dlatego określenie »społeczny« jest zazwyczaj tautologią i jako takie powinno być używane oszczędnie, tylko dla podkreślenia lub kontrastu” (1998: 50). Sformułowanie „konstrukcjonizm społeczny” stosowałam jedynie wtedy, gdy cytowałam wypowiedzi autorów przywoływanych w tekście.

różne znaczenia. Zasadniczy argument odwołuje się do wyróżnienia pojęć „konstrukt” i „konstrukcja”, które można uznać za konstytutywne, odpowiednio: dla konstruktywizmu i konstrukcjonizmu. Pojęcie konstruktu rozumiane jest jako „logiczna struktura powstała w czymś umyśle”, pojęcie konstrukcji zaś ujmuje się jako „1) sposób, w jaki połączone są elementy tworzące jakąś całość; 2) rzecz skonstruowana, zbudowana” (za: Zwierzdzyński 2012a: 120). Można zatem, tak jak uczynił cytowany tu autor, powiązać konstruktywizm z pojęciem konstruktu, a konstrukcjonizm z pojęciem konstrukcji. Na podstawie analizy historii dochodzenia do głosu teorii konstruowania w obszarze nauki i sztuki można wskazać, że konstruktywizm stał się główną perspektywą teoretyczną w psychologii³ i pedagogice, w socjologii zaś taką pozycję zdobył konstrukcjonizm (Zwierzdzyński 2012a). Za prototypową wersję konstrukcjonizmu w naukach społecznych uznaje się stanowisko wyartykułowane przez Petera Bergera i Thomasa Luckmanna w publikacji pt. *Społeczne tworzenie rzeczywistości* (1983), za której sprawą „konstruowany charakter zjawisk społecznych został przyswojony przez teorię socjologiczną” (Woroniecka 2012: 13).

Kluczowym elementem, który łączy konstruktywizm z konstrukcjonizmem, jest odrzucenie pozytywistycznego modelu poznania i przyjęcie założenia, że rzeczywistość jest konstruowana. Konstruktywiści zakładają przy tym, że proces konstruowania świata dokonuje się w umyśle człowieka, konstrukcjonisci zaś stawiają tezę, że wszystko to, co jest uznawane za rzeczywistość, stanowi rezultat relacji społecznych. I na tym właśnie – zdaniem Kennetha Gergena – polega zasadnicza różnica między tymi dwiema odmianami teorii konstruowania (za: Zwierzdzyński 2012a: 127). Pozostałe różnice między nimi, w zależności od tego, jak się rozłoży akcenty, można scharakteryzować następująco: konstruktywizm jest bardziej naturalistyczny, akcentuje endogeny charakter wiedzy, podkreśla bardziej indywidualną perspektywę tworzenia rzeczywistości, konstrukcjonizm natomiast częściej odnosi się do kultury, kładzie nacisk na egzogeny charakter wiedzy i społeczną perspektywę jej konstruowania, uwypukla zależność konstrukcji od „konwencji, tradycji, języka” (Zwierzdzyński 2012a: 128).

Zasadnicze założenia konstrukcjonizmu można ująć w sposób zaproponowany przez Vivien Burr (2003). Pierwsze założenie dotyczy krytycznego (w pewnym sensie nawet podejrzliwego) podejścia do wiedzy, którą zwykle uznaje się za pewną i oczywistą (*taken-for-granted*). Drugie nakazuje konieczność rozpatrywania wiedzy o świecie przez pryzmat jej historycznej i kulturowej specyfiki. Z tego punktu widzenia wszystkie sposoby rozumienia świata należy uznać za względne. Zgodnie z trzecim założeniem tworzenie wiedzy sytuuje się w procesach społecznych, wiedza bowiem jest konstruowana przez ludzi w trakcie interakcji, w jakie wchodzi ze sobą w codziennym życiu. Sposoby rozumienia świata podzielanie przez ludzi usytuowanych w określonej przestrzeni i czasie należy zatem traktować jako produkt interakcji, w których szczególną rolę odgrywa komunikacja językowa. Ostatnia teza wiąże wiedzę ze społecznym działaniem. Znaczy to, że wynego-

³ Należy przy tym dodać, że w anglojęzycznej psychologii częściej jest stosowany termin „konstrukcjonizm” niż „konstruktywizm” (por. Burr 2003).

cjowane sposoby rozumienia świata prowadzą do podejmowania przez ludzi określonych działań, co sprawia, że pewne wzorce tych działań są podtrzymywane, inne zaś wykluczane. Konstrukcje świata są powiązane z relacjami władzy, wpływają bowiem na to, jakie zachowania są dopuszczalne w odniesieniu do różnych ludzi, a jakie nie (Burr 2003: 2–5).

Walory powiązania *Childhood Studies* z konstrukcjonizmem

Zwrot w stronę konstrukcjonizmu pozwolił twórcom *Childhood Studies* na uwolnienie dzieciństwa od determinizmu biologicznego i dyktatu podejścia rozwojowego (Turmel 2008; Jenks 2009), i epistemologiczne usytuowanie tego zjawiska w domenie społecznej (Jenks 2009). W konsekwencji możliwe stało się sformułowanie fundamentalnej dla paradygmatu tezy uznającej dzieciństwo za **fenomen konstruowany społecznie**. Społeczne konstruowanie dzieciństwa oznacza konstruowanie przypisywanych mu znaczeń, a nie zjawiska jako takiego, bowiem „to nie rzeczywistość jest konstruowana, lecz przypisywane jej znaczenia” (Zwierżdżyński 2012b: 30). Szczególna rola w tym względzie przypada językowi – tworzy on „pola semantyczne, czyli strefy znaczeń, których zakres jest ograniczony językowo” (Berger, Luckmann 1983: 77). Doświadczenie, zarówno jednostek, jak i całego społeczeństwa, może zostać zobiektywizowane, zachowane i gromadzone w obrębie tych pól semantycznych. W efekcie akumulacji doświadczeń „powstaje społeczny zasób wiedzy, który jest przekazywany z pokolenia na pokolenie i który jest dostępny jednostce w życiu codziennym” (Berger, Luckmann 1983: 78). Język nie odzwierciedla zatem obiektywnej rzeczywistości, lecz jest formą działania umożliwiającą jej wytwarzanie, „nie jest neutralnym opisem elementów świata, lecz ich nieprzerwaną interpretacją” (Zwierżdżyński 2012b: 30). Dzieciństwo, jak każde zjawisko społeczne, podlega takiej właśnie interpretacji, a wiedza na jego temat jest konstruowana i rekonstruowana w toku praktyki społecznej.

Przyjmuje się przy tym, że **specyfika wiedzy o dzieciństwie**, zgodnie z założeniami konstrukcjonizmu, zależy od właściwości kontekstu historycznego i społeczno-kulturowego, w którego obrębie powstaje. Na kwestię tę zwrócił uwagę jako jeden z pierwszych Philippe Ariés (1995), dowodząc, że postawy wobec dzieci zmieniały się na przestrzeni dziejów, a wraz z nimi kształtowało się pojęcie dzieciństwa. Ariés zapoczątkował tym samym „archeologię wizji dzieciństwa” (James i in. 1998: 4), inspirując innych badaczy do eksploracji tego zagadnienia. Harry Hendrick (1997) przedmiotem swoich badań uczynił historyczne konstrukcje dzieciństwa w XIX i XX w. w Anglii oraz czynniki, które wytwarzały i utrwały te konstrukcje. Autor dowodzi, że sposoby rozumienia dzieciństwa w brytyjskim społeczeństwie zmieniały się w tym okresie pod wpływem oddziaływania czynników natury społecznej, ekonomicznej i politycznej, za którymi stały określone interesy osób dorosłych. Generowane obrazy dzieci miały służyć przede wszystkim regulacji dzieciństwa przez państwo. W drugiej połowie XIX w. czynnikami regulującymi dzieciństwo stały się szkoła i edukacja szkolna. Debaty związane z wprowadzaniem obowiązku

szkolnego przyczyniły się do wygenerowania obrazu „dziecka w szkole” (*schooled child*), który miał umocnić kontrolną funkcję szkoły przez ukazanie jej kluczowej roli w zapewnieniu dzieciom możliwości doświadczania „właściwego” dzieciństwa (Hendrick 1997).

Konstruowane współcześnie **społeczne reprezentacje dzieci** stanowią, podobnie jak dawniej, emanację idei, przekonań i znaczeń szczególnie cenionych i nośnych w określonym kontekście kulturowym. W świadomości społeczeństw zachodnich szczególnie mocno zakorzenione są dwie ścierające się na przestrzeni dziejów i nadal konkurujące z sobą wizje dziecka, które Chris Jenks (2005) określa mianem wizji **dziecka apolińskiego (niewinnego)** i **dionizyjskiego (demonicznego)** (por. też: Corsaro 1997; James i in. 1998; Walkerdine 1999; James, James 2004; Sorin, Galloway 2006). Wizja dziecka apolińskiego, zbudowana wokół idei dziecięcej niewinności, przedstawia dzieci jako istoty anielskie, niewinne, nieskażone przez świat, wielbione i czczone przez dorosłych. Wizji tej towarzyszy przekonanie dorosłych o konieczności ochrony dzieci przed czyhającymi na nie w świecie zagrożeniami, prowadzące w konsekwencji do ograniczania dostępu dzieci do wielu obszarów realnego życia społecznego. Wizja dziecka dionizyjskiego wyrosła natomiast z przekonania, głoszonego przez wyznawców purytańskiej doktryny religijnej, że na dzieciach ciąży grzech pierworodny i w związku z tym stanowią one siedlisko potencjalnego zła. Towarzyszy jej przekonanie dorosłych o konieczności „wykorzenia zła tkwiącego w dziecięcej duszy, inaczej bowiem wrodzone skłonności dzieci mogłyby zagrozić społeczeństwu zepsuciem” (Kowalik-Olubińska 2015: 66). W czasach nam bliższych wizja dziecka demonicznego uwidocznia się w traktowaniu dzieci jako źródła licznych problemów, z którymi dorośli muszą się stale zmagać (Best 1994; Rosier 2009). Szczególny niepokój dorosłych budzą te zachowania dzieci, które naruszają ustanowiony porządek społeczny i – jak się sądzi – stwarzają poważne zagrożenie dla społeczeństwa. Zalicza się do nich m.in.: wagarowanie, zażywanie narkotyków, podejmowanie aktywności seksualnej, popełnianie wykroczeń lub dokonywanie przestępstw. Przyczyn zachowań dzieci nie poszukuje się jednak w złożonych związkach między sytuacją psychospołeczną dzieci a różnorodnymi czynnikami tworzącymi społeczny kontekst ich życia, lecz w samych dzieciach. Wskazuje się na dziecięcą niedojrzałość i nieodpowiedzialność jako zasadnicze przyczyny zachowania dzieci, które niepokoi dorosłych. Taki sposób myślenia o dzieciach może prowadzić do mniej lub bardziej jawnego manifestowania przez dorosłych niechęci wobec dzieci i głoszenia konieczności zwiększenia kontroli nad nimi i ich zachowaniami (Best 1994; Walkerdine 1999; James, James 2004; Rosier 2009). Rozważania te wyraźnie pokazują regulacyjną moc społecznych reprezentacji dzieci, wyrażającą się w sposobie ich traktowania przez dorosłych, w postawach, jakie przyjmują wobec dzieci. Dzieci uznawane za **bezbronne niewiniątka** chroni się i otacza czułą opieką, te zaś, które są postrzegane jako **czarne charaktery**, piętnuje się i poddaje surowej dyscyplinie.

Przyjęcie założenia o czasowej, przestrzennej i kulturowej specyfice dzieciństwa pozwoliło twórcom *Childhood Studies* na postawienie tezy o istnieniu **wielu światów dzieciństwa/ wielu dzieciństw**. Drugie z podanych określeń oddaje znaczenie powszechnie stosowanego w literaturze anglojęzycznej określenia *plurality of childhoods*, w którym do

uwypuklenia wielości form dzieciństwa używa się formy mnogiej rzeczownika *childhood*. W świetle tej tezy należy uznać, że dzieciństwo nie jest zjawiskiem uniwersalnym, lecz jest – jak stwierdza Mary Kehily – „produktem kultury i może w związku z tym przyjmować różne postaci w zależności od czasu i miejsca” (2009: 7). Pogląd ten podziela Jenks (2005), twierdząc, że dzieciństwo jest wprawdzie stadium rozwojowym w cyklu życia człowieka, przez które przechodzą wszystkie dzieci, jednak sposoby jego interpretowania i rozumienia przez dorosłych różnią się znacząco wewnątrz kultur i między kulturami. W kontekście tych wypowiedzi warto przywołać zaproponowane przez Davida Archarda rozróżnienie między terminami „pojęcie” (*the concept*) a „koncepcja” (*a conception*) dzieciństwa. „Pojęcie” dzieciństwa odnosi się do bliżej niesprecyzowanej różnicy między dziećmi a dorosłymi. „Koncepcja” dzieciństwa natomiast precyzuje, na czym ta różnica polega, ukazuje zatem, co oznacza pojęcie dzieciństwa w danym społeczeństwie. Opatrzanie wyróżnionych terminów rodzajnikami (określonym „the” i nieokreślonym „a”) wskazuje na istotę dzielącej je różnicy. Tak oto termin „*the concept*” świadczy o istnieniu strukturalnej różnicy między dorosłym i dzieckiem, sugerując, że nosi ona znamiona uniwersalności. Uniwersalność ta wyraża się w powszechnie podzielanych poglądach na temat tego, co to znaczy być dorosłym i dzieckiem. Natomiast termin „*a conception*” sygnalizuje, że sposób manifestowania się tej uniwersalnej różnicy zależy od różnorodnych czynników, które składają się na kulturę, organizację i strukturę społeczeństw (Archard 1993).

Założenia konstrukcjonizmu stały się również impulsem do podjęcia przez badaczy w obrębie *Childhood Studies* **krytycznego namysłu** nad koncepcjami dzieciństwa i kontekstami ich konstruowania. Zastosowanie metodologii opartej głównie na analizie dyskursu pozwoliło na dekonstrukcję reprezentacji dzieci uznawanych za niezmiennie i niepodlegające dyskusji oraz na ujawnienie mechanizmów, za których pośrednictwem dochodzi do reprodukcji i utrwalania tych reprezentacji w danym społeczeństwie. W badaniach próbowano m.in. wyjaśnić przyczyny występowania tendencji do konstruowania reprezentacji dzieci we współczesnych społeczeństwach przy użyciu retoryki zepsucia i braku kompetencji. Katherine Rosier (2009), eksplorująca ten problem w amerykańskim kontekście kulturowym, dowodzi, że stosowanie tego rodzaju retoryki i traktowanie dzieci jako problemu społecznego ma odciągnąć uwagę szerokich kręgów społeczeństwa od rzeczywistych problemów dzieci, takich jak: bieda, wykorzystywanie przez dorosłych, brak dostępu do szkoły i opieki społecznej czy też odmawianie dzieciom praw obywatelskich. Problemy te są wynikiem działania złożonych sił społecznych i ekonomicznych, którym dzieci nie mogą się przeciwstawić i których nie mogą samodzielnie kontrolować (Rosier 2009). Rozpatrując to zagadnienie w kategoriach relacji władzy, można zasugerować, że konstruowanie obrazów dzieci, zwłaszcza tych, które ukazują je w niekorzystnym świetle (jako stwarzające problemy, niekompetentne, bezbronne itp.), leży w interesie dorosłych, wzmacnia bowiem ich pozycję jako dominującej grupy w społeczeństwie. Jednocześnie działa na niekorzyść dzieci, ponieważ utrwała ich pozycję jako grupy społecznej podporządkowanej dorosłym i wykluczonej z udziału w życiu społecznym (Qvortrup, za: Giesinger 2017: 207).

Na podstawie analiz kontekstów konstruowania wiedzy o dzieciństwie wskazuje się, że kluczową rolę w reprodukowaniu i utrwalaniu tej wiedzy, a zatem także regulowaniu życia dzieci, odgrywa obowiązujące w każdym państwie prawo (James, James 2004; Monk 2009). Wyznacza ono granice między dzieciństwem i dorosłością oraz między dziećmi i dorosłymi, ściśle określa wiek, w którym trzeba rozpocząć naukę i uzyskuje się pełnoletniość, od którego można podjąć pracę zarobkową, głosować itd. (James, James 2004). Normy prawa, stojące na straży istniejącego porządku społecznego, odzwierciedlają i jednocześnie legitymizują reprezentacje dzieci konstruowane przez dorosłych w określonym miejscu i czasie. Analiza różnych obszarów prawa, takich jak: spory porozwodowe, edukacja seksualna i wymiar sprawiedliwości dla nieletnich, pokazuje, że dyskurs prawa odwołuje się do różnych konstrukcji dzieciństwa, przedstawiając dzieci raz jako „bierne”, innym razem jako „niewiniątka” czy „ofiary”, a kiedy indziej jako „świadome” swoich czynów i „złe” (Monk 2009). Uprawnione jest zatem twierdzenie, że w normach prawnych, podobnie jak w świadomości społecznej, nie funkcjonuje jednolita i spójna konstrukcja dzieciństwa. Można zatem przyjąć, że prawo stanowi obszar „współzawodnictwa i ścierania się nierzadko sprzecznych sposobów rozumienia dzieciństwa, przynależnych do dyskursów moralności, polityki i nauki” (Monk 2009: 193). Znaczącą rolę w utrwalaniu społecznych reprezentacji dzieci, w kształtowaniu ich codziennych doświadczeń i regulowaniu życia odgrywają też polityka społeczna państwa wobec dzieci oraz działalność partii politycznych sprawujących władzę w danym kraju (por. m.in.: Qvortrup 1994; Scheper-Hughes, Sargent (eds.) 1998; James, James 2004, 2008; Cunningham 2010; Dągiel, Kowalik-Olubińska 2018; Wyness 2019).

Słabości wynikające z uwikłania paradygmatu w konstrukcjonizm

Mocnym stronom powiązania *Childhood Studies* z ideami konstrukcjonizmu towarzyszą pewne słabości, z których dwie, tj. niedocenianie biologicznego wymiaru dzieciństwa oraz nadmierne uwydatnianie jego kulturowej specyfiki, uznaje się za kwestie o zasadniczym znaczeniu (James, Prout 1997; James i in. 1998; Prout 2005; Spyrou 2018; Spyrou i in. (eds.) 2019; Wyness 2019). Na pierwszą kwestię James i Prout zwrócili uwagę już w początkowym okresie krystalizowania się *Childhood Studies*: „W tym, co stanowi o sile perspektywy konstrukcjonizmu społecznego, czyli w przeciwstawianiu się rozumieniu dzieciństwa jako faktu danego z góry, szczególnie w wymiarze biologicznym, tkwi jednocześnie źródło jej ograniczeń” (1997: ix). Koncentrowanie się na dyskursywnym konstruowaniu dzieciństwa doprowadziło zatem do pozbawienia dzieciństwa cielesności. Odnosząc się do tego problemu, Prout przyznał, że konstrukcjonizm dostarczył wprawdzie użytecznego i koniecznego „kontrapunktu dla biologicznego redukcjonizmu, pomagając tym samym w wykreowaniu koncepcyjnej przestrzeni, która dała możliwość myślenia o nie-biologicznych korelatach ciała i dzieciństwa, to jednak jego rama teoretyczna w odniesieniu do tego problemu okazała się za wąska” (Prout 2000: 1–2). Zdaniem autora

sedno sprawy polega na tym, że konstrukcjonistyczne opisy dzieciństwa i ciała wykluczają możliwość potraktowania życia społecznego jako zjawiska zawierającego w sobie nie tylko komponent dyskursywny, ale także materialny.

Tendencja do oddzielania dzieciństwa jako fenomenu społecznego od dzieciństwa w wymiarze biologicznym jest wyraźnie obecna w poglądach zwolenników radykalnej wersji konstrukcjonizmu. Zakładają oni, że dzieci nie podlegają kształtującemu oddziaływaniu natury czy czynników społecznych, lecz raczej zamieszkują „świat znaczeń tworzony samodzielnie w interakcjach z dorosłymi” (Jenks 2009: 106). W tym ujęciu dzieciństwo składa się niemal całkowicie z mitów, opowieści i wizualnych reprezentacji. Takie stanowisko zajmują Rex i Wendy Stainton-Rogers, którzy wywodzą je z następującego założenia: „[P]odstawowa teza (...) jest bardzo prosta. Żyjemy w świecie, który jest tworzony za pośrednictwem opowieści – opowieści, które ktoś nam opowiada, opowieści, które my relacjonujemy, i te, które tworzymy” (Stainton-Rogers, Stainton-Rogers, za: Prout 2005: 56). Autorzy uznają więc dzieciństwo za zjawisko, które jest konstruowane przez snucie opowieści, co więcej, twierdzą, że istnieją jedynie „opowieści i osoby opowiadające (*storytellers*) o dzieciństwie” (Stainton-Rogers, Stainton-Rogers, za: Prout 2005: 56). Postrzeganie dzieciństwa jako opowiedzianego sprawia, że gubi się z pola widzenia wielowymiarowość zjawiska dzieciństwa i utrwała dychotomiczny podział na naturę i kulturę, na to, co biologiczne, i na to, co społeczne (Prout 2000, 2005; Kowalik-Olubińska 2020). Można zatem mówić o istnieniu realnego ryzyka zastąpienia redukcjonizmu biologicznego redukcjonizmem kulturowym.

Druga słabość uwikłania *Childhood Studies* w perspektywę konstrukcjonizmu wiąże się z problematycznością relatywizmu wpisanego w założenia tej perspektywy. Zdaniem James i Prouta (1997: ix) rozpatrywanie dzieciństwa przez pryzmat relatywizmu kulturowego generuje problemy w obliczu pogarszającej się sytuacji politycznej, społecznej i ekonomicznej dzieci w wymiarze globalnym. Nadmierne podkreślanie różnic kulturowych i lokalnej różnorodności niesie ze sobą ryzyko utraty z pola widzenia tego, co powszechne, czyli tego, co jednoczy dzieci (Qvortrup 1994). Mogłoby to w konsekwencji doprowadzić do rezygnacji z programów politycznych i strategicznych, którymi można by się posłużyć w celu służenia interesom wszystkich dzieci, zarówno w wymiarze globalnym, jak i w lokalnym kontekście pojedynczego społeczeństwa. Martin Woodhead nalega jednak na uznanie kulturowej specyfiki różnych postaci dzieciństwa, zaznaczając, że „pociąga to za sobą konieczność przeformułowania, a nie po prostu odrzucenia, przez psychologię rozwojową pojęcia »dziecięcych potrzeb« i usytuowania sposobu jego rozumienia w osobliwościach kontekstu kulturowego” (za: James, Prout 1997: ix).

W związku z tym stawia się pytanie o to, jak daleko można się posunąć na drodze relatywizmu (Stephens 1995). Szczególnie często pojawia się ono w debatach dotyczących praw dzieci, które oscylują wokół napięć między uniwersalnym charakterem praw zawartych w Konwencji o prawach dziecka a sposobami rozumienia dzieci i dzieciństwa w różnych kulturach (Archard 1993; Freeman 1995, 2009). Philip Alston (1994) proponuje w tej sytuacji zastosowanie w obszarze problematyki praw dziecka doktryny **marginesu uznania**

(*margin of appreciation*), funkcjonującej w międzynarodowym prawie dotyczącym praw człowieka. Zezwala ona na pewną elastyczność w podchodzeniu do praw dzieci, choć w takim zakresie, który nie pozwala na to, by kultura zdobyła „status metanormy górującej nad prawami” (Alston 1994: 20).

Zakończenie

Zastosowanie perspektywy konstrukcjonizmu w paradygmacie *Childhood Studies* pozwoliło jego twórcom na „sproblematyzowanie i destabilizację uznawanych za pewnik koncepcji dzieciństwa oraz przyjrzenie się im w świetle relatywizmu” (Prout 2005: 62). Przekonywano w związku z tym, że idea dzieciństwa powinna być postrzegana jako kulturowe nadawanie nazwy wczesnej fazie biegu życia, które zmienia się w czasie i jest uwikłane w konteksty historyczne, społeczne i polityczne (James, James 2004). Nośność idei zaczerpniętych z perspektywy konstrukcjonizmu sprawiła, że zdobyła ona, mimo niewątpliwych słabości, pozycję głównej ramy teoretycznej w *Childhood Studies*.

Wraz z upływem czasu coraz częściej krytykowano uwikłanie paradygmatu w założenia konstrukcjonizmu. Szczególnie dobitnie wypowiedział się w tym względzie Michael Wyness: „[B]iorąc pod uwagę to, ile powiedziano w *Childhood Studies* o konstruowanej społecznie naturze dzieciństwa, można uznać, że społeczny konstrukcjonizm stał się »teoretyczną ortodoksją« paradygmatu” (2015: 19). Zdaniem Spyrosa Spyrou (2018; por. też Spyrou i in. (eds.) 2019), podzielającego pogląd Wynessa, nadmierne zaabsorbowanie perspektywą konstrukcjonizmu może doprowadzić do spowolnienia rozwoju paradygmatu. Konieczne jest zatem wychodzenie poza konstrukcjonizm i odwoływanie się do tych ram teoretycznych, które pozwoliłyby na uwzględnienie wątków dotychczas niedostrzeżonych i/lub zaniechanych w obszarze *Childhood Studies* oraz na wytyczenie nowych kierunków poszukiwań badawczych.

Ruch w kierunku zmiany w tym zakresie staje się obecnie możliwy – jak bowiem sygnalizują James i Prout, wpływ konstrukcjonizmu na nauki społeczne w drugiej dekadzie XXI w. wyraźnie się zmniejszył (James, Prout 2015: ix). W obrębie *Childhood Studies* dochodzą za to do głosu nowe perspektywy filozoficzno-teoretyczne i metodologiczne, związane chociażby z posthumanizmem i nowym materializmem (por. np.: Spyrou 2018; Spyrou i in. (eds.) 2019; Diaz-Diaz, Semeneć 2020; Malone i in. 2020). W świetle tych nowych perspektyw celem badaczy jest nie tyle konstruowanie (co mogłoby sugerować projektowanie tego, co dyskursywne, na świat materialny), ile odsłanianie (*disclosing*) dzieciństwa. Zmiana terminologii, widoczna w tytule pracy Spyrosa: *Disclosing Childhoods*, sygnalizuje tendencję do przechodzenia od tego, co wyłącznie dyskursywne, do tego, co stanowi połączenie elementów materialnych z semiotycznymi (Spyrou 2018: 5).

Uwagi te nie oznaczają oczywiście, że należy zanegować wartość konstrukcjonizmu jako perspektywy teoretycznej i zakwestionować jego znaczenie dla rozwoju paradygmatu badań nad dzieciństwem. Przeciwnie, skłaniają one do wnikliwego przeanalizowania

założeń konstrukcjonizmu i odszukania w nim wątków szczególnie cennych dla *Childhood Studies*. Uważam, podobnie jak Prout (2019) i Spyrou (2019), że zawarty w konstrukcjonizmie wątek krytyczny, w połączeniu z innymi nurtami teoretycznymi, może odegrać ważną rolę w dalszym rozwoju paradygmatu. Bliska jest mi zatem głoszona przez Adriana Jamesa (2010) idea **integracji różnych perspektyw, podejść i języków** w obrębie *Childhood Studies*.

Literatura

- Alanen L. (1988), *Rethinking Childhood*. „Acta Sociologica”, 31(1).
- Alston P. (1994), *The Best Interests Principle: Towards a Reconciliation of Culture and Human Rights*. „International Journal of Law and the Family”, 8(1).
- Archard D. (1993), *Children: Rights and Childhood*. London, Routledge.
- Ariés Ph. (1995), *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Gdańsk, Marabut.
- Berger P.L., Luckmann T. (1983), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa, PIW.
- Best J. (1994), *Troubling Children: Children and Social Problems*. W: J. Best (ed.), *Troubling Children. Studies of Children and Social Problems*. New York, Aldine de Gruyter.
- Burr V. (2003), *Social Constructionism*. 2nd ed. London–New York, Routledge.
- Corsaro W.A. (1985), *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood, Ablex.
- Corsaro W.A. (1997), *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Cunningham S. (2010), *Dzieci, polityka społeczna i państwo. Dychotomia opieki i kontroli*. W: M. Lavalette, A. Pratt (red.), *Polityka społeczna. Teorie, pojęcia, problemy*. Warszawa, Difin.
- Dągiel M., Kowalik-Olubińska M. (2018), *Bycie dziecka w Polsce „dobrej zmiany” – między Konwencją o Prawach Dziecka a rzeczywistością*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4.
- Diaz-Diaz C., Semenec P. (2020), *Posthumanist and New Materialist Methodologies. Research After the Child*. Singapore, Springer.
- Freeman M. (1995), *The Morality of Cultural Plurality*. „International Journal of Children’s Rights”, 3(1).
- Freeman M. (2009), *Children’s Rights as Human Rights: Reading the UNCRC*. W: J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Houndmills, Palgrave Macmillan.
- Giesinger J. (2017), *The special goods of childhood: lessons from social constructionism*. „Ethics and Education”, 12(2).
- Hacking I. (1998), *On Being More Literal about Construction*. W: I. Velody, R. Williams (eds.), *The Politics of Constructionism*. London, Sage Publications.
- Hendrick H. (1997), *Constructions and Re-constructions of British Childhood: An Interpretive Survey, 1800 to the Present*. W: A. James, A. Prout (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. 2nd ed. London, Washington, Falmer Press.
- Hutchby I., Moran-Ellis J. (eds.) (1998), *Children and Social Competence: Arenas of Action*. London, Falmer Press.
- James A.L. (2010), *Competition or integration? The next step in childhood studies?* „Childhood”, 17(4).

- James A., James A.L. (2004), *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- James A., James A.L. (2008), *European Childhoods: An Overview*. W: A. James, A.L. James (eds.), *European Childhoods. Cultures, Politics and Childhoods in Europe*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- James A., Jenks C., Prout A. (1998), *Theorising Childhood*. Cambridge, Polity Press.
- James A., Prout A. (1997), *Preface to Second Edition*. W: A. James, A. Prout (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. 2nd ed. London, Washington, Falmer Press.
- James A., Prout A. (2015), *Preface*. W: A. James, A. Prout (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Classic Edition. London–New York, Routledge.
- Jenks C. (1982), *Sociology of Childhood: Essential Readings*. London, Batsford.
- Jenks C. (2005), *Childhood*. 2nd ed. London–New York, Routledge.
- Jenks C. (2009), *Constructing childhood sociologically*. W: M.J. Kehily (ed.), *An Introduction to Childhood Studies*. 2nd ed. Berkshire, Open University Press.
- Kehily M.J. (2009), *Understanding childhood. An introduction to some key themes and issues*. W: M.J. Kehily (ed.), *An Introduction to Childhood Studies*. 2nd ed. Berkshire, Open University Press.
- Kowalik-Olubińska M. (2015), *Jeśli nie naiwność, to co? Próba rekonstrukcji idei dziecka u J.J. Rousseau*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3.
- Kowalik-Olubińska M. (2020), *Od binarności do nowej fali – między modernizmem a postmodernizmem w nowej socjologii dzieciństwa*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2.
- Malone K., Tesar M., Arndt S. (2020), *Theorising Posthuman Childhood Studies*. Singapore, Springer.
- Mayall B. (1994), *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London, Routledge.
- Monk D. (2009), *Childhood and the law. In whose „best interest”?* W: M.J. Kehily (ed.), *Introduction to Childhood Studies*. 2nd ed. Berkshire, Open University Press.
- Moran-Ellis J. (2010), *Reflections on the Sociology of Childhood in the UK*. „Current Sociology”, 58(2).
- Prout A. (2000), *Childhood Bodies: Construction, Agency and Hybridity*. W: A. Prout (ed.), *The Body, Childhood and Society*. Houndmills, Palgrave Macmillan.
- Prout A. (2005), *The Future of Childhood. Toward the interdisciplinary study of children*. London, Routledge.
- Prout A. (2019), *In Defence of Interdisciplinary Childhood Studies*. „Childhood & Society”, 33.
- Prout A., James A. (1990), *A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems*. W: A. James, A. Prout (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London, Washington, Falmer Press.
- Qvortrup J. (1985), *Placing Children in the Division of Labour*. W: P. Close, R. Collins (eds.), *Family and Economy in Modern Society*. London, Macmillan.
- Qvortrup J. (1994), *Introduction*. W: J. Qvortrup, M. Bardy, H. Wintersberger (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot, Avebury.
- Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig M.-S. (2009), *Why Social Studies of Childhood? An Introduction to the Handbook*. W: J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Houndmills, Palgrave Macmillan.

- Rosier K.B. (2009), *Children as Problems, Problems of Children*. W: J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Houndmills, Palgrave Macmillan.
- Scheper-Hughes N., Sargent C. (eds.) (1998), *Small Wars: The Cultural Politics of Childhood*. Berkeley, University of California Press.
- Sorin R., Galloway G. (2006), *Constructions of Childhood: Constructions of Self*. „Children Australia”, 31(2).
- Spyrou S. (2018), *Disclosing Childhoods: Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies*. London, Palgrave Macmillan.
- Spyrou S. (2019), *An Ontological Turn for Childhood Studies?* „Childhood & Society”, 33.
- Spyrou S., Rosen R., Cook D.T. (eds.) (2019), *Reimagining Childhood Studies*. London–New York, Bloomsbury Academic, Bloomsbury Publishing Plc.
- Stephens S. (ed.) (1995), *Children and the Politics of Culture*. Princeton, Princeton University Press.
- Thorne B. (1987), *Re-Visioning Women and Social Change: Where Are the Children?* „Gender and Society”, 1(1).
- Turmel A. (2008), *A Historical Sociology of Childhood. Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Waksler F.C. (ed.) (1991), *Studying the Social Worlds of Children*. London, Falmer Press.
- Walkerdine V. (1999), *Violent boys and precocious girls: regulating childhood at the end of the millennium*. „Contemporary Issues in Early Childhood”, 1(1).
- Woroniecka G. (2012), *Konstruktywizm a myślenie potoczne – zamiast wprowadzenia*. „Principia”, 56. <http://doi.org/10.4467/20843887PI.11.001.0577>, 10.09.2020.
- Wyness M. (2015), *Childhood*. Cambridge, Polity Press.
- Wyness M. (2019), *Childhood and Society*. 3rd ed. London, Red Globe Press.
- Zwierzdzyński M.K. (2012a), *Konstruktywizm a konstrukcjonizm*. „Principia”, 56. <http://doi.org/10.4467/20843887PI.11.007.0583>, 25.09.2020.
- Zwierzdzyński M.K. (2012b), *Teorie konstruowania w socjologii*. „Principia”, 56. <http://doi.org/10.4467/20843887PI.11.002.0578>, 25.09.2020.

Grażyna Szyling

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.11>

ORCID: 0000-0002-3987-2450

Uniwersytet Gdański

grazyna.szyling@ug.edu.pl

Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego

Summary

Overlooked discourse, that is a piece on constructivism and the chances of early school assessment (being) wasted

The aim of the paper is to reconstruct the (un)used chances which are generated for early education assessment by the constructive paradigm. In my reflections I take into account two complex and interpermeating perspectives: the premises of educational theory and educational practice. I order the area of reflection thus created by means of the assessment categories present in the language of practicalised didactics and colloquial assessment discourses. The analysis of declared assumptions, tacitly adopted or overlooked in various concepts and solutions, leads to the conclusion that in early education assessment constructivism is not so much an overlooked discourse, but distorted by normative convictions and educational practices.

Keywords: constructivism, early education assessment, functions of assessment, descriptive assessment, ongoing assessment, formative assessment

Słowa kluczowe: konstruktywizm, ocenianie wczesnoszkolne, funkcje oceniania, ocena opisowa, ocenianie bieżące, ocenianie kształtujące

Oglądu szkolnego oceniania można dokonywać z różnych perspektyw, różne zadania przypisują także mu odmienne podejścia teoretyczne (Niemierko 2007) lub odrębne paradygmaty dydaktyki (Klus-Stańska 2018). W dydaktyce instruktywnej uznano je za kluczowy czynnik skutecznego nauczania-uczenia się (np. Niemierko 1997), a jednocześnie uczyniono na wiele lat – począwszy ostatniej dekady minionego wieku – przedmiotem prowadzonych w Polsce dyskusji naukowych i metodycznych. Z czasem zostały one jednak zdominowane przez zagadnienia egzaminów zewnętrznych, usuwających w cień codzienną praktykę oceniania i kryjące się za nią założenia teoretyczne (zob. Niemierko 2014; Szyling 2018).

Trudno się dziwić, że społeczna ranga nadana przez system edukacji wynikom egzaminacyjnym (zob. Dolata, Sitek (red.) 2015) znacznie bardziej absorbuje uwagę polityków oświatowych, naukowców i opinii publicznej niż na przykład ocenianie kształtujące (*formative assessment*), którego wyniki nie są obciążone tak powszechną presją. W Polsce

jest ono z reguły identyfikowane z praktyczną adaptacją (Sterna 2006) brytyjskiej koncepcji oceniania dla uczenia się (*assessment for learning*) (Black i in. 2006). Często pomija się przy tym fakt, że wdrożenie do polskiej szkoły ducha tego modelu, a nie tylko jego litery wymagałoby wyjścia poza oczywiste techniczne rozwiązania i podjęcia dyskusji na temat teoretycznych przesłanek, które stoją za praktycznymi rozwiązaniami (por. Torrance, Pryor 2001). Problem tkwi jednak w tym, że naukowe debaty wokół różnych koncepcji oceniania kształtującego, osadzonych po części w konstruktywizmie (zob. Szyling 2010), toczone są poza polskim obszarem językowym (np.: Shepard 2000, 2005; Torrance 2007; Black, Wiliam 2009; Dann 2014; Frey 2014).

W tę niezbyt optymistyczną diagnozę zdaje się wpisywać również ocenianie wczesnoszkolne, choć formalnie nie jest ono bezpośrednio powiązane z polskim systemem egzaminów zewnętrznych. By rzecz rozwinąć, podporządkuję prowadzone w tym artykule analizy **poszukiwaniu tropów konstruktywistycznego paradygmatu przeoczonych w myśleniu o ocenianiu wczesnoszkolnym i jego praktycznym wymiarze.**

Teoretyczne i metodologiczne przesłanki analiz

Trudno dziś obronić tezę o „naturalnym” lub wyłącznie technicznym charakterze oceniania szkolnego i jego dobroczynnych skutkach. Powszechnie przyjmuje się, że jego kształt zależy nie tylko od jakości narzędzi i kompetencji osób oceniających, ale także od kultury pracy szkoły (np. Shepard 2000; Gołębiak 2005) czy środowiska uczenia się (np. Black, Wiliam 2009; Szyling 2010), których charakter można zidentyfikować za pomocą wybranych klasyfikacji teoretycznych (np. Klus-Stańska 2018). W myśleniu o ocenianiu szkolnym konieczne staje się również uwzględnienie złożonego kontekstu, w jakim jest ono osadzone (np.: Black, Wiliam 1998; Shepard 2000; Brookhart 2003; McMillan 2003; Earl, Katz 2005). Wytwarzają go z jednej strony rządowe regulacje dotyczące podstawy programowej oraz oceniania, klasyfikowania i promowania, a z drugiej jednostkowe właściwości i przekonania uczestników procesu kształcenia oraz lokalne warunki, w jakich przebiega uczenie się.

Między systemowym i indywidualnym wymiarem codzienności edukacyjnej pojawiają się napięcia, z którymi muszą się mierzyć nauczyciele, zwłaszcza w szkole podporządkowanej kulturze efektywności. W wielu przypadkach ograniczają one przejrzystość praktyk oceniania, mogą też paraliżować lub – przeciwnie – stymulować nieformalne modyfikacje w tym obszarze (Opłocka 2008; Szyling 2011). Rzadko jednak wystarczającym impulsem do zwieńczonej sukcesem ponadlokalnej zmiany jest określona koncepcja teoretyczna, nawet poparta przekonującymi wynikami badań i stosownym oprzyrządowaniem (Shepard 2005: 63). Przykładem może być instrumentalno-wdrożeniowy model oceniania, u którego podstaw leży pomiar dydaktyczny. Chociaż współgrał on z polityką oświatową wielu krajów, nie zdołał w pełni podporządkować sobie oceniania w klasie szkolnej (Brookhart 1993; McMillan 2001; Niemierko 2001; Szyling 2011).

Za zaczątek ewolucyjnych zmian w myśleniu o tym obszarze uznawane jest ujawnienie przez Paula J. Blacka i Dylana Wiliama (1998) tego, co w „czarnej skrzynce” (*black box*) klasy szkolnej kryje się za ocenianiem. Równocześnie zaczęto coraz bardziej interesować się aspektem teorii rozwoju Lwa S. Wygotskiego dotyczącym strefy najbliższego rozwoju dziecka. Dostyc powszechnie uznano ją za źródło inspirujące do modyfikacji szkolnego oceniania (np.: Shepard 2000; Brookhart 2003; McMillan 2003; Moss 2003).

Przywołane tropy dostarczają najszerzego uzasadnienia perspektywy interpretacyjnej, jaką przyjąłem w niniejszych rozważaniach. Potwierdzają one, że myślenia o ocenianiu szkolnym nie można ograniczyć albo do tworzących jego podstawę przesłanek teoretycznych, albo do jego praktycznego wymiaru. W tak zarysowanym kontekście mogą założyć, że **konstruktywistyczny dyskurs oceniania jest rodzajem konstruktu teoretycznego, przez którego pryzmat odczytam realia dydaktyczne wczesnej edukacji**. Jest to podejście bliższe koncepcji nazwanej przez Dorotę Klus-Stańską (2018) „myśleniem teorią o praktyce”.

Z kolei do wybrania przedmiotu analiz, czyli oceniania wczesnoszkolnego, zainspirował mnie jego związek z kształceniem zintegrowanym, oficjalnie powołującym się na założenia progresywistyczne (zob. Cackowska, Winiarz 2003: 931). W naukowych analizach zaplecza teoretycznego i realnej mocy sprawczej tej rządowej koncepcji kształcenia, wdrażanej w Polsce od 1999 r., dominował krytyczny dystans, ujawniający jej mglistość i rozliczne słabości (np. Zalewska 2003; Klus-Stańska, Nowicka 2014: 210–217). Niemniej model kształcenia zintegrowanego wrósł w praktykę edukacji wczesnoszkolnej i zdążył przez lata okrzepnąć w swej ułomnej formie (Klus-Stańska, Nowicka 2014). Jego identyfikującym elementem okazała się ocena opisowa, narzucona wczesnej edukacji mocą ministerialnego rozporządzenia. Jej źródła i cele oraz ramy określające jej treść i formę również są lokowane w progresywizmie (Żytko 2004: 728–729), co hipotetycznie powinno wzmacniać obecność jego założeń w codziennym ocenianiu.

Zrekonstruowane relacje pozwalają przyjąć, że w kształceniu wczesnoszkolnym obecne są mniej lub bardziej naskórkowo elementy różnych inspiracji progresywistycznych, na które czasem nałożyły się także kategorie charakterystyczne dla dydaktyk konstruktywistycznych (zob. Gołębiak 2005).

W świetle przedstawionych założeń problem do rozstrzygnięcia brzmi następująco: **W jakim zakresie i znaczeniu kategorie charakterystyczne dla konstruktywistycznych paradygmatów dydaktyki są obecne w myśleniu o ocenianiu wczesnoszkolnym i jego praktycznym wymiarze?**

Strukturę rozważań wyznaczają kategorie oceniania dobrane ze względu na ich popularność w języku „upracticznionej dydaktyki” (Klus-Stańska 2010: 196) i w potocznych dyskursach oceniania. Rekonstruując ich deklarowane i milcząco przyjęte założenia, posługiwać się będę danymi, które ilustrują odmienne sposoby rozumienia rzeczywistości oraz jej tworzenia przez różne podmioty edukacji. Nie zamierzam przy tym dokonywać jakichkolwiek generalizacji, ale ujawniając dynamikę relacji między różnymi aspektami oceniania wczesnoszkolnego, chcę sproblematyzować pozaparadygmatyczną oczywistość tej kategorii dydaktycznej.

O (nie)wydolności języka i skrajnym uprządkowaniu oceny opisowej

Ocena opisowa urosła do rangi wyznacznika odrębności oceniania wczesnoszkolnego, ale rozpoczęcie analiz właśnie od niej uzasadnia rola, jaką przypisano jej w reformie polskiego szkolnictwa z przełomu wieków. Uznano ją wówczas – na równi z kształceniem zintegrowanym – za motor zmian we wczesnej edukacji.

Powszechna uwaga skierowana jednak została na formalny kształt oceny opisowej, a jej progresywistyczne założenia były usuwane w cień przez kwestie wąsko praktyczne, jak chociażby ograniczone miejsce na świadectwie szkolnym przeznaczone na opis rocznych osiągnięć ucznia (Liszka 2003). Badacze szybko odkryli „bezradność nauczycieli wobec nowych koncepcji nie do końca określonych i zdefiniowanych” (Klus-Stańska i in. 2003: 11), w tym występowanie napięć i poszukiwanie kompromisów w obszarze oceniania. Tendencje te okazały się trwałe, co potwierdziły wnioski z późniejszych o kilka lat analiz, prowadzonych z perspektywy wybranych założeń konstruktywizmu. Nie pozostawiały one wątpliwości, że **ocena opisowa stała się wyłącznie formą pustą dydaktycznie**, „obszarem jałowej biurokracji” (Nowicka 2009: 100), pozorem dynamicznego, wielostronnego i zindywidualizowanego obrazu ucznia (Nowak-Łojewska 2009) czy rodzajem odrealnionej figury heraldycznej (Szyling 2013a: 309–311).

Tak odczytany sens oceny opisowej sprawił, że teoretyczny potencjał dyskusji o jej pedagogicznym znaczeniu zdawał się wyczerpany i w znacznej mierze oderwany od realiów edukacyjnych. Natomiast wyznaczanie jej praktycznego wymiaru coraz silniej zawłaszczały różnej jakości programy komputerowe (zob. Ćwikła 2019: 44). Typowym przykładem ich zastosowania jest krótki fragment semestralnej oceny opisowej ucznia klasy II (rok szkolny 2017/2018):

(...) ma bardzo dobrą świadomość zdrowotną w zakresie higieny, pielęgnacji ciała, odżywiania się i trybu życia. (...)

Biegłe wskazuje jedności, dziesiątki, setki. Analizuje i rozwiązuje zadania tekstowe proste i wybrane złożone. Opisuje rozwiązanie za pomocą działań. Mierzy temperaturę za pomocą termometru oraz odczytuje ją. Dokonuje poprawnych obliczeń szacunkowych w różnych sytuacjach życiowych. Zna i poprawnie używa określeń: kilogram, dekagram, gram, tona; zna zależności między tymi jednostkami; odmierza płyny; używa określeń: litr, pół litra, ćwierć litra. (archiwum własne, materiały udostępnione przez rodziców ucznia)

Pełna treść przytoczonej oceny jest szczegółowa i dosyć obszerna (liczy ponad 4 tys. znaków), co można byłoby odczytać jako wskaźnik jej zindywidualizowania, gdyby nie fakt, że bez trudu znajdujemy w niej liczne – dosłownie przepisane lub lekko sparafrazowane – fragmenty podstawy programowej, która zawiera uporządkowane według przedmiotów „osiągnięcia możliwe do uzyskania przez całą populację dzieci w danym wieku” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla (...) szkoły policealnej (tekst jedn.: Dz. U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.)).

Obowiązek odwoływania się do tego dokumentu w procesie ustalania oceny nakłada na oświatę każda ministerialna regulacja dotycząca szkolnictwa (począwszy od schyłku minionego wieku) i nie kwestionuje tego wprost nikt z piszących o ocenie opisowej, ponieważ rzecz polega nie na odrzuceniu przez konstruktywistów celów kształcenia, ale na elastycznym i spersonalizowanym podejściu do nich, wykluczającym pracę równym frontem i skupienie na osiągnięciu założonego zewnętrznie wyniku (zob. Klus-Stańska 2018: 52). W tym kontekście za niekorzystne zjawisko uznać wypada kierunek ewolucji podstawy programowej, której kolejne wersje stawały się coraz bardziej szczegółowe i zawierały coraz więcej fragmentów pisanych językiem celów operacyjnych (por. Szyling 2009b; Żytko 2020). Jest to czynnik sprzyjający tworzeniu rozbudowanych list drobnych umiejętności wykorzystywanych przez programy komputerowe do wytwarzania oceny opisowej, która nabiera pozorów zindywidualizowanej – bo drobiazgowej – informacji. W efekcie nastąpiło niejako automatyczne **upodobnienie się języka oceny opisowej do języka typowego dla „instruktażowo-przekazowego charakteru edukacji”**, co pozbawiło go zdolności opisywania kształcenia, które zapewnia uczniom możliwość uruchamiania zróżnicowanych procesów poznawczych i podejmowania samodzielnych poszukiwań (Klus-Stańska 2016: 17).

Ta konstatacja lokuje ocenę opisową poza myśleniem o edukacji inspirowanym konstruktywizmem. Jednak – co znamienne – nie mieści się ona także w obszarze dydaktyki instruktywnej, podporządkowanej logice pomiaru dydaktycznego i testów. Przestrzega ona bowiem przed dysfunkcyjnością rozbudowanych list drobiazgowych efektów kształcenia, które stają się nieczytelne dla uczniów i często także dla samych nauczycieli (Niemierko 1990: 203). Uzasadnia to postawienie tezy, że **wczesnoszkolna ocena opisowa funkcjonuje w przestrzeni teoretycznie niedookreślonej, za to skrajnie upraktycznionej lub nawet zbiurokratyzowanej**.

O trwałości funkcji oraz (nie)obecności celu oceniania

Głębszy namysł budowany wokół oceny opisowej rzadko uwzględnia teorię oceniania szkolnego inną niż wytworzona w obszarze dydaktyki stworzonej przez Wincentego Okonia (np. Altszuler 1960; Pułturzycki 1999), choć się do niej bezpośrednio nie odwołuje. Jednego z tropów pozwalających rozwinąć tę kwestię dostarcza żywotność obiektywistycznej kategorii „funkcje oceniania”. Pojawia się ona m.in. w tekstach, których autorki dokonują charakterystyki lub krytycznego rozrachunku z oceną opisową, przyjmując za punkt odniesienia założenia konstruktywizmu:

Odnosząc się do osiągnięć uczniów w zakresie wiedzy i umiejętności wyznaczanych programem danej klasy winna [ocena opisowa] pełnić funkcję diagnostyczno-informacyjną, motywującą i prorozwojową, dawać jasny wgląd w zdolności uczenia się dziecka i uzdolnienia specjalne. Jednakże, jak wynika z przeprowadzonej analizy (...) założone funkcje oceny są realizowane w ograniczonym zakresie (Nowicka 2009: 109).

Takiemu pojęciu oceny opisowej [nastawienie na potencjał rozwojowy] towarzyszą więc trzy funkcje:

- informacyjna – o tym, co dziecku udało się poznać, zrozumieć, co już potrafi,
- korekcyjna – o tym, co ma już opanowane, a nad czym musi jeszcze popracować,
- motywacyjna – zachęcająca do dalszego wysiłku (...). (Nowak-Łojewska 2009: 112)

Konkluzje kończące przywołane teksty wskazują na potrzebę zmiany praktyk oceniania we wczesnej edukacji, zmiany, u której podstaw leć powinno przesunięcie akcentów z ujednociającego porównywania wyników nauczania na zindywidualizowaną diagnozę i potencjał rozwojowy ucznia. Jednak funkcja oceny jest przez autorki wykorzystana zgodnie z logiką zasad dydaktycznych sformułowanych przez Okonia (1970). Ta tradycyjna koncepcja zdaje się w dydaktyce polskiej jedynym źródłem, z którego wyrasta trzon popularnej do dziś typologii funkcji oceny (np. Półturzycki 1999; Bereźnicki 2007). Jej systematyczne rozbudowywanie o kolejne odmiany (np.: funkcję diagnostyczną, prognostyczną, prorozwojową, wspierającą, facylitacyjną) bywa odczytywane jako przejaw „nie-nadążania jednoparadygmatycznej teorii w »ogarnianiu« tego, co się w obszarze praktyki oceniania staje” (Gołębniak 2003: 207).

Jednak w analizowanym tu przypadku można postawić tezę, że funkcja oceny jest przez przedstawicieli polskiego konstruktywizmu traktowana jak pojęcie pozaparadygmatyczne, któremu sens nadaje dopiero osadzenie w konkretnej teorii kształcenia. Potwierdzenie znaleźć można m.in. w artykule Iwony Kopaczyńskiej, która pisze tak:

Funkcje oceniania w świetle konstruktywistycznego ujęcia spostrzegane są jako forma inspirowania ucznia do rozwoju. Ocena ma służyć głównie uczniowi, a w dalszej kolejności nauczycielowi, rodzicom i administracji oświatowej (czyli w porządku odwrotnym niż w behawiorystycznym ujęciu). (...)

Rzeczywista realizacja funkcji motywacyjnej i informacyjnej tkwi w relacjach między nauczycielem i uczniami, i w tym, co uczeń może mentalnie oswoić w sytuacjach konstruowania znaczeń. (...) Efektem realizowanej funkcji motywacyjnej i informacyjnej jest rozwój zdolności do samokontroli i autoregulacji. (Kopaczyńska 2009: 98)

Tymczasem w kategorię funkcji oceny jest wpisane normatywne¹ przekonanie, że oceny szkolne mają moc korzystnego wpływania na uczniowską postawę wobec uczenia się (np. Altszuler 1960; Niemierko 2002), czyli istnieje pozytywna zależność między sposobem posługiwania się oceną przez nauczyciela a osiąganymi przez ucznia, zewnętrznymi ustalonymi efektami. Jeśli nawet uwzględnimy, że relacja ta może zostać zaburzona przez różne dysfunkcje, to **uczeń i tak pozostaje jedynie obiektem lub celem oddziaływania założonej funkcji oceny**, a nie podmiotem procesu oceniania, co lokuje tę kategorię poza logiką konstruktywizmu edukacyjnego.

¹ Nazwami dydaktyk (obiektywistyczna, normatywna, instruktywna, konstruktywistyczna) posługują się w niniejszym tekście zgodnie ze znaczeniem nadanym jej przez Klus-Stańską w książce *Paradygmaty dydaktyki* (2018).

Bliższe podejściu konstruktywistycznemu zdaje się natomiast pojęcie celu oceniania, powszechnie wykorzystywane w anglojęzycznej literaturze przedmiotu. Pozwala ono zastąpić normatywne pytanie: Co nauczyciel powinien zrobić, by ocena spełniała przypisaną jej funkcję? – innym, znacznie bardziej elastycznym: W jakim celu oceniać?

Oczywiście cel oceniania, w myśl technologicznej narracji obowiązującej w polskiej polityce oświatowej, może zostać sprowadzony do „rozpoznawania przez nauczyciela poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego (...)” (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2020 r., poz. 1327)) oraz doprecyzowany zgodnie z logiką – nieprzywoływanych wprost w tym dokumencie – informacyjnej i motywacyjnej funkcji oceniania. Celom oceniania można też jednak nadać charakter lokalny (zindywidualizowany) i uznać je za rodzaj intencji pedagogicznej. Rozwiązanie takie jest bliskie koncepcjom konstruktywistycznym i pozwala potraktować cel oceniania jak rodzaj pola, w którym przenikają się lub są negocjowane oczekiwania nauczyciela i zamierzenia ucznia, osadzone w kontekście wytwarzanym przez bliższe i dalsze otoczenie społeczne. W takiej przestrzeni mieści się wiele odmian i form oceniania (zob. Frey 2014), których właściwości ulegają modyfikacji zależnie od celu, jakiemu zostają przyporządkowane. **To cel oceniania określa bowiem relacje oceniania z uczeniem się** (lub szerzej: kształceniem), sposób gromadzenia danych do oceny oraz zasady ich interpretowania, prezentowania i wykorzystania wyników. Tym samym zarysowuje również obszary władzy, odpowiedzialności i poczucia sprawstwa podmiotów uczestniczących w procesie kształcenia.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się obecnie trzy zasadnicze rodzaje oceniania, które różnią się celem i siłą zewnętrznej presji wywieranej na wynik (Earl, Katz 2005):

- ocenianie uczenia się (*assessment of learning*) jest najbardziej powszechne w polskiej edukacji. Odpowiada mu model oceniania sumującego, podporządkowany ustalaniu, w jakim stopniu lub na jakim poziomie uczeń zrealizował stawiane mu wymagania. Jedną z jego istotnych właściwości jest uwikłanie w złożone relacje z wynikami egzaminów zewnętrznych oraz kategoriami sprawiedliwości i obiektywizmu (Szyling 2013b);
- ocenianie dla uczenia się (*assessment for learning*) zakłada, że uczeń powinien się stać aktywnym uczestnikiem oceniania własnych osiągnięć, „właścicielem własnego uczenia się” (Black, Wiliam 2009: 5). Jednak główną rolę w definiowaniu „standardów sukcesu” odgrywa nauczyciel – jego doświadczenia, oczekiwania oraz zakres treści realizowanych podczas zajęć (Frey 2014: 145). Logika *assessment for learning* zachowuje formalną bliskość z tak zwanym bieżącym ocenianiem wewnątrzszkolnym (por. Ustawa z dnia 7 września 1991 r.), co nie oznacza jednak tożsamości tych dwóch modeli ani nie przesądza o charakterze ich relacji z teorią rozwoju sformułowaną przez Wygotskiego (zob. Szyling 2010; 2018);
- ocenianie jako uczenie się (*assessment as learning*) jest koncepcją chronologicznie najnowszą, która stara się przełamać ograniczenia *assessment for learning* wyini-

kające z podporządkowania go strategiom efektywności kształcenia. W podejściu tym – silnie inspirowanym założeniami konstruktywizmu – kładzie się nacisk na rozwijanie i wspieranie kompetencji metapoznawczych ucznia, który uznawany jest za postać kluczową, łączącą ocenę i własny proces uczenia się. Wymaga się od niego nie tylko monitorowania własnego uczenia się, ale także samodzielnego wprowadzania zmian w swoim rozumieniu określonego zagadnienia czy jakości posiadanych umiejętności. Nauczyciel tylko dostarcza narzędzi do uczenia się, stwarza uczniom poczucie bezpieczeństwa w sytuacji podejmowania ryzyka poznawczego i pozwala oswoić się im z niepewnością pojawiającą się przy uczeniu się czegoś nowego (Earl 2007).

Jak łatwo można dostrzec, każdy z tych typów oceniania jest powiązany z odmiennym modelem uczenia się, który określa ramy posługiwania się nimi. Żadnego z nich nie wyklucza się z przestrzeni szkoły, różnie konfigurując ich wzajemne relacje (Earl, Katz 2005). Wykorzystanie tej klasyfikacji w dalszych analizach pozwala dostrzec kolejne obszary redukcji występujących w polskim dyskursie oceniania wczesnoszkolnego.

O (nie)docenianiu kontekstu i paradygmatycznych odrębności, czyli ocenianie bieżące we wczesnej edukacji

Ocena opisowa – choć wywiedziona z przesłanek progresywistycznych – jest w Polsce identyfikowana z formalnym zapisem na świadectwie szkolnym, czyli jej celem jest ocenianie uczenia się (*assessment of learning*). Wyjaśnia to, dlaczego w praktyce jest ona w znacznym stopniu wyabstrahowana z procesu kształcenia i koncentruje się na poziomie osiągniętych przez ucznia efektów nauczania lub – znacznie rzadziej – na dokonanych przez niego postępach odniesionych do wymagań zewnętrznych. Regulacje prawne pozbawiły jednak wczesnoszkolną ocenę opisową mocy promowania, a więc formalnie uwolniły ją od społecznej presji wywieranej na wysokość wyniku (*stakes are high*) i zapewnienie warunków jego porównywalności. Stając się społecznie nieistotną, przestała budzić żywe zainteresowanie dzieci i części rodziców (np. Liszka 2003; Szyling 2013a), a nauczycieli zniechęcała pracochłonnością, którą z czasem znacząco ograniczyły programy komputerowe.

W efekcie uwaga nauczycieli, dzieci i ich rodziców skupiła się na ocenianiu bieżącym. Początkowo chciano, nawiązując do znanych rozwiązań alternatywnych (np. Śliwerska, Śliwerski 2008), wykluczyć z pierwszego etapu kształcenia ocenianie za pomocą stopni. Zaowocowało to z jednej strony pojawieniem się w praktyce edukacyjnej ich rozlicznych namiastek (Kopaczyńska 2004), a z drugiej wytworzyło u nauczycieli i uczniów poczucie tymczasowości, czekania na „prawdziwe ocenianie”, czyli na „sprawiedliwe” – bo wystawiane z całą surowością – stopnie (Szyling 2015).

Z czasem wiele szkół, wykorzystując zakres autonomii przyznany im przez prawo oświatowe, rezygnowało nawet z pozorów bieżącego oceniania opisowego i coraz śmielej

wracało do posługiwania się skalą stopni szkolnych (Szyling 2013b; Śliwerski 2015), argumentując to – zwłaszcza w klasach trzecich – koniecznością przygotowania uczniów do oceniania obowiązującego na następnym etapie nauczania. W efekcie **bieżące ocenianie wczesnoszkolne zostało podporządkowane normatywnej kontroli** (Misiorna, Michalak 2011; Szyling 2013a, 2015) i wpisało się w logikę *assessment of learning*, czyli realizowało jeden cel, uwikłany w motywację za pomocą behawioralnych wzmocnień.

Trwałość przywołanych zjawisk, którą wzmacnia dominujący we wczesnej edukacji styl kierowniczego nauczania, potwierdzono w licznych badaniach (np.: Klus-Stańska, Nowicka 2014; Klus-Stańska (red.) 2014; Szyling 2019; Żytko 2020), co upewnia, że nie można zmienić celów oceniania i nadawanego mu sensu tylko za pomocą zewnętrznych regulacji. Każde włączenie w praktykę edukacyjną oceniania dla uczenia się (*assessment for learning*) czy oceniania jako uczenia się (*assessment as learning*) wymaga bowiem wprowadzenia fundamentalnych zmian nie tylko w sposobie myślenia nauczycieli o tym, czym jest uczenie się (Earl 2007), ale także w modelu programu nauczania i kulturze pracy szkoły (Shepard 2005) oraz społecznych przekonaniach o tym, czemu – poza kontrolą i doraźną korektą błędów – służyć może ocenianie edukacyjne.

Złudzeniu, że gruntowną przebudowę nauczania początkowego można zrealizować przez wprowadzenie nowej formy oceniania, ulegli nie tylko wdrażający nauczanie zintegrowane, ale także – kilkanaście lat później – osoby skupione w koalicji „Dziecko bez stopni” (www.facebook.com/DzieckoBezStopni). Podjęta przez nich w 2014 r. inicjatywa, określona przez Bogusława Śliwerskiego (2015) jako „rzekomo nowatorska”, stawiała sobie za cel ustawowe narzucenie oceny opisowej jako formy obowiązującej w bieżącym ocenianiu wczesnoszkolnym. Działania te nie zmodyfikowały istoty regulacji systemowych, ale przywoływane wówczas argumenty ujawniły obszary redukcji i przemilczeń w powszechnym dyskursie oceniania, także w tym, którego przesłanki teoretyczne wyrosły z konstruktywizmu społeczno-kulturowego.

Charakter oczekiwań zwolenników zmiany w ocenianiu wczesnoszkolnym oraz rodzaj zaplecza merytorycznego typowego dla ówczesnych dyskusji trafnie oddaje kontrowersyjny pedagogicznie (zob. Śliwerski 2015) fragment *Stanowiska Komitetu Psychologii PAN w odniesieniu do inicjatywy „Dziecko bez stopni”* (2014):

(...) wprowadzić zasadę bieżącego oceniania uczniów poprzez tzw. oceny opisowe, czyli oceny pomagające dziecku się uczyć, dające mu wartościowe informacje zwrotne. (...) Ocena ze strony nauczyciela odgrywa swoją formatywną rolę, czyli jest prorozwojowa, tylko wtedy gdy dostarcza dziecku informacji pomagających mu się uczyć, a więc umożliwia: (1) uświadomienie sobie, co robi dobrze, a co źle, (2) zrozumienie istoty popełnianych błędów, (3) wskazuje drogi poprawy, ale przede wszystkim (4) wskazuje, w czym dziecko jest kompetentne, co osiągnęło dzięki swemu wysiłkowi. Taki sposób oceniania wzmacnia wytrwałość uczącego się dziecka, buduje jego poczucie sprawstwa, w tym odpowiedzialności za własne działania, a w efekcie kształtuje zdolność samoregulacji, tak ważną w kolejnych etapach kształcenia oraz w życiu (*Stanowisko...* 2014).

W dalszych analizach uwzględnę dwie kategorie ujawniające się w przytoczonym tekście: normatywne ujęcie roli oceniania szkolnego oraz teoretyczne zaplecze zmiany.

O normatywnym charakterze myślenia o ocenianiu decydują przede wszystkim:

- ulokowanie potencjału zmiany w ujednoczonej formie oceniania, narzuconej ustawowo tylko jednemu z etapów edukacji, przy zaakceptowaniu innych obowiązujących rozwiązań systemowych, w tym koncepcji podstawy programowej oraz urzędowej definicji oceny szkolnej;
- przedstawienie proponowanych rozwiązań jako jedynie możliwych i gwarantujących pozytywne „prorozwojowe” skutki;
- przypisanie nauczycielowi pełnej odpowiedzialności za kształt oceny i jej poprawne wykorzystanie, co ucznia lokuje w roli obiektu, którego działania i postawy są zależne od funkcji przypisanych ocenianiu.

Dalsza analiza ujawnia pewien paradoks. Jego podłożem jest **sprzeczność między posługiwaniem się argumentacją typową dla dydaktyk obiektywistycznych a rodzajem zalecanego oceniania inspirowanego konstruktywizmem społeczno-kulturowym**, w wersji *assessment for learning* upowszechnionej przez Blacka i wsp. (2006).

Ta pozaparadygmatyczność oceniania kształtującego znajduje pewne uzasadnienie w teoretycznych rozważaniach Blacka i Wiliama (2009), ale równocześnie ułatwia wypaczenie jego idei przez instrumentalny charakter rozwiązań metodycznych (Torrance 2007, 2012). Zagadnienie to wymaga pogłębionych analiz (zob. Dann 2014), dlatego na użytek niniejszych rozważań jedynie zilustruję je rozumieniem kategorii „ocenianie rozwojowe”, zamieszczonej w tytule poradnika pod redakcją Danuty Sterny (2015). Książkę wybrałam ze względu na powoływanie się w niej na treść omówionego już *Stanowiska Komitetu Psychologii PAN* (2014) oraz powiązanie z praktyką oceniania wczesnoszkolnego.

Elementy definicji „oceniania rozwojowego” są rozproszone w tekście (Sterna (red.) 2015)², ale na ich podstawie można zrekonstruować rozumienie tej niejednoznacznej dydaktycznej kategorii. Kluczowe dla znaczenia nadanego jej w poradniku są dwa aspekty: opozycja wobec „upraszczającej i demotywuującej” oceny za pomocą stopni oraz „podmiotowe, konstruktywistyczne traktowanie uczenia się” (8–9; 11). O ile pierwsza z właściwości jest jednoznaczna, o tyle znaczenia związane z drugą nie mają nic wspólnego z dydaktykami konstruktywistycznymi. Przejawem praktycznej realizacji wspomaganie ucznia w „konstruowaniu jego obrazu świata” jest bowiem – jak twierdzą autorzy poradnika – formułowanie przez nauczyciela „celów uczenia się i komunikowanie ich [uczniom] w sposób zrozumiały, przekazywanie poleceń i zadań edukacyjnych oraz wyjaśnianie pożądanych standardów ich wykonania” (9), a jeśli wystąpi taka potrzeba – wskazanie procedur postępowania lub rozwiązywania zadań (39). Innymi słowy: sukces ucznia zależy od tego, czy zna cel podejmowanego wysiłku, czyli wie już na początku każdej lekcji, „dokąd prowadzi go nauczyciel” (19), bo dzięki temu „znacznie szybciej

² Wszystkie przytoczenia zawarte w tym akapicie są zaczerpnięte z poradnika Sterny ((red.) 2015). By uniknąć zbędnego powtarzania, w nawiasach podałam tylko numery stron z tego tekstu.

i skuteczniej opanowuje wymaganą wiedzę” oraz poczuwa się do współodpowiedzialności za proces uczenia się (22). Obrazu „wspierania w indywidualnym rozwoju” dopełnia „robienie krótkich sprawdzianów w trakcie procesu nauczania, aby nie pozwolić uczniom na zaległości” (83) oraz uczynienie adresatem oceny rodziców uczniów, którzy mogą „odczytać je dziecku i skorzystać z nich, by skuteczniej pomóc mu w uczeniu się” (16).

Nie trzeba wyrafinowanych rozważań teoretycznych, by dostrzec, że **koncepcja „oceny i oceniania rozwojowego”, deklaracyjnie wyprowadzona z konstruktywistycznych przesłanek *assessment for learning*, jest z nimi sprzeczna, natomiast podporządkowana została regułom dydaktyki instruktywnej** (zob. Klus-Stańska 2018) oraz bezszwowo powiązana z kierowniczym stylem nauczania.

Powyższy wniosek podważa też zasadność eksponowanej w tym podejściu tezy, że kształtująca informacja zwrotna odgrywa jednoznacznie pozytywną rolę w uczeniu się. Jej bezpośrednie powiązanie z obowiązkowymi wymaganiami programowymi pozwala nauczycielom łatwo nakreślić proste cele uczenia się i skoncentrować się na instrumentalnie interpretowanych wynikach lub liniowo rozumianym postępie, czyniąc je wyznacznikami uczniowskiego sukcesu, na daleki plan odsuwając zaś rozumienie przez dzieci własnego uczenia się (Dann 2014: 155). Prowadzić to może również do **zawłaszczenia oceniania kształtującego przez behawiorystyczne modele oceniania** oparte na odwołaniach do zewnętrznych celów (Torrance 2012: 329) i logice uzupełniania braków.

Przemilczany dyskurs?

W zrekonstruowanej definicji „oceny i oceniania rozwojowego” można jak w soczewce dostrzec źródło zmarnowanych szans, jakie przed ocenianiem wczesnoszkolnym otworzył dyskurs konstruktywistyczny. **Nie jest to jednak przemilczenie, ale zniekształcenie koncepcji konstruktywistycznych**, ich spoczwarzenie w kontakcie ze stabilnością i trwałością instrumentalnego myślenia o ocenianiu, wywiedzionego z zaleceń dydaktyki normatywnej.

Konkluzja ta nie wiąże się z postulatem, by w ocenianiu szkolnym unikać standardów określonych w obowiązujących dokumentach oświatowych. Chodzi raczej o to, co Ruth Dann nazwała „lepszym rozumieniem przestrzeni, w której dzieci się uczą, przestrzeni, w której nauczanie, uczenie się i ocenianie (informacje zwrotne) łączą się w całość czytelną dla ucznia” (2014: 155).

Z konstruktywistycznej perspektywy informacja zwrotna jest tylko jednym z aspektów środowiska uczenia się, dlatego za nieporozumienie trzeba uznać założenie oceniania dla uczenia się, że jej zawartość i forma „działają” na ucznia automatycznie. Relacja ta jest znacznie bardziej złożona, ponieważ dotyczy zarówno jakości środowiska, jak i jednostkowych strategii uczenia się oraz gotowości ucznia do zaangażowania się w zadanie. W tym ujęciu **ważniejsze od samej informacji zwrotnej powinno być poznanie tego, jak uczniowie ją rozumieją i interpretują**. Nie chodzi tu jedynie o poznanie przez uczniów arbitralnie narzuconych im celów i oszacowanie efektów uczenia się zgodnie

ze schematem odpowiedzi podanym przez nauczyciela, ale także o ten rodzaj refleksji nad własnym uczeniem się, jaki proponuje *assessment as learning* (Earl, Katz 2005; Earl 2007; Dann 2014). Wnioski z analiz przeprowadzonych w tym tekście sugerują jednak, że polska edukacja wczesnoszkolna nie jest jeszcze gotowa na tę koncepcję.

Literatura

- Altszuler I. (1960), *Badania nad funkcją oceny szkolnej*. Warszawa, PZWS.
- Bereźnicki F. (2007), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D. (2006), *Jak oceniać, aby uczyć*. Warszawa, CEO.
- Black P.J., Wiliam D. (1998), *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. „The Phi Delta Kappan”, 2(80).
- Black P., Wiliam D. (2009), *Developing the theory of formative assessment*. „Educational Assessment, Evaluation and Accountability”, 21(1).
- Brookhart S. (1993), *Teachers Grading Practices: Meaning and Values*. „Journal of Educational Measurement”, 2(30).
- Brookhart S. (2003), *Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purposes and Uses*. „Educational Measurement, Issues and Practice”, 4(22).
- Cackowska M., Winiarz A. (2003), *Kształcenie wczesnoszkolne*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ćwikła E. (2019), *Oczekiwania szkolne wyrażone w świadectwach uczniów kończących klasę trzecią szkoły podstawowej*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 8.
- Dann R. (2014), *Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice*. „Assessment in Education: Principles, Policy & Practice”, 2(21).
- Dolata R., Sitek M. (red.) (2015), *Raport o stanie edukacji 2014. Egzamin zewnątrz w polityce i praktyce edukacyjnej*. Warszawa, IBE.
- Earl L. (2007), *Assessment – A powerful lever for learning*. „Brock Education. A Journal of Educational Research and Practice”, 16(1).
- Earl L., Katz S. (2005), *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind*. Winnipeg, Manitoba, Western Northern Canadian Protocol.
- Frey B.B. (2014), *Modern Classroom Assessment*. Los Angeles, SAGE Publications.
- Gołębiński B.D. (2003), *Egzaminy i ocenianie szkolne*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika, Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiński B.D. (2005), *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?* „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(1).
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D. (red.) (2014), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2016), *Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(33).
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2014), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Harmonia Universalis.
- Klus-Stańska D., Szymański M.J., Szymański M.S. (2003), *Wstęp*. W: D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański (red.), *Renesans(?) nauczania całościowego*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kopaczyńska I. (2004), *Ocenienie szkolne wspierające rozwój ucznia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kopaczyńska I. (2009), *Ocenianie wczesnoszkolne od behawioryzmu do konstruktywizmu*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(9).
- Liszka K. (2003), *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej – problemy metodyczne czy ideologiczne?* W: D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański (red.), *Renesans(?) nauczania całościowego*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- McMillan J.H. (2001), *Secondary Teachers' Classroom Assessment and Grading Practices*. „Educational Measurement, Issues and Practice”, 1(20).
- McMillan J.H. (2003), *Understanding and Improving Teachers' Classroom Assessment Decision Making: Implications for Theory and Practice*. „Educational Measurement, Issues and Practice”, 4(22).
- Misiorna E., Michalak R. (2011), *Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mit czy rzeczywistość?* W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Moss P.A. (2003), *Reconceptualizing Validity for Classroom Assessment*. „Educational Measurement, Issues and Practice”, 4(22).
- Niemierko B. (1990), *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*. Warszawa, PWN.
- Niemierko B. (1997), *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Wyd. 2 zm. Warszawa, WSiP.
- Niemierko B. (2001), *Chłodne oblicze egzaminu zewnętrznego*. W: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego*. Kraków, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa, WSiP.
- Niemierko B. (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa, WAiP.
- Niemierko B. (2014), *Dwie dekady dojrzewania diagnostyki edukacyjnej w Polsce*. „Ruch Pedagogiczny”, 2.
- Nowak-Łojewska A. (2009), *Pozory oceny opisowej – refleksje na marginesie szkolnej praktyki*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(9).
- Nowicka M. (2009), *Ocena opisowa – profesjonalna diagnoza i wsparcie zdolności uczniów czy obszar jałowej biurokracji?* „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(9).
- Okoń W. (1970), *Zarys dydaktyki ogólnej*. Wyd. 4. Warszawa, PZWS.
- Opłocka U. (2008), *Emergencja nauczycielskiej pedagogii oceniania – doniesienie badawcze*. W: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach nauczycieli*. Kraków, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Półturzycki J. (1999), *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Shepard L.A. (2000), *The Role of Assessment in a Learning Culture*. „Educational Researcher”, 7(29).
- Shepard L.A. (2005), *Linking Formative Assessment to Scaffolding*. „Educational Leadership”, 3(63).
- Słownik języka polskiego PWN*. <https://sjp.pwn.pl/sjp/szukaj/funkcja>, 20.10.2020.

- Stanowisko Komitetu Psychologii PAN w odniesieniu do inicjatywy „Dziecko bez stopni”* (2014), http://www.kompsych.pan.pl/images/Sprawozdania2011-15/2014/Za%C5%82._6._Stanowisko_Komitetu_Psychologii_PAN_w_sprawie___Dziecko_bez_stopni_.pdf, 5.10.2020.
- Sterna D. (2006), *Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa, CEO.
- Sterna D. (red.) (2015), *Uczę w klasach młodszych. Przykłady oceniania rozwojowego w Szkołach Uczących Się*. Warszawa, CEO.
- Szyling G. (2009a), *Ocena opisowa – ocena (nie)możliwa?*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(9).
- Szyling G. (2009b), *Językiem wymagań? Uwagi na marginesie podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr specjalny.
- Szyling G. (2010), *Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności*. W: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*. Kraków, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Szyling G. (2011), *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szyling G. (2013a), *Hybrydowy charakter oceny szkolnej we wczesnej edukacji: stan i wyzwania*, „Studia Edukacyjne”, 28.
- Szyling G. (2013b), *Obiektywizm i sprawiedliwość – (nie)wygodne kategorie szkolnego oceniania*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szyling G. (2015), *Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji*, „Studia Pedagogiczne”, 68.
- Szyling G. (2018), *Ku różnorodności w ocenianiu szkolnym. Od diagnozy do perspektyw zmiany*. W: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli*. Kraków, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Szyling G. (2019), *Atrofia nieformalnej diagnostyki edukacyjnej we wczesnej edukacji. Między biernością i przemocą poznawczą w epoce ekspertów*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4(47).
- Śliwerska W., Śliwerski B. (2008), *Edukacja w wolności*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2015), *O fakultatywności kształcenia dzieci bez stopni*. <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2015/01/o-fakultatywnosci-ksztacenia-dzieci-bez.html>, 5.10.2020.
- Torrance H., Pryor J. (2001), *Developing Formative Assessment in the Classroom: using action research to explore and modify theory*, „British Educational Research Journal”, 5(27).
- Torrance H. (2007), *Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning*, „Assessment in Education: Principles, Policy & Practice”, 3(14).
- Torrance H. (2012), *Formative assessment at the crossroads: Conformative, deformative and transformative assessment*, „Oxford Review of Education”, 38.
- Zalewska E. (2003), *Teoretyczne konteksty nauczania zintegrowanego – rekonstrukcja przez powrót do źródeł*. W: D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański (red.), *Renesans(?) nauczania całościowego*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Żytko M. (2004), *Ocenianie opisowe*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Żytko M. (2020), *Wczesna edukacja – między standaryzacją a upodmiotowieniem*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(49).

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla (...) szkoły policealnej (tekst jedn.: Dz. U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).

Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2020 r., poz. 1327). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001327/U/D20201327Lj.pdf>, 10.11.2020.

Źródła internetowe

www.facebook.com/DzieckoBezStopni, 5.10.2020.

Jolanta Rzeźnicka-Krupa

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.12>

ORCID: 0000-0002-3793-3870

Uniwersytet Gdański

jolanta.rzeznicka-krupa@ug.edu.pl

Konstruktywizm i pedagogika różnorodności w kontekście edukacji włączającej

Summary

Constructivism and diversity pedagogy: learning in the context of inclusive education

Constructivism is a very complex and ambiguous concept, whereas the constructivist approach is mostly presented in three main aspects: ontological and epistemological (conditions and capabilities of reality existence and cognition), psychological (mental processes of knowledge constructing) and pedagogical (processes of learning and creating concepts). In this article I am searching the answer to two basic questions, the first one reading: What are the potential results of the constructivist approach in connection with diversity pedagogy and inclusion learning for education and the functioning of schools? The posthuman critique of social constructivism formulates the second of the questions I want to answer in the text: how can the constructivist approach cooperate with some new contemporary social theories, especially the new realism (materialism) and pedagogy of things? Employing the Piagetian concept of decentration, I take a critical look at how and in what sense constructivism could influence the change of meanings ascribed to categories like norm(s), learning difficulties or special educational needs, as well as reformulate the general philosophy of education and eventually affect the functioning of schools as accessible learning environments.

Keywords: constructivism, diversity pedagogy, inclusive education, universal design for learning, new realism

Słowa kluczowe: konstruktywizm, pedagogika różnorodności, edukacja włączająca, projektowanie uniwersalne w uczeniu się, nowy realizm

Wprowadzenie: od konstruowania rzeczywistości społecznej i tworzenia wiedzy o świecie do uczenia się świata

Konstruktywizm¹ jest pojęciem złożonym i wieloznacznym, odnosi się do różnych zjawisk i nurtów teoretyczno-metodologicznych, koncepcji psychologicznych i pedagogicznych. Niemniej można odnaleźć wspólne wątki i założenia, które łączą ze sobą odmienne

¹ W literaturze z obszaru nauk społecznych pojawiają się dwa terminy: konstruktywizm i konstrukcjonizm, które często bywają stosowane zamiennie. Termin konstruktywizm (*constructivism*) odnosi się

sposoby rozumienia i interpretowania tego, czym jest, a zarazem czym nie jest konstruktywizm. W prezentowanym tekście podejmuję namysł nad dwiema kwestiami. Po pierwsze nad możliwymi implikacjami przyjęcia perspektywy konstruktywistycznej w kontekście założeń pedagogiki różnorodności i edukacji włączającej, co może prowadzić do zmiany znaczeń kategorii normy i „specjalnych potrzeb edukacyjnych”, a także przeformułowania ogólnej filozofii kształcenia i funkcjonowania szkół. Po drugie, odnosząc się do krytyki konstruktywizmu we współczesnej humanistyce, analizuję możliwości współistnienia podejścia konstruktywistycznego z innymi nurtami i koncepcjami pedagogicznymi, przede wszystkim tzw. nowym realizmem i pedagogiką nieantropocentryczną (pedagogiką rzeczy).

Podejście konstruktywistyczne zazwyczaj jest analizowane w odniesieniu do trzech głównych obszarów. Pierwszy z nich tworzy ramy dla rozumienia procesów **konstruowania rzeczywistości społecznej** (**świata życia** w znaczeniu Husserlowskiego *Lebenswelt*) i dotyczy zbioru podstawowych założeń na temat warunków i możliwości istnienia oraz poznania/badania rzeczywistości zyskującej status „obiektywności” w rozumieniu Bergera i Luckmanna (1966, zob. także Schütz 1967; Holzner 1968). Rzeczywistość społeczna nie jest w pełni dowolnym konstruktem jednostek, ponieważ procesy jej wytwarzania mają swoje społeczne i dyskursywne podłoże. Są warunkowane przez intersubiektywnie podzielane sposoby rozumienia, społeczną świadomość i reprodukowaną wiedzę oraz mechanizmy kontroli tkwiące w samych podmiotach i nabywane w toku życia społecznego (por. teorię strukturacji Giddensa, koncepcję podmiotu i wiedzy/władzy Foucaulta czy teorię habitusu i pola społecznego Bourdieu). Kluczowe zatem stają się pojęcie **znaczenia** i sfera społecznej *praxis*, w której działają aktywne podmioty i zachodzą procesy rozumienia i interpretacji oraz wytwarzania społecznie podzielanych przekonań i wiedzy (zob. Schütz 1967; Manterys 1997; Giddens 2001; Jasińska-Kania i in. (red.) 2006; Szacki 2007; Hejnicka-Bezwińska 2008; Rzeźnicka-Krupa 2009).

Druga płaszczyzna rozumienia pojęcia konstruktywizm odnosi się do procesów **konstruowania wiedzy o świecie** i wiąże się z nurtem dwudziestowiecznej psychologii, przede wszystkim z pracami Wygotskiego, Piageta i Brunera, których koncepcje były następnie rozwijane przez wielu innych badaczy. Wspólnym elementem jest tu przekonanie, że

w większym stopniu do nauk zakorzenionych w przekonaniach na temat obiektywnie istniejącej rzeczywistości złożonej z istniejących niezależnie od naszego poznania bytów ożywionych i nieożywionych, których znaczenia są utrwalone w świadomości społecznej. Natomiast konstrukcjonizm (*constructionism*) jest związany z poglądami, w świetle których istnienie i poznanie rzeczywistości ma charakter przede wszystkim językowy i pojęciowy, gdyż przedmiotem poznania jest „rzeczywistość werbalnie (językowo) opisywana”, a przedmiotem poznania stają się wyrażone w kategoriach językowych subiektywne konstrukcje tworzone przez ludzi (Ogryzko-Wiewiórkowski 2012: 144). Zgodnie z tym rozróżnieniem konstruktywiści podkreślają rolę i znaczenie schematów poznawczych (struktur wewnętrznych i zasad ich organizowania), a konstrukcjonisci silniej akcentują kwestie języka, narracji, tworzenia znaczeń i kontekstu społeczno-kulturowego. W polskiej literaturze z zakresu socjologii czy pedagogiki najczęściej stosowany jest jednak termin „konstruktywizm”, odnoszony do obu przedstawionych sposobów rozumienia, dlatego też stosuję go w niniejszym tekście.

rozwój, myślenie, poznawanie i uczenie się polegają na wytwarzaniu w umysłach jednostek wewnętrznych struktur poznawczych, które umożliwiają rozumienie, interpretowanie i działanie podmiotów w otaczającym ich świecie i za pomocą których kształtuje się pojęciowa wiedza na temat rzeczywistości. Powstają one w toku aktywnego przetwarzania informacji i w powiązaniu ze społecznie interpretowanymi i modyfikowanymi sieciami znaczeń. Można tu mówić o pewnej zbieżności z koncepcjami konstruowania rzeczywistości społecznej z punktu widzenia chociażby koncepcji intersubiektywności i przekładalności perspektyw widzenia Schütza (1967).

Rozwijane przez psychologów konstruktywistyczne teorie rozwoju myślenia, rozumienia i nabywania pojęć oraz wytwarzania wiedzy o świecie wywarły znaczący wpływ na pedagogiczne koncepcje uczenia się. Jednocześnie rozwój różnych nurtów filozofii i socjologii wiedzy oraz podejścia interpretatywnego w naukach społecznych sprzyjał badaniu zjawisk edukacyjnych z perspektywy struktur rozumienia i wiedzy wytwarzanych w procesie kształcenia w umysłach uczniów. I właśnie w polu pedagogiki, zwłaszcza dydaktyki, odnajdujemy trzeci wymiar konstruktywistycznego myślenia, który można odnieść do procesów **uczenia się świata**, rozumianego jako taki sposób organizacji procesu kształcenia, który maksymalnie sprzyja aktywnemu wytwarzaniu przez uczniów wewnętrznych struktur wiedzy i samodzielnemu nabywaniu umiejętności (Klus-Stańska 2000, 2008, (red.) 2014; Gołębiak 2005; Klus-Stańska, Nowicka 2005). Uczenie się w paradygmacie dydaktyki konstruktywistycznej – jak zauważa Klus-Stańska (2010: 313–352) – to proces, którego punktem wyjścia jest zawsze aktywność uczniów stawianych w sytuacji poznawczego konfliktu, niejednoznacznego problemu do rozwiązania, budzącego ciekawość i wymagającego samodzielnego poszukiwań w celu jego rozwiązania. W procesie tym należy uwzględnić dotychczasową biografię poznawczą i wiedzę osobistą uczniów oraz tworzyć warunki do negocjowania wspólnych znaczeń i konstruowania pojęć. Zadaniem nauczyciela jest przede wszystkim tworzenie optymalnych warunków do samodzielnej aktywności poznawczej uczniów.

Witkowski (2007: 56–58) zauważa, że jedną z istotnych kategorii pedagogicznych wywiedzionych z teorii Piageta jest pojęcie „decentracja”, które skupia w sobie z jednej strony aspekt subiektywności i ekspresji podmiotu, z drugiej natomiast roszczenia do obiektywności rozumianej jako obiektywizowanie własnego punktu widzenia, własnych poglądów i przyjętej perspektywy. W szerszym ujęciu decentracja oznacza nakładanie na naszą osobistą perspektywę oglądu innych kontekstów i znaczeń, co zdaniem Witkowskiego ma ogromne znaczenie dla kształtowania struktur umysłowych i rozwoju tożsamości podmiotu. Dlatego też edukacja powinna koncentrować się nie na transmisji i reprodukcji oraz egzekwowaniu określonego w podręcznikach zbioru wiedzy, lecz przede wszystkim na „stymulowaniu samej zdolności otwierania na znaczenia, rozwijanie samej motywacji (a nie tylko metodycznej zdolności) do uczenia się” (Witkowski 2007: 70; zob. także Klus-Stańska 2000; Klus-Stańska, Nowicka 2005). W relacji pedagogicznej decentracja oznacza odejście od postawy nauczyciela-tłumacza rzeczywistości, który pełniąc funkcję „kulturowego prawodawcy” (Bauman 2012), pośredniczy w przekazywaniu

pedagogicznie usankcjonowanej wiedzy. Uczenie się jest zatem rozwijaniem zdolności do pogłębionego poznawania rzeczywistości i krytycznej refleksji nad wytwarzaną wiedzą. Taki sposób widzenia bliski jest wyróżnionemu przez Batesona głębszemu poziomowi uczenia się, które polega na kształtowaniu ram poznawczych i ogólnych umiejętności korzystania z nowych informacji i modyfikacji nabytej wiedzy, a także zdolności do całkowitej rewizji ram poznawczych. Bauman zauważa, że obecnie „wiedza jest eksterytorialna (...) źródła wiedzy są wszędzie i nigdzie” (2012: 13), co oznacza, że mnogość i dostępność różnych źródeł informacji pozbawia szkołę jako instytucję uprzywilejowanej pozycji i monopolu na wiedzę, a nauczycieli odziera z roli depozytariuszy mądrości. Dlatego też „dobre szkolnictwo musi stymulować i propagować otwartość, a nie zamykanie się umysłu” (Bauman 2012: 31).

Co zatem może oznaczać owo dobre, otwierające umysł szkolnictwo, uwzględniające w procesie edukacji różne konteksty szeroko rozumianej perspektywy decentracji? W dalszej części artykułu starałam się odpowiedzieć na to pytanie, odwołując się do założeń pedagogiki różnorodności i edukacji włączającej, które ukształtowały się w rezultacie obecności w szkołach uczniów zróżnicowanych ze względu na: pochodzenie, narodowość, język, kulturę, wyznanie, kolor skóry, płeć czy orientację seksualną (zob. Hollins i in. (red.) 1994) oraz uczniów postrzeganych jako „innych” z uwagi na trudności i niepowodzenia, jakich doświadczają, m.in. uczniów z różnego rodzaju niepełnosprawnościami (zob. Mittler 2000; Ainscow 2000; Ainscow i in. 2006, i in. 2013).

Pedagogika różnorodności i założenia edukacji włączającej

W świetle założeń konstruktywizmu rzeczywistości: społeczna, edukacyjna, szkolna są społecznie wytwarzane, nie funkcjonują na zasadzie „naturalnego” biegu rzeczy, lecz tak, jak je sami urządzimy. W procesie rozwoju i uczenia się istotne znaczenie mają społeczne uzgodnienia dotyczące tego, co jest normą, a co nie, oraz powszechnie przyjmowane przesłanki przy formułowaniu celów kształcenia. Gallagher (2004) zwraca uwagę na ważne pytania, nad którymi zazwyczaj nie zastanawiamy się w codziennej pracy pedagogicznej i nie czynimy z nich również istotnego przedmiotu szerszej społecznej refleksji: kto i dlaczego decyduje o tym, że dzieci w danym wieku powinny posiadać określoną wiedzę, znajomość takich, a nie innych zagadnień czy wykształcić takie, a nie inne umiejętności (pytanie o społeczno-kulturowy kontekst konstruowania pojęcia normy). Kto zatem, dlaczego i na jakiej podstawie stwierdza, że dane dziecko ma trudności i co z tego faktu wynika (to pytanie odnosi się do cech tożsamości dziecka/ucznia konstruowanej przez system edukacji)? Jakie treści, materiały, metody kształcenia i oceniania są stosowane? Na jakich założeniach się opierają (to pytanie o cele i treści kształcenia oraz sposoby ich realizacji)? W rezultacie stajemy przed kluczowym w myśleniu pedagogicznym pytaniem o samą edukację, sposób jej rozumienia i ucieleśniania w formalnych i nieformalnych praktykach działania, w szkolnych wspólnotach i całym systemie oświaty.

Zgodnie z obowiązującym w Polsce prawem (Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, tekst jedn.: Dz. U. z 2020 r., poz. 1309) uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to dzieci i młodzież z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, niedostosowaniem społecznym, zaniedbaniem środowiskowym, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, zaburzeniami komunikacji językowej, chorobami przewlekłymi, zakłóceniami rozwoju na skutek sytuacji traumatycznej lub kryzysowej, z trudnościami adaptacyjnymi spowodowanymi przez różnice kulturowe lub zmianę środowiska edukacyjnego i – *last but not least* – ze szczególnymi uzdolnieniami. Uczniom tym jest udzielana pomoc psychologiczno-pedagogiczna, w ramach której uruchamia się liczne procedury diagnostyczno-orzekające i szeroko rozumiane pedagogiczne i specjalistyczne wsparcie (Cybulska i in. 2017). W literaturze pedagogicznej funkcjonuje również pojęcie „niepełnosprawność edukacyjna”, które obejmuje rozbieżności pomiędzy wymaganiami szkoły a możliwościami ucznia (Bleidick 1977; Bach 1999; Szumski 2006). Jeśli więc możliwości i umiejętności dziecka rozmiągają się z oczekiwaniami systemu edukacji, staje się ono „dzieckiem z deficytami” (Klus-Stańska 2007), niedoskonałym „bytem uczącym się”, naznaczonym pewną skazą i wymagającym działań rozpoznawczych i „naprawczych”. Ainscow (2000: 181) twierdzi, że sposób podejścia do trudności edukacyjnych, polegający na definiowaniu i zaspokajaniu specjalnych potrzeb uczniów wynikających z posiadanych „deficytów”, może w rzeczywistości stygmatyzować i ograniczać szanse edukacyjne. Doświadczane trudności mogą być uwarunkowane socjoekonomicznie i kulturowo, ich przyczyn można również poszukiwać w sposobie funkcjonowania szkoły, czy też szerzej mówiąc: we właściwościach samego procesu kształcenia, który wystarczająco nie uwzględnia złożoności procesów uczenia się i zróżnicowania sposobów wytwarzania wiedzy, na co zwracają uwagę pedagodzy konstruktywiści (zob. Trent i in. 1998).

Biorąc pod uwagę, że specjalne potrzeby wiążą się z bardzo zróżnicowanymi zjawiskami, zasadne staje się pytanie o sens i skutki wyodrębniania coraz to bardziej precyzyjnych kryteriów i procedur identyfikowania edukacyjnej „odmienności”, która wypycha kolejne grupy uczniów w koleiny terapeutyzującego podejścia do szkolnego uczenia się. System kształcenia nastawiony na unifikację i standaryzację, nieuwzględniający zróżnicowania uczniów sam wytwarza wiele negatywnych zjawisk, a następnie diagnozuje i identyfikuje grupy uczniów wymagających odrębnego, specjalistycznego traktowania, projektując rozbudowane i złożone podsystemy ich wspierania (zob. Rzeźnicka-Krupa 2019a). Potrzeba edukacyjnego nadzoru, procedur klasyfikowania nie tylko nabywanej wiedzy, ale także tożsamości uczniów sprawia, że coraz częściej przypina się im diagnostyczne etykiety „uczni z problemem”: z dysleksją, zespołem Aspergera, ADHD, zaburzeniami emocjonalnymi itd., którym może się stać nawet dziecko wybitnie uzdolnione w jakiejś dziedzinie bądź mające ogólny wysoki iloraz inteligencji i zdolności uczenia się. Pewnym rozwiązaniem tej sytuacji jest podejście prezentowane przez pedagogikę różnorodności

(Sheets 2004; Nieto i in. 2007) w powiązaniu z założeniami edukacji włączającej (z pełną świadomością krytycznej refleksji nad samą kategorią inkluzji w kontekście rozumianego w duchu Rancière'a założenia o edukacyjnej równości) oraz dydaktyką konstruktywistyczną i tzw. pedagogiką rzeczy.

Pedagogikę różnorodności można rozpatrywać w odniesieniu do dwóch zasadniczych nurtów myślenia: ponowoczesności, która dokonała znaczącej zmiany statusu ontologicznego i etycznego kategorii **różnicy**, pozytywnie wartościując wszelką odmienność (zob. Szkudlarek 1993; Melosik 2006; Szumski 2006) oraz nowego realizmu (Barad 2007; DeLanda 2006, 2016; Deleuze, Guattari 2015), w którym rzeczywistość postrzegana jest jako nieustanny, ontologiczny przepływ bytów ludzkich i nieludzkich tworzących sploty materialno-symbolicznych asamblaży, w których stawanie się i zmiana oraz związane z nimi ograniczenia stanowią nieodłączny aspekt istnienia podmiotów. Zarówno w perspektywie postmodernistycznej, jak i w filozofii nowego realizmu zróżnicowane możliwości i potrzeby uczniów można traktować jako dynamiczny i w pewien sposób naturalny stan podmiotu, sposób istnienia i wartość, której nie powinno się „patologizować” i na różne dostępne sposoby naprawiać, lecz traktować jako pedagogiczne zadanie pozwalające uruchamiać różne sposoby poznania i tworzenia wiedzy o świecie. Pedagogika różnorodności wiąże się z koncepcją szkoły dla wszystkich uczniów, którą można odnaleźć w poglądach Jana Amosa Komeńskiego (choć już on wykluczał ze szkolnego nauczania osoby, „którym Bóg odmówił rozumu” (Speck 2013: 11)), wyrasta ona z przekonania, że przyczyn trudności i niepowodzeń edukacyjnych nie należy dopatrywać się tylko w uczniu, jego brakach, deficytach i problemach (zob. Leicester 2000), ale w dużej mierze również w sposobie organizacji i pracy szkoły (Ainscow 2000), ogólnie przyjętej filozofii edukacji, a także osadzonych w szerszym kontekście społeczno-politycznym idei równości i sprawiedliwości. Pociąga to za sobą konieczną zmianę w podejściu do procesów kształcenia, ukierunkowaną nie tylko na treści i sposób traktowania programu, zakładane efekty kształcenia, metody pracy, strukturę organizacyjną, ale przede wszystkim na zmianę w myśleniu o samej edukacji, jej celach, roli, jaką mają odgrywać poszczególne zaangażowane w nią podmioty, i na zmianę całej kultury organizacyjnej szkoły. Szkoła dla wszystkich uczniów jest miejscem, gdzie zasadniczej zmianie ulega również postrzeganie tych, którzy mają różnego rodzaju trudności w uczeniu się, gdyż ze strefy trudności w procesie adaptacji do szkolnych wymagań przemieszczamy się w strefę zróżnicowanych biologicznie, społecznie, kulturowo doświadczeń i zasobów, odmiennych kontekstów funkcjonowania, a także niestandardowych sposobów poznawania świata i wytwarzania wiedzy, które są immanentnym i oczywistym elementem szkolnej rzeczywistości. Szkoła realizująca założenia edukacji dla wszystkich uczniów nie musi ich precyzyjnie diagnozować i różnicować, gdyż różnice w uczeniu się przejawiane przez dzieci są niejako naturalnie wpisane w proces edukacji i stanowią fundament wszelkich praktyk pedagogicznych. Piagetowska koncepcja **decentracji**, rozumiana za Witkowskim (2007) jako zróżnicowanie perspektyw, oznacza obecność w procesie edukacji nie tylko różnych treści, materiałów, pomocy dydaktycznych, sposobów rozwiązywania problemów i metod pracy, ale także różnych spo-

sobów poznawania i wytwarzania wiedzy związanej z obecnością niestandardowo funkcjonujących uczniów, zróżnicowanych form działania, ekspresji i zaangażowania uczniów i nauczycieli oraz elastycznego podejścia do programów szkolnych. Odpowiada to w pełni zasadom tzw. projektowania uniwersalnego w edukacji (*Universal Design for Learning*) i tworzenia dostępnych środowisk edukacyjnych z wykorzystaniem nowoczesnych technologii (zob. Meyer i in. 2014; Canter i in. 2017; CAST 2018). Proces kształcenia, by sprostać wyzwaniom edukacji włączającej, przede wszystkim musi się koncentrować na tworzeniu odpowiednich warunków do samodzielnego badania, poznawania i odkrywania świata w zgodzie z potrzebami i zasobami uczniów, którzy ze względu na zróżnicowane możliwości i sposoby percepcji, myślenia, rozumienia, komunikowania się, tworzenia reprezentacji poznawczych, poruszania się i działania, zróżnicowany kontekst biograficzny, społeczny i kulturowy nie są w stanie osiągnąć edukacyjnego sukcesu w szkole nastawionej na transmisję ujednocionej pod względem treści i form nauczania wiedzy. Ale nie dlatego, że nie mogą czy nie potrafią się uczyć z powodu swoich ograniczeń, lecz dlatego, że szkoła jako instytucja nie potrafi i/lub nie chce realizować innego podejścia do edukacji.

Bruner (2006a: 7–9) postrzegał szkoły jako „kultury wzajemnego uczenia się” przygotowujące uczniów do dokonywania samodzielnego odkryć. W tym kontekście propozycja spojrzenia na uczniów doświadczających trudności w uczeniu się nie z perspektywy ich deficytów, ale potrzeby dokonania zmian w pracy szkoły, podejścia do programu i metod kształcenia wprowadza zupełnie nową filozofię edukacji. Zróżnicowanie społeczności szkolnej traktowane nie jako problem, lecz jako zadanie i wyzwanie (Speck 2013: 72) opiera się na zasadzie równości i uruchamia szerszą zmianę społeczno-kulturową, etyczną i polityczną. Jak pisze Speck: „Pedagogika różnorodności jest ważnym programem pedagogicznym, jednakże różnorodność sama w sobie nie jest jeszcze pojęciem wartości (...) nie oznacza jeszcze, że wszystkie nierówności znikną i staną się nieistotne, jeśli stworzy się różnorodność” (2013: 73). Zmiana perspektywy tworzy podstawy do budowania w szkołach kultury i organizacji pracy, która „(...) pozwoli im bardziej elastycznie odpowiadać na potrzeby wszystkich dzieci danej społeczności” (Ainscow 2000: 193). Do funkcjonowania heterogenicznych klas szkolnych kluczowa staje się pedagogiczna zasada „bycia mile widzianym” (Speck 2013: 72), niezależnie od kraju pochodzenia i kultury, wyglądu, koloru skóry, ilorazu inteligencji, funkcjonowania zmysłów wzroku i słuchu, uzdolnień i wielu innych cech. W zróżnicowanym środowisku wywodzący się z konstruktywistycznych ujęć rozwoju i uczenia się postulat decentracji tradycyjnych praktyk nauczania, które dominują w szkolnej rzeczywistości, jest nie tylko w większym stopniu możliwy do zrealizowania, ale także staje się koniecznością. Różnorodność wielu aspektów edukacji sprawia, że społecznie konstruowana kategoria normy poszerza swoje granice, a to, co wiąże się z odmiennością, staje się punktem wyjścia i sposobem bycia wpisanym w szkolną codzienność.

Gutierrez i Rogoff (2010: 189–190) piszą, że: „struktura i rozwój ludzkich procesów psychicznych są wynikiem uczestniczenia w kulturowo zapośredniczonych (...) praktycznych działaniach zakładających istniejące praktyki i narzędzia kulturowe”, czyli

konkretnych doświadczeń uczestnictwa jednostki w określonych typach działań, także edukacyjnych. Można zatem powiedzieć, że dostępność określonych doświadczeń kształtuje indywidualną historię (biografię poznawczą) uczniów, ich wiedzę osobistą, indywidualne koncepcje rzeczywistości, sposoby działania, mówienia, realizowania aktywności szkolnych. Dopiero w zróżnicowanym pod wieloma względami środowisku możliwe jest adekwatne reagowanie nie tyle na specjalne, ile przede wszystkim na zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów, co wymaga odejścia od jednolitego programu i nauczania wszystkich uczniów „jednym frontem” i w jednakowy sposób. Edukacja otwierająca umysły musi uwzględniać fakt, że: „To nie dziecko powinno dostosować się do szkoły, lecz szkoła do dziecka” (Speck 2013: 86).

Konstruktywizm a materialność procesu poznania (uczenia się)

Konstruktywizm jako perspektywa ontologiczno-epistemologiczna był poddawany krytyce z perspektywy podejść posthumanistycznych i nurtów tzw. nowego materializmu (nowy realizm, postkonstrukcjonizm, performatywna metafizyka), które w ostatnich latach zajmują znaczące miejsce w naukach społecznych i humanistyce (zob. Latour 2005; DeLanda 2006, 2016; Barad 2007)². Przekonanie, że rzeczywistość poznajemy jako rezultat strukturyzacji doświadczenia przefiltrowanego przez język i kategorie kulturowe, zawiera ukryte założenie istnienia pierwotnej materii/bytów, które po nałożeniu na nie kulturowej formy tworzą rzeczywistość (Bednarek 2012: 228–229). Tymczasem „(...) ciała i słowa, opowieści i światy: wszystkie zostają ze sobą połączone w obrębie naturokultur” (Haraway 2012: 256). W przeciwieństwie do konstruktywizmu, posthumanistyczna ontologia wielości (ontologia maszyn) Deleuze’a i Guattariego (2015) ukazuje emergentny charakter rzeczywistości, która wytwarza się w różnego rodzaju konfiguracjach w bezustannym procesie stawania-się i tworzenia powiązań między różnymi bytami, podmiotami ludzkimi i nie-ludzkimi. Owo splątanie ludzi, maszyn, ideologii, dyskursów i praktyk sprawia, że immanentną właściwością świata jest ciągle przekształcanie i zakorzenianie się w rozmaitych postaciach istnienia, tworzenie asamblaży (DeLanda 2006, 2016). Wiedzę o rzeczywistości tworzymy, będąc w niej – to nie słowa i rzeczy konstytuują rzeczywistość, jest ona wytwarzana w **fenomenach**, ściśle splecionych praktykach materialno-dyskursywnych, za pomocą których konstytuują się granice bytów (Barad 2012: 344).

Na edukację jako element rzeczywistości społecznej także można patrzeć jak na splot ściśle połączonych ze sobą elementów materialnych i dyskursywnych. Heterogeniczny obszar instytucji i praktyk składających się na „urządzenia edukacyjne” (zob. Deleuze, Guattari 2015) wytwarza swoiste „aparaty produkcji i reprodukcji ciał” (Haraway 2009:

² Bardziej szczegółowe rozwinięcie przedstawionych tu wątków nowego materializmu i związanej z nim ontoepistemologii przedstawiłam w pracy: *Spoleczne ontologie niepełnosprawności. Ciało, tożsamość, performatywność* (2019b).

17–28), które powstają w bezustannych procesach powstawania opowieści o „realnym” świecie. Nie są one elementem logiki „odkrycia” i uwewnętrznienia istniejących struktur, ale zależą od praktyk i bytów ucieleśnianych każdorazowo w konkretnych społecznych relacjach zachodzących we wspólnocie uczących się. Jak piszą Chutorański i Makowska: „(...) edukacja tkana jest zarówno z wartości, ideologii, dyskursów, relacji międzyludzkich, jak i przez szereg różnych relacji, które tworzymy z rzeczami, zwierzętami, roślinami, bakteriami etc.” (2019: 9).

W podejściu konstruktywistycznym postulowane jest uczenie się przez działanie, rozwiązywanie problemów w różnego rodzaju sytuacjach w realnym życiu. W ontologii wielości ciała, rzeczy, działania i wszelkie byty są postrzegane jako aktywne podmioty, obdarzone mocą działania i sprawczości, a nie tylko zasoby (obiekty) wykazujące określone cechy i właściwości. Uczeń jest bytem, który nieustannie się transformuje i wytwarza w całym złożonym splocie wielorakich powiązań z bytami ludzkimi i nie-ludzkimi (Latour 2005), nie można go zatem postrzegać jako podmiotu opisanego za pomocą zbioru cech i posiadanych zasobów (bądź ich braku). Wiedza o świecie zawsze jest rezultatem poszczególnego, specyficznego ucieleśnienia, materializacji danego spłotu, a patrzenie/widzenie (wytwarzanie wiedzy) odbywa się z określonej pozycji i w określony sposób oraz „(...) zawsze jest kwestią władzy widzenia” (Haraway 2009: 15, 2012: 245–259). Jaka wiedza i w jaki sposób wytwarzana powstanie w umysłach uczniów, jakim przekształceniom będzie podlegać, zależy od jej konkretnego, aktualnego usytuowania w danym urządzeniu społecznym. W procesie poznania (edukacji) istotne jest zatem to, jakie technologie produkowania wiedzy uruchamiamy, w jaki sposób i z jakiej perspektywy patrzymy i jakie tworzymy sieci powiązań, gdyż wytwarzanie wiedzy łączy się z odpowiedzialnością za to, jakie byty (podmioty) powołujemy do istnienia.

Zakończenie

Czy zatem możliwe jest spotkanie posthumanizmu i nowego realizmu/materializmu z konstruktywizmem? W aspekcie psychologicznym i dydaktycznym odpowiedzi na to pytanie możemy częściowo poszukiwać w tradycyjnych koncepcjach pedagogicznych odwołujących się do poznania zmysłowego i uczenia się w kontakcie z rzeczami (Jan A. Komeński, Johann H. Pestalozzi, Maria Montessori), jak i rozwijanych obecnie nurtach: pedagogiki postkrytycznej (Hodgson i in. 2017; Vlieghe, Zamojski 2019), pedagogiki rzeczy (Chutorański, Makowska (red.) 2019; Chutorański 2020), pedagogiki powiązanej z ekologią oraz tzw. *outdoor* i *adventure education* (Palamer-Kabacińska, Leśny (red.) 2012, Bąk i in. (red.) 2014; Kruk 2020). Także w samych teoriach konstruktywistycznych pojawiają się pewne elementy, które mogą stanowić punkty styczności dla wypracowania nowych pedagogii i podejść dydaktycznych. Owe pogranicza można dostrzec np. w kwestii znaczenia aktywnej eksploracji otoczenia, manipulowania przedmiotami i uczenia się sensoryczno-motorycznego u Piageta (1966) czy w funkcjonowaniu

reprezentacji enaktywnych (związane z działaniem) i ikonicznych (odwołujące się do wyobraźni i wytwarzania obrazów umysłowych) u Brunera (1978). Choć reprezentacje poznawcze są nabywane w określonej sekwencji, przejście do kolejnego stadium rozwoju nie oznacza porzucenia dotychczasowego sposobu myślenia, jak uważał Piaget, gdyż wszystkie rodzaje reprezentacji umysłowych funkcjonują przez całe życie jednostki. Przejawem rozwoju jest nie tylko umiejętność wytwarzania kolejnych rodzajów reprezentacji, ale także umiejętność przenoszenia wiedzy między różnymi poziomami reprezentacji. Umiejętności tego rodzaju mają szczególne znaczenie nie tylko w odniesieniu do dzieci we wcześniejszych etapach rozwoju, ale także w procesie kształcenia np. uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, zaburzeniami neurologicznymi czy spektrum autystycznego. Również wczesne etapy rozwoju dziecka i właściwości dziecięcego myślenia, postrzegane jako przejaw „niedojrzałej”, niedoskonałej inteligencji, np. myślenie magiczne i obdarzanie podmiotowym sprawstwem przedmiotów i zwierząt, zaczynają zyskiwać nowe konteksty interpretacji, jeśli spojrzymy na nie z perspektywy rozwijanych współcześnie nurtów posthumanistycznych wyróżniających sprawcze podmioty ludzkie i nie-ludzkie.

Konstruktywiści, szczególnie Piaget, podkreślali znaczenie środowiska materialnego i rzeczy w procesie rozwoju i uczenia się dzieci. Współczesne nurty pedagogiki nieantropocentrycznej nadają rzeczom status aktywnych aktorów życia społecznego (zob. Chutorański, Makowska 2019; Chutorański 2020), a nie tylko narzędzi pośredniczących w procesach poznania i wytwarzania wiedzy. Postrzega się je jako pewną szerszą „kategorię uczulającą na (edukacyjną) obecność bytów pozaludzkich” (Chutorański, Makowska 2019: 14). W przestrzeni interakcji edukacyjnych można zatem badać rolę rzeczy, takich jak: zabawki, narzędzia edukacyjne, pomoce dydaktyczne itp., jednak ich rozumienie wykracza poza rolę „nośników znaczenia” noszących ślady interakcji społecznych i zdolności edukacyjnego oddziaływania i kieruje się w stronę problematyzowania, tzn. stawiania pytań o ich sprawczość, o to, jak działają w procesach edukacyjnych, jakie aktywności edukacyjne umożliwiają, a jakich zabraniają, jakie wyzwalają zmiany czy też w jaki sposób wyraża się ich polityczność, „jak uczestniczą w (re)produkowaniu nierówności, marginalizacji i relacji władzy?” (Chutorański, Makowska 2019: 15). Wszystkie te pytania są istotne w procesie kształcenia, ale nabierają szczególnego znaczenia, gdy odniesiemy je do uczniów z bardzo zróżnicowanymi doświadczeniami i niestandardowymi sposobami dostępu do otaczającego świata czy możliwościami komunikacyjnymi. Uczniów, dla których rzeczy są nie tylko pomocą dydaktyczną, lecz stanowią niezbędny element codziennego funkcjonowania czy wręcz część ich samych (np. wózek inwalidzki, specjalnie dostosowane miejsce do siedzenia czy pracy, teksty w języku brajla, lupy, trójwymiarowe wydruki, specjalne oprogramowanie komputerowe, aparat słuchowy, przestrzenno-gestowy język migowy, protezy kończyn itp.).

Celem pedagogicznego myślenia w znacznej mierze powinno być rozumienie i interpretacja zjawisk edukacyjnych w coraz bardziej złożonej rzeczywistości społecznej, z której – patrząc z perspektywy wartości demokratycznych i praw człowieka – nikt nie może/

nie powinien być wykluczany ze wspólnoty uczących się. Podejście konstruktywistyczne w powiązaniu z pedagogiką różnorodności, założeniami edukacji włączającej i pedagogiką nieantropocentryczną wyznaczają szerokie pole krytycznej refleksji nad obecnymi w szkolnej rzeczywistości pedagogiami, pole, które samo w sobie jest heterogeniczne, dynamiczne i niezwykle złożone. Obejmuje rzeczywistość edukacyjną odnoszoną nie tylko do procesów uczenia się i wychowania, ale także kwestie związane z egzystencją człowieka, relacjami z innymi bytami ludzkimi i nie-ludzkimi (czy też poza-ludzkimi), uwikłaniem w historię i kulturę, a także w przyrodę i sferę materialności, w niezwykle szybko postępujące zmiany, lokalne i globalne problemy społeczne, na które odpowiedź, przynajmniej częściową, może być mądra i otwarta, zdecentrowana i w wielu wymiarach różnorodna edukacja.

Literatura

- Ainscow M. (2000), *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły*. W: G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach: wybrane zagadnienia etyczne*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Ainscow A. (2020), *Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences*. „Nordic Journal of Studies in Educational Policy”, 6(1). <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>, 10.01.2021.
- Ainscow M., Booth T., Dyson A. i in. (2006), *Improving Schools, Developing Inclusion*. https://www.researchgate.net/publication/290261243_Improving_Schools_Developing_Inclusion, 12.01.2021.
- Ainscow M., Dyson A., Weiner S. (2013), *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*. Reading, CfBT Education Trust.
- Bach H. (1999), *Grundlagen der Sonderpädagogik*. Bern–Wien, Verlag Paul Haupt.
- Barad K. (2007), *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. London, Duke University Press.
- Barad K. (2012), *Posthumanistyczna performatywność: ku zrozumieniu, jak materia zaczyna mieć znaczenie*. W: A. Gajewska (red.), *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Bauman Z. (2012), *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Bąk A., Leśny A., Palamer-Kabacińska E. (red.) (2014), *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. Outdoor i adventure education w Polsce*. Warszawa, Pracownia Nauki i Przygody.
- Bednarek J. (2012), *Powrót „rzeczywistości”*. W: A. Gajewska (red.), *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Berger P.L., Luckmann T. (1966), *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York, Penguin Books.
- Birch A., Malim T. (1995), *Psychologia rozwojowa w zarysie: od niemowlęctwa do dorosłości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Bleidick U. (1977), *Pedagogische Theorien der Behinderung und ihre Verknüpfung*. „Zeitschrift für Heilpädagogik”, 2.
- Bruner J.S. (1978), *Poza dostarczone informacje*. Warszawa, PWN.
- Bruner J.S. (2006a), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Bruner J.S. (2006b), *In Search of Pedagogy*. Vol. 2: *The Selected works of Jerome S. Bruner*. London–New York, Routledge.
- Canter L., King L., Williams J., Metcalf D., Myrick Potts K. (2017). *Evaluating pedagogy and practice of universal design for learning in public schools*, „Exceptionality Education International”, 27(1).
- CAST (2018), *Universal Design for Learning Guidelines*. Ver. 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>, 10.01.2021.
- Chutorański M., Makowska A. (red.) (2019), *Rzeczy, kultura, edukacja*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Chutorański M. (2020), *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Cybulska R., Derewlana H., Kacprzak A., Pęczek K. (2017), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- DeLanda M. (2006), *A New Philosophy of Society. Assemblage Theory and Social Complexity*. London–New York, Bloomsbury Publishing.
- DeLanda M. (2016), *Assemblage Theory*. Edinburgh, University Press.
- Deleuze G., Guattari F. (2015), *Tysiąc Plateau. Kapitalizm i schizofrenia*. T. 2. Warszawa, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana.
- Donaldson M.C. (1985), *Myślenie dzieci*. Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Gallagher D.J. (2004), *The Importance of Constructivism and Constructivist Pedagogy for Disability Studies Education*. „Disability Studies Quarterly”, 24(2).
- Giddens A. (2001), *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*. Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Gołębniak D. (2005), *Konstrukttywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1.
- Gutierrez K.D., Rogoff B. (2010), *Kulturowe sposoby uczenia się: cechy indywidualne czy repertuary praktyki*. W: H. Červinková, B.D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Haraway D. (2009), *Wiedze usytuowane. Kwestia nauki w feminizmie i przywilej ograniczonej/częściowej perspektywy*. http://www.ekologiasztuka.pl/think.tank.feministyczny/articles.php?article_id=639, 5.12.2018.
- Haraway D. (2012), *Manifest gatunków stowarzyszonych*. W: A. Gajewska (red.), *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008), *Pedagogika ogólna*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P. (2017), *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. Earth, Milky Way, Punctum Books.
- Hollins E.R., King J.E., Hayman W.C. (red.) (1994), *Teaching Diverse Population. Formulating a Knowledge Base*. Albany, State University of New York Press.
- Holzner B. (1968), *Reality Construction in Society*. Cambridge, Schenkman Publishing.

- Jasińska-Kania A., Nijakowski L., Szacki J., Ziółkowski M. (red.) (2006), *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1–2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2007), *Między wiedzą a władzą: dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1–2.
- Klus-Stańska D. (2008), *Konteksty teoretyczne nadawania znaczeń przez dzieci. Wokół pytań o rozumienie pedagogicznego wsparcia*. W: W. Puślecki (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska D. (red.) (2014), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Kruk J. (2020), *Uczenie się w środowisku i dla środowiska*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3(50).
- Latour B. (2005), *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network Theory*. Oxford, Oxford University Press.
- Leicester M. (2000), *Integrowanie nierówności: uprzedzenia, władza i potrzeby specjalne*. W: G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach: wybrane zagadnienia etyczne*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Manterys A. (1997), *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Melosik Z. (2006), *Pedagogika postmodernizmu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014), *Universal Design for Learning: Theory and practice*. Wakefield, MA, CAST Professional Publishing.
- Milofsky C. (1997), *Sociology of Special Education*. W: L.J. Saha (ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford, Pergamon Press.
- Mittler P. (2000), *Czyje potrzeby? Czyje interesy?* W: G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach: wybrane zagadnienia etyczne*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Nieto S., Bode P. (2007), *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Boston, Allyn & Bacon.
- Ogryzko-Wiewiórkowski H. (2012), *Konstruktywizm versus konstrukcjonizm*. W: K.T. Konecki, P. Chomczyński (red.), *Słownik socjologii jakościowej*. Warszawa, Difin.
- Palamer-Kabacińska E., Leśny A. (red.) (2012), *Edukacja przygodą – Outdoor i Adventure Education w Polsce – teorie, przykłady, konteksty*, Warszawa, Pracownia Nauki i Przygody.
- Piaget J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa, PWN.
- Piaget J. (2005), *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rzeźnicka-Krupa J. (2009), *Podejścia badawcze w obszarze nauk społecznych*. W: eadem, *Niepełnosprawność i świat społeczny: szkice metodologiczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Rzeźnicka-Krupa J. (2019a), *Imaginarium upragnione/wymarzone/pożądane – w stronę performatywnej ontoepistemologii (nie)pełnosprawności*. W: eadem, *Společne ontologie niepełnosprawności. Ciało, tożsamość, performatywność*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rzeźnicka-Krupa J. (2019b), *Společne ontologie niepełnosprawności. Ciało, tożsamość, performatywność*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Schaffer H.R. (2005), *Psychologia dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schütz A. (1967), *The Phenomenology of the Social World*. Evanston, Northwestern University Press.
- Sheets R.H. (2004), *Diversity Pedagogy. Examining the Role of Culture in the Teaching-Learning Process*, Boston, Allyn & Bacon.
- Speck O. (2013), *Inkluzja edukacyjna a pedagogiką leczniczą*. Gdańsk, Harmonia Universalis.
- Szacki J. (2007), *Historia myśli socjologicznej*. Wyd. nowe. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szudlarek T. (1993), *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Trent S.C., Artiles A.J., Englert C.S. (1998), *From Deficit Thinking to Social Constructivism: A review of Theory, Research, and Practice in Special Education*, „Review of Research in Education”, 23. <https://doi.org/10.2307/1167293>, 10.01.2021.
- Vlieghe J., Zamojski P. (2019), *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Cham, Springer.
- Witkowski L. (2007), *Edukacja wobec sporów o (po) nowoczesność*. T. 1. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wygotski L.S. (1978), *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa, PWN.
- Ziółkowski M. (2006), *Teoria strukturalistycznego konstrukttywizmu i teoria strukturacji*. W: A. Jaśńska-Kania i in. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Akty prawne

- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (tekst jedn.: Dz. U. z 2020 r., poz. 1309).

Jaroslav Jendza

Uniwersytet Gdański
ORCID: 0000-0001-7598-9085
jaroslaw.jendza@ug.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.13>

Joanna Grzanka

Independent Researcher
ORCID: 0000-0001-9127-6835
joanna.grzanka@wp.pl

Freinet and Montessori in practice. A comparative analysis of the meanings attributed to the process of learning by early education teachers – research report

A small boy was industriously drawing a green cow. His teacher approached and told him, “There are no green cows.” He replied calmly, “That is why I am making one.”
Montessori (2005: 13)

Summary

The article presented is a qualitative analysis of the early education Freinet and Montessori teachers in relation to their educational practices in the scope of educational constructivism. Understanding constructivism as a metaphor describing process of learning, the authors outline similarities and differences in the conceptions attributed to the processes of learning between the two researched groups of teachers. The results of the analysis show the opposite “direction” of the thematizations. Freinet teachers concentrate on the techniques and then – in their narratives – outline the values related to education whereas Montessori teachers’ narratives are oriented at values and only illustrated with some technological examples. The outcomes of the analysis can be formulated in a form of provisional synthesis: The realization of constructivism in education is not connected so much with so called “active learning techniques” but rather with values, individual and shared axio-educational orientations and the quality of relations between various subjects involved in education. Such a hypothesis leads to the questioning of the tendency according to which teachers’ education should be practical. On the contrary, we claim that such a conception on teachers’ education might be an obstacle to the wide implementation of constructivism in educational practices.

Keywords: Montessori, Freinet, teachers’ education, constructivism

Słowa kluczowe: Montessori, Freinet, edukacja nauczycieli, konstruktywizm

Introduction

The main aim of the presented article is to outline some of the research results conducted among two groups of early education teachers working in grades 1–3 in Polish alternative elementary schools. Nevertheless, our specific intention here is focus on the educational practices in relation to the metaphor of **pedagogical constructivism** since this concept tends to be perceived globally as the opposition to mainstream, traditional schooling rooted in a behaviouristic paradigm of learning (see e.g.: Bruner 1960, 1971; Bower, Hilgard 1981; Ertmer, Newby 1993; Boghossian 2006) or/and educational assessment (Ahmad et al. 2020) and thus it is treated as a psychological – rather than epistemological – frame of various progressive pedagogies.

Nonetheless, it must be clearly articulated that we, following arguments formulated by many scholars and empiricists alike, do not conceive of constructivism as the **theory of school** or a unique **pedagogical approach** but, at most, a theory of **learning** (Gash 2014; Osborne 2014; Hobbiss 2018; cf. Mareschal et al. 2007).

We also agree with Biesta that the gradual disappearance of the lexis of **teaching** and **education** in the last three decades and the growing dominance of the **learning** discourse is not only a conceptual mistake, but it also has a negative influence on education *per se* and undoubtedly is not coincidental (Biesta 2005, 2006, 2010, 2012).

This also implies the assumption that a particular pedagogical approach, including Maria Montessori and Celestin Freinet, is rather a bundle of various concepts, beliefs and practices grounded (at times) on diverse psychological, sociological, pedagogical and political ideas.

For instance, Angeline Lillard (2007) shows that within Montessori pedagogy we can easily identify various theories, including (among other) humanism and constructivism. At the same time one must not forget that, at the initial stages of the development of this pedagogical concept, the psycho-educational dispute was predominated by the “nature-nurture” opposition as well as by the desire to create so called objectively-scientific pedagogy (Moll 2004), and Montessori was, at least to a certain extent, part of it and not so far from some of Edward Thorndike’s arguments (see e.g. Thorndike 1905, esp. pp. 187–198; 238–259) who, of course, is one of the key figures in early versions of behaviourism.

Freinet pedagogy cannot be identified as one specific and homogenic theory either. For instance, Victor Acker (2000) shows that we can find some arguments of Rabindranath Tagore or Ovide Decroly in his pedagogy as well as clear inspirations from Adolphe Ferrière, Jean Piaget and... John Dewey, especially when it comes to the role of the school as a centre of democratic life (Acker 2000: 4).

Having said that, our claim is not that constructivism is wrong. On the contrary, we firmly believe that its main characteristics might serve as orientation points to which early education should refer. A learning environment that incorporates constructivism is far more optimal than any other form of traditional, transmission-based and conservative education (Schwab et al. 2016: 194–206; Zolkoski et al. 2016; Perzigian, Braun 2020: 351–364).

Thorough analysis of the two alternative pedagogies has been done a number of times before, and the scholarly literature is very rich (see: e.g. Acker 2000; Aleksander 2014: 101–106; Issacs 2018) so it is needless to include detailed descriptions of these approaches here. Nonetheless, some major characteristics must be mentioned. Let us start with Célestin Freinet.

This educational approach tends to be regarded as a set of practical techniques, but in fact it is the pedagogic movement that goes hand in hand with the major postulates of the New Education Movement and thus it is much more than just a bundle of lesson ideas. This pedagogy is oriented at building a space for the holistic development of children, including their academic, emotional and social education (Freinet 1975). Helping children to develop a prodemocratic attitude, shaping social skills and the partnership relations of all the subjects intertwined in education, with the teacher building the scaffolding for these processes, are the pillars of this approach (Freinet 1975; Schaffer 2003: 167).

The educator creates the aforementioned space for the student who independently experiences and **constructs** knowledge. The development of social skills is enhanced by a few specific techniques such as: self-exploration experience, class councils and discussions, the printing press, school and class newspapers, class self-governments or books of life, the technique of responsibility – just to mention a few (Freinet 1993). For instance, the **class council** – during which the participants use the **class newspaper** – is a weekly class meeting with the teacher in which the whole community discusses important issues, form complaints suggestions and proposals as well as casting votes. The role of the newspaper, which is divided into three sections – thanks, critiques and proposals – is to help the students to share ideas in a frank and appreciative way. The other technique of building the class community is keeping the **book of class life** or chronicle in which all the members of group are invited to write their own significant memories from shared experiences. The inseparable part of Freinetian class life are voting and debates which help the pupils to learn to appreciate, comprehend and take part in democracy. The technique of responsibility involves performing specific functions in class where the teacher shares responsibility with the children (cf. Lindström 2018).

All the techniques create a specific climate in the class which becomes both the context but also the content of education. The **tacit** and personal knowledge (Polanyi 2009) of each and every child plays a crucial role in this pedagogic idea, and taking into consideration most of the techniques (esp. children's conferences, presentations, projects, and artistic forms), this approach is coherent with social constructivism, especially in the interpretation of Lev Vygotsky (1978, 1986) and Jerome Bruner (1960, 1996; cf.: Wheatley 1991; Klus-Stańska 2003; Adams 2006: 243–257) where the individual development of the child takes place in a wider class community, which supports the knowledge construction of the individual (Oldfather et al. 1998: 115; Fosnot, Perry 2005: 34).

Montessori pedagogy is at times referred to as “the aid to life” (Montessori 2007: 15–16), and it is not an eye-catching cliché, but rather a prerequisite for all the pedagogical actions undertaken within this approach. According to Montessori a child goes through

four six-year developmental planes (Grazzini 1996: 208–241), each with specific characteristics and thus demanding a carefully designed learning environment, congruent with their contemporary needs (Montessori 1964, 1973, 1994). In this environment the child is invited to explore various branches of knowledge during uninterrupted three-hour independent and free work cycle (Issacs 2018: 31–45). They might work individually or in small groupings, usually created by the children themselves. One of the trademarks of this pedagogy is the didactic material in the form of materialized concrete objects, through which children research and construct abstract concepts, and develop attention and self-discipline, especially in nurseries and the first years of elementary education (Montessori 1973). Freedom and the individual, the constructive rhythm of life and spontaneous activity are the conditions in which children learn in their own pace and choose the contents of learning (Duffy, Duffy 2012).

Method

Our research can be characterised as an in-depth qualitative exploration of early-education teachers' professional biographies (Atkinson 1998; Warren, Karner 2005; Creswell 2012). Nonetheless, for the purpose of this article it is much narrower and we present here one of the aspects that has turned out to be part of the outcome space. In fact, we have focused on teachers' practices of organizing educational occasions or experiences for their students. In this way, we have made an attempt to investigate how various forms of constructivism and other edu-psychological foundations "work" in the processes of education in these two alternative pedagogic approaches.

We have conducted (in total) 28 in-depth, qualitative, individual interviews that initially had been designed as phenomenographic (Marton 1981: 177–200; 1986) but in the course of our conversations all of them eventually transformed into **life stories** (Connelly, Clandinin 1990; Clandinin 2013). The sampling method is purposeful (purposive sampling), but also the snow-ball technique has been used (Patton 2002). As a result, the total sample consists of 14 Montessori and 14 Freinet teachers working in the first three years of elementary schools in Poland, which means that their students are from six to nine years old. All the interviewees are women aged between 28 and 60. There is a significant difference in the employment conditions between these two groups.

While all of the Montessori teachers work in non-state institutions, the Freinet are all employed in state schools. The place of work of the interviewed teachers is consistent with Polish educational reality. Montessori education in Poland is dominated by non-state institutions unlike Freinet education whose techniques are incorporated almost entirely in state schools.

Freinet teachers also represent much more diverse educational environments. Here we have managed to talk to small village schoolteachers as well as to those working in a large metropolis. Also, the age factor is different in two groups. All the Montessori teachers are be-

low forty-seven with less than twenty years of professional experience, whereas the Freinet group consists of teachers between thirty and sixty with three to thirty-five years of career.

Their status in their institutions is also incomparably diverse. Some Freinet teachers implement this pedagogy independently, while working in relatively transmission-based schools, while others are employed in institutions for which Freinetian pedagogy is the only model of operation. All Montessori teachers work in schools that incorporate this pedagogy thoroughly, which means that we have not had access to those who implement some elements of this approach.

All the interviews lasted between thirty-five and a hundred and twenty minutes, and have been transcribed and analysed according to the rules suggested by Steinar Kvale (2009). The initial, and, in majority of cases the only, interview questions were:

- What does being a Montessori/Freinet teacher mean for you?
- How come that you're here as a Freinet/Montessori teacher?

During the first phase of the analysis each group of teachers was explored separately. In this way we have created two outcome spaces consisting of two sets of collectively shared conceptions/meanings attributed to various aspects of educational processes. Having described and interpreted both outcome space results we have identified similarities and differences as well as existing references between two sets of meanings.

Results

Before offering some synthetical comparative attempt at interpretation let us outline some of the extracts of the transcripts in order to shed light on the narratives and thus various modes of the teachers' thematizations in relation to the main topic of this article.

Freinet teachers:

I managed to write a book with kids, which we then normally printed and we have it in our library and the kids borrow it and read. This is our finished work, so that we have closed this publication. (FT2)

I also make inquiry flashcards¹, most willingly the one in the forest, an inquiry flashcard Oh! (FT4)

I have organized two-week cycles in which there was freedom. Freedom of choice, content, time when you do something, when you start and when you finish. (FT5)

¹ The **inquiry flashcards** is one of didactic aids used while working with one of the Freinetian techniques that is referred to as **inquiry experience**. Inquiry flashcards are created by children in order to verbalize their cognitive needs as well as suggested intellectual activity. This idea is also becoming influential in the context of HE (Oppl 2017: 229–250).

Free text for sure! Inquiry flashcards as well and all the trips are based on them. So yes, the inquiry flashcards must be there. And it works (...) and we organize debates. (FT6)

My job is to plan work, to follow the child, not to make, but to encourage and we use the techniques of: planning the work, complexes of interests, newspaper (...) and children then can show who they are, they can speak publicly, they say what they think and they are not afraid. All that has been created through the complexes of interests, through things which I have created on the basis of their free texts. The children have a lot of ideas and I cannot let them down. (FT7)

I very often rely on debates – to talk, and every child’s voice matters. (FT9)

They [the children] use free texts when something is important for them, these topics. It is so developing for them and you can see how it is all changing, first in the picture, and a few months later they are able to write free texts. For me this is such beautiful evidence of how they are developing and how this ability to write is growing. (FT10)

In my class these are the children’s conferences, prepared by them, that work very well. The children are able to wonderfully talk about their interests, and when they do so they also talk about their achievements and about what else we could do since there are no failures here. (FT11)

Autocorrective flashcards² have turned out to be an ideal solution since the children who finish shared work, just sit around and take a math task or mother tongue task or science and they do them. (FT11)

I manage the book of life. This book of life is a chronicle in which children take down [class] events and they do it completely independently, with images, illustrations and free texts. After writing free texts, one group of children type them on the computer and then we publish a newspaper. (FT13)

We kept interclass correspondence, that we started in class two from [name of the town]. The beginning was about the location of our school, our town, their town. Then we had individual letters between particular children or sending recordings on how the patron’s day had looked like at school. (...) So, this correspondence did not only include letters but also other forms of children’s work. (FT 14)

In their narratives, Freinet teachers construct their conceptions according to a certain sequence (Fig. 1).

² **Autocorrective flashcards** is a technique used in Freinet pedagogy to foster independence and help to personalize the process of education. Usually these are two flashcards, one consisting of a given task, the other one with the correct or suggested solution. In Montessori methodology this aid is called “control cards” but the idea behind this didactic solution is very similar.

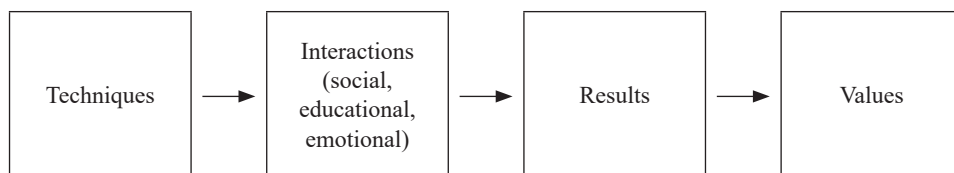


Figure 1. Freinet teachers' sequence of conceptions on educational processes.

Source: own research.

They describe precisely (a) certain technique(s) and then go on to reflect on how children **interact** while working in a specific way. This interaction is seen here in three inter-related domains: social, educational and emotional.

The teachers verbalize the connection between a given technique and children's interactions paying attention not only to possible/desired and purely academic '*outcomes*' but also to their social and psychic potential. These interactions are described with the lexis of "observable" and "tangible" behaviours.

Moreover, despite the fact that they do refer to the implemented educational solutions as **techniques**, it is clear that in this mode of thinking they are far beyond techno-logic tools. These are rather **pedagogic(al) forms** (Masschelein, Simons 2013, 2018).

The next element of the aforementioned sequence is '*outcomes*' which – again – is perceived much more broadly than just "digesting" some knowledge. The '*outcomes*' are thematized in the context of individual, multi-dimensional development, with special scope to the significance for a particular child. In other words, the '*outcomes*' are not objectified, but conceptualised in the context of a unique child's life.

Finally, in their narratives, the Freinet teachers refer to the **values** that are important for them and constitute this pedagogy. The intriguing fact here that the values appear as the last element of the sequence and therefore can be 'read' as the deepest dimension of their practices. Here, these declarations function as more general justifications for specific practices and seem to function as the bottom part of the cultural metaphor of iceberg, that is located beneath the surface of what is clearly visible.

Let us now turn to some examples of the Montessori teachers' narratives. Again, first we present a few "illustrative" extracts and then we focus on possible interpretations.

Individuality is the key word here. I work in order to support their individualities. (MT1)

In my class I try to create *hygge*³ where everybody feels safe and comfortable. You can only do some education if the relations are ok. Otherwise, we have taming, not learning. We meet

³ Cambridge English Dictionary defines this term as: "a Danish word for a quality of coziness (= feeling warm, comfortable, and safe) that comes from doing simple things such as lighting candles, baking, or spending time at home with your family. Source: <https://dictionary.cambridge.org/pl/dictionary/english/hygge>, 12.12.2020.

in the morning in a circle which gives us this feeling of togetherness. For about 25 minutes we talk about their weekend, important events in their lives and then go on to planning their daily work. And then they go and work by themselves. (MT3)

For me it is mostly *tea-time*⁴. The place is very small. We're close to each other this is important. You know, in the double sense of the word. Being together in peaceful and understanding way – that's it. Before that I was a completely different English teacher, believe me. Montessori is a way of life for me, and I hope also for the kids. It is not normal school, it is life. (MT4)

As you know [laugh] we are here to give the beginning of a more peaceful world. So, we start with great stories. It happens somewhere at the beginning of each year. We are all together, that hall here is dark, we bring some artefacts and tell one of the five stories⁵, one after another, one after another. (MT5)

You know it all started partly thanks to you [laugh]. I graduated from BA early education and started working in primary school. It was very traditional. I immediately knew, I was not "from this fairy-tale", and then I decided to go back to university and start my MA and in the meantime, I volunteered in [the name of a Montessori school]. Oh gosh! From the very beginning I knew that was my place on this planet, I could finally breathe. Freedom, now I am thinking about the *Braveheart*⁶ main character – do you remember this Scottish warrior? [laugh] I felt the same, at last. And I knew I had to do everything to provide these kids with freedom and non-violence experience. The rest is just addition. Yes, we have wonderful didactic material, yes we take part in regular professional development, yes I am relatively well paid, but as I say – this is not the issue, the issue is our relations. (MT7)

Montessori is not about the material or not even so much about the prepared environment. It is the freedom and love. Love for the child, love for the other love for the nature. I am sorry for the pathos, but I cannot talk seriously about my job without it. I know it is now maybe not so well seen, but for that's the starting point. This appreciation, acceptance and understanding – they are the pillars of my job. (MT8)

⁴ As we got to know later, teatime in the practice of this teacher is a specific pedagogic form. The students are invited to prepare tea in the traditional English manner and then sit at the table with a group of four and five and freely talk in English (as a foreign language). The assistance of the teacher is minimal. They may offer a topic or simply sit in the corner and take observation notes in order to prepare activities for the future.

⁵ The interview refers here to „The Five Great Lessons” which are unique part of Montessori curriculum for lower – elementary students. They include: 1) Coming of the Universe and the Earth; 2) Coming of Life; 3) Coming of Human Beings; 4) Communication/the Story of the Alphabet/The Story of Language; 5) The Story of Numbers (cf. Duffy, Duffy 2014).

⁶ *Braveheart* is a 1995 American epic historical fiction war film directed and co-produced by Mel Gibson, who portrays William Wallace, a late-13th-century Scottish warrior. <https://en.wikipedia.org/wiki/Braveheart>, 12.12.2020.

Nothing is predictable here. But what is in fact constant, is the way we perceive the child. They are most important here. Through these glasses we look at them, or at least we try to. That's why we constantly ask this ritual question everyday: 'What are you going to do today'. (MT11)

It must be something important for the child if they are to learn something. If they are not "touched" [shows the symbol of inverted commas] they won't learn it. No matter how we'd try. Have you ever really, seriously learned something that is not important to you? I guess, not and so this is the way we try to do it. Unfortunately, we live in this reality here and now, so from time to time we "have to" [shows the symbol of inverted commas] do some stupid things from the national curriculum, but even then we do not pretend we like it. We're authentic and frank. "Yes, we don't like it either but that's the law, sorry Montessori" [pretends to cite herself/ laughs]. (MT 12)

I am a complete anarchist [laugh] always planning, never following the plan from A to Z. [laugh]. I am not sure whether the need for order⁷ is what we have in our class [laugh] but what I know for sure is that my kids feel well and safe here. That is the key to any learning. (MT14)

Montessori teachers' narratives on education differ significantly from the Freinteian ones in their sequence and content (Fig. 2). They begin with the values and then concentrate on the relations, sometimes illustrating them with certain techniques which, however, are sparse and much less varied. This group of educators pays more attention to the ethical justifications and optimal conditions for constructing the knowledge, but does not focus on the technicalities of processes.

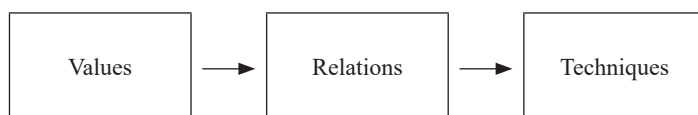


Figure 2. Montessori teachers' sequence of conceptions on educational processes

Source: own research.

⁷ The interviewee refers here to the Montessorian concept of "*sensitive periods*" which are the moments in life when children can naturally, without effort and with joy, develop certain competences or create a given attribute of personality. This concept is one of the most important elements of Montessori pedagogy. The *sensitive period* for order is characteristic for children at the level of *Casa dei Bambini*. It starts at birth and has got its peak during early toddlerhood and finishes when the child is around five years of age. That is why the "kindergarten" environment is organized to be so orderly, and that is why the presentations offered to children are given in a specific manner. The concept of sensitive periods has got its roots partly in the evolutionary theory of Charles Darwin, and partly in the work of a Dutch geneticist and botanist – Hugo de Vries, but contemporarily numerous schools of psychological thinking confirms empirically this idea (Montessori 1972: 37–59; cf.: Frankenhuis, Fraley 2017).

It might be connected with the importance of the adult preparation and the role of the environment. One must also bear in mind that lower elementary Montessori spaces, although there are some characteristic materials there, are, to a certain extent, diverse and modified not only according to the needs of particular children but also in line with the national curriculum as well as some deeply rooted local educational practices. It is not particularly unusual to find typical coursebooks in Polish Montessori elementary schools, not to mention the prevailing presence of conventional curriculum contents presented in more or less traditional form.

Observing Montessori on the level of “educational aids” one might come to the conclusion that it is quite conservative in Poland. Nevertheless, we know too well that no educational system depends on what is visible above the surface (aids, techniques or even contents) but rather these are the deeper layers that play a crucial role and perhaps even prejudice the nature of knowledge acquisition/construction/absorption.

For instance, the great lessons, which are stories enriched with presentations, might be treated as a form of transmissive teaching. It is an undeniable fact that when the children take part in them, their main role is to listen and watch, and thus only the receptive skills seem to be involved. This however would be a reductionist or even purely ideological point of view.

The question that must be posed after the analysis, is whether or not, children have the opportunity to actively **construct** their knowledge not only while “learning-by-doing” or during the activities proposed by constructionism (Tangney et al. (eds.) 2020), but also **while** or perhaps as “*a consequence*” of listening or watching. If such stories do really activate the urge to know, stimulate creativity, provoke “big questions” – isn’t that a form of knowledge construction?

Conclusions

Freinet teachers start with thematizing **the techniques** that undoubtedly are typical of constructivist pedagogic forms. Then they elaborate on and justifies them with the language of romantic liberalism at the level of values. In this way they teach us that, even the most modern and innovative “tools”, when deprived of consistent values, will not be a decisive factor in creating the possibility of constructivist education.

Montessori teachers show how important the (school) environment is, if it is to open up opportunity for significant education. The techniques, although important, are not what we should focus on while thinking about constructivism in education. This is the vision of a child, the optimal relations (of trust, freedom and respect) and a constant coming back to the ethical and ideological issues that might open the opportunity for constructivism to come into being in educational practices.

If so, we cannot escape the question of teachers’ preparation in HE. The overwhelming tendency to promote practical skills, glorifying the need to keep teachers’ education enter-

taining and as **innovative** as possible, are – in the perspective of the results of the research presented in this article – an obstacle to the successful implementation of constructivism in education.

References

- Acker V. (2000), *Celestin Freinet (1896–1966): A Most Unappreciated Educator in the Anglophone World*. Paper presented at the Annual Conference of the Comparative and International Education Society (San Antonio, TX, March 8–12, 2000), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451095.pdf>, 1.01.2021.
- Adams P. (2006), *Exploring social constructivism: theories and practicalities*. “Education 3-13”, 34(3).
- Ahmad S., Sultana N., Jamil S. (2020), *Behaviorism vs Constructivism: A Paradigm Shift from Traditional to Alternative Assessment Techniques*. “Journal of Applied Linguistics and Language Research”, 7(2).
- Aleksander Z. (2014), *The concept of teachers’ learning in the field of early education. From the Freinet pedagogy to the training of academic teachers*. “Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(10).
- Atkinson R. (1998), *The Life Story Interview*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Biesta G. (2005), *Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning*. “Nordisk Pedagogik”, 25.
- Biesta G. (2006), *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder, CO, Paradigm.
- Biesta G. (2010), *Why ‘what works’ still won’t work. From evidence-based education to value-based education*. “Studies in Philosophy and Education”, 29(5).
- Biesta G. (2012), *Giving teaching back to education: responding to the disappearance of the teacher*. “Phenomenology and Practice”, 6(2).
- Boghossian P. (2006), *Behaviorism, Constructivism, and Socratic Pedagogy*. “Educational Philosophy and Theory”, 38(6). DOI: 10.1111/j.1469-5812.2006.00226.x, 12.12.2020.
- Bower G.H., Hilgard E.R. (1981), *Theories of learning*. 5th ed. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Bruner J.S. (1960), *The process of education*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Bruner J.S. (1971), *The process of education revisited*. “Phi Delta Kappan”, 53(1).
- Bruner J. (1996), *Culture of Education*. Cambridge, Harvard University Press.
- Clandinin D.J. (2013), *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA, Left Coast Press.
- Connelly F.M., Clandinin D.J. (1990), *Stories of experience and narrative inquiry*, “Educational Researcher”, 19(5).
- Creswell J.W. (2012), *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Duffy M., Duffy N. (2012), *Love of Learning. Supporting Intrinsic Motivation in Montessori Students*. Santa Rosa, CA, Parent Child Press – A Division of Montessori Services.
- Duffy M., Duffy N. (2014), *Children of the Universe. Cosmic Education in The Montessori Elementary Classroom*. Santa Rosa, CA, Parent Child Press – A Division of Montessori Services.

- Ertmer P.A., Newby T.J. (1993), *Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective*. "Performance Improvement Quarterly", 6(4). DOI: 10.1111/j.1937-8327.1993.tb00605.x, 9.11.2020.
- Fosnot C.T., Perry R.S. (2005), *Constructivism: A psychological theory of learning*. In: C.T. Fosnot (ed.), *Theory, perspectives and practice*. New York, Teacher College Press.
- Frankenhuis W.E., Fraley R.C. (2017), *What Do Evolutionary Models Teach Us About Sensitive Periods in Psychological Development?* "European Psychologist", 22(3).
- Freinet C. (1975), *La educación moral y cívica*. Barcelona, Laia.
- Freinet C. (1993), *Education through Work: A Model for Child-centered Learning*, transl. J. Sivell. Lewinsohn, Edwin Mellen Press.
- Gash H. (2014), *Constructing Constructivism*. "Constructivist Foundations", 9(3). <http://constructivist.info/9/3/302.gash>, 8.07.2019.
- Grazzini C. (1996), *The four planes of development*. "The NAMTA Journal", 21(2).
- Hobbiss M. (2018), *Constructivism is a theory of learning not a theory of pedagogy. Neuroscience explains why this is important*, "NJP – Science of Learning". <https://npjscilearncommunity.nature.com/posts/41828-constructivism-is-a-theory-of-learning-not-a-theory-of-pedagogy-neuroscience-explains-why-this-is-important>, 16.12.2020.
- Issacs B. (2018), *Understanding the Montessori Approach. Early Years Education in Practice*. London–New York, Routledge.
- Klus-Stańska D. (2003), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kvale S. (2009), *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Los Angeles–London–New Delhi–Singapore, Sage.
- Lillard A.S. (2007), *Montessori. The Science behind the Genius*. Oxford, Oxford University Press.
- Lindström L. (2018), *Pedagogy of Work*, transl. A.S. Pihlgren, <http://www.ridef.one/wp-content/uploads/2018/07/The-Pedagogy-of-Work-article-of-Lars-Lindström.pdf>, 4.05.2020.
- Mareschal D., Johnson M.H., Sirois S., Spratling M.W., Thomas M.S.C., Westerman G. (2007), *Neuroconstructivism Volume One. How the Brain Constructs Cognition*. Oxford, New York, Oxford University Press.
- Marton F. (1981), *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*. "Instructional Science", 10.
- Marton F. (1986), *Phenomenography – A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality Source*. "Journal of Thought", 30(21).
- Masschelein J., Simons M. (2013), *In Defence of School: A Public Issue*. Leuven, Education, Culture & Society Publishing.
- Masschelein J., Simons M. (2018), *The University as Pedagogical Form: Public Study, Responsibility, Mondialisation*. In: S. Ramaekers, N. Hodgson (eds.), *Past, Present, and Future Possibilities for Philosophy and History of Education*. Springer, Cham, https://doi.org/10.1007/978-3-319-94253-7_4, 3.08.2019.
- Moll I. (2004), *Towards a constructivist Montessori education*. "Perspectives in Education", 22(2).
- Montessori M. (1964), *The Montessori Method*. New York, Schocken.
- Montessori M. (1972), *The Secret of Childhood*. New York, Ballantine Books.
- Montessori M. (1973), *From Childhood to Adolescence*. New York, Schocken.
- Montessori M. (1994), *Creative Development in the Child*. Vol. 1. Madras, India, Kalakshetra Publications.

- Montessori M. (2007), *The Absorbent Mind*. Vol. 1. Amsterdam, Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori R. (2005), *Educateurs sans Frontières. Educators without Borders*. Amsterdam, Nienhuis Montessori.
- Oldfather P., West J., White J., Wilmarth L. (1998), *Learning through children's eyes: Social constructivism and the desire to learn*. Washington, DC, APA.
- Oppl S. (2017), *Adopting Principles of Freinet Pedagogy for Research Skill Development in Higher Education*. "Zeitschrift für Sozialen Fortschritt", 6(4).
- Osborne J. (2014), *Constructivism: Critiques*. In: R. Gunstone (ed.), *Encyclopaedia of Science Education*. Dordrecht, Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6165-0_344-2, 8.10.2020.
- Patton M.Q. (2002), *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- Perzigian A., Braun M. (2020), *A comparison of school climate ratings in urban alternative and traditional high schools*. "Journal of Educational Research and Practice", 10. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2020.10.1.22>, 17.11.2020.
- Polanyi M. (2009), *The Tacit Dimension*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Schaffer H.R. (2003), *Introducing Child Psychology*. Hoboken, NJ, Wiley-Blackwell.
- Schwab J.R., Johnson Z.G., Ansley B.M., Houchins D.E., Varjas K. (2016), *A literature review of alternative school academic interventions for students with and without disabilities*, "Preventing School Failure", 60. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2015.1067874>, 11.11.2020.
- Tangney B., Byrne J.R., Girvan C. (eds.) (2020), *Constructionism 2020. Proceedings of the 2020 Constructionism Conference*. Dublin, Trinity College, 26–29 May.
- Thorndike E.L. (1905), *The Elements of Psychology*. New York, A.G. Seiler.
- Vygotsky L.S. (1978), *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Vygotsky L.S. (1986), *Thought and language*, transl. and ed. A. Kozulin. Cambridge, MA, MIT Press.
- Warren C., Karner T. (2005), *The Interview. Discovering Qualitative Methods: Field Research, Interviews and Analysis*. Los Angeles, CA, Roxbury.
- Wheatley G.H. (1991), *Constructivist perspectives on science and mathematics learning*. "Science Education", 75(1).
- Zolkoski S.M., Bullock L.M., Gable R.A. (2016), *Factors associated with student resilience: Perspectives of graduates of alternative education programs*. "Preventing School Failure", 60. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2015.1101677>, 15.11.2020.

Autorzy/Authors

Hana Červinková – Professor, Maynooth University, Ireland

Stanisław Dylak – prof. dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu, Poland

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

Bogusława Dorota Gołębiak – prof. DSW, dr hab., Dolnośląska Szkoła Wyższa,
Poland

Joanna Grzanka – niezależny badacz, Poland

Jarosław Jendza – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Alina Kalinowska-Iżykowska – dr hab., Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie, Poland

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

Małgorzata Kowalik-Ołubińska – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie, Poland

Astrid Męczkowska-Christiansen – prof. AMW, dr hab., Akademia Marynarki
Wojennej w Gdyni, Poland

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

Henryk Mizerek – prof. dr hab., Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Jolanta Rzeźnicka-Krupa – prof. UG, dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

Grażyna Szyling – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Lista recenzentów w 2020 roku/ List of Reviewers in 2020
(w kolejności alfabetycznej/ in alphabetical order)

Józefa Balachowicz – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie/ The Maria Grzegorzewska University (Poland)

Hana Červinkova – Maynooth University (Ireland)

Maria Czerepaniak-Walczak – Uniwersytet Szczeciński/
University of Szczecin (Poland)

Mirosław Dąbrowski – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (Poland)

Manuela Ferreira – University of Porto (Portugal)

Ewa Filipiak – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy/
Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz (Poland)

Zenon Gajdzica – Uniwersytet Śląski w Katowicach/ University of Silesia
in Katowice (Poland)

Bogusława Dorota Gołębiak – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu/
University of Lower Silesia (Poland)

Katarzyna Górak-Sosnowska – Szkoła Główna Handlowa w Warszawie/
Warsaw School of Economics (Poland)

Rune Hausstatter – Inland Norway University of Applied Sciences (Norway)

Jan Amos Jelinek – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie/ The Maria Grzegorzewska University (Poland)

Jarosław Jendza – Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk (Poland)

Alina Kalinowska – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/ University
of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)

Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski/ University
of Warsaw (Poland)

Michał Klichowski – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/
Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

Ewa Kochanowska – Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej/
University of Bielsko-Biała (Poland)

Krzysztof Konarzewski – Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach/
Holy Cross University in Kielce (Poland)

Weronika Kostecka – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (Poland)

- Katarzyna Krasoń** – Uniwersytet Śląski w Katowicach/ University of Silesia in Katowice (Poland)
- Amadeusz Krause** – Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk (Poland)
- Hanna Krauze-Sikorska** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
- Olga Kukushkina** – The Leningrad State University (Russia)
- Małgorzata Lewartowska-Zychowicz** – Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk (Poland)
- Urszula Markowska-Manista** – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (Poland)
- Alla Matuszak** – South Ural State University, Chelyabinsk (Russia)
- Zbyszko Melosik** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
- Maria Mendel** – Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk (Poland)
- Astrid Męczkowska-Christiansen** – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte/ Polish Naval Academy of the Heroes of Westerplatte (Poland)
- Renata Michalak** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
- Henryk Mizerek** – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/ University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)
- Barbara Murawska** – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (Poland)
- Krystyna Nowak-Fabrykowski** – Central Michigan University (USA)
- Joanna Ostrouch-Kamińska** – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/ University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)
- Leah O’Toole** – Maynooth University (Ireland)
- Jacek Pyżalski** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
- Claire Regan** – Marion Institute of Education Dublin (Ireland)
- Eliza Rybska** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
- Sławomira Sadowska** – Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk (Poland)
- Grzegorz Stunża** – Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk (Poland)
- Maria Szczepaska-Pustkowska** – Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk (Poland)
- Krzysztof Szmidt** – Uniwersytet Łódzki/ University of Lodz (Poland)
- Andrzej Tarłowski** – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (Poland)

Lucyna Telka – Uniwersytet Łódzki/ University of Lodz (Poland)

Janina Uszyńska-Jarmoc – Uniwersytet w Białymstoku/ University of Białystok (Poland)

Natalia Walter – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

Anna Wasilewska – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte/ Polish Naval Academy of the Heroes of Westerplatte (Poland)

Monika Wiśniewska-Kin – Uniwersytet Łódzki/ Univesity of Lodz (Poland)

Marta Wrońska – Uniwersytet Rzeszowski/ Univesity of Rzeszów (Poland)

Jolanta Zwiernik – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu/ University of Lower Silesia (Poland)

Agnieszka Żyta – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/ University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)

Małgorzata Żytko – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (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 **przesłać 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 tabelę, rysunki i zdjęcia zamieszczone w artykule.

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

Teksty nadsyłane do redakcji „Problemy 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 fby? 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 nie 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