



ISSN 1734-1582

E-ISSN 2451- 2230

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XIII 2017

Numer 3(38)

DZIECKO W EDUKACJI: MIĘDZY ROZWOJEM I TRAUMĄ

CHILD IN EDUCATION: BETWEEN DEVELOPMENT AND TRAUMA

w numerze m.in.:

- **Sławomira Sadowska**, *Reformatorskie działania w edukacji wczesnoszkolnej uczniów z niepełnosprawnością (...)*
- **Elżbieta Subocz**, *Rola wczesnej edukacji i opieki w ograniczaniu skutków ubóstwa wśród dzieci*
- **Krzysztof Konarzewski**, *Osiągnięcia szkolne czwartoklasistów w oddziałach o różnym składzie wiekowym*
- **Joanna Szymczak**, *Typologia nauczycielskiej refleksji dotyczącej pracy z uczniami*
- **Krystyna Nowak-Fabrykowski, Mary Lou Aylor**, *Inquiry on early childhood teachers preparation and retention*

POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE
WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU GDAŃSKIEGO

RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COUNCIL

Ludmila Belášová – Prešovská univerzita (Słowacja)
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA)
Demetra Evangelou – Purdue University (USA)
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski
Maria Mendel – Uniwersytet Gdański
Astrid Męczkowska-Christiansen – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte
Nina-Jo Moore – Appalachian State University (USA)
Roberto Muffoletto – Appalachian State University (USA)
Krystyna Nowak-Fabrykowski – Central Michigan University (USA)
Sharon E. Smaldino – Northern Illinois University (USA)
Andrzej Szklarski – University of Linköping (Szwecja)
Piotr Szybek – Lund University (Szwecja)
Bogusław Śliwerski – Uniwersytet Łódzki
Vlastimil Švec – Masarykova univerzita (Czechy)
Barbara Wilgocka-Okoń – Uniwersytet Warszawski
Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic (Portugalia)
Małgorzata Żyto – Uniwersytet Warszawski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM

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

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
e-ISSN 2451-2230

Publikacja dofinansowana przez Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Czasopismo recenzowane/ Peer-reviewed journal

Lista recenzentów jest drukowana w ostatnim numerze danego roku.
List of reviewers is published in the last issue of a given year.

Wydawca/ Editor:

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl
Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Spis treści

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

Sławomira Sadowska , <i>Reformatorskie działania w edukacji wczesnoszkolnej uczniów z niepełnosprawnością – „druzgocące fakty dokonane” czy postęp?</i>	7
Elżbieta Subocz , <i>Rola wczesnej edukacji i opieki w ograniczaniu skutków ubóstwa wśród dzieci</i>	21
Krzysztof Konarzewski , <i>Osiągnięcia szkolne czwartoklasistów w oddziałach o różnym składzie wiekowym</i>	34
Joanna Szymczak , <i>Typologia nauczycielskiej refleksji dotyczącej pracy z uczniami</i>	50
Krystyna Nowak-Fabrykowski, Mary Lou Aylor , <i>Inquiry on early childhood teachers preparation and retention</i>	61
Joanna Helios, Wioletta Jedlecka , <i>Diagnoza i ochrona dziecka z traumą rozwojową w polskim systemie oświatowym</i>	73
Alina Kalinowska , <i>Matematyczna aktywność badawcza uczniów klas początkowych. Między koncepcjami naukowymi i potocznymi</i>	82
Marta Krasuska-Betiuk , <i>Medialne reprezentacje kultury literackiej, czyli wiedza o książce dla dzieci – (nie) tylko w Sieci</i>	102
Ewa Lemańska-Lewandowska , <i>Namysł nad osobistymi przekonaniemiami na temat dziecka jako wyzwanie dla filozofii edukacyjnej nauczyciela (FEN)</i>	116
Aleksandra Szyller , <i>Dyskurs podręcznikowy a dyskurs dziecięcy – odmienne postrzeganie rzeczywistości</i>	124
Beata Telatyńska , <i>Możliwości współczesnej recepcji utworów Stanisława Jachowicza, dydaktycznej literatury dziewiętnastowiecznej</i>	137
Agnieszka Janik , <i>Warunki do zabawy na Przygodowym Placu Zabaw w Berkeley Marina w Kalifornii</i>	145

RECENZJE

Wiktor Sawczuk , <i>Wokół etycznej problematyki jakościowych badań edukacyjnych. Recenzja książki Etyka jakościowych badań edukacyjnych – dylematy i badawcze (nie)rozstrzygnięcia</i> , pod redakcją Hanny Kędzierskiej. Olsztyn 2016, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, ss. 123	157
Autorzy	163
Informacje dla Autorów	165

Contents

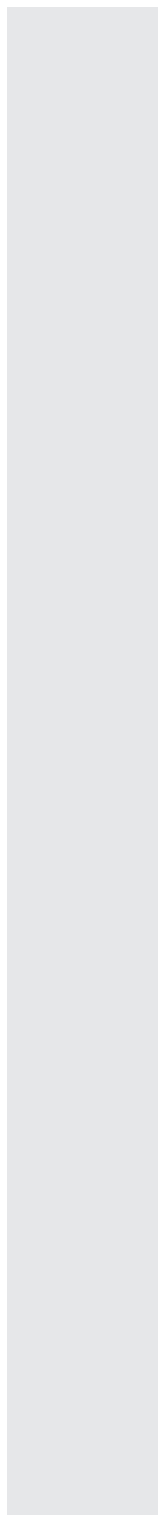
STUDIES AND ARTICLES

Sławomira Sadowska , <i>Reforming actions in early childhood education of pupils with disabilities – “devastating facts made” or progress?</i>	7
Elżbieta Subocz , <i>Role of early childhood education and care in reducing the effects of poverty among children</i>	21
Krzysztof Konarzewski , <i>Academic achievement of fourth-graders in classes of different age composition</i>	34
Joanna Szymczak , <i>Typology of teachers’ reflection concerning working with students</i>	50
Krystyna Nowak-Fabrykowski, Mary Lou Aylor , <i>Inquiry on early childhood teachers preparation and retention</i>	61
Joanna Helios, Wioletta Jedlecka , <i>Diagnosis and protection of the child with traumatic development in the Polish educational system</i>	73
Alina Kalinowska , <i>Research into mathematical exploration done by students of early education. Between scientific and common concepts</i>	82
Marta Krasuska-Betiuk , <i>The media representations of literary culture or knowledge about a book for children – (not) only on the Web</i>	102
Ewa Lemańska-Lewandowska , <i>Reflection on personal beliefs as a challenge for teacher’s educational philosophy (TEP)</i>	116
Aleksandra Szyller , <i>Textbook discourse and children’s discourse – a different perception of reality</i>	124
Beata Telatyńska , <i>Opportunities for contemporary reception of works by Stanisław Jachowicz, the didactic literature on the nineteenth century</i>	137
Agnieszka Janik , <i>Play conditions at the City of Berkeley’s Marina Adventure Playground</i>	145

REVIEWS

Wiktór Sawczuk , <i>On the ethical issues of qualitative educational research. A review of the book Ethics of qualitative educational research – dilemmas and research decisions</i> , edited by Hanna Kędzierska. Olsztyn 2016, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, pp. 123	157
Authors	163
Information for Authors	167

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Sławomira Sadowska

Uniwersytet Gdański
s.sadowska@ug.edu.pl

Reformatorskie działania w edukacji wczesnoszkolnej uczniów z niepełnosprawnością – „druzgocące fakty dokonane” czy postęp?

Summary

Reforming actions in early childhood education of pupils with disabilities – “devastating facts made” or progress?

Reforming actions after the political change in 1989 brought new interpretations of work to the first stage of education and changes in the existing qualifications of teachers working in grades I–III of special schools. The read standards of work from the field of documents from the Ministry of Education stand in opposition to the expanse of positions expressed by scientific circles, while the first ones imprint their explicit stigma on the teacher conceptualizations of work in the first educational stage. The concept of work in classes I–III, developed on the basis of special pedagogy, despite the fact that the reformed school did not question its basic assumptions, is no longer an axis of thought in working with pupils with disabilities.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, metoda ośrodków pracy, kształcenie zintegrowane

Key words: early school education, work centers method, integrated education

Wprowadzenie

Artykuł dotyczy zmian na pierwszym etapie edukacyjnym, jakie wymuszono ciągiem reform strukturalnych i programowych po zmianie politycznej w 1989 roku, a dokładniej tych, które zainicjował w 1999 roku rząd Jerzego Buzka. Analizy rozpościerać się będą pomiędzy tradycją propozycji pracy z uczniami z niepełnosprawnością na I etapie edukacyjnym, wyrastającą z myśli i praktyki pedagogiki specjalnej, a kolejnymi odsłonami reformy oświatowej. Ważnym elementem analiz będzie domena praktyk szkolnych i nauczycielskich koncepcji kształcenia.

Wdrażanie reformy poprzedziło nakreślenie głównych obszarów zmian w styczniu 1998 roku przez Mirosława Handke – Ministra Edukacji Narodowej. Kilka miesięcy później MEN wydało broszurę *Reforma systemu edukacji: projekt* (1998), a nowe zasady systemu szkolnego określiła ustawa uchwalona przez Sejm 25 lipca 1998 r. (Dz. U. 1998, Nr 117, poz. 759). Ustawą z dnia 8 stycznia 1999 r. (Dz. U. 1999, Nr 12, poz. 96) przyjęto przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, których następstwem była reforma

programowa. Jednolite *Podstawy programowe i Standardy wymagań* miały gwarantować, że uczniowie, choć uczeni według różnych programów i z różnych podręczników, posiadają ten sam zakres zasadniczej wiedzy i porównywalne umiejętności. Na I etapie edukacyjnym (klasy I–III) wprowadzono kształcenie zintegrowane, także w szkołach specjalnych.

Reformatorskie działania po 1989 roku przyniosły zmiany w zakresie obowiązujących kwalifikacji nauczycieli szkół specjalnych, w tym kwalifikacji nauczycieli pracujących na I etapie edukacyjnym. Pierwszą wykładnią było rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (...) (Dz. U. 2002 Nr 155 poz. 1288). W świetle tego dokumentu przygotowanie w ramach pedagogiki specjalnej upoważniało jedynie do prowadzenia zajęć opiekuńczych, wychowawczych i rewalidacyjnych. Absolwent pedagogiki specjalnej mógł pełnić funkcję nauczyciela w przedszkolach specjalnych (por. Parys 2005: 184). Inaczej mówiąc, by pracować w klasach I–III, trzeba było mieć kwalifikacje zgodne z nauczaniem rodzajem prowadzonych zajęć i przygotowanie z pedagogiki specjalnej. Kolejne rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12 marca 2009 r. (Dz. U. 2009 nr 50 poz. 400; z kolejn. zm.: Dz. U. 2012 poz. 174; Dz. U. 2012 poz. 426; Dz. U. 2014 poz. 1084) utrzymało praktykę „dwutorowych” kwalifikacji. Ostatni projekt rozporządzenia, zmieniającego wcześniejsze regulacje (<http://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12295107>) nie wnosi w tej sprawie istotnych zmian. Od lat pedagodzy specjalni zabierają głos w tej sprawie. Początkowo ich stanowisko spajał prof. dr hab. W. Dykcik. Dzisiaj opinie pedagogów specjalnych są formułowane w ramach Zespołu Pedagogiki Specjalnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, którym kieruje prof. dr hab. Marzenna Zaorska oraz w pracach Polskiego Towarzystwa Pedagogów Specjalnych, któremu przewodniczy prof. dr hab. Amadeusz Krause.

Dalsze analizy ukierunkowuje pytanie: Czy z perspektywy pedagogiki specjalnej zmiany wywołane ciągiem reformatorskich działań można nazwać postępem?

W kręgu konceptu pracy uczniów z niepełnosprawnością na pierwszym etapie edukacyjnym przed 1999 rokiem

Źródłem propozycji pracy z uczniami z niepełnosprawnością na pierwszym etapie edukacyjnym można upatrywać w stanowiskach przedstawicieli Nowego Wychowania w Europie i pragmatyzmu w Stanach Zjednoczonych, a zwłaszcza z odmiany nauczania całościowego. Przykładem jest metoda projektów W.H. Klipatricka czy metoda ośrodków zainteresowań O. Decroly’ego, stanowiąca pierwowzór naszego rodzimego rozwiązania opracowanego przez zespół nauczycieli pod kierunkiem Marii Grzegorzewskiej – metody ośrodków pracy. Wprowadzenie go do polskich podstawowych szkół specjalnych wiązało się z założeniem, że pracę w szkole specjalnej należy oprzeć na dostarczaniu układowi nerwowemu dziecka „specjalnego”, warunków sprzyjających przystosowaniu się do ciągle zmieniającego się środowiska zewnętrznego i wewnętrznego (Grzegorzewska 1968: 105). Kluczowe było poznawanie na drodze obserwacji, kojarzenia i ekspresji, czyli

oparcie nauczania na szeroko rozumianej poznawczej i praktycznej aktywności dziecka (Kirejczykowa, Marek-Ruka, 1983: 48–53; Doroszevska 1981: 651–669; Tkaczyk 1997). Silnie akcentowana też była indywidualizacja pracy.

W metodzie ośrodków pracy nauczyciel miał być tym, który organizuje środowisko poznawcze, uwzględniając potrzeby dzieci, by maksymalnie mogły one uczestniczyć w poznawczo-emocjonalnej eksploracji terenu. Ucznia postrzegano jako badacza – postulowano między innymi zdobywanie wiadomości od osób pracujących w danym terenie drogą stawiania im pytań przez dzieci (por. Doroszevska 1981: 647–653). Wybitny praktyk, Helena Seniowowa, pisała o tym: „Pracę trzeba tak ułożyć, by przy zastosowaniu różnorodnych jej form i różnych środków dydaktycznych, przy wielkim bogactwie sposobów oddziaływania na całą gromadę i na indywidualne odchylenia poszczególnych dzieci – nie zagubić się w szczegółach, nie stracić z oczu całości działania, lecz stworzyć dziecku warunki zapewniające rozwój ogólny i opanowanie koniecznego zasobu wiadomości i umiejętności z uwzględnieniem oczywiście możliwości dziecka na danym stopniu jego rozwoju. (...) Możliwości i potrzeby rozwojowe dziecka powinny być w centrum naszej uwagi przy planowaniu pracy. (...) Plan pracy nie jest czymś niewzruszonym i rygorystycznie obowiązującym w naszej metodzie, która układając naszą pracę z dzieckiem w otoczeniu wciąż zmieniającej się rzeczywistości – umożliwia nam i poleca giętkość i zmienność ram planu pracy, jeśli życie taką potrzebę przyniesie” (za: J. Doroszevska 1981: 651–652).

Twórczo adaptowana do warunków polskich belgijska metoda ośrodków zainteresowań spotkała się z radykalną krytyką władz na początku lat 50. XX wieku. Na tle socjalistycznego światopoglądu i praktyki oświatowej w Związku Radzieckim zarzucano metodzie to, iż nie daje ona dzieciom rzetelnej wiedzy o otaczającym świecie, gdyż tylko na jej podstawie może się kształtować naukowy pogląd na świat, będący podstawą światopoglądu socjalistycznego. Krytykowano kształcenie oparte na zainteresowaniach dzieci, bo stało to w sprzeczności z zakładanym wychowaniem ideowym. Podkreślano wartość nauczania przedmiotowego jako dającego usystematyzowaną wiedzę o otaczającym świecie (por. Kirejczyk 1981: 407). W rezultacie w 1951 roku Ministerstwo Oświaty zakazało stosowania tej metody w szkołach specjalnych. Środowisko pedagogów specjalnych występowało w jej obronie. M. Grzegorzewska podkreślała wartości rewalidacyjne metod pracy w świetle nauki Pawłowa (Grzegorzewska 1955). Rok później ministerstwo wycofało zakaz. Efektem krytyki stała się jednak rezygnacja z nauczania metodą ośrodków pracy we wszystkich klasach szkoły podstawowej specjalnej.

Zredukowanie w latach 50. XX wieku propozycji pracy metodą ośrodków pracy do początkowego etapu kształcenia oraz ciąg reformatorskich posunięć ministerstwa przed 1999 rokiem prowadził do różnych prób periodyzacji rozwiązań kształcenia w szkołach specjalnych. Proponowano na przykład, by nauczanie w ośmioletnich szkołach specjalnych obejmowało trzy etapy: nauczanie całościowe (klasy I–IV), nauczanie kompleksowe (klasy V–VI), nauczanie przedmiotowe (klasy VII–VIII) (por. Błażejewska 1983). Propozycją przejścia od nauczania całościowego do nauczania przedmiotowego w projekcie 10-letniej szkoły (którą planowano tworzyć) było nauczanie skorelowane (por. Pańczyk

1981). Różnice rozwiązań na poszczególnych etapach edukacyjnych opisywane były w perspektywie doboru treści, sposobu poznawania rzeczywistości, układu treści i organizacji procesu nauczania-uczenia się (por. tabela 1), co było znacznym uproszczeniem w odniesieniu do pierwowzoru rozwiązywania pracy z uczniami niepełnosprawnymi.

Tabela 1. Scalanie zewnętrzne jako kluczowy element opisu etapów nauczania w szkole specjalnej w drugiej połowie XX wieku

	Nauczanie całościowe (klasy I–IV)	Nauczanie kompleksowe/ skorelowane (klasy V–VI)	Nauczanie przedmiotowe (klasy VII–VIII)
Dobór treści poznawczych	Tematyka dotycząca najbliższego środowiska rodzinnego i szkolnego oraz otaczającej przyrody	Tematyka dotycząca całego kraju	Tematyka dotycząca całego świata
Sposób poznawania rzeczywistości	Dominuje forma bezpośredniego poznania otaczającego świata. Środkami dydaktycznymi są przede wszystkim naturalne okazy w naturalnych albo sztucznych warunkach.	Stopniowe odchodzenie od konkretności. Stosuje się zarówno poznawanie bezpośrednie i pośrednie.	Dominuje poznawanie pośrednie.
Układ treści	Pełna integracja i koncentracja treści poznawczych	Częściowa integracja treści, które grupują się wokół zjawisk środowiska geograficznego	Coraz mniejsza możliwość integracji treści ze względu na treści specjalistyczne, które obejmują różne przedmioty
Organizacja procesu nauczania – uczenia się	Wszystkie lekcje danego dnia tworzą całość i stanowią jednostkę metodyczną tzw. ośrodek dnia.	W danym dniu (lub dniach) różne lekcje o zbliżonej tematyce są realizowane wspólnie i stanowią samodzielną jednostkę dydaktyczną, czyli całość treściowo-organizacyjną, inne lekcje są realizowane oddzielnie, poza kompleksem.	Kompleksy treściowo-organizacyjne są zastępowane tylko treściowymi, czyli korelacją między różnymi przedmiotami.

Źródło: opracowanie na podstawie E. Pasternak (1984), *Materiały z metodyki kształcenia upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole specjalnej*. UMCS, Lublin.

Propozycje etapów kształcenia z drugiej połowy ubiegłego wieku oraz towarzyszące im wyjaśnienia, których wyraźną egzemplifikacją jest zestawienie w tabeli 1, w pewien sposób przypominają te, jakie przenikały rynek publikacyjny w związku z zamysłem re-

formatorskim z 1999 roku wprowadzenia w szkole podstawowej kształcenia zintegrowanego w klasach I–III, bloków przedmiotowych i ścieżek edukacyjnych w klasach IV–VI, zaś na etapie gimnazjum nauczania przedmiotowego. Przyjęło się wyjaśnianie, że skoro świat istnieje jako całość, to aby nauczyć dzieci żyć i działać w takim świecie, konieczne jest scalanie treści, materiału nauczania i wychowania w jednostki tematyczne, które na wyższych etapach dydaktycznych ustępują miejsca nauczaniu przedmiotowemu. Można zatem powiedzieć, że wzory pracy metodą ośrodków pracy w wielu opracowaniach metodycznych z okresu przed wprowadzeniem reformy w 1999 roku koncentrowały się na formalnych elementach metody i nierzadko daleka była od idei, jaka przenikała myśl pedagogiczną w początkowym okresie pracy metodą ośrodków pracy. Odejście od pierwotnego znaczenia metody ośrodków pracy, charakterystyczne zwłaszcza dla opracowań poradnikowych, potęgować mogły projekty badawcze zorientowane na formalne elementy zajęć. W deklaracjach ich realizatorów (Muszyńska, Pańczyk 1991; Tkaczyk 1999; 2003) dotyczyły tego, czy nauczyciele realizują teoretyczne założenia metody, co sprowadzane było do rozpoznawania, czy konstrukcja zajęć w dziennym ośrodku pracy jest zachowana, czy przeprowadzane są wszystkie etapy metody (zajęcia wstępne, obserwacja, przeróbka umysłowa, ekspresja, zajęcia końcowe), ile czasu trwają poszczególne elementy w ramach etapów oraz jakie ćwiczenia są stosowane.

W przestrzeni publikacyjnej z lat 80. i 90. XX wieku, zdominowanej wzorcami pracy korespondującymi z propozycją przedstawioną w tabeli 1, brakowało głosów krytycznych tych rozwiązań. Jeszcze raz odwołam się tu do stanowiska H. Seniowowej i jej pouczającej myśli, wypowiedzianej po wycofaniu w latach 50. metody ośrodków pracy ze szkół specjalnych. Dostrzegając niebezpieczeństwa, jakie niosły propozycje nowych rozwiązań pracy w szkołach specjalnych, napisała: „Bardzo poważnie może utrudnić pracę metodą ośrodków identyfikowanie jej z metodą korelacji nauczania. Zjawisko to występuje, niestety, dosyć często z winy pozornego podobieństwa między metodą ośrodków pracy a metodą korelacji. Podobieństwo dotyczy tylko wycinka pracy dydaktycznej, a mianowicie – «obrazu» dnia nauczania, i to zewnętrznego obrazu: w metodzie ośrodków obserwujemy ujęcie procesu nauczania w ośrodek pracy dnia, zaś w metodzie korelacji – powiązanie tematyczne różnych przedmiotów nauczania występujących oddzielnie w danym dniu. (...) Zasada metody ośrodków pracy wyraża się nie tylko w układzie materiału nauczania (ośrodki). Istota różnicy leży głębiej: dotyczy ona roli dziecka w procesie nauczania oraz zgodności toku procesu nauczania z prawami czynności układu nerwowego, w zgodności toku procesu nauczania z prawami procesu poznawczego. (...) Bez działania dziecka w procesie obserwacji, w procesie rozumienia związków i zależności między zjawiskami, tworzenia sądów i uogólnień oraz w procesie stosowania teorii w praktyce, bez poznawania przez dziecko przedmiotów i zjawisk drogą przeżywania całych sytuacji i w odpowiednim dla danego obiektu czy zjawiska środowisku, w warunkach normalnych dla danych treści poznania, bez uzgodnienia toku procesu nauczania z prawami czynności układu nerwowego nie ma metody ośrodków pracy, pozostanie korelacja, może tylko trochę «ulepszona». Zjawisko nazywania takiej «ulepszonej korelacji» metodą ośrodków

pracy ma, niestety, dość często (...) miejsce w praktyce szkół specjalnych. Ze zjawiskiem tym w klasach niższych trzeba walczyć, ponieważ kryje ono w sobie niebezpieczeństwo łatwizny, spłylenia rewalidacyjnej pracy szkoły specjalnej” (za: Doroszevska 1981: 652–653). Postulat autorki może być aktualny również dziś.

W kręgu konceptualizacji pracy na I etapie edukacyjnym po 1999 roku

Wejście w życie reformy w 1999 roku jeszcze wyraźniej zerwało związek konceptualizacji pracy na I etapie edukacyjnym z pierwotnym konceptem pracy w pedagogice specjalnej. Jednak dyskusję nad decyzją MEN zdominowali pedagodzy, a nie pedagodzy specjali. Kanoniczną linią rozważań związanych z reformą oświatową po 1989 roku, przyjętą w dyskursie naukowym pedagogiki specjalnej, były problemy integracji uczniów. Na mocy ustawy z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. 1991 Nr 95 poz. 425) nastąpiło „otwarcie” systemu oświaty dla uczniów z niepełnosprawnością. Problemy konceptualizacji pracy na I etapie edukacyjnym nie rodziły wśród pedagogów specjalnych takich polemik jak kwestie integracji w kształceniu. Propozycja kształcenia zintegrowanego jest zbieżna z konceptem pracy utrwalonym tradycją i dotychczasowym kształceniem nauczycieli – pedagogów specjalnych.

Znaczącym dokumentem była tu podstawa programowa dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów (Rozp. MEN z dnia 15 lutego 1999 r.; zał. nr 1), wspólna dla uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością, z wyjątkiem dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim. We wstępie do niej czytamy: „Nauczyciele (...) powinni współdziałać na rzecz tworzenia w świadomości uczniów zintegrowanego systemu wiedzy, umiejętności i postaw. Ma to szczególne zastosowanie w nauczaniu początkowym. Integracji wiedzy nauczanej w szkole na różnych etapach kształcenia służy wprowadzenie: 1) kształcenia zintegrowanego w klasach I–III szkoły podstawowej, 2) bloków przedmiotowych, 3) ścieżek edukacyjnych” (Dz. U. 1999 Nr 14. poz. 129; s. 585). Zapis ten pozwala uznać, że dla reformatorskiego zamysłu znaczący był koncept integracji wiedzy uczniów, a kształcenie zintegrowane postrzegano jako ważną drogę realizacji tego celu. Dalsza lektura tego dokumentu, jak i innych prób przedstawiania koncepcji idei zintegrowanej edukacji, wniosek ten jednak pozwala obalić. W efekcie tej lektury kształcenie zintegrowane można było odczytywać przede wszystkim jako koncept integracji treści nauczania, co interpretowano jako synchronizację czasową i przyczynowo-skutkową treści z różnych obszarów wiedzy. Takie odczytanie wzmocniała rezygnacja z ujęcia treści nauczania bez podziału na przedmioty.

Próby przybliżenia nowego rozwiązania można odnieść do szkoleń nauczycieli, poradników metodycznych, które „obudowywały” reformatorski zamysł. W cyklu „Biblioteczka Reformy” ukazała się broszura *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej: I etap edukacyjny: kształcenie zintegrowane (1999)*. W poradniku, który ukazał się w przededniu wejścia w życie reformy (Kowalik-Olubińska, Świątek 1999: 46–48), zalecenia dla nauczycieli klas początkowych sprowadzały się do następujących

wskazań: scalać treści oraz materiał nauczania i wychowania; łączyć treści z różnych programów i przedmiotów w logicznie powiązane struktury; łącznie ujmować cele wychowania, nauczania i kształcenia; stosować różnorodne metody i formy (indywidualne, zespołowe); urozmaicać zadania; naprzemiennie stosować różne rodzaje aktywności u uczniów w odcinkach czasowych regulowanych możliwościami, potrzebami, rytmem biologicznym ucznia. Autorki poradnika wskazywały więc na integrację treści, celów, metod i form organizacyjnych. Podobnie przedstawiano to w innych poradnikach. Na stronach archiwalnych jednego z ważnych wydawnictw szkolnych propozycje reformatorskie określono następująco: „W klasach I–III szkoły podstawowej (...) obowiązuje kształcenie zintegrowane. Wiedza i umiejętności nauczane poprzednio na lekcjach języka polskiego, matematyki i środowiska są obecnie nauczane razem, bez oddzielania przedmiotów i metod nauczania” (<http://nauczyciel.wsipnet.pl/serwisy/reforma/arch/ref181a.htm>).

Ocena tych i innych dokumentów przez środowisko pedagogów jest druzgocąca. Wskazuje się nie tylko na mglistość reformatorskich intencji, ale i problem rozdziału teorii pedagogicznych od praktyki pracy na etapie edukacji wczesnoszkolnej. W pewien sposób ta przestrzeń jest zbieżna z przestrzenią krytyki wobec propozycji zmian w kształceniu specjalnym w drugiej połowie XX wieku. Na przykład w książce pod znaczącym tytułem: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej* czytamy na ten temat: „Z pewnością dążenie do tego, by wiedza w umysłach uczniów miała charakter zintegrowany, a więc była spójna i systemowa, a przez to dynamiczna, elastyczna, dostępna jednostce w formie refleksji i działania w zróżnicowanych sytuacjach, jest godne wysiłku pedagogicznego. Jednak wiedza zintegrowana to zupełnie co innego niż asocjacje wokół wspólnego tematu. Nie ulega wątpliwości, że nie w tematach i w czasie ich trwania kryje się klucz do wiedzy zintegrowanej” (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 182). Znaczące oceny zawarto w publikacji z projektu realizowanego pod kierownictwem merytorycznym i organizacyjnym Zakładu Teoretycznych Podstaw Edukacji WSE UAM (por. Sowińska, 2011). Interesujących analiz odsłaniających słabości polskiej edukacji wczesnoszkolnej dostarczają też autorzy tekstów zgromadzonych w książce *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (Klus-Stańska 2014), uwzględniający też przestrzeń zmian wprowadzonych kolejnymi regulacjami prawnymi.

Należy zauważyć, że ministerialne koncepcje kształcenia w klasach I – III były niekonsekwentne w zapisach podstawy programowej z dnia 23 grudnia 2008 r. Przyjęto tu, że kształcenie w klasach I–III przyjmuje nazwę „edukacja wczesnoszkolna” (Dz. U. 2009 Nr 4, poz. 17; zał. 2, s. 206), a treści nauczania podzielono na obszary korespondujące z przedmiotami nauczania na etapie drugim. G. Rura (2011: 46) tę zmianę ocenia następująco: „Nowa podstawa programowa nie jest dokumentem nowatorskim, ale zbiorem deklaracyjnych frazesów i pozornych działań reformatorskich. Konstytuuje fikcję i sprzeczności (...). Wycofując się z kształcenia zintegrowanego, nie wskazuje innej – równie korzystnej dla rozwoju dziecka – alternatywy”. J. Bałachowicz (2009) podkreśla, że w rozwiązaniach z 2008 roku ponownie widać wiele sprzeczności, a w oficjalnych dokumentach na temat reformy, kierowanych do nauczycieli, nadal dominuje pasywno-instrumentalne rozumienie edukacji adresowanej do ucznia o przeciętnych możliwościach.

Zwraca się uwagę na zadekretowanie możliwości kształcenia przedmiotowego w klasach młodszych, choć z zaleceniami korelacji treści, co w praktyce ma już miejsce. H. Sowińska (2011) w kontekście tych zmian pisze: „Wprowadzane ostatnio w oświacie zmiany nie wynikają z badania i rzetelnej analizy przyczyn niepowodzeń szkoły, są wprowadzane na mocy intuicyjnych przeświadczeń decydentów, przy jednoczesnej rezygnacji z tego, co było istotą koncepcji, na której opierała się reforma” (Sowińska 2011: 11).

W kolejnej zmianie podstawy programowej z 30 maja 2014 r. (Dz. U. 2014 poz. 803; zał. 2, s. 9) i z 7 czerwca 2016 r. (Dz. U. 2016 poz. 895; zał. 2, s. 9), utrzymany został zapis dla I etapu edukacyjnego (edukacja wczesnoszkolna) oraz podział treści nauczania na obszary edukacyjne korespondujące z przedmiotami nauczania na etapie drugim. Dla pełni obrazu odnotuję, że ustawodawca, informując o podziale podstawy programowej dla szkół podstawowych na dwa etapy kształcenia, wskazuje, że edukacja wczesnoszkolna jest „realizowana w formie kształcenia zintegrowanego” (Dz. U. 2009 Nr 4, poz. 17; zał. 2, s. 208; Dz. U. 2014 poz. 803; zał. 2, s. 10; Dz. U. 2016 poz. 895; zał. 2, s. 10). Najnowsza podstawa programowa z 14 lutego 2017 r. powieliła ten zapis (Dz. U. 2017, poz. 356, s. 15).

Choć głosy pedagogów specjalnych nie dotyczyły w istocie nowej propozycji pracy na I etapie edukacyjnym, jednak ten etap nie był zupełnie poza ich uwagę. Oceny dotyczyły na przykład programów i materiałów dydaktycznych dla uczniów pełnosprawnych w zakresie wspomagania umiejętności nawiązywania i utrzymywania przez nie kontaktów z osobami niepełnosprawnymi. Taki cel zapisany był od wprowadzenia reformy w podstawie programowej w 1999 r. Analizy ujawniły zasadnicze rozbieżności między postulatami i oczekiwaniami wobec edukacji a zawartością szkolnych materiałów edukacyjnych. Obraz dzieci z niepełnosprawnością w tekstach szkolnych jest powierzchowny i uproszczony, kreuje się wizerunek osoby innej, zależnej od pełnosprawnych, niesamodzielnej i oczekującej pomocy (por. Sadowska 2002; 2005).

Uwaga pedagogów specjalnych skoncentrowana też była na nowych programach nauczania uczniów z niepełnosprawnością, które w zdecydowanej większości nie odpowiadały metodzie ośrodków pracy. Dyskusję wzbudzało uszeregowanie i hierarchia treści kształcenia. Zawarte w nich ogólnikowe procedury osiągania celów, propozycje tematyki integralnych ośrodków wielokierunkowej działalności ucznia czy przykładowe scenariusze zajęć stanowiły wątpliwe wsparcie dla nauczyciela, by nakreślone reformą kierunki realizować. Niektóre z tych zapisów przywołam: „Działania podejmowane przez nauczyciela wymagają niezwykle przemyślanego zestawu metod i form pracy oraz starannego doboru środków dydaktycznych”; „Szkoła jest miejscem aktywnego rozwiązywania różnorodnych problemów, czemu towarzyszy przyjemność, radość tworzenia, poczucie własnej wartości, świadomości swoich możliwości, wiara w siebie, smakowanie sukcesu, optymizm i zadziwienie pięknem świata” (za: Sadowska 2006: 168). Krytykowano brak wystarczającej troski MEN o kształcenie osób z niepełnosprawnością. Gdy nauczyciele nauczania początkowego na początku reformy mogli wybierać spośród 54 programów nauczania, to wykazał dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

w klasach I–III obejmował jeszcze we wrześniu 2005 roku jedynie 4 programy (por. Sadowska 2006). W następnych latach sytuacja się istotnie nie poprawiła.

Regulacje ostatnich lat, związane z kształceniem uczniów z niepełnosprawnością, w istocie zniosły odpowiedzialność MEN w zakresie tworzenia programów edukacyjnych dla tej grupy uczniów. Pierwsze zmiany w tym zakresie nastąpiły wraz z wejściem w życie rozporządzenia MENiS z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych (...) (Dz. U. 2005 Nr 19, poz. 167). Nauczyciele zostali zobowiązani do dostosowania realizacji programów do potrzeb uczniów niepełnosprawnych i opracowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych. Na mocy dwóch kolejnych rozporządzeń z 17 listopada 2010 r. (Dz. U. 2010 Nr 228, poz. 1489; Dz. U. 2010 Nr 228, poz. 1490) to zobowiązanie objęło wszystkich nauczycieli przedszkoli i szkół. W rozporządzeniu z dnia 24 lipca 2015 r. (Dz. U. 2015, poz. 1113) utrzymano ten zapis.

Dotychczasowa analiza pozwala zauważyć, że ciąg reformatorskich działań doprowadził w istocie do odrzucenia dorobku pedagogiki specjalnej w zakresie konceptu pracy z uczniami z niepełnosprawnością na I etapie szkoły podstawowej, a decyzja o takim kształcie rozwiązań podjęta została poza środowiskiem pedagogów specjalnych. Zmieniły się też wyraźnie wymagania w zakresie kwalifikacji nauczycieli tego etapu kształcenia. Aktualna rzeczywistość oświatowa i obecny system kształcenia pedagogów i nauczycieli są pretekstem do pełnego niepokoju odnoszenia się w przestrzeni publikacyjnej do wypełniania zadań profesji pedagoga specjalnego oraz zadań kształcenia uczniów z niepełnosprawnością, jakie stają przed nauczycielami, którzy nie mają przygotowania z pedagogiki specjalnej (por. Janiszewska-Nieścioruk, Sadowska 2016; Olszewski 2016).

O przestrzeni konceptualizacji pracy przez nauczycieli

Konceptualizacja I etapu edukacyjnego wyznaczona przez dokumenty MEN wpływa na myślenie i działanie nauczycieli. Już kilka lat po wprowadzenia reformy J. Bałachowicz (2003) donosiła, że kluczem nauczycielskiego myślenia o zintegrowanej edukacji jest rezygnacja z nauczania przedmiotowego na rzecz całościowego ujmowania treści, rezygnacja z dzwonek, dowolność w doborze treści kształcenia. Niemniej znaczące dla nauczycieli były kwestie planowania sytuacji edukacyjnych wywołujących różnorodne formy aktywności oraz ramy czasowe dla ich realizacji. Szeroko zakrojone badania nad stanem edukacji wczesnoszkolnej w Polsce po reformie oświatowej z 1999 roku, w które włączyło się w 2008 roku dwanaście ośrodków naukowych, odsłaniają podobne kwestie. Autorzy raportu piszą: „nauczyciele nie znają i nie rozumieją istoty edukacji zintegrowanej, ich wiedza jest powierzchowna, o czym świadczy między innymi brak umiejętności przetransponowania ogólnie przyswojonych przez nich haseł na wartościowe, realizujące ogólne założenia koncepcji, rozwiązania realizacyjne – metodyczne i organizacyjne. Wiedza nauczycieli z tego zakresu ma charakter deklaracyjny” (Sowińska i in. 2011: 560–561). Ten niepokojący obraz jest o tyle znaczący z perspektywy pedagogiki specjal-

nej, że to nauczyciele szkół ogólnodostępnych wyznaczają współcześnie rzeczywistość edukacyjną nie tylko uczniom pełnosprawnym, ale coraz większej liczbie uczniów z niepełnosprawnością, pobierającym naukę poza szkołą specjalną.

Badawcze rozpoznania wśród nauczycieli szkół specjalnych są nieliczne. A. Piotrowska (2016) przeprowadziła badanie realizowane w strategii jakościowej wśród pięciu nauczycielek pracujących w szkołach specjalnych z północno-wschodniej Polski. Zastosowany wywiad skłaniał badane do podjęcia namysłu nad własnym doświadczeniem, co prowadziło do wyrażenia przez nie jak najszerszej gamy aspektów pracy zarysowującej się w świadomości. Trzy badane były w przedziale wiekowym 24–27 lat, dwie w przedziale wiekowym 48–60 lat. Reprezentowały więc dwa różne pokolenia – osoby, które ukończyły studia po 2008 roku, jak i te, które ukończyły studia przed 1999 rokiem. Analiza wypowiedzi nauczycielek nie pozwala wyznaczyć wspólnych ram konceptu, jaki buduje ich nauczycielskie działanie na pierwszym etapie edukacyjnym w szkole specjalnej. Nauczycielki ze starszej grupy wiekowej, których pierwszymi kwalifikacjami były te z zakresu pedagogiki specjalnej, nie wiązały terminu „kształcenie zintegrowane” z etapem edukacji, na którym pracowały. Termin ten odnosiły do integracji pełno- i niepełnosprawnych. Znaczące jest też to, że wskazywały na metodę ośrodków pracy jako rozwiązanie, które stanowi ich praktykę. Waler tej metody widziały jednak w odwołaniu do kategorii, które silnie akcentowane były w czasie reform – łączenie treści. Własną pracę konceptualizowały częściej w odwołaniu do cech pedagoga specjalnego niż cech jego działania. Poznanie ucznia, indywidualizacja pracy, bycie przewodnikiem dla ucznia było wyraźnie uobecnione w koncepcji ich pracy. W wypowiedziach dwóch nauczycielek, które ukończyły studia po 2008 roku, wyraźnie obecne były przeświadczenia eksponowane w poradnikach dla nauczycieli, sprowadzające myślenie o kształceniu zintegrowanym do łączenia treści. Hasłom indywidualizacji, aktywności towarzyszy przekonanie, że dobry nauczyciel to ten, który dobrze przekazuje wiedzę.

Wszystkie przywołane badania wyraźnie potwierdzają wpływ dyskursu towarzyszącego reformom na kształt przekonań nauczycieli w zakresie konceptu pracy w klasach I–III. Przykład badań prowadzonych wśród nauczycieli szkół specjalnych wskazuje dodatkowo na różnice, jakie wyznaczają kwalifikacje nauczycieli i tryb ich uzyskiwania. Znamienne jest to, że nauczycielki, których pierwszymi kwalifikacjami były kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej, mówiły o swojej pracy, odwołując się do ram konceptualnych z pola pedagogiki specjalnej, w które wpisywały hasła reform. Wypowiedzi nauczycielek, których pierwszymi kwalifikacjami były kwalifikacje z edukacji wczesnoszkolnej (zdobyte, gdy reforma trwała już kilka lat), były bardziej zróżnicowane, choć tylko jedna z badanych nauczycielek, która ukończyła renomowaną uczelnię, w których prowadzący zajęcia są autorami znaczących publikacji z obszaru edukacji wczesnoszkolnej, krytycznie odnosiła się do powierzchownego scalania treści kształcenia i wyraźnie wykazywała najmniejszą obecność przeświadczeń eksponowanych w dokumentach MEN i w poradnikach dla nauczycieli.

Uwagi końcowe

Objęte uwagą w tym tekście działania reformatorskie przypadają na czas urzędowania 19 ministrów. Konfrontacja ich z tradycją propozycji pracy z uczniami z niepełnosprawnością na I etapie edukacyjnym rozszerza to spojrzenie na kolejne rządy. Analiza prowadzi do wniosku, że ciąg reformatorskich działań doprowadził do zaprzepaszczenia dorobku pedagogiki specjalnej w zakresie konceptu pracy z uczniami z niepełnosprawnością na I etapie szkoły podstawowej. Szeroka mapa reform, ogłoszona przez rząd Beaty Szydło, nie zapowiada w tym zakresie zmian. Kształt rozwiązań pracy na tym etapie podejmowany jest poza środowiskiem pedagogów specjalnych.

Trudno oprzeć się wrażeniu, że dla reformatörów najistotniejsze są względy polityczne, które stają się główną motywacją do podejmowania działań związanych z reformowaniem. Z.A. Kłakówna (2014: 28), analizując kwestie reformatorskich posunięć od 1999 roku, zwraca uwagę, że praktyki rządzących zdają się wpisywać w powtarzający się rytm, który obejmuje trzy etapy: „Pierwszy dotyczy hierarchizowania problemów ważnych dla danego zagadnienia, skutkuje bagatelizowaniem i pomijaniem niektórych – zwłaszcza gdy naruszają ideologię założeń; drugi pozwala długo i bezkarnie ignorować niepokojące zjawiska i zdarzenia, a gdy przekształcą się one w druzgocące fakty dokonane, następuje etap trzeci, więc czas konstatacji, że pora grać larum. Z tym, że na ogół kto inny napędza cały proces, kto inny z okazji korzysta, a całkiem kto inny ponosi bezpośrednie koszty. Faza alarmu wyzwala z kolei, co zrozumiałe *arcysamo przez się*, pospieszne, doraźne działania naprawcze, z powodu których w niedługim czasie znów można się będzie solidnie spłakać”.

Krytyczne głosy płynące z analiz pedagogicznych w istocie w niewielkim stopniu uruchamiają fazę alarmu u ekip rządzących. Niepokojący obraz szkoły, wyłaniający się z doniesień naukowych, jest instrumentalnie wykorzystywany przez strony w debacie publicznej – uczestnicy głównego dyskursu edukacyjnego, znosząc dysonans między „dobrym” a „złym” obrazem szkoły, łączą ze sobą, na użytek realizowanych zadań, trzy narracyjne ujęcia szkoły: deklaratywną wizję, systemowy wzór działania, konkretne realizacje tego wzorca. Rozmowy o edukacji, jakie toczą się dziś w głównym nurcie debaty publicznej o edukacji, prowadzone są w duchu kulturowej oczywistości. W ten sposób sprawiamy, że rozmowa o edukacji: ma zredukowany temat (utożsamiamy szkołę z instytucją usługową, z wszelkimi tego konsekwencjami); jest jednowymiarowa i bezkrytyczna (typowy schemat narracyjny traktujemy jako ponadczasowy i uniwersalny wzorzec myślenia o edukacji); jest prowadzona w stylu monologowym (uznajemy kulturowy schemat myślenia za bezwarunkowo ważny i nieufnie podchodzimy do poglądów ujawniających różnicę myślenia) (Kwaśnica 2014: 47–48).

Obezwładniający wpływ dyskursu, jaki przenika dokumenty ministerialne oraz wpływ „kulturowej oczywistości” jako archiwum tego dyskursu, stawia przed uczelniami wyzwanie realnego oddziaływania w procesie kształcenia nauczycieli na ich konceptualne schematy pracy. Nie wystarczy szkolenie zawodowe. Ważne jest gruntowne poznanie idei

konceptu pracy. Wzorce pracy muszą podlegać interpretacji, w tym też krytycznej. Przed uczelniami stoi wyzwanie wywoływania realnego wpływu na myślenie nauczycieli. Nie się to nadzieję, że ton debaty publicznej, która dotyczy edukacji, będą nadawać nie tylko media, politycy, ale i ludzie kultury i nauki, nauczyciele.

Literatura

- Bałachowicz J. (2003), *Początkowe kształcenie zintegrowane – problemy teoretyczne i praktyczne*. W: D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański (red.), *Renesans (?) nauczania całościowego*, Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Bałachowicz J. (2009), *Ocena nowej podstawy programowej klas I–III w świetle podmiotowego modelu edukacji*. „Problemy Wczesnej Edukacji” nr specjalny.
- Błażewska A. (1983), *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach V–VIII*. W: H. Borzyszkowska (red.), *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych: materiały pomocnicze dla nauczycieli*. Warszawa, WSiP.
- Doroszewska J. (1981), *Pedagogika specjalna. T. 1, Podstawowe problemy teorii i praktyki*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Grzegorzewska M. (1955), *Uzasadnienie w świetle nauki Pawłowa wartości rewalidacyjnych metod pracy w szkole specjalnej*. „Studia Pedagogiczne”, t. II.
- Grzegorzewska M. (1964), *Wybór pism*. Warszawa, PWN.
- Grzegorzewska M. (1968), *Pedagogika specjalna: skrypt wykładów*. Warszawa, PIPS.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., Sadowska S. (2016), *Problemy związane z probolońskim kształceniem pedagogów i nauczycieli w Polsce*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, 23.
- Kirejczyk K. (1981), *Metoda Decroly’ego, metoda ośrodków zainteresowań a metoda ośrodków pracy*. W: K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – Pedagogika*. Warszawa, PWN.
- Kirejczykowa S., Marek-Ruka M. (1983), *Organizacja nauczania dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. W: H. Borzyszkowska (red.), *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych: materiały pomocnicze dla nauczycieli*. Warszawa, WSiP.
- 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.
- Kłakówna Z.A. (2014), *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*. Kraków, UNIVERSITAS.
- Kowalik-Olubińska M., W. Świątek (1999), *Uczymy inaczej. Nauczanie zintegrowane w klasach niższych*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kwaśnica R. (2014), *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wrocław, Wydawnictwo DSW.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej: I etap edukacyjny: kształcenie zintegrowane. *Biblioteczka Reformy* (1999), Warszawa, MEN.
- Muszyńska I., Pańczyk J. (1991), *Funkcjonowanie metody ośrodków pracy w szkołach podstawowych dla lekko upośledzonych umysłowo*. Warszawa, Wydawnictwo WSPS.
- Olszewski S. (2016), *Pedagog specjalny w świetle metafor – samoopis roli zawodowej*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, 23.

- Pańczyk J. (1981), *Podstawowe założenia w pracy pedagogicznej w klasach IV–X*. W: K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – Pedagogika*. Warszawa, PWN.
- Parys K. (2005), *Refleksje nad przygotowaniem pedagogów specjalnych do pracy zawodowej*. W: C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*. Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Pasternak E. (1984), *Materiały z metodyki kształcenia upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole specjalnej*. Lublin, UMCS.
- Piotrowska K. (2016), *Nauczycielskie konceptualizacje nauczania na etapie kształcenia zintegrowanego w szkołach specjalnych*. Gdańsk, UG (niepublikowana praca magisterska).
- Reforma systemu edukacji: projekt* (1998), Warszawa, MEN, WSiP.
- Reforma oświaty – archiwum*. WSiP, SA, <http://nauczyciel.wsiipnet.pl/serwisy/reforma/arch/re-f181a.htm> [dostęp: 12.05.2017].
- Rura G. (2011), *Iluzyjność w ocenie przebiegu reformy programowej przez ministerialnych urzędników*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2.
- Sadowska S. (2002), *W poszukiwaniu miejsca w edukacji szkolnej dla problematyki niepełnosprawności*. W: M. Chodkowska (red.), *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Sadowska S. (2005), *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*. Toruń, Wyd. Edukacyjne „Akapit”.
- Sadowska S. (2006), *Drogi (i bezdroża) nauczania matematyki uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. W: Sadowska S. (red.), *Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wybrane problemy teorii i praktyki*. Toruń, Wyd. Edukacyjne „Akapit”.
- Sowińska H. (2011), *Wstęp*. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań, Wydawnictwo UAM.
- Sowińska H. (red.) (2011), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań, Wydawnictwo UAM.
- Sowińska H., Krauze-Sikorska H. Kuszak K., Michalak R., Rura G. (2011), *Podsumowanie i wnioski*. W: Sowińska H. (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań, Wydawnictwo UAM.
- Tkaczyk G. (1997), *Metodyka nauczania i wychowania początkowego w szkole specjalnej*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Tkaczyk G. (1999), *Rewalidacyjne wartości metody ośrodków pracy jako wiodącej w kształceniu specjalnym dzieci upośledzonych umysłowo*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Tkaczyk G. (2003), *Problemy uczenia się, nauczania, wychowania i rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w kontekście aplikacji metody ośrodków pracy*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.

Przepisy prawne

Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej zmieniającego rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (<http://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12295107>) [dostęp 24.06.2017].

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. 2002 Nr 155 poz. 1288).*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. Nr 19, poz. 167).*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. 2009 nr 50 poz. 400).*
- 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 uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017, poz. 356).*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. 1999 Nr 14, poz. 129).*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2016 poz. 895).*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. 2010 Nr 228, poz. 1490).*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. 2010 Nr 228, poz. 1489).*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2009 Nr 4, poz. 17).*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2015, poz. 1113).*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2014 poz. 803).*
- Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz. U. 1998, Nr 117, poz. 759).*
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 Nr 95 poz. 425).*
- Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz. U. 1999, Nr 12, poz. 96).*

Elżbieta Subocz

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
elzbieta.subocz@uwm.edu.pl

Rola wczesnej edukacji i opieki w ograniczaniu skutków ubóstwa wśród dzieci

Summary

Role of early childhood education and care in reducing the effects of poverty among children

This article attempts to answer the question: what role does the process of early childhood education and care play in reducing the effects of poverty among children? The main argument of the article states that education (started as early and lasting as long as possible) is the only chance to limit the negative consequences of poverty, as well as to overcome the intergenerational transmission of poverty and social exclusion. Relying on the results of foreign (mostly American) surveys, it has been proven that good quality early childhood education and care is beneficial for children living in poverty, as well as for society as a whole. It positively influences the social and emotional development of children, their language skills and school achievements. Children who benefited from institutions / programmes for early childhood education and care, in adulthood do better in the labour market, have higher earnings and are less likely to seek stimulants. Society bears lower costs of special education, anti-social behaviour, criminal proceedings, social welfare and health of young people and adults.

Słowa kluczowe: wczesna edukacja i opieka, wczesne interwencje edukacyjne, ubóstwo dzieci, skutki ubóstwa dzieci

Keywords: early childhood education and care, early intervention education, child poverty, consequences of child poverty

Ubóstwo dzieci i jego skutki jako wyzwanie edukacyjne

Niniejszy artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, jaką rolę odgrywa proces wczesnej edukacji i opieki w niwelowaniu skutków ubóstwa wśród dzieci? Teza postawiona w artykule stanowi, iż edukacja (rozpoczęta jak najwcześniej i jak najdłużej trwająca) jest jedyną szansą na ograniczenie negatywnych konsekwencji niedostatków materialnych, a także na przezwyciężenie międzygeneracyjnej transmisji ubóstwa i wykluczenia społecznego.

Ubóstwo dzieci staje się coraz poważniejszym problem społecznym na świecie, w tym także w zamożnej Europie szyczącej się swoim modelem polityki socjalnej,

której celem jest ochrona grup szczególnie wrażliwych i defaworyzowanych społecznie. Według danych Eurostatu (2015), w 2014 roku 27,8% europejskich dzieci w wieku poniżej 18 roku życia było zagrożonych ryzykiem ubóstwa lub wykluczenia społecznego¹. Najwyższe wskaźniki odnotowano w Rumunii, Bułgarii i na Węgrzech (od 51,0% do 41,0%). Co trzecie dziecko było zagrożone życiem w niedostatku w: Grecji (36,7%), Hiszpanii (35,8%), na Łotwie (35,3%), we Włoszech (32,1%), Wielkiej Brytanii (31,3%) i Portugalii (31,4%). Najniższe wskaźniki odnotowano zaś w krajach skandynawskich: Danii, Finlandii oraz Szwecji (od 14% do ok. 17%). W Polsce problem ten dotyczył 28,2% dzieci.

Problem ubóstwa dzieci to coś więcej niż tylko niewystarczające czy nieadekwatne do standardów życia w danym kraju, dochody i zasoby rodziny umożliwiające zaspokajanie niezbędnych potrzeb. Ubóstwo dzieci oznacza również mieszkanie w nieodpowiednich warunkach, brak dostępu do wysokiej jakości edukacji i opieki zdrowotnej. Dzieci doświadczające niedostatków materialnych relatywnie często są marginalizowane i wykluczane z różnych aktywności: sportowej, rekreacyjnej i kulturalnej, które są normą dla dzieci pochodzących z zamożniejszych rodzin (EAPN, Eurochild 2013: 5). Ubóstwo determinuje ich młodzieńcze oraz dorosłe życie. Konsekwencje dorastania najmłodszej generacji w ubóstwie są szeroko opisane w literaturze przedmiotu, zwłaszcza anglojęzycznej. Wśród nich wymienia się:

- 1) Skutki zdrowotne związane z niską wagą urodzenia, niskim wzrostem w stosunku do wagi dziecka, ryzykiem przedwczesnej śmierci dziecka, ostrymi infekcjami i chorobami (jak: anemia, astma, zapalenie płuc i oskrzeli oraz gruźlica), a także niedoborami w organizmie dziecka witamin i składników mineralnych;
- 2) Skutki dla rozwoju intelektualnego związane z niskim ilorazem inteligencji, opóźnieniami w rozwoju języka i mowy, trudnościami w nauce, niskimi osiągnięciami szkolnymi, ryzykiem powtarzania klas i/lub przedwczesnym wypadaniem z systemu edukacji;
- 3) Skutki dla rozwoju emocjonalnego przejawiające się w problemach emocjonalnych i behawioralnych dziecka, takimi jak: agresja, złośliwość, depresja, nieprzystosowanie społeczne, których konsekwencją są niskie noty z zachowania w szkole;
- 4) Skutki w wieku młodzieńczym i dorosłym – zwiększone ryzyko uzależnień od alkoholu czy narkotyków, wczesna inicjacja seksualna, tworzenie rodzin niepełnych, niski status społeczno-ekonomiczny w dorosłości, wykluczenie z rynku pracy lub wykonywanie pracy niskopłatnej, korzystanie ze wsparcia socjalnego państwa (m.in.: Duncan, Brooks-Gunn 1997: 60–64; Brooks-Gunn, Duncan 1997: 55–71; Considine, Zappala 2002: 130; Bradshaw 2002: 131–140; Spencer 2008: 5; Griggs, Walker 2008: 1–33; Subocz 2014a: 142–150; Subocz 2014b: 76–82).

¹ Za osoby zagrożone ubóstwem lub wykluczeniem społecznym uważa się osoby spełniające przynajmniej jeden z trzech warunków: życie na granicy ubóstwa (czyli dochody poniżej 60% mediany dochodów w danym kraju), trudna sytuacja materialna uniemożliwiająca zaspokojenie potrzeb, życie w gospodarstwach domowych o tzw. bardzo niskiej intensywności pracy (Eurostat 2015).

Problem juvenilizacji biedy został ponad dekadę temu dostrzeżony przez Unię Europejską (UE), stając się istotną kwestią socjalną wymagającą pilnych interwencji politycznych. Poprawa jakości i skuteczności systemów edukacji w UE jest jednym z wymiarów inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. „W tym kontekście wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem (ang. *Early Childhood Education and Care* – ECEC) jest fundamentem umożliwiającym pomyślny przebieg uczenia się przez całe życie, integracji społecznej i rozwoju osobistego, a na dalszym etapie – czynnikiem zwiększającym szanse na zatrudnienie (...). Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem przynosi szczególnie dużo korzyści osobom znajdującym się w niekorzystnej sytuacji, zwłaszcza tym pochodzącym ze środowisk migracyjnych i środowisk o niskich dochodach. Może pomóc przezwyciężyć biedę i dysfunkcje w rodzinach dzieci (...)” (KOM 2011). Dobrostan dzieci jest postrzegany jako inwestycja w przyszłość Europy, dlatego stanowisko UE wobec problemu ubóstwa i wykluczenia społecznego najmłodszej generacji skoncentrowane jest na trzech filarach: 1) dostęp do odpowiednich zasobów poprzez system wsparcia dochodów rodzin z dziećmi w postaci zasiłków pieniężnych oraz poprawa dostępu rodziców do rynku pracy; 2) dostęp do wysokiej jakości usług opieki przedszkolnej, zdrowotnej, usług edukacyjnych i mieszkaniowych oraz stworzenie skutecznych programów wczesnej interwencji i wsparcia dla najmłodszych dzieci; 3) wspieranie uczestnictwa dzieci i rodziców poprzez ich partycypację w podejmowaniu decyzji, które ich dotyczą; opracowywanie programów i polityki wspierania tego uczestnictwa (EAPN, Eurochild 2013: 26–30). Wypada też dodać, iż jednym z celów unijnej strategii „Europa 2020” jest udział co najmniej 95% dzieci w wieku do 4 lat we wczesnej edukacji oraz zapobieganie przedwczesnemu wypadaniu z systemu szkolnego.

Wczesna edukacja i opieka – definicja i modele

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

P. Leseman (2009: 22) wyróżnia trzy najważniejsze modele wczesnej edukacji i opieki. W pierwszym i najbardziej rozpowszechnionym podejmuje się działania ukierunkowane na dziecko, zakładając prowadzenie edukacji w formie zinstytucjonalizowanej (w placówce) przez specjalistyczną kadrę. Rozwiązanie to obejmuje również opiekę nad dzieckiem, programy oddziaływań edukacyjnych oraz ogólną edukację dla małych dzieci w przedszkolach lub klasach przygotowawczych szkół podstawowych. Organizacja edukacji jest zróżnicowana w poszczególnych krajach pod względem wie-

ku dziecka, intensywności, czasu trwania, teorii pedagogicznej i programu nauczania, stosunku liczby dzieci do nauczycieli oraz wykształcenia pedagogów. Model zinstytucjonalizowany może występować też w wariantcie rozszerzonym jako model łączony, który uwzględni strategię współpracy z rodziną dziecka i społecznością lokalną, co umożliwi ich wspieranie i aktywizację. Drugi z modeli obejmuje różne zajęcia ukierunkowane na dziecko w ramach opieki oraz zajęcia edukacyjne w domu prowadzone zwykle przez osoby, które nie mają przygotowania zawodowego (rodziców i „półprofesjonalistów”). Trzeci model z kolei obejmuje szeroki wachlarz programów koncentrujących się na wspieraniu rodziny, oferując szereg różnych usług i zajęć dostosowanych do jej potrzeb.

W polityce oświatowej krajów zachodnich kładzie się obecnie nacisk na niwelowanie różnic społecznych i wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci z rodzin defaworyzowanych społecznie, w tym: ubogich, pochodzących z rodzin mniejszości narodowych/etnicznych czy imigrantów. Postuluje się przy tym konieczność zwiększenia dostępu dzieci do różnego rodzaju placówek opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych, m.in. poprzez zwiększenie inwestycji we wczesną edukację i opiekę nad dziećmi. Jak zauważył bowiem laureat ekonomicznej Nagrody Nobla z 2000 roku James Heckman, inwestycje w kapitał ludzki najmłodszej generacji dają zwrot w wysokości co najmniej czterokrotnej – są opłacalne nie tylko dla dzieci, ale również dla całego społeczeństwa. Dla najmłodszej generacji, zwłaszcza wywodzącej się ze środowisk defaworyzowanych społecznie, przynoszą najwięcej korzyści, jeśli są realizowane najwcześniej jak to tylko możliwe, tj. od momentu narodzin do piątego roku życia dziecka. Z analiz ekonomicznych Heckmana wynika, iż inwestycje te pozwalają na zredukowanie deficytu budżetowego i wzmocnienie gospodarki. W dłuższym okresie przekładają się na lepsze zdrowie obywateli, zmniejszone zapotrzebowanie na usługi socjalne, niższe koszty postępowań karnych (związanych z ewentualnymi przestępstwami) oraz zwiększoną samowystarczalność i produktywność wśród rodzin (The Heckman Equation 2012: 1–2; zob. też: Melhuish 2011: 300, Hasan 2007, cyt. za: Library&Research Service 2012: 5). Potwierdzeniem zasadności inwestycji we wczesną edukację i opiekę nad dziećmi są również rezultaty wielu badań zagranicznych, o których będzie mowa w dalszej części tekstu.

Wczesna edukacja i opieka w życiu dziecka ubogiego

1. Przedszkole

Przedszkole jest ważną instytucją w życiu młodego pokolenia. Uczestnicząc w edukacji przedszkolnej dziecko nabywa i rozwija ważne umiejętności i kompetencje społeczne, jak: radzenie sobie z emocjami, pokonywanie trudności, samodzielność i wytrwałość w działaniu, współpraca w grupie. Poprzez zabawę dziecko realizuje swoje pragnienia, rozwija myślenie abstrakcyjne, poznaje i ćwiczy różne sytuacje społeczne. Uczy się wyrażania własnego zdania i tolerancji na poglądy innych (Brzezińska i in.

2013: 1). W placówce tej dziecko osiąga dojrzałość fizyczną, psychiczną oraz umysłową niezbędną do podjęcia obowiązków szkolnych. Przedszkole jest także ważnym miejscem wyrównywania szans edukacyjnych, zwłaszcza w przypadku dzieci z rodzin defaworyzowanych społecznie. Działania realizowane w przedszkolu pozwalają na niwelowanie niedoborów kapitału kulturowego środowisk rodzinnych i często pełnią funkcję kompensacyjną.

Badania nad wpływem wczesnej edukacji i opieki na późniejsze życie dzieci doświadczających niedostatków materialnych są prowadzone głównie za granicą. Dobrej jakości wczesna edukacja w formie zinstytucjonalizowanej ma niezwykle istotny wpływ na każde dziecko, niezależnie od rodziny pochodzenia. Potwierdzeniem tego są rezultaty prawdopodobnie największych badań podłużnych zrealizowanych przez K. Sylva i współpracowników (2004: 1–8) w Anglii na próbie ok. 3.000 dzieci w wieku 3 do 7 lat. Wyniki badań dowiodły, iż w przypadku dzieci z różnych środowisk, które uczęszczały do placówek wczesnej edukacji (w porównaniu z grupą kontrolną dzieci nieuczęszczających w edukacji wczesnoszkolnej), nastąpił ich wszechstronny rozwój. Potomstwo pozostające w domu pod opieką rodziców miało niższe osiągnięcia społeczno-poznawcze oraz niższy poziom koncentracji w momencie pójścia do szkoły. Im wcześniej dzieci rozpoczynały proces wczesnej edukacji (mając 2 lub 3 lata), tym lepiej intelektualnie później się rozwijały i były bardziej towarzyskie. Wczesna edukacja miała szczególne znaczenie w przypadku dzieci z rodzin defaworyzowanych społecznie². Choć u niektórych dzieci na początku stwierdzono trudności rozwojowe, to zostały one zredukowane o 20% z chwilą pójścia do szkoły. Stwierdzono też korzystny wpływ wczesnej edukacji na rozwój języka i umiejętności czytania wśród tej kategorii dzieci (zwłaszcza jeśli język angielski nie był dla nich językiem ojczystym). Dodatkową korzyścią dla uczniów z rodzin defaworyzowanych społecznie była nauka w mieszanych grupach dzieci pochodzących z różnych środowisk społecznych. Dzięki temu dzieci „z grupy ryzyka” mogą nabywać nowe doświadczenia i uczyć się nowych wzorów zachowań od dzieci wyposażonych w „lepszy” kapitał kulturowy. K. Sylva i współpracownicy (tamże: 7) są zdania, że dobrej jakości wczesna edukacja może również przyczyniać się do zmniejszenia ryzyka aspołecznych zachowań wśród dzieci. Do podobnych wniosków doszli K.A. Magnuson i J. Waldfogel (2005: 177) analizując dane *Early Childhood Longitudinal Study – Kindergarten Cohort* z lat 1998–1999. Dzieci, które uczęszczały do różnych placówek opiekuńczo-edukacyjnych (począwszy od żłobka) osiągały lepsze wyniki z czytania i matematyki przed pójściem do szkoły w porównaniu do swoich rówieśników niemających doświadczeń z formalną edukacją wczesnoszkolną. Nauka w placówkach wychowania przedszkolnego miała szczególnie pozytywny wpływ na dzieci z rodzin defaworyzowanych społecznie (o niskich dochodach, imigranckich, mniejszości etnicznych), gdyż spełniała funkcję kompensacyjną. Niskiej jakości opieka nieformalna nad dziećmi (krewnych, nań i opiekunek) generalnie nie wpływała na rozwój kognitywnych

² W przytoczonych badaniach jedno na troje dzieci było dzieckiem z tzw. grupy ryzyka, pochodzącym z rodziny ubogiej czy imigranckiej.

umiejętności dzieci, a co więcej wiązała się z ich problemami behawioralnymi. Z kolei J.P. Caille (2001, cyt. za: Leseman 2009: 24) twierdzi, że uczęszczanie do placówek przedszkolnych we Francji, zmniejsza od 9% do 17% odsetek dzieci z rodzin ubogich i imigranckich, które powtarzają klasę w szkole podstawowej.

Niejednoznaczne są natomiast rezultaty badań dotyczące opieki nad małym dzieckiem. Jako przykład mogą posłużyć analizy *Study of Early Child Care and Youth Development* przeprowadzone przez NICHD (The National Institute of Child Health and Development) w USA (2006: 1–52). Badania zrealizowano na próbie ponad 1.000 dzieci pochodzących z różnych środowisk społecznych (w tym ubogich i mniejszości etnicznych), które spędzały średnio 27 godzin tygodniowo w placówkach od 2 do 4,5 roku swego życia. Wysokiej jakości instytucjonalna, dzienna opieka wywiera pozytywny wpływ na umiejętności językowe, kognitywne i kooperacyjne dzieci, ale intensywne i wielogodzinne oddziaływania wiążą się z większymi problemami behawioralnymi wśród dzieci w przedszkolu (w porównaniu do dzieci, które miały mniej godzin zajęć). Wyniki te świadczą o tym, iż zbyt intensywna stymulacja dziecka od najwcześniejszych lat jego życia nie jest pożądana.

2. Specjalne programy wczesnych interwencji edukacyjnych

Największe efekty, zarówno krótko-, jak i długofalowe w przypadku dzieci z rodzin o niskim statusie materialnym, przynosi mieszany model wczesnej edukacji i opieki, który polega na połączeniu wsparcia instytucjonalnego ze wsparciem i aktywizacją rodziców dzieci. W praktyce jest on realizowany w ramach specjalnych programów kierowanych do rodzin defaworyzowanych społecznie. Rezultaty badań empirycznych pokazują, iż model mieszany jest skuteczny i przynosi największe efekty, gdy edukacja jest realizowana w małych grupach (pod opieką jednego wykwalifikowanego nauczyciela pozostaje kilkoro dzieci), gdy zajęcia trwają kilka godzin dziennie oraz gdy jednocześnie oddziaływaniami w ramach programu objęte są rodziny dzieci. Ten ostatni warunek jest bardzo ważny, gdyż ubodzy opiekunowie zwykle nie mają wystarczających kompetencji, aby wspierać swe potomstwo w rozwoju społecznym, intelektualnym, emocjonalnym, fizycznym. Programy wczesnych interwencji edukacyjnych skierowane do dzieci z rodzin defaworyzowanych społecznie były i są realizowane głównie w USA. Najbardziej znane to: *The High/Scope Perry Preschool Project*, *Abecedarian Project*, *Head Start*, *Chicago Child-Parent Centers* (CPC). W USA przeprowadzono też największą liczbę badań podłużnych na dużych populacjach dzieci, biorąc pod uwagę długofalowe korzyści wynikające z realizacji tych programów.

Szczegółowe założenia programów oraz ich efektywność prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Wybrane programy wczesnych interwencji edukacyjnych realizowane w USA oraz ich efekty

Nazwa programu	Założenia programu	Efekty
<p>The High/Scope Perry Preschool Project realizowany w latach 1962–1967, (http://evidencebasedprograms.org/1366-2/65-2; Schweinhart i in. 1993; Schweinhart i in. 2005)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Beneficjenci programu: 3–4-letnie afroamerykańskie dzieci żyjące w ubóstwie, • Ok. 75% dzieci w wieku 3–4 lat uczestniczyło w programie przez 2 lata, pozostali w wieku 4 lat uczestniczyli w programie przez 1 rok, • Zajęcia trwały 2,5h dziennie przez 5 dni w tygodniu, • Zajęcia prowadzono w małych grupach – na 1 nauczyciela przypadało średnio 6 dzieci, • Wizyty domowe 	<p>Badania przeprowadzono w grupie 128 dzieci (64 dzieci uczestniczyło w programie, pozostałe 64 osoby stanowiły grupę kontrolną bez specjalnych oddziaływań). Podczas nauki w szkole średniej dzieci uczestniczące w programie miały wyższe osiągnięcia szkolne.</p> <p><u>Efekty w 27 roku życia beneficjentów:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ukończony średnio 1 rok nauki więcej, • Wyższy wskaźnik ukończenia studiów, • Niższy odsetek urodzeń pozamażeńskich, • Niższy wskaźnik nastoletnich ciąż. <p><u>Efekty w 40 roku życia beneficjentów:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mniejsze prawdopodobieństwo odbywania kary więziennej, • Niższy wskaźnik aresztowań z powodu przestępstw, • Wyższy średni dochód miesięczny, • Mniejsze prawdopodobieństwo korzystania z pomocy społecznej w ciągu ostatnich 10 lat.
<p>Abecedarian Project realizowany w 1972 roku w Karolinie Północnej, (http://evidencebasedprograms.org/1366-2/abecedarian-project; Campbell i in. 2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Opieka i wysokiej jakości edukacja przedszkolna dla afroamerykańskich dzieci w wieku od 4 miesiąca życia do 5 lat znajdujących się w niekorzystnej sytuacji materialnej, • Zajęcia w małych grupach: 3 niemowląt pod opieką 1 nauczyciela, 6 dzieci w wieku 5 lat przypadało na 1 nauczyciela, • Podczas zajęć wykorzystywano gry edukacyjne nastawione na rozwój języka i umiejętności poznawcze, • Zajęcia trwały od 6h do 8h dziennie przez 5 dni w tygodniu 	<p>Badania zrealizowano w grupie 111 dzieci (57 dzieci było uczestnikami programu, 54 osoby stanowiły grupę kontrolną i nie podlegały specjalnym oddziaływaniam).</p> <p><u>Efekty w 30 roku życia beneficjentów:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ukończony średnio 1,2 rok nauki więcej, • Czterokrotnie wyższy wskaźnik ukończenia studiów, • Wyższy wskaźnik zatrudnienia przez co najmniej 16 miesięcy, • Niższy wskaźnik korzystania z pomocy społecznej przez 9 miesięcy lub dłużej, • Kobiety rodzące swoje pierwsze dziecko były o 1,8 lat starsze.

Tabela 1. cd.

Nazwa programu	Założenia programu	Efekty
		<ul style="list-style-type: none"> • Nie stwierdzono istotnego statystycznego wpływu programu na wysokość dochodów, rodzaj zatrudnienia, stan cywilny, zdrowie, potencjalną działalność przestępczą czy zażywanie substancji psychoaktywnych.
<p>Head Start (od 1965r.) i Early Head Start (od 1995r.) programy realizowane do chwili obecnej w każdym stanie USA pod patronatem <i>U.S. Department of Health and Human Services – HHS</i>). Corocznie z programów korzysta ponad 1 mln dzieci, (https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/hs/about; <i>Advisory Committee 2012</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wszechstronne wsparcie psychiczne, społeczne i emocjonalne dzieci w wieku od urodzenia do 5 lat z rodzin o niskich dochodach, • Świadczenie usług edukacyjnych, w zakresie ochrony zdrowia, żywienia i innych, • Wsparcie rodziców dzieci celem budowania poprawnych relacji rodzic-dziecko, • Usługi w ramach Early Head Start świadczone są na rzecz kobiet w ciąży, niemowląt i małych dzieci przez co najmniej 6h dziennie; w ramach Head Start 4h dziennie lub przez cały dzień. Inna opcja przewiduje cotygodniowe wizyty personelu programu w domach dzieci i pracę z rodzicami jako pierwszymi nauczycielami potomstwa, • Usługi świadczone są przez ok. 1.700 agencji publicznych i prywatnych organizacji non-profit i for-profit, które otrzymują dotacje z HHS. 	<p>W ramach <i>The National Head Start Impact Study</i> od 2002r. realizowano badania podłużne na próbie ok. 5000 dzieci w wieku 3 i 4 lat w 84 losowo dobranych agencjach świadczących usługi w ramach programu. Podczas badań stwierdzono:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pozytywny wpływ programu na umiejętności językowe oraz wczesne umiejętności czytania wśród dzieci, • pozytywny wpływ oddziaływań na rozwój społeczno-emocjonalny trzylatków (nie stwierdzono tego wpływu u czterolatków), • rozwój kompetencji pedagogicznych wśród rodziców dzieci (np. częściej czytali swemu potomstwu), • poprawę stanu zdrowia w grupie 3- i 4-latków.

Nazwa programu	Założenia programu	Efekty
<p>Chicago-Child Parent Centers (CPC) – założone w 1967r., są częścią system Chicago Public School (CPS), (Reynolds i in. 2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Działalność placówek CPC skierowana do dzieci i rodzin żyjących w skrajnym ubóstwie, • Celem programu jest rozwój społecznych i kognitywnych umiejętności wśród dzieci, dążenie do osiągnięcia przez nich sukcesów szkolnych, zaangażowanie rodziców w proces edukacji dziecka, • Zajęcia prowadzone są przez wykwalifikowanych nauczycieli w małych grupach (2 nauczycieli na 17 dzieci), przez 3h dziennie 5 dni w tygodniu, • Program obejmuje również prowadzenie całodziennych przedszkoli, wsparcie dzieci uczących się w szkole, wizyty domowe, usługi żywieniowe, usługi w zakresie ochrony zdrowia oraz kursy kształcenia dla rodziców. 	<p>Badania ewaluacyjne w ramach <i>Chicago Longitudinal Study</i> przeprowadzono w grupie 900 dzieci uczestniczących w programie. Grupę kontrolną stanowiło 500 dzieci uczestniczących w zwykłych działaniach pedagogicznych na bazie szkoły.</p> <p><u>Efekty w 24 roku życia beneficjentów:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wyższy wskaźnik ukończenia szkoły średniej, • Niższy wskaźnik kształcenia specjalnego, • Niższy wskaźnik aresztowań za popełnione przestępstwo, • Niższy wskaźnik zażywania substancji psychoaktywnych, • Większe prawdopodobieństwo wykonywania zawodu wymagającego posiadania wysokich kwalifikacji, • Wyższy wskaźnik posiadania lepszego ubezpieczenia zdrowotnego.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań amerykańskich (źródła podano w nawiasach).

Efekty krótkofalowe realizacji omówionych programów dla ich uczestników – dzieci z rodzin defaworyzowanych społecznie – wiążą się na ogół z rozwojem umiejętności językowych, wyższymi osiągnięciami szkolnymi, mniejszym prawdopodobieństwem powtarzania klasy, odpadu szkolnego czy nauki w klasach bądź szkołach specjalnych. Oddziaływanie w ramach programów rekompensują destrukcyjny wpływ ubóstwa na młode pokolenie. Ważniejsze są jednak efekty długofalowe, gdyż rzutują na całe dorosłe życie. Beneficjenci programu (w porównaniu do grup kontrolnych nie poddawanych specjalnym oddziaływaniom) częściej kończą studia, rzadziej zostają nastoletnimi rodzicami i/lub rodzicami potomstwa urodzonego ze związków pozamałżeńskich. Na rynku pracy osiągają wyższe zarobki i/lub wykonują prace wymagające wysokich kwalifikacji. Te cechy pozwalają na uniknięcie ubóstwa w dorosłości. Zwrócić należy również uwagę na aspekty ekonomiczne realizacji programów. Trzy z nich (*The High/Scope Perry Preschool Project*, *Abecedarian Project*, *Chicago Child-Parent Centers*) były przedmiotem analiz kosztów i korzyści ekonomicznych i we wszystkich przypadkach wskazuje się na dużą ich rentowność (Leseman 2009: 36). W wyniku realizacji omawianych programów społeczeństwo zyskało szereg korzyści w postaci: niższego wskaźnika aspołecznych zachowań wśród beneficjentów, mniejszych kosztów postępowań sądowych (z powodu popełniania ewentualnych przestępstw), niższych kosztów: edukacji specjalnej, opieki społecznej (związanych z wypłatą ewentualnych zasiłków) i zdrowotnej (związanych z leczeniem ewentualnych uzależnień). Dodatkowo beneficjenci programów, którzy są aktywni na rynku pracy, przyczyniają się do powiększania dochodów państwa odprowadzając do budżetu podatki.

Podsumowanie

Nie ulega wątpliwości, iż proces wczesnej edukacji i opieki jest jedyną szansą dla dzieci doświadczających ubóstwa na zniwelowanie jego negatywnych konsekwencji. Korzystając z usług placówek/programów wczesnej edukacji i opieki dzieci ubogie lepiej się rozwijają. Wczesne kształcenie pełni też rolę kompensującą niedobory kapitału kulturowego dzieci ze środowisk defaworyzowanych społecznie oraz wyrównującą szanse edukacyjne uczniów z rodzin o niskim statusie materialnym. Przytoczone badania dowiodły, iż wczesna edukacja ma pozytywny wpływ na dalszą karierę szkolną i całe dorosłe życie jednostek. Dzieci poddane różnym, wczesnym oddziaływaniom edukacyjnym lepiej radzą sobie w późniejszym życiu, częściej są w stanie sięgnąć po wysokie pozycje społeczno-zawodowe, z którymi na ogół związane są relatywnie wyższe zarobki oraz odpowiedni standard życia. Jak najdłuższy proces kształcenia w konsekwencji umożliwia przewyciężenie międzygeneracyjnej transmisji ubóstwa.

W Polsce brakuje świadomości, iż wczesna edukacja odgrywa zasadniczą rolę w rozwoju każdego dziecka niezależnie od rodziny pochodzenia. Problem ten dotyczy zarówno administracji państwowej, samorządowej, przedstawicieli instytucji edukacyjnych, jak i samych rodziców. Powszechnie sądzi się, że małym dzieciom (do 3 roku życia) należy zapewnić opiekę, a nie warunki do rozwoju (Giza 2010: 20). Z brakiem świadomości

wiąże się też brak nowatorskich i skutecznych programów edukacyjnych adresowanych szczególnie do rodzin ubogich z dziećmi. Podejmowane obecnie przez różne instytucje (rządowe, samorządowe i prywatne) działania wobec najmłodszych pochodzących z różnych środowisk społecznych wymagają natomiast integracji, czyli zbudowania na poziomie państwa dobrze zorganizowanego i zintegrowanego systemu wczesnej opieki i edukacji (Czub i in. 2012: 12). Decydenci w zakresie polityki oświatowej państwa powinni skoncentrować swoje działania nie tylko na reformach poszczególnych szczebli edukacji, lecz również na pomocy dzieciom z rodzin ubogich. Dostęp do takich instytucji, jak: żłobki czy przedszkola powinien być dla tej kategorii dzieci nieodpłatny. Wymaga to zwiększenia nakładów finansowych na politykę oświatową. Może warto byłoby zaadaptować w Europie (w tym w Polsce), na wzór amerykański, podobnego rodzaju programy wczesnych interwencji edukacyjnych? Należy jednak wziąć po uwagę różnice kulturowe, ekonomiczne i społeczne między Europą i Polską a USA. Polityka społeczna w Europie i USA różni się między sobą sposobem organizacji, zakresem świadczonych usług i wielkością nakładów finansowych. Poza tym, niektóre z programów były realizowane w latach 60. i 70. XX wieku, a od tego czasu zmieniły się warunki społeczno-ekonomiczne życia oraz jakość edukacji (Brzezińska i in. 2012: 26). Wypada jednak pamiętać, iż inwestycje we wczesną edukację są istotnym sposobem na budowanie kapitału ludzkiego kraju i „wysokiej jakości” jego przyszłych obywateli. Inwestycje te są opłacalne zarówno dla samych dzieci, jak i dla całego społeczeństwa.

Literatura

- Advisory Committee on Head Start Research and Evaluation: Final Report* (2012), Submitted to the Secretary of the U.S. Department of Health and Human Services. http://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/eval_final.pdf, 17.06.2016.
- Bradshaw J. (2002), *Child poverty and child outcomes*. „Children and Society”, Vol. 16.
- Brooks-Gunn J., Duncan G.J. (1997), *The effects of poverty on children*. „The Future of Children”, Vol. 7, No 2.
- Brzezińska A.I., Czub M., Kaczan R., Rycielski P. (2013), *Znaczenie edukacji przedszkolnej*, broszura informacyjna nr 01. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Brzezińska A.I., Czub M., Czub T. (2012), *Krótko- i długofalowe korzyści z wczesnej opieki nad dzieckiem i edukacji*. „Polityka Społeczna”, numer tematyczny *Polityka edukacyjna: wyzwania i szanse*, nr 1.
- Caille J.P. (2001), *Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire*. “Éducation & Formations”, No 60.
- Campbell F. A, Pungello E.P., Burchinal M., Kainz K., Pan Y., Wasik B.H., Barbarin O.A., Sparling J.J., Ramey C.T. (2012), *Adult Outcomes as a Function of an Early Childhood Educational Program: An Abecedarian Project Follow-Up*. “Developmental Psychology”, Vol. 48, No. 4.
- Considine G., Zappala G. (2002), *The influence of social and economic disadvantage in the academic performance of school students in Australia*. „Journal of Sociology”, Vol. 38(2).
- Czub M., Appelt K. (2013), *Wczesna edukacja i opieka nad małym dzieckiem jako wyzwanie dla systemu edukacji*. „Studia Edukacyjne”, nr 27.

- Czub M., Brzezińska A.I., Czub T., Appelt K. (2012), *Wczesna opieka nad dzieckiem i edukacja jako wyzwanie dla polityki społecznej i oświatowej*. „Polityka Społeczna”, numer tematyczny *Polityka edukacyjna: wyzwania i szanse*, nr 1.
- Duncan G.J., Brooks-Gunn J. (red.) (1997), *Consequences of growing up poor*. New York, Russell Sage Foundation.
- EAPN, Eurochild (2013), *Ku lepszemu jakości życia europejskich dzieci. Ubóstwo dzieci w Europie*. Bruksela. http://www.eurochild.org/fileadmin/public/05_Library/Thematic_priorities/02_Child_Poverty/Eurochild/EAPN___Eurochild_explainer/2013-child-poverty-explainer-PL.pdf, 4.05.2016.
- Eurostat (2015), *People at risk of poverty and social exclusion*. http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/People_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion#Children_and_active-age_people_more_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion_than_elderly_people_in_several_countries, 4.05.2016.
- Giza A. (red.) (2010), *Raport. Edukacja małych dzieci – standardy, bariery, szanse*. Warszawa, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. Komeńskiego, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności.
- Griggs J., Walker R. (2008), *The costs of child poverty for individuals and society*. York, Joseph Rowntree Foundation.
- Hasan A. (2007), *Public policy in early childhood education and care*. “International Journal of Childcare and Education Policy”, Vol. 1 (1).
- KOM 66 (2011), Komunikat KE *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem: zagwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość*, Bruksela. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52011DC0066>, 20.05.2016.
- Leseman P.P. (2009), *Wpływ wysokiej jakości edukacji i opieki na rozwój małych dzieci: przegląd literatury*. W: *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*. Warszawa, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Library&Research Service (2012), *Early Childhood Education and Care*, No 4.
- Magnuson K.A., Waldfogel, J. (2005), *Early childhood care and education: Effects on ethnic and racial gaps in school readiness*. “The Future of Children”, Vol. 15, No 1.
- Melhuish, E. (2011), *Preschool matters*. “Science”, Vol. 333.
- Reynolds, A.J., Temple J.A., White B.A., Ou S.R., Robertson D.L. (2011), *Age-26 Cost – Benefit Analysis of the Child-Parent Center Early Education Program*. “Child Development”, Vol. 82, No 1.
- Schweinhart L.J., Barnes H.V., Weikart D.P. (1993), *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. Ypsilanti MI, High/Scope Press.
- Schweinhart L.J., Montie J., Xiang Z., Barnett S., Belfield C.R., Nores M. (2005), *The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40: Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions*, High/Scope Press. http://www.highscope.org/file/Research/PerryProject/specialsummary_rev2011_02_2.pdf, 15.06.2016.
- Spencer N. (2008), *Health Consequences of Poverty for Children*. [www.endchildpoverty.org.uk, Health_Consequences_of_Poverty_for_Children.pdf](http://www.endchildpoverty.org.uk/Health_Consequences_of_Poverty_for_Children.pdf), 10.05.2016.
- Subocz E. (2014a), *Jaka przyszłość czeka dzieci dorastające w ubóstwie?* „Praca Socjalna”, nr 5.
- Subocz E. (2014b), *Problem ubóstwa dzieci w Polsce i w Unii Europejskiej – skala, przyczyny, konsekwencje*. W: M. Cywińska (red.), *Problemy współczesnego dziecka. Wybrane aspekty*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B. (2004), *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1*, Research brief. <http://www.ioe.ac.uk/projects/eppe>, 07.06.2016.
- The Heckman Equation (2012), *Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy*. heckmanequation.org/download.php?...HeckmanDeficitPieceCUS, 19.05.2016.
- The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. Findings for Children up to Age 4 ½ Years* (2006), No 05-4318.

Krzysztof Konarzewski
Wszechnica Świętokrzyska
konarzewski@neostrada.pl

Osiągnięcia szkolne czwartoklasistów w oddziałach o różnym składzie wiekowym

Summary

Academic achievement of fourth-graders in classes of different age composition

Are hopes pinned on mixed-age grouping in preschool and elementary school substantiated by scientific data? The answer was looked for in TIMSS 2015 research in Poland. It was carried on in the middle of the reform of school entry age which lowered it from seven to six year of life. In the country representative sample of fourth-graders 17.8 percent of pupils entered school at the age of six. In 254 classrooms the dispersion of age varied from 0.20 to 0.65 years and was greater than in TIMSS 2011 (0.15–0.40). The analysis of achievement in mathematics and science was performed by means of hierarchical linear models with the control of pupils' gender, age, initial skills, and SES, as well as school's location and class size. The achievement in mathematics was correlated significantly negative with the dispersion of age in the class. The younger pupils scored the highest in mathematics and science in classes with moderate dispersion. The results do not support a belief that mixed-age grouping is beneficial to academic achievement.

Słowa kluczowe: szkoła podstawowa, osiągnięcia szkolne, skład wiekowy oddziału, TIMSS, HLM

Keywords: primary education, academic achievement, classroom age composition, TIMSS, HLM

Stulecia doświadczeń oświatowych doprowadziły do klasowego systemu kształcenia (*graded school*). Dzieli on oczekiwane osiągnięcia uczniów na następujące po sobie klasy i przyporządkowuje im mierzone w latach czas nauki¹. W 1959 r. J. Goodlad i R. Anderson ogłosili, że system klasowy jest dla uczniów łożem Prokrusta, i w imię „ciągłego postępu jednostki” (Goodlad, Anderson 1987: 49) zażądali szkoły bezklasowej. Inni krytycy szkoły, wzmocnieni tą ideologią, doszli do wniosku, że równie szkodliwe jest nauczanie w oddziałach jednorocznikowych (*single-age grouping*, OJ), i zaproponowali system oddziałów wielorocznikowych (*multi-age grouping*, OW), w którym ponadto nie grupuje się uczniów według zdolności lub dotychczasowych osiągnięć oraz nie dzieli programu kształcenia na klasy.

¹ W Europie jest znany co najmniej od 1537 r., w którym Johannes Sturm założył dziesięcioklasowe gimnazjum w Strasburgu.

Zwolennicy tego rozwiązania (np. Katz, Evangelou, Hartman 1990) zachwalają dydaktyczne i wychowawcze korzyści płynące z interakcji uczniowskich. W OW szybszy ma być rozwój umysłowy młodszych dzieci, dzięki temu że nabywają od starszych wiadomości i umiejętności oraz włączają się w działalność starszych, której same nie byłyby zdolne zainicjować. Starsze, pomagając młodszemu, uczą się cierpliwości i wyrozumiałości, a napominając ich, same lepiej regulują swoje zachowanie. Autorki przyznają, że w OW młodsze dzieci mogą się czuć przytłoczone przez starsze, bardziej kompetentne, starsze mogą traktować młodsze jak zbędny ciężar, a nauczyciele mogą poświęcać mniej uwagi starszym niż młodszemu, ale zapewniają, że zalety OW przeważają nad wadami.

Teorie i hipotezy

Pytanie brzmi: Czy osiągnięcia szkolne dzieci kształconych w OW różnią się od osiągnięć w OJ? Źródłem hipotetycznych odpowiedzi są dwie mikroteorie. Jedna dotyczy interakcji w grupie uczniowskiej, druga – procesu nauczania.

Efekt towarzystwa (*peer effect*)²

Ta mikroteoria, nie przecząc, że dzieci w szkole uczą się od nauczyciela, głosi, że uczą się także od siebie; dokładniej – że indywidualny przyrost dyspozycji Y w oddziale j i w okresie k jest zależny przyczynowo od średniej Y w oddziale j na początku okresu k lub przed nim. Literatura, którą obrośla ta teoria (starszą referują Wilkinson i in. 2000), prowadzi do wniosku, że efekt towarzystwa jest rzeczywisty, ale oszacowania jego wielkości są niepewne. A. Pokropek (2013) ujawnił jedną z przyczyn niepewności – stosowanie błędnych metod analizy statystycznej. E. Hanushek i in. (2003) zmierzili się z trudnością oddzielenia wpływu uczniów od wpływu szkoły. Autorzy poddali skrupulatnej kontroli zmienne uboczne i wytrącili efekty stałe zarówno z przyrostów osiągnięć uczniów, jak i ze średnich dla szkół i klas wewnątrz szkoły, co pozwoliło im stwierdzić, że w szkole podstawowej średnia oddziałowa osiągnięć matematycznych sprzed dwóch lat istotnie różnicuje indywidualne reszty przyrostów osiągnięć: o 0,15 odchylenia standardowego w całej próbie, o 0,14 w odniesieniu do uczniów, którzy zmieniali szkołę między klasami 5 i 6, i o 0,24 w odniesieniu do uczniów, którzy nie zmieniali szkoły. Analizy Pokropka (2013) przeprowadzone na wynikach ogólnopolskich egzaminów zewnętrznych z lat 2010 i 2007 wykazały, że w gimnazjum efekt towarzystwa wynosi 0,04 niezależnie od dziedziny nauczania. Jest to wartość statystycznie istotna, ale bez praktycznego znaczenia. Efekt jest nieco większy u uczniów przeciętnych niż u uczniów o niskich i wysokich osiągnięciach początkowych.

² W tekście o oddziałach wielorocznikowych nazwa „efekt rówieśników”, która utarła się w Polsce, wywołuje zgrzyt logiczny.

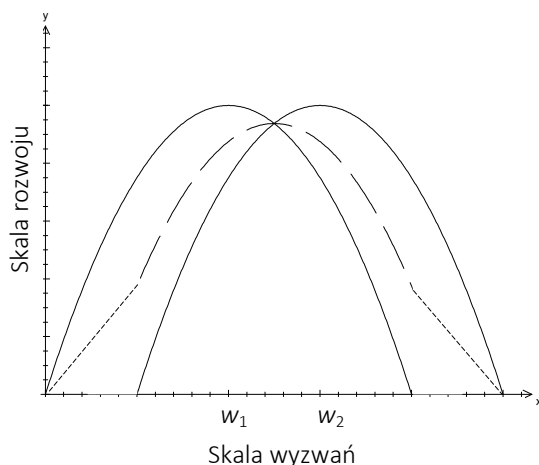
Czy efekt towarzystwa zachodzi w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym? Odpowiedź jest twierdząca. A. Mashburn i in. (2009) zbadali losową próbkę 1812 czterolatków w 453 oddziałach przedszkolnych i stwierdzili (kontrolując ich poziom komunikowania się na początku roku szkolnego oraz różne zmienne uboczne), że poziom komunikowania się pod koniec roku szkolnego był słabo, ale istotnie związany z początkową średnią umiejętności komunikowania się ich rówieśników w oddziale, przy czym – ku zaskoczeniu badaczy – związek okazał się silniejszy u dzieci, które lepiej wypadły w pierwszym pomiarze³. W innym badaniu (Justice i in. 2011) dwukrotnie zmierzono umiejętności językowe 338 dzieci w 49 oddziałach przedszkolnych, ale wykryto jedynie interakcję, i to odwrotną do poprzedniej: efekt towarzystwa zachodził tylko wśród dzieci, które w pierwszym pomiarze osiągnęły wyniki poniżej średniej swojego oddziału. G. Henry i D. Rickman (2007) wylosowali ze 119 losowo dobranych oddziałów przedszkolnych po 5–6 czteroletnich dzieci (razem 630) i zmierzili ich poziom rozwoju na początku edukacji i po roku (na początku klasy przygotowawczej). Analizę przeprowadzili za pomocą zwykłej analizy regresji z poprawką na zagnieżdżenie danych i przy kontroli zmiennych domowych i przedszkolnych, a zmienną niezależną zdefiniowali jako średnią oddziałową średnich standaryzowanych pomiarów wylosowanych dzieci. Efekt towarzystwa ujawnił się w czterech miarach rozwoju: rozwiązywaniu problemów ($d = 0,36$), słowniku (0,28), rozumieniu opowiadania (0,33) i komunikowaniu się (0,02), ale nie w rozpoznawaniu liter i słów. Wykryto też efekt towarzystwa w zakresie agresji rówieśniczej (Thomas, Berman i Powers 2011): średnia oddziałowa nauczycielskich oszacowań zachowań agresywnych poszczególnych uczniów na początku klasy 1 oraz oszacowanie obserwowanego klimatu społecznego oddziału w klasie 1 pozwoliły przewidzieć indywidualne przyrosty agresji w klasie 2. Standaryzowane współczynniki regresji, choć istotne, były jednak małe (0,08 i 0,09, odpowiednio).

Dla problemu rozważanego w tym artykule ważniejsze byłoby porównanie efektu towarzystwa w OJ i OW. Niestety nie udało się znaleźć żadnego doniesienia na ten temat, więc musimy poprzestać na rozumowaniu. Kluczowym pojęciem efektu towarzystwa jest początkowa średnia jakiejś miary rozwoju. W OW leży ona między średnimi dla młodszego i starszego rocznika, co znaczy, że przeciętne dziecko młodsze znajduje się poniżej, a przeciętne dziecko starsze – powyżej tej średniej. O tym, jak różnica między poziomem rozwoju dziecka a średnią w jego oddziale wpływa na postępy dziecka, teoria milczy, a empiria – jak widzieliśmy – aprobuje wszystkie odpowiedzi: że towarzystwo oddziałuje najsilniej przy małej różnicy (Mashburn i in. 2009), dużej (Justice i in. 2011) i średniej (Pokropek 2013). Wydaje się jednak, że gdy różnica jest ujemna, pozytywnego wpływu towarzystwa spodziewać się nie można. Z mikroteorii towarzystwa wynika więc, że starsze dzieci będą robić większe postępy w oddziale OJ niż OW, natomiast młodsze – w oddziale OW niż OJ.

³ Trzeba dodać, że „średnia oddziałowa” była inna dla każdego dziecka w oddziale, ponieważ obliczono ją dla trojga dzieci, które wraz tym dzieckiem reprezentowały oddział. Konsekwencją tej decyzji było zaliczenie średniej do zmiennych pierwszego poziomu w HLM. Tym sposobem sztucznie powiększono liczbę stopni swobody i ułatwiono odrzucenie hipotezy zerowej.

Efekt modalnego poziomu wymagań

Ta mikroteoria, nie przecząc, że dzieci w szkole uczą się od swoich koleżanek i kolegów z oddziału, głosi, że uczą się też od nauczyciela realizującego program kształcenia. Teoria zakłada (Konarzewski 2013), że rozwój kompetencji dziecka jest krzywoliniową (np. kwadratową) funkcją wyzwań środowiskowych i że można wyznaczyć na skali wyzwań wartość w optymalną dla jego rozwoju. Wartość ta jest jednocześnie miarą aktualnego poziomu jego kompetencji.



Rysunek 1. Dwuosobowy oddział klasowy

Oddział klasowy można przedstawić jako rodzinę indywidualnych krzywych rozwojowych umieszczonych na wspólnej skali wyzwań. Rysunek 1 przedstawia taki oddział złożony z dwóch uczniów. Różnica między indywidualnymi punktami w_1 i w_2 określa oddziałowe zróżnicowanie kompetencji. Nauczyciel, nie mogąc w tym samym czasie dostosować wymagań do obu uczniów, idzie na kompromis, wybierając modalny poziom wymagań (MPW). Jest to agregat złożony z wymagań programowych, metod udostępniania treści, tempa nauczania i stylu oceniania. Z wysokim MPW mamy do czynienia, gdy nauczyciel pracuje według rozszerzonego programu kształcenia, nie rozwodzi się nad oczywistościami, naucza w szybkim tempie oraz często i obiektywnie ocenia postępy uczniów. Każdemu MPW można przyporządkować wskaźnik efektywności dydaktycznej w postaci średniej wartości rozwojowej wyzwań generowanych przez ten MPW. Funkcja efektywności (na Rysunku 1 przedstawiona linią przerywaną) prognozuje średnią uczniowskich postępów w nauce. Łatwo zauważyć, że funkcja osiąga maksimum w punkcie przecięcia indywidualnych krzywych, a zatem jej maksimum maleje, w miarę jak rośnie odległość między w_1 i w_2 . Ponieważ w OW jest ona większa niż w OJ, to z mikroteorii modalnego poziomu wymagań wynika, że średnie osiągnięć dzieci w OW będą mniejsze niż w OJ.

Dychotomiczna zmienna OJ–OW jest nieprecyzyjna. Jeśli wszystkie dzieci są w wieku właściwym dla swojej klasy, oddział jest bez wątpienia jednoroznikowy, ale co zrobić, gdy w oddziale znajdzie się jedno dziecko młodsze lub starsze? Od ilu takich uczniów zaczyna się dwurocznikowość? Problem rozwiązuje zmienna dyspersji wieku, czyli rozproszenia wieku uczniów w oddziale wokół średniej wieku w tym oddziale. W oddziałach OJ dyspersja przyjmuje małe wartości, a w oddziałach OW – duże. Dzięki tej zmiennej z wyżej naszkicowanych mikroteorii można wyprowadzić dwie sprawdzalne hipotezy.

H1: W oddziałach klasowych średnie osiągnięć uczniów są ujemnie skorelowane z dyspersją wieku.

H2: W oddziałach klasowych średnie osiągnięć uczniów młodszych są skorelowane dodatnio, a średnie osiągnięć starszych – ujemnie z dyspersją wieku.

Pierwsza wynika z efektu modalnego poziomu wymagań, druga – z efektu towarzysstwa. Weryfikację hipotez zacniemy od przeglądu badań nad postępami w uczeniu się w zależności od składu wiekowego oddziału.

Skład wiekowy oddziału a postępy w uczeniu się

Na wstępie należy zauważyć, że OW są inną formą organizacji kształcenia niż oddziały wieloklasowe, zwane u nas klasami łączonymi, które powstają w wielu krajach z pobudek ekonomicznych, np. w Polsce prowadzi je ok. 23% (Pęczkowski 2010), a we Francji – 37% szkół podstawowych (Leuven, Rønning 2012). W oddziałach obu typów uczniowie obcuja z dużo starszymi lub młodszymi od siebie, ale w oddziałach wieloklasowych uczniowie są podzieleni na grupy realizujące różne programy kształcenia, natomiast w OW wszyscy uczą się tego samego. W obliczu tej różnicy trudno się zgodzić z opinią że „w większości krajów uprzemysłowionych (...) to rozróżnienie ma małe znaczenie praktyczne” (Leuven i Rønning 2012: 4) i beztrzesko przenosić wyniki badania jednego typu oddziałów na drugi.

Dobry przykład dał S. Veenman (1995), prowadząc odrębne metaanalizy efektywności oddziałów obu typów. Na 38 doniesień z lat 1938–1992 porównujących oddziały wielo- i jednoklasowe w 26 stwierdzono brak istotnych różnic w osiągnięciach poznawczych, w czterech – różnice na korzyść oddziałów wieloklasowych, a w ośmiu – na korzyść jednoklasowych. Ogólnie Veenman stwierdził, że oddziały wieloklasowe były równie efektywne dydaktycznie ($d = 0,01$) i wychowawczo (0,10) jak oddziały jednoklasowe.

W nowszych doniesieniach widać podobne rozbieżności. Osiągnięcia 9-letnich uczniów w Irlandii są podobne w oddziałach obu typów, ale dziewczynki uczące się razem z wyższą klasą mają niższe osiągnięcia poznawcze, a także niższe wskaźniki zachowania i samooceny niż w oddziałach jednoklasowych (Quail i Smyth 2014). Drugo- i trzecio-klasiści w Kalifornii uczą się gorzej (Sims 2008), a gimnazjaliści w Norwegii (Leuven i Rønning 2012) – lepiej w oddziałach wieloklasowych niż jednoklasowych. W tym ostatnim doniesieniu wykazano też, że ogólny efekt o sile 0,09 odchylenia standardowego był wypadkową zysku z uczenia się razem z wyższą klasą i straty – z uczenia się z niższą. Au-

torzy wyrażają nadzieję, że to odkrycie może wyjaśnić rozbieżności w wynikach badań, ale to płonna nadzieja, bo jak widzieliśmy, w Irlandii dziewczynki uczące się z wyższą klasą tracą, a nie zyskują.

Metaanaliza 11 doniesień z lat 1964–1981 poświęconych OW (Veenman, 1995) wykazała, że były one równie efektywne dydaktycznie jak OJ ($d = -0,03$) i odrobine przewyższały OJ pod względem samooceny uczniów, motywacji, przystosowania i postawy wobec szkoły (0,15). Obala to H1, ale niedefinitywnie, w żadnym badaniu nie stosowano bowiem losowego przydziału uczniów do OW. Ponieważ szkoły uważały OW za innowację pedagogiczną, można przypuszczać, że kierowały do nich bardziej obiecujących uczniów i lepszych nauczycieli. Jeśli tak, to brak różnicy w osiągnięciach przemawiałby przeciw efektywności dydaktycznej OW. Krytycy analiz Veenmana sugerowali, że gdyby uwzględnić stronniczość selekcji, to d wyniosłoby około $-0,10$ (Mason i Burns, 1996). Veenman (1996) nie mógł jej uwzględnić, ale nieco rozszerzył swoją analizę i doszedł do $d = -0,08$, wartości niższej niż poprzednio, ale ciągle nieodróżnialnej od zera.

W XXI w. zainteresowanie badaczy szkolnymi OW przygasło, ale przedszkolnymi ożyło. A. Moller i współpracownicy (2008) przeprowadzili metodologicznie zaawansowane badanie z udziałem 806 średnio 4-letnich dzieci wylosowanych z 70 oddziałów przedszkolnych. Metodą regresji hierarchicznej prognozowano wyniki drugiego z dwóch pomiarów rozwoju poznawczego, społecznego i motorycznego dziecka. Pomiarzy przeprowadzili przeszkoleni nauczyciele za pomocą skal szacunkowych jesienią i wiosną tego samego roku szkolnego. Zmienną niezależną była dyspersja wieku dzieci w oddziale (od 0,10 do 0,70 roku), a współzmiennymi – wyniki pierwszego pomiaru, płeć i wiek dziecka, wykształcenie jego matki oraz jakość środowiska przedszkolnego. Przyrost we wszystkich trzech aspektach rozwoju okazał się ujemnie skorelowany z dyspersją wieku w oddziale, co potwierdza H1. W odrębnej analizie badacze wykryli ujemną interakcję efektu umiejętności początkowych (czyli wpływu łącznego wyniku pierwszego pomiaru na wyniki drugiego) i dyspersji tych umiejętności. Ta interakcja znaczy, że w oddziałach heterogenicznych prognostyczność pierwszego pomiaru jest mniejsza niż w oddziałach homogenicznych, a układ średnich warunkowych (Moller i in. 2008: 748) sugeruje, że prognostyczność spada za sprawą gorszych, niż można by oczekiwać, wyników dzieci o wysokich umiejętnościach początkowych w oddziałach heterogenicznych. Dyspersja umiejętności nie jest jednak tym samym co dyspersja wieku, dlatego nie można uznać tej interakcji za potwierdzenie drugiej części H2.

Podobne badanie (Ansari, Purtell i Gershoff 2015) potwierdza drugą część H2. Z losowej próbki 486 oddziałów Head Start wylosowano po 10 dzieci w wieku trzech ($n = 1644$) i czterech lat (1185) i dwukrotnie (jesienią i wiosną) zmierzono ich umiejętności językowe i matematyczne, a także zebrano nauczycielskie oceny ich umiejętności społecznych i problemów z zachowaniem. Przeprowadzono dwie analizy regresji dla 3- i 4-latków. W obu zmienną niezależną była proporcja trzylatków w oddziale. Stwierdzono, że niezależnie od różnych cech dzieci, ich rodzin, nauczycieli i oddziałów postępy

trzylatków nie zależały od składu oddziału, ale postępy czterolatków były tym mniejsze, im większy był udział trzylatków w oddziale. Największe, 4–5-miesięczne spowolnienie rozwoju umiejętności początkowych zaobserwowano w oddziałach z 45-procentowym i większym udziałem trzylatków. W zakresie zmiennych społecznych i behawioralnych różnic nie stwierdzono.

Pierwszą część H2 potwierdza inne badanie (Guo i in. 2014). Dwukrotny pomiar słownictwa 130 dzieci z 16 oddziałów przedszkolnych ujawnił dwie interakcje. Pierwsza polegała na tym, że w ciągu roku słownictwo młodszych dzieci powiększyło się bardziej w oddziałach o większej niż o mniejszej dyspersji wieku, ale rozwój słownictwa starszych nie zależał od dyspersji. Druga polegała na tym, że korzystny efekt dyspersji zachodził głównie w oddziałach, w których nauczyciele sprawniej kierowali zachowaniem dzieci.

M. Kallery i in. (2016) stwierdzili, że wyniki uczenia się przyrody przez badanie (*inquiry-based*) osiągnięte przez młodsze dzieci pracujące w małych wielorocznikowych grupach złożonych z 4–6-latków w przedszkolu i 6–8-latków w szkole zależały liniowo od liczby starszych dzieci w grupie. Tego wyniku nie można przenieść na OW, ale pośrednio popiera on pierwszą część H2.

Potwierdzenia obu części H2 dostarcza eksperyment naturalny przeprowadzony przez A. Winslera i in. (2002). Przez 18 miesięcy obserwowali oni 47 3- i 4-letnich dzieci, które przeniesiono z dwóch OJ do dwóch OW. W OW różnice typowe dla 3- i 4-latków zmniejszyły się, np. trzylatki poprawiły, a czterolatki pogorszyły swoją koncentrację na zadaniu. Ponadto w OW zauważono u wszystkich dzieci mniej przejawów pozytywnych emocji (śmiechu i uśmiechania się).

Podobnie można interpretować wyniki badania K. Urberg i M. Kaplan (1986). Obserwowały one aktywność dzieci w oddziałach przedszkolnych o dużych (2,5–2,9 roku) i małych (1,2–1,5 roku) różnicach wieku. Młodsze dzieci w OW były bardziej aktywne ruchowo, częściej współpracowały ze sobą i odgrywały role w zabawie, a także doświadczały więcej życzliwości, ale z drugiej strony mniej rozmawiały i przejawiały więcej agresji niż w OJ. Starsze dzieci w OW były bardziej aktywne ruchowo, prowadziły mniej rozmów i częściej zajmowały pozycję obserwatora, co świadczy o obniżeniu złożoności ich zabawy. I młodsze, i starsze wykonywały więcej czynności samoobsługowych (np. myły ręce) w OW niż w OJ – być może po to, by zaradzić nudzie lub obniżyć poziom stresu. Podobne wyniki raportowano wcześniej (Langlois i in. 1978; Lougee, Grueneich i Hartup 1977) i później (Bailey, Burchinal i McWilliam 1993). Urberg i Kaplan (1986) zauważyły, że nauczycielki w OW koncentrują się głównie na bezpieczeństwie dzieci i nie zawsze starczą im sił, by zaproponować wszystkim, a zwłaszcza starszym, interesujące formy aktywności.

W kilku badaniach hipoteza H1 nie zyskała potwierdzenia. W badaniu z udziałem 4417 dzieci z 207 oddziałów w 50 ośrodkach Head Start (Bell, Greenfield i Bulotsky-Shearer 2013) dyspersja wieku nie prognozowała indywidualnych przyrostów umiejętności składających się na gotowość szkolną. Ujawniono jedynie interakcję, słabą i ograniczoną do zmiennej „podejście do uczenia się” (łącznie oceny inicjatywy, ciekawości, uwagi

i wytrwałości): w oddziałach o dużym zróżnicowaniu wieku postęp starszych dzieci był mniejszy niż młodszych, co potwierdza drugą część H2.

Na szczególną uwagę zasługuje badanie D. Bailey'a i in. (1993). W ciągu 3,5 roku mierzyli oni pięć aspektów rozwoju 59 dzieci losowo przydzielonych do sześciuosobowych oddziałów przedszkolnych: czterech OW i czterech OJ. Analiza indywidualnych krzywych rozwojowych za pomocą HLM wykazała, że w okresie od 1,75 do 5,6 roku życia rozwój motoryki, komunikacji i poznania u dzieci z OW był funkcją kwadratową wieku, a z OJ – funkcją liniową. Poziom rozwoju dwulatków z OW i OJ był taki sam, dzieci wieku od 2 do 4 lat – wyższy w OW, a dzieci starszych – wyższy w OJ. W łącznej mierze rozwoju młodsze dzieci z OW przewyższały swoich rówieśników z OJ, ale ta różnica malała z czasem i w wieku 5 lat całkiem zniknęła. W tym kontekście warto przypomnieć jeden z wyników metaanalizy Veenmana (1996): osiągnięcia uczniów w oddziałach wieloklasowych były – w porównaniu z oddziałami jednoklasowymi – istotnie wyższe w klasach 1–3 ($d = 0,06$), takie same w klasach 4–5 (0,01) i nieistotnie niższe w klasach 6–7 ($-0,08$). Powtarzalność tego wzorca sugeruje, że u jego podłoża leży powszechny proces mikrosocjalny.

Metoda

W badaniu wykorzystano polskie dane z cyklicznego badania międzynarodowego TIMSS 2015, które zmierza do określenia poziomu osiągnięć szkolnych w matematyce i przyrodznawstwie w populacjach średnio dziesięcioletnich uczniów klasy 4 w 49 krajach (Martin i in. 2016; Mullis i in. 2016). W Polsce zbierano dane w maju 2015 r. (Konarzewski, Bulkowski 2015), w środku reformy wieku obowiązkowego szkolnego. Dzieci biorące udział w badaniu rozpoczęły naukę w klasie 1 we wrześniu 2011 r. jako siedmiolatki urodzone w 2004 r. i jako sześciolatki urodzone w 2005 r. Tych drugich jest w próbie 17,8%⁴. W czterech oddziałach klasy 4 – wszystkich w szkołach wielkomiejskich – znajdowały się jedynie dzieci, które rozpoczęły naukę w wieku sześciu lat. W 57 – jedynie te, które poszły do szkoły w wieku siedmiu lat. Uczniowie pozostałych 193 oddziałów zaczęli naukę jako sześć- lub siedmiolatki. Na starcie szkolnym proporcja sześciolatków w tych oddziałach wahała się od 0,04 (jeden sześciolatek) do 0,96 (jeden siedmiolatek).

Z analizy usunięto 106 rekordów uczniów z roczników 2002 i 2003, bo należą oni do populacji „opóźnionych”; ich obecność zwiększyłaby dyspersję wieku, a zarazem zmniejszyła średnią osiągnięć, więc działałaby na korzyść hipotezy. Usunięto też wyniki 32 uczniów z dwóch oddziałów jednej szkoły wielkomiejskiej mających skrajnie wysokie reszty regresji. Analizę przeprowadzono na danych 4 609 dzieci (w tym 2 317 dziewczynek) z 252 oddziałów klasowych w 149 szkołach podstawowych.

⁴ W populacji ówczesnych pierwszoklasistów było ich 18,5% (Główny Urząd Statystyczny, 2012).

Zmienne

Zmiennymi zależnymi były wyniki testowania osiągnięć szkolnych w matematyce i przyrodzie wyrażone przez pięć wartości prawdopodobnych dla każdego przedmiotu. Wartości prawdopodobne pozwalają uwzględnić błąd pomiaru w oszacowaniu błędu standardowego.

Zmienna niezależna to zróżnicowanie (dyspersja) wieku uczniów w oddziale wyrażona odchyleniem standardowym⁵. Odchyleniem standardowym wieku rządzą głównie rozstęp, czyli różnica między najmłodszym i najstarszym uczniem w oddziale, i kształt rozkładu: od zbliżonych do normalnego przez J -kształtne i prostokątne do U -kształtnych.

Współzmiennie to płeć i wiek ucznia, status socjoekonomiczny (SES) jego rodziny, a także wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła, wielkość oddziału i agregaty oddziałowe: średnie wieku, SES i umiejętności początkowych uczniów. Wskaźnik SES, podobnie jak w poprzedniej edycji TIMSS, został obliczony na podstawie 7 zmiennych należących do czterech kategorii: wykształcenia, zawodu i zatrudnienia rodziców oraz wyposażenia mieszkania. Spójność skali była zadowalająca ($\alpha = 0,79$). Zmienne poddano analizie głównych składowych z podstawianiem średnich w miejsce brakujących danych i zdefiniowano SES jako wynik czynnikowy pierwszej składowej (odtworzącej 41% wariancji).

Wskaźnik umiejętności początkowych obliczono na podstawie rodzicielskich ocen umiejętności dzieci na starcie szkolnym. Na skalę składało się ogólne pytanie: „Gdy Pani/Pana dziecko zaczynało naukę w klasie pierwszej, to jak dobrze umiało...” i 13 zakończeń, np. rozpoznawać większość liter, czytać zdania, rozpoznawać napisane liczby, dodawać małe liczby. Spójność skali była wysoka ($\alpha = 0,90$). Wskaźnik umiejętności początkowych zdefiniowano jako wynik czynnikowy pierwszej składowej (odtworzącej 46% wariancji).

Średnie oddziałowe wieku, SES i umiejętności początkowych odgrywają szczególną rolę w obronie prawomocności przeprowadzonej analizy. Wiemy, że:

- dyspersja wieku była z definicji tym większa, im więcej było dzieci z rocznika 2005 i młodszych wśród zapisanych do szkoły
- umiejętności początkowe dzieci starszych były wyższe niż młodszych
- dzieci sześciolatnie i młodsze częściej zapisywali do szkoły rodzice z wyższych warstw SES, mimo że w ich ocenie miały one istotnie niższe i silniej zróżnicowane umiejętności początkowe niż dzieci siedmioletnie. Średnia SES rodzin, które w 2011 r. posłały do szkoły sześciolatka, jest wyższa od średniej rodzin, które posłały siedmio-latka, o 0,44 odchylenia standardowego.

Wskutek powyższego z dyspersją wieku są liniowo skorelowane: średnia wieku ($-0,22$, $p < 0,001$), średnia umiejętności początkowych ($-0,13$, $p < 0,04$) i średnia SES ($-0,08$, ni.). Gdyby nie zostały włączone do równania regresji, obciążłyby oszacowania parametrów. Tabela 1 przedstawia nieważone statystyki opisowe.

⁵ Jest to pierwiastek kwadratowy średniej kwadratów odchyłeń wieku uczniów od średniej wieku w oddziale.

Tabela 1. Statystyki opisowe

Obiekty	Zmienna	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie st.
Uczniowie ($n = 4\ 609$)	Osiągnięcia matematyczne	316,19	740,98	538,85	66,19
	Osiągnięcia przyrodnicze	323,23	763,34	550,60	61,81
	Wiek w dniu testowania (w latach)	8,25	11,33	10,66	0,45
	SES	-2,79	2,01	0,01	0,99
	Umiejętności początkowe	-3,46	1,49	0,01	0,98
Oddziały ($n = 252$)	Średnia osiągnięć matematycznych	453,58	609,62	536,87	30,66
	Średnia osiągnięć przyrodniczych	460,93	618,48	549,00	28,04
	Dyspersja wieku	0,20	0,65	0,38	0,10
	Średnia wieku	9,80	11,03	10,66	0,23
	Średnia SES	-1,54	1,24	-0,05	0,57
	Średnia umiejętności początkowych	-0,74	0,68	0,01	0,30
	Liczba uczniów	5	30	18,30	5,00

Analiza

Warstwowo-grupowy schemat pobierania próbki powoduje, że dane uczniów są zagnieżdżone w oddziałach klasowych (korelacja wewnątrzklasowa wynosi 0,14 dla matematyki i 0,12 dla przyrody), dlatego analizę przeprowadzono za pomocą hierarchicznych modeli liniowych HLM (Raudenbush, Bryk 2002). Zastosowano dwupoziomowy model regresji estymowany metodą największej wiarygodności. Na pierwszym poziomie, wewnątrz oddziałów, estymowano równanie:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} \text{Płeć}_{ij} + \beta_{2j} \text{Wiek}_{ij} + \beta_{3j} \text{SES}_{ij} + r_{ij},$$

w którym Y_{ij} oznacza zbiór pięciu wartości prawdopodobnych osiągnięć matematycznych lub przyrodniczych ucznia i z oddziału j , Płeć jest zakodowana jako 0 dla dziewczynek i 1 dla chłopców, r_{ij} to indywidualna reszta. Na drugim poziomie, międzyoddziałowym, estymowano równanie:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} d\text{Wiek}_j + \gamma_{02} m\text{Wiek}_j + \gamma_{03} m\text{SES}_j + \gamma_{04} m\text{UP}_j + \gamma_{05} \text{Wielkość oddziału}_j + \gamma_{06} \text{Małe miasto}_j + \gamma_{07} \text{Średnie miasto}_j + \gamma_{08} \text{Duże miasto}_j + u_{0j},$$

w którym $dWiek_j$ oznacza dyspersję wieku, $mWiek_j$, $mSES_j$ i mUP_j – średnie wieku, SES i umiejętności początkowych uczniów w oddziale j , *Wielkość oddziału* to liczba uczniów w oddziale j . *Małe miasto* liczy do 20 tys. mieszkańców, *Średnie miasto* – od 20 do 100 tys., *Duże miasto* – powyżej 100 tys. Zmienne *Wiek* i *SES* scentrowano wokół średnich oddziałowych, a agregaty $dWiek$, $mWiek$, $mSES$ i mUP – wokół średnich populacyjnych. Na drugim poziomie zastosowano wagi w postaci znormalizowanej sumy indywidualnych wag uczniów należących do danego oddziału. Waga informuje, ilu uczniów w populacji reprezentuje każdy oddział.

Wyniki

O prawdziwości hipotezy H1 rozstrzygają dwa parametry γ_{01} (tabela 2). Oba są ujemne. Niezależnie od płci i wieku uczniów oraz SES ich rodzin, a także niezależnie od lokalizacji szkoły, wielkości oddziału i średnich wieku, SES i umiejętności początkowych, wzrost dyspersji wieku w oddziale o jedno odchylenie standardowe (0,10) przekłada się na spadek średniej osiągnięć matematycznych o 33 punkty. Analogiczny spadek średniej osiągnięć przyrodniczych (o 22 punkty) nie osiągnął poziomu istotności statystycznej.

Warto zwrócić uwagę na dwa efekty wieku: wewnątrzoddziałowy (efekt różnicy między wiekiem ucznia a średnią wieku w jego oddziale) i międzyoddziałowy (efekt średniej wieku uczniów w oddziale). Oba są silniejsze w odniesieniu do osiągnięć przyrodniczych niż matematycznych. Wewnątrzoddziałowy efekt wieku nie wchodzi w interakcję z dyspersją wieku, tak samo jak w badaniu Moller i in. (2008).

Średnia umiejętności początkowych redukuje wariancję średnich osiągnięć matematycznych o 6,1%, a średnią osiągnięć przyrodniczych o 3,4%. Wprowadzenie jej do modelu nieco osłabiło efekt dyspersji, ale ciągle jest on istotny.

Lokalizacja szkoły nie różnicuje osiągnięć (z wyjątkiem miast średniej wielkości, w których są one nieco niższe niż na wsi). Ten wynik znaczy, że przewaga szkół miejskich, o której donoszą doroczne raporty Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, bierze się głównie stąd, że wielkość miejscowości jest skorelowana ze średnią SES rodzin uczniów. Osiągnięć nie różnicuje też płeć uczniów i wielkość oddziału klasowego.

Tabela 2. Wyniki analizy regresji osiągnięć szkolnych na dyspersję wieku w oddziale

Efekty stałe	Matematyka			Przyroda		
	γ	Błąd st.	p	γ	Błąd st.	p
Średnia, γ_{00}	548,15	7,85		564,73	8,28	
Dyspersja wieku, γ_{01}	-33,38	14,70	0,024	-22,16	14,73	ni.
Średnia wieku, γ_{02}	7,66	6,60	ni.	19,40	6,56	0,004
Średnia SES, γ_{03}	39,41	3,65	< 0,001	38,22	3,60	< 0,001
Średnia UP, γ_{04}	20,07	5,52	< 0,001	13,32	5,80	0,023
Wielkość oddziału, γ_{05}	-0,42	0,39	ni.	-0,53	0,42	ni.

Efekty stałe	Matematyka			Przyroda		
	γ	Błąd st.	p	γ	Błąd st.	p
Lokalizacja szkoły*						
Małe miasto, γ_{05}	-4,88	4,58	ni.	-5,44	4,64	ni.
Średnie miasto, γ_{05}	-8,39	4,29	0,052	-9,39	4,32	0,031
Duże miasto, γ_{05}	-2,39	4,47	ni.	-3,68	4,67	ni.
Płeć, γ_{10}	1,37	2,64	ni.	-2,41	2,83	ni.
Wiek, γ_{20}	5,51	2,59	0,035	15,26	2,49	< 0,001
SES, γ_{30}	23,89	1,69	< 0,001	22,71	1,47	< 0,001
Efekty losowe	Odchylenie st.	df	p	Odchylenie st.	df	p
Reszty średniej, u_0	14,83	243	< 0,001	13,21	243	< 0,001
Reszty zmiennej zależnej, r	61,29			59,61		

* Kategorią odniesienia jest wieś.

Błędy standardowe odporne. Zmienna dyspersji redukuje wariancję średnich osiągnięć matematycznych o 2,3%, a przyrodniczych o 1,6%.

Weryfikację hipotezy H2 przeprowadzono za pomocą dwóch niezależnych dwupozycyjnych analiz regresji osiągnięć młodszych i starszych dzieci podzielonych według mediany wieku. Chcąc uwzględnić możliwą nieliniowość związku osiągnięć z dyspersją, podzielono ją na trzy kwantyle. Współzmiennymi były SES na pierwszym i średnie SES i UP na drugim poziomie. Wyniki przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Wyniki analizy regresji osiągnięć młodszych i starszych dzieci na dyspersję wieku w oddziale

Dyspersja wieku	Młodszy ($n = 2\ 267$)		Starszy ($n = 2\ 342$)	
	Matematyka	Przyroda	Matematyka	Przyroda
Większa niż 0,43	532,26 (3,06)	540,07 (3,36)	531,35 (3,17)	548,80 (3,25)
Od 0,32 do 0,43	7,60 (4,29)*	8,59 (4,27)**	6,86 (4,47)	4,17 (3,96)
Mniejsza niż 0,32	6,28 (4,21)	5,73 (4,43)	9,28 (4,28)**	8,02 (4,13)*

W pierwszym wierszu podano wartości osiągnięć, a w dwóch następnych – różnice osiągnięć względem dużej dyspersji (kategorii odniesienia). W nawiasie błędy standardowe. * $p < 0,10$; ** $p < 0,05$.

Interakcji wieku i dyspersji, którą zakłada hipoteza H2, nie stwierdzono. Układ średnich warunkowych sugeruje niewielką różnicę między dziećmi starszymi i młodszymi. Osiągnięcia starszych rosną liniowo wraz ze spadkiem dyspersji, natomiast osiągnięcia młodszych mają maksimum w oddziałach o średniej dyspersji.

Dyskusja

Dzieci uczące się w oddziałach najbardziej zróżnicowanych wiekowo uzyskują najniższe wyniki w obu przedmiotach nauczania, choć tylko w matematyce efekt dyspersji jest sta-

tystycznie istotny. Hipoteza H1, wyprowadzona z efektu modalnego poziomu wymagań, została potwierdzona w zakresie ograniczonym do matematyki. Hipoteza H2, wyprowadzona z efektu towarzystwa, nie znalazła potwierdzenia. Oddziały najbardziej zróżnicowane wiekowo najmniej sprzyjają osiągnięciom zarówno starszych, jak i młodszych dzieci. Fakt, że dla młodszych dzieci najbardziej korzystne okazały się oddziały o średniej dyspersji, może, ale nie musi przemawiać za hipotezą towarzystwa.

Dzieci starsze w oddziale wyprzedzają młodsze w obu testach, choć bardziej w przyrodniczym niż w matematycznym. To dobrze znany efekt względnego wieku. Jest on 3,5 razy słabszy niż w analogicznym badaniu z 2011 r. (Konarzewski 2015). Sytuację obu tych kohort charakteryzują dwie różnice o przeciwnym działaniu. Uczniowie badani w 2015 r. rozpoczęli edukację w oddziałach bardziej zróżnicowanych pod względem wieku i co za tym idzie – umiejętności początkowych niż badani w 2011 r., co powinno wywołać silniejszy efekt względnego wieku. Ale w 2015 r. badano czwartoklasistów, a w 2011 r. – trzecioklasistów, a dobrze wiadomo, że efekt wieku maleje w kolejnych latach kształcenia (np. Oshima, Domaleski 2006). Ten mechanizm najwyraźniej okazał się silniejszy.

Pozostaje rozważyć możliwe powody odmienności wyników odnoszących się do matematyki i przyrody. Jednym z nich może być to, że nauczanie matematyki jest silniej podporządkowane reżimowi lekcyjnemu niż nauczanie przyrody. Uczniowie są wprowadzani w matematykę po torach, a w przyrodę – po drogach i bezdrożach. W naszych szkołach uczeń częściej słyszy: „Dowiedźcie się, jakie zwierzęta żyją na pustyni lodowej” niż „... ile wynosi suma kątów w trójkącie”. W kształceniu przyrodniczym uczeń sam zdobywa jakąś część wiedzy, natomiast w kształceniu matematycznym głównie ćwiczy zastosowania wiedzy, którą udostępnia nauczyciel podczas lekcji. Dlatego na wyniki w matematyce silniej wpływa zmienna szkolna: dyspersja wieku, a na wyniki w przyrodzie – zmienna indywidualna: wiek, z którym są skorelowane samodzielność czy dyscyplina wewnętrzna.

Wnioski i ograniczenia

Większość metodologicznie poprawnych badań i wyniki zreferowanej analizy nie przemawiają za oddziałami wielorocznikowymi w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Zwolennicy OW wysuwają argument, że przedszkole i szkoła powinny być przedłużeniem „naturalnych” środowisk rozwojowych: rodziny, w której dzieci nie przychodzą na świat w miotach, i sąsiedzkich grup towarzyskich, które łączą dzieci w różnym wieku (Katz i in. 1990). Ten argument jest fałszywy: organizacjami socjalizacji wtórnej rządzą inne zasady niż socjalizacją pierwotną. Nie uznawać tych różnic to przekreślać dwa tysiąclecia rozwoju edukacji w kulturze śródziemnomorskiej.

Zwolennicy OW eksponują płynące z nich korzyści wychowawcze, zwłaszcza wzrost społecznienia dzieci. Wyniki badań są w tej sprawie niejednoznaczne: niektóre słabo potwierdzają ten optymizm (np. Veenman 1995), inne mu przeczą (np. Moller i in. 2008), jeszcze inne wykazują, że obraz nie jest czarno-biały (np. Urberg i Kaplan 1986). Zwolennicy OW przyznają, że mogą w nich zachodzić także zjawiska niepożądane, ale zapew-

nają: twórczy nauczyciel im zapobiegnie. To prawda, że gorsze wyniki w nauce dzieci w OW nie są koniecznością przyrodniczą, lecz ubocznym skutkiem praktyki edukacyjnej, którą wyjątkowy nauczyciel może zmienić. Ale system oświaty nie opiera się na wyjątkowych nauczycielach. Rozsądna polityka oświatowa pozwala wyjątkowym rozwinąć skrzydła, lecz system dostosowuje do możliwości przeciętnych.

Na zakończenie należy zauważyć, że wnioski, jakie można wyciągnąć z przedstawionych wyników, są obarczone podwójną niepewnością. Po pierwsze, przydział uczniów do oddziałów klasowych nie był losowy, dlatego jest możliwe (choć mało prawdopodobne), że zróżnicowaniu oddziałów pod względem dyspersji towarzyszyły inne różnice, np. w wyposażeniu szkoły lub zaangażowaniu nauczycieli. Po drugie, uczniowie z rocznika 2005 nie reprezentują wszystkich dzieci z tego rocznika⁶. Niereprezentatywność jest następstwem dobrowolności posyłania sześciolatków do klasy 1 we wrześniu 2011 r. W analizie kontrolowano SES i umiejętności początkowe, wiadomo więc, że nie podważają one wniosku o wpływie dyspersji wieku na osiągnięcia szkolne. Nie kontrolowano jednak innych zmiennych, które mogły przyjmować odmiennie wartości w zbiorowościach sześciolatków znajdujących się w 2011 r. w klasie 1 i w oddziałach przedszkolnych. Dlatego nie jest pewne, czy zreferowane wyniki odtworzyłyby się, gdyby w próbcie znalazła się zbiorowość sześciolatków reprezentatywna dla tej kohorty.

Literatura

- Ansari A., Purtell, K., Gershoff E. (2015), *Classroom age composition and the school readiness of 3- and 4-year-olds in the Head Start program*. „Psychological Science”, 27(1).
- Bailey D.B., Burchinal M.R., McWilliam R.A. (1993), *Age of peers and early childhood development*. „Child Development”, 64.
- Bell E.R., Greenfield D.B., Bulotsky-Shearer R.J. (2013), *Classroom age composition and rates of change in school readiness for children enrolled in Head Start*. „Early Childhood Research Quarterly”, 28(1).
- Główny Urząd Statystyczny (2012). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*. Warszawa, Autor.
- Goodlad J.I., Anderson R.H. (1987), *The nongraded elementary school* (wydanie poprawione). New York, Harcourt, Brace.
- Guo Y., Tompkins V., Justice L., Petscher Y. (2014), *Classroom age composition and vocabulary development among at-risk preschoolers*. „Early Education and Development”, 25(7).
- Hanushek E.A., Kain, J.F., Markman J.M., Rivkin S.G. (2003), *Does peer ability affect student achievement?* „Journal of Applied Econometrics”, 18.
- Henry G.T., Rickman D.K. (2007), *Do peers influence children's skill development in preschool?* „Economics of Education Review”, 26.

⁶ Należy podkreślić, że próbka 4747 uczniów testowanych w badaniu TIMSS 2015 dobrze reprezentuje populację czwartoklasistów w Polsce, a zastrzeżenie dotyczy jedynie podpróbki 843 uczniów z rocznika 2005, która nie reprezentuje swojej kohorty wiekowej.

- Justice L.M., Petscher Y., Schatschneider C., Mashburn, A. (2011), *Peer effects in preschool classrooms: Is children's language growth associated with their classmates' skills?* „Child Development”, 82(6).
- Kallery M., Loupidou Th. (2016), *Learning science in small multi-age groups: the role of age composition*. „International Journal of Science Education”. 38(9).
- Katz L.G., Evangelou D., Hartman, J.A. (1990), *The case for mixed-age grouping in early education*. Washington, DC, National Association for the Education of Young Children.
- Konarzewski K. (2013), *Wiek startu szkolnego a osiągnięcia w nauce w okresie wczesnoszkolnym*. „Edukacja”, 4(124).
- Konarzewski K. (2015), *Zróżnicowanie umiejętności początkowych w klasie pierwszej a efekt względnego wieku w klasie trzeciej*. „Edukacja”, 133(2).
- Konarzewski K., Bulkowski K. (red.) (2016), *TIMSS 2015. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa, IBE.
- Langlois J.H., Gottfried N.W., Barnes B.M., Hendricks D.E. (1978), *The effect of peer age on the social behavior of preschool children*. „The Journal of Genetic Psychology”, 132.
- Leuven E., Rønning M. (2012), *Classroom grade composition and pupil achievement*. „Discussion Papers”, 722, Statistics Norway Research Department.
- Lougee M.D., Grueneich R., Hartup W.W. (1977), *Social interaction in same- and mixed-age dyads of preschool children*. „Child Development”, 48.
- Martin M.O., Mullis I.V.S., Foy P., Hooper M. (2016), *TIMSS 2015 International results in science*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>
- Mashburn A.J., Justice L.M., Downer J.T., Pianta R.C. (2009), *Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten*. „Child Development”, 80(3).
- Mason D.A., Burns R.B. (1996), *“Simply no worse and simply no better” may simply be wrong: A critique of Veeman's conclusion about multigrade classes*. „Review of Educational Research”, 66(3).
- Moller A.C., Forbes-Jones, E., Hightower A.D. (2008), *Classroom age composition and developmental change in 70 urban preschool classrooms*. „Journal of Educational Psychology”, 100(4).
- Mullis I.V.S., Martin M.O., Foy P., Hooper M. (2016), *TIMSS 2015 International results in mathematics*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Student Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>
- Oshima T.C., Domaleski Ch. S. (2006), *Academic performance gap between summer-birthday and fall-birthday children in grades K–8*. „Journal of Educational Research”, 99(3).
- Pokropek A. (2013), *Efekt rówieśników w nauczaniu szkolnym*. Warszawa, IBE.
- Quail A., Smyth S. (2014), *Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students*. „Teaching and Teacher Education”, 43.
- Pęczkowski R. (2010), *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Raudenbush S.W., Bryk A.S. (2002), *Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods* (wyd. 2). Thousand Oaks, Sage.
- Sims D. (2008), *A strategic response to class size reduction: Combination classes and student achievement in California*. „Journal of Policy Analysis and Management”, 27(3).
- Thomas D.E., Bierman K.L., Powers C.J. (2011), *The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive-disruptive behavior*. „Child Development”, 82(3).

- Urberg K.A., Kaplan M.G. (1986), *Effects of classroom age composition on the play and social behaviors of preschool children*. „Journal of Applied Developmental Psychology”, 7.
- Veenman S. (1995), *Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis*. „Review of Educational Research”, 65(4).
- Veenman S. (1996), *Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered*. „Review of Educational Research”, 66(3).
- Wilkinson I.A.G., Hattie J.A., Parr J.M., Townsend M.A.R. (2000), *Influence of peer effects on learning outcomes: A review of the literature*. Auckland, Auckland UniServices Ltd.
- Winsler A., Caverly S. L, Willson-Quayle A., Carlton M. P, Howell Ch., Long G.N. (2002), *The social and behavioral ecology of mixed-age and same-age preschool classrooms: A natural experiment*. „Journal of Applied Developmental Psychology”, 23(3).

Joanna Szymczak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
joannaszymczak1@gmail.com

Typologia nauczycielskiej refleksji dotyczącej pracy z uczniami¹

Summary

Typology of teachers' reflection concerning working with students

The article constitutes an attempt to present a typology of reflection concerning working with students, which was constructed due to the work with an empirical data. The main aim of this paper was to provide answers to questions of in what way and with reference to what the early education teachers taking part in the research made a reflection concerning working with students. There was implied a specific *research way*, whose construction and participation in provided an opportunity to recreate this typology. Theoretical and methodological solutions (and their value for the project) used in the research process were highlighted. In addition, the article comprises the role which may be played in the educational practice – especially with reference to the work with teachers (-to-be) – by the typology documented in the data.

Słowa kluczowe: typologia refleksji, badania rekonstrukcyjne, wywiad epizodyczny, teoria ugruntowana

Keywords: typology of reflection, reconstruction research, episodic interview, grounded theory

Wprowadzenie

Refleksyjność – refleksja – autorefleksja, refleksyjny praktyk – refleksyjny nauczyciel, a także strategie sprzyjające pobudzaniu do refleksji to kategorie często podejmowane w literaturze naukowej, zwłaszcza w literaturze z pogranicza pedagogiki wczesnoszkolnej, dydaktyki i pedeutologii (zob. m.in.: Schön 1987; Czerepaniak-Walczak 1997; Kwiatkowska 2008; Mizerek 1999; Paris, Ayres 1997; Kopaczyńska 2011; Dróżka 2006; Filipiak 2015; Gergen 2009; Gołębiak, Zamorska 2014). Ich obecność w dyskursie dotyczącym nauczyciela nie jest przypadkowa.

¹ Inspirację do napisania artykułu stanowił – zrealizowany przeze mnie, pod kierunkiem naukowym Prof. dr hab. Ewy Filipiak – projekt badawczy na temat *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych)* (praca doktorska powstała w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy w 2016 roku); projekt ten był podstawą dla przygotowanej monografii zob. Szymczak 2017.

Akcentowane w literaturze znaczenie refleksji *dla* oraz w pracy nauczyciela, potrzeba tworzenia przyszłym nauczycielom wczesnej edukacji *przestrzeni kulturowej* dla autonomicznego podejmowania namysłu związanego z pracą z uczniami, a także nie zidentyfikowanie przeze mnie w literaturze badań jakościowych pozwalających poznać problem refleksji nauczycieli skłoniły mnie do zrealizowania projektu badawczego. Jego celem była próba zrekonstruowania dokumentujących się w materiale empirycznym typów refleksji nauczycieli wczesnej edukacji dotyczącej pracy z dziećmi, a także swoistej *drogi* namysłu, którą budowali i którą *podążali* uczestnicy projektu.

Dzięki zrealizowanemu projektowi badawczemu zastanowiłam się nad tym, w jaki sposób można organizować warunki uczenia się przyszłych nauczycieli, by mieli oni możliwość doświadczania potrzeby rozważania połączonego z analizowaniem, wyjaśnianiem, tłumaczeniem, projektowaniem przyszłych działań. Spotkania z rozmówcami i praca z danymi uwarściły mnie na to, że bardzo ważny dla nauczyciela jest ten namysł, który inicjuje on samodzielnie. Wtedy bowiem: stawia sobie pytania, na które poszukuje odpowiedzi; buduje *hipotezy*, które następnie poddaje swoistej *weryfikacji*, a także odkrywa aspekty, które mają lub miały znaczenie dla podejmowanych przez niego decyzji.

Udział innych osób w refleksji nauczyciela może stworzyć mu szansę rozwijania własnych kompetencji, a także dokonywania jakościowej zmiany w zakresie własnej perspektywy spostrzegania określonego aspektu rzeczywistości (por. Schütz 2008). Refleksyjny nauczyciel ma możliwość budowania środowiska społeczno-dydaktycznego w sposób, który sprzyja rozwijaniu się u uczniów zdolności zastanawiania się w odniesieniu do własnego dochodzenia do wiedzy. Refleksyjność jawi się jako swoista *przestrzeń kulturowa* dla doświadczania przez przyszłych nauczycieli potrzeby rozmyślenia, a także dla rozwijania zdolności refleksji dotyczącej pracy z uczniami. W konsekwencji zatem zabieganie w pracy z nauczycielem o to, by odczuwał on potrzebę namysłu, buduje swoistą *przestrzeń kulturową*, w której podejmujący z nim współpracę uczniowie mają szansę bycia i nieustannego stawania się refleksyjnymi, autentycznie zaangażowanymi organizatorami własnego procesu uczenia się. Refleksyjny praktyk ma możliwość wspierania uczniów w byciu i stawaniu się refleksyjnymi (współ)twórcami określonego fragmentu rzeczywistości edukacyjnej.

Podstawa teoretyczna dla myślenia o refleksji

Ramę teoretyczną dla myślenia o refleksji zbudowałam korzystając z następujących teorii i koncepcji: (1) konstruktywizm w ujęciu H. Bernera (2006), N. Goodmana (1997) i K.J. Gergena (2009), (2) konstruktywistyczny model poznania w ujęciu A. Zybortowicza (1995), (3) nie-klasyczna socjologia wiedzy w ujęciu A. Zybortowicza (1995), (4) teoria strukturacji A. Giddensa (2003), (5) socjokulturowe podejście J. Brunera (2006), (6) koncepcja myślenia refleksyjnego J. Deweya (1988), (7) poznawcza koncepcja człowieka J. Kozielleckiego (1995), (8) koncepcja refleksyjności i bezrefleksyjności E.J. Langer (Langer 1993; Maciuszek 2013). Ponadto istotne były dla mnie ujęcia definicyjne reflek-

syjności i refleksji, a także rodzaje refleksji, znaczenie refleksyjności i refleksji *dla* oraz w pracy nauczyciela, właściwości refleksyjnego nauczyciela.

Dzięki tej *ramie* zastanowiłam się nad takimi aspektami, jak: *jak rozumiem wiedzę?; jak spostrzegam rzeczywistość?; jak określłam własną rolę w tej rzeczywistości (jako uczestnik codziennego życia oraz jako osoba, której bliski jest Świat Nauki)?* Ponadto miała ona znaczenie dla procesu dochodzenia przeze mnie do rozumienia kategorii: refleksyjność i refleksja, a także do rozumienia relacji pomiędzy nimi.

Podstawa teoretyczna dla przyjętej perspektywy badawczej

W zrealizowanym projekcie badawczym istotny był dla mnie punkt widzenia osób uczestniczących w badaniu, czyli nauczycieli wczesnej edukacji. Konsekwencją tego ustalenia była decyzja, że będę korzystała z wywiadu epizodycznego (w procesie gromadzenia danych – por. Flick 2010: 35) i z metodologii teorii ugruntowanej w danych (w procesie analizowania materiału empirycznego – zob. Charmaz 2009). Tak jak każda perspektywa badawcza również i ta posiada określone teoretyczne punkty odniesienia. Należą do nich: interakcjonizm symboliczny i fenomenologia (Flick 2010: 35). W etapie przygotowywania się do realizacji projektu zastanawiałam się nad określonymi założeniami wybranych teorii. W celu poznania istoty interakcjonizmu symbolicznego poddałam analizie podejście H. Blumera (2007) i E. Goffmana (2008, 2012). Aby zapoznać się z istotą fenomenologii, rozmyślałam nad wybranymi założeniami E. Husserla (1990), P.L. Bergera i T. Luckmanna (2010), a także A. Schütza (2008) (zob. Hejnicka-Bezwińska 2008: 42). Skorzystałam z nich w procesie przygotowywania się do wchodzenia w rolę badacza. Dzięki nim podejmowałam próby analizowania rzeczywistości społecznej przez pryzmat założeń ontologicznych i epistemologicznych związanych z przyjętą przeze mnie perspektywą badawczą, czyli podejściem opartym na punkcie widzenia badanych.

Koncepcja badań i droga dochodzenia do typologii refleksji dotyczącej pracy z uczniami

Podejmowane przeze mnie rozważania teoretyczno-metodologiczne sytuowały się w paradygmacie konstruktywistyczno-interpretatywnym (zob.: Denzin, Lincoln 2009: 51–52). Przedmiotem zrealizowanego przedsięwzięcia badawczego była **refleksja** nauczycieli wczesnej edukacji **dotycząca pracy z uczniami**. Na podstawie analizy ujęć definicyjnych refleksji, a także wspomnianych powyżej koncepcji teoretycznych przyjąłam, że refleksja dotycząca pracy z uczniami jest autonomicznie podejmowanym przez jednostkę, w pełni świadomym zastanawianiem się, rozważaniem połączonym z analizą, wyjaśnianiem, tłumaczeniem, przewidywaniem. Jej istotą jest zrozumienie przez nauczyciela dostrzeganych procesów, problemów, aspektów związanych z pracą z dziećmi i zajęcie wobec nich stanowiska. Refleksja jest namysłem w odniesieniu do określonego doświadczenia, zdystansowaniem się podmiotu od rzeczywistości edukacyjnej, od własnych przeżyć. Celem

przeprowadzonych badań była próba dokonania rekonstrukcji **typów refleksji nauczycieli wczesnej edukacji dotyczącej pracy z uczniami**.

W projekcie uczestniczyli aktywni zawodowo nauczyciele wczesnej edukacji, czyli nauczyciele pracujący z uczniami klas I – III szkoły podstawowej. Dobór rozmówców miał charakter celowy, elastyczny, co jest charakterystyczne dla badań z nurtu teorii ugruntowanej. Przekonuje o tym U. Flick, pisząc: „W badaniach z nurtu teorii ugruntowanej decyzji dotyczących doboru próby nie podejmuje się w sposób sformalizowany ani z wyprzedzeniem, lecz w trakcie procesu badawczego, na podstawie wyłaniających się danych oraz wyników ich bieżącej analizy” (2010: 57).

W badaniach starałam się połączyć w próbie celowej przypadki kontrastujące. Zależało mi bowiem na tym, aby spojrzeć na badany problem z jego krańców i podjąć starania o to, by uchwycić go w całości. Pozwoliła mi na to jedna z metod doboru celowego wskazywana przez M. Pattona, która polega na próbie połączenia przypadków „*ekstremalnych*” czy „*odstających*” (2002 za: Flick 2010: 59). Przy *zapraszaniu* pierwszego rozmówcy do udziału w projekcie skorzystałam z kryterium „*dogodności*”, które proponuje M. Patton. Zakłada ono dobór przypadków, które w określonych okolicznościach są najłatwiej dostępne (2002 za: Flick 2010: 60). Proces gromadzenia materiału empirycznego zakończyłam po przeprowadzeniu dwudziestu jeden wywiadów epizodycznych. Uczyniłam to w momencie, w którym uznałam, że zgromadzone dane *sugerują* kategorie. Jestem świadoma tego, że nie nasyciłam stworzonych kategorii. Powstały one bowiem w wyniku częściowego (a nie wyczerpującego) kodowania. Przy podejmowaniu decyzji kierowałam się „*teoretyczną wystarczalnością*”, która zdaniem I. Deya jest charakterystyczna i uzasadniona dla sposobu, „(...) w jaki badacze stosujący metodologię teorii ugruntowanej prowadzą badania” (1999: 257 za: Charmaz 2009: 149).

W procesie pracy z materiałem empirycznym towarzyszyły mi dwa pytania badawcze. Stanowiły one dla mnie swoiste *wskazanie* i koncentrowały moje zainteresowania jako badacza wokół określonych problemów. Przedstawiały się one następująco:

- 1) Jaki typ/Jakie typy refleksji dotyczącej pracy z uczniami można zrekonstruować (dokumentuje się/dokumentują się) w narracjach nauczycieli wczesnej edukacji?
- 2) Jak dokumentuje się namysł w odniesieniu do pracy z uczniami w narracjach nauczycieli wczesnej edukacji? (czym jest inicjowany? w jaki sposób przebiega? do czego prowadzi? w którym momencie się kończy?)

Konstruowanie pytań badawczych było procesem. Zmieniały się one wraz z systematycznie prowadzoną pracą z materiałem empirycznym (por. Szymczak 2016). Praca z danymi sugerowała mi nadawanie pytaniom badawczym nieco innego charakteru. Dane wskazywały bowiem na to, które aspekty interesującego mnie problemu badawczego rzeczywiście dokumentują się w gromadzonym materiale. W niniejszym artykule ograniczę się wyłącznie do podjęcia próby udzielenia odpowiedzi na pytanie pierwsze. Odpowiedź na pytanie drugie stanowią zrekonstruowane przeze mnie modele refleksji dotyczącej pracy z uczniami (zob. Szymczak 2017: 191–203).

Projekt badawczy łączył dwie kategorie: „badania migawkowe” i badania porównawcze. Wybór pierwszej z nich stanowił konsekwencję tego, że podjęłam próbę skupienia się na zrekonstruowaniu stanów bieżących, czyli dokumentujących się w danych typów refleksji, i analizowaniu procesu namysłu dotyczącego pracy z uczniami w materiale badawczym gromadzonym w określonym momencie czasu. Kategoria badań porównawczych wynikała z podejmowanej przeze mnie próby porównywania materiału empirycznego ze względu na interesujący mnie problem badawczy (por. Flick 2010: 85–87; Flick 2010: 143).

Zrealizowany projekt wymagał ode mnie jako badacza podejmowania pracy równoległe w zakresie dwóch *plaszczyzn/obszarów*, tzn. gromadzenia i analizowania danych. Dokonywanie analizy obejmowało określone działania. Należały do nich: kodowanie, konstruowanie not, kreowanie kategorii, tworzenie diagramów. Proces prowadzenia, często równoległe, poszczególnych działań związanych z analizowaniem materiału empirycznego pozwolił mi podjąć próbę zrekonstruowania dokumentujących się w danych typów refleksji dotyczącej pracy z uczniami. Pozwolił mi również na podjęcie próby odtworzenia modeli namysłu dotyczącego pracy z dziećmi.

Typologia refleksji dotyczącej pracy z uczniami

Efektom zrealizowanego projektu była zrekonstruowana przeze mnie **typologia refleksji** nauczycieli wczesnej edukacji **dotyczącej pracy z uczniami**. Zasadą jej odbudowywania uczyniłam **treść i modalność**.

1. Typologia refleksji dotyczącej pracy z uczniami ze względu na treść

Refleksja uczestniczących w badaniach nauczycieli zawsze dotyczyła określonego aspektu odnoszącego się do pracy z dziećmi. Ze względu na treść zrekonstruowałam: refleksję dydaktyczną, refleksję wychowawczą, refleksję egzystencjalną i refleksję metapoznawczą.

Refleksja dydaktyczna była namysłem, który dotyczył aspektów związanych z organizowaniem dla uczniów warunków uczenia się. Rozważania nauczycieli odnosiły się zatem do takich zagadnień, jak: (1) sposoby pozyskiwania informacji na temat ucznia, z których korzystają oni przy planowaniu dla niego określonych form aktywności, (2) znaczenie czasu i procesualności w odniesieniu do poznawania możliwości dziecka po to, by wybierać optymalny dla niego sposób pracy, (3) rezygnowanie z realizowania określonych zagadnień i rozwijania danych umiejętności u uczniów według opracowanego wcześniej harmonogramu/planu pracy, (4) metody stosowane w pracy z dziećmi, których celem jest czynienie zajęć bardziej interesującymi, (5) korzystanie z różnorodnych pomocy dydaktycznych, (6) motywowanie ucznia do pracy, (7) znaczenie osiągnięć dzieci dla organizowania przez nauczyciela kolejnych etapów pracy, (8) podejście do pracy z uczniami, (9) uwzględnianie odmiennych potrzeb zespołów klasowych.

Refleksja wychowawcza to rozmyślanie, które dotyczyło problemów związanych z obszarem wychowawczym pracy w szkole. Obejmowało takie aspekty, jak: (1) sytuacja rodzinna uczniów, zwłaszcza jakość relacji rodzice – dziecko, (2) motywacja dziecka

dotycząca uczęszczania do szkoły, (3) kompetencje społeczne uczniów, (4) jakość relacji dziecka z rówieśnikami i nauczycielami, (5) współpraca z rodzicami i innymi opiekunami uczniów, (5) działanie w sytuacji podejrzenia o doświadczanie przez dziecko przemocy w środowisku rodzinnym, (6) praca z uczniami z trudnościami emocjonalnymi i społecznymi, (7) postępowanie w sytuacji zaistnienia przemocy wśród rówieśników, (8) znaczenie emocji doświadczanych przez nauczyciela dla pracy z dziećmi, (9) znaczenie hierarchii ważności bliskiej nauczycielowi dla podejmowanych przez niego działań, (10) znaczenie znajomości norm rozwojowych człowieka dla pracy z uczniami.

Refleksja egzystencjalna to namysł nauczycieli, który dotyczył ich bycia człowiekiem i bycia (a także stawania się) nauczycielem. Związana ona była zatem z dwoma wymiarami ludzkiego życia, mianowicie osobistym i zawodowym. W rozważaniach rozmówców dokumentowało się *współbrzmienie* tych obszarów. Właściwości osobowościowe i potrzeby odnosili bowiem do własnego bycia i/lub stawania się nauczycielem. W tym typie refleksji dokumentowały się takie problemy, jak: (1) własny stan zdrowia jako konsekwencja bycia nauczycielem, (2) własny stosunek emocjonalny do pracy z uczniami, (3) własne potrzeby w zakresie stawania się nauczycielem, (3) własne reakcje w sytuacjach doświadczania poczucia bezradności, (4) przyczyny/fundamenty bycia człowiekiem o określonych właściwościach, które ujawniają się w kontaktach z dziećmi i ich rodzicami, (5) własne cechy osobowościowe i ich znaczenie dla pracy z uczniami, (6) znaczenie innych nauczycieli dla bycia i stawania się nauczycielem, (7) znaczenie swoich cech (właściwości) osobowościowych oraz postaw dla bycia i stawania się nauczycielem, (8) znaczenie własnych kompetencji cyfrowych dla zdolności sprostania wymaganiom stawianym współcześnie nauczycielowi, (9) znaczenie dostrzegania swojego człowieczeństwa dla bycia nauczycielem, (10) znaczenie własnych potrzeb dla podejmowania decyzji związanych z pracą.

Refleksja metapoznawcza to namysł uczestników projektu, który dotyczył ich procesu myślenia. Rozmówcy zastanawiali się w odniesieniu do takich aspektów, jak: (1) konsekwencje nieustannego rozważania dla podejmowania decyzji związanych z pracą z uczniami, (2) płaszczyzny własnego myślenia, (3) znaczenie myślenia dla życia zawodowego i pozazawodowego, (4) właściwości charakterystyczne dla własnego myślenia, (5) doświadczanie wzajemnego przenikania się myślenia o aspektach zawodowych i prywatnych, (6) potrzeby w zakresie własnego myślenia, (7) doświadczanie myślenia, (8) konsekwencje zastanawiania się w odniesieniu do sytuacji trudnych związanych z pracą z dziećmi dla życia osobistego.

2. Typologia refleksji dotyczącej pracy z uczniami ze względu na modalność

Nauczyciele wczesnej edukacji zawsze zastanawiali się w określony sposób. Ze względu na modalność zrekonstruowałam następujące typy namysłu: refleksję introaktywną, refleksję komparatystyczną, refleksję pytającą, refleksję retrospektywną, refleksję ewaluacyjną, refleksję prospektywną, refleksję narracyjną oraz refleksję identyfikującą.

Refleksja introaktywna to namysł, który polegał na *spoglądaniu* przez nauczyciela na siebie z dystansem. Cechą konstytutywną tego typu refleksji była umiejętność *wgląd-*

dania w siebie jako człowieka, jako nauczyciela, jako członka danej grupy społecznej. Charakterystyczna dla tego typu refleksji była zdolność spostrzegania i traktowania siebie jako *obcej dla siebie* osoby, a także zdolność czynienia siebie dla siebie *obiektem poznawania*. Refleksja ta przejawiała się także w prowadzeniu przez nauczyciela rozmowy z samym sobą. Podejmowane przez uczestników projektu rozmowy ze sobą często dotyczyły cech ich charakteru.

Refleksja komparatystyczna polegała na porównywaniu, czyli wskazywaniu cech wspólnych i/lub cech różniących (częściej różniących) określone aspekty związane z pracą z uczniami. Nauczyciele porównywali własne działania i/lub ich rezultaty ujawniające się w teraźniejszości z tymi, które podejmowali i uzyskiwali w przeszłości. Porównywali również praktyki pedagogiczne stosowane w szkole, w której pracowali z tymi, które realizowane były w innych placówkach. Ten typ refleksji przejawiał się również w spostrzeganiu podobieństw i różnic, które dotyczyły tego samego dziecka czy tej samej grupy dzieci, np. ich zachowania w określonej sytuacji, oraz różnych zespołów uczniów. W tym typie refleksji ważną rolę odgrywał aspekt czasowy. Porównywanie obejmowało bowiem często stan w chwili obecnej i stan z przeszłości.

Refleksja pytająca to namysł, który polegał na konstruowaniu przez nauczyciela pytań i adresowaniu ich do siebie. Pytania te dotyczyły warunków i/lub przebiegu określonego zdarzenia czy problemu, własnego działania w danej sytuacji, własnej osoby, bycia człowiekiem i nauczycielem (w tych momentach dokumentowała się również refleksja introaktywna).

Refleksja retrospektywna przejawiała się w mentalnym powracaniu do przeszłości. Nauczyciele korzystali z tego typu namysłu w sytuacjach, w których doświadczali potrzeby wyjaśnienia sobie powodów, dla których podjęli określoną decyzję, a w konsekwencji dane działania. Czasami porównywali sytuację z przeszłości z sytuacją w teraźniejszości (w takich fragmentach wywiadów dokumentowała się również refleksja komparatystyczna).

Refleksja ewaluacyjna to namysł, który polegał na wartościowaniu. Rozmówcy podawali ocenę: wytwory uczniów, ich kompetencje, zdolność radzenia sobie przez dzieci w sytuacjach dla nich trudnych, konsekwencje własnego zastanawiania się dla podejmowanych działań.

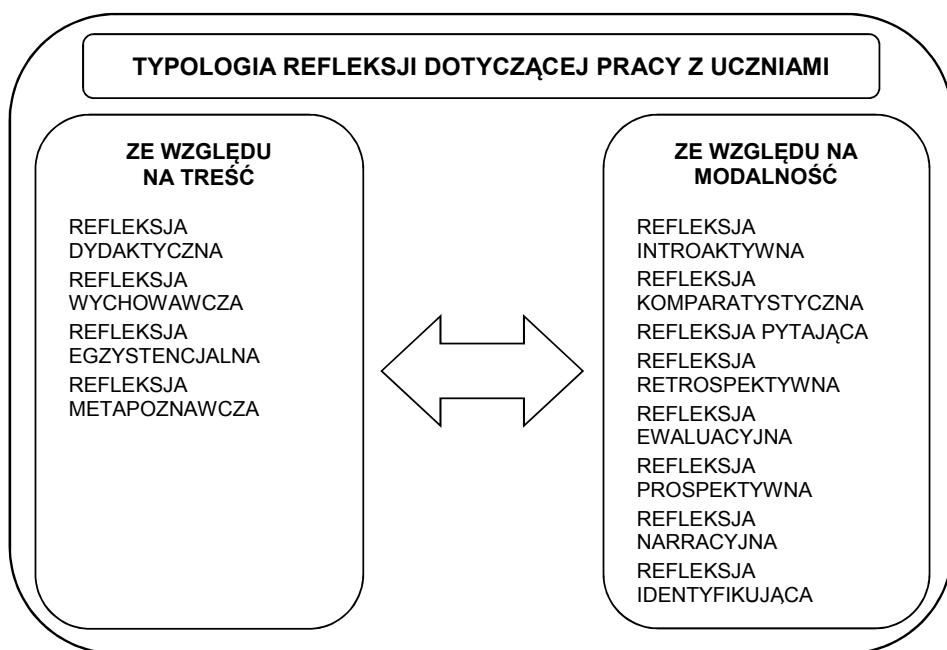
Refleksja prospektywna była namysłem zorientowanym na przyszłość. Polegała ona na projektowaniu przez uczestników badań celu pracy z dziećmi, na przewidywaniu trudności w pracy z nimi, a także potrzeby podjęcia określonych działań, które pozwolą im przezwyciężyć mogące wystąpić kłopoty.

Refleksja narracyjna przejawiała się w czynności opowiadania przez nauczyciela dla siebie na głos. Opowiadanie to polegało na artykułowaniu argumentów, które potwierdzały postawioną przez niego *hipotezę*. Przejawiała się ona również w przytaczaniu *faktów* czy opowiadaniu o zdarzeniach, które pozwalały mu dochodzić do określonego wniosku. Ten typ refleksji umożliwiał nauczycielom zrozumieć – dla nich samych, zgodnie z ich potrzebami – interesujący ich problem, odkrywać przyczynę sytuacji czy też trudności,

dochodzić do stosowanej przez nich w pracy strategii. Ten typ refleksji dotyczącej pracy z uczniami dokumentował się najczęściej.

Refleksja identyfikująca polegała na ustalaniu nazwy problemu, którego dotyczył namysł nauczyciela. Często wyrażana była w formie *hipotezy*, która w kontynuowanych rozważaniach była przez rozmówcę *weryfikowana*.

Efekt podjętej przeze mnie próby uporządkowania zrekonstruowanej typologii refleksji nauczycieli wczesnej edukacji na temat pracy z dziećmi, przedstawia schemat 1 (por. Szymczak 2017: 186).



Schemat 1. Typologia refleksji dotyczącej pracy z uczniami

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań własnych.

Odtworzona typologia refleksji nauczycieli wczesnej edukacji dotyczącej pracy z uczniami jest konstruktem *sztucznym*. Przyjęłam, że „sztuczny” to nienaturalny, wymuszony, czyli nie uwzględniający w pełni istoty zachodzącego zjawiska, a w odniesieniu do badanego przeze mnie problemu – nie oddający jego procesualnego charakteru (por. Sobol 1997: 914). Dynamika namysłu, która dokumentowała się w danych, pozwoliła mi dojść do tego, że nauczyciele, w odniesieniu do jednego tylko aspektu, nadawali wymiar praktyczny kilku typom refleksji ze względu na modalność. Zrekonstruowanie typologii pozwoliło mi jednak podjąć próbę swoistego uporządkowania tego, co działo się w czasie autonomicznie inicjowanego przez rozmówców ich rozmyślenia.

Typologia refleksji ze względu na treść a typologia refleksji ze względu na modalność

Praca z materiałem empirycznym zachęcała mnie do przyglądania się temu, w obszarach których typów refleksji zrekonstruowanych ze względu na treść dokumentowały się określone typy refleksji odbudowane ze względu na modalność. Zauważyłam, że refleksja **introaktywna** w znaczącym zakresie dokumentowała się w obszarze refleksji egzystencjalnej, a także, choć w mniejszym zakresie, w obszarze refleksji metapoznawczej i wychowawczej. Refleksja **komparatystyczna** występowała w przestrzeni refleksji dydaktycznej i refleksji wychowawczej. Typ refleksji nazwany przeze mnie **pytającą** rekonstruował się w obszarach refleksji dydaktycznej, refleksji egzystencjalnej, refleksji metapoznawczej, a także, choć w mniejszym zakresie, refleksji wychowawczej. Refleksja **retrospektywna** dokumentowała się w przestrzeni refleksji dydaktycznej i refleksji wychowawczej. Refleksja **ewaluacyjna** najwyraźniej ujawniała się w obszarze refleksji wychowawczej, niemniej zrekonstruowałam ją również w przestrzeni refleksji dydaktycznej i refleksji metapoznawczej. Refleksja **prospektywna** rekonstruowała się w obszarze refleksji wychowawczej oraz refleksji egzystencjalnej. Refleksja **narracyjna** dokumentowała się w obszarze każdego zrekonstruowanego ze względu na treść typu refleksji dotyczącej pracy z uczniami. Najwyraźniej rekonstruowała się w obszarze refleksji metapoznawczej. W mniejszym zakresie – w obszarze refleksji dydaktycznej, a w jeszcze mniejszym – w zakresie refleksji wychowawczej i refleksji egzystencjalnej. Refleksja **identyfikująca** w znaczącym zakresie pojawiała się w przestrzeni refleksji metapoznawczej. Dokumentowała się ona również, choć w mniejszym zakresie, w obszarze refleksji dydaktycznej i refleksji wychowawczej.

Zakończenie

Przedstawiona typologia jest efektem próby zrekonstruowania refleksji nauczycieli wczesnej edukacji dotyczącej pracy z uczniami. Może ona pełnić funkcję swoistego *archiwum* dotyczącego bycia i stawania się refleksyjnym nauczycielem, które z kolei może inspirować nauczycieli – praktyków. Może również służyć jako wsparcie dla nauczycieli akademickich, którzy pracują z przyszłymi nauczycielami. Tworzy bowiem *przestrzeń* do identyfikowania obszarów, na które warto zwrócić uwagę w procesie ich kształcenia. Uwrażliwia ona także na określone aspekty związane z tworzeniem *przestrzeni kulturowej*, która sprzyja rozwijaniu u nauczycieli zdolności namysłu w odniesieniu do pracy z dziećmi.

Literatura

- Berger P.L., Luckmann T. (2010), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berner H. (2006), *Współczesne kierunki pedagogiczne*. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*. Tom 1. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

- Blumer H. (2007), *Interakcjonizm symboliczny*. Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawnictw Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Charmaz K. (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń, Wydawnictwo EDYTOR s.c.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Tom 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dewey J. (1988), *Jak myślimy?* Warszawa, „Książka i Wiedza”.
- Dróżka W. (2006), *Kategorie analityczne w badaniach pedeutologicznych – w świetle założeń refleksyjnych nurtów poznawczych*. „Chowanna”, tom 1 (26).
- Filipiak E. (2015), *Wprowadzenie. Jakich profesjonalnych kulturowych kompetencji potrzebują studenci/nauczyciele wczesnej edukacji, aby wdrażać model nauczania rozwijającego?* W: E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska (red.), *Raport Tematyczny z realizacji projektu ACK. Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*. Bydgoszcz, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gergen K.J. (2009), *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A. (2003), *Stanowienie społeczeństwa*. Poznań, Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Goffman E. (2012), *Rytuał interakcyjny*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goffman E. (2008), *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Gołębiak B.D., Zamorska B. (2014), *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia-praktyka-przeobrażeń rozwoju*. Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Goodman N. (1997), *Jak tworzymy świat*. Warszawa, Fundacja ALETHEIA.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008), *Pedagogika ogólna*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Husserl E. (1990), *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kopaczńska I. (2011), *Osobliwości procesu refleksyjności nowoczesności w rozważaniach nad wczesną edukacją. (Kon)sekwencje obserwowanych zmian*. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki J. (1995), *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Langer E.J. (1993), *Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności*. W: T. Maruszewski (red.), *Poznanie. Afekt. Zachowanie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maciuszek J. (2013), *Automatyzmy i bezrefleksyjność w kontekście wpływu społecznego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mizerek H. (1999), *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

- Paris S.G., Ayres L.R. (1997), *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Schön D.A. (1987), *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. The United States of America, Basic Books.
- Schütz A. (2008), *O wielości światów*. Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Sobol E. (1997), *Mały Słownik Języka Polskiego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szymczak J. (2017), *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych)*. Studium teoretyczno-metodologiczne. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Szymczak J. (2016), *Bycie (stawanie się) badaczem gotowym do realizowania projektów badawczych „z” drugim człowiekiem*. W: K. Heland-Kurzak, M. Szostakowski, M. Trusewicz-Pasikowska (red.), *Doktoranckie doświadczenia i refleksje badawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Zybertowicz A. (1995), *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Toruń, Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

Krystyna Nowak-Fabrykowski, Mary Lou Aylor

Central Michigan University
nowak1k@cmich.edu

Inquiry on early childhood teachers preparation and retention

Summary

The purpose of this study is to analyze early childhood teacher preparation and investigate the factors that motivated individuals to become early childhood teachers and that have kept them in the profession. This study reports the results of an online survey investigating motives of staying or leaving the early childhood profession. The results of this inquiry point to factors that influenced their choice, taking into consideration their professional preparation. Advice for new early childhood educators just entering the profession is also provided.

Keywords: early childhood, teachers, retention

The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) and the Teacher Education Accreditation Council (TEAC) united in 2014 as the Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP) as the single accrediting body for educator preparation and serving educators. This is a new body that evaluates and assesses teacher preparation programs at Higher Education institutions.

According to Bornfreund (2012: 36), current teacher-training and licensure requirements leave many teachers of elementary students unprepared: *young children either have a teacher who understands how they learn but lacks subject-area expertise, or they have a teacher who understands what knowledge and skills they need but lacks insight on how they soak up new knowledge and skills.*

Ingersoll et al. (2012) research findings stressed the importance of adequate preparation in pedagogical methods and skills as well as in subject matter for retaining teachers for the second year. Their research findings demonstrated that the teachers that received more pedagogical training are far more likely to stay in teaching after their first year.

The new regulations from 2012 stipulated that starting 2013 to renew provisional certificate the new rules would be implemented (MDE-OPPS, May18). First, for the three-year renewal after graduating with a bachelor degree, teachers have a choice to pursue one of four options. They can take 6 semester credit hours in an approved Teacher Preparation Institution (TPI) or 180 clock hours of State Continuing Education in approved professional development activities appropriate to the grade level and content endorsement(s) of the certificate held or a combination of credit hours and State Education hours equaling 6 semester credit hours (30 clock hours equal 1 semester credit hour) or graduate with a Master's or higher degree within a K-12 area. For the Second Three Year renewal, teach-

ers can also choose from the same options as above. The Third Year Renewal must be district-sponsored, and teachers must directly apply to Michigan Department of Education (as an example in Michigan). The teachers can also apply for an Advanced Professional Education Certificate, which is optional. The applicant needs to hold a professional certificate, national board certification or to have completed an approved teacher leader training or preparation program and have received 5 consecutive effective or highly effective ratings on the annual teacher evaluation in the most recent 5-year period.

To renew this advanced professional certificate, the teacher has a choice of the same options as for the renewal of certificate described above or pursue the district provided professional development programs appropriate to the grade level and content endorsement(s) of the certificate. Another possibility is a combination of semester credit hours, state continuing hours 30 clock hours of the state continuing education hours of annual district provided professional development is equal (1 semester credit hour of 30 clock hours of state continuing education that equals 6 semester credit hours (http://www7.dleg.state.mi.us/ort/Files/SdminCode/980_2011-8ED_AdminCode.pdf). Teachers must pursue their education to renew license, as otherwise they would neither be able to teach nor receive tenure, but recently even tenure does not guarantee safety of their job.

The danger that a teacher may face in some states is the possibility of losing tenure. The Teacher Tenure Act established 50 years ago is challenged by some legislators like Governor Snyder in Michigan. In June 2014, California judges ruled that tenure and job protection for California teachers was unconstitutional. The other states that also tried to revise their tenure policy were Kansas, North Carolina, and Wisconsin (Carey 2014).

Cochran-Smith et al. (2016) stressed ongoing debates about how, by whom, and to what ends teachers should be prepared. There are four major national initiatives intended to improve teacher quality by “holding teacher education accountable” (1) the U.S. Department of Education’s state and institutional reporting requirements in the Higher Education Act (HEA); (2) the standards and procedures of the Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP); (3) the National Council on Teacher Quality’s (NCTQ) Teacher Prep Review; and (4) the edTPA uniform teacher performance assessment developed at Stanford University’s Center for Assessment, Learning, and Equity (SCALE).

Rationale

As research demonstrates, the early years are the most important period in human development (Jensen 2001; Sylvester 2000; Nagel 2012). Beside the parents, the most important people that have influence on children’s development are early childhood teachers. As Weikart (1988) stressed, good early childhood programs are the solution to the prevention of major social and personal problems in adults. Morris-Surles (2002) emphasized that over 2 million teachers would be needed by 2008, but the retention and recruitment of teachers are hindered by factors relating to job stress. Cassidy, Lower, Kintner-Duffy, Hegde, Shim (2010) stated that the high rate of teacher turnover continues to be a concern for the child

care profession. Most poignantly, O'Connell (1993) points to the fact that early childhood education is perceived as "women's work" with concomitant low status and low pay.

Literature review

Reasons for leaving the profession

Darling-Hammond (2003) in Jalongo (2006) identified four main reasons for leaving the profession or transferring to another school: low salaries, unsatisfactory working conditions, inadequate preparation, and lack of mentoring support in the early years of teaching. O'Connell (1993) points to the fact that early childhood education is perceived as "women's work" with concomitant low status and low pay. McLauren, Smith, and Smillie (2009) identified a range of reasons that teachers leave. Among these are lack of sufficient teacher preparation, the mandates of No Child Left Behind, and the stresses upon today's teachers. Mentorship, supportive environments, and incentives were noted as factors in promoting teacher retention.

Studies demonstrate a big turnover rate in child care centers that affect as much as half the staff (Whitebook and Granger 1989; Whitebook and Sakai 2006; Cassidy et al. 2010). If programs for young children are to be of high quality, it is imperative to identify those factors that influence decisions to enter and to remain in the early childhood education profession. Majority of the research focuses on why teachers left their profession, but the purpose of our research is to investigate why they stayed.

Colker (2008) interviewed 43 early childhood educators to obtain their perceptions about the personal characteristics of effective early childhood teachers and the reasons people choose the field of early childhood education. The majority of respondents reported realizing that they wanted to work with young children very early in their lives. They wanted to make a difference in children's lives and teaching was a vocation for them. None of the 43 teachers expressed regret at their decision.

Morris-Surles (2002), after conducting a research project on factors associated with job satisfaction and job-related stress focusing on teachers of children ages three to nine years of age in alternative certification programs, recommended that studies be conducted addressing the retention of early childhood teachers.

Colker (2008) identified twelve characteristics of early childhood teachers that contributed to success. These are: passion, perseverance, willingness to take risks, pragmatism (understood as willingness to compromise), patience, flexibility, respect, creativity, authenticity, (integrity and conviction), love of learning, high-energy, and a sense of humor.

Research on retention

Research on retention conducted by Holochwost et al. (2009) with a large sample of 846 early childhood educators divided factors into two groups: personal factors, including marital status, age, experience and education and environmental factors such as setting, salary and benefits. The results demonstrated that the teachers in the 40–55-year-old age

range tended to stay in the job longer than younger teachers. The findings also suggested that teachers stay in the field if the benefits such as health, disability and pensions are good. These factors were even more important than salary. Also, opportunities for advancement like professional development, financial aid, tutoring or mentoring were very important.

In 1999 two counties in California implemented CRI programs providing graduated stipends to ECE staff with at least nine months experience in the field. The stipend allowed teachers to take training and professional development classes. However, the participants consistently restated that “although the CRI program made them feel more appreciated and recognized as professionals, they stayed in ECE field primarily due to their love of working with young children (Hamre et al. 2001–2002, p. 11).

Strategies for recruiting and retaining high quality teachers were identified by Hare and Harp (2001). Among the most effective are new teacher support programs that mentoring and professional development tied to curriculum standards. Often people who were dissatisfied with the corporate world or had lost their job chose teaching as a second chance in life. In the research project conducted at the National University in St. Jose (California), of the offerings in alternative on-line teaching certification programs (Dickenson, 2015), teaching is the fastest growing major. The research finding on what factors influence choices for teaching male choose teaching, males wanted a new identity and to make a difference, females also wanted some social influence and also to stay more with their own children.

Cross (2011) examined the role of principals/administrators in retaining teachers. She found that those who provided both physical and verbal support aided teachers in developing more self-confidence and feeling less isolated and overwhelmed, thus more apt to remain in the profession.

Perrachione, Rosser, and Petersen’s findings (2008) were similar to ours. Teachers remain in the profession because they enjoy their work, are “rewarded” by seeing their students’ progress, etc. Time and schedules were also identified as factors in retention.

Morgan and Kritsonis (2008) found that principals played a huge role in teacher recruitment and retention. Forming partnerships with universities for early recruitment and investing in full-time teacher mentors and ongoing professional development were key factors in both recruitment and retention.

A broad program for new teacher support intended to increase teacher retention was described by Tummons (2010). First and second year teachers were engaged in a combination of meetings and seminars that provided information, encouragement, and strategies for dealing with various duties/expectations of teachers.

Easley (2000) discussed the isolation and frustration that drive many new teachers from the profession. He argues that an investment in strong induction/mentoring programs and a variety of new teacher assistance programs are needed to stem the tide of teachers leaving the profession.

A summary of findings from the Education Commission of the States (2005) indicated that there is evidence that increases in compensation may have more of an impact on teacher retention than other strategies that have been implemented.

Caring teachers make places special

Minor et al. (2002) emphasized that effective teachers are caring. Goldstein and Lake (2000) emphasize that caring is widely believed to be a central facet of teaching. Mayeroff (1971), Noddings (1991), Freedman et. al. (2000), Rice (2001), and White (2001) stress the importance of developing caring as a necessary disposition for working with children. Freeman et. al. (2000: 16): “caring comes alive when students see, hear, feel, and then reflect on child and teacher functioning in the classroom”. Rice (2001): “A teacher may be perceived to know everything about the subject he or she teaches, but if he or she does not act in a caring manner, students in that teacher’s classroom may report learning less from that teacher”. There are many theoretical and practical research studies on caring. Many of them analyze the concept of caring, and some demonstrate applications in the field of teaching.

Research Hypotheses

1. Need of caring for others would be the central motivation to stay in the profession.
2. Taking a course, workshops or enrolling in/ or graduating with a master degree motivate teachers to stay in the profession.

Methodology

Qualitative research approach based on inquiry in depth and direct quotations capturing people’s personal perspective and experiences (Patton 1990).

Specifically, we seek to answer the following research questions:

1. What factors influence individuals to choose early childhood education as a profession?
2. Are the motivations to remain in the profession related to the motivations to enter the profession?
3. What advice do early childhood professionals offer related for the recruitment and retention of future early childhood educators?

Data collection method

Questionnaire (see Appendix 1) was sent to 389 Early Childhood alumni and graduate students. To assure the validity of the questions, the researcher interviewed 16 teachers asking them to evaluate each question.

Analysis of data

Inductive analysis, described by Johnson (2009) was used in this study. This method enables researchers to look at a field or group of data and to create order by organizing observations/responses into relevant groups for analysis. In this study, responses to the stated research questions formed the fields of data that were analyzed.

Results

Demographic data

Out of 389 questionnaires, 40 were returned (11%). Most of the respondents were females 37 and only 3 were males. Most of them had a master degree 85% (34), few had bachelor 12.5% (5) and 2.5% (1) doctoral degree.

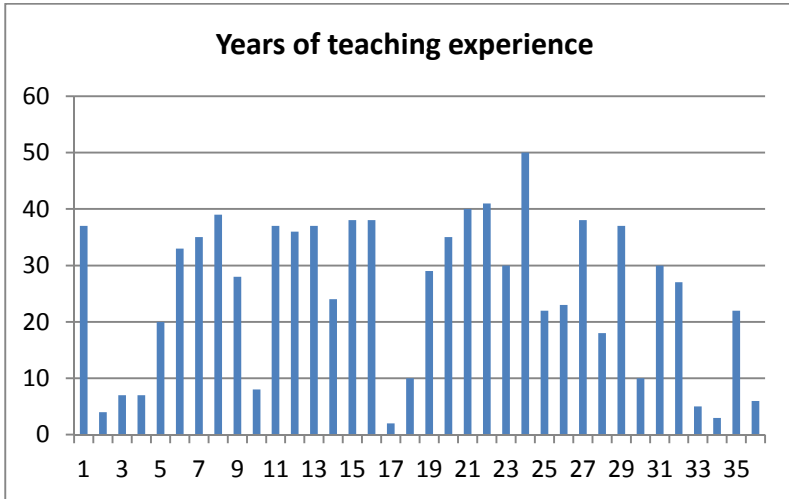


Table 1. Years of teaching experience for each respondent

Majority of respondents had more than 10 years of experience. The data shows that mostly teachers with long teaching experience responded to the questionnaire.

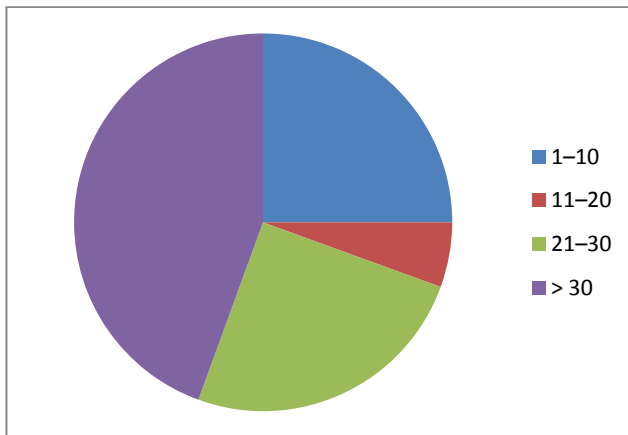


Table 2. Distribution of years of experience

The highest percentage of respondents had 30 years of teaching experience.

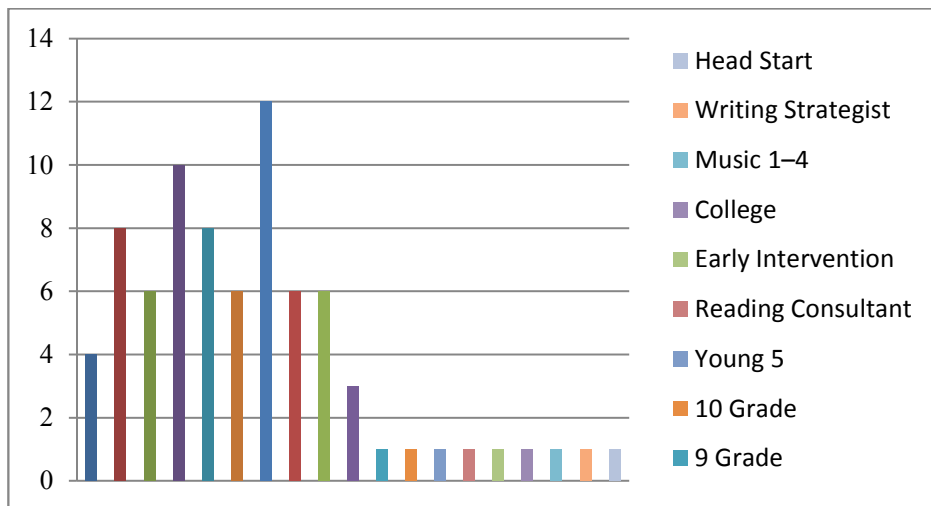


Table 3. Grades that the respondents taught

The respondents taught in many different grades, but all them taught in early childhood classroom. Many though P-K-5 or K-6 or higher grades.

Motives for staying in the profession

For 27 respondents the motives to stay are the same, they teach because they enjoy helping children learn. The reasons for staying in the profession most of the teachers described as the love of teaching the young children; an enjoyment of helping children learn; an enjoyment to see their energy and their curiosity; love teaching them concepts for the very first time!; the desire to show children the world. Many of them wanted to teach while they were in school and it has been their dream.

There were certain facts given by the teachers explaining why they stayed in the profession:

The challenge of meeting each of their needs each year and bringing out the best in each of them keeps me motivated and wanting to keep doing what I'm doing.

I found that I had a true passion for the age group and that I wanted to learn as much as possible about early childhood development.

I feel appreciated by families; have creative, engaging work, supportive partners to work with, part of my children's daily lives, integrated community life, and sense of doing something that is important.

If not for the excitement and desire to learn demonstrated by my kindergarten students, I do not think I could deal with the politics of education each day.

I spent 22 years in the early intervention field and felt I was making a huge difference in the lives of families and their children.

I stayed with early childhood education because each day I know I make a difference in the life of a child.

Every day at least one child brings a smile to my face, laughter, and pride in my heart to see the growth of these young children and knowing the role I played in that.

My students' excitement for learning keeps me going. I also know that many students depend on me each day for unconditional love and support.

The reasons why some left

20 individuals responded to this question. 16 respondents indicated that they have retired and are no longer teaching; of the 16, three stated that they substitute teach or help out in early childhood classes; one respondent moved into administration; one respondent moved into higher education; one respondent was laid off and then decided to remain at home and raise her children. The narrative helping to understand the issue:

Went to work for Social Security...teaching certification gone and getting it in a different state would have taken time and money, plus teaching is a whole new world today.

I am strongly considering leaving the profession at the current time.

The politics surrounding education have gotten out of control. There is little respect for the profession.

I left teaching before I intended to because of increased state mandates that were affecting my teaching.

I left to take care of my own children because I saw no reason to have someone else raise my children just, so I can be with other children.

Reasons for leaving: change of positions; more demands on teachers; possible future pay reductions; less parental support.

I'm very close to retirement or I would leave given the climate of cutting teachers' pay and benefits, along with requiring more from teachers. They think merit pay will make us want to do more. Now I have to document what I've always done before and what I will get for merit pay will not make up for what I now spend out of my pocket due to the loss of benefits. If I were starting all over, I would go into a business that truly rewards you for doing a great job.

I retired at 56 because there was a buy-out, I was getting tired, and teaching was becoming so political. Also, we were testing almost more than teaching.

For the ones that changed their minds, they left because they had their own children or the one that would like to leave but stayed believed that they did not have a choice: *I would like out. The only reason I am still here is I need to pay my bills. Unfortunately, when you become a teacher, you are not qualified to do much else as if you had a business degree or such.*

Another reason for leaving is the frustration with politics: *I am very frustrated with the politics of education, but I still love teaching.* For 2 teachers they discovered that they fit better in middle school: *I love middle level children.*

Advice to new teachers just coming to the profession of an early childhood teacher

Of the 29 responses to this questionnaire, the majority focused on several key points: Get as much experience as possible, continue to learn/keep up with the research, and don't be afraid to ask for help, keep your passion and enthusiasm, be creative and have fun. One respondent offered the following advice: *Knowing your content matter is important, but effective classroom management is one of the keys to having more successful days than discouraging ones in the classroom.*

...try to work on understanding/perfecting just one area. When you have almost perfected that dream then you can move on to another area.

Be organized in everything! Including your themes that you work on. Try to have a box for every month. When you are finished with what you have been working on, put it in the box. Then next year when you are planning, you will have lots of ideas to pick and choose from.

Leave yourself notes when you have field trips or big end-of-year parties.

Try to keep a journal – put those funny moments in the journal when you have a rotten day, pick up your journal and read a few pages. It will make you laugh!

Four respondents, however, urged those thinking of entering the profession not to do it, citing politics, pay, and lack of respect for teachers as inhibiting factors.

Conclusions

This research supported our hypothesis that caring for children and the pursuit of education are the major reasons to stay in the profession. However, it is difficult to generalize the results because the limitation of the study was the low number of respondents.

Most of the teachers that responded to our questionnaire had more than 30 years of practice and they did not mention their initial education and value of preparation for the profession as reasons to continue teaching. However, our investigation demonstrated that the motives of staying in the profession are the same as for why they chose teaching as their profession. The teachers simply love children and enjoy teaching them and helping them to learn. Therefore they continue teaching. Our suggestion is to focus in teacher preparation on reflecting on and developing caring dispositions in teachers.

The major reasons for leaving were educational politics and having own children. Also, some early childhood teachers from our research find that they prefer teaching older children. To solve this problem in teacher preparation, a new approach would be to offer one license for teachers from kindergarten through 3rd grade and another from 3rd or 4th grade and extend s into middle school that is practiced in some states (Bornfreud 2012). The retention

of teachers could be also affected by the current evaluation and recent legislators that try to abolish teacher tenure. The two new bills that have been passed by the House and approved by the Senate Education Committee based teachers' evaluation on students' growth as a measure of their effectiveness (Carey 2014). The bills also affect teachers' retention, especially in high poverty schools where many children are at-risk and the teachers could be evaluated as "ineffective" when we compare their performance to the teachers teaching in the most affluent environment where the tests scores could be higher.

Appendix 1

Inquiry on Early Childhood Teachers Retention:

Do you remember why you wanted to become an early childhood teacher?

Female Male

Highest degree.....

Questions:

1. How long have you been teaching? What grades?
2. What were your reasons for choosing teaching young children as your profession?
3. Are those the same reasons that help you to stay in the profession?
4. If you are not currently teaching explain why?
5. Point to some facts, events that help you to stay in the profession.
 - a. enrolment in master program (explain)
 - b. graduation from master program (explain)
 - c. taking workshops that helped you to implement new strategies (explain)
 - d. other fact /events (explain)
6. What advice would you give to new teachers who are just entering this profession?

References

- Benninga J., Berkowits M., Kuehn Ph., Smith K. (2007), *Character and Academics: What good schools do*". "Phi Delta Kappan" 87(6).
- Berliner D. (2005), *The near impossibility of testing for teacher quality*. "Journal of Teacher Education", 56(3).
- Bonfreund L. (2012), *Preparing Teachers for the Early Grades*. "Educational Leadership", 69 (8).
- Carey R. (2014), *The Politics of Teacher Tenure*. "MEA Voice", 91(5).
- Cassidy D., Lower J., Kintner-Duffy V., Hegde A., Shim J. (2010), *The Day-to-Day Reality of Teacher Turnover in Preschool Classroom: An Analysis of Classroom Context and teacher, Director, and Parent Perspectives*. "Journal of Research in Childhood Education", 25(1).

- Cochran-Smith M., Stern R., Sánchez J.G., Miller A.M., Stringer Keefe E.M., Fernández B., Chang W-Ch., Cummings Carney M., Burton, S. & Megina Baker (2016), *Holding Teacher Preparation Accountable. A Review of Claims and Evidence*. National Education Policy Center School of Education, University of Colorado Boulder, CO.
- Colker L. (2008), *Twelve characteristics of effective early childhood teachers*. "Young Children", 63 (2).
- Collinson V., Killeavy J., & Stephenson H.J. (1999), *Exemplary Teachers: Practicing in Ethics of care in England, Ireland, and the United States*. "Journal for Just and Caring Education", 5 (4).
- Dickenson P. (2015), *Second-Career Educators in the 21 Century Classroom: What Factors Influence Choices, Pedagogy and...* Multidisciplinary Conference, Harvard University Medical School, Boston, MA.
- Freeman N., Swick K., & Brown M. (2000), *A caring curriculum within an early childhood teacher education program*. "Education", 120(1).
- Goldstein L., & Lake V. (2000). *Love, love, and more love for children: exploring preservice teachers' understanding of caring*. "Teaching and Teacher Education", 16.
- Grant C. and Sleeter Ch. (2010), *Race, class, gender, and disability in the classroom*. In: M. Jalongo, and K. Heide (Eds.), *Editorial Teacher Attrition: An Issue of National Concern*. "Early Childhood Education Journal", 33(6).
- Holochwost S., DeMott K., Buell M., Yannetta K., Amsden D. (2009), *Retention of Staff in the Early Education Workforce*. "Child Youth Care Forum", 33.
- Jensens E. (2001), *Teaching with the brain in mind*. (2nd ed.) Alexandria, VA, ASCD.
- Johnson A. (2009), *Action Research. What Every Teacher Should Know About Action Research*. NJ, Pearson.
- Mayeroff M. (1971), *On caring*. New York, Harper Perennial.
- Morris-Surles C.M. (2002), *Factors associated with job satisfaction and job related stress: Teachers of children ages 3–9 in alternative certification programs*. Doctoral Dissertation. Denton, Texas Woman's University.
- Nagel M. (2012), *In the Beginning. The brain, early development and learning*. Australia, ACER
- Noddings N. (1984), *Caring: A feminist perspective*. University of California Press.
- Noddings N. (1986), *Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching*. "Harvard Educational Review", 56(4).
- Noddings N. (1987), *Do we really want to produce good people?* "Journal of Moral Education", 16 (3).
- Noddings N. (1991), *Stories in Dialogue: Caring and Interpersonal Reasoning*. In: C. Withrell & Nell Noddings (Eds.), *Stories Lives Tell. Narrative and Dialogue in Education*". New York, Teachers College Press.
- Noddings N. (1992), *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. New York, Teachers College Press.
- Noddings N. (1995), *Teaching Themes of Care*. "Phi Delta Kappan", 76 (9).
- Noddings N. (1992), *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. New York, Teachers College Press.
- Nowak-Fabrykowski K. (2011), *Different Perspectives on Caring: Making Caring a Metacognitive Activity*. New York, Linus.
- Nowak-Fabrykowski K. (2010), *Moving from ethical awareness to deeper understanding and practice: Kindergarten teachers' experience with developing caring dispositions in children*. "Early Child Development and Care", 180(4).

- Nowak-Fabrykowski K. (2002), *Developing a caring attitude in the early childhood preservice teachers*. "Education", 123(2).
- O'Connell Rust F. (1993), *Changing Teaching, Changing Schools. Bringing Early Childhood Practice into Public Education*. New York, Teachers College, Columbia University.
- Patton M.Q. (1990), *Qualitative evaluation and methods* (2d ed.). Newbury Park, CA, Sage.
- Rice C. (2001), *Teacher's level of care*. "Education", 122(1).
- Sylwester R. (2000), *A Biological brain in a Cultural Classroom. Applying Biological Research to Classroom Management*. California, Corwin Press.
- Whitebook M. & Granger R. (1989), *Mommy, Who's Going to be My Teacher Today? Assessing Teacher Turnover*. "Young Children", 44(4).
- Weikart D. (1988), *Quality in Early Childhood Education*. In: Warger C. (Ed.), *Public School Early Childhood Programs*. Alexandria, VA, ASCD.

Joanna Helios

Uniwersytet Wrocławski
joanna.helios@uwr.edu.pl

Wioletta Jedlecka

Uniwersytet Wrocławski
wioletta.jedlecka@uwr.edu.pl

Diagnoza i ochrona dziecka z traumą rozwojową w polskim systemie oświatowym

Summary

Diagnosis and protection of the child with traumatic development in the Polish educational system

The aim of this article is to diagnose the symptoms of disorders and functioning of children at risk and traumatic development in the Polish educational system, as well as to identify possible legislative solutions related to appropriate educational and therapeutic activities and to safeguard the educational rights of these children. In educational law, there are legal solutions that provide the opportunity to organize for a child with more favorable conditions in the education system based on the value of educational equality.

Słowa kluczowe: trauma rozwojowa, dysocjacja, prawo oświatowe, prawa dziecka

Keywords: developmental trauma, dissociation, educational law, children's rights

Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest rozpoznanie objawów zaburzeń i funkcjonowania dzieci z grupy podwyższonego ryzyka oraz objawami traumy rozwojowej w polskim systemie oświatowym, a także wskazanie możliwych rozwiązań legislacyjnych związanych z odpowiednimi działaniami wychowawczo terapeutycznymi i zabezpieczeniem praw edukacyjnych tych dzieci. Do grupy podwyższonego ryzyka zaliczamy dzieci z rodzin adopcyjnych i zastępczych. Zaburzenia posttraumatyczne możemy w uproszczeniu podzielić na dwie grupy. Takie, które są następstwem pojedynczego zdarzenia (np. wypadku, napadu, katastrofy) i te, które wynikają z chronicznego nadużywania lub zaniedbania, czy innych skumulowanych i długotrwałych czynników. Mówimy wtedy o traumie kompleksowej lub skumulowanej. W wypadku dzieci, szczególnie trauma drugiego typu ma poważne następstwa rozwojowe. W związku z tym w opracowaniu posługujemy się określeniem

„trauma rozwojowa”. Obraz kliniczny dziecka po doświadczeniu traumy ująć można w czterech podstawowych kategoriach: A. Niestabilność uczuciowa i fizjologiczna; B. Zaburzenia w zakresie uwagi i zachowania; C. Typowe tzw. intruzywne zaburzenia PTSD (zespołu stresu pourazowego)– wspólne tak dla dorosłych jak i dla dzieci; D. Zaburzenia samooceny i relacji (w tym przywiązania). U dzieci kluczowym następstwem traumy jest zaburzona autoregulacja. Ta z kolei przekłada się na zakłócenia w funkcjonowaniu organizmu. Zaburzenia posttraumatyczne są przede wszystkim problemem zdrowotnym, a nie jedynie wychowawczym (www.nsl.pl/dostęp: 5.11.2017). Kiedy ofiarą jest dziecko i trauma ma charakter chroniczny oraz, dodatkowo, gdy sprawcą jest osoba znana lub bliska, brakuje niestety skutecznych buforów chroniących przed skutkami traumy. Traumatyzacja, a wśród nich tzw. traumy zdrady, wywołują długofalowe konsekwencje w postaci chronicznych zaburzeń PTSD, czy szerzej Complex PTSD (Zdankiewicz-Ścigała 2017: 19–22). Sama dysocjacja (Jedlecka 2014: 97 i n.) jest naturalną częścią obrony psychiki przed potencjalnie niszczącym wpływem traumy. Jest „figłem”, który psychika płata sama sobie. Pozwala żyć dalej dzięki oddzieleniu przeciążającego psychikę doświadczenia i umieszczeniu go w różnych częściach ciała i umysłu, a szczególnie w nieświadomych aspektach ciała i umysłu. Oznacza to, że normalnie zjednoczone elementy świadomości nie mogą podlegać procesowi integracji (Kalsched 2015: 31–32).

Sfera prawna jest dość istotna w odniesieniu do dzieci z traumą rozwojową, gdyż dzięki niej możliwe jest dostosowanie systemu szkolnego do specyficznych potrzeb tych dzieci, co ma wspomóc proces ich zdrowienia (Helios, Jedlecka 2015). W prawie oświatowym istnieją rozwiązania prawne, które dają możliwość zorganizowania dziecku z traumą bardziej sprzyjające warunki w systemie edukacyjnym w oparciu o wartość jaką jest równość edukacyjna.

Diagnoza i funkcjonowanie dziecka z traumą rozwojową

Wiele rodzin zastępczych i adopcyjnych boryka się z trudnościami wynikającymi z opieki nad dzieckiem skrzywdzonym w przeszłości, czyli dotkniętym traumą rozwojową. Te trudności powodują czasem poważne problemy w funkcjonowaniu rodziny, a nawet jej rozpad (Kiwer 2011: 1). Do powstawania trudności przyczyniają się także stereotypy, funkcjonujące w polskim społeczeństwie, wedle których dziecko przysposobione w niemowlęctwie nie zna innego domu niż ten w którym wyrosło, nie wyobraża sobie innych rodziców niż ci, którzy je wychowują. Można nim pokierować bez większych trudności, upodobni się ono bardziej do przysposabiających, bo jak każde dziecko naśladuje mimikę, ruchy, sposób bycia najbliższych, a przede wszystkim, co jest najważniejsze, nie powstaną w jego systemie nerwowym, psychice i rozwoju ogólnym zmiany, będące konsekwencją braku indywidualnej opieki w okresie przed adopcją (Bielicka i in. 1996: 64). Takie podejście nie uwzględnia najnowszych osiągnięć neurobiologii, chociażby w zakresie badania mózgu i zjawisk dysocjacyjnych (Bremner 2009). Na skutek niezrozumienia dynamiki zmian zachodzących u takich dzieci, o pod-

łożu neurobiologicznym, też różnorodnych zaburzeń związanych z ich traumami, wobec dzieci z traumą rozwojową stosowane są środki przymusu (Goetz 2011: 10 i n.). Dzieci przebywające w opiece zastępczej i w rodzinach adopcyjnych mogą cierpieć na zaburzenia więzi, które są ściśle związane z traumą rozwojową. Charakterystycznym zaburzeniem więzi dla tej grupy dzieci jest RAD (Reactive Attachment Disorder). G. Keck i R. Kupecky (2010:55) wymieniają szereg objawów charakterystycznych dla dzieci z RAD, np. powierzchownie ujmujące i czarujące zachowanie, bezkrytyczna sympatia wobec obcych, brak uczuć w stosunku do rodziców, słaby kontakt wzrokowy itp. K. Kiwer (2011: 6) podkreśla, że w procesie wychowania dziecka z traumą rozwojową nieskuteczne okazują się wszelkie systemy oparte na karaniu, wywołując zazwyczaj efekty odwrotne od zamierzonego. U dzieci z RAD zachowania negatywne, podlegające karze są powtarzane. Gdy katalog kar się wyczerpie, opiekun staje się bezradny. Stosowanie środków przymusu zwiększa u takich dzieci lęk i prowadzi do zachowań agresywnych lub autoagresywnych. L. Drozdowski (2011: 7) zauważa, że dzieci cierpiące na zaburzenia posttraumatyczne bardzo dobrze podporządkowują się narzędziom stosowanym w ramach systemu państwowego, instytucjonalnego czy edukacyjnego. Jednakże jest to podporządkowanie zgoła pozorne. Dzieci z zaburzeniami posttraumatycznymi przystosowały się już we wczesnym dzieciństwie. Mają mózg ukształtowany przez dysfunkcje w relacji z matką / opiekunem lub patologiczne doświadczenia. Mózg tych dzieci przywoływany Autor określa jako „mózg przetrwania”. (Drozdowski 2011: 8). Wskazywane są różnice pomiędzy zaburzeniami występującymi u dzieci, które doświadczyły przemocy czynnej i które były zaniedbywane (przemoc bierna). Dzieci zaniedbywane nie miały szansy nauczyć się regulowania własnych stanów emocjonalnych. Z kolei jeżeli dziecko doświadczyło przemocy, jego układ limbiczny charakteryzuje się ciągłą nadreaktywnością. Takie dziecko ma mniejsze umiejętności radzenia sobie ze stresem, które będą rzutowały na sposób jego funkcjonowania również w dorosłym życiu. W ich przypadku różnego rodzaju bodźce, odbierane zwykle podświadomie, stają się wyzwalaczem gwałtownych reakcji lub dysocjacji (Bartnikowska 2017). W związku z tym opiekun zastępczy czy rodzic adopcyjny musi być przygotowany na komplikacje związane z opieką i wychowaniem, musi się także liczyć z dodatkowymi trudnościami, związanymi z wcześniejszymi negatywnymi i bolesnymi przeżyciami dziecka w rodzinie biologicznej. Typowe komplikacje to trudności adaptacyjne, niedostosowanie społeczne, zaburzenia osobowości, braki dydaktyczno-wychowawcze. Dziecko osamotnione obarczone jest traumatycznymi wydarzeniami wynikającymi z zaniedbania, odrzucenia czy poczucia winy z powodu sytuacji w jakiej się znalazło. Często silnie przeżywa poczucie straty bliskich osób i ważnych miejsc, z którymi było związane, nie rozumie dlaczego zostało wyrwane ze swojego środowiska (Ruszkowska 2014: 14). Zadanie polegające na opiece nad dziećmi z zaburzeniami więzi oznacza podejmowanie świadomych terapeutycznych decyzji rodzicielskich i ciągłego skupiania się na głębszym znaczeniu zachowania dzieci. Chodzi o to, żeby reagować na przyczyny, odpowiadać na potrzeby i motywy, które kierują dziećmi (Brooks 2017: 236–248). Poważnym proble-

mem jest brak rozumienia traumy rozwojowej i zaburzeń dysocjacyjnych przez rodziców, opiekunów, wychowawców, także instytucje, w tym szkoły, których celem jest dbanie o dobro dziecka. Dzieci przebywające w placówkach wykazują problemy w zakresie przystosowania do regulaminów, systemu opieki, wychowania i edukacji. W przekonaniu L. Drozdowskiego (Weigl 2011:104 i n.) pierwszym krokiem powinno być „oswojenie” rozumiane jako zbudowanie przywiązania i bazującego na nim zaufania a nie posłuszeństwo. Dopiero później jest terapia, rehabilitacja, edukacja, dyscyplina (Drozdowski 2009: 91). Trauma rozwojowa i związana z nią dysocjacja wpływa na proces uczenia się oraz kompetencje społeczne. Hormony stresu, które przygotowują mózg do szybkiego reagowania, z czasem niszczą zdolności mózgu do normalnego uczenia się. Dzieci po urazach mają trudności w nauce. Są przesadnie czujne i nadmiernie pobudzone. Problemy te często są błędnie diagnozowane jako ADHD (zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi). Dzieciom z traumą rozwojową brakuje umiejętności skupienia uwagi. W nauce na ogół są sztywne, mało elastyczne. Często mają kłopoty ze snem, więc w szkole sprawiają wrażenie marudnych i nieuważnych. Jeżeli nawrót traumatycznych zdarzeń ogarnie dziecko w szkole, może ono wpaść w stan dysocjacji i całkowicie zgubić główny temat lekcji. Kiedy dzieci zaczyna ogarniać paniczny lęk, maleje ich umiejętność opowiedzenia o tym, co dzieje się w ich wnętrzu. Bywa, że stają się agresywne w reakcji na ogromny ładunek energii wywołany przygotowaniem się do walki lub ucieczki, który niesie ze sobą lęk. Dzieci te potrzebują najstaranniej przemyślanej struktury, wprowadzanej w życie w jak najbardziej opiekuńczy i troskliwy sposób. Zamiast tego otrzymują często bardzo mało opiekuńczości w systemie szkolnym, który nacechowany jest surowym i ostrym podejściem. Dzieci po urazie potrzebują spokojnego, konsekwentnego i opiekuńczego podejścia, by mogły uczyć się jak najlepiej. Dzieci z traumą mają duże trudności z ustaleniem chronologii zdarzeń. Mają też problemy z zapamiętywaniem. Bezpośrednio po urazie nie powinny uczestniczyć w stresujących dla nich zajęciach szkolnych (Gray 2010: 105–109). W przypadku dzieci z traumami rozwojowymi i zaburzeniami dysocjacyjnymi za szczególnie istotne należy uznać współdziałanie rodziny i szkoły. Ważny jest tutaj element nawiązania przez dziecko więzi z nauczycielami. W kontakcie zarówno z nimi, jak i z rówieśnikami może ono odtwarzać pierwotną – patologiczną, ale znaną mu – relację opartą na zaniedbywaniu lub przemocy. Istotne w tym wypadku jest zrozumienie tego mechanizmu, akceptowanie dziecka z tego typu objawami oraz wspieranie go w zmienianiu postępowania. Empatia i zrozumienie, prawidłowa interpretacja zachowań dziecka i jego potrzeb są kluczem do sukcesu. Nauczyciel dyscyplinujący i karzący uzyskuje gorsze rezultaty niż taki, który dba o prawidłową relację z dzieckiem. Takie postępowanie nauczyciela, nastawione na właściwą interakcję, może się kłócić z powszechnie przyjętymi standardami, ponieważ zachowanie dziecka pozornie wydaje się rozmyślnie złośliwe. Dlatego ważne jest zaakceptowanie faktu, że zaburzenia więzi, trauma rozwojowa i dysocjacja wymaga niestandardowego podejścia ze strony nauczyciela do ucznia (Bartnikowska 2013:30). Rozpoczęcie nauki w szkole uznawane jest za sytuację trudną

dla dziecka. Związane jest to z wejściem w nowe role społeczne, w tym też z byciem ocenianym, z przymusem spędzania czasu w ławce, hamowaniem naturalnej aktywności i ciekawości świata, koniecznością podporządkowania się określonym regułom. Przystosowanie do szkoły oznacza: udział w pracy klasy, umiejętność koncentracji uwagi, samodzielność, wydajność, powstrzymywanie się od zachowań zakłócających pracę. Adaptacja szkolna zakłada odpowiedni poziom rozwoju fizycznego, poznawczego, emocjonalnego i społecznego. Rozwój emocjonalny i społeczny są niezwykle istotne z punktu widzenia zaburzeń dysocjacyjnych albowiem zdolności adaptacyjne dziecka z zaburzeniami dysocjacyjnymi są ograniczone, co przekłada się na jego funkcjonowanie w środowisku szkolnym. Takie dziecko nie przystosowuje się do warunków szkolnych w sposób zdrowy, ale przełącza się na znany mu tryb „przetrwania”, uruchamiający mechanizmy dysocjacyjne. Włączając mechanizm dysocjacyjny dziecko wyłącza, częściowo lub całkowicie, percepcję bodźców z otoczenia, odłącza myślenie od emocji (Bartnikowska i in. 2013: 119). W systemie szkolnym dzieci z traumą rozwojową nie są w stanie dostać troskliwej opieki, która będzie dostosowana do poziomu ich rozwoju, ale nie do wieku metrykalnego, z którym długo jeszcze nie będzie się ona zgadzać. Najlepszym rozwiązaniem są pozytywne opiekuńcze relacje z bezpiecznymi rówieśnikami, godnymi zaufania nauczycielami, okazującymi miłość opiekunami, co działa lecząco zwłaszcza na dzieci porzucone i zaniedbane, którym brakowało stymulacji neuronalnej do budowy zdolności przywiązania i relacji z innymi (Perry, Hambrick 2017).

Ochrona dziecka z traumą rozwojową w polskim systemie oświatowym

Literatura prawnicza na temat ochrony praw dziecka jest szeroka i niezwykle zróżnicowana (Balcerek 1998). Prawa dziecka są pojęciem z kategorii praw człowieka i wynikają z godności i niepowtarzalności dziecka jako jednostki ludzkiej. W skład praw dziecka wchodzi prawo do nauki. Jeżeli dziecko ma prawa, to obowiązkiem władzy państwowej jest zapewnienie realizacji tychże praw (Łopatka 2000:44). Stopniowo w debacie publicznej i naukowej można było obserwować tendencje przypisujące edukacji rolę jednej z podstawowych przesłanek do realizacji pozostałych praw i wolności człowieka. W edukacji zaczęto upatrywać dobra społecznego, perspektywy możliwości rozwoju potencjału jednostki i całego społeczeństwa (Leś, Kozak 2015: 16–17). Zadaniem polityki społecznej państwa jest zapewnienie równego dostępu do edukacji wszystkim jednostkom na każdym szczeblu kształcenia. Równość szans edukacyjnych stanowi jeden z priorytetów oświatowych wielu krajów w Europie i na świecie (Butarewicz-Głowacka 2015:102). Pomimo istnienia odpowiednich aktów prawnych, zarówno międzynarodowych (Konwencja o prawach dziecka), jak i krajowych uczniowie skarżą się na „nierówne traktowanie” z powodu statusu ucznia (dobry – słaby) lub statusu społecznego lub materialnego rodziców (Czyż 1996:87). Równość szans wymaga równości szans edukacyjnych. Jednym z głównych założeń reformowanego systemu kształcenia stało się jak najwcześniejsze dotarcie do dziecka, rozpoznanie jego rozwoju poprzez zorganizowaną działalność psychologiczno

– pedagogiczną i edukacyjną (Wejner 2003: 127). Z równością związane jest ściśle prawo do nauki. Należy ono do tzw. drugiej kategorii praw człowieka. Oznacza ono prawo każdego człowieka do kształcenia się we wszystkich jego postaciach, zakładając, że edukacja otwiera każdej jednostce możliwości intelektualne do korzystania ze swoich praw. Prawo do nauki uzyskało rangę konstytucyjną. Definicja prawa do nauki została zawarta w Konwencji w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty z 1960 r. (Dz. U. z 17 listopada 1964, nr 40, poz. 268), ratyfikowaną przez Polskę w 1964 r. Zgodnie z art. 1 Konwencji zabroniona jest wszelka dyskryminacja w dostępie do nauki ze względu na rasę, kolor skóry, płeć, język, wyznanie, przekonania polityczne lub jakiegokolwiek inne, narodowość lub pochodzenie społeczne, sytuację materialną lub urodzenie (Urbanik 2009: 135–136). Adresatem standardów ochrony praw dziecka, wynikających z reguł międzynarodowych, europejskich i wewnętrznych jest także dziecko z traumą rozwojową.

Jednym z aktów prawnych, który może służyć jako standard ochrony dzieci z traumą rozwojową, jest rozporządzenie MEN z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno – pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2017, poz. 1643). Zgodnie z punktem 1 powołanego rozporządzenia: „Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w szkole i w placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym”. Ważny jest punkt 2 cytowanego aktu, który wskazuje, iż potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno – pedagogiczną w szkole wynika w szczególności: 9) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych. Można *a priori* wnioskować, iż dziecko z traumą rozwojową jest uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Czupajło, Dudek 2010: 22 i n.). W warunkach „chronionych”, przystosowanych do potrzeb i możliwości dziecka, dzięki możliwości umieszczenia dziecka z traumą rozwojową w klasie terapeutycznej, ma ono szansę na zdrowienie (Bartnikowska i in. 2013: 120).

Drugim środkiem ochrony dzieci z traumą rozwojową jest indywidualne nauczanie. Nieobowiązujące już Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2014 r. w sprawie *indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży* (Dz. U. 2014, poz. 1157) dawało możliwość przeprowadzania nauczania indywidualnego w szkole i w domu ucznia. Intencją historycznego prawodawcy było dostosowanie do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia zajęć edukacyjnych. Dyrektor szkoły, na wniosek nauczyciela prowadzącego zajęcia indywidualnego nauczania, mógł zezwolić na odstępianie od realizacji niektórych treści nauczania objętych obowiązkowymi zajęciami edukacyjnymi, stosownie do możliwości psychofizycznych ucznia oraz warunków w miejscu, w którym są organizowane zajęcia indywidualnego nauczania. Nowe Rozporządzenie MEN z dnia 28 sierpnia 2017 r. *zmieniające rozporządzenie w sprawie indywi-*

dualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. 2017, poz. 1656) zrezygnowało z nauczania indywidualnego w szkołach i przedszkolach. Nauczanie indywidualne ma się odbywać w miejscu pobytu ucznia, w szczególności w domu rodzinnym (§ 5). Zdaniem MEN ta forma nauczania przeznaczona jest tylko dla dzieci i młodzieży, których stan zdrowia „znacznie utrudnia lub uniemożliwia” realizację obowiązku nauki. Według oceny MEN nauczanie indywidualne w szkołach i placówkach obejmowało także uczniów sprawiających trudności wychowawcze i wykazujących niedostosowanie społeczne. W wielu przypadkach stan dzieci z traumą rozwojową „znacznie utrudnia lub uniemożliwia” uczęszczanie do szkoły (np. choroby somatyczne, zaburzenia snu). Jednakże duża część dzieci z traumą rozwojową, na skutek zaburzeń więzi, jest klasyfikowana jako uczniowie sprawiający trudności wychowawcze i wykazujący niedostosowanie społeczne. Zatem istnieje realna obawa, że zmiany w zakresie nauczania indywidualnego mogą wykluczyć część dzieci z traumą rozwojową z możliwości realizacji nauki w tej formie, tym samym pozbawiając ochrony ich praw.

Trzecim środkiem, który może zapewnić ochronę dzieci z traumą rozwojową jest eksperyment pedagogiczny, uregulowany w art. 45 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r., poz. 59). Eksperyment pedagogiczny polega na modyfikacji istniejących lub wdrożeniu nowych działań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu nowatorskich rozwiązań programowych, organizacyjnych, metodycznych lub wychowawczych, w ramach których są modyfikowane warunki, organizacja zajęć edukacyjnych lub zakres treści nauczania. W związku z tym może zostać wykorzystany do ochrony dzieci z traumą w szkole poprzez dostosowanie programów nauczania do ich potrzeb i możliwości, a przez to uczynić naukę szkolną wielokrotnie efektywniejszą i minimalizującą stres związany z zaburzeniami traumatycznymi.

I wreszcie czwarta możliwość ochrony praw dzieci z traumą rozwojową, czyli edukacja domowa (Helios 2014: 180 i n.), często wykorzystywana w procesie terapeutycznym, z uwagi na fakt, iż ze względu na wielość oddziaływań terapeutycznych, realizacja obowiązku szkolnego poprzez regularne uczęszczanie do szkoły nie jest możliwa. Przywoływana już ustawa *Prawo oświatowe* w art. 37 stanowi, iż na wniosek rodziców dyrektor odpowiednio publicznego lub niepublicznego przedszkola, szkoły podstawowej i szkoły ponadpodstawowej, do której dziecko zostało przyjęte, może zezwolić, w drodze decyzji, na spełnienie przez dziecko obowiązku szkolnego, poza przedszkolem, oddziałem przedszkolnym w szkole podstawowej lub inną formą wychowania przedszkolnego i obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą. Zezwolenie może być wydane przed rozpoczęciem roku szkolnego albo w trakcie roku szkolnego. Nowa ustawa wprowadziła pewne zmiany w zakresie edukacji domowej. Dotychczas rodzice edukujący domowo mieli możliwość wyboru dowolnej szkoły, do której dziecko będzie zapisane i w której będzie zdawało coroczne egzaminy. Obecnie nastąpiła rejonizacja – czyli brak możliwości wyboru szkoły spoza województwa (art. 37. ust. 2 pkt1).

Wnioski końcowe

Na podstawie przeprowadzonych rozważań uważamy, że po pierwsze, równość edukacyjna w odniesieniu do dzieci z traumą rozwojową powinna być realizowana za pośrednictwem standardów wynikających z aktów chroniących prawa dziecka; po drugie, polski system prawa oświatowego daje określone instrumenty prawne, które umożliwiają realizację obowiązku szkolnego przez dzieci z traumą rozwojową. Jednakże ich właściwe wykorzystanie wymaga współpracy pedagogów, psychologów, nauczycieli, lekarzy i prawników. Niestety intencja prawodawcy na skutek błędnej interpretacji wskazanych przez nas przepisów, nie zawsze jest w sposób prawidłowy odczytywana przez specjalistów, tym samym powodując wykluczenie pewnej grupy dzieci z systemu edukacyjnego, co jest sprzeczne z gwarantowanym przez Konstytucję prawem do nauki.

Literatura

- Balcerk M. (1988), *Międzynarodowa ochrona dziecka*, Warszawa, Wydawnictwo WSiP.
- Bartnikowska U. (2013), *Zerwane więzi – dziecko z syndromem RAD – nowy obszar działań pedagogów specjalnych*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, 1 (19).
- Bartnikowska U. (2013), *Z doświadczeniami „przetrwania” – w szkole. O adaptacji szkolnej dysocjującego dziecka*, W: Drozdowski L. i in., *Dysocjacja – terra incognita? – od adaptacji do patologii. Zaburzenia dysocjacyjne u dzieci po traumach*, „Annals of Diagnostic Pediatric Pathology”, 3–4 (17).
- Bartnikowska U., *Zranione dziecko – czy wystarczy tylko je kochać? Perspektywa rodzin adopcyjnych i zastępczych*, polskadzieciom.home.pl/nslt/Zranione_Dziecko.pdf. (dostęp: 16.03.2017).
- Bielicka J., Stelmachowski A., Sztekiel E. (1996), *O przysposobieniu (adopcji) dzieci mówią: lekarz, działacz społeczny, prawnik*, Warszawa, Wydawnictwo Prawnicze.
- Bremner JD (2009), *Neurobiology of Dissociation: A View from Trauma Field*. W: PF Dell, JA O’Neil (red.) *Dissociation and the Dissociative Disorders, DSM-V and Beyond*, Routledge, New York, London.
- Brooks J. (2017), *Mogło być inaczej. Prawdziwa historia rodziców, którzy zrobili wszystko, by ocalić córkę*, przełożyła J. Szajkowska, Warszawa, Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Butarewicz-Głowacka A. (2015), *Nie(równość) szans edukacyjnych uczniów cudzoziemskich w polskiej szkole – komunikat z badań*, „Parezja”, 2 (4), Z Warsztau Badawczego.
- Czupajło T., Dudek M. (2014), *Razem i osobno. Edukacja wczesnoszkolna. Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Klasa I, II, III*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenie Nauczycieli Edukacji Początkowej.
- Czyż E. (1996), *Prawa uczniów w szkole. Reportaż z badań*, Warszawa, Helsińska Fundacja Praw Człowieka.
- Drozdowski L. (2009), *System opieki nad dzieckiem i rodziną – część III*, „es.O.es”, 2.
- Drozdowski L. (2011), *Dziecko w podróży przez system. Procesy dysocjacyjne u dzieci po traumach*, „Niebieska Linia”, 3 (74).
- Drozdowski L. (2011), *„T” dziecko z doświadczeniami kompleksowej traumy*, W: L. Drozdowski, B. Weigl (red.), *Rodzinne domy dziecka – opieka, wychowanie, terapia*, Warszawa, Wydawnictwo Orlenu.

- Gray D.D. (2010), *Adopcja i przywiązanie. Praktyczny poradnik dla rodziców*, przekład M. Lipińska M. i in., Sopot, Wydawnictwo GWP.
- Goetz M. (2011), *Trauma z empatii. O wtórnym zespole stresu pourazowego*, „Niebieska Linia”, 2 (73).
- Helios J. (2014), *Edukacja domowa – kilka uwag w kontekście dyskursu o edukacji demokratycznej*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna”, 2 (3).
- Helios J., Jedlecka W. (2015), *Dysocjacja jako hard case w systemie prawa*, Wrocław, Wydawnictwo E – monografie.
- Jedlecka W. (2014), *Pojęcie „dysocjacji” – zagadnienia podstawowe*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna”, 2 (3).
- Kalsched D. (2015), *Wewnętrzny świat traumy. Archetypowe obrony Jaźni*, przekład Małgorzata Kalinowska, Poznań, Wydawnictwo ZYSK I S-KA.
- Keck G., Kupecky R. (2010), *Wychowanie zranionego dziecka. Pomoc rodzinom adopcyjnym w zdrowieniu i rozwoju*, Warszawa, Wydawnictwo Mraciniewski Services.
- Kiwer K. (2011), *RADosne dziecko czy nieletni przestępca?*, „Niebieska Linia”, 3 (74).
- Jas M., Jarońska M. (2010), *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola szkoły i placówki*, Warszawa, Wydawca Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Leś T., Kozak M. (2015), *Filozoficzno-prawne aspekty uzasadniania prawa do równości w edukacji*, „Pareja”, 2 (4), Studia i Eseje.
- Łopatka A. (2000), *Dziecko – jego prawa człowieka*, Warszawa, Wydawnictwo Biblioteka Sejmowa.
- Perry D.B., E. Hambrick, *Neurokonsekwencyjny Model Terapii (NMT)*, przekład R. Tulo Waśkiewicz, stronyocalenia.pl/attachments/article/123/Perry_NeurosekwencyjnyModelTerapii.pdf (dostęp: 20.03.2017).
- Ruszkowska M. (2014), *Dziecko krzywdzone w opiece zastępczej*, „Niebieska Linia”, 3 (92).
- Urbaniak M. (2009), *Konstytucyjne wolności i prawa socjalne oraz ekonomiczne w Polsce i we Włoszech. Analiza prawno porównawcza*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wejner T. (2003), *Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, W: *Polska dla Dzieci. Ogólnopolski Szczyt w sprawach Dzieci Warszawa 23–24 maja 2003 r. Materiały i dokumenty*, Warszawa, Wydawnictwo Rzecznik Praw Dziecka.
- Zdankiewicz-Ściagała E. (2017), *Aleksytmia i dysocjacja jako podstawowe czynniki zjawisk potraumatycznych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Uniwersytet SWPS.

Alina Kalinowska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
alina.kalinowska@uwm.edu.pl

Matematyczna aktywność badawcza uczniów klas początkowych. Między koncepcjami naukowymi i potocznymi

Summary

**Research into mathematical exploration done by students of early education.
Between scientific and common concepts**

Conditions stimulating an independent creation and formulation of regularities require particular cognitive scenarios. In the early grades, students have the opportunity to develop this all-compassing intellectual ability mostly due to the specially designed educational and explorative conditions. The paper is an attempt to present a common understanding of mathematical analysis done by the students in the early grades and offers an alternative way of perceiving such inquiries during the class.

Słowa kluczowe: wiedza potoczna, prawidłowości matematyczne, matematyczna aktywność badawcza ucznia

Keywords: common knowledge, mathematical regularities, mathematical exploration done by students

Wprowadzenie

Potoczność jako kategoria teoretyczna stała się w ostatnich kilku dziesięcioleciach przedmiotem rosnącego zainteresowania nauk społeczno-humanistycznych. Również w pedagogice dostrzeżono potencjał, jaki może ona zaoferować dla pogłębienia rozumienia zjawisk edukacyjnych. Potoczne myślenie i potoczna wiedza okazują się czynnikami silnie wpływającymi na rzeczywistość szkolną. W tym artykule chcę się do niej odnieść, by zwrócić uwagę na przyczyny braku okazji do prowadzenia w szkole matematycznych badań i eksploracji przez uczniów klas początkowych.

Potoczność myślenia jest przeciwstawiana wiedzy naukowej z bardziej lub mniej zarysowaną granicą między nimi (Klus-Stańska 2010: 52 i dalsze). Wiedza potoczna ma charakter pragmatyczny, jest narzędziem do przewidywania własnych działań (Leppert 1996: 16). Jej kryterium poznawczym jest zdrowy rozsądek i „stanowi produkt uboczny praktycznej działalności ludzi” (Such, Szcześniak 2010: 35). Wiedza potoczna służy do „oswajania” rzeczywistości i podejmowania życiowych wyborów, podczas gdy do wiedzy naukowej badacz ma dystans i posługuje się nią świadomie i intencjonalnie znając zakres

jej ograniczeń (Lachowicz-Tabaczek 2004: 17). Potoczność można również rozumieć nie tylko jako pewną opozycję do wiedzy naukowej, ale wręcz przeciwnie, jako „uniwersum symboliczne”, będące jedną z najważniejszych potrzeb człowieka do funkcjonowania w rzeczywistości, również pedagogicznej (Leppert 1996: 17 i dalsze). Wiedza potoczna nauczycieli wywodzi się często z osobistych doświadczeń szkolnych. Podejmowane w tej roli działania muszą być zgodne z ich uświadomionymi (lub nie) koncepcjami potocznymi, a rozumienie edukacji wówczas wybudowane może być rozbieżne z doniesieniami współczesnych badań.

Opisując i analizując nauczanie matematyki w klasach najmłodszych bardzo rzadko używamy pojęć *eksperyment* czy *doświadczenie matematyczne*. Podstawa programowa wspomina co prawda o potrzebie prowadzenia badań na lekcjach (Dz. U. 24.02.2017, poz. 356, s. 17, file:///C:/Users/Malina/Downloads/D2017000035601.pdf, dn. 29.03.2017), ale w treściach szczegółowych już tego nie uwzględnia¹. Zapisy wyraźnie sugerują, że uczeń musi najpierw poznać (dostarczone przez kogoś) pojęcia, żeby potem je wykorzystywać. Takie zapisy pokazują reprezentowany przez decydentów sposób myślenia o wczesnoszkolnej edukacji matematycznej, w której uczniowie nie są zachęceni do samodzielnego budowania znaczeń podczas manipulowania, eksplorowania i eksperymentowania, jako niedostępnych im aktywności (Dąbrowski 2009a). To koncepcja, która zdezaktualizowała się kilka dziesiątek lat temu i która wynika z limitowanych potocznością sądów i przekonań.

Nieustające reformy szkolne nie zmieniają znacząco koncepcji wczesnoszkolnej edukacji matematycznej. Niepokojące zjawiska, jak choćby malejąca gwałtownie liczba uczniów matematyczne uzdolnionych już w kilka miesięcy po rozpoczęciu szkolnego uczenia się (Gruszczyk-Kolczyńska 2011), czy niezadowalające wyniki w zakresie osiągnięcia najwyższego progu umiejętności matematycznych (Konarzewski 2016: 30) sugerują potrzebę koncepcyjnej zmiany podejścia do nauczania matematyki.

Podpisując się pod rekomendacjami zmian w edukacji matematycznej stawiam tezę, że barierą w ich wprowadzaniu jest znacząca przepaść między obrazem myślenia matematycznego i jego rozwoju, jaki wynika z badań naukowych, a potocznymi, przenikającymi szkolną codzienność koncepcjami na ten temat. Kategoriami porządkującymi analizę będą: intuicja, ekonomia myślenia matematycznego, język matematyczny i mowa eksploracyjna. Przyjmuję je jako zasadnicze we wskazywaniu obszarów całkowicie ignorowanych, a nawet deprecjonowanych w potocznych koncepcjach wczesnej edukacji matematycznej, a które znalazły się w centrum zainteresowań współczesnych naukowych koncepcji odnoszących się do tej problematyki.

¹ Jedynie w przypadku edukacji przyrodniczej pojawia się zapis wyraźnie kierujący ucznia do takiej aktywności: „planuje, wykonuje proste obserwacje, doświadczenia i eksperymenty dotyczące obiektów i zjawisk przyrodniczych.”

Matematyczna aktywność badawcza uczniów na poziomie wczesnoszkolnym – dyskusja z potocznym jej pojmowaniem

Znana to prawda, że każdy ma się za eksperta od edukacji szkolnej, zgodnie z argumentem: „też chodziłem/łam do szkoły”. Potoczne postrzeganie nauczania matematyki na etapie wczesnoszkolnym wykazuje uderzającą spójność z wizją biurokratyczno-urzędniczą, która okazuje się narzędziem prawnego konstytuowania naiwnych koncepcji pedagogicznych. Wbrew wielu doniesieniom naukowym o poważnym w skutkach nierespektowaniu osobistych matematycznych doświadczeń i pomijaniu ich strategii rozumienia, szkodliwości ograniczania obszarów działania sprzyjających budowaniu pogłębionych pojęć w edukacji wczesnoszkolnej (Klus-Stańska, Nowicka 2005; Dylak 2014; Dąbrowski 2013), blokowaniu przechodzenia dzieci na nowe, wyższe, a dostępne dla nich poziomy rozumowania (Filipiak 2015), od wielu już lat najważniejszym, dekretowanym administracyjnie celem stała się mechaniczna sprawność rachunkowa, a treści matematyczne dotyczące tego zakresu były systematycznie upraszczane i ograniczane².

Jak wskazują badania, oczekiwania wobec absolwenta trzeciej klasy dotyczą przede wszystkim perfekcyjnej znajomości tabliczki mnożenia oraz umiejętności czytania zadań ze zrozumieniem (Kalinowska 2009: 81 i dalsze). Z tej perspektywy wczesnoszkolne nauczanie matematyki jest konstruowaniem strategii odtwórczych, „po śladzie” nauczyciela (Klus-Stańska 2000:123 i dalsze). Uczniowie ćwiczą na lekcjach głównie umiejętności związane z zapamiętaniem algorytmów i schematów postępowania³, a szkoła nie wierzy w ich możliwości do budowania własnego zdania na temat reguł i koncepcji matematycznych (Lockhart 2009: 36 i dalsze). I choć powinni oni jak najwcześniej budować pojęcia matematyczne w sensie operacyjnym (Krygowska 1977: 81 i dalsze) i relacyjnym, w potocznym jednak rozumieniu wczesnoszkolne pojęcia matematyczne noszą znamiona gotowych schematów do odtwarzania w identyczny ze wzorem sposób, co implikuje wysoką częstotliwość powtarzania, utrwalania i ćwiczenia w podobny sposób na lekcjach matematyki.

Matematyka, która pod względem kulturowym i psychologicznym jest narzędziem logicznego i analitycznego rozumowania, potocznie utożsamiana jest redukcyjnie ze sprawnym rachowaniem. Także myślenie dziecka w wieku wczesnoszkolnym, jego potencjał badawczy, zwłaszcza ten dotyczący matematycznego badania rzeczywistości jest niedoceniany i infantylizowany. Edukacja oparta na takich przekonaniach w kon-

² Obecna podstawa z 2017 roku zwiększa zakres liczbowy, ale nie zmienia koncepcji edukacji matematycznej.

³ Badania umiejętności matematycznych trzecioklasistów i sposób używania przez nich wiedzy matematycznej wskazują na taką właśnie codzienność nauczania matematyki w klasach najmłodszych. Por. M. Dąbrowski (2009), *Edukacyjna codzienność klasy trzeciej*. W: M. Dągiel, M. Żytko (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzech klas szkoły podstawowej. Nauczyciele kształcenia zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów?* Warszawa, CKE; E. Gruszczyk-Kolczyńska, *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli*.

sekwencji może prowadzić do swego rodzaju matematycznego analfabetyzmu funkcjonalnego (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 107). Temu nauczycielsko-metodycznemu podejściu towarzyszy przekonanie, że działania dziecka nie mogą polegać na intuicyjnym szukaniu samodzielnie tworzonych strategii i rozwiązań, ponieważ wprowadza to chaos poznawczy, nad którym nie potrafi ono zapanować. Bezpieczniejsza wydaje się w tym kontekście droga wypełniania w tym samym czasie, przez wszystkich, uczniów takich samych (najczęściej odtwórczych) zadań z kart pracy. Nauczyciel ma wówczas złudne poczucie kontroli nad tym, czego uczą się dzieci. Tymczasem J. Bruner twierdzi, że możliwość intuicyjnego uchwycenia podstawowych pojęć z matematyki ujawnia się już u dzieci rozumujących na poziomie operacji konkretnych i takie doświadczenia są niezbędne do budowania rozumienia zaawansowanych intelektualnie sposobów myślenia matematycznego (por. J. Bruner 1987: 685 i dalsze). Nacisk na dokonywanie odkryć w uczeniu się skłania osobę uczącą się do określonego organizowania tych danych, z którymi się spotyka tak, aby można było z nich łatwiej skorzystać przy rozwiązywaniu problemu (Bruner 1978: 669). Jak dalej podkreśla, już małe dzieci są w stanie zrozumieć skomplikowane koncepcje matematyczne, jeśli będą one podane w odpowiedni sposób, ale – co kluczowe – „człowiek uczy się roboczej heurystyki dokonywania odkryć” jedynie poprzez ćwiczenie w tym zakresie i nabywanie praktyki (Bruner 1978: 676). Zajmowanie się problemami jest więc warunkiem pogłębionego i refleksyjnego rozumienia pojęć matematycznych i świadomości, czym jest matematyka i jakie znaczenie ma ona w otaczającym świecie.

Ostatnie dziesięciolecie zmieniły radykalnie podejście do matematyki jako nauki, szczególnie odnośnie do jej społecznego charakteru (Piotrowska 2008: 17 i dalsze). Nowe spojrzenie dotyczy przede wszystkim poszerzenia granic znaczeniowych matematyki oraz jej rekonceptualizacji. Dostrzega się coraz częściej wielowymiarowość interpretacyjną dotyczącą na przykład celów nauczania matematyki, wiedzy matematycznej czy sposobu jej użytkowania (Ernest za: Piotrowska 2008). Edukacja matematyczna obejmuje obecnie nowe obszary, jak poszukiwania matematyki w wizualnym świecie wokół nas (Makiewicz 2013) czy głębsze rozumienie jej związków z kulturowymi uwarunkowaniami poznawania oraz płcią (Kopciewicz 2012).

Współczesne koncepcje edukacji matematycznej w centrum zainteresowań umieszczają: fundamentalne znaczenie wczesnych doświadczeń matematycznych (Gruszczyk-Kolczyńska 2008), samodzielne konstruowanie pojęć (Klus-Stańska 2000), rozwijanie u dzieci gotowości do inicjowania, modyfikowania i nienaśladowczego stosowania zróżnicowanych sposobów działania (Dixon 2005: 391; Mason, Burton, Stacey 2005; Kapur, Toh 2013: 347–348). Podkreśla się znaczenie umiejętności samodzielnego tworzenia bardziej ekonomicznych strategii, używania i doskonalenia własnej argumentacji, rozwijania krytycyzmu (Lockhart 2009: 43), a także rolę warunków do oddolnego wytwarzania i rozwijania pomysłów oraz niekierowanego korygowania mylnych koncepcji (Boaler 2016: 11 i dalsze; Lu, Bridges, Hmelo-Silver 2014: 298; Gopnik, Meltzoff, Kuhl 2004: 34). Zgromadzono liczne dowody empiryczne na znaczenie manipulo-

wania przedmiotami jako istotnej podstawy i charakterystyki rozumienia pojęć i relacji matematycznych (Wood 2006: 245; Mason, Burton, Stacey 2005: 151 i dalsze). Już J. Piaget jako warunek rozwijania myślenia (w tym myślenia matematycznego), wskazywał konieczność manipulowania przedmiotami (Piaget 2006), a według J. Brunera uczenie się matematyki należy zaczynać od działań instrumentalnych (Bruner 1978: 716). Nadano również wysoki status poznawczy umiejętności samodzielnego dostrzegania i odkrywania regularności, stanowiących istotę pojęć matematycznych (Góralski 2013: 20). Danych, które są źródłem ważnych, nowych rekomendacji psychologicznych, dostarczają zarówno koncepcje i badania z obszaru konstruktywizmu rozwojowego, o piagetowskiej proweniencji, jak i konstruktywizmu socjokulturowego L.S. Wygotskiego. Wczesnoszkolna edukacja matematyczna może być właśnie miejscem takich aktywności, a określony sposób zajmowania się matematyką w najmłodszych klasach buduje w umyśle umiejętność twórczego używania matematyki nie tylko w szkole, ale i poza nią.

Potocznie przyjmuje się jednak, że dzieciom trzeba najpierw powiedzieć, jak mają sobie radzić z zadaniem, a odkrycia są zarezerwowane dla najzdolniejszych uczniów. Nawet opracowana w Polsce już kilkadziesiąt lat temu przez Z. Krygowską czynnościowa metoda nauczania matematyki, która zdaniem H. Siwek „realizuje podejście konstruktywistyczne” (Siwek 2005: 45), nie przyjęła się w potocznym myśleniu o nauczaniu wczesnoszkolnym.

Przyłączając się do dyskusji nad możliwością uruchamiania we wczesnej edukacji matematycznej aktywności badawczej uczniów i doświadczaniem matematyki, przedstawię fragment prowadzonych przeze mnie badań.

Metoda badań

Pod względem semantycznym pojęcie doświadczenia pozostaje w bliskim związku znaczeniowym z eksperymentem, ponieważ jego treść i zakres odwołują się do wiadomości i umiejętności zdobytych przez obserwacje, uczestnictwo, aktywność, przeżycie emocjonalne, ale też ingerowanie w rzeczywistość. Wszystkie te działania muszą być integralnie związane z samodzielnością ucznia i nie są tożsame z obserwowaniem pokazu nauczyciela (Semadeni 2016: 5). Matematyczną aktywność badawczą ucznia będę tu więc rozumieć jako jego intuicyjnie prowadzone obserwacje określonych zmian obiektów matematycznych w celu odkrycia i głębszego rozumienia relacji i struktur matematycznych. Niezbędnymi aspektami tej działalności są: samodzielność manipulacji, obserwacji i konstruowania wniosków oraz świadomość celu poznawczego. Inaczej mówiąc, działanie ucznia według kolejnych szczegółowych poleceń nauczyciela, nawet jeśli kieruje go do wiedzy wcześniej mu nieznannej, nie jest w tym ujęciu aktywnością badawczą.

W celu rozpoznania sposobów prowadzenia wczesnej matematycznej aktywności badawczej przebadano próbę 113 uczniów klas drugich i trzecich. Jako próba ingeren-

cji w praktykę pedagogiczną została tu zastosowana metoda badań w działaniu (Kruger 2007). Celem było sprawdzenie, w jaki sposób uczniowie będą podejmować samodzielną aktywność poznawczą nad nowym problemem matematycznym oraz jakie umiejętności poznawcze mogą rozwijać podczas sprowokowanych prób szukania i odkrywania prawdziwości matematycznych. Zgromadzony materiał został poddany analizie w celu identyfikacji głównych charakterystyk myślenia matematycznego wskazywanych w konstruktywizmie. Niżej przedstawiam niektóre wyniki i konkluzje.

W artykule do analizy wykorzystam tylko dwa zadania z dwunastu proponowanych uczniom. Ta decyzja wynika z wymaganych rozmiarów tekstu, ale przede wszystkim z określonej struktury tych zadań przedstawionej w postaci karty pracy z rysunkiem tabeli. Chciałam z ich pomocą pokazać, jak wiele informacji o myśleniu dziecka i jego próbach rozumienia matematyki można uzyskać już na podstawie tak małej liczby niestandardowo skonstruowanych zadań. Po drugie, pokazuje, jakim owocnym edukacyjnie wyzwaniem jest każda tego typu trudność poznawcza. Pod tymi względami to sytuacja zupełnie odmienna od tej, która ma miejsce, gdy uczniowie rozwiązują zadania typowe, które powszechnie uważa się za jedyne dostępne młodszym uczniom. To jeden z dowodów na nietrafność potocznych, więcej niż „skromnych” wyobrażeń na temat intelektualnego i badawczego potencjału dzieci, który – jak tu się okazuje – wyzwala się przy najprostszych okazjach, jeśli tylko je stworzymy.

Co, jak i po co ma badać uczeń na matematyce w klasach początkowych – wyniki badań

Kategorie, które najsilniej uwidoczniły się w strategiach uczniowskich to: intuicja, ekonomia myślenia matematycznego, język matematyki i mowa eksploracyjna, manipulacja przedmiotami.

Intuicja

Doświadczenie matematycznej aktywności badawczej związane jest z myśleniem indukcyjnym i odkrywaniem regularności. W uczniowskich rozwiązaniach wyraźne jest uruchamianie takiego myślenia. Przykład poniższy z lewej pokazuje, jak uczeń rozszerza zauważone przypadki na pozostałe przykłady sprawdzanej relacji. Inny uczeń dostrzegł (przykład po prawej) przede wszystkim zmiany w liczbach i taką regułę opisał. Zauważył, że w pierwszej rubryce błędna hipoteza zaburzyła pojawianie się tej samej liczby. Poprawna natomiast pozwala na wstawienie zawsze tej samej liczby.

IIa

Weź kilka fasolek. Wykorzystaj je do uzupełnienia tabeli.

	Hipoteza Ile wynosi różnica między większą a mniejszą kupką?	Sprawdzenie Ile wynosi różnica między większą a mniejszą kupką?
Podziel fasolki na dwie różne kupki.	4	2
Do każdej kupki dołóż po 3 fasolki.	2	2
Do każdej kupki dołóż po dwie fasolki.	2	2
Od każdej kupki odejmij po 4 fasolki.	2	2

Co zauważyłaś? Jak myślisz, dlaczego tak się dzieje?

Zauważyłam, że jeśli mamy hipotezę np. 2 a okazuje się
że w sprawdzaniu jest np. 4 to w pozostałych miejscach
toż będzie 4.

II A

Weź kilka fasolek. Wykorzystaj je do uzupełnienia tabeli.

	Hipoteza Ile wynosi różnica między większą a mniejszą kupką?	Sprawdzenie Ile wynosi różnica między większą a mniejszą kupką?
Podziel fasolki na dwie różne kupki.	2	1
Do każdej kupki dołóż po 3 fasolki.	1	1
Do każdej kupki dołóż po dwie fasolki.	1	1
Od każdej kupki odejmij po 4 fasolki.	1	1

Co zauważyłaś/teś? Jak myślisz, dlaczego tak się dzieje?

Zauważyłam, że jak nie zgodnie to będzie błąd
taka. Wnioś a jak nie nie zgodnie nie przelicz nie
zgodnie nie o jeden tutaj będzie przedać 1

Stawianie hipotez jest czynnością integralnie związaną z procesem porównywania i dostrzegania podobieństw i różnic. W proponowanych zadaniach uczniowie uruchamiali myślenie hipotetyczne (domniemywanie) oraz wyraźnie dostrzegali wagę jego sprawdzenia.

Weź kilka fasolek. Wykorzystaj je do uzupełnienia tabeli.

	Hipoteza	Sprawdzenie
	Ile wynosi różnica między większą a mniejszą kupką?	Ile wynosi różnica między większą a mniejszą kupką?
Podziel fasolki na dwie różne kupki.	0 0 ?	0 0 !
Do każdej kupki dołóż po 3 fasolki.	0 3 ?	0 0 !
Do każdej kupki dołóż po dwie fasolki.	0 5 ?	0 0 !
Od każdej kupki odejmij po 4 fasolki.	0 9 ?	0 0 !

Co zauważyłaś/teś? Jak myślisz, dlaczego tak się dzieje?

.....
gdyż było 0 0 1) ! +

Podejmowanie prób badawczych pomaga „oswoić” pojawianie się błędnych przypuszczeń i postrzegać je jako naturalne etapy radzenia sobie z problemem matematycznym, a nie jako zjawiska niepożądane i naganne.

Następy przykład pokazuje akceptację błędnych założeń, ale również braku końcowej odpowiedzi. Satysfakcją dla ucznia może być samo podejmowanie prób. Brak ostatecznej odpowiedzi traci tu pejoratywny wydźwięk i przeciwdziała rozwijaniu negatywnych zachowań wielu uczniów, którzy często po przeczytaniu zadania mówią natychmiast z poczuciem porażki: *nie umiem*, ponieważ nie wiedzą, jak dojść do ostatecznego wyniku liczbowego.

Julka K

30

Weź kilka fasolek. Wykorzystaj je do uzupełnienia tabeli.

	Hipoteza	Sprawdzenie
	Ile wynosi różnica między większą a mniejszą kupką?	Ile wynosi różnica między większą a mniejszą kupką?
Podziel fasolki na dwie różne kupki.	Różnica wynosi 4.	Pomyliłam się 01.
Do każdej kupki dołóż po 3 fasolki.	Różnica będzie 10.	Miałam rację.
Do każdej kupki dołóż po dwie fasolki.	Różnica będzie 011.	Pomyliłam się 06.
Od każdej kupki odejmij po 4 fasolki.	Różnica będzie 09.	Pomyliłam się 06.

Co zauważyłaś/leś? Jak myślisz, dlaczego tak się dzieje?

Nic nie zauważyłam.....

W przykładach widoczna jest aktywność polegająca na hipotetyzowaniu i próbach weryfikowania tworzonych koncepcji. Umiejętności te są istotne w tworzeniu warsztatu badawczego ucznia i rozwiązywania problemu: „Co by było gdyby?” w kontekstach matematycznych. Dzięki temu staje się możliwa analiza zmian w danych i zauważenie ogólniejszej relacji.

Ekonomia myślenia matematycznego

Rozwój myślenia matematycznego w dużej mierze polega na tworzeniu ekonomiczniejszych strategii postępowania. Podczas matematycznej aktywności badawczej dzieci wyraźnie pojawiały się tego rodzaju próby wykorzystania bardziej „oszczędnego” i wydajnego sposobu postępowania przez zastąpienie rysunku fasolek zapisem cyfrowym ich relacji.

korzystaj z tabeli

Weź kilka fasolek. Wykorzystaj je do uzupełnienia tabeli.

	Hipoteza	Sprawdzenie
	Ile wynosi różnica między większą a mniejszą kupką?	Ile wynosi różnica między większą a mniejszą kupką?
Podziel fasolki na dwie różne kupki.		4
Do każdej kupki dołóż po 3 fasolki.		4
Do każdej kupki dołóż po dwie fasolki.		4
Od każdej kupki odejmij po 4 fasolki.		4

Co zauważyłaś/teś? Jak myślisz, dlaczego tak się dzieje?

...Jeżeli kupka jest większa a druga mniejsza...

Tworzenie ekonomiczniejszych strategii jest w pewien sposób tożsame z uogólnianiem zauważonych prawidłowości oraz umiejętnością zapisywania ich w uporządkowany sposób, który pomaga dostrzec regularność zmian. Dzieci w tym wieku nie dysponują jeszcze umiejętnością dokonywania uporządkowanego zapisu, a przez próby związane z własną aktywnością badawczą uczą się wykorzystywać różne sposoby systematyzowania zapisu informacji (na przykład w postaci tabeli czy prostego wykresu). Zaproponowana struktura zadania do prowadzenia aktywności badawczej pozwala uczniowi rozbudowywać zakres takich umiejętności.

Ekonomiczne strategie uczniów były związane z ich aktualnym poziomem myślenia matematycznego. Niektórzy jedynie zauważali i opisywali szczególnie przypadek ich własnych prób, podczas gdy inni dostrzegali zależności uogólnione w wyjaśnieniu.

Jolka D. 111c

Weź kilka fasolek. Wykorzystaj je do uzupełnienia tabeli.

	Hipoteza	Sprawdzenie
	Ile wynosi różnica między większą a mniejszą kupką?	Ile wynosi różnica między większą a mniejszą kupką?
Podziel fasolki na dwie różne kupki.	5	6
Do każdej kupki dołóż po 3 fasolki.	6	6
Do każdej kupki dołóż po dwie fasolki.	6	6
Od każdej kupki odejmij po 4 fasolki.	6	6

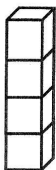
Co zauważyłaś/cieś? Jak myślisz, dlaczego tak się dzieje?

Zawsze jest o 1 więcej.
Bo jedna kupka jest mniejsza.

Ta uczennica dostrzegła pewne relacje, ale przypisała je raczej wybranej liczbie fasolek i nie jest pewne, czy mogłaby uogólnić to spostrzeżenie. Jednak doświadczanie samodzielnego manipulowania i zauważania zmian na innych liczbach, będzie umożliwiało w przyszłości przejście na wyższy poziom uogólnienia. W poniższym przykładzie uczeń opisuje zauważony fakt zwiększania się wiek, jeszcze słabo łącząc go z różnicą między nimi.

Zbuduj dwie wieże. Jedną z 4 klocków i drugą z 3 klocków.

O ile klocków jedna wieża jest większa od drugiej?



11_e

	Hipoteza	Sprawdzenie
	O ile więcej klocków jest w jednej z wież niż w drugiej?	Sprawdź o ile więcej klocków jest w jednej z wież niż w drugiej?
Do każdej z wież dołóż po 1 klocek.	1	1
Do każdej z wież dołóż po 2 klocki.	1	1
Do każdej z wież dołóż po 4 klocki.	1	1

Co zauważyłaś/teś?

Zauważyłam, że wieże różnią o 1 klocek więcej.

Uogólnienie na wyższym poziomie pokazuje kolejny przykład, w którym uczeń drugiej klasy dostrzegł regularność oderwaną od konkretnego przykładu liczbowego.

Weź kilka fasolek. Wykorzystaj je do uzupełnienia tabeli.

// a

	Hipoteza	Sprawdzenie
	Ile wynosi różnica między większą a mniejszą kupką?	Ile wynosi różnica między większą a mniejszą kupką?
Podziel fasolki na dwie różne kupki.	2	1
Do każdej kupki dołóż po 3 fasolki.	1	1
Do każdej kupki dołóż po dwie fasolki.	1	1
Od każdej kupki odejmij po 4 fasolki.	1	1

Co zauważyłaś? Jak myślisz, dlaczego tak się dzieje?

Zauważyłam, że jak i się dodaje i odejmuje w...
dwóch kupkach, no tylko samo to i tak będzie...
ciągle taka sama różnica.

Uświadczenie sobie tak uogólnionej regularności ma znaczenie na przykład dla rozszerzania strategii obliczania w pamięci wyniku odejmowania dwóch liczb z przekraczaniem progu dziesiętkowego (na przykład $81-57$). Zamiast bowiem obciążania pamięci operacyjnej można wykorzystać wiedzę o fakcie braku wpływu jednakowych zmian odjemnej i odjemnika na różnicę, czyli można wykonać znacznie prostsze działanie (w tym wypadku $80-56$).

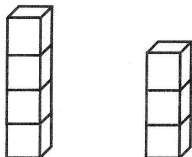
Język matematyki i mowa eksploracyjna

Tworzenie uzasadnień do zauważonych prawidłowości wymaga od uczniów spontanicznego używania języka matematyki. W potocznym ujęciu wczesnoszkolnej edukacji matematycznej narzucanie terminologii przez nauczyciela jest konieczne do budowania języka pojęć matematycznych. Tymczasem, jak pokazują badania zespołu pod kierunkiem E. Filipiak dzieci, które są stymulowane do swobodnej aktywności językowej rozwijały poczucie kompetencji w formułowaniu wniosków oraz umiejętność kierowania własnym myśleniem podczas rozwiązywania problemów, również matematycznych (Filipiak, Lemańska-Lewandowska 2015). Poniżej pokazuję przykład próby sformułowania zauważonej regularności i budowania nowej wiedzy i problemu przez ucznia klasy drugiej. Jego uzasadnienie uka-

zuje rozumienie hipotetycznej sytuacji, w której relacja wielkości między wiezami będzie odwrotna i kiedy może się to zdarzyć. Uczeń używa potocznej narracji do opisania matematycznego zjawiska zmian relacji większości/mniejszości między wiezami.

Wieżki *ke 11*

Zbuduj dwie wieże. Jedną z 4 klocków i drugą z 3 klocków.
O ile klocków jedna wieża jest większa od drugiej?



	Hipoteza	Sprawdzenie
	O ile więcej klocków jest w jednej z wież niż w drugiej?	Sprawdź o ile więcej klocków jest w jednej z wież niż w drugiej?
Do każdej z wież dołóż po 1 klocku.	1	1
Do każdej z wież dołóż po 2 klocki.	1	1
Do każdej z wież dołóż po 4 klocki.	1	1

Co zauważyłaś/teś?

*zawsze będzie druga wieża mniejsza
chyba że da się 2 klocki tamtedy będzie większa
ale nie można dodać do wieży większej.*

Na „codziennych” lekcjach brakuje okazji do swobodnego uruchamiania języka wobec matematycznych zadań i zdarzeń (Dąbrowski 2009b). Za to podczas badań matematycznych jest okazja do rozwijania mowy eksploracyjnej (Barnes 1988), zwanej „mówieniem dla uczenia się” (Hodges 1993). Uruchamia się ona w pracy w małych grupach w obliczu nieznanymi wcześniej sytuacji matematycznych. Właśnie wtedy uczeń używa języka do samodzielnego nadawania znaczeń, a nie powtarzania słów nauczyciela. Konstruowane w ten sposób matematyczne pojęcia są następnie rozwijane i precyzowane, a dzięki doświadczeniom ze stosowaniem uczniowskiego języka potocznego, mają silną podstawę dla dalszego ewoluowania w kierunku pogłębionych pojęć naukowych. W ten sposób „[z]najomość znaczenia słowa wzrasta, podlega rozwojowi i zmianie” (Donaldson 1986: 94).

Manipulacja przedmiotami

Chociaż w klasach początkowych możliwe jest badanie relacji między liczbami w postaci symboli, jednak prowadzenie badań matematycznych powinno być związane z używaniem przedmiotów. Ich wykorzystywanie musi być naturalnym początkiem procesu budowania każdego z narzędzi myślenia matematycznego. Niestety, z badań umiejętności dzieci w klasach początkowych wynika, że najmłodszy uczniowie nie używają spontanicznie przedmiotów i innych narzędzi pomagających dostrzec zależności (Dąbrowski 2009), a im są starsi, tym mniej chętnie sięgają po nie. Dzieje się tak, ponieważ kultura nauczania w polskiej szkole nie zachęca do ich używania. Od dzieci oczekuje się, że poprzestaną na wypełnianiu zeszytów ćwiczeń i zliczaniu zamieszczonych tam statycznych obrazków, co J. Piaget nazwał werbalizmem obrazkowym (Piaget 1977), a na gruncie polskim E. Gruszczyk-Kolczyńska opisała jako „papierową edukację” (Gruszczyk-Kolczyńska 1994). Nawet korzystanie z zawsze dostępnych palców jest przez niektórych nauczycieli wręcz zakazywane. Tymczasem możliwość używania przez dzieci palców do liczenia wpływa na lepsze efekty matematyczne w latach późniejszych, a powstrzymywanie dzieci przed używaniem palców jest porównywalne do hamowania ich rozwoju matematycznego (Berteletti, Booth 2015). Inicjonowanie przez nauczyciela, ale samodzielne prowadzenie doświadczeń matematycznych, co dobrze odpowiada koncepcji przechodzenia do strefy najbliższego rozwoju (Wygotski 1971), może przeciwdziałać tym niekorzystnym poznawczo tendencjom i stymulować odkrywanie znaczenia przedmiotów dla budowania pojęć matematycznych.

Poniżej przykład możliwości manipulowania klockami przydatnego do zauważenia określonego efektu.

Waż kilka fasolek. Wykorzystaj je do uzupełnienia tabeli.

	Hipoteza	Sprawdzenie
	Ile wynosi różnica między większą a mniejszą kupką?	Ile wynosi różnica między większą a mniejszą kupką?
Podziel fasolki na dwie różne kupki.	5	3
Do każdej kupki dołóż po 3 fasolki.	3	3
Do każdej kupki dołóż po dwie fasolki.	3	3
Od każdej kupki odejmij po 4 fasolki.	3	3

Co zauważyłaś/teś? Jak myślisz, dlaczego tak się dzieje?

Bo zawsze mi się robilo
03

Obserwacja takich zmian jest fundamentalnym elementem konstruowania pojęć matematycznych, a na późniejszych etapach edukacji możliwość wyobrażenia sobie manipulacji pomaga rozumieć sytuacje problemowe. Samodzielne esperymentownie z obiektami i odkrywanie w ten sposób prawidłowości daje też szansę doświadczania mocy sprawczej (Trzebiński 1981), gdy dziecko jest przekonane, że poradzi sobie z trudnością, nawet jeśli nie od razu wie, jak to zrobić. Poniżej przykład satysfakcji i zadowolenia poznawczego ucznia.

Co zauważyłaś/leś?

Gdy jedna wieża jest o jeden wieżura
 od drugiej, to gdy obda się tyle
 rampo klocków do obu to zawsze
 ta wieża będzie wieżura o jeden.
 Popomtu jestem wąolna.

Podsumowanie z nadzieją w tle

Wbrew potocznej wizji wczesnoszkolnej edukacji matematycznej, naukowe odkrycia dostrzegają możliwości działania najmłodszych uczniów jako samodzielnych badaczy relacji matematycznych. Uczeń, który doświadcza aktywności badawczej i na podstawie tych doświadczeń wypełnia kartę pracy, ma okazję do uczenia się, że nie jest ona celem samym w sobie, ale jedynie pomocą porządkującą proces myślenia. Poza tym inicjowany i podtrzymywany przez dziecko proces badawczy zachęca do sięgania po przedmioty, wskazuje na ich użytkowość dla uczenia się matematyki i rozwiązywania problemów przez ich konkretyzację i obrazowanie. To korzyści intelektualne znaczące, ale nie jedyne. Ćwiczą też bowiem standardowe sprawności, a to oznacza, że aktywność badawcza nie tylko nie przeszkadza zdobywaniu podstawowej, oczekiwanej przez program, sprawności rachunkowej, ale ją poszerza o dodatkowe kompetencje.

Kolejnym celem edukacyjnym osiąganym przy okazji wypełniania proponowanych kart pracy jest rozwijanie umiejętności gromadzenia danych i ich analizowania. Wypełnianie takich kart pracy nie przypomina infantylnych obliczeń z niskiego zakresu liczbowego, które powszechnie traktuje się jako najbardziej odpowiednie dla młodszych uczniów, ale staje się impulsem dla podjęcia znaczącego wysiłku intelektualnego. Matematyczna aktywność badawcza uczniów najmłodszych jest istotna dla konstruowania modelu umysłu otwartego na dostrzeganie prawidłowości, uczącego się postępowania według pewnego systematycznego porządku oraz stawiania pytań i dyskusowania (również z samym sobą). Badania matema-

tyczne mogą zaistnieć przede wszystkim w sytuacji, gdy sprawdzane są relacje i tworzone ich uogólnienia, dzięki rozpoznawaniu szczegółowych przypadków. Umiejętność rozwiązywania problemów nie rozwija się przez ćwiczenie wielu algorytmów, ale dzięki doświadczaniu sytuacji nowych i tworzeniu strategii radzenia sobie z nimi. W tym sensie dzieci mogą „sojalizować umysł” do określonej aktywności poznawczej.

Matematyczna edukacja wczesnoszkolna nie może być rozumiana jednowymiarowo, jako wprowadzenie podstawowych treści, na których bazować będą w przyszłości rozwijające się kompetencje poznawcze, ale powinna od pierwszych dni szkolnej edukacji stać się polem dziecięcych doświadczeń poznawczych wspierających kompetencje myślenia samodzielnego, plastycznego, twórczego. Jedną z aktywności odpowiadającą temu celowi może być samodzielne badanie relacji między obiektami matematycznymi przez najmłodszych uczniów.

Literatura

- Aebli H. (1982), *Dydaktyka psychologiczna. Zastosowanie psychologii Piageta do dydaktyki*. Warszawa, PWN.
- Barnes D. (1988), *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa, WSiP.
- Berteletti I., Booth J.R. (2015), *Perceiving fingers in single-digit arithmetic problems*. „Frontiers in Psychology”. Volume 6.
- Boaler J. (2016), *Mathematical mindsets*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Bruner (1978), *Poza dostarczone informacje*. Warszawa, PWN.
- Dahl K. i Lepp M. (2010), *Matematyka ze sznurka i guzika*. Poznań, Wydawnictwo Zakamarki.
- Dąbrowski M. (2008), *Pozwólmy dzieciom myśleć*. Warszawa, CKE.
- Dąbrowski M. (2009a), *Wykonywanie obliczeń*. W: M. Dąbrowski (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel*. Warszawa, CKE.
- Dąbrowski M. (2009b), *Edukacyjna codzienność klasy trzeciej*. W: M. Dągiel, M. Żytka (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Nauczyciele kształcenia zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów?*. Warszawa, CKE.
- Dąbrowski M. (2013), *(Za) trudne, bo trzeba myśleć? O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*. Warszawa, IBE.
- Dixon J.A. (2005), *Mathematical Problem Solving. The Roles of Exemplar, Schema, and Relational representations*. W: J.I.D. Campbell (red.), *Handbook of Mathematical Cognition*. New York, NY Psychology Press.
- Dumont H., Insance D., Benavides F. (red.) (2013), *Istota uczenia się. Wykorzystanie badań w praktyce*. Warszawa, Wolters Kluwer Polska SA.
- Dylak S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa, Difin SA.
- 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 wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.

- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E. (red.) (2015), *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*. Bydgoszcz, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Gopnik A., Meltzoff A.N., Kuhl P.K. (2004), *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas male dzieci*. Poznań, Media Rodzina.
- Góralski (A. 2013), *George'a Polya pedagogika mistrzostwa, czyli o relacji uczeń-mistrz I jej regulach*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (1994), *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa, WSiP.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2008), *Program wspomaganie rozwoju, wychowania i edukacji starszych przedszkolaków*. Wydanie drugie. Warszawa, Nowa Era.
- Gruszczyk-Kolczyńska (2009), *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji*. Warszawa, Wydawnictwo Edukacja Polska.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (red.) (2011), *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa, Nowa Era Sp. z o.o.
- Hodge B. (1993), *Teaching as Communication*. London – New York, Longman.
- Hunn E. (1993), *Czynnik użyteczny ludowych klasyfikacjach biologicznych*. W: M. Buchowski (red.), *Amerykańska antropologia kognitywna: poznanie, język, klasyfikacja i kultura*. Warszawa, Instytut Kultury.
- Kalinowska A. (2009), *Matematyczne równanie – wywiady z nauczycielami matematyki w klasach IV–VI*. W: M. Dągiel, M. Żytko (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Nauczyciele kształcenia zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów?* Warszawa, CKE.
- Kapur M., & Toh P.L.L. (2013), *Productive failure: From an experimental effect to a learning design*. In: T. Plomp, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research – Part B: Illustrative cases* (pp. 341–355). Enschede, the Netherlands: SLO. <http://international.slo.nl/bestanden/Ch17.pdf> [14.02.2017]
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy w edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2013), *Sensy i bezsensy w edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, HARMONIA UNIVERSALIS.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Konarzewski K., Bulkowski K. (red.) (2016), *Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa, IBE.
- Kopciwicz L. (2012), *Równa szkoła. Matematyka, władza i pole wytwarzania kultury*. Warszawa, Difin S.A.
- Kruger H. (2004), *Metody badań w pedagogice*. Gdańsk, GWP.
- Krygowska Z. (1977), *Zarys dydaktyki matematyki. Część I*. Warszawa, WSiP.
- Lachowicz-Tabaczek K. (2004), *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej, ich wpływ na poznanie i zachowanie*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Leppert R. (1996), *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*. Bydgoszcz WSP. Lockhart P. (2009), *Mathematician's lament*. New York, Bellevue Literary Press.
- Lu J., Bridges S., Hmelo-Silver C.E. (2014), *Problem-Based Learning*. W: R.K. Sawyer, *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Second edition. New York, NY Cambridge University Press.
- Piaget J. (1977), *Dokąd zmierza edukacja*. Warszawa, PWN.
- Piaget J. (2006), *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa, PWN.
- Piotrowska E. (2008), *Spoleczny konstrukttywizm a matematyka*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Makiewicz M. (2013), *O fotografii w edukacji matematycznej. Jak kształtować kulturę matematyczną uczniów*. Szczecin, Wydział Matematyczno-Fizyczny US.
- Marcus G. (2009), *Prowizorka w mózgu*. Sopot, Smak Słowa.
- Mason J., Burton L., Stacey K. (2005), *Matematyczne myślenie*. Warszawa, WSiP.
- Semadeni Z. (2016), *Podejście konstruktywistyczne do matematycznej edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, ORE.
- Siwek H. (2005), *Dydaktyka matematyki. Teoria i zastosowanie w matematyce szkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Stein S.K. (1997), *Potęga liczb. Matematyka w życiu codziennym*. Warszawa, Wydawnictwo Amber Sp. z o. o.
- Such J. (1995), *Wiedza naukowa a wiedza potoczna*. W: B. Kotowa, J. Such (red.), *Kulturowe konteksty poznania*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Such J., Szcześniak M. (2011), *Filozofia nauki*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Trzebiński J. (1981), *Twórczość a struktura pojęć*. Warszawa, PWN.
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa, PWN.

Marta Krasuska-Betiuk

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
marta.betiuk@wp.pl

Medialne reprezentacje kultury literackiej, czyli wiedza o książce dla dzieci – (nie) tylko w Sieci

Summary

The media representations of literary culture or knowledge about a book for children – (not) only on the Web

The purpose of the text is to identify and description certain dimensions of literary culture that are represented in digital media and relate to the children's recipient. The method used content analysis, mainly Polish websites, indicate the dominant media enabled representations of knowledge about children's book and its contexts (reading culture, the role of intermediary). Described some forms of presence of literature for children and youth in cyberspace, such as portals and blog reviewers, websites writers and books, journals and literary blogs, forums readers, radio and TV programs. Scientific knowledge of literary culture is represented in the network to a lesser extent in comparison to popularizing, commercial and promotional activities of publishers and other entities. The source of scientific information are the pages of international conferences, associations, organizations and libraries. To a lesser degree, open source licenses are digitally released as original scientific studies, such as books, journals and research reports.

Słowa kluczowe: kultura literacka, medialne reprezentacje, wiedza o książce dziecięcej, cyberprzestrzeń

Keywords: literary culture, media representations, knowledge about children's book, cyberspace

Współczesna kultura literacka a media cyfrowe

Kultura literacka dzieci i młodzieży wymaga interdyscyplinarnej refleksji naukowej, obejmującej zagadnienia wiedzy o książce – jej statusie, specyficznych i społecznych zadaniach, problematykę zachowań literackich niedorosłych czytelników oraz kwestie tworzenia i odbioru tekstów w kontekście audiowizualnego typu kultury. Badaczy zdaje się łączyć to samo dążenie do odsłaniania archetypów komunikacji literackiej w hybrydycznym, postmedialnym krajobrazie zmieszanych światów, gatunków i ról nadawczo-odbiorczych. Nowe media (media cyfrowe) stały się bowiem przestrzenią nie tylko upowszechniania tekstów kultury, ale także miejscem ich recepcji. W ciągu ostatnich dwóch dekad nastąpiło przewartościowanie i rozpad kanonu, w miejsce którego powstały odmienne subkanony, konstruowane

z uwzględnieniem praktyk kulturowych i zainteresowań czytelniczych współczesnych odbiorców. Konsekwencją tych przemian jest dzisiejsza kultura literacka, ściśle powiązana z rzeczywistością mediów cyfrowych, zmianie uległy praktyki literackie związane z nowymi nośnikami literatury (Hopfinger 2010). Internet sprzyja wytworzeniu się inteligencji zbiorowej, a to oznacza wypracowanie systemu otwartego dzielenia się wiedzą, albowiem żadna jednostka nie jest w stanie opanować wiedzy w całości, nikt nie wie wszystkiego, zatem konieczna jest wymiana i współpraca między ludźmi, aby wiedza mogła swobodnie przepływać. Wiedza powstaje w wyniku synergii, a Internet jest miejscem, który tę synergię wyzwala. Bazarowa metodologia tworzenia spowodowała, że coraz częściej w dyskursie okołointernetowym pisze się o internetach, zwracając uwagę na zróżnicowane praktyki korzystania z tego medium. Internet tworzony w myśl modelu katedry był hermetyczny, enigmatyczny i daleki od wzorców przyjaznych użytkownikom (*user-friendly*). Internet bazaru stał się medium egalitarnym, dostępnym dla wszystkich bez względu na poziom technicznych kompetencji (Szpunar 2017: 7). Ma to wpływ na współczesną komunikację literacką, w której wyraźnie dostrzeżę się obecność nieprofesjonalnych, internetowych instytucji, przejmujących zadania zarezerwowane dotąd dla zawodowców (bibliotek, instytutów badawczych etc.). Nieformalne instytucje życia literackiego w Sieci zajmują się wypełnianiem białych plam obiegu instytucjonalnego, wyprzedzając instytucje tradycyjne (Maryl 2012). Wystarczy przywołać projekty dystrybucyjne typu *Wolne Lektury*, profile facebookowe przedsięwzięć, np. *Look Polish Picturebook*, różne portale kulturalno-literackie przejmujące funkcje czasopism *Ryms*, czytelnie książek dla dzieci jak *First Book*, blogi z recenzjami książek, odgrywające rolę krytyki literackiej czy wydawnictwa internetowe umożliwiające łatwą publikację e-booków. Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej w corocznych badaniach uwzględnia krąg zagadnień związanych z dynamicznym wzrostem oddziaływania Internetu w Polsce. Sama Sieć nie stała się alternatywą dla tradycyjnego obiegu czytelniczego, lecz raczej jego uzupełnieniem i dopełnieniem (Wierny 2008: 168). Powstanie Sieci 2.0 zaowocowało pojawieniem się ciekawych fenomenów związanych z komercyjną promocją książki dziecięcej (Zajac 2013: 217). Obudowywanie tekstu literackiego obrazem i dźwiękiem, dodawanie do niego filmu czy książki do kolorowania skutkuje przyznaniem większej autonomii odbiorcy dziecięcemu, który nawet jeśli nie potrafi czytać, nie musi być całkowicie uzależniony od dorosłego pośrednika lektury (Zabawa 2013: 43). Istotą „nowomediального dzieciństwa” jest nieokreślony czas zamknięcia aktywności percepcyjnej odbiorcy (Wróblewski, Kruszyńska, Szwagrzyk 2015: 11).

Socjologiczna i literaturoznawcza perspektywa badań medialnych reprezentacji wiedzy o książce dziecięcej i jej kontekstach

W analizie relacji odbiorcy z mediami odwołać się możemy zarówno do koncepcji teoretyków literatury, jak i socjologów wiedzy, kontekst badań wyznacza także socjologia Internetu i socjologia wiedzy wizualnej. Z obszaru krytyki literackiej użyteczna wydaje się koncepcja wspólnoty interpretacyjnej Stanley’a Fisha wytwarzanej przez grupę mają-

cą wspólny punkt widzenia albo sposób organizowania wiedzy o świecie i doświadczeń. Uformowane przez zbiorowość jednostki interpretują dany tekst bardziej lub mniej jednako – jednakowość ta nie wynika z tego, co zaprojektowane w tekście, lecz ze wspólnoty przekonań i poglądów między czytelnikami. Internet sprzyja organizowaniu się zbiorowości ludzkich, które pracują wspólnie, tworząc umysł zbiorowy („inteligentny tłum”). Współpracujące jednostki pracują jak jeden organizm i wytwarzają wiedzę wyższej jakości w porównaniu z wynikami, które osiągnąłby pojedynczy człowiek. Wiedza jest konstruowana i uwarunkowana społecznie. Podejście takie nawiązuje do klasycznej koncepcji kolektywnych reprezentacji E. Durkheima (rozwijanej w teorii reprezentacji społecznych S. Moscovicio), która jest użyteczna także w badaniu mediów (Höjjer 2011). W koncepcji kolektywnej inteligencji można również odnaleźć nawiązania do pojęcia noosfery, czyli wspólnej wszystkim ludziom sfery duchowej otaczającej świat.

Za sprawą mediów cyfrowych zmienił się sposób powstawania, tworzenia i upowszechniania wiedzy. Zauważalną tendencją w komunikacji zbiorowej jest współlistnienie dwóch modeli dystrybucji wiedzy. Pierwszy to model ekspercki (związany z mediami masowymi), w którym nadawcy o różnych poglądach obdarzeni są instytucjonalnym autorytetem i ponoszą odpowiedzialność za przekazywane przez siebie treści. Drugi to model wiedzy rozproszonej, w którym mamy do czynienia z bardzo wieloma nadawcami, posiadającymi określoną wiedzę na temat wąskiego wycinka rzeczywistości. Różnica między tymi dwoma rodzajami wiedzy tkwi w sposobie jej uzasadniania (Juza 2007). Analitycy mediów wskazują na trend spersonalizowania komunikatów odpowiednio do etapu edukacji i ról pełnionych przez jej podmioty.

Metodologiczne podstawy badań reprezentacji kultury literackiej w nowych mediach

Jak już wspomniano, inspiracje dla badań kultury literackiej¹ płyną dziś z wielu stron, czyniąc z nich przedsięwzięcie interdyscyplinarne. Badania kultury literackiej dzieci i młodzieży mają we współczesnym literaturoznawstwie swoją ugruntowaną pozycję, bez większych opóźnień docierają do nich rezultaty kolejnych „zwrotów” w humanistyce, zachowują przy tym swoją specyfikę związaną z wyjątkowym odbiorcą (Czabanowska-Wróbel 2016).

¹ Takie podejście badawcze prezentują wypowiedzi badaczy zebrane w czasopismach „Teksty Drugie” o znamiennych tytułach *Kultur@ literacka* (2012) i *Nowa (?) filologia* (2014). Redaktor obu tomów – Maciej Maryl przekonuje, iż pismo od lat uprawia cyfrową humanistykę i syntetycznie zestawia zespół głównych założeń tak pojętej humanistyki cyfrowej, które można odnieść do pola badań literackich. Polską refleksję badawczą nad kulturą literacką zdominowały dwa paradygmaty: strukturalistyczno-historycznoliteracki oraz semiotyczno-socjologiczny. Określenie i zbadanie swoistości współczesnej kultury literackiej wydaje się najbardziej palącym zadaniem wiedzy o kulturze literackiej (Maryl 2012, 2014), humanistyka cyfrowa zaś sytuuje się w przestrzeni między dwoma światami – tradycjami naukowymi humanistyki a nową, dynamicznie rozwijającą się kulturą cyfrową. Zadaniem badaczy jest rozumienie obydwu światów i niejako mediowanie między nimi poprzez transmitowanie (w obydwu kierunkach) idei i stanowisk.

Główny problem badawczy prezentowanego tekstu dotyczy medialnych reprezentacji wiedzy o książce dziecięcej. Zastosowano technikę badań medioznawczych zwaną analizą zawartości (AZ). Służy ona wyciąganiu wniosków na podstawie systematycznej i obiektywnej identyfikacji precyzyjnie określonych właściwości tekstu (Holsti 1969 za Lisowska-Magdziarz 2004:14). Analizie poddano treść i formę zawartości wizualnej i tekstowej wybranych mediów cyfrowych (głównie polskojęzycznych stron internetowych z tekstami na temat literatury dziecięcej, zarchiwizowanych stron programów radiowych i telewizyjnych udostępnianych w Sieci). Jej celem był opis pewnego wycinka rzeczywistości w mediach (tu: naukowej i popularnonaukowej refleksji na temat literatury dziecięcej i młodzieżowej). W praktyce oba rodzaje dyskursów „medialny” i „w mediach” często nakładają się, dlatego trudno oddzielić od siebie ich treści. Pierwszy tworzą wypowiedzi poszczególnych osób lub grup społecznych na temat kultury literackiej dzieci i młodzieży, medialny natomiast rządzi się regułami epistemologii umysłu telewizyjnego i wymagałby głębszych analiz. Analiza zawartości struktury i proporcji ilościowych współczesnych przekazów medialnych, powiązanych z zagadnieniem kultury literackiej niedorosłego odbiorcy, stanowi dla badacza nie lada wyzwanie, wymaga bowiem znalezienia klucza do analizy i opisu wizualności, polisemiczności mediów, gatunkowej hybrydyczności, telewizyjnego modelu odbioru, inter- i metatekstualności współczesnych mediów (Lisowska-Magdziarz 2006). Zastosowana w badaniach analiza ma charakter strukturalny, co oznacza, że dominuje podejście jakościowe (bardziej arbitralne i mniej obiektywne), jest selektywna, ilustracyjna, nakierowana na użytkownika dorosłego. Zastosowano celową i logiczną metodę doboru próby (Lisowska-Magdziarz 2004: 61), dlatego wybrano materiał na podstawie obiektywnych warunków, znanych z doświadczenia². Badacza (tu autorkę tekstu) interesowały źródła, w których obecna jest refleksja na temat literatury dziecięcej i młodzieżowej: profesjonalne portale organizacji o zasięgu globalnym, strony internetowe książek, pisarzy, ilustratorów i wydawnictw, strony krajowych stowarzyszeń naukowych, strony seminariów, kongresów i konferencji, blogosfera, wypowiedzi na forach internetowych. Sygnalnie przywoływane są strony poświęcone konkretnym zagadnieniom (np. obecności antyku w literaturze dziecięcej), sygnalnie także strony o charakterze encyklopedycznym (np. *Encyklopedia dzieciństwa*).

Po lekturze materiału badawczego utworzono klucz kategoryzacyjny. W tym celu posłużono się indukcyjnym modelem procedury AZ. Zdecydowano o zogniskowaniu analiz na identyfikacji i charakterystyce nadawców/autorów komunikatów (*kto się wypowiada*), odbiorców (*do kogo?*), na samych przekazach (*co się mówi?*) oraz ich jawnych intencjach (*w jakim celu mówi i w jakiej sytuacji?*). Tekst niniejszy obejmuje opis przekazów zastanych (przełączanych w okresie od maja 2015 roku do maja 2017) na temat książki dziecięcej i jej kontekstów (kultury literackiej). Podstawową zasadą doboru próby była reguła wyczerpania, jakkolwiek przy tak płynnej materii przedmiotu badań trudno ją zachować. Starano się dotrzeć do wszystkich przekazów mających znamiona profesjonalizmu (legity-

² Autorka tekstu prowadzi od 5 lat zajęcia akademickie na kierunku pedagogika z przedmiotu *Współczesna literatura dziecięca i młodzieżowa*.

mizacja instytucjonalna i personalna, np. autorem portalu jest nauczyciel, kulturoznawca, twórca). Nie prowadzono pogłębionej analizy treści dyskursu medialnego, podejmowano raczej próby pokazania zastanych form i środków komunikacji. Podobne analizy zasobów sieciowych podejmowali badacze książki dziecięcej (Tałuć 2009; Borowski 2015).

Reprezentacje eksperckiego i potocznego nurtu wiedzy o kulturze literackiej w nowych mediach

Przeгляд zakresu wiedzy reprezentowanej intencjonalnie w mediach cyfrowych oraz formalnych rozwiązań stosowanych przy prezentowaniu wiedzy uwidacznia jej rozwarstwienie na dwa główne nurty: wiedzę legitymizowaną i wiedzę popularną (Lisowska-Magdziarz 2009). Pierwsza w znacznym stopniu tożsama z wiedzą naukową dotyczy zagadnień o wysokiej istotności poznawczej czy kulturalnej, oparta jest na badaniach naukowych i procedurach logicznych, ma charakter kompleksowy, jest całościowa i wewnętrznie uhierarchizowana, uwiarygodniona instytucjonalnie (na portalach The International Research Society for Children's Literature IRSL, The International Board on Books for Young People IBBY, Biblioteki Narodowej, Instytutu Książki), przez słowniki, leksykony, poparta autorytetem eksperta. Reprezentantem takiej wiedzy jest naukowiec/ekspert, zawodowo związany z książką dziecięcą, który tę wiedzę przekazuje i uwiarygadnia. Przykładem mogą być strony międzynarodowego projektu *Our Mythical Childhood... Classics And Children's Literature Between East & West*, filmowy zapis (udostępniony przez kanał YouTube) międzynarodowego, anglojęzycznego seminarium naukowego *Literary Margins and Digital Media*, które trwało od 15–17 kwietnia 2015 i było organizowane przez Academia Europaea Knowledge Hub-Wrocław i Uniwersytet Wrocławski. Podstrony Biblioteki Narodowej zawierają zasoby cyfrowe poświęcone kulturze dziecięcej. Przykładem jest portal projektu wydawniczego „Czytam sobie”, na którym w zakładce *Okiem eksperta* grono znawców wypowiada się o zaletach samodzielnego czytania przez dzieci. Strony Centrum Literatury Dziecięcej przy Miejskiej Bibliotece Publicznej w Oświęcimiu są przykładem działań upowszechniających wiedzę naukową (<https://cldgk.wordpress.com>). Znajdziemy tu zarchiwizowane zapisy webinarium prowadzonych w ramach projektu Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. K. Makuszyńskiego, z udziałem zarówno akademickich badaczy literatury dziecięcej (np. Alicji Baluch, Krystyny Zabawy, Alicji Ungeheuer-Gołąb, Małgorzaty Cackowskiej, Marty Woszczak, Małgorzaty Chrobak), bibliotekarzy (np. Jerzego Kumiegi), jak i jej współczesnych twórców (np. Aleksandry Cieślak).

Społeczny status wiedzy legitymizowanej jest wciąż w społeczeństwie większy niż popularnej (Lisowska Magdziarz 2009). Znakiem konwencjonalnie ustanawiającym status wiedzy o kulturze czytelnickiej a prezentowanej w mediach jest biblioteka – jako instytucja lub księgozbiór prywatny czytelnika. W analizowanych recenzenckich programach telewizyjnych rozmowy z pisarzami, krytykami i czytelnikami prowadzone są zwykle na tle półek z książkami. Czynnione jest to w celach perswazyjnych lub wychowawczych,

albowiem autorytet eksperta i pozytywne skojarzenie z jego naturalnym środowiskiem, w którym się go pokazuje, służą uwiarygodnieniu treści (w programie TV dla dzieci *Moliki książkowe* główni bohaterowie Molik i Molinka mieszkają w bibliotece, program *Cappuccino z książkami* realizowany jest w księgarni). Reprezentant wiedzy naukowej w dyskursie medialnym to ten, kto dotyka wiedzy w najbardziej fizyczny sposób (jest akademikiem/badaczem i praktykiem, sam tworzy sztukę dla dzieci, naucza/wychowuje dzieci cudze lub własne), dlatego elementem wzmacniającym przekaz profesjonalnego znawstwa zagadnień książki dla dzieci może być informacja o posiadaniu małych dzieci przez niektóre redaktorki i redaktorów czasopisma „Ryms” lub wzmianka o czytaniu synom w *Oczytanym Blogu* Justyny Sobolewskiej na portalu „Polityki”. Sami pisarze, gdy wypowiadają się literaturze dziecięcej albo napiszą tekst dla dzieci (jak np. Dorota Masłowska i jej książka „Jak zostałam wiedźmą. Opowieść autobiograficzna dla dorosłych i dzieci”), (nie)świadomie uwiarygadniają jego czytelniczą recepcję rzekomymi konsultacjami czy rozmowami z własnymi dziećmi. Taki model prezentowania wiedzy odpowiada formule mediów neotelewizyjnych z jednej strony, z drugiej zabieg ten zdaje się służyć budowaniu przez twórców programów lub e-recenzji przesłania o dostępności, przystępności, potoczności wiedzy o sztuce dla dzieci, co mogłoby jako wiedza naukowa odstraszyć zbytnią komplikacją i teoretycznością.

Inny przykład obecności wiedzy legitymizowanej i popularnej, opartej na osobistym doświadczeniu lekturowym, znajdziemy na stronie Instytutu Książki, gdzie obok (anonimowych) recenzji nowości wydawniczych o charakterze informacyjnym i waloryzującym, pisanych przez profesjonalnych krytyków (np. Katarzynę Kubisiowską o książkach Franciszki i Stefana Themersonów) w zakładce *Dyskusyjnego Klubu Książki*, zamieszczane są recenzje klubowiczów, w tym pisane przez dzieci i młodzież. Taki sposób przyjęła też redakcja czasopisma „Ryms”, publikując swego czasu recenzje książek dla dzieci i młodzieży pisane przez najzdolniejszych studentów pedagogiki, a także redaktor audycji radiowej *Alfabet*, Barbara Gawryluk, zapraszając dzieci do recenzowania książek przez nie czytanych.

Relacja z wyprawy pedagoga w cyberprzestrzeń w poszukiwaniu naukowej wiedzy o książce dziecięcej

Poszukiwanie źródeł naukowej refleksji na temat kultury literackiej osób niedorosłych prowadzi do wniosku, że zdecydowanie najtrudniej dotrzeć do pełnotekstowych wydań publikacji zwartych. Monografie i opracowań o charakterze naukowym udostępnianych na zasadzie *Open Source* jest stosunkowo najmniej w porównaniu z artykułami na stronach czasopism specjalistycznych. Najłatwiej zaś dotrzeć do stron międzynarodowych stowarzyszeń naukowych czy zespołów ekspertów w dziedzinie literatury dziecięcej. Internet znacznie osłabił granice między polskimi i zagranicznymi badaniami literatury dziecięcej (Zabawa 2013: 20). Spośród globalnych sieci naukowych na uwagę zasługuje strona *The International Research Society for Children's Literature (IRSCL)*. To Międzynarodowe Towarzystwo Badań Literatury Dziecięcej zrzesza członków z ponad czterdziestu krajów,

jest organizacją naukową, promującą badania w dziedzinie literatury dziecięcej, czytelnictwa i dziedzin pokrewnych, a jej celem jest ułatwianie współpracy między naukowcami różnych krajów i dziedzin nauki oraz umożliwianie naukowcom z całego świata wymiany informacji, dyskusji zagadnień teoretycznych i empirycznych oraz inicjowanie i koordynowanie badań. Pod auspicjami IRSL wydawany jest od 2008 roku półrocznik *International Research in Children's Literature*.

Hierarchicznie ustrukturowana, przebogata w formie i treści jest strona *The International Board on Books for Young People* (IBBY) będąca *a non-profit organization which represents an international network of people from all over the world who are committed to bringing books and children together*. Portal IBBY to swego rodzaju kopalnia wiedzy o kulturze literackiej. Uwadze badaczy poszukujących naukowej wiedzy z pewnością polecieć warto zasoby cyfrowe: podstrony kongresów organizowanych co dwa lata przez sekcje narodowe IBBY lub biennale książki. Polska sekcja IBBY, obok Instytutu Książki, pełni rolę formalnego centrum informacji o literaturze dziecięcej. Poprzez łańcuszek udostępnionych, aktywnych adresów witryna ibby.pl rozbudowuje się do nieograniczonych rozmiarów. Znajdziemy tu linki hipertekstowe, odsyłające do rekomendowanych miejsc w Sieci, np. do jednego z pierwszych w Polsce arcyciekawego portalu o książkach *Bromba*, autorstwa Iwony Hardej.

Wybrane formy prezentacji literatury dziecięcej i młodzieżowej w cyberprzestrzeni

Przeglądanie zasobów Internetu pozwala dotrzeć do dokumentacji wielu różnych przejawów wspierania literatury i czytelnictwa dziecięcego, zarówno o charakterze społecznym, jak i marketingowym, co świadczy o pogłębiającej się komercjalizacji dzieciństwa według M. Zająca (2013: 216). Przejawy obecności kultury literackiej w cyberprzestrzeni przypominają koktajl z maku³, albowiem jest ona dość mocno rozproszona i niejednorodna. Opisywane zjawiska mają charakter dynamiczny i nieuchwytny. W dalszej części artykułu analizie poddano zawartość wybranych stron internetowych poświęconych książce dziecięcej, których głównym celem nie jest osiągnięcie zysku finansowego, lecz szeroko rozumiana edukacja społeczna, dlatego w niewielkim stopniu interesowano się stronami komercyjnymi (np. wydawnictw, księgarń). Chodziło bowiem o przedstawienie takiego nurtu w promocji książki, w którym jest ona oceniana jako wartościowe narzędzie służące akulturacji oraz niezbywalny instrument do wszelkich działań o charakterze edukacyjnym (Zajac 2000: 40–43). Niejednokrotnie przeprowadzenie linii demarkacyjnej między tym, co jest komercyjne a co edukacyjne, nie jest możliwe, przykładem modą być strony wydarzeń literackich takich jak międzynarodowe targi książki i towarzyszące im konferencje (<http://www.londonbookfair.co.uk/en/Whats-On/conferences/>) czy strona kolejnych edycji polskiego Festiwalu Literatury dla Dzieci (<http://fldd.pl>).

³ Określenie zapożyczone z książki Marty Syrwid *Koktail z maku*, Warszawa 2014.

a. Strony internetowe pisarzy i konkretnych tytułów książkowych

Wielu pisarzy zdaje się świadomie kreować swój wizerunek w mediach cyfrowych, co jest widoczne w trosce zarówno o treść, jak i formę autoprezentacji. Większość uznanych w świecie autorów ma swoje profile (zob. <http://www.shauntan.net/>). Polscy twórcy ciężko pracują na swoją globalną markę (Adamczewska 2012). Grzegorz Kasdepke pytany przez prowadzących 31. wydanie programu *Xsięgarnia* (w TVN 24) o swoją popularność, odpowiedział: „O tyle się cieszę swoją sytuacją, że w przypadku autorów książek dla dzieci bohaterowie książek są popularniejsi niż my”.

Innowacyjne, całkowicie samoistne witryny promocyjne związane z książkami dla dzieci istnieją w polskiej Sieci od 2007 roku (Zajac 2013: 225). Każde niemalże wydawnictwo oferuje internaucie projekt prezentujący książki w bardzo wielostronny i efektowny sposób – rzadko można przeczytać całą książkę, częściej zapoznać się z jej fragmentem, obejrzeć ilustrację, poznać biografię autorów, przeczytać lub obejrzeć wywiady z nimi, wziąć udział w konkursie czy zabawie. Warto podkreślić obecność dwóch fenomenów w obszarze współczesnej kultury książki dziecięcej, którymi są dzieła integralne w postaci audiobooków i picturebooków, albowiem dowodząc polisensoryczności tekstów tworzonych dla dzieci, stawiają przed badaczami zadania analizowania nie tylko tekstu literackiego, ale też warstwy fonicznej i wizualnej dzieła (Zabawa 2013). „Literatura audialna” (foniczna) to teksty odtwarzane przez lektorów (coraz częściej też samych autorów) w interpretacji aktorskiej, z opracowaniem dźwiękowym i muzycznym. Stanowią przykład dzieł całościowych, projektów audiotekstowych zapisanych na różnych nośnikach. Są zarówno elementem procesu odzyskiwania żywego słowa mówionego (Hopfinger 2005), jak i nową sztuką ery elektronicznej (Zabawa 2013: 32).

b. Czasopisma eksperckie

Witryny internetowe czasopism (zdigitalizowanych i digitalnych) poświęconych literaturze dziecięcej i młodzieżowej i adresowanych do dorosłych pośredników książki pełnią istotne funkcje: informacyjne, naukowe, popularyzatorskie i koordynujące. Skupiają wokół siebie krąg specjalistów, zajmujących się profesjonalną krytyką literacką i promocją wiedzy fachowej o tej formie kultury literackiej. Prężne polskie ośrodki naukowe wydają i udostępniają czasopisma specjalistyczne. Na polskim rynku najdłużej ukazuje się „Guliver”, publikujący zarówno teksty naukowe, historyczno-naukowe, jak i recenzje książek. Za sprawą Społecznej Pracowni Digitalizacji Śląskiej Biblioteki Cyfrowej możemy zapoznać się z pełną treścią numerów opublikowanych w latach 2003–2015. Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego wydaje od roku 2010 międzynarodowe czasopismo naukowe poświęcone twórczości związanej z dzieckiem jako kulturowym punktem odniesienia (adresatem, tematem, inspiracją etc.) *Filoteknos. Literatura dziecięca – mediacja kulturowa – antropologia dzieciństwa / Children's Literature – Cultural Mediation – Anthropology of Childhood*. Podobną inicjatywę podjął Ośrodek Badań Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, wydając od roku 2016 internetowy półrocznik naukowy, poświęcony zagadnieniom literatury dziecięcej

i jej szeroko pojętym kontekstem „Czy/tam/czy/tu” (<http://www.ctct.polonistyka.uj.edu.pl/o-czasopiśmie>).

Zróżnicowaną ze względu na użytkowników strukturę treściową ma „Ryms”, anonsowany przez redakcję jako wyjątkowy na polskim rynku wydawniczym kwartalnik (wersja papierowa nie jest wprawdzie udostępniana w całości, ale wybrane artykuły już tak) oraz wortal o książkach dla dzieci i młodzieży, skierowany do nowoczesnych i ambitnych rodziców, nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy: *przeznaczony dla tych wszystkich, którzy: dbają o rozwój swoich dzieci, podsuwając im mądre i pięknie zilustrowane książki, lubią być ze wszystkim na czasie, także ze współczesną literaturą dziecięcą, lubią wiedzieć*. Do maja 2017 roku ukazało się 29 numerów papierowego RYMSA, natomiast specjalistyczny portal www.ryms.pl o książkach dla dzieci i młodzieży w obecnej szacie graficznej działa od 2009 roku. Wśród czasopism recenzenckich na uwagę zasługuje wydawany od 2007 roku do dziś „Świat Książki Dziecięcej” – miesięczny dodatek do czasopisma „Poradnik Bibliotekarza”. Dostęp do e-wydań archiwalnych numerów magazynów literackich (np. „Książki w Tygodniku”) znacznie poszerza rozmiar próby i otwiera przestrzeń dalszych eksploracji.

c. Blogi literackie profesjonalistów, pasjonatów i fora internetowe czytelników

Blog traktowany jest w świecie nowoczesnych form medialnych jako środek komunikowania siebie światu. W sposobie autoekspresji jest on zbliżony do autobiograficznej literatury konfesyjnej. Przykładem oryginalnego bloga może być finalista konkursu na blog roku 2011 *Wielokropek* (wielokropek.com.pl/blog), niezwykle rozbudowany i poświęcony życiu kulturalnemu dziecka. Stale obecny w blogosferze, aczkolwiek już nieaktualizowany, blog *Zajęcza nora* Michała Zajęca, profesora literatury dziecięcej i młodzieżowej, był w rzeczywistości jednym z pierwszych profesjonalnych portali blogowych.

Interesującą formą internetowego życia literackiego są blogi literackie zawierające autonarracje z czytelnicznych wrażeń ujęte w formę recenzenckich felietonów bądź esejów. Najbardziej wyrazistym przykładem był do niedawna blog *Poczytaj mi synku. O wychowywaniu przez czytanie* (<http://sobolewska.blog.polityka.pl/>), reaktywowany pod nazwą *Oczytany blog* Justyny Sobolewskiej, dziennikarki „Polityki” i krytyka literackiego, współprowadzącej program o książkach „Czytelnia” w TVP Kultura. W roku 2010 autorka tak uzasadniała jego pisanie: *U mnie w domu czytało się na głos i sama lubię czytać – mojemu synowi, Maćkowi. A największą frajdę sprawia mi powrót do książek z mojego dzieciństwa. Popularne były wtedy książeczki z serii „Poczytaj mi mamo!”*. Podobnych przykładów jest w Sieci znacznie więcej. Wśród nich na uwagę, ze względu na kilkuletni staż prowadzenia i rozległość tematyczną, zasługują strony Moniki Obuchow (<http://znak-zorro-zo.blogspot.com>), która przedstawia się jako *dziennikarka i reżyserka telewizyjna, publicystka, wariatka książkowa, spamer kulturalny i matka dzieciom*. Dla wielu czytelników blogerka jest Technologiem Żywienia Książkami, Dorota Koman – poetka, redaktor, krytyk literacki wiceprezes Stowarzyszenia Pisarzy Polskich i Polskiej Sekcji IBBY na blogu *Od Do* (<http://przyjacielskiazki.pl>) określa siebie jako Przyjaciela Książki. Wśród

lektur Moniki Badowskiej, „pozeraczki” książek w blogosferze, autorki strony <http://prowinjonalnenauczycielstwo.blogspot.com>, znajdziemy rekomendacje i krytyczne recenzje książek dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Weronika Kołodziej i Grzegorz Teszbir (<http://www.lupuslibri.pl/>) prowadzą natomiast blog o ciekawych książkach dla dzieci, ładnych komiksach, nietypowych publikacjach oraz dobrym książkowym designie. Typowo recenzencki charakter ma blog zacytani.blox.pl Joanny Jagodzińskiej, językoznawczyni, pedagożki, logopedki i polonistki.

Przykładem nowych narzędzi i praktyk lekturowych są różne kolektywne praktyki lekturowe, czyli wspólne czytanie na forach czy w ramach dużych portali czytelniczych (jak *Goodreads* czy polska *BiblioNetka*). Choć kolektywne czytanie ma długą tradycję, to za sprawą technologii ta praktyka ulega zmianie, ponieważ jakkolwiek sama czynność lektury pozostaje indywidualna, to w ramach grupy można o książce porozmawiać, wymienić się cytatami, porównać z innymi książkami i to wszystko rozgrywa się w gronie ludzi, których łączy nie tyle wspólne pochodzenie, miejsce zamieszkania czy inne więzi w rzeczywistości, tylko fakt, że lubią czytać podobne książki. A zatem to gust staje się główną płaszczyzną budowania więzi (Maryl 2013). Wyjątkowo bogatego materiału do studiów praktyk lekturowych dostarcza *Forum Fanów Małgorzaty Musierowicz* (FFMM), aktualnie noszące nazwę *Eksperymentalnej Strony Dyskusyjnej* (ESD). Analiza strony pozwala śledzić, jakie satysfakcje mogą przynosić rozmowy o literaturze prowadzone w warunkach forum internetowego, a także stwarza okazję do przyjrzenia się temu ostatniemu jako generatorowi swoistej twórczości czy praktyk interpretacyjnych dyskutantów (Dawidowicz-Chymkowska 2012). Internet w znacznej mierze zaburzył dotychczasowy podział publiczności literackiej na interpretatorów negocjatorów sensu, należących do społeczności literaturoznawczej i przez nią kontrolowanych przez upublicznienie swych interpretacji włączających się do swoistej gry społecznej i ekonomicznej oraz czytelników, którzy pozostają poza ową grą. Interpretacje realnych uczestników gry interpretacyjnej, niewchodzących do grona profesjonalistów, są powszechnie dostępne i mają swoje grono odbiorców.

d. Audycje radiowe

Swoisty fenomen kultury współczesnej stanowią zapośredniczone za sprawą Internetu audycje radiowe. Polskie publiczne media radiowe należą do najnowocześniejszych i najbardziej innowacyjnych. Mimo wielu zmian programowych radio poświęca sporo miejsca literaturze w formie czytania utworów i słuchowisk, a ich poziom jest wysoko oceniany przez krytyków. Trudno jest ocenić efekty działań radia w zakresie propagowania kultury czytelniczej, niewątpliwie kulturotwórczą funkcję pełnią kanały tematyczne, takie jak *Radio Bajka*. Ze wszech miar godną polecenia dzieciom, rodzicom, nauczycielom i wszystkim pasjonatom dobrych książek jest prowadzona od ponad dziesięciu lat na antenie Radia Kraków audycja *Alfabet*. Jej realizatorką jest Barbara Gawryluk, dziennikarka, pisarka i tłumaczka literatury szwedzkiej. Autorski magazyn literacki ma bardzo rozbudowaną formę, charakter intermedialny, o czym świadczy bogate archiwum. Znani aktorzy

czytają fragmenty książek, dzieci je recenzują, a pisarze, ilustratorzy, tłumacze i wydawcy opowiadają o nowościach. Do studia zapraszani są literaturoznawcy i ludzie związani z szeroko pojętą kulturą książki. Audycję tworzą cykliczne programy: „Alfabet”, z którego dowiemy się co lubili czytać dorośli, kiedy byli dziećmi; „Książka na każdą pogodę” prezentujący tytuły niekoniecznie najnowsze, ale za to takie, do których chętnie wracamy. Ponadto w każdym programie prowadzone są zabawy i konkursy z literackimi nagrodami, a na zakończenie słuchamy „Lektury do ucha”, czyli fragmentu audiobooka

e. Audycje telewizyjne o książkach – różne oblicza edutainmentu

Programy telewizyjne podejmujące problematykę książki są z jednej strony dostosowane do specyfiki grupy odbiorczej, z drugiej jednak stają się częścią strumienia przekazów telewizyjnych i podlegają prawom odbioru rozproszonego, prawom marketingu i telemetrycznego zarządzania. Trwają od 6 do maksymalnie 30 minut, jak np. *Moliki książkowe, czyli co czytać dziecku*⁴. Jedynekowe przedszkolaki wybierały się na wycieczkę do drukarni, zaglądały do biblioteki, produkowały papier i uczyły się piosenki „Kolorowe książki”. Podobny program „Domowe przedszkole” inspirował dzieci do aktywności twórczej i nauki poprzez zabawę (np. audycja *Jak powstały książki*). Kanał TVP ABC emituje także „Czytanie przed spaniem, czyli cała Polska czyta dzieciom” – pełen ciepła cykl, w którym ambasadorzy akcji „Cała Polska czyta dzieciom” – znakomicie aktorzy i znani dziennikarze – czytają bajki. Medioznawczyni Katarzyna Mąka-Malatyńska (2009) przekonuje jednak, iż w programach dla dzieci panuje „epidemia pouczenia”, nadmiernie ekspresywne, przerysowane aktorstwo oraz nie zawsze dla dziecka zrozumiała gra konwencjami, tytułami i postaciami (autorzy nawiązują do wiedzy, którą dziecko czerpie ze środków masowego przekazu i do rozwiązań bliskich kinu akcji, nieprzeznaczonemu dla widzów w tym wieku). Błąd większości autorów polega na ignorowaniu odbiorcy na niespójnej wewnętrznie idei programu, która znajduje odbicie w niekonsekwentnym, wewnętrznie sprzecznym wizerunku wirtualnego widza. O *edurozrywce* możemy mówić wtedy, gdy tematem są wiedza z jakiegoś obszaru a dobór treści, ich selekcja i stosowne rozwiązania formalne wskazują na zabawę, grę, atrakcję, sensację (Lisowska-Magdziarz 2009).

Dłuższym i zarazem ciekawszym programem jest *Xięgarnia* (TVN 24) i anonsowany jako cykl rozmów z najwybitniejszymi i najbardziej popularnymi polskimi pisarzami. Audycja i ściśle z nią związany serwis internetowy xiegarnia.pl. mają pomóc widzom wybrać najlepsze książki spośród 30 tysięcy tytułów ukazujących się co roku na polskim rynku. Z rzadka, ale jednak do programu zapraszani są twórcy książek dla dzieci, np. Rafał Kosik, Adam Wajrak, Michał Rusinek.

Popularyzacja wiedzy w mediach masowych to wielkie zwycięstwo wiedzy potocznej, to ona ustanawia warunki dla prezentacji wszelkich innych form wiedzy. Logika edutainmentu, kształtując upodobania i przyzwyczajenia odbiorcze, wymusza działania dostosowawcze wobec szkoły czy uczelni (Lisowska-Magdziarz 2009). Na wiedzę repre-

⁴ Audycja dla dzieci emitowana w latach 2005–2012 przez TVP1 i powtarzana przez TVP Polonia i TVP Kultura. W przeciągu 7 lat zrealizowano blisko 100 wydań programu.

zentowaną w mediach składają się treści dobierane i selekcjonowane z punktu widzenia edutainmentu, nie jest więc ona ani obiektywna, ani wielowymiarowa. Brak tu często podejścia analitycznego, ale też ustrukturalizacji i sensownego kontekstu. Natura współczesnych mediów działających w systemie *zip culture* – kultury przyspieszenia, skrótu, kondensacji treści w oczywisty sposób nie pozwala na głębszą refleksję. Gdy w grę wchodzi neotelewizyjne, strumieniowe, *zappujące* użytkowanie mediów – nie ma okazji do odbioru całościowego.

Podsumowanie

Kultura literacka, pojmowana jako „system orientacyjny”, umożliwiający uczestnictwo w procesie komunikacji literackiej, jest reprezentowana w dyskursie medialnym wielopłaszczyznowo. W cyberprzestrzeni ma miejsce konwergencja dyskursu naukowego i potocznego, polegająca na wzajemnej wymianie i stapianiu się wiedzy naukowej oraz potocznej, zdroworozsądkowej, opartej na powszechności sądów i społecznym konsensusie. Użytkowanie Internetu odbywa się w świecie epistemologii telewizyjnej i do niej jest przystosowane. Media generują i skutecznie rozpowszechniają popularną wiedzę kolektywną – zbiorowe, zdroworozsądkowe wyobrażenia i sądy, powstające w wyniku szerokiego kolportowania i częstego powtarzania przez ludzi obytych z mediami. W skład tej wiedzy wchodzi zarówno informacje i poglądy o charakterze potocznym, zdroworozsądkowym, jak i uproszczone i wyselekcjonowane fragmenty wiedzy legitymizowanej, jedne i drugie wzajemnie się uwiarygodniają.

Dla badacza współczesnej kultury literackiej zasoby sieciowe stanowią galaktykę tekstów, hipertekstów, portali, forów i blogów. Ze względu na ograniczenia redakcyjne przedstawiono wyniki analizy zawartości wybranych przekazów medialnych, które dla akademików prowadzących badania w obszarze nauk społecznych i humanistycznych, jak i potrzebujących fachowej wiedzy nauczycieli, dziennikarzy czy rodziców, mogą stanowić źródła wiarygodnych danych. Badacze pozyskują dostęp do wyników najnowszych badań, głównie poprzez eksploracje witryn internetowych międzynarodowych instytucji lub zdigitalizowanych, specjalistycznych czasopism i relacji z wydarzeń naukowych. Wartość edukacyjna medialnych form wiedzy o literaturze dziecięcej jest niekwestionowana, ale dostęp do publikacji książkowych i artykułów dość ograniczony (wyjątkiem są pełnotekstowe wydania czasopism „Guliwer”, „Filoteknos”). W procesie samokształcenia wartość prezentowanych form przekazu wiedzy o książce dziecięcej (portali instytucji państwowych, stowarzyszeń naukowych, blogów, audycji radiowych i telewizyjnych) jest niezaprzeczalna, a w przypadku kampanii społecznej „Cała Polska czyta dzieciom” skuteczność uświadamiania zalet czytania potwierdzona badaniami. Dla nauczycieli nowomediálne reprezentacje wiedzy o współczesnej literaturze dziecięcej i młodzieżowej stanowić mogą podręczną, alternatywną wobec tradycyjnych formę doskonalenia. Telewizyjny sposób narracji i wyjaśniania kwestii naukowych, oglądanie wykładów (relacje z konferencji), współudział (webinaria) wielu osobom pomagają w samokształceniu. Naj-

istotniejszy komponent wychowania literackiego powinny stanowić zróżnicowane formy zajęć uniwersyteckich o literaturze dziecięco-młodzieżowej i systematyczna krytyczna lektura samych tekstów z tego obszaru (literatury podmiotowej i przedmiotowej), ponieważ jak głosi hasło kampanii: *Mądra szkoła czyta dzieciom*.

W Sieci znajdziemy różne formy wspierania literatury i czytelnictwa dziecięcego, począwszy od działań popularyzujących książkę, jej autora, czytelnictwo, poprzez reklamy, profesjonalne i nieprofesjonalne recenzje, po teksty udostępniane w całości lub we fragmentach, w wersji drukowanej lub audialnej, na facebookowych profilach twórców i instytucji kończąc. Sieć w atrakcyjny wizualnie sposób dostarcza i na masową skalę upowszechnia treści z zakresu kultury i sztuki dziecięcej. Wyselekcjonowane zasoby internetowe, odpowiednio wykorzystane przez edukatorów, mogą być doskonałym sprzymierzeńcem w procesie kształtowania kultury czytelniczej współczesnego odbiorcy. Potwierdzenie tej tezy znajdziemy w działaniach podejmowanych przez filologie uniwersyteckie na rzecz uczyńnienia z Internetu i multimediów skutecznych narzędzi dydaktycznych.

Literatura

- Adamczewska I. (2012), *Pisarz w mediach masowych, czyli autentyzm jako literacki chwyt (auto)promocyjny*. „Teksty Drugie”, 6.
- Borowski D. (2015), *Jak w nowych mediach promuje się czytelnictwo wśród dzieci i młodzieży. Wybrane przykłady*. W: M. Wróblewski, E. Kruszyńska, A. Szwagrzyk (red.), *Sztuka dziecięca i młodzieżowa a nowe media*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
- Czabanowska-Wróbel A. (2016), *Literatura dziecięca – pomiędzy literaturą światową i globalną*. „Wielogłos” Pismo Wydziału Polonistyki UJ, 1 (27).
- Dawidowicz-Chymkowska O. (2012), „Wynaturzone” *Forum Fanów Małgorzaty Musierowicz jako interakcyjna maszyna interpretacyjna: studium przypadku*. „Teksty Drugie”, 6.
- Höijer, Birgitta (2011), *Social Representations Theory: A New Theory for Media Research*. “Nordicom Review”, Vol. 32, No. 2.
- Holsti O.R. (1969), *Content Analysis for Social Science and Humanities*. Reading, MA, Addison-Wesley.
- Hopfinger M. (2010), *Literatura i media po 1989 roku*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Hopfinger M. (red.) (2005), *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku: antologia*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Juza M. (2007), *Wiedza ekspercka a mądrość zbiorowa w komunikacji internetowej*. „Studia Socjologiczne”, 3.
- Leszczyński G. (2003), *O krytyce książki dziecięcej*. W: tegoż, *Literatura i książka dziecięca. Słowo-obiegi-konteksty*. Warszawa, CEBID.
- Leszczyński G., Zając M. (2013), *Książka i młody czytelnik: zbliżenia, oddalenia, dialogi: studia i szkice*. Warszawa, Wydawnictwo SBP.
- Lisowska-Magdżiarz M. (2004), *Analiza zawartości mediów: przewodnik dla studentów*. Kraków, Wydawnictwa UJ.
- Lisowska-Magdżiarz M. (2006), *Analiza tekstu w dyskursie medialnym: przewodnik dla studentów*. Kraków, Wydawnictwo UJ.

- Lisowska-Magdziarz M. (2009), *Medialne reprezentacje wiedzy*. W: M. Filiciak, G. Ptaszek (red.), *Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych: język, edukacja, semiotyka*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Maryl M. (2012), *Literatura i e-społeczeństwo*. „Teksty Drugie”, 6.
- Mąka-Malatyńska K. (2009), *Uwagi o odbiorcy wirtualnym w telewizyjnych programach dla dzieci*. W: G. Leszczyński (red.), *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*. Poznań, Centrum Sztuki Dziecka.
- Szpunar M. (2017), *Imperializm kulturowy internetu*. Kraków, Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tałuż K. (2009), *Literatura dla młodego odbiorcy w polskojęzycznych zasobach sieciowych*. W: K. Heska-Kwaśniewicz (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*. T. 2. Katowice, Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego.
- Wierny S. (2008), *Użytkowanie Internetu i czytelnictwo internetowe w Polsce w 2006*. W: G. Straus, K. Wolff, S. Wierny, *Czytanie, kupowanie, surfowanie: społeczny zasięg książki w Polsce w 2006 roku*. Warszawa, Instytut Książki i Czytelnictwa, Biblioteka Narodowa.
- Wróblewski, Kruszyńska, Szwagrzyk (red.) (2015), *Sztuka dziecięca i młodzieżowa a nowe media*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Zabawa K. (2013), *Rozpoczęta opowieść: polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*. Kraków, Akademia Ignatianum Wydawnictwo WAM.
- Zajac M. (2009), *Promocja książki dla dzieci w Internecie. Wybrane zjawiska* W: G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zajac (red.), *Ocalone królestwo. Twórczość dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji*. Warszawa, Wydawnictwo SBP.

Netografia

- <http://encyklopediadziecinstwa.pl>
- <http://www.ibby.org/> (*The International Board on Books for Young People (IBBY)*)
- <http://www.irsl.com/> (*The International Research Society for Children's Literature*)
- http://www.kamar.domeczek.pl/OMC%20www/Our_Mythical_Childhood_Publication_of_Research_Results.html
- <http://sbc.org.pl/dlibra>
- <http://www.radiokrakow.pl/audycje/alfabet/>
- <http://www.ifp.uni.wroc.pl/filoteknos>
- <https://cldgk.wordpress.com>
- <http://www.ctct.polonistyka.uj.edu.pl>
- <http://www.getcaughtreading.org/literacy-first-book.php>
- <http://www.londonbookfair.co.uk/en/Whats-On/conferences/>
- <http://xiegarnia.pl>
- wielokropek.com.pl/blog

Ewa Lemańska-Lewandowska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

elew@ukw.edu.pl

ptimaewa@gmail.com

Namysł nad osobistymi przekonaniemii na temat dziecka jako wyzwanie dla filozofii edukacyjnej nauczyciela (FEN)

Summary

Reflection on personal beliefs as a challenge for teacher's educational philosophy (TEP)

The article presents the construct of the teacher's educational philosophy in relation to thinking about the child and the student. The analysis of different ways regarding teacher's thinking about his own decisions and actions towards the child reveals the sources and the ways of creating a personal educational philosophy. Individual beliefs about the students, nature of their development, their minds, their knowledge and learning processes can contribute to the continuous reflection and crystallization of TEP. In the following text the attention was also paid on possible teacher's pedagogies that may arise from the mentioned reflection.

Słowa kluczowe: filozofia edukacyjna nauczyciela (FEN), dziecko, refleksja nauczyciela, osobiste przekonania nauczyciela

Keywords: teacher's educational philosophy (TEP), child, teacher's reflection, teacher's personal beliefs

Wstęp

Nauczyciel pracujący z dzieckiem w codzienności edukacyjnej, podejmując refleksję na temat własnych decyzji i poczynań, jednocześnie tworzy osobistą filozofię edukacyjną. Przypuszczalnie nie robi tego sytuując ją w określonym dyskursie, ale raczej odnosząc się do własnych doświadczeń i przemyśleń. Kreuje osobistą filozofię edukacyjną poprzez m.in. działania własne i organizowanie działalności uczniów, własne myślenie na temat uczniów, ich rozwoju, ich umysłów, procesu uczenia się czy wiedzy, dokonując refleksji w odniesieniu do wspólnotowości, przynależności władzy, roli kontroli, ram wolności i swojej roli w tych obszarach. Jeśli nauczyciel na co dzień świadomie poddaje te kwestie namysłowi, to jego filozofia edukacyjna jest procesem, który ma realny wpływ na sposoby pracy z dziećmi. Nauczycielskie decyzje i działania podejmowane każdego dnia mogą być naznaczone profesjonalną refleksją na temat wielości, różnorodności zasobów dzieci, ich możliwości i chęci, kształtując w ten sposób obraz dziecka „bogatego” (Malaguzzi

za: Gandini 2012). Mogą się dokonywać w poczuciu zrozumienia i wsparcia ze strony środowiska szkoły, lokalnych władz i rodziców dzieci. Ale wybór może też być podyktowany frustracją wobec trudności szkolnej codzienności, naporu systemu, kultury szkoły, władz samorządowych czy środowiska rodzinnego dzieci. Może być również pozorowaniem pewnych działań w atmosferze cichej akceptacji wszystkich zainteresowanych stron w imię „świętego spokoju”. Miejsce krytycznego namysłu może zająć bezrefleksyjne odzwierciedlenie własnych przekonań i wartości nauczyciela. W konsekwencji te osobiste wyjaśnienia mają szansę stać się skrzywionym obrazem dziecka wykreowanym na potrzeby sytuacji i prowadzić do całkowitej anomii lub/i postrzegania uczniów do niczego niezdolnych, od których niewiele dobrego można oczekiwać.

Filozofia edukacyjna nauczyciela

Studia nad nauczycielskimi przekonaniemami są częścią procesu rozumienia tego, jak nauczyciele konceptualizują swoje myślenie o rozwijającym się dziecku. W celu poznania, jak nauczyciele podchodzą do tych kwestii, konieczne jest zrozumienie przekonań i zasad, którymi operują. Konstruktywistyczne teorie rozwoju nauczyciela postrzegają budowę osobistych teorii nauczania jako centralne zadanie dla nauczyciela. Takie osobiste teorie są często trudno podatne na zmianę i służą jako punkt odniesienia dla nauczycieli do podejmowania działań praktycznych. Najbardziej odporne lub „rdzenne” nauczycielskie przekonania są formułowane na podstawie szkolnych doświadczeń nauczycieli, kiedy sami byli uczniami i obserwowali nauczycieli, którzy ich nauczali. Kolejne etapy edukacji nie przeszkadzają nauczycielom w rezygnacji z tych przekonań, a wiedza akademicka zdobyta w toku studiów jest najmniej istotnym składnikiem, który przepływa przez filtr indywidualnych przekonań. Szeroki przegląd i analizę przekonań osobistych/indywidualnych teorii nauczycieli, nazywanych również wiedzą praktyczną lub wiedzą w działaniu, podejmowali m.in. polscy autorzy: Mizerek 1994, 1999, Leppert 1996, Polak 1999, Gołębiak 2000, 2011, Kwiatkowska 2008, Klus-Stańska 2010, Lemańska-Lewandowska 2013.

Filozofia edukacyjna nauczyciela (FEN) obejmuje wyjaśnienie tego, w jaki sposób dzieci uczą się i dlaczego zachowują się tak, a nie inaczej. Przedstawia potrzebne informacje na temat relacji nauczyciel – uczeń, które mogą sprzyjać nauce oraz dotyczą kwestii dobrych obyczajów w klasie. Pozwala nauczycielowi myśleć/zastanawiać się/podejmować refleksję dotyczącą spojrzenia na człowieka, jego naturę i społeczeństwo, stawiać pytania o proces uczenia się, nauczania i naukę. Taka refleksja pozwala nauczycielowi świadomie myśleć o swoim sposobie pracy z uczniami, zastosowanych metodach i strategiach oraz ich rezultatach. W takim namyśle powstaje przestrzeń na rozważanie nie tylko swoich przekonań, ale konfrontowanie ich z istotnymi wartościami i ważnymi dla nauczyciela zasadami (Lemańska-Lewandowska 2013: 24–25).

Profesjonalny rozwój, który angażuje nauczycieli w kierowanie swoimi przekonaniemami i zasadami, może dostarczać okazji do większej samoświadomości poprzez reflek-

sję i krytyczne stawianie pytań, jako początkowy punkt dla późniejszej adaptacji (por. Szymczak 2017). Krystalizujące się nauczycielskie konceptualizacje, np. język, uczenie się i nauczanie są usytuowane w szerszym systemie przekonań dotyczących takich kwestii, jak natura ludzka, rozwój jednostki, kultura, społeczeństwo, edukacja i inne. To, jakie podejście nauczyciel będzie reprezentować w stosunku do uczniów, zależy od przyjętej przez niego koncepcji natury ludzkiej. Poglądy odnoszące się do natury umysłu ucznia, przekonania i przypuszczenia dotyczące nauczania – w szkole lub w innym dowolnym kontekście – stanowią bezpośrednie odzwierciedlenie przekonań i przypuszczeń nauczyciela na temat ucznia (Bruner 2006: 74). Nauczyciel wyrabia sobie pewne wyobrażenia o umysłach uczniów oraz wypróbowuje określone praktyki pedagogiczne wynikające z tych sposobów pojmowania umysłu. To myślenie poparte działaniem stanowi swoistą podwalinę pod myślenie filozoficzne i okazuje się być kluczowe dla zmiany myślenia nauczycieli o współczesnej edukacji.

Przekonania dotyczące rozwoju dziecka wypływają z bardzo osobistych rozważań każdego nauczyciela popartych znajomością teorii psychologicznych i założeń, na których się one opierają, ze świadomości preferowanych wartości oraz ich rozumienia. Edwards (2006) proponuje trzy podejścia do rozwoju dziecka:

- 1) rozwój jest całkowicie zdeterminowany przez warunki zewnętrzne;
- 2) rozwój polega na samoistnym ujawnianiu się wewnętrznego potencjału;
- 3) rozwój jest rezultatem interakcji pomiędzy siłami wewnętrznymi i zewnętrznymi.

Pierwsze z nich zakłada, że rozwój jednostki jest zbiorem dających się zaobserwować zachowań i pochodzących ze środowiska bodźców, które te zachowania pobudzają lub wzmacniają. Takie założenie implikuje kierowniczą i kontrolującą rolę nauczyciela, który nie wierzy w samodzielność, ciekawość, umiejętność samokontroli dzieci oraz przyczynia się do ograniczania ich autonomii (Skinner, Martin, Pear). Drugie podejście opiera się na założeniu, że dziecko jest naturalnie wyposażone w zasoby samodzielności i rozwija się poprzez ujawnianie się potencjału natury. Tutaj rola nauczyciela sprowadza się do tworzenia dzieciom warunków sprzyjających samodzielnemu rozwojowi i wyjaśnianiu zdobywanych przez nich doświadczeń (Rogers, Maslow). Trzecie z podejść zakłada, że rozwój przebiega na drodze ciągłych interakcji pomiędzy wpływami społecznymi a samym dzieckiem. W tym podejściu dorosły jest przewodnikiem pomagającym dziecku rozpoznawać i nazywać doświadczenia wraz z ich konsekwencjami i dokonywać korekt (Glasser, Wygotski, Juul).

Namysł nauczyciela odnoszący się do natury ludzkiej może odwoływać się do pewnych założeń aksjologicznych dotyczących postrzegania uczniów (Chomczyńska-Rubacha 2003), które przekładają się na postawy wobec dzieci i wizję kompetencji, w jakie szkoła chce je wyposażyć. Jeśli nauczyciel przyjmuje, że uczniowie są z natury dobrzy (otwarceni na współpracę, odpowiedzialni), to owocuje to traktowaniem ucznia jako jednostki autonomicznej, niezagrażającej innym swoją wolnością. Dopuszczany jest wówczas dość wysoki stopień swobody uczniowskich działań, a zadaniem szkoły jest akceptowanie dzieci takimi, jakie są i wydobywanie ich potencjalności oraz rozwijanie zdolności. I odwrotnie, jeśli

przyjmie się, że uczniowie są źli (wrogo nastawieni do szkoły, walczący z nauczycielami), to założenie to zaowocuje traktowaniem ucznia jako jednostki ułomnej, pełnej wad, zagrażającej porządkowi społecznemu. W takiej sytuacji szkoła będzie nastawiona na korygowanie uczniowskich zachowań, na zmienianie ich w kierunku społecznie pożądanym.

Konsekwencją tego rodzaju pedagogicznych założeń, wartości i intencji są poglądy na rolę ucznia i nauczyciela, które przejawiają się w relacji nauczyciel – uczeń. Nauczyciel pracujący według programu nauczania o układzie przedmiotowym jest (w założeniu) autorytetem, ekspertem w zakresie treści i metod nauczania dotyczących określonego zasobu zorganizowanej wiedzy. W tym układzie uczeń jest niedojrzałą osobą, która uczęszcza do szkoły, aby zdobywać i doskonalić wiedzę, natomiast nauczyciele zorientowani na proces zwracają uwagę na zainteresowania dziecka i to właśnie z nich czynią podstawę łączącej obie strony relacji. Ośrodkiem tej relacji jest uczeń a nie przedmiot.

W procesie formowania się filozofii edukacyjnej nauczyciela warto zastanowić się także nad naturą umysłu ucznia. Bruner (2006: 77) proponuje tu następujące podejścia: 1) uczeń może być postrzegany jako ten, który potrzebuje skorygowania własnych błędów, jako niewinna istota, którą należy chronić przed brutalnością życia społecznego, 2) uczeń postrzegany jako osoba potrzebująca umiejętności, które mogą się rozwinąć tylko poprzez praktykę, 3) uczeń widziany jako „puste naczynie”, które tylko dorosły może nappełnić, 3) uczeń pojmowany jako istota egocentryczna i wymagająca socjalizacji.

Konsekwencją przekonań o naturze umysłu dziecka jest świadomy wybór przez nauczyciela modelu nauczania–uczenia się, który również poprzez swój charakter definiuje i ustala relacje nauczyciel – uczeń. Bruner (2006: 82–95) proponuje cztery podstawowe modele umysłu i pedagogii, które uwzględniają relacje pomiędzy umysłem a kulturą:

1. postrzeganie dzieci jako uczących się przez naśladowanie,
2. postrzeganie dzieci jako uczących się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne,
3. postrzeganie dzieci jako myślących,
4. postrzeganie dzieci jako wiedzących.

Mając na myśli filozofię edukacyjną nauczyciela, warto pochylić się właśnie nad tym, jakie są jego sposoby rozumienia/pojmowania dziecka, dzieciństwa i rozwoju jednostki, jego roli w procesie uczenia się. Warto postawić pytania o praktykę edukacyjną: Jakie wyobrażenie dziecka posiada nauczyciel? Jak respektowany jest głos/racja dziecka w programach nauczania? Czy tylko mówi się o kompetentnym dziecku, kreatywności, partycypacji i refleksyjnej praktyce, czy też realizuje się te idee w praktyce? Nauczycielskie konstrukcje dziecka przejawiają się w podejmowaniu konkretnych działań wobec jednostki, pewnych specyficznych reakcjach na zachowania, w wyborze metod i strategii działania dydaktyczno-wychowawczego. Przekonania nauczyciela odnośnie do tych konstrukcji często w sposób nieświadomiony kształtują wizerunek, styl nauczania i zachowania nauczyciela/pedagoga. Nauczyciel w ten sposób próbuje odpowiedzieć sobie na pytanie: Czym jest praca pedagogiczna i inne działania podejmowane w instytucjach oświatowych? Nierozzerwalnie łączy się z nim rozumienie oraz kreowanie wiedzy, uczenia się i oceniania jako pochodnych pracy pedagogicznej nauczyciela. Istotną rzeczą dla

filozofii edukacyjnej nauczyciela wydaje się także rozumienie i konstruowanie (wspólne lub rozdzielne) wolności i kontroli, a co za tym idzie, odpowiedzialności lub zależności w duchu pedagogiki związków lub pedagogiki słuchania. Wszystkie wymienione tu elementy namysłu nauczyciela i ich analiza mogą wspierać krystalizowanie się i ciągle rekonstruowanie osobistej filozofii edukacyjnej nauczyciela.

Można by ostatecznie zadać pytanie o to, po co nauczycielowi filozofia edukacyjna. Otóż nauczyciel, który działa w zgodzie z poddawaną przez siebie ciąglemu namysłowi filozofią edukacyjną, może być autentyczny i uczciwy w stosunku do siebie i uczniów. Zaangażowanie nauczyciela postępującego w oparciu o modele nauczania – uczenia się i podejmującego nad nimi namysł (stawiającego pytania, dociekającego, wchodzącego w kontakt z materiałem źródłowym), jest dużo większe i bardziej świadome niż nauczyciela, którego postępowanie jest przypadkowe lub co gorsza, naznaczone uzależnieniem, np. od zwierzchników, scenariuszy lekcji czy podręczników. Oczywiście, wymaga to od nauczyciela autonomii i niezależności, czujności i wrażliwości refleksyjnej, a także umiejętności kształtowania wizji swojego profesjonalnego działania.

Jaki namysł, taka pedagogia

Czy nie byłoby zasadnym na każdym szczeblu kształcenia, każdym przedmiocie nauczania i w typie szkoły podjęcie rozważań na temat wizji pedagogii nauczyciela w oparciu o jego filozofię edukacyjną? Tego rodzaju namysł być może pozwoliłby wykreować środowisko uczenia się, które zakłada połączenie między dziedziną wiedzy a relacjami i działaniami, między rozwojem i uczeniem, pomiędzy różnymi językami symbolicznymi, między nauczaniem i działaniem, indywidualną i interpersonalną autonomią, pomiędzy różnymi wartościami usytuowanymi w kontekście, między procesami komunikacyjnymi i konstrukcją szerokiej sieci wzajemnej wymiany pomiędzy dziećmi a dziećmi i dorosłymi.

Jako nauczyciele nie unikniemy naszych przekonań, osobistych teorii ukształtowanych pod wpływem wcześniejszych doświadczeń lub przekazów, ale możemy je modyfikować na drodze aktualnych przemyśleń, działań, kontaktów itp. Na nasze życie, funkcjonowanie ma wpływ myślenie kontrfaktyczne (Gopnik 2010), a więc to, które pozwala nam zmieniać przyszłość, tworzyć plany na przyszłość, zastanawiać się nad różnymi możliwościami.

Rzeczywistość, w której dorastaliśmy/dorastali współcześni dorośli (nauczyciele) zawsze będzie się różnić od tej, w której aktualnie dorastają dzieci. Dotychczasowy świat nie był tak zmienny jak dziś, co powodowało, że był odczytywany jako bardziej stabilny i przewidywalny. Naturalną rzeczą jest poszukiwanie punktów odniesienia dla swoich doświadczeń i myślenia oraz konfrontowanie ich z różnorodnością, nieprzewidywalnością, złożonością i niepewnością. Dzisiejsza pedagogia może pozwolić na rozwijanie zdolności uczenia się, refleksyjności, komunikowania się, związków z innymi opartych na otwartości, współpracy i stawianiu pytań, sprzyjać poszerzaniu refleksyjnych i krytycznych sposobów poznawania, badaniu własnych teorii. Jest w stanie umożliwić konstruowanie wiedzy, twórcze działanie, ujawnianie możliwości i uczenie radzenia sobie z niepokojem;

uczenie się poprzez interakcje z otoczeniem i akty aktywnego przeobrażania rzeczywistości, które mogą stanowić grunt dla samodzielnego uczenia się i uczenia współkonstruowanego z innymi; na konstruktywne konflikty. Może też być nasycona rywalizacją, brakiem zaufania do siebie, możliwości swoich i innych, do wzajemnego oceniania i tworzenia dystansu. Może też być nieustannym pozorowaniem procesu nauczania-uczenia się i treningiem do pozorowanej samodzielności działań i myślenia dzieci bądź odtwarzaniem gotowych konspektów zajęć, rozwiązywaniem problemów za lub w imieniu dzieci, oczekiwaniem jednoznaczności czy wreszcie niepodejmowaniem zespołowych działań nauczycielskich i wzajemnym podważaniem kompetencji w imię zachowania błędnie pojętego *status quo*. Te i inne obszary pedagogicznego namysłu mogą stanowić punkt wyjścia dla nakreślania trajektorii filozofii edukacyjnej nauczyciela i podejmowanych dróg działania pedagogicznego.

W konsekwencji tak odmiennych sposobów myślenia nauczyciela tworzenie rozwojowego środowiska uczenia się jest możliwe poprzez:

- kreowanie zadań rozwojowych ukierunkowanych na analizę procesu tworzenia wiedzy,
- pracę zespołową i podejmowanie autentycznej współpracy w atmosferze nawiązywania kontaktów społecznych,
- oderwanie od presji czasu i podręczników,
- poszukiwanie w wielości i podejmowanie działań, które mogą sprzyjać nabywaniu elastyczności w myśleniu i działaniu,
- podejmowanie decyzji i dokonywanie wyborów oraz branie za nie odpowiedzialności i ponoszenie konsekwencji,
- budowanie kultury uczenia się nie tylko uczniów, ale i zespołów nauczycielskich,
- kształtowanie postaw otwartości, gotowości do ciągłego uczenia się i życia w wieloznacznym kontekście, a także odnajdywania się w sytuacji niejednoznaczności¹.

Zakończenie

W podsumowaniu zaproponowanej analizy rodzą się pytania o naszą rzeczywistość edukacyjną, o to, czy nauczyciel pracujący na różnych etapach edukacji jest przygotowany do czynienia krytycznej refleksji na temat własnej filozofii edukacyjnej i związanych z nią konsekwencji natury praktycznej. Czy i jak rozumie on otaczający świat i pomaga zrozumieć go dziecku? Czy i jak jest przygotowany do pracy z dzieckiem „bogatym” i/ czy „ubogim”? Jak projekty nowoczesności i ponowoczesności oraz dyskursy na temat dziecka i dzieciństwa, proponowane przez różnych autorów i badaczy, charakteryzują i kształtują przekonania oraz praktyki edukacyjne nauczycieli w odniesieniu do: natury uczenia się, rozwoju dziecka i rozumienia samego dziecka, obrazu dzieciństwa, wsparcia udzielanego dziecku, aktywności dziecka, roli dorosłego, rozumienia wspólnoty, pojęcia i granic wolności i kontroli, zaufania i odpowiedzialności? Czy obserwacje tej rzeczywistości

¹ Odwołuję się tutaj do badawczych doświadczeń zespołowych i indywidualnych (Filipiak, Wiśniewska, Lemańska-Lewandowska, Szymczak).

i analizy badawcze, przedstawiane w literaturze pedagogicznej, skłaniają do myślenia i modyfikowania działań nauczycieli? Podejmowanie przez nauczyciela prób odpowiedzi na te i inne pytania, wspierające proces kreowania osobistej filozofii edukacyjnej, wydaje się być w pełni uzasadnione.

Literatura

- Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2003), *Szkolne środowisko uczenia się*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Edwards C.H. (2006), *Dyscyplina i kierowanie klasą*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Edwards L., Gandini G. Forman (ed.) (2012), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara, Denver, Oxford, Praeger.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E. (red.) (2015), *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji. Raport tematyczny z realizacji projektu Akademickie Centrum Kreatywności*. Bydgoszcz, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E. (2017), *Zabawa jako strategia wspierająca dziecko w jego rozwoju i uczeniu się. Podejście kulturowo-historyczne*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E. (2017a), *Play as a strategy supporting a child in development and learning cultural-historical approach*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Gandini L. (2012), *History, Ideas, and Basic Principles: An Interview with Loris Malaguzzi*. In: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (ed.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara, Denver, Oxford, Praeger.
- Glasser W. (1984), *Control theory: A new explanation of how we control our lives*. New York, Harper & Row.
- Gołębniak B.D. (2000), *Postawy, przekonania i wiedza praktyczna nauczycieli*. W: M. Cyłkowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*. Poznań, Wolumin.
- Gołębniak B.D. (2011), *Przekonania nauczycieli odnośnie do uczenia się (wyniki badań kwestionariuszowych)*. W: E. Filipiak (red.), *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Rozwój zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*. Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW.
- Juul J (2014), *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?* Podkowa Leśna, Wydawnictwo MiND.
- Gopnik A. (2010), *How babies think*. „Scientific American”, 7.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kwiatkowska, H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Sp. z o. o.
- Lemańska-Lewandowska E. (2012), *Teacher's beliefs and their "personal educational theories" concerning discipline and classroom management – my own research findings*. In: E. Range-

- lová, A. Wiegerová, M. Szimethová (ed.), *Teacher's subjective theories*. Bratislava, The publication originated within the support by the international project INNOTE with the reference Nr. 503108-LLP-1-NL-COMENIUS-CNW.
- Lemańska-Lewandowska E. (2013), *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania – strategie – kierunki zmian*. Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW.
- Lemańska-Lewandowska E. (2013), *Zmiana, która może wyzwalać... Na marginesie pewnego projektu*. W: D.B. Gołębiak, H. Červinková (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lemańska-Lewandowska E., Filipiak E. (2015), *Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Leppert, R. (1996), *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*. Bydgoszcz, WSP.
- Martin G., Pear J. (1992), *Behavior modification: What it is and how to do it*. Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- Maslow A.H. (1954), *Motivation and personality*. New York, Longman.
- Mizerek H. (1999), *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycieli. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Polak K. (1999), *Indywidualne teorie nauczycieli*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to learn. Studies of the person*. Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company.
- Skinner B.F. (1971), *Beyond freedom and dignity*. New York, Knopf.
- Szymczak J. (2017), *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych). Studium teoretyczno-metodologiczne*. Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW.
- Wiśniewska M. (2015), *Kultury organizacyjne w szkole. Teoria – Badania – Rekomendacje*. Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW.
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa, PWN.

Aleksandra Szyller

Uniwersytet Warszawski
szyllerola@gmail.com

Dyskurs podręcznikowy a dyskurs dziecięcy – odmienne postrzeganie rzeczywistości

Summary

Textbook discourse and children's discourse – a different perception of reality

Textbooks have become a source of assistance that settled for good into Polish education landscape, a measure without which many adults cannot imagine the school reality. At the same time, the lack of the comprehensive studies on education packs is noticeable. What is more, the voice of children in Poland is marginalized or completely ignored, as opposed to the Western countries. The perspective of the youngest participants of the education process, who are the direct recipients of the textbook offer and are critical and thoughtful, is very rarely taken into account. Whereas their opinions may be a source of very powerful changes in education.

This article presents my own research results. The topic of undertaken study was the analysis of the most popular education packs for classes 1–3. The gathered data was enriched with third-grade students' opinions about the tasks from the education packs and a description of their experiences related to the usage of those textbooks in school.

The study was conducted with a qualitative approach. As the study techniques, a documentary analysis and focus interviews (enriched with textbook tasks designed by children) were used. As resulting from the study, the textbook discourse is not a children's discourse. Authors of these textbooks tend to forget about the real needs and capabilities of children. Students appeal for taking into account their high potential and putting into the textbooks subjects and tasks fitted to their development level, allowing them to take creative and divergent actions.

Słowa kluczowe: podręcznik, dyskurs dziecięcy, dyskurs podręcznikowy, konwergencyjność zadań, myślenie odtwórcze, zniewolenie

Keywords: textbook, children's discourse, textbook discourse, convergence of tasks, non-creative thinking, imposition

Wprowadzenie

Istnieje środek dydaktyczny obdarzony magiczną siłą, bez którego wielu nauczycielom, ale także rodzicom, trudno wyobrazić sobie współczesną edukację. Podręcznik, który trwale wpisał się w krajobraz polskiego szkolnictwa, stał się dziś symbolem poznawczej aktywności dziecka, miernikiem realizacji programu, wyznacznikiem skuteczności dzia-

łań edukacyjnych. Stworzony do poprawy rezultatów procesu kształcenia, przeobraził się w pomoc ograniczającą, bezlitośnie wyznaczającą rytm uczniowskiej pracy, determinującą każdy krok dziecka na zajęciach szkolnych, zyskującą status uświęconego materiału. Hasło „Otwórzcie PODRĘCZNIKI” będące egzemplifikacją tzw. biernego startu, stało się fundamentem szkolnego rytuału (Zalewska 2014).

Także w edukacji wczesnoszkolnej, w której przede wszystkim warto opierać się na bezpośrednim poznaniu, spontanicznej, badawczej aktywności dziecka, praktycznym działaniu, widać coraz powszechniej i na większą skalę uprawianą przez nauczycieli kartomanię. Wśród nauczycieli i rodziców panuje stereotyp, że im więcej ćwiczeń wypełnią dzieci, tym więcej będą wiedzieć (Zimny 1995). Mało kto zastanawia się jednak nad sensem i efektywnością takiej pracy, jej rzeczywistymi rezultatami, konsekwencjami zdecydowanie odbiegającymi od zamierzonych.

Brakuje kompleksowych badań, których przedmiotem zainteresowania stałby się podręcznik. Co więcej, niezmiernie rzadko uwzględnia się w nich perspektywę najmłodszych uczestników edukacji, do których oferta podręcznikowa jest bezpośrednio adresowana. W Polsce, w przeciwieństwie do krajów zachodnich, głos dzieci jest często marginalizowany lub całkowicie pomijany. Tymczasem uczniowie, bezpośredni uczestnicy procesu edukacyjnego, odbiorcy oferty podręcznikowej są wrażliwymi, refleksyjnymi i niezwykle krytycznymi obserwatorami. Można pozyskać od nich wiele istotnych informacji dotyczących rzeczywistości szkolnej, które mogą stać się jednocześnie potężnym katalizatorem zmian w edukacji.

Założenia i metodologia badań własnych

Przedmiotem podjętych badań była analiza najpopularniejszych podręczników zintegrowanych dla edukacji elementarnej (w zakresie edukacji językowej, matematycznej i przyrodniczej). Wyniki analiz pakietów edukacyjnych zostały rozszerzone o sądy trzecioklasistów dotyczące podręcznikowych treści oraz opis ich doświadczeń związanych z używaniem tego środka w szkole.

Badania przeprowadzono przy zastosowaniu podejścia jakościowego. Jako metody gromadzenia danych wykorzystano analizę dokumentów oraz wywiady fokusowe. Badania z udziałem trzecioklasistów pogłębione zostały egzemplifikacją powstałych w ich toku wytworów – samodzielnie zaprojektowanych przez dzieci zadań podręcznikowych.

Wyniki badań opisane w niniejszym artykule odnoszą się do następujących pytań badawczych:

1. Jakie rodzaje zadań i ćwiczeń z zakresu edukacji językowej, matematycznej i przyrodniczej znajdują się w pakietach edukacyjnych?
2. Jakie umiejętności dzieci są aktywizowane i doskonalone w pracy z podręcznikiem?
3. Co sądzą uczniowie na temat zadań i ćwiczeń prezentowanych w podręcznikach?
4. Jakie zmiany w podręcznikowych treściach i tematach proponują uczniowie?

W badaniach wzięło udział dwanaście szkół z województwa mazowieckiego. Przeprowadzono trzydzieści sześć wywiadów fokusowych wśród dwustu sześćdziesięciu czterech

uczniów z dwunastu klas trzecich. Wywiady grupowe, otwarte rozmowy z uczniami zrealizowano za zgodą, ale bez obecności nauczycieli – wychowawców klas. Wytwory dziecięce powstałe w trakcie badań nie były analizowane jako przedmiot badań. Stanowiły raczej egzemplifikację wypowiedzi uczniów. Łącznie powstały sto trzydzieści dwie prace.

Dyskurs podręcznikowy, czyli „elementarz” widziany oczami dorosłego

Infantylicyzacja treści w edukacyjnych pakietach jest prawdopodobnie jednym z najczęściej pojawiających się zastrzeżeń. Złamanie zasady przystępności, dopasowania treści zawartych w podręcznikach do wiedzy i umiejętności uczniów, może być sygnałem świadczącym o braku wiary dorosłych w wiedzę, możliwości i doświadczenie dziecka. Zdecydowana większość podręcznikowych poleceń leży w strefie aktualnego, a nie najbliższego rozwoju (Wygotski 1971). Do typologii Wygotskiego można by dodać dziś jeszcze jedną, niewyróżnioną przez pedagoga strefę – rozwój miniony, w którą z powodzeniem można wpisać niektóre z podręcznikowych treści. Śmiało, choć ze wstydem można stwierdzić, że próbując dostosować się do odgórných standardów, podstawy programowej, wewnątrzszkolnych programów, oczekujemy od dzieci czegoś, co już dawno opanowały. Wydaje nam się, że wiemy lepiej, co i kiedy powinni umieć uczniowie. Normalizujemy podejście do ich umiejętności, uważając podstawę programową za pułap ich możliwości. W rezultacie uprawiamy swoistą pseudoedukację, marnotrawimy czas (nie tylko swój, ale przede wszystkim dzieci), doprowadzając do daleko posuniętego regresu (Żytko 2014).

Pracując z podręcznikiem w klasie pierwszej, dzieci dowiadują się, że krowa robi *mu* i daje mleko, kura woła *ko, ko* i znosi jajka, owca becząc produkuje wełnę. W innych ćwiczeniach dzieci kolorują najmniejsze i największe przedmioty, skrajnie różniące się od siebie rozmiarem; patrząc na kobietę spacerującą jesienią po parku w kostiumie kąpielowym, oceniają, czy jest ona ubrana w sposób dostosowany do pogody. Poszerzając zasób słownictwa o przyimki, rysują dwa tulipany na łące i dodają skowronka fruującego nad polem. Układając proste, statyczne obrazki w kolejności, dokonują antycypacji i dorysowują oczywiste zakończenie. Tak daleko idące uproszczenie treści w podręczniku skierowanym do dzieci w wieku wczesnoszkolnym budzi ogromne wątpliwości. Omawiany tu materiał z powodzeniem nadaje się dla trzylatka.

Podobne zabiegi zdają się nie mieć końca. Skutecznie zniechęcają ucznia do nauki, utrzymując go w przeświadczeniu, że w szkole i tak nie można dowiedzieć się niczego, czego by nie wiedział. Dziecko wdraża się do stosowania rozmaitych destrukcyjnych strategii przetrwania, utwierdza w przekonaniu, że chwalenie się wiedzą osobistą może spotkać się z nieprzychylnym spojrzeniem nauczyciela, który wolałby uczyć w przeświadczeniu, że wprowadzane przez niego informacje są dla dzieci całkowicie nowe, nieznanne i jakże interesujące.

„[Uczniowie] przekonują się, że szkoła jest dziwnym miejscem, gdzie człowiek często musi udawać, że nie umie i nie wie, bo jego umiejętności i wiedza są źle widziane. (...) W ich umyśle powstaje schizofreniczny model wiedzy podzielonej na szkolną i pozasz-

kolną. A uczenie się zaczyna przypominać uczestnictwo w dziwnych rytuałach, mających swoje uzasadnienie w niejasnej dla nich tradycji, ale pozbawionych logiki i związku z życiem” (Klus-Stańska, Nowicka 2012: 22).

Podręczniki są dziś jednym z najpotężniejszych narzędzi utrwalających w uczniach niesłusne przekonanie, że na każde pytanie można znaleźć tylko jedną poprawną odpowiedź. Terror jednej odpowiedzi i nacisk na problemy konwergencyjne są jednymi z najpoważniejszych czynników odpowiedzialnych za blokowanie rozwoju wyższych procesów poznawczych uczniów (Szmidt 2013). Trudno nie zgodzić się z jednym z najważniejszych odkryć psychologicznych autorstwa Guilforda, że skrajnie inaczej myślimy rozwiązując problemy otwarte niż dokonując namysłu nad pytaniami zamkniętymi (Michael 2013). Niestety ciągle brak w podręcznikach kreatywnych, dywergencyjnych zadań inspirujących do twórczej pracy, własnego, nieskrępowanego działania, myślenia krytycznego, otwartego i heurystycznego. W pytaniach, ćwiczeniach i poleceniach, nie tylko językowych, ale także matematycznych i przyrodniczych, dominuje behawioryzm, spuścizna szkoły transmisyjnej, nauczanie po śladzie. Wszystko to kosztem konstruktywizmu i jego praktycznej realizacji. Zadania konwergencyjne obecne w pakietach motywują przede wszystkim do wydobycia z pamięci poszukiwanych treści, wymagając jedynie ich poprawnego odtworzenia. Uczenie się to głównie podążanie za poleceniami typu *wstaw, podkreśl, podpisz, połącz, uzupełnij korzystając z wyrazów z ramki, rozpisz wg wzoru*. Większość z nich to czynności proste, mechaniczne, niewymagające złożonych strategii działania (Zalewska 2008). Uczeń traktowany jest jak tabula rasa, puste naczynie, gotowe i chętne do napełnienia po brzegi „złotym napojem” przygotowanym przez autorów i wydawców.

Aspekt techniczny dominuje przede wszystkim w zadaniach mających na celu kształtowanie elementarnych umiejętności czytania, pisania i liczenia. Prowadzą one do ujednoczenia działań dzieci, herbartowskiej pracy jednym frontem. Nie ma tu miejsca na indywidualizację, uwzględnienie różnego stopnia wiedzy, poziomu umiejętności i doświadczeń uczniów. Wszyscy w tym samym tempie robią to samo, korzystając przy tym z tego samego koloru kredki. W większości zadań istnieje tylko jedna poprawna odpowiedź, jeden sposób wypełnienia zadania. Najlepiej byłoby, gdyby dzieci udzieliły jej w tym samym czasie.

Konwergencyjność zadań w podręcznikach w dużej mierze opiera się na formule tworzenia przez ucznia wypowiedzi ze zgromadzonych przez autorów wyrazów. Nawet w ćwiczeniach, w których celem dziecka jest wyjście poza dostarczone informacje, antycypowanie i wymyślanie ciągu dalszego historii, ogranicza się jego wypowiedź do przygotowanych uprzednio wyrazów. Brak tu miejsca na kreatywność, spontaniczne, nieskrępowane narzuconymi ramami wnioskowanie ucznia (Szyller 2016). Ortograficzna i gramatyczna poprawność wypowiedzi zdaje się przesuwac na dalszy plan jej komunikacyjną i semantyczną wartość (Zalewska 2008).

Co gorsze, konkretna pula wyrazów, możliwych do użycia przy udzielaniu odpowiedzi na pytanie podawana jest także w zadaniach wymagających wyrażenia „subiektywnej” opinii przez ucznia. Autorzy skutecznie narzucają własne poglądy, „właściwe” sposoby

interpretacji wierszy, ilustracji, obrazków i czytanek. Brak jest miejsca na sformułowanie dziecięcej, niezdeteminowanej charakterem i strukturą polecenia oceny. Forsuje się także określone z góry postawy. W poleceniach typu *ocień*, *opisz* itp. mamy do wyboru szereg przymiotników, których musimy użyć, aby opisać dany przedmiot czy zjawisko. Wymuszają one niejako jedną, prawidłową odpowiedź, tym samym jedno możliwe do wyrażenia zdanie (Zalewska 2008). Co więcej, nierzadkie są elementy przemocy emocjonalnej, w których narzuca się pożądaną relację z ludźmi czy przedmiotami.

Konwergencyjność pojawia się głównie w zadaniach związanych z wprowadzaniem opisu. O ile do określenia charakteru bohatera literackiego trzeba wykorzystać wiedzę z przeczytanej książki i na pewno nie wszystkie przymiotniki z ramki będą do tego odpowiednie, o tyle do opisu własnego taty można użyć niemal każdego przymiotnika odnalezionego w słowniku języka polskiego. Dziecko pozbawione możliwości opowiedzenia o własnym ojcu przestaje widzieć sens wykonywania zadania. Tylko wiedza skontekstualizowana może być przez nie zasymilowana. Ponownie ujawnia się przepaść między tym, co szkolne, a tym, co rzeczywiste. Podręcznikowy tata może być pomysłowy, odważny, wesoły, na szczęście także zmęczony. Takie przymiotniki, jak smutny, chory czy zniecierpliwiony prawdziwemu ojcu jednak nie przystoją. W rezultacie, ograniczając dziecko do użycia części mowy wypisanych w ramce otrzymujemy niezwykle uproszczony, stereotypowy opis książkowego taty, nieistniejącego i bardzo dalekiego od rzeczywistości. Podobne zadania doprowadzają do pozornego kształtowania umiejętności językowych przy jednoczesnym zatraceniu celowości nauki języka. Dyskurs podręcznikowy po raz kolejny okazuje się nie być dyskursem dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Edukacja zaś ustępuje miejsca indoktrynacji. „Celem edukacji jest pobudzenie do krytycznego myślenia dzięki przekazywanym informacjom. Celem indoktrynacji zaś jest wyeliminowanie z procesu poznania racjonalnych uzasadnień i argumentów. Skuteczne zastosowanie indoktrynacji sprowadza się więc do bezrefleksyjnego opanowania pojęć, zasad i reguł jakiegoś działania” (Wróbel 2007: 150–151).

Zastosowanie odtwórczej metody wykorzystywania wyrazów z ramki do konstruowania wypowiedzi widoczne jest także w częściach przyrodniczych pakietów. Dziecko zamiast inspiracji do śledzenia zmian w przyrodzie w warunkach naturalnych, konstruowania własnych dzienników obserwacji, przeprowadzania obserwacji i eksperymentów, stawiania hipotez i szukania na nie odpowiedzi, motywowane jest do opisu odbiegającego od rzeczywistości pseudoprzyrodniczego obrazka z obligatoryjnym wykorzystaniem przygotowanych przez autora wyrazów. Zamiast manipulowania przedmiotami, badania ich właściwości, uczniowie ograniczani są do piagetowskiego werbalizmu obrazkowego, oglądania eksperymentów na zdjęciach udostępnionych na kartach podręcznika. W skrajnych przypadkach, zamiast hodować i podlewać rośliny, naklejają obrazki przedstawiające przedmioty potrzebne do ich uprawy (Szyller 2016).

Narzucenie jednej wizji rozwiązania zadania z powodzeniem odnajdujemy także w przypadku realizacji treści matematycznych. Najczęściej spotykaną strategią rozwiązania zadania jest przedstawienie go na obrazku. Narzuca się tym samym brunerowski

poziom ikoniczny. Nie bierze się pod uwagę faktu, że w zależności od poziomu rozwoju, umiejętności i doświadczeń, uczniowi może być łatwiej wykorzystać inną metodę, obliczając wynik w pamięci (poziom symboliczny), czy manipulując konkretnymi przedmiotami (poziom enaktywny) (Bruner 1978). Dla dziecka, które od razu obliczyło poprawny wynik bezcelowe i bezsensowne wydaje się rysowanie odpowiedzi (nie wspominając już o pseudowartości konieczności udzielenia odpowiedzi pełnym zdaniem, tzw. formalizmie językowym). Tam, gdzie tylko jest to możliwe uczeń powinien móc dojść do rozwiązania samodzielnie. Najlepsza metoda to ta, którą dziecko odkryło samo. Oznacza to nauczanie w poszukiwaniu śladu, a nie podążanie po nim. Nie ma potrzeby i uzasadnienia dla narzucania uczniowi sporządzania rysunku do każdego zadania tekstowego, z którym się zmierza. Problematiczne jest także wymaganie wykonania serii kolejnych działań matematycznych według jednego, przedstawionego przez nauczyciela wzoru. Zastanawiające jest to, czy takie zabiegi wpływają pozytywnie na wykształcenie zaradności arytmetycznej u dziecka, umiejętność budowania własnych strategii.

Dyskurs dziecięcy, czyli „elementarz” widziany oczami dzieci

Zgodnie z wypowiedziami dzieci w podręcznikach znajduje się zbyt dużo zadań trywialnych, zbyt prostych, niedostosowanych do ich możliwości poznawczych, poziomu rozwoju.

„Bo ten podręcznik niczego nie uczy, to jest po prostu podręcznik dla przedszkolaka. Skandal.”

Stopień trudności prezentowanych zagadnień zdaje się odbiegać od szerokiej wiedzy uczniów. Co gorsza, „ciągnie je w dół”. Zdaniem trzecioklasistów największa przepaść między umiejętnościami uczniów a poziomem zadań widoczna jest w klasie pierwszej.

„W pierwszej klasie była taka książka kaligrafia, gdzie się piszę a, a, a i to jest nudne. Wszystkie dzieci krzychały, jak Pani kazała wyjąć te zeszyty. Ciągłe ta sama litera”. „To było takie monotonne. Wiemy wszystko i musimy przepisywać. I literę A przez dwadzieścia razy” „Mnie to wkurzało. Od tego ręka może zaboląć.”

Jak twierdzą uczniowie, problem infantyilizacji treści nie znika również w starszych klasach edukacji wczesnoszkolnej. Dzieci czują się zmuszane do pozorowanej nauki umiejętności, które dawno już posiadły. Uczą się tego, co już wiedzą, nie dowiadują się tego, co chciałyby wiedzieć. W mury szkolne wkrada się nuda, brak poczucia sensu i motywacji do działania (Szyller 2016). Materiał zdaniem dzieci zbyt często jest powielany. W kolejnych klasach brakuje nowych, niepoznanych jeszcze informacji. Uczniowie powtarzają to, czego uczyli się w klasach młodszych.

„Na początku każdej książki mamy powtórkę z pierwszej i drugiej klasy. I to jest nudne, takie łatwe, że się nawet nie chce myśleć. I nie lubimy, że się nudzimy. Są rzeczy za proste.

A za trudne? Nie, nie ma. I że jak jest dodawanie jeden plus pięć, to jest za proste. Takie są np. działania w matematyce. Banalne”. „My to wszystko wiemy”. „Uczymy się ciągle o tym samym. A tego czego nie wiemy, się nie dowiadujemy”. „Po co się tego uczyć, jak już wszystko wiem?” „Jeżeli są łatwe zadania, to mi się tak za bardzo nie chce odrabiać, np. 5 razy 5. W trzeciej klasie. No proszę. Tak i co chwila są te same”.

Badani uczniowie apelują o włączenie do edukacji trudniejszych zadań i ćwiczeń. Mają motywację do konfrontowania się z problemami, których rozwiązanie nie byłoby oczywiste, stanowiłoby wyzwanie.

„Ja nie lubię zadań z treścią. Są za łatwe. Banalne. Powinny być takie, żeby pomyśleć”. „Ja lubię najtrudniejsze. Bo inne są za proste. Tak i nudne”. „Chciałbym, żeby książka stała się 35% bardziej poważna. Po prostu my się już starzejemy”. „A ja lubię z matmy wszystkie działania robić i takie dodatkowe głównie. Takie z tyłu i takie z wykrzyknikiem”.

Uczniowie wskazują także na brak różnorodności treści w podręcznikach, multiplikowanie zadań kształcących te same umiejętności na kilku, a nawet kilkunastu stronach „elementarza”. Konieczność uzupełniania od deski do deski każdego ćwiczenia w podręczniku bazującego na doskonaleniu tych samych umiejętności, skutkuje brakiem czasu na inne, znacznie bardziej wartościowe zdaniem dzieci aktywności.

„Za dużo jest tych działań na jednej stronie, a my robimy po kilkaset. I nie ma czasu na inne rzeczy, np. rysowanie”. „W podręcznikach jest mierzenie sześć dodać trzy centymetry. Na chwilę to jest fajne, ale tego jest za dużo. Sto takich stron”. „Jest za dużo działań. My to już wiemy, a dalej musimy robić to samo. Tak i tak w kółko”. „I z matematyki jest tak, że na górze jest zadanie i dwie strony na ten sam temat, dotyczące tego samego”.

Trzecioklasiści odrzucali wszelkie ograniczenia w samodzielnych wypowiedziach pisemnych. Wykazywali motywację do pisania na kreatywne, otwarte tematy. Sami chcieli decydować nie tylko o treści, ale także o konstrukcji, kompozycji swoich prac. Narzucone schematy uważali za nudne.

„Nie lubimy takich (zadań), gdzie jest dziura na wyraz. Są głupie. I za proste, nawet myśleć nie trzeba. Od razu wiadomo, co trzeba wstawić”. „Ja lubię pisać na dowolny temat. Najlepsze są rzeczy wymyślone. Jak możemy sami zdecydować”. „Ja bym chciała wymyślanie bajek”. „Opowiadanie o niesfornym Ó. No ludzie, to jest nudne. Wolałabym opowiadania swoje wymyślone, np. bajki z głowy, z komiksów. A nie takie z wyrazów”.

Uczniowie chcieli mieć możliwość dzielenia się z innymi własnymi zainteresowaniami, upodobaniami, planami i doświadczeniami.

„Żeby najpierw mówić, co się chce najbardziej robić w przyszłości i o tym gadać. O zawodach, o doświadczeniach”. „Lubimy np. opisać naszego najlepszego kolegę”. „Żeby można było napisać o tym, co lubimy. O naszym hobby. Ja się interesuje komputerem, a nie mogę o tym pisać”.



Rysunek 1. Zadania i rysunki świadczące o dużej wiedzy osobistej dzieci. Swoisty apel o odinfantylizowanie podręczników

Najpopularniejsze spośród zadań zamkniętych, a więc ćwiczenia z lukami wyrazowymi i literowymi badani uważali za uwsteczniające, jałowe i nudne, zdecydowanie zbyt często wykorzystywane przez autorów podręczników.

„Ja nie lubię takiego czegoś jak mamy taki tekst i wpisujemy tylko wyrazy, a Pani nam potem każe wszystko przepisać do zeszytu”. „Albo litery z ortografii do pustych okienek wpisujemy całą lekcję. To jest fu”.

Najbardziej zniechęconym przez dzieci zadaniem konwergencyjnym było obliczanie działań z koniecznością rozpisywania. Uczniowie definiowali je jako „zniewolenie”, marnotrawstwo czasu. Nie widzieli celu ich wykonywania. Twierdzili zgodnie, że tego typu zadania, pojawiając się nagminnie w podręcznikach, zniechęcają ich skutecznie do dalszej pracy z książką.

„Ja chciałem powiedzieć, że słabe jest rozpisywanie, bo bardzo dużo osób się na to skarży. Sto osób. Nienawidzę rozpisywać”. „A po co jak ja naprzód znam wynik”. „Ja bym chciał odpowiedź prostą i już. Świat to nie jest przecież niewola. II wojna światowa minęła”. „Pani mówi, że mam dopełniać. Te wszystkie sposoby długie na dodawanie i odejmowanie to jest strata czasu po prostu”. „Wiemy, jaki jest wynik. To po co to robimy? Ja chciałam napisać normalnie, a tata mówi, że wszystko mam dobrze, ale mam to rozpisać. Szkoda czasu na wszystko”.

Dzieci chciały móc wykonywać obliczenia w pamięci. Pragnęły być traktowane na miarę swoich możliwości, z uwzględnieniem ich potencjału intelektualnego.

„Mi też rozpisywanie się nie podoba. Wolałbym obliczyć w pamięci i obliczyć wynik, a tak siedzę nad pracą domową. Bez sensu, bo jestem bardzo dobry z matematyki i raczej bym go znał”. „Umiemy w pamięci. Nie jesteśmy głupi”. „Najbardziej lubię jak jest dwieście dodać dwieście i trzeba w pamięci”.

Badani wnioskowali o pozostawienie im możliwości korzystania z własnych strategii, sposobów rozwiązania zadania.

„Wolę swoim własnym sposobem, ale bez rozpisywania. Dowolnym sposobem”. „Czasami mamy dwie strony rozpisywania, jednym sposobem napisanym w przykładzie. I to jest mądra. Ja np. szybko liczę i wolę w pamięci”. „Ja wolę, jak można wszystkimi możliwymi, a nie można”.

Swoje zdanie potwierdzali w samodzielnie projektowanych zadaniach do podręczników.

The image shows a collection of handwritten mathematical tasks and drawings. On the left, under the heading "Rozwiąż dowolnie" (Solve freely) and "Edukacja matematyczna (matematyka)", there are several arithmetic problems: $5 \times 3 =$, $8 \times 9 =$, $100 - 20 - 30 =$, $5 \times 5 =$, $10 \times 10 =$, and $3 \times 10 =$. On the right, under the heading "Wymyśl Zadanie napisz na gamku" (Invent a task, write it on a string), there is a drawing of a pot with carrots and tomatoes, and a vertical string with red beads. Below this, under the heading "Wymyśl własny sposób obliczania działań" (Invent your own way of calculating operations), there are several addition problems: $20 + 12 =$, $70 + 40 =$, $60 + 48 =$, $53 + 83 =$, and $64 + 65 =$.

Rysunek 2. Zadania zaprojektowane przez uczniów uwidoczniające potrzebę samodzielnego, kreatywnego działania, odrzucenie ograniczeń.

Zdaniem uczniów w podręcznikach brakuje wielu tematów, które są dla nich niezwykle interesujące. Dzieci apelują o włączenie do pakietów edukacyjnych zagadnień związanych ze sportem, ciałem człowieka, międzykulturowością, geologią, geografią, przyrodą, historią, polityką, techniką, robotyką, wynalazkami, chemią, fizyką i matematyką. Przytoczone w poniżej tabeli wypowiedzi dzieci świadczą o ich ogromnej wiedzy i potencjale. Wskazują na to, że współczesna szkoła zdaje się nie nadążać za potrzebami nowych uczniów.

Tabela 1. Proponowana przez uczniów tematyka, która zdaniem dzieci zbyt rzadko pojawia się w podręcznikach, wraz z jej konkretnymi egzemplifikacjami

Proponowana tematyka	Wypowiedzi dzieci
sport	„I sport jest fajny, ale mało jest takich rzeczy”. „Sportu w ogóle nie ma w podręczniku”.
ciało człowieka, ewolucja	„Ciało człowieka, gdzie są żyły, niebieskie i czerwone”. „Ja bym wolał o budowie człowieka, o anatomii”. „Jak powstał. Najpierw jakaś zwierzyna utraciła ogon itd. Jak powstawały mięśnie i świat”.
międzykulturowość	„Ja bym chciała, że jakby było o innych krajach, to jak oni obchodzą święta. Ja się nauczyłam na zajęciach dodatkowych, że w Meksyku inaczej obchodzi się święta niż w Polsce”. „Np. ja oglądałam taki film, że był taki lud, że jak dżungle giną, to tacy ludzie też giną. I oni nie mają ubrań”. „O tradycjach”. „Żeby było więcej o religiach świata”.
nauka o zwierzętach i roślinach (przyroda)	„Byśmy chcieli o zwierzętach więcej. Tak, przyrody w podręcznikach w ogóle nie ma”, „Tak o przyrodzie nie wiemy nic. Coś tam tak, ale nie dowiadujemy się w szkole”.
geologia, geografia	„Ja bym chciała, żeby w szkole było jeszcze o sprawdzaniu minerałów. Geologia”. „Tak, o kryształach, żeby było. O jaskiniach”. „Bursztyny”. „O kamieniach szlachetnych”.
historia, polityka	„O polityce nie ma”. „Bo to jest interesujące, powinniśmy wiedzieć, co się dzieje”. „Ja bym chciała bardzo rozmowy, że Putin nie będzie jadł naszych jabłek. Tak, że zjemy jabłka na złość Putinowi”. „Tak, że Ukraina i Rosja biją się o Krym. To wiecie, co się dzieje na świecie. Ale nie ze szkoły, od rodziców”. „Ja bardzo chciałabym o wyborach na prezydenta”.
chemia, fizyka	„Chciałabym, żeby w naszej klasie wprowadzili fizykę”. „Ja bym wolała, żeby od trzeciej klasy wprowadzili chemię”. „I eksperymenty i mikstury, ale to wiemy, że to będzie w liceum i gimnazjum i trzeba się zabezpieczyć. Coś się przelewa. Więcej rzeczy chemicznych”
robotyka, technika, wynalazki, urządzenia	„Jak się tworzy dane rzeczy. Wynalazki”. „Tak o wynalazkach nie ma nic”. „Kto wynalazł papier? Co się robi z metalu, ze stali. Jak powstają pieniądze. Jak się je wytwarza”. „Jak się tworzy różne gry”, „Kto wynalazł światło?”

Zdaniem dzieci oprócz wymienionych bagatelizowanych lub wykluczonych w podręcznikach obszarów, brakuje w nich także tematyki trudnej, którą szkoła skutecznie marginalizuje. Dzieci uważały, że tematyka trudna jest niezwykle ciekawa, potrzebna, nowa, inna, interesująca, „niepodręcznikowa”, poruszająca bogate i różnorodne treści, o których uczniowie jeszcze się nie uczyli. Tematy, występujące na co dzień w podręcznikach wydawały się uczniom odtwórcze, nużące, schematyczne i stereotypowe. Trudne tematy trzecioklasiści uważali za życiowe, bliskie rzeczywistości, ale często również nieprzyjemne, lękotwórcze, kłopotliwe do rozmowy. Mimo to byli zdania, że powinno się je realizować na lekcjach. Niektórzy uczniowie twierdzili, że tematy trudne, sporadycznie pojawiające się w podręcznikach, nie uwzględniają wszystkich problemów (np. kłótni rodziców), zniekształcają rzeczywistość (np. winą obarczając zazwyczaj chłopców).

Głównymi argumentami podawanymi na rzecz wprowadzania trudnej tematyki na lekcjach była ich nowość i użyteczność.

„A trudne tematy? Rozmawiacie na takie? Mało. Powinno być ich więcej, bo się więcej dowiemy”. „Ja lubię, są ciekawe. Oglądałem wiadomości i mnie to zainteresowało. Są nowe, ale czasami nie do zrozumienia, bo są smutne. I trzeba dotrzeć do źródła. Tak o to mi chodzi, powinny się pojawiać tematy, których jeszcze nie mieliśmy, np. jakieś rzeczy z wiadomości”. „Ja bym chciał, żeby takie były. Bo tam jest bardzo dużo ciekawych rzeczy, o których normalnie nie rozmawia się w szkole”. „Ale inaczej byśmy nie wiedzieli, że ludzie są chorzy i że nie mamy wody na świecie”. „A to są fajne tematy? Tak, bo to też są ludzie i trzeba to wiedzieć”. „A chcielibyśmy jak w innym kraju się dzieci zachowują. Czy nie muszą pracować, jak w innych krajach jest. Wiemy, że to jest trochę smutne, ale trzeba o tym gadać, żeby wiedzieć, jak się pojedzie do tego kraju jak pomóc”.

Konkluzje

Uczniowie edukacji wczesnoszkolnej, aktywni uczestnicy procesu edukacyjnego apelują do nauczycieli, twórców podręczników i materiałów edukacyjnych o dostrzeżenie ich potencjału rozwojowego oraz szerokich umiejętności i możliwości poznawczych. Aby móc efektywnie się uczyć, chcą pracy zindywidualizowanej we własnym tempie i na zróżnicowanym poziomie, czemu przeczy codzienność edukacyjna w klasach I–III. Posiadając dużą wiedzę o świecie, uczniowie opowiadają się za odinfantyilizowaniem szkoły, rezygnacją z powielającego się, niedostosowanego do ich potrzeb materiału. Chcą zadań dywergencyjnych, otwartych, kreatywnych, rezygnacji z narzucania strategii rozwiązań zadań. Opowiadają się za edukacją nieoderwaną od życia, uwzględniającą ich wiedzę potoczną, osobistą, doświadczenia pozaszkolne i zainteresowania. Pragną wiedzy skontekstualizowanej, pragmatycznej, możliwej do wykorzystania w życiu codziennym.

Postulaty i propozycje zmian podręcznikowych treści proponowane przez trzecioklasiistów zgodne są ze współczesną wiedzą pedagogiczną i psychologiczną dotyczącą edukacji dzieci w wieku wczesnoszkolnych. Z powodzeniem odnaleźć można wspólne mianowniki metodologii dziecięcej oraz wyników badań i analiz prowadzonych przez

ekspertów, teoretyków i praktyków zajmujących się wczesną edukacją (D. Klus-Stańska, M. Żytko, M. Wiśniewska-Kin, E. Zalewska, M. Nowicka, E. Filipiak). Z roku na rok pogłębia się przepaść między sposobem pracy nauczycieli, działalnością administracji oświatowej oraz założeniami i realizacjami twórców materiałów dydaktycznych dla dzieci. Wszystkie te podmioty, w przeciwieństwie do badaczy wczesnej edukacji, jak i samych uczniów, zdają się nie posiadać wiedzy i świadomości dotyczącej możliwości rozwojowych uczniów klas I–III. Nie doceniają potencjału rozwojowego dzieci.

Infantylnie, ogłupiające i niewiedzotwórcze treści w podręcznikach, brak zainteresowania sposobem myślenia dzieci, brak wykorzystania wiedzy osobistej uczniów, wszystko to powoduje ogromne szkody. Uczniowie stopniowo tracą motywację do uczenia się i zainteresowanie szkołą. Nabywają przekonania, że świat wiedzy pozaszkolnej jest znacznie ciekawszy i intrygujący. Nie mogą zrozumieć, dlaczego szkoła – miejsce stworzone dla dzieci, lekceważy ich zainteresowania i potrzeby (Szyller 2016).

Dopóki proces kształcenia w klasach początkowych nie będzie oparty na rzetelnej diagnozie praktyki edukacyjnej i wynikach analiz badawczych, dopóki materiały dydaktyczne nie będą tworzone w zespołach specjalistów rozumiejących specyfikę pracy w klasach I–III i orientujących się w możliwościach rozwojowych dzieci, dopóty świat szkolny i pozaszkolny będą się oddalać. Czy uwzględniając opinie uczniów dokonamy swoistego przebudowania systemu edukacyjnego? Czy upierając się przy swoim, doprowadzimy do sytuacji, w której zbudowanie mostu łączącego dwa wyżej wspomniane światy okaże się niemożliwe? Na powyższe pytania nie znajdziemy dziś odpowiedzi, możemy jednak z dużym przekonaniem i ze smutkiem stwierdzić, że obecnie dyskurs podręcznikowy nie jest dyskursem dzieci.

Literatura

- Bruner J.S. (1978), *Poza dostarczone informacje*. Warszawa, PWN.
- Christensen P., James A. (2008), *Research with Children: Perspectives and Practices*. London, Falmer Press.
- Filipiak E. (red.) (2008), *Rozwijanie zdolności uczenia się: wybrane problemy*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- James A., Jenks Ch, Prout A. (1998), *Theorizing Childhood*, Teachers College Press.
- Jenks C. (2008), *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*. W: M.J. Kehily (red.) *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Kehilly M. (2008), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2014), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia.
- Michael W.B. (2003), *Guilford's Structure of Intellect and Structure – of – Intellect Problem – Solving Models*, W: Houtz J., C. (red.) *The Educational Psychology of Creativity*, Hampton Press, Cresskill.
- Szmidt J. (2013), *Pedagogika twórczości*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

- Szyller A. (2016), *Podręczniki zintegrowane dla edukacji wczesnoszkolnej – koncepcja autorów a perspektywa uczniowska*, niepublikowana praca doktorska, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Domincja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wróbel A. (2007), *Przestrzeń indoktrynacji*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 5/6.
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwa Naukowe.
- Zalewska E. (2013), *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zimny Z. (red.) (1995), *Pomiar dydaktyczny jako instrument doskonalenia procesu kształcenia (na przykładzie nauczania początkowego matematyki)*. Częstochowa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Żytko M. (2014), *Recenzja podręcznika Men, Nasz Elementarz, część 1, klasa 1 szkoły podstawowej*.

Beata Telatyńska

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
telatynska@wp.pl

Możliwości współczesnej recepcji utworów Stanisława Jachowicza, dydaktycznej literatury dziewiętnastowiecznej¹

Summary

Opportunities for contemporary reception of works by Stanisław Jachowicz, the didactic literature on the nineteenth century

Prior to the nineteenth century, literature aimed particularly at children did not exist. Only romanticism saw the great potential that the engagement with the topic of childhood offered. In Poland Stanisław Jachowicz – Polish storyteller, educator and charity activist-achieved significant successes in this field. In this article, the author presents Jachowicz's work from two perspectives. By conducting a nineteenth century and a contemporary reading of his narrations, she examines the possible contexts of reading Jachowicz's didactic literature, concentrating primarily on his fairy tales. Although, from the point of view of contemporary pedagogy, Jachowicz's educational methods are outdated and inadequate to give guidance on the realities that the children of today face, one can find universal elements in the writer's work, for example, respect for another person, work, money or empathy. The modern reader is invited to gain a better understanding of the realities of the nineteenth century family and confront these insights with the challenges and the hopes of the present day.

Słowa kluczowe: bajkopisarstwo romantyczne, literatura dla dzieci, literatura dydaktyczna, pedagogika XIX wieku, Stanisław Jachowicz

Keywords: children's literature, educational literature, nineteenth century pedagogy, romantic fable, Stanisław Jachowicz

¹ Artykuł jest częścią projektu finansowanego w ramach innowacyjnego programu badawczo-szkoleniowego Unii Europejskiej Horyzont 2020, działanie Maria Skłodowska-Curie, numer umowy grantowej 676452. The paper is part of a project that has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie-Skłodowska-Curie grant agreement number 676452.



Wprowadzenie

Koncepcja bajki dla dzieci i młodzieży nie zrodziła się, wbrew obiegowym przekonaniom, w Oświeceniu, ani w czasach La Fontaine'a, mimo że cieszyła się wówczas dużym powodzeniem. Zanim powstało oryginalne piśmiennictwo dla dzieci, wychowawcy posługiwali się tekstami literatury wysokiej, klasyki, podającymi gotowe wzorce etyczne i edukacyjne. Potrzeby czytelnicze dzieci zaspokajane były przekazem ustnym w postaci baśni, legend, mitów. Do rąk dziecięcych trafiały bajki Ezopa, eposy Homera. Dopiero przełom romantyczny przyniósł nowe spojrzenie na dziecko. Dzieciństwo urosło do rangi hasła programowego, dziecko stało się figurą poetycką, symbolem, za pomocą którego wyrażano pokoleniowe rozterki i pragnienia. Romantycy zachowali oświeceniowy szacunek dla dziecka jako tworu delikatnego i wymagającego opieki, nie przygotowywali go jednak do pełnienia zadań społecznych, wręcz odwrotnie, pragnęli uchronić naturalność i niewinność dzieciństwa przed dorosłością. W pierwszej połowie XIX wieku pedagodzy w całej Europie posługiwali się gotowymi tekstami z literatury wysokiej bądź przygotowanymi w taki sposób, by przekazywały właściwe wzorce edukacyjne i moralne. Na potrzeby wychowania dzieci tworzone adaptacje znanych utworów klasyki światowej: *Przygód Robinsona Cruoe* Daniela Defoe, *Don Kichote'a* Cervantesa, *Podróży Guliwera* Jonathana Swifta i wielu innych. Młody odbiorca funkcjonował na skrzyżowaniu dwóch obiegów literatury: tekstów pisanych specjalnie dla niego, w większości przez pedagogów oraz utworów adaptowanych z literatury ogólnej.

W niniejszym artykule skupiam uwagę na pedagogicznych aspektach twórczości Stanisława Jachowicza. W pierwszej części przedstawiam pokrótce twórczość dla dzieci w XIX wieku. Na tym tle przybliżam postać S. Jachowicza jako bajkopisarza, pedagoga, działacza społecznego, a w końcowej części piszę o współczesnej recepcji i potencjale wychowawczym jego twórczości.

Działalność i twórczość Stanisława Jachowicza

Aktywność pedagogiczną Stanisława Jachowicza (1796–1857) – bajkopisarza, pedagoga, działacza charytatywnego, „kapłana biednych” (Skimborowicz 1858: 58) można porównać z działaniami Jana Henryka Pestalozziego, szwajcarskiego pedagoga oraz Friedricha Froebła, żyjącymi na przełomie XVIII i XIX wieku, reformatorami edukacji, zainteresowanymi przede wszystkim pomocą dzieciom wywodzącym się z ludu. Pestalozzi kształcenie intelektualne ucznia powiązał z praktyczną nauką zawodu i doceniał wartość rodziny w procesie edukacji dziecka. Froebel w swojej pracy wychowawczej główny nacisk kładł na rozwój fizyczny, moralny i umysłowy małych dzieci (Wołoszyn 1964). Wykreowana przez nich postać nauczyciela przedstawiała osobę zaangażowaną nie tylko w edukację, ale i pozaszkolne wychowanie ucznia.

Jachowicz w pracy i prywatnie wraz z drugą żoną realizował życiowe postulaty. Zanim doczekali się dwóch własnych synów, adoptowali osieroconą uczennicę oraz czwór-

kę dzieci zmarłej siostry żony. Jego dom zawsze był swego rodzaju ośrodkiem działań wydawniczych, pedagogicznych i społecznych. Rodzice skrzętnie notowali obserwacje na temat rozwoju dziecka, szczególnie w zakresie rozwoju mowy na przykładzie swoich synów: Eryka i Rudolfa (Jachowicz, Jachowicz 1846–1851). W szkole ceniono Jachowicza za urozmaicone wykłady oraz odwoływanie się do doświadczeń odbiorców (Szymanowski 1858).

Utwory Jachowicza trudno nazwać literaturą piękną. Brak w nich dbałości o formę i artystyczny kształt. Mimo że powstały w latach 20. XIX wieku, mocno osadzone są w utylitarnej i praktycznej ideologii poprzedniego stulecia. Jednak współcześni poeci doceniali jego utwory za prostotę języka, odpowiednią dla mniej wykształconej warstwy społeczeństwa, jakże odmienną formę od tej, do której przyzwyczaiła odbiorców oświeceniowa twórczość. Jachowicz zdecydowanie największy nacisk położył na walory edukacyjne swojej twórczości, nie zabiegając o kształt artystyczny. Nie uprawiał różnych form literackich. Wzorując się na utworach Ignacego Krasickiego, stworzył teksty, które charakteryzuje zwięzła treść, lapidarność, epigramatyczna przejrzystość. Oryginalne niewątpliwie jest dostosowanie utworów do psychiki odbiorcy oraz serdeczny i połączliwy ton. Teksty Jachowicza odwołują się do surowych ideałów wychowawczych, utrzymanych jeszcze w stylu oświeceniowym. Uczą przede wszystkim pracowitości, posłuszeństwa, uczciwości, sumienności, cierpliwości, poszanowania starszych, dobroci dla ludzi i zwierząt. Dydaktyka w jego wykonaniu musiała nieraz przestraszyć, ale zawierała również elementy humorystyczne. Najważniejszą innowacją w konstrukcji jachowiczowskiego gatunku była jednak rezygnacja z alegorii – nie zawsze zrozumiałej dla dziecięcego odbiorcy. Ważnym elementem, szczególnie w późniejszym okresie, jest uwypuklenie znaczenia pracy i szacunku do niej, godności osobistej na tle aktualnych problemów w skali miasta i kraju.

Niemożliwe jest rozpatrywanie twórczości pisarza bez uwzględnienia kontekstu sytuacji politycznej kraju po upadku powstania listopadowego, ówczesnej walki o ojczysty język i demokrację i poprawę stosunków społecznych. Jak pisze Izabella Kaniowska Lewańska:

Zrozumiałe będzie wówczas zarliwe dążenie do kształtowania charakteru ze stawianiem na pierwszym miejscu prawości, solidarności społecznej, pracowitości, chęć dostarczenia też materiałów kształcących dla wychowawców, matek – zastąpienie kasowanych szkół (Kaniowska-Lewańska 1973: 80).

Współczesne spojrzenie na spuściznę Jachowicza

Twórczość Jachowicza żyła nie tylko do końca XIX wieku, ale także w późniejszym okresie. Okrzyknięto go ojcem polskiej literatury dla najmłodszych. Do dziś najbardziej rozpoznawanym utworem poety jest słynny *Chory kotek*. Jednak nadmierne moralizatorstwo, nierealistyczny obraz biblijnego porządku świata, w którym posłusznych spotyka dobro,

a niegrzecznych kara zostało wytknięte Jachowiczowi już na początku XX wieku za sprawą sparodiowanych bajek w *Słówkach* Tadeusza Boya-Żeleńskiego².

Model nauczyciela propagowany przez Jachowicza przyjmuje w procesie edukacyjnym rolę autorytetu, który „wie lepiej” z racji swojego wieku, pozycji społecznej i autopsji. Widać to szczególnie w bajkach i powiastkach (Jachowicz 1860: 73, Jachowicz 1824: 13–14) oraz w utworze *Rady wuja dla siostrzenic*. Tytułowy doświadczony krewny, mając na celu dobro swoich wychowanek, podkreśla istotę tradycyjnego modelu małżeństwa:

Żona męża trud osłodzi i raj ziemski mu założy (...) Mąż panuje władzą, siłą, a kobieta ma być miłą, słodką, cichą, nieuporną, pobłażliwą i pokorną (Jachowicz 1855b: 12–13).

Jachowicz zabiegając o wykształcenie oczekiwanych postaw moralnych, kieruje się wiedzą potoczną, obciążoną stereotypizacją, wyrastającą z własnych doświadczeń. Model edukacji propagowany przez Jachowicza przypomina „bankowy” (Freire 2000, 1992), w którym uczeń przyjmuje depozyt otrzymany od nauczyciela. Pedagog jest osobą, która przekazuje wiedzę, nie dopuszczając do jej samodzielnego poszukiwania, zdobywania i doświadczania. Nie ma także możliwości uczenia się nauczyciela od ucznia, ponieważ uczeń jest bierny w procesie uczenia. Takie podejście dalekie jest od konstruktywizmu, w którym wiedza jest subiektywna a dziecko konstruuje własne rozumienie świata poprzez doświadczanie i selekcję zdobytej wiedzy. Rolę wychowawcy u Jachowicza pełni nie tylko odautorskie „ja”, lecz przede wszystkim poszczególni członkowie rodziny: matka (*Stas*³), ojciec (*Lorcja*), dziadek (*Wieczór pod drzewkami*), rzadziej inne dziecko (*Dworek pod laskiem*). Zdarza się, że pouczeń udziela rodzic ze świata zwierząt, np. mysz (*Myszka na śniadaniu*), mrówka (*Mrówka*). W tak skonstruowanej relacji można spodziewać się zaistnienia zjawiska pułapki izonomii (Czerepaniak-Walczak 1994), gdy uczeń zdejmuje z siebie odpowiedzialność za własne kształcenie, oczekując, że ktoś kompetentny wskaże mu drogę postępowania. Ponadto uwidacznia się siła mitu autorytetu (Vališová 2015). Jachowicz wyraźnie podkreśla, że tylko dorosły może wykształcić w dziecku pożądane cechy i wymaga akceptacji tego faktu ze strony dziecka, podając za przykład drzewko, które daje się ugiąć, kiedy jest młode (*Adaś*) lub psa Kruczka, który szybciej nauczył się sztuczek, kiedy był jeszcze szczeniakiem. Uczeń musi ten układ zaakceptować, nawet jeśli, tak jak np. Kruczek, nie ma na to ochoty i zgodnie z naturą woli zabawę (*Piesek Kruczek*).

Behawioralna edukacja u Jachowicza opiera się na systemie nagród i kar. Dziecko pod wpływem lektury przekonuje się, że nie powinno być nieposłuszne, bo próba „nadąsania się na mamę” kończy się płaczem i bólem, samotna wyprawa w pole zostaje przerwana atakiem pszczoły, której użądlenie pozostawia bliznę na twarzy na całe życie (*Salusia*), róża ma kolce, które boleśnie kłują a konsekwencją gryzienia orzechów, wbrew ostrze-

² Por. T. Boy (2001), *Słówka*, Gdańsk, Tower Press, np.: *O bardzo niegrzecznej literaturze polskiej i jej strapionej ciotce*, s. 9–11, *Dwa kotki*, s. 226, *Deszczyk*, s. 227.

³ W nawiasach podaję tytuły utworów.

żeniom ojca, jest brak użębienia (*Andzia, Nieposłuszeństwo*). Karą dla dziecka jest także cierpienie rodzica wywołane nieposłuszeństwem (*Łza matki*). Edukacja behawioralna jest skuteczna, gdy zależy nam na wykształceniu w dziecku schematycznych, bezrefleksyjnych zachowań. Skupia się ono na niepopelnianiu błędów i podporządkowaniu woli dorosłego, co zaowocuje brakiem samodzielności. Mimo że żyjemy w XXI w., behawioryzm nadal jest często praktykowany (nawet nieświadomie) przez wielu dydaktyków (Klus-Stańska 2010: 210, 217) a szkoła nie rozwija twórczych kompetencji, nie uczy niezależności, samodzielności i przetwarzania informacji (tamże: 33).

Współczesnego odbiorcę razić mogą liczne archaizmy różnego typu: np. *podpłomyki, jałmużna, litośna dziecina, napierać się czegoś* (Jachowicz 1855a: 35–37, 67–68, 1860: 52, 1860: 3), nieadekwatne do dzisiejszych czasów realia życia: służba w domu, jałmużna dla ubogich oraz wyraźne podziały społeczne (*Karolek, Marynia, Gliniana skarbonka 42, Szczęść Boże i Bóg zapłać*). Także model rodziny prezentowany w utworach Jachowicza nie koresponduje ze współczesnym. Role męża i żony uległy unifikacji, nie ma dystansu między małżonkami, między rodzicami a dziećmi, kobiety pracują zawodowo (Tyszka 2001). W świecie bajek Jachowicza role w rodzinie są ściśle wyznaczone, choć, co istotne, rozwojem moralnym dziecka zajmują się oboje rodzice. Zarówno ojciec, jak i matka tłumaczą zasady panujące świata, zgodnie uczą obowiązujących norm aktualnych również i dziś: szacunku do człowieka niezależnie od jego statusu społecznego, prawdomówności i pracy. Jednakże matka jest nadwrażliwą, słabą istotą, która płacząc oskarża syna o brak uczuć, gdy chłopiec hałasuje podczas zabawy (*Łza matki*), tłumi artystyczną swobodę rysującego dziecka, sugerując, by rysowało coś pożytecznego a nie niekształtne postaci (*Mały rysownik*). Idealny ojciec nie zamyka dziecka w pokoju na klucz, by nauczyć je, zgodnie z popularną w XIX wieku zasadą: „nie rób drugiemu, co tobie niemiłe”, że nie wolno dręczyć żadnych istot żywych (*Tadeuszek*).

Bajki Jachowicza skierowane są do odbiorcy na poziomie przedkonwencjonalnym i kowencjonalnym rozwoju moralnego, według kryterium przyjętym przez Lawrence’a Kohlberga (Harwas-Napierała, Trempała 2004: 116–115, 2005: 118, 137). Dziecko jest wówczas pod wpływem autorytetu rodzica, zdaje sobie sprawę, że łamanie zasad ustalonych przez dorosłego niesie za sobą zgubne konsekwencje (np. *Gdzie wartość prawdziwa, Kwoka i kogucik*). Rola rodzica w tym procesie nie pozostawia wątpliwości. Od niego zależy, w jakim stopniu wykształcą się w dziecku takie emocje, jak lęk, poczucie winy, wstyd czy naturalna, wrodzona zdolność empatii (Davis 2001: 36). Umiejętność przyjmowania ról, tzn. przyjmowania spodziewanych przez społeczeństwo postaw, naśladowanie innych, wybieranie swojego „miejsca” w społeczeństwie rośnie wraz z wiekiem (Davis 2001). Jachowicz wykorzystuje tę zależność, odwołując się do emocji małych dzieci, zanim wzmocnią się w nich postawy prospołeczne lub zbuntują się przeciwko nim.

Dziecko na każdym etapie rozwoju pragnie zrozumieć otaczający je świat i prawa nim rządzące, robi to na swój sposób. Utożsamiając się z konkretnym bohaterem bajki, odnajduje rozwiązanie swoich własnych problemów, poznaje samego siebie. Trudno oczekiwać, by w dobie konsumpcjonizmu (Bauman 2006) nawiązało porozumienie ze swoim

rówieśnikiem sprzed prawie 200 lat. Nie zrozumie potrzeby zaszczytu w sukience dziury „póki mała” czy strachu Stasia przed złością mamy za poplamione ubranie (*Zaradz zlemu zawczasu, Staś*). Współczesne społeczeństwo nie gromadzi zapasów, nie oszczędza. Liczy się, to co można mieć teraz – wystarczy karta kredytowa, kredyt zaciągnięty w banku – nie trzeba czekać, by zaspokajać swoje pragnienia.

Świat zmienia się, postępująca technicyzacja życia, globalizacja są nieuchronne. Powrót do świata bajek Jachowicza nie jest możliwy. Warto jednak zatrzymać się „w biegu” i spojrzeć nieco uważniej na to, co proponował Jachowicz swoim podopiecznym. W XXI w. w chaosie informacji, wszechobecnych mediów podających gotowe wzorce życia, akceptowanych bezrefleksyjnie przez odbiorców, przyspieszonego tempa, konsumpcyjnego stylu życia tęsknimy za poczuciem bezpieczeństwa. W świecie bajek Jachowicza wszystko ma swoje miejsce – rodzina, dzieci, przyroda, dobro i zło jest jednoznaczne.

Uwagi końcowe

Twórczość Stanisława Jachowicza odegrała znaczącą rolę w rozwoju polskiej pedagogiki i może być ważnym źródłem refleksji współczesnego wychowawcy ze względu na jej przesłanie edukacyjne. Wartości zawarte w jego utworach nie straciły na aktualności w XXI wieku i mimo że forma i sposób ich przekazania nie są w stanie trafić do współczesnego młodego odbiorcy, mogą stać się przedmiotem rozmów z czytelnikami – dziećmi i dorosłymi.

Postawienie uczniów przed zadaniem poznania świata oferowanego przez Jachowicza, w sytuacji problemu, jakim jest kontrast pomiędzy dwoma światami – współczesnym i XIX-wiecznym – z wykorzystaniem osobistych doświadczeń, może zaowocować ciekawymi wnioskami. Sam twórca mógłby posłużyć jako przykład współczesnemu pedagogowi – zatroskany o los dzieci ubogich i sierot, skupiony przez całe życie na poprawie ich losu – propagował nowoczesne, jak na tamte czasy, metody wychowawcze.

Literatura

- Bauman Z. (2006), *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*. Kraków, WAM.
- Boy T. (2001), *Słówka*. Gdańsk, Tower Press. <http://www.biblioteka.kijowski.pl/boy-zelenski%20tadeusz/slowka.pdf> (28.12.2016).
- Chrzanowska E. (2006), *Stanisław Jachowicz – portret „miłującego bajkopisarza”*. „Rocznik Mińsko-Mazowiecki”, t. 14.
- Czerpaniak-Walczak M. (1994), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin, Uniwersytet Szczeciński.
- Cieślakowski J. (1991), *Antologia poezji dziecięcej*. Wrocław, Ossolineum.
- Czechowski J. (2007), *Funkcje edukacyjnej literatury dla dzieci i młodzieży*. „Kultura i Edukacja”, nr 2.
- Davis M.H. (2001), *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Gdańsk, GWP.

- Freire P. (2000), „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji. W: K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2004), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*. Warszawa, PWN.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2005), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów rozwoju człowieka*. Warszawa, PWN.
- Jachowicz S., Jachowicz A. (1846–1851), *Dzienniki Stanisława i Antoniny Jachowiczów dotyczące rozwoju ich dzieci w pierwszych latach życia*. [Dzienniczek Rudzia pisany przez ojca]. T. 1–3, [rękopis], <https://polona.pl/item/40768992/8> (10.04.2017).
- Jachowicz S. (1860), *Bajki i powiastki z ilustracjami Wojciecha Gersona*. Petersburg, B.M. Wolff. <https://polona.pl/item/10302/4> (28.12.2016).
- Jachowicz S. (1824), *Bajki i powieści*. Płock, K. Kulig <https://polona.pl/item/28989/6> (28.12.2016).
- Jachowicz S. (1919), *Bajki, powiastki, pieśni*. Warszawa, M. Arct. <https://polona.pl/item/97284/1> (28.12.2016).
- Jachowicz S. (1855a), *Księżeczka dla Stefcia*. Warszawa, A. Gins. <https://polona.pl/item/43346/3> (21.12.2016).
- Jachowicz S. (1862), *Podarek dzieciom polskim*. Warszawa, Gazeta Polska. <https://polona.pl/item/41927/4> (28.12.2016).
- Jachowicz S. (1855b), *Rady wuja dla siostrzenic*. Warszawa, A. Gins. <http://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/doccontent?id=283309> (21.12.2016).
- Jachowicz S. (1830), *Rozmowy mamy z Józią*. Warszawa, A. Gałęzowski i Spółka. <http://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/doccontent?id=283293> (21.12.2016).
- Jachowicz S. (1869), *Śpiewy dzieci*. Warszawa, J. Unger. <http://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/doccontent?id=206665> (22.12.2016).
- Jakubiak K., Nawrot-Borowska M. (2016), *Rodzina polska w XIX wieku jako środowisko wychowawcze i jej funkcja edukacyjna*. „Studia Paedagogica Ignatiana”, Vol. 19 (2). <http://apcz.pl/czasopisma/index.php/SPI/article/download/SPI.2016.2.001/10361> (22.12.2016).
- Jakubiak K. (2014), *XIX-wieczne wzorce polskiej rodziny i wychowania rodzinnego dziecka oraz ich oświeceniowe inspiracje*. W: Dormus K. i in. (red.), *Komisja Edukacji Narodowej. Kontekst historyczno-pedagogiczny*. Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej, t. 3, Kraków. http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/247/0051_20150304_gw_ra_19wieczne_wzorce_polskiej_k_jakubiak.pdf?sequence=1 (28.12.2016).
- Kaniowska-Lewańska I. (1973), *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864*. Warszawa, WSiP.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Kubale A. (1984), *Dziecko romantyczne*. Wrocław, Ossolineum.
- Skimborowicz H. (1858), *O Stanisławie Jachowiczu*. W: *Wieniec*, T. 3, Warszawa, A. Gins.
- Szymanowski W. (1858), *Jachowicz*. W: *Wieniec*, T. 3, Warszawa, A. Gins.
- Upominek z prac Stanisława Jachowicza: bajki, nauzki, opisy, powiastki i różne wierszyki* (1902), Poznań. <https://polona.pl/item/26122/2/> (28.12.2017).
- Śliwerski B. (2015), *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tyszką Z. (2002), *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Vališová A. (2015), *Teachers' authority in relation to their social competence*. „Studia Edukacyjne”, nr 35.

- Waksmund R. (2000), *Od historii dzieciństwa do etnografii dzieciństwa*. W: tegoż, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy-gatunki-konteksty)*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Waksmund R. (1986), *Literatura pokoju dzieciennego*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Wieniec, pismo zbiorowe ofiarowane Stanisławowi Jachowiczowi przez pierwszych kraju autorów oraz licznych jego przyjaciół i wielbicieli*. (1858), T. 3, Warszawa, A. Gins. https://books.google.pl/books?id=9gQEAAAAYAAJ&pg=PP5&dq=wstrzymal+slonce+ruszyl+ziemie&lr=&as_drrb_is=b&as_minm_is=0&as_miny_is=&as_maxm_is=0&as_maxy_is=1860&as_brr=0&source=gbs_selected_pages&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (28.12.2017).
- Wołoszyn S. (1964), *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa, PWN.

Agnieszka Janik

Uniwersytet Wrocławski
agnieszkaanna.janik@gmail.com

Warunki do zabawy na Przygodowym Placu Zabaw w Berkeley Marina w Kalifornii

Summary

Play conditions at the City of Berkeley's Marina Adventure Playground

The following publication is an attempt to describe observed reality, especially in terms of conditions provided for play. This article is the result of author's research visit at the City of Berkeley's Marina Adventure Playground. During the visit the author had the opportunity to attend the unique and dynamic play environment of adventure playground in Berkeley Marina that enables its users to saw, hammer, build forts, play with water and fire. At the same time the it was designed in the way that encourages to play not only children's but also adults. The presented content includes: the concept of playground in Berkley, its the design of space and play equipment, its policy and role of play leaders. The research methodology included qualitative procedure. Qualitative analysis, ethnographic observation and qualitative research interview has been used.

Słowa kluczowe: przygodowe place zabaw, zabawa na zewnątrz, współczesna zabawa, deprywacja zabawy

Keywords: adventure playground, outdoor play, contemporary play, play deprivation

Wprowadzenie

Dziecięca zabawa była przez lata marginalizowana bądź pomijana w dyskursie społecznym i medialnym, podobnie jak kategorie „dziecko” i „dzieciństwo”. Dzieci uważano za „mimniatury dorosłych” i istoty dopiero „stające się” (Postman 1982: 14). Z początkiem XIX wieku społeczna wizja dziecka uległa przeobrażeniom – dzieci uznano za istoty „już będące”; zaczęto je postrzegać jako pełnoprawnych aktorów życia społecznego zdolnych do podejmowania znaczących decyzji (zob. Corsaro 1997; Prout 2005; James, James 2004). Wraz ze zmianą społecznego wizerunku dziecka również rola i znaczenie i zabawy uległy przeobrażeniom. Obecnie kwestie dziecięcej zabawy podejmowane są przez środowiska badaczy, społeczników i rodziców z całego świata (Brown, Patte 2013: 6). Międzynarodowym dokumentem gwarantującym dzieciom prawo do zabawy jest Konwencja o prawach dziecka ratyfikowana w 1989 roku przez większość państw świata. Okazuje się jednak, że warunki i możliwości dziecięcej zabawy są bardzo zróżnicowane, niejednoznaczne i relatywne (Sutton-Smith 1997: 296). W prowadzonych debatach ważnym zagadnieniem jest swobodna

zabawa dzieci na świeżym powietrzu bez nadzoru rodziców (Brown, Patte 2013: 86–84). Wielu badaczy stwierdziło, że taki rodzaj zabawy stanowi znikomą część codziennych zajęć i aktywności dzieci. Tym samym dzieci coraz rzadziej mają okazję do poznawania i odkrywania najbliższego otoczenia w gronie rówieśniczym. Zjawisko to określono mianem deprivacji zabawy, a do jego głównych przyczyn zaliczono: zbyt długi czas spędzany przez dzieci w szkole oraz przed ekranami komputerów, telewizorów i urządzeń typu *smart*, brak bliskich relacji dzieci z naturą (zob. Louv 2014; Wilson 2012), nadopiekuńcze postawy rodziców oraz nieatrakcyjność placów zabaw i zewnętrznych przestrzeni zabaw (zob. Brown, Patte 2013; Hughes 1996; Frost 2006; Shackell i in. 2008).

Interesującą i wartościową alternatywę w projektowaniu zewnętrznych przestrzeni zabaw stanowią przygodowe place zabaw. Ich tradycja obejmuje kontakt z wiatrem, wodą, powietrzem i ziemią (Frost 1988; Hughes 1996; Eriksen 1985). Za autora koncepcji przygodowych placów zabaw uważa się Carla Theodora Sørensen – duńskiego architekta krajobrazu. Sørensen w opublikowanej w 1931 roku książce „Parker og Parkpolitik” („Parki i Regulacje dotyczące Parków”) po raz pierwszy przedstawił idee, które później złożyły się na koncepcję przygodowych obiektów. Użyte przez niego sformułowanie „skrammellegeplads” nawiązywało do stworzenia „śmiecioviego” miejsca dla dzieci (Brett, Moore, Provenzo 1993). Zwięzłego opisu koncepcji tego typu obiektów dostarcza broszura wydana w 1973 roku przez National Playing Fields Association (Krajowe Stowarzyszenie Placów Zabaw w Londynie):

Przygodowy plac zabaw jest miejscem, gdzie dzieci w każdym wieku, pod przyjaznym nadzorem, mogą podejmować się rzeczy, które trudno jest im robić w zatłoczonym, miejskim społeczeństwie; są to aktywności, takie jak: budowanie szalásów, ścian, fortów, kryjówek, domków na drzewie; rozpalanie ognia i gotowanie, wspinanie się na drzewa, kopanie, rozbijanie kempingów; być może dbanie o ogród i hodowanie zwierząt; jak również bawienie się w gry zespołowe, gry grupowe, malowanie, przebieranie się, lepienie i modelowanie lub robienie niczego.

Koncepcja przygodowych placów zabaw zakłada zabawę dzieci na świeżym powietrzu bez nadzoru dorosłych. Nadzór został zastąpiony przyjaznym wsparciem zapewnianym przez liderów zabawy (ang. *play leaders*). Pojęcie „lider zabawy” najczęściej oznacza zawód wykonywany przez osoby towarzyszące dzieciom podczas zabawy na przygodowych placach zabaw¹. Współcześnie w Europie funkcjonuje około 1000 obiektów tego typu. Najwięcej zlokalizowanych jest w Danii, Szwecji, Francji, Niemczech, Anglii i Holandii. Wiele znajduje się także w Japonii².

Niniejszy artykuł został poświęcony charakterystyce Przygodowego Placu zabaw w Berkeley Marina w Kalifornii³. Celem artykułu jest zapoznanie czytelnika z warunkami do zabawy, jakie stworzono dzieciom na tym placu. W Polsce przygodowe place zabaw

¹ <http://www.allianceforchildhood.org/playwork>, 29.11.2015.

² <http://www.adventureplay.org.uk>, 29.10.2015.

³ Oryginalna nazwa placu zabaw: the City of Berkeley's Marina Adventure Playground.

nie zostały rozpoznane przez środowisko pedagogiczne. Tym samym niniejszy artykuł może stanowić jeden z punktów wyjścia do pobudzenia dyskusji nad różnorodnością przestrzeni współczesnych placów zabaw w gronie polskich praktyków i teoretyków zabawy.

Metodologiczne podstawy badań

Artykuł zawiera analizę materiałów zgromadzonych i opracowanych przez autorkę podczas dwutygodniowej wizyty badawczej na terenie Przygodowego Placu Zabaw w Berkeley Marina w Kalifornii⁴. Badania były prowadzone na przełomie sierpnia i września 2015 roku. Ich celem było zrozumienie i poznanie warunków do zabawy stworzonych na placu przy uwzględnieniu jego specyfiki. Tym samym w niniejszym artykule podjęto próbę udzielenia odpowiedzi na główny problem badawczy:

Jakie są warunki do zabawy na terenie Przygodowego Placu Zabaw w Berkeley Marina w Kalifornii?

Aby udzielić odpowiedzi na postawiony problem badawczy należało zastanowić się, jakie czynniki oddziałują na zabawę dzieci. Na podstawie studiów literatury przedmiotu sformułowano następujące szczegółowe problemy badawcze:

- Jaka jest koncepcja funkcjonowania placu?
- Jak została zorganizowana przestrzeń placu?
- Co znajduje się na terenie placu?
- W jaki sposób liderzy zabawy organizują warunki do zabawy na terenie placu?

Ze względu na jakościową specyfikę problemów badawczych badania zostały osadzone w paradygmacie interpretatywnym (Denzin, Lincoln 2009). Wiodącą metodą gromadzenia danych była obserwacja uczestnicząca o charakterze etnograficznym. Badania etnograficzne mają na celu dostarczenie wiarygodnej charakterystyki i opisu życia badanych. Badania tego typu należy prowadzić w naturalnym środowisku funkcjonowania badanej zbiorowości, dzięki czemu jej zachowanie w większej mierze będzie pozbawione zażenowania i skrępowania (Kawecki 1994: 46). Obserwacja została uzupełniona jakościowymi wywiadami z pięcioma liderami zabawy i z koordynatorką placu. Wywiady zostały przeprowadzone na podstawie przewodnika do jakościowych wywiadów badawczych i skoncentrowane wokół następujących zagadnień: filozofia i historia placu, zadania liderów zabawy, motywacje wyboru placu jako miejsca pracy, zasady użytkowania placu, bezpieczeństwo, relacje między rodzicami i dziećmi, koncepcja zabawy. Obserwacji uczestniczącej towarzyszyły także swobodne rozmowy z rodzicami i dziećmi bawiącymi się w obiekcie na temat ich odczuć, gromadzonych doświadczeń i zdobywanych umiejętności. Ponadto badania zostały uzupełnione jakościową analizą dokumentów i wytworów oraz analizą materiałów wizualnych. Badania naznaczone były dużą subiektywnością wynikającą z obranej strategii badawczej i indywidualnej interpretacji zjawisk obserwowanych przez autorkę w czasie wizyty badawczej.

⁴ Wizyta stanowiła integralną część projektu badawczego finansowanego w ramach Konkursu Wewnętrznego Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego w 2015 roku.

W trakcie badań został zebrany obszerny materiał, na który składały się między innymi notatki z obserwacji uczestniczącej, transkrypcje wywiadów, notatki z rozmów z rodzicami i dziećmi, wytwory zastane: regulamin obiektu, dokumenty dotyczące powstania obiektu i jego funkcjonowania, artykuły z prasy codziennej, raporty związane z zarządzaniem ryzykiem i bezpieczeństwem, informacje na temat wypadków, informacje przekazywane rodzicom i opiekunom, ulotki i broszury informacyjne, źródła wizualne: zdjęcia, kroniki, informacje zamieszczone na stronie internetowej. Przeprowadzone jakościowe wywiady badawcze z liderami zabawy trwały około czterdziestu pięciu minut, a z koordynatorką placu dwie godziny. Rozmowy odbywały się na placu zabaw oraz w pobliskim Centrum Natury Shorebird, co sprzyjało refleksji rozmówców nad ich aktualnymi zadaniami i bieżącymi wydarzeniami.

W wyniku analizy materiałów badawczych zostały wyłonione znaczące kategorie, które umożliwiły opisanie warunków do zabawy stworzonych na placu. Analiza miała charakter ciągły, co oznacza, że wstępne kategorie wyłonione na podstawie studiów literatury przedmiotu ulegały wielokrotnym modyfikacjom. Ostatecznie za znaczące kategorie uznano kontekst i okoliczności założenia placu, ogólne regulacje dotyczące funkcjonowania placu, specyfikę koncepcji placu, zasady użytkowania placu, organizację przestrzeni, rolę i zadania liderów zabawy. Ze względu na ograniczoną objętość artykułu w dalszej części zostały scharakteryzowane trzy wiodące kategorie w dużej mierze warunkujące zabawę w omawianym obiekcie, a mianowicie: koncepcja placu, organizacja przestrzeni placu i jego wyposażenie oraz rola i zadania liderów zabawy w kontekście organizowania warunków do zabawy. Poniżej znajduje się charakterystyka tych elementów.

Warunki do zabawy na przykładzie Przygodowego Placu Zabaw w Berkeley Marina

Specyfika koncepcji placu

Przygodowy Plac Zabaw w Berkeley Marina powstał w 1979 roku w odpowiedzi na inicjatywę zakładania przygodowych placów zabaw promowaną przez Adventure Playground Association in America (APAiA, Stowarzyszenie Przygodowych Placów Zabaw w Ameryce). W okresie letnim otwarty jest przez cały tydzień. W tym czasie wsparcie dzieciom zapewnia pięciu liderów zabawy. W okresie roku szkolnego obiekt działa jedynie w weekendy i pracuje w nim czwórka liderów.

Koncepcja placu w Berkeley Marina w dużej mierze została opracowana na podstawie przewodnika zakładania przygodowych placów zabaw opracowanego przez APAiA. Głównym celem działalności obiektu jest zapewnienie dzieciom warunków do swobodnej zabawy na świeżym powietrzu oraz wyposażenie ich w tak zwane „umiejętności przetrwania”. Do umiejętności tych należą: wspinanie się, budowanie fortów, piłowanie drewna, wbijanie gwoździ, malowanie, kopanie w ziemi, budowanie szalásów, ale także współpraca pomiędzy dziećmi i rodzicami, sprawna komunikacja i wzajemna pomoc. Koncepcja zabawy na placu w większości jest spójna z ogólnymi założeniami budowania tego typu

obiektów. Znamiennej różnicę stanowi otwartość placu w Berkeley Marina na obecność i aktywne uczestnictwo dorosłych. Oznacza to, że podczas gdy jednym z podstawowych założeń tworzenia przygodowych placów zabaw jest zapewnienie dzieciom przestrzeni wolnej od dorosłych (wyłączywszy liderów zabawy), to na placu w Berkeley razem z dziećmi bawią się ich opiekunowie. Ponadto wszystkie dzieci przebywające w obiekcie powinny znajdować się pod nieustanną i aktywną obserwacją dorosłych, a dzieci poniżej siedmiu lat powinny znajdować się w zasięgu ręki opiekuna.

Zabawa na przygodowym placu wymaga wykorzystania narzędzi i farb, które można uzyskać po odnalezieniu i przyniesieniu do liderów zabawy: 1) dziesięciu gwoździ, 2) pięciu kawałków połamanego bądź rozwarstwionego drewna, 3) pięciu sztuk śmieci bądź 4) jednego „Mr Dangerous” („Pana Niebezpiecznego”), czyli kawałka deski z wystającym gwoździem. Liderzy zabawy, na prośbę dzieci i dorosłych, udostępniają „wyszukiwacze gwoździ”, czyli przyczipione do kijków sznurki z zawiązanymi na końcach magnesami. Odnalezienie gwoździ i pozostałych elementów nie jest trudne, gdyż liderzy, burząc drewniane konstrukcje, często pozostawiają gwoździe w piachu.

Organizacja przestrzeni placu i jego wyposażenie

Plac jest zlokalizowany w Marinie, w Parku Shorebird położonym w południowo-wschodniej części miasta Berkeley nad zatoką San Francisco (fot. 1.). Obiekt jest ogrodzony drewnianym płotem, a na jego teren prowadzi główna brama (fot. 2) oraz wejście boczne. Przy głównej bramie znajduje się największe stanowisko pracowników wraz z magazynem urządzeń budowlanych. Jest to miejsce, w którym liderzy zabawy udzielają informacji oraz wydają narzędzia. Na obrzeżach placu można odnaleźć inne specjalnie oznaczone miejsca tego typu, gdzie pobiera się drewno i deski. Po uzyskaniu dotacji w 2015 roku na placu umieszczono pianino. Inny muzyczno-sensoryczny element jego wyposażenia stanowi struktura wykonana z materiałów o zróżnicowanych fakturach oraz urządzeń wydających odmienne dźwięki, takich jak bębny i struny. W północnej części obiektu można odnaleźć przede wszystkim drewniane struktury pokryte wieloma warstwami kolorowej farby, swoim wyglądem przypominające duże i małe domki, szałas, forty oraz konstrukcje wykonane ze sznurów. Te pojedyncze, jak i połączone w większe kompleksy struktury wybudowane zostały obok siebie – „tam, gdzie było miejsce”. W południowej części nie jest tak tłoczno. Znajdują się w niej dwie większe drewniane fortyfikacje i kilka mniejszych, dwie stare łodzie i odgradzona krzakami kolejka linowa. Budowle czasami zawierają prowizoryczne drzwi, półki i hamaki wykonane z materiałów przybitych do desek oraz stare materace i pudła często służące za siedziska. Fortyfikacje mają zazwyczaj kilka poziomów. Na wyższe piętra można wejść po schodach, drabinie bądź wspiąć się po linach. Teren przy wejściu po stronie północno-zachodniej został wyposażony w ławy i stoły ułatwiające prace konstruktorskie, takie jak zbijanie desek, piłowanie, wyciągnię gwoździ. Naprzeciwko zlokalizowano zieloną strefę przeznaczoną do czynności ogrodniczych. W północnej części umieszczono dużej wielkości „pajęczną sieć” wspinaczkową wykonaną z grubych sznurów i połączoną z innymi systemami linowych konstrukcji (fot. 3).



Fot. 1. Widok na Przygodowy Plac Zabaw w Berkeley Marina z Parku Shorebird

Źródło: zdjęcie wykonane przez autorkę.



Fot. 2. Główna brama wejściowa na plac

Źródło: zdjęcie wykonane przez autorkę.



Fot. 3. Widok na północną część placu. Po prawej stronie znajduje się najbardziej rozbudowana konstrukcja linowa

Źródło: zdjęcie wykonane przez autorkę.

W południowo-wschodniej części znajduje się niewielkie wzgórze. Nieopodal niego leżą rury wykonane z grubego plastiku bądź starych opon często wykorzystywane do sturlania się ze wzniesienia. W południowo-zachodniej części zlokalizowano kolejkę linową potocznie nazywaną tyrolką. Na placu rośnie kilka drzew zapewniających bawiącym się cień. Jego nawierzchnię stanowią naturalnie występujące piasek, trawa i krzaki. Całość placu sprawia wrażenie miejsca magicznego, niepasującego do otaczającej go przestrzeni.

Rola i zadania liderów zabawy w kontekście organizowania warunków do zabawy

Odpowiednie warunki do zabawy zapewniają pracownicy obiektu. Od lidera zabawy wymaga się określonych kompetencji oraz umiejętności społecznych umożliwiających mu efektywne realizowanie zadań w specyficznym i dynamicznym środowisku pracy. Liderzy powinni unikać dyrektywnego prowadzenia dzieci i ingerowania w ich zabawę tym samym przyzwalając na swobodę i dowolność ich działań z jednoczesnym zadbaniem o bezpieczeństwo. Do najczęstszych fizycznych czynności wykonywanych przez liderów zabawy należą: przerzucanie łopatą piachu przy konstrukcji kolejki linowej, usuwanie przeszkód i zebranie przedmiotów stwarzających niebezpieczeństwo. Pracownicy są także zobowiązani do ciągłego monitorowania stabilności powstających budowli oraz rozbierania tych, które mogą stwarzać zagrożenie, na przykład niestabilnych, posiadających płaski dach czy luźno przymocowane elementy.

Praca na placu jest angażująca, dynamiczna i w zasadzie nieustająca, dlatego też istotnym elementem pracy liderów jest uświadomienie ich o konieczności i istotności wykony-

wania drobnych czynności porządkowych, takich jak grabienie piasku i zbieranie desek. Ważnym elementem pracy liderów jest także nawiązanie współpracy z opiekunami dzieci, zaangażowanie ich do pomocy w utrzymaniu porządku na terenie placu oraz zachęcenie do wchodzenia w interakcje z dziećmi i podejmowania z nimi wspólnej zabawy.

Warto także zauważyć, że liderzy pracujący na placu w Berkeley Marina nie znaleźli się tam przypadkowo. Część z nich zaczęła swoją pracę jako wolontariusze, inni wychowywali się na przygodowych placach zabaw, które aktualnie nie istnieją.

Wnioski – na czym polega „przygodowa” zabawa?

Zabawa na Przygodowym Placu Zabaw w Berkeley Marina przyjmuje specyficzną postać. W nawiązaniu do przeprowadzonych analiz można wskazać na jej charakterystyczne cechy. I tak „przygodowa” zabawa:

- w dużej mierze polega na czynnościach budowlanych i manipulacyjnych, wspinaniu się po konstrukcjach linowych i drabinach, przemieszczaniu się po niestabilnych i nietrwałych powierzchniach, czyli przebywaniu w szybko zmieniającym się środowisku zawierającym elementy ryzyka i stanowiącym dla dziecka wyzwanie,
- ma dynamiczny charakter i jest kierowana własną aktywnością dziecka,
- polega na uczeniu się przez doświadczenie (zob. Dewey 2005), podejmowaniu samodzielnych decyzji, testowaniu własnych granic i możliwości, eksplorowaniu, doświadczaniu i odkrywaniu otoczenia w towarzystwie rówieśników i rodziców,
- odbywa się w przestrzeni oswojonej przez dziecko, która staje się dla niego miejscem (zob. Tuan 1987: 13). Plac stwarza dzieciom możliwości do naznaczania przestrzeni oraz kreowania przestrzeni intymnej stanowiącej „otwarte przeżywanie” chronione przed wzrokiem i kontrolą dorosłych (zob. Nalaskowski 2002: 63),
- wiąże się z rozwijaniem myślenia przyczynowo-skutkowego, wytrwałości, twórczości i kreatywności; często polega na zaplanowaniu projektu budowy, jego wielkości i czasu realizacji, przygotowaniu potrzebnych materiałów i sprzętów, a także na modyfikacji pierwotnego planu i wdrożeniu poprawek,
- uczy współodpowiedzialności za środowisko życia i zabawy. Dzieci nadają własne znaczenia rzeczywistości i aktywnie na nią oddziałują. Tym samym budują poczucie przynależności i odpowiedzialności za miejsce, w którym przebywają,
- umożliwia swobodne nawiązywanie kontaktów, współpracę z rodzicami i rówieśnikami, kształtuje umiejętności komunikacyjne.

Zabawa na placu w Berkeley Marina jest zjawiskiem złożonym i wielowymiarowym. Ponadto rzeczywistość placu nasycona jest różnorodnością kolorów i dźwięków, takich jak odgłosy wbijania gwoździ, piłowania drewna, nawoływania rodziców, śmiechy i krzyki, wyrazy ekscytacji.

Podsumowanie

Artykuł stanowił próbę rekonstrukcji subiektywnego wglądu autorki w dynamiczną rzeczywistość Przygodowego Placu Zabaw w Berkeley Marina oraz próbę uchwycenia jego wielowymiarowości w kontekście stworzonych na nim warunków do zabawy.

Należy podkreślić, że plac w Berkeley Marina, podobnie jak inne obiekty tego typu, sprzyja odkrywczej aktywności dzieci, oddziałuje na ich rozwój społeczny, fizyczny, psychomotoryczny i emocjonalny. Plac umożliwia dzieciom swobodne działania w świecie, w którym ich wolność jest w wielu wymiarach ograniczana oraz stwarza im przestrzeń do gromadzenia takich doświadczeń, które trudno jest zdobyć w szkole, domu i dorastając w środowisku miejskim.

Literatura

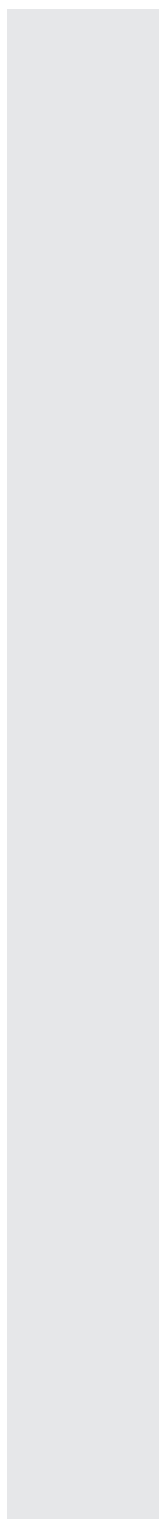
- Brett A., Moore R.C., Provenzo E.F. (1993), *The complete playground book*. New York, Syracuse University Press.
- Brown F., Patte M. (2013), *Rethinking Children's Play*. London, Bloomsbury.
- Corsaro W.A. (1997), *The sociology of Childhood*. California, Sage Publication.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych, tom 1*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dewey J. (2005), *Moje pedagogiczne credo*. Warszawa. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Eriksen, A. (1985), *Playground Design: Outdoor Environments for Learning and Development*. New York, Van Nostrand Reinhold Company.
- Frost J.L. (1988), *Evolution of American Playgrounds*. “Young Children” 43(5), http://www.leginfo.ca.gov/const/article_13A, 11.11.2015.
- Frost J.L. (2006), *The dissolution of children's outdoor play: Causes and consequences*. Prezentacja podczas forum: *The Value of Play: A Forum on Risk, Recreation and Children's Health*, http://cgood.org/assets/attachments/Frost_-_Common_Good_-_FINAL.pdf, 2.02.2015.
- Hughes B. (1996), *Play environments: A question of quality*. London, PLAYLINK.
- James A., James A., L. (2004), *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. England, Palgrave Macmillan.
- Kawecki I. (1994), *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*. Łódź, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Sztuk Pięknych.
- Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dn. 20 listopada 1989 r.
- Louv R. (2014), *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*. Warszawa, Wydawnictwo Relacja.
- Nalaskowski A. (2002), *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Impuls.
- National Playing Fields Association (1973), *What is an Adventure Playground*. London, National Playing Fields Association, <https://archive.org/details/WhatIsAnAdventurePlayground>, 10.09.2015.
- Postman N. (1982), *The Disappearance of Childhood*. New York, Delacorte Press.

- Prout A. (2005), *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children*. London, Falmer Press.
- Shackell A. i in. (2008), *Design for play: A guide to creating successful play spaces*. London, Play England, <http://www.playengland.org.uk/resources/design-for-play.aspx>, 10.09.2015.
- Sutton-Smith B. (1997), *The ambiguity of Play*. Cambridge, Harvard University Press.
- Tuan Y-F. (1987), *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Vance B. (1976), *A Guide to the Development of the Adventure Playground*. America, Adventure Playground Association in America.
- Wilson R. (2012), *Nature and Young Children. Encouraging creative play and learning in natural environments*. London, New York, Routledge.

Netografia

- www.allianceforchildhood.org/playwork, 29.11.2015.
- www.adventureplay.org.uk/history2.htm, 10.11.2015.

RECENZJE



Wiktor Sawczuk

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
wiktor.sawczuk@uwm.edu.pl

Wokół etycznej problematyki jakościowych badań edukacyjnych

Recenzja książki *Etyka jakościowych badań edukacyjnych – dylematy i badawcze (nie)rozstrzygnięcia*, pod redakcją Hanny Kędzierskiej. Olsztyn 2016, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, ss. 123

Zagadnienia etyczne jakościowych badań naukowych należą do jednych z najważniejszych problemów obecnych w naukach humanistycznych i społecznych. Poszukiwania adekwatnych odpowiedzi czy też wskazówek w tym obszarze działalności naukowej nie należą do częstych. Wynika to z tego, iż obciążone są niejednokrotnie wieloma dylematami, które wydają się w wielu przypadkach nierozstrzygalne. Ale jeżeli już wydaje się, że znalezione zostały jakieś satysfakcjonujące odpowiedzi, to pojawiają się kolejne dylematy/pytania wynikające z tych, które w jakimś zakresie znalazły swoje rozstrzygnięcie. Teksty podejmujące tę tematykę oczywiście publikowane są w literaturze fachowej. Są jednak rozproszone na łamach różnych czasopism czy wydawnictw. Przelamuje tę zasadę monografia pod redakcją Hanny Kędzierskiej, kierownika Pracowni Jakościowych Badań Szkoły i Profesji Nauczyciela, działającej w strukturze Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Prowadzone przez Redaktorkę tomu badania są skoncentrowane wokół problematyki pracy i socjalizacji zawodowej nauczycieli oraz jakościowych metodologii w badaniach pedeutologicznych.

Książka pt. *Etyka jakościowych badań edukacyjnych – dylematy i badawcze (nie)rozstrzygnięcia* została wydana nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie na przełomie 2017 roku. Jak stwierdza we Wstępie Redaktorka publikacji: „Zebrane w prezentowanym tomie artykuły dokumentują debatę poświęconą problemom etycznym badań edukacyjnych, jaką prowadziliśmy podczas cyklicznego seminarium metodologicznego *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, odbywającego się w ramach działalności naukowo-badawczej Pracowni Badań Szkoły i Profesji Nauczyciela UWM w Olsztynie. Uczestnicy dyskusji reprezentowali różne środowiska naukowe, stanowiska teoretyczne, doświadczenia w prowadzeniu eksploracji empirycznych, jak również odmienne metodologie. Jednak tym, co łączyło tę grupę osób, była odwaga mówienia o dylematach moralnych prowadzonych analiz, (nie) rozwiązaniach podejmowanych w warunkach niepewności, odmienności perspektyw, asymetrii władzy” (s. 8). I to jest ta wartość, którą trudno przecenić, gdyż rozważania na tym polu („mi-nowym”) nie należą do łatwych. Z różnych, przytaczanych w poszczególnych tekstach powodów. Przedstawione uwarunkowania znalazły swoje egzemplifikacje w ośmiu pre-

zentowanych rozdziałach, poprzedzonych *Wstępem*, które budują zwartą, przemyślaną konstrukcję, przedstawiającą kolejne, różne obszary jakościowych badań społecznych, które spaja w logiczną całość podjęte kryterium problemowe.

Przegląd podjętych problemów otwiera artykuł Józefa Górniewicza *Wymiar moralny w badaniach społecznych. Zaczyn dyskusji*. Jest to tekst ważny, podejmujący próbę syntetycznego opisu tego, co stało się na przestrzeni ostatnich lat z ideą uniwersytetu. Autor wskazuje na niekorzystne zjawiska w tym obszarze, szczególnie na zmiany kultury akademickiej, gdzie zaczyna w sposób bezwzględny dominować kultura korporacyjna i kult zdobywania punktów. Co interesujące, Autor zauważa, że „(...) najbardziej znani, oryginalni twórcy nie znajdują się bynajmniej na czele list klasyfikacyjnych w poszczególnych jednostkach naukowych” (s. 14). Kontynuując myśl, wskazuje na trend, który, gdy uwzględnić kwestie moralno-etyczne i naukowe, budzi wiele wątpliwości: „Na początku takich zestawień pojawili się ci najbardziej przedsiębiorczy, którzy wiedzą, w jakich czasopismach umieszczać prace, w ilu konferencjach uczestniczyć i jakie podejmować działania organizacyjne, aby uzyskać maksymalną liczbę punktów. Mniej ważny jest rzeczywisty wkład w rozwój danej dyscypliny wiedzy, istotniejsze zaś miejsce na liście pozyskanych punktów za różne sfery aktywności pracownika danej uczelni czy innej instytucji naukowo-badawczej” (s. 14). W części drugiej artykułu Autor wskazuje na liczne pułapki moralne, które mogą wystąpić na kolejnych etapach pracy badawczej. Podkreśla, że postawa moralna badacza związana jest z odpowiedzialnością za przebieg badań oraz ich rezultaty. Na zakończenie stwierdza, że prezentowany tekst jest, w Jego zamyśle, wstępem do dalszych, pogłębionych badań, ze szczególnym uwzględnieniem aspektów aksjologicznych badań naukowych i przebiegu kariery akademickiej.

Interesującą perspektywę w kontekście podjętych problemów prezentuje Maria Radziszewska w artykule *Etyczny wymiar badań historycznych (w pedagogice)*. Autorka rozpoczynając swoje rozważania prezentuje przegląd wybranych badań historycznych w pedagogice, wskazując, że tego typu badania są prowadzone od lat. Absolutnym walorem tekstu są rozważania moralne dotyczące dochodzenia do historycznej prawdy. Jak sama Badaczka podkreśla, jest to związane z wieloma rozterkami moralnymi. Zwraca uwagę, jak wiele zależy od uwzględnienia (lub braku tego elementu) kontekstu polityczno-kulturowego dla obiektywnego opisu i oceniania faktów i wydarzeń. W artykule opisuje meandry, które ma do „przejścia” badacz, gdy chce adekwatnie oddać czas, kontekst, uwarunkowania badanego wycinka przeszłości czy teraźniejszości. Badaczka sama zdaje sobie sprawę, iż pytanie: *Jaka powinna być współczesna narracja historyczna?* niesie ze sobą wiele dylematów natury moralnej. Dylematy te niejednokrotnie są trudno rozstrzygalne. Autorka zastanawia się, jakie zatem stosować narracje, by adekwatnie opisywać faktyczne stany rzeczy. Dochodzenie do prawdy, co jest celem pracy badawczej historyka, ma zatem wymiar nie tylko opisowy, ale przede wszystkim moralny. Wymaga dużej rozwagi, czasami odwagi, dystansu, pokory. W zakończeniu Autorka przedstawiła zbiór inspirujących pytań, odnoszących się do wymiaru moralnego badań prowadzonych przez współczesnych historyków wychowania, na które odpowiedzialny badacz powinien umieć znaleźć adekwatne odpowiedzi.

Justyna Nowotniak w artykule *Etyczny wymiar posługiwania się technikami fotograficznymi w jakościowej metodologii wizualnej* zwraca uwagę na wyczerlenie badacza w pracy z danymi wizualnymi. Podkreśla niezbywalne prawo badanego do ochrony jego prywatności, zarówno podczas prowadzenia badań, jak i w interpretacji uzyskanych danych wizualnych oraz ich opisie. Bezpośrednio powinno być to poprzedzone przemyślanymi zabiegami, dotyczącymi uzyskania świadomej zgody badanego czy też badanych na uczestniczenie w badaniach. Są to warunki sine qua non rzetelnego prowadzenia badań interpretacyjnych, a do takich przeważnie są zaliczane badania wizualne. Autorka zauważa jednak pewien kłopot z tego typu badaniami i jednocześnie stwierdza: „Brak jednoznaczności w definiowaniu prawa do prywatności to zdecydowanie najważniejsza kwestia z zakresu etyki w obszarze praktykowania metodologii wizualnej” (s. 44). W tekście możemy prześledzić, jakie propozycje i rozwiązania w tym zakresie proponuje.

Badania w obszarze pedagogiki specjalnej niosą ze sobą całe spektrum problemów natury etycznej. Podejmuje je w sposób syntetyczny artykuł Urszuli Bartnikowskiej *Etyczne wymiary badań niepełnosprawności*. Już we Wstępie Autorka zauważa, iż „badania obejmujące osoby z niepełnosprawnością napotykać wiele kwestii spornych i problematycznych, mimo iż część dylematów została rozstrzygnięta. (...) Stąd potrzeba określenia i ciągłego dopracowywania własnych procedur etycznego postępowania przez pedagogów specjalnych” (s. 57). I tym zagadnieniom poświęca swoją uwagę Badaczka. Stwierdza, iż badania tego typu wymagają szczególnego rodzaju wrażliwości. Dotyczy to przede wszystkim specyficznej relacji interpersonalnej badacz – niepełnosprawny. Relacja ta powinna być wolna m.in. od efektu wtórnej stygmatyzacji, przekłamań związanych z tłumaczeniem wypowiedzi badanych formułowanych np. w języku migowym czy języku Charlesa K. Bliss’a, nieadekwatnego stosunku badacza do osób badanych, braku empatii. W artykule odnajdujemy przekonującą propozycję Autorki, jak starać się unikać tego rodzaju pułapek, w sposób szczególnie związanych z kwestiami etycznymi prowadzonych badań. Mając to na uwadze, prowadzi czytelnika, przedstawiając w sposób przemyślany i uporządkowany kolejne kroki w procedurze badawczej, obowiązujące w pedagogice specjalnej, przedstawiając algorytm postępowania, który może zapewnić rzetelność i obiektywizm prowadzonych badań, a jednocześnie spełniać wysokie standardy etyczne, niezbędne w tego typu eksploracjach. Zdając sobie sprawę ze złożoności poruszanych problemów, w zakończeniu jednoznacznie Autorka stwierdza, że jej rozważania ukazują jedynie występujące dylematy etyczne, z którymi w rzeczywistości musi zmagać się badacz i w żadnym wypadku nie wyczerpują podjętej problematyki.

Badania na temat intymności człowieka nie należą do łatwych z punktu widzenia etycznego. Przekonuje o tym artykuł Moniki Grochalskiej *Etyczne dylematy badania intymności*, który powstał w ramach projektu sfinansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki. Tekst intryguje już przez samą podjętą tematykę. Badaczka podjęła ambitną próbę opisu relacji kobiet w związku. I wywiązała się z tego zadania dobrze. W tekście zostały przedstawione rozważania natury etycznej w sytuacji wyboru między rozwiązaniami wyznaczającymi odmienne strategie badawcze. Badaczka zwraca uwagę na to, że w kwestiach etycznych pojawiają się niejednokrotnie „Sytuacje wyboru pomiędzy dwoma rozwiązaniami, z których

žadnego nie można uznać za jednoznacznie złe, wymagają rozważenia wszystkich racji przemawiających za każdym z tych rozwiązań” (s. 74). Jest to uwarunkowane, jak podkreśla, preferencjami badacza i przyjętym przez niego systemem wartości. Inne poruszane w artykule problemy, to zachowanie anonimowości badanych kobiet, nieingerowanie w ich wewnętrzny świat oraz relacje z badanymi po przeprowadzeniu badań. Tu także, według Autorki, pojawia się całe spektrum dylematów natury etycznej. Na przykład, jak postępować, by w wyniku badań nie doprowadzić do konfliktów wewnętrznych u badanych kobiet, rozchwiania emocjonalnego, zaburzenia relacji małżeńskich i rodzinnych czy rozpadu związku. Za cenne należy uznać, iż Badaczka ma absolutną świadomość tych konsekwencji i pułapek, na jakie może być narażony badacz. Pułapek, których może on sobie w ogóle nie uświadamiać, tak w fazie koncepcyjnej, jak i w fazie realizacji badań czy interpretacji uzyskanego materiału empirycznego. Kończąc, Autorka jednak stwierdza, że gdy dochowamy pewnych zasad, to korzyści z tego typu badań ewidentnie mogą przewyższać potencjalne straty.

Jolanta Sajdera w artykule *Etyczne aspekty badań instytucji edukacyjnych* porusza problemy rzadko podejmowane w badaniach jakościowych. Analizowanie funkcjonowania instytucji oświatowych w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej według Autorki powinno przejść przemianę interpretacyjną. To proces złożony i niełatwy w realizacji. Badacz analizujący funkcjonowanie tego typu organizacji powinien być wnikliwy, wolny od uprzedzeń, krytyczny wobec uzyskanego materiału empirycznego, nieulegający zewnętrznym naciskom, związanym z określoną „modą” na uzyskiwanie wyników naukowych, generowaną niejednokrotnie przez media. Interesujące jest porównanie (tabelaryczne) przez Autorkę obszarów badawczych instytucji edukacyjnych wynikających z przyjętej definicji organizacji. Wyznacza to strategie badawcze i wynikające stąd konsekwencje natury etycznej. Wywodzi się „(...) nie tylko z przyjętego paradygmatu, ale także ujawnia posiadane przez badacza definicje tej instytucji, wynikające z doświadczeń osobistych oraz praktyki badawczej” (s. 85). Dylematem pozostaje to, jaką strategię badawczą przyjąć. Szczególnie w kontekście kontaktów interpersonalnych rozgrywających się w badanej placówce. Czy badania prowadzić anonimowo, w sposób nieformalny, czy poinformować o swoich zamierzeniach i je prowadzić z „otwartą przyłbicą”? Badaczka wskazuje, iż obie strategie mają implikacje natury etycznej, które w różny sposób mogą wpływać na pozyskiwany materiał empiryczny i finalne rezultaty prowadzonych badań. Niemniej opowiada się za holistycznym traktowaniem/analizowaniem instytucji oświatowych, gdyż: „Zrozumienie specyfiki ich działania jest możliwe przez budowanie definicji performatywnych, ukazujących jak (codziennie) organizowana jest dana instytucja przez jej uczestników” (s. 89). Wskazuje również, że tego typu eksploracje warto prowadzić w zespołach, gdyż daje to lepszy, widziany z różnych punktów widzenia, obraz rzeczywistości badanej instytucji edukacyjnej.

Artykuł Moniki Maciejewskiej *Ewaluacja w edukacji – etyczne dylematy ewaluatorów* dotyczy problemów, które pojawiają się w toku prowadzenia badań stosowanych. Autorka przedstawia całe ich spektrum. Definiują je specyficzne relacje nacechowane silną presją władzy i polityki, a także niejednokrotnie rozbieżne oczekiwania zlecających badania i ich odbiorców. Ewaluator, jak podkreśla Badaczka, musi być odporny na zewnętrzne wpływy

i naciski. To warunek podstawowy pracy naukowej, by obraz, wnioski i rekomendacje, które przedstawi w końcowym raporcie, były obiektywne i oddawały faktyczne stany rzeczy, a nie wytworzone pod z góry przyjęte „słuszne” tezy czy narzucone/wymuszone konstatacje, które nie posiadają uzasadnienia i związku z badanym wycinkiem rzeczywistości społecznej. Innym, ważnym, podnoszonym w artykule problemem natury etycznej jest wymóg ciągłej samokontroli ewaluatora, co powinno się przejawiać również nieustanną refleksją nad kolejnymi krokami w działaniach ewaluacyjnych, tak by ewaluator był w zgodzie z samym sobą i rzetelnie wykonywał powierzone zadania. Trudno nie zgodzić się z ważną konstatacją, zawartą w podsumowaniu: „Kwestie etyczne w badaniach ewaluacyjnych mają niezwykle złożony i wieloraki charakter. Silne osadzenie ewaluacji w kontekstach społeczno-kulturowych powoduje wieloznaczność samych sytuacji badawczych i związanych z nimi relacji badacza z fragmentami rzeczywistości społecznej” (s. 105). Swoim artykułem Autorka w pełni to potwierdziła.

Sylwester Zagulski w artykule *Etyczne problemy w badaniach międzynarodowych* podejmuje próbę zarysowania najistotniejszych wyzwań etycznych, występujących w tego typu projektach. Mocna strona artykułu, to rozważania Autora poparte własnymi doświadczeniami, zdobytymi podczas realizacji wielu polsko-niemieckich inicjatyw badawczych. Biorąc to pod uwagę, dzieli się swoimi przemyśleniami, dotyczącymi realizacji takich naukowych zamierzeń. Wskazuje elementy istotne, które w sposób bezpośredni rzutują na przebieg realizacji projektów. Swoją uwagę skupia na swoistych pułapkach, posiadających wyraźny kontekst etyczny, z którymi mamy do czynienia, gdy planujemy badania międzynarodowe. To dylematy, które wymagają określonych rozstrzygnięć w fazie planowania badań, ich realizacji, interpretacji uzyskanych wyników oraz sporządzania rzetelnych raportów. Autor wskazuje, że w tym kontekście, w całym cyklu badawczym, warunkiem kanonicznym jest uwzględnianie i poszanowanie odmiennego porządku prawnego i wynikających stąd odmiennych tradycji prowadzenia badań empirycznych, odmiennej organizacji instytucjonalnej czy orientacji światopoglądowych, osadzonych niejednokrotnie w kontekście politycznym, odmiennych punktów widzenia wynikających z lokalnych uwarunkowań kulturowych. Spełnienie tych wymogów jest niejednokrotnie trudne, ale, jak przekonuje Autor w toku wywodu, nie niemożliwe do spełnienia. Przedstawił w artykule, z oczywistych względów, tylko wybrane „pola minowe” odnoszące się do wymiarów etycznych prowadzonych badań międzynarodowych. Gdy jednak badacz dochowa szczególnej staranności w procedurach oraz uwzględni niezbędne, omówione w artykule, konteksty, efekt jego pracy może być bardziej niż zadowalający i doceniony zarówno w kraju, jak i poza jego granicami.

Książka *Etyka jakościowych badań edukacyjnych – dylematy i badawcze (nie)rozstrzygnięcia* dobrze wpisuje się w toczony w kraju dyskurs dotyczący kwestii etycznych w nauce¹, także w naukach społecznych, w tym i w pedagogice². Jest udaną próbą zebrania

¹ Zob. rekomendowany przez Komisję do Spraw Etyki w Nauce *Kodeks Etyki Pracownika Naukowego*, Warszawa 2016.

² Zob. np. W. Sawczuk (red.), *Po co etyka pedagogom?*. Toruń 2007, Wydawnictwo Adam Marszałek; D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin 2010,

w jednej publikacji, co jest niewątpliwą zasługą Redaktorki tomu – Hanny Kędzierskiej, artykułów i stanowisk prezentujących różne podejście badawcze, metodologiczne i paradygmatyczne, które łączy wyczerpanie na kwestie etyczne w edukacyjnych badaniach jakościowych. Niezaprzeczalnym walorem książki jest jej naukowy charakter. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż każdy pomieszczony tam artykuł zawiera bogatą bibliografię, w tym obcojęzyczną, co oprócz znakomitych poszczególnych tekstów o wysokiej wartości merytorycznej, stanowi duży walor poznawczy oraz świadczy o dobrym rozeznaniu Autorów w poruszanej problematyce. Cennym elementem widocznym we wszystkich opracowaniach jest wskazywanie kierunków dalszych naukowych poszukiwań oraz otwartość łączona z odwagą badawczą, co przejawia się w nieuchylaniu się od prezentowania propozycji adekwatnych rozwiązań, dotyczących poruszanych, skomplikowanych problemów. Tworzy to interesującą dynamiczną mapę tematyczną, która, jak przekonują Autorzy, wymaga ciągłej, wytrwałej aktualizacji.

Ze względu na interesujący i inspirujący przegląd etycznych dylematów, pojawiających się w toku prowadzenia jakościowych badań edukacyjnych, niezbyt często eksponowane obszary badawcze, a także wysoki merytoryczny naukowy poziom wszystkich artykułów, książka może być przydatna pracownikom naukowo-badawczym, wykładowcom, pedagogom, psychologom, socjologom, studentom i praktykom, zainteresowanym poruszaną problematyką oraz wszystkim tym, którzy podejmują trud poszerzania swojej wiedzy oraz podnoszenia swoich kwalifikacji. Warto dodać, iż książkę dopełniają, pomieszczone w jej zakończeniu, obszerne informacje o Autorach.

Autorzy/Authors

Mary Lou Aylor – PhD, Professor, Central Michigan University, USA

Joanna Helios – dr hab., Uniwersytet Wrocławski, Poland

Agnieszka Janik – mgr, Uniwersytet Wrocławski, Poland

Wioletta Jedlecka – dr hab., Uniwersytet Wrocławski, Poland

Malina Kalinowska – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Krzysztof Konarzewski – prof. dr hab., Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach, Poland

Marta Krasuska-Betiuk – dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Poland

Ewa Lemańska-Lewandowska – dr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Poland

Krzyszyna Nowak-Fabrykowski – PhD, Professor, Central Michigan University, USA

Sławomira Sadowska – dr hab., prof. UG, Uniwersytet Gdański, Poland

Wiktor Sawczuk – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

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

Aleksandra Szyller – dr, Uniwersytet Warszawski, Poland

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

Beata Telatyńska – mgr, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Poland

Informacje dla Autorów

1. Prosimy Autorów, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji” o przesłanie go na adres redakcji: **klus_stanska@op.pl**, podając dane o Autorze: stopień i tytuł naukowy, miejsce pracy (uczelnia, instytut, katedra), adres poczty elektronicznej.
2. Do artykułu należy dołączyć **oświadczenie Autora/Autorów** (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>), w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MNiSW, by przeciwdziałać praktykom „ghostwriting” i „guest authorship”, w oświadczeniu znajduje się też deklaracja dotycząca wkładu każdego z autorów w powstawanie publikacji (z podaniem afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.). Podpisane oświadczenie należy wysłać na adres korespondencyjny redakcji:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13**

albo w formie skanu na adres e-mailowy redakcji: **klus_stanska@op.pl**

3. Przyjmujemy artykuły w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia lub ryciny prosimy przysyłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość tekstu wynosi 14 stron.
4. W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:
 - Tekst – czcionka Times New Roman 12, interlinia 1,5; marginesy standardowe.
 - Na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (max. 250 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (4–7) w językach polskim i angielskim.
 - Przypisy bibliograficzne zawarte są w tekście artykułu (styl amerykański), składają się z nazwiska autora i roku wydania oraz strony cytowanej publikacji po dwukropku, ujętych w nawias, np.: (Kowalski 2006: 32).
 - Gdy przytoczone są dwie publikacje tego samego autora wydane w tym samym roku, zapisujemy: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - Przy cytowaniu pracy dwóch autorów umieszczamy nazwiska obu oddzielone przecinkiem, np.: (Piotrowski, Kowalski 2007). Jeżeli autorów jest trzech lub więcej, podajemy nazwisko pierwsze, dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006).
 - Przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, umieszczone są na dole strony i kolejno numerowane.
 - Wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, w układzie alfabetycznym według podanego niżej wzoru.

- Dla druków zwartych adres bibliograficzny obejmuje: nazwisko, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł pracy kursywą, po kropce miejsce wydania, po przecinku wydawnictwo, np.:
 Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 Olechnicki K. (2003), *Technika, praktyka i sztuka eseju fotograficznego*. W: K. Olechnicki (red.), *Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
 - W przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.:
 Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
 Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - Opis artykułu ze strony www obejmuje: nazwisko autora i tytuł, adres internetowy, datę dostępu, np.:
 Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.
5. Teksty nadesłane do redakcji „Problemów Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, opisanej szczegółowo na stronie <http://pwe.ug.edu.pl/procedura.html>. Każdy artykuł jest na wstępie poddawany formalnej ocenie przez redakcję i po pomyślnej kwalifikacji zostaje przekazywany dwóm niezależnym recenzentom spoza jednostki wydającej czasopismo. Teksty są recenzowane poufnie i anonimowo zgodnie z zasadami podwójnej anonimowej recenzji (double-blind review). Decyzja o publikacji artykułu podjęta zostaje na podstawie oceny recenzentów.
 6. Pisemna recenzja zawiera uzasadnienie oceny i sugestie poprawek oraz jednoznaczny wniosek recenzenta dotyczący warunków dopuszczenia artykułu naukowego do publikacji lub jego odrzucenia. Kryteria kwalifikowania: a) zgodność z profilem pisma; b) zgodność z wiedzą naukową; c) jasność wykładu; d) oryginalność; e) wartość badawcza.
 7. Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów na łamach PWE.
 8. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.
 9. Redakcja informuje, że praktyki „ghostwriting” i „guest authorship” są sprzeczne z etyką i stanowią wyraz nierzetelności naukowej. Wszelkie wykryte przypadki będą ujawniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych). Zgłaszający artykuł Autor ponosi główną odpowiedzialność.

Information for Authors

1. All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their articles to the editors at this e-mail address **klus_stanska@op.pl**, giving the following information about themselves: academic title, place of work (name of educational institution, faculty, department), as well as their e-mail address.
2. The author of the article needs to attach an **Author Declaration (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>)** in which it is stated that the text is his/her own work and that it does not infringe the rights of a third party, and that it is not being considered for publication anywhere else. In addition to this, in accordance with recommendations laid down by the Ministry of Science and Higher education (MNiSW), relating to the practices of „ghostwriting” and „guest authorship”, the declaration should also state the contributions of each author involved in the creation of the text (giving their affiliation and what they have contributed: information relating to the author of the conception, premise, method and so on). A signed copy of this declaration needs to be sent to the correspondence address of the editors:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
POLAND**

or, in the form of a scan to the following e-mail address: **klus_stanska@op.pl**

3. Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 14 pages.
4. The following editorial requirements should be followed for each text submitted:
 - Text – font Times New Roman, size 12, spacing 1.5, standard margins.
 - The introduction to the text should include an abstract (max. 250 words with title) in English, as well as keywords (4–7).
 - The bibliography should only include those texts cited in the article (American Standard – MLA / Harvard), giving the surname of the author, the year of publication, in addition to the page number of the cited publication after a colon. This information should be contained in parenthesis, e.g. (Kowalski 2006: 32).
 - When there are two publications by the same author, published in the same year, they should be written in the following way: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - When the cited publication is by two authors, the surnames of the authors are separated by a comma, e.g.: (Piotrowski, Kowalski 2007). If there are three or more authors, the surname of the first author is given followed by „et al.”, e.g.: (Mills et al. 2006).
 - Footnotes containing comments related to the main text should be placed at the bottom of the page and numbered consecutively.

- All texts cited by the author in their article should be included in a bibliography given at the end of the article. The bibliography should be in alphabetical order and follow the layout given below:
 - For books: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 Kampmann J. (2004), *Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?* In: H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann (eds), *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde, Roskilde University Press.
 - For articles in journals: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
 Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - For articles from websites surname and initials of the author(s), title of the work in italics, full-stop, date accessed, e.g.:
 Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.
- 5. Texts submitted to „Issues in Early Education” will be subject to a peer review process, the details of which are given at the following address review process. As a first step, every article undergoes formal assessment by the editors, after qualification at this stage it is then passed on to two independent reviewers. Texts are reviewed anonymously and in full confidentiality, following the double-blind review system. The decision to publish articles is dependent on the assessment of the reviewers.
- 6. The written review contains the grounds of assessment and suggestions for improvements and the reviewer’s unequivocal proposal regarding the conditions for admission of a research article for publication or for its rejection. Eligibility criteria: a) conformity with the character of the periodical b) compliance with scholarly knowledge, c) clarity of the lecture, d) originality, e) research value.
- 7. Authors do not receive payment for the publication of their texts in „Issues in Early Education”.
- 8. The editors have the right to make minor changes to articles, as well as abridgements, not having any effect upon the overall merit of the content.
- 9. The editors would like to inform contributors that the practices of „ghostwriting” and „guest authorship” are against the ethics and practices of scientific inquiry. All examples of such practices will be disclosed and the appropriate bodies informed (the institutions which employ the author, scientific societies, scientific editors). The author takes full responsibility for any article offered for publication.

**Wersja papierowa „Problemów Wczesnej Edukacji” / „Issues in Early Education”
jest wersją pierwotną wydawanego czasopisma**

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

- Index Copernicus
(<http://www.indexcopernicus.com>);
- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities CEJSH
(<http://cejsh.icm.edu.pl>);
- Central and Eastern European Online Library CEEOL
(http://www.ceeol.com/asp/editeurs_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

Adres do korespondencji/ Correspondence address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
tel. 89 524-62-29, e-mail: klus_stanska@op.pl

Adres strony internetowej/ Website

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

Prenumerata

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

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

Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”

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

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

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

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi:
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 11 37, tel. kom. 725 991 206

Subscription information

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

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

Subscription price

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

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

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

BIC: PKOP PL PW

For more information contact:

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