

PROBLEMY
WCZESNEJ
EDUKACJI
ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK X 2014

Numer 2(25)

**NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI:
OD PRAKTYK DO PROFESJONALIZACJI**

**THE EARLY EDUCATION TEACHER:
FROM PRACTICE TO PROFESSIONALISATION**

w numerze m.in.:

- **Leah O'Toole**, *Cooperative learning in Initial Teacher Education: student experiences*
- **Małgorzata Wójcik**, *W poszukiwaniu modelu praktyk nauczycielskich – z doświadczeń i refleksji nauczyciela akademickiego (pedagoga praktyk)*
- **Katarzyna Stawiarska, Maria Kielar-Turska**, *Kategoria rodziny w słowniku dzieci okresu średniego dzieciństwa. Ujęcie diachroniczne*

KOMITET NAUKOWY/ SCIENTIFIC COMMITTEE

Ludmila Belásová – Prešovská univerzita (Słowacja),
Anna Brzezińska – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (Poland),
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA),
Demetra Evangelou – Purdue University (USA),
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski (Poland),
Maria Mendel – Uniwersytet Gdański (Poland),
Astrid Męczkowska-Christiansen – Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna (Poland),
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 – Chrześcijańska Akademia Teologiczna (Poland),
Vlastimil Švec – Masarykova univerzita (Czechy),
Barbara Wilgocka-Okon – Uniwersytet Warszawski (Poland),
Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic (Portugalia),
Małgorzata Żytko – Uniwersytet Warszawski (Poland).

KOMITET REDAKCYJNY/ EDITORIAL BOARD

Dorota Klus-Stańska (red. nac.), **Marzenna Nowicka** (z-ca red. nac.), **Małgorzata Dągiel** (sekr. red.);
red. tematyczni: **Alina Kalinowska**, **Małgorzata Kowalik-Olubińska**, **Wojciech Siegień**;
red. językowi: **Małgorzata Dągiel** (jęz. pol.), **Grażyna Szyling** (jęz. pol.), **Martin Błaszcz** (jęz. ang.),
Edward Maliszewski (jęz. ang.); **Natalia Kazanowska** (red. działu recenzji);
Krzyszmir Arodz (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 łamanie/ Typesetting and page layout: Michał Janczewski

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582

Publikacja sfinansowana 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

Leah O’Toole , <i>Cooperative learning</i> <i>in Initial Teacher Education: student experiences</i>	7
Małgorzata Wójcik , <i>W poszukiwaniu modelu praktyk nauczycielskich –</i> <i>z doświadczeń i refleksji nauczyciela akademickiego (pedagoga praktyk)</i>	21
Katarzyna Stawiarska, Maria Kielar-Turska , <i>Kategoria rodziny</i> <i>w słowniku dzieci okresu średniego dzieciństwa. Ujęcie diachroniczne</i>	45
Hana Stadlerová , <i>An integration of art education into preschool instruction</i>	60
Anne Ryan, Agnieszka Nowak-Łojewska , <i>Knowledge in the teaching-learning process –</i> <i>from meeting standards to reflecting on standards</i>	73
Aleksandra Maj , <i>Metoda projektów jako strategia wcielania w praktykę</i> <i>idei wylaniającego się programu</i>	86

NARRACJE I PRAKTYKI

Zdzisław Aleksander , <i>The concept of teachers’ learning</i> <i>in the field of early education. From the Freinet pedagogy</i> <i>to the training of academic teachers</i>	101
---	-----

SPRAWOZDANIA

Barbara Bilewicz-Kuźnia , <i>Sprawozdanie z 6th Biennial Conference</i> <i>of International Froebel Society. Canterbury, 26–28 czerwca 2014 r.</i>	109
Halina Rotkiewicz , <i>Sprawozdanie z XI Walnego Zjazdu Delegatów</i> <i>Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Warszawa, 3 kwietnia 2014 r.</i>	118
Autorzy	120
Informacje dla Autorów	121

Contents

STUDIES AND ARTICLES

Leah O'Toole , <i>Cooperative learning in Initial Teacher Education: student experiences</i>	7
Małgorzata Wójcik , <i>In search of a model for teaching practice – the experience and reflection of an academic teacher (practice teacher)</i>	21
Katarzyna Stawiarska, Maria Kielar-Turska , <i>Family in the mental lexicon of preschool children. Diachronic view</i>	45
Hana Stadlerová , <i>An integration of art education into preschool instruction</i>	60
Anne Ryan, Agnieszka Nowak-Łojewska , <i>Knowledge in the teaching-learning process – from meeting standards to reflecting on standards</i>	73
Aleksandra Maj , <i>The project approach as a strategy for the implementation of the idea of an emergent curriculum</i>	86

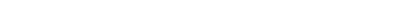
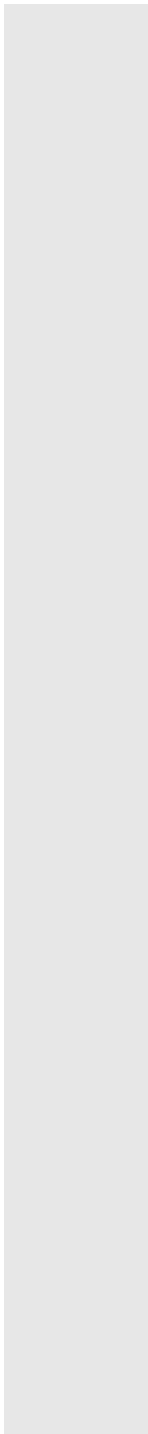
NARRATIONS AND PRACTICES

Zdzisław Aleksander , <i>The concept of teachers' learning in the field of early education. From the Freinet pedagogy to the training of academic teachers</i>	101
---	-----

REPORTS

Barbara Bilewicz-Kuźnia , <i>Sprawozdanie z 6th Biennial Conference of International Froebel Society. Canterbury, 26–28 czerwca 2014 r.</i>	109
Halina Rotkiewicz , <i>Sprawozdanie z XI Walnego Zjazdu Delegatów Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Warszawa, 3 kwietnia 2014 r.</i>	118
Authors	120
Information for Authors	123

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Leah O'Toole

Marino Institute of Education (Ireland)

leah.otoole@mie.ie

Cooperative learning in Initial Teacher Education: student experiences

Summary

The benefits of cooperative approaches to teaching and learning are extensively documented (Blatchford et al. 2003; Dillenbourg and Schneider 1995; Hmelo-Silver et al. 2013; Johnson and Johnson 1990, 1991 1994; Neber, Finsterwald and Urban 2001; Rojas-Drummond and Mercer 2003; Ruys et al. 2010; Sapon-Shevin 2004; Slavin 1995; van Aalst 2013; Veenman et al. 2000, 2005; Vygotsky 1978), but in spite of this, such methods appear to be largely under-utilised in Initial Teacher Education (ITE) (Ruys et al. 2010; Ryan and O'Toole 2013). This often means that, drawing on their 'apprenticeship of observation' (Lortie 1975, 2002), student teachers tend not to use such approaches with children (Bąbka 2012), perhaps due to low self-efficacy beliefs about implementing group work in classrooms (Ruys et al. *ibid*) and so the 'social pedagogic potential' of classroom and indeed university-based learning is therefore unrealised (Blatchford et al. 2003). This paper reports the insights of a cohort of student teachers on their experiences of an integrated, cooperative approach to the teaching and assessment of Psychology and Sociology in Initial Teacher Education in Ireland. In spite of some challenges in terms of logistics, the findings are overwhelmingly positive, with benefits of cooperative learning including deeper and more meaningful learning than in individualistic or competitive approaches, greater application of theory to practice, stronger motivation and more enjoyment of learning on behalf of students, more integrated inter-disciplinary thinking, improvements in academic self-efficacy beliefs and self-confidence, and stronger critical engagement with material.

Keywords: cooperative approach to teaching and learning, student teachers, views on the experience of the integrated teaching

Introduction

Cooperative learning strategies "are effective, involve mutual engagement with learning goals, distribute effort and lead to collective learning outcomes that surpass what students can accomplish solo."

(van Aalst 2013: 291)

Veenman et al. (2000: 281) define cooperative learning as "refer[ring] to any of a variety of teaching methods in which pupils are placed in small groups to help one another learn academic content". The use of group-based 'cooperative-learning' approaches draws on

an extensive literature tradition, and according to Johnson and Johnson (1999: 72), the idea that working together to achieve a common goal produces greater achievement, creativity and productivity than working alone is “so well confirmed by so much research that it stands as one of the strongest principles of social and organisational psychology” (see for example Blatchford et al. 2003; Dillenbourg and Schneider 1995; Hmelo-Silver et al. 2013; Johnson and Johnson 1990, 1991; Neber, Finsterwald and Urban 2001; Rojas-Drummond and Mercer 2003; Ruys et al. 2010; Sapon-Shevin 2004; Slavin 1995; van Aalst 2013; Veenman et al. 2000, 2005; Vygotsky 1978). Within a cooperative model, students discover and generate knowledge in a social environment, which supports social facilitation, externalisation of thinking processes and also mutual and social monitoring of learning (Dillenbourg and Schneider 1995). Neber, Finsterwald and Urban (2001) combined the results of 12 studies to show that, in spite of some limitations, research generally shows that cooperative learning results in higher achievements and more positive academic self-concepts, so that cooperative learning has positive cognitive, motivational and social outcomes. Bąbka (2012) also emphasises the motivational impact of cooperative approaches. Working with people of differing abilities enables productive social conflicts and knowledge-generated activities (Dillenbourg and Schneider 1995), and Veenman et al.’s (2000) study reported improved social skills, on-task behaviour and pupil self-esteem through group work. This reinforces the importance of social knowledge (Nowak-Lojewska 2009) and social learning (Vygotsky 1978) – if one tries to explain something to a group member, one’s own learning will often benefit because one needs to reorganise or clarify the material in order to explain it, and so one understands it better. One may also discover gaps in one’s own knowledge or notice that one’s knowledge does not always match that of others, and trying to correct this can lead to a cognitive restructuring that helps with learning (Kourilsky and Wittrock 1992; Webb and Farivar 1999). The purpose of cooperative learning groups is to make each member a stronger individual in his or her own right, and after participating in a cooperative lesson, group members should be better prepared to complete similar tasks by themselves (Slavin 1995). As Lev Vygotsky (1962) has pointed out, what children (and in this case student teachers) can do together today, they can do alone tomorrow. As such, van Aalst (2013; 291) maintains that “in a 21st century educational world-view, collaborative learning is no longer an instructional *choice* but a necessity.”

In spite of this, however, according to Ruys et al. (2010), student teachers rarely get the opportunity to learn cooperatively in Initial Teacher Education (ITE). As a result, drawing on their ‘apprenticeship of observation’ (Lortie 1975, 2002), they tend not to use such approaches with children (Bąbka 2012), perhaps due to low self-efficacy beliefs about implementing group work in classrooms (Ruys et al. *ibid*) and so the ‘social pedagogic potential’ of classroom and indeed university-based learning is therefore unrealized (Blatchford et al. 2003). This is particularly unfortunate since Rolheiser and Anderson (2004) have shown that group-work in ITE can facilitate understanding of course-work, enhance understanding of learning processes for their own students, and prepare students

for working with peers in future careers. According to these authors, norms of collegiality and cooperation even continue into teaching careers post-ITE, and Brody and Nagel (2004: 34) reinforce the importance of this, indicating that, “A teacher’s ability to work effectively as a team member is a skill critical in school settings”.

Thus, as Ryan and O’Toole (2013) have pointed out, there are often significant gaps between rhetoric and reality in ITE, with certain approaches and understandings required of student teachers, while fundamentally different approaches and understandings are sometimes modelled by their lecturers. For example (Ryan and O’Toole *ibid*), students are generally required to demonstrate recognition of situated learning for children, while lecturers in ITE often present various theories and concepts in lectures removed from the application of these theories and concepts. Student teachers are often told through ‘chalk and talk’ lecture-style presentations about the importance of developing active learning tasks for children. The importance of constructivist approaches to supporting self-directed learning in children is highlighted, along with emphasis on creative and diverse assessment techniques, and use of cooperative learning with a view of learners as active social constructors, while at the same time lecturers in ITE employ behaviourist approaches involving memorising and regurgitating information, exams and competitive, individualised learning. As Anderson et al. (1995: 146) put it,

Schools struggle to prepare pupils for a world in which the capacities to solve problems, guide one’s own learning and collaborate with others are more important for the workplace than ever before. Thus today’s prospective teachers are being asked to teach and learn in ways that seem novel and even risky, adding to the uncertainty they feel when they begin to teach.

Psychology and Sociology in Marino Institute of Education: a model of cooperative learning

According to Sharan (2004: X) it is important for faculty at third level to work cooperatively in planning, designing and reflecting on the effectiveness of teacher education programmes – “By working within their own cooperative culture, they model cooperative learning values and strategies in their own work, and enhance the cooperative element of students’ learning experience.” Rolheiser and Anderson (2004) agree, indicating that the most powerful means of learning for student teachers is through modelling by lecturers, and that the image of educators who work individually is outdated. Rather, they argue, we need a “more complex image of teachers as interdependent professionals working collaboratively with one another and with other partners in education” (*ibid*: 13). Based on these understandings, the author of this paper along with her colleague Dr Anne Ryan in the Marino Institute of Education, Dublin, Ireland, has since September 2011 employed an integrated, collaborative approach to teaching and assessment in Sociology and Psychology for postgraduate students in ITE. This approach was extended to undergraduate students in September 2013.

Prior to the introduction of the processes described in this paper, students in this College of Education were traditionally introduced to concepts in Psychology and Sociology in a fragmented, de-contextualised manner, and were assessed through two separate three-hour long, end of year, written examinations in each discipline (Ryan and O'Toole 2013). The new and innovative approaches now see the students required to work cooperatively in small groups on integrated themes presented by the course tutors. In integrating course content in Psychology and Sociology, two themes emerged: Theme 1 ('Knowledge') addresses understandings of 'learning', 'intelligence' and 'ability' and their consequences for pedagogy. Across the two disciplines, behaviourist, cognitivist and constructivist theories are explored alongside notions of 'IQ', with reference to the school performance of different social classes, the practical organisation and grouping of children for learning and student-centred teaching. In Theme 2 ('Teacher as Change Agent'), this interdisciplinary approach is furthered to enable students to consider salient 'Psychological' and 'Sociological' topics, for example social class; motivation; equality of educational opportunity; hidden curriculum/ teacher expectations, parental involvement in education, giftedness, teaching styles and classroom climate. This integrated approach aims to deepen and broaden students' thinking, stimulating interrogation of implicit assumptions about factors contributing to children's educational achievement/ underachievement, and facilitating understanding of the child in context (Bronfenbrenner and Morris, 1998). The students work together in groups to develop their understanding of the material presented in lectures, and these groups are then assessed by presenting orally on this study to the course tutors, who follow by engaging them in in-depth discussion and questioning on these presentations. These events take place immediately after students have returned to college from a teaching practice school placement. Thus the students are encouraged and facilitated in their presentations to demonstrate how their theoretical learning relates to their developing practical knowledge and experience of children and schools. As such, the approach takes account of contemporary learning theories which emphasise the 'situated' nature of knowledge (Sawyer 2006; Collins 2006; Greeno et al. 1996; Bruner 1996; Vygotsky 1978). For undergraduates, there is one presentation required per year, whereas for postgraduate students, these presentations take place twice yearly, since the postgraduate course is condensed and takes place over the course of 18 months¹, whereas the undergraduate course is four years long. Great care is taken to ensure that students are allocated to different groups for each presentation, in order to

ensure that they are not always part of an advantaged or disadvantaged team [with regard to high- and low-achieving students] and that they have opportunities to learn to work with students who vary in such variables as prior knowledge and interaction style.

(van Aalst 2013: 292)

¹ From September 2014, the postgraduate course (Professional Masters in Education) in Marino Institute of Education will be extended to two years' duration.

In developing the approaches described here, the lecturers involved drew heavily on the literature to facilitate appropriate conditions for good group-based learning. As Rolheiser and Anderson (2004) point out, simply modelling cooperative approaches, while important, is not enough to ensure positive outcomes for students. If the relationships between grouping size, interaction type and learning tasks in groups are planned strategically then learning experiences will be more effective (Blatchford et al. 2003; Bąbka 2012), but research suggests that the relationships between these elements are often unplanned and there is, of course, more to group work than sitting students in groups and asking them to work together (Blatchford et al. 2003). The lecturers involved were mindful of the often quoted finding of Galton et al. (1980), who showed that within the majority of primary classrooms children sit in groups but rarely interact and work as groups. Instead, children, or indeed students, work individually or as a whole class. As advised by Ruys et al. (2010), students in Marino Institute of Education are now given both direct instruction in theories of cooperative-learning (lecture format) and personal experience of such learning approaches within their courses in Psychology and Sociology. The literature also shows that it is only under certain conditions that cooperative efforts may be expected to be more productive than competitive and individualistic efforts, and so in a similar approach to that of Rolheiser and Anderson (2004) in ITE, “the Johnsons’s five basic elements” are used as guiding principles to structure cooperative learning for these students. These elements are (Johnson and Johnson, 1994):

- *Clearly perceived positive interdependence*: when individuals perceive that they are linked with group mates in such a way that they cannot succeed unless their group mates do (and vice versa) and/or that they must coordinate their efforts with the efforts of their group mates to complete a task.
- *Considerable promotive interaction*: characterised by individuals providing each other with efficient and effective help and assistance; exchanging needed resources, such as information and materials, and processing information more efficiently and effectively; providing each other with feedback in order to improve their subsequent performance; challenging each other’s conclusions and reasoning in order to promote higher quality decision making and greater insight into the problems being considered; advocating the exertion of effort to achieve mutual goals; influencing each other’s efforts to achieve the group’s goals; acting in trusting and trustworthy ways; and being motivated to strive for mutual benefit.
- *Clearly perceived individual accountability and personal responsibility to achieve the group’s goals*: when the performance of individuals is assessed, the results are given back to the individual and the group, and the individual is held responsible by group mates for contributing his or her fair share to the group’s success. Group members must know they cannot ‘hitchhike’ on the work of others. When individual students fail to contribute and expect to benefit from the work of other group members, this is known as ‘social loafing’.

- *Frequent use of the relevant interpersonal and small-group skills:* In order to coordinate efforts to achieve mutual goals, individuals must get to know and trust each other, communicate accurately and unambiguously, accept and support each other, and resolve conflict constructively.
- *Group processing:* Effective group work is influenced by whether or not groups reflect on (i.e., process) how well they are functioning.

With a view to encouraging positive interdependence and individual accountability, it is stressed to students of Psychology and Sociology in Marino Institute of Education that in summative grading, individuals are assessed both on their individual contributions to the group and on their understandings of wider group learning. It is necessary for students not only to engage with aspects of course content at an individual level, but also to engage in 'peer teaching' whereby resources and insights need to be shared in order for the group to achieve. In other words, the system of assessment encourages, indeed necessitates, considerable promotive interaction. Therefore, students tend to use a 'jigsaw approach' (Aronson and Patnoe 1997) whereby each group member becomes an 'expert' in one or more areas of course content, and then shares that expertise with their group colleagues, while also benefitting from learning about the areas of expertise of other group members. While it is hoped to award whole-group grades, students are aware that if necessary, grades may be individually differentiated for students within each group, again encouraging individual accountability and discouraging 'social loafing'. Group processing is encouraged through allocation of 10% of the grading criteria to a written submission outlining the benefits and challenges experienced and the individual contribution of each student, and students are given the space and the opportunity to explore both in theory and in practice the relevant interpersonal and small-group skills required to do well. In effect, the cooperative learning approaches developed here closely mirror the 'Fostering a Communities of Learning (FCL) Model' pioneered by Anne Brown and Joseph Campione (Brown 1992, 1994; Brown and Campione 1996) based on Vygotskian theory:

The overall structure of the FCL model involves students (a) carrying out research in a particular area of inquiry where individuals or small groups specialize in a particular subtopic area, (b) sharing what they learn with other students in their research group and in other groups, and (c) preparing for and participating in a consequential event that requires students to combine their individual learning, so that all members in the class come to a deeper understanding of the central topic and the subtopics.

(Bielaczyc, Kapur and Collins 2013: 234)

Data collection and analysis

The research reported here draws on the perspectives and experiences of the initial cohort of postgraduate students who were taught and assessed using the new collaborative approach in the academic years 2011–2012. The findings have been used to further develop

and enhance the approach with subsequent cohorts, as well as in guiding the design of Psychology and Sociology modules within a newly reconfigured B. Ed programme at undergraduate level. In total, the findings reported here represent the views of 59 student teachers, comprising 47 female and 12 male students. The data for the findings reported in this paper were obtained from the students following each of the group presentations. These presentations were audio-recorded in their entirety. Once the assessment phase and the questioning pertaining to it were completed, this was made clear to the students. It was then explained to them that a further informal query was to be put to them about the approach adopted in teaching and assessing these courses. The students were told that while they were under no obligation to respond to this query, and that it would have no bearing whatsoever on their assessment, any feedback to it would be welcomed with a view to potentially enhancing the preparation of future student teachers. The researchers then sought their views on the experience of the integrated teaching of the disciplines concerned, their preparation/ cooperative work for the presentations and their views on the assessment format. These responses were also audio-recorded. Subsequently, permission was sought and granted by all but one of the students involved for the anonymous use of the feedback data provided. For the purposes of analysis, the data obtained from the pertinent question was directly transcribed from the audio-recordings, and key themes in these transcripts were then identified.

Findings

Challenges associated with group-work

Student data confirmed the authors' views on the cooperative, integrated Psychology and Sociology modules as overwhelmingly positive: *"It was a really valuable way to do the course. We have in-depth understanding of it"*. Nevertheless, they did report significant challenges regarding the logistics involved in working together on these projects in the midst of extremely busy courses, and heavy workloads. For example, while the location of school placement in the yearly calendar may have been helpful to students' learning conceptually, in terms of application of theoretical learning to the practice of teaching, and in turn drawing on practice to support understanding of theory, it presented significant challenges to students regarding dearth of opportunity to meet and work together. Students were on placement across the country, and so physical distance from each other ahead of their assessment was a problem identified by many respondents, in spite of attempts to use technology such as email and social media such as Facebook to compensate for gaps in face-to-face interaction:

The obvious problem was that we've been away for six weeks. When I send an email around it's very hard for someone to read it and know exactly what you mean. Then last week we were able to get together – and even before we went away and they were the most productive sessions that we had.

We got so much more work done in one face-to-face meeting than we did in six weeks [on placement].

Students also found it challenging to condense the sheer amount of learning they had done into a format applicable to a 30 minute presentation:

The main challenge was that we all looked at so much research separately. Then we all came together and we were so much over time and we were trying to cut it down – to cut down on things that we felt were really important. So you ended up feeling you were skimming over all the rest you've done and not really getting into depth ... Everyone felt their idea was really important.

Vanity – it was hard to let your stuff go. We all did loads of research into our individual areas, but then bringing it together, having to cut it down – trying to cut out parts we felt were important. We just wanted to show off what we knew.

While experientially for students this may have been frustrating regarding the assessment and the opportunity to be graded highly, it is indicative of the breadth and depth of the learning that students felt they had achieved using this format, and for lecturers the difference noted in critical engagement, analysis and understanding, as well as the extent of reading and research undertaken when compared with the previous exam format was striking. Indeed, this comparison was noted by students, among the extensive benefits of group-work they identified.

Benefits of group-work

When asked to compare these approaches to previous experiences of exams, students were unanimous in their analysis of these approaches as contributing to wider, deeper and more meaningful learning:

If the exam was on today I'd probably have gone and done a few hours of what we've learnt and then come in and reproduced it. But now, I actually know what everyone is talking about!

I find that for an exam... you will learn it off for what you believe that person wants to read, what's to be given back to that person. You don't actually learn for your own knowledge and understanding of it. You learn to regurgitate the answer. That's very easily done and then it's just forgotten about... If you talk about it, you understand it.

From my experience of exams, I've done psychology exams before, you kind of get everything into your head, and keep it in your head 'til you get to the exam, then write it out, then you've forgotten about it – It's only when you've explained it to someone else ... It's definitely a better form of learning.

Students indicated, in particular, that they felt this learning was more meaningful because they had, and would in future, apply it to their practice as educators, as opposed to the well-documented ‘disconnect’ between theory and practice in traditionally structured ITE (Zeichner 2012):

You remember it better. You apply it more as well because you were out on placement and you’ve seen it, whereas for an exam it’s just theory.

Some of this stuff in the lectures that you may not have understood – it was easier to understand because, say for example M’s ability grouping – it was her own experience – so then you see how that actually works, so it was more practical. As such you can relate to it as well because you might have had the same thing going on in your class. So I got a better understanding. I did find it beneficial.

Just thinking back to when we started – to my first teaching practice in particular. I probably would have implemented an almost behaviourist approach. I was there with my lesson plan and I was teaching these kids and asking them questions and expecting answers. ... But looking at other theorists and how they have influenced how I will engage with children ... Looking at my last teaching practice ... I made sure when asking them questions to give them time for those thinking processes to occur.

Another important aim of the current work was to encourage integrated, interdisciplinary thinking (Conway et al. 2009; Ryan and O’Toole 2013), and this was very evident in the performance of students in their assessments. It was noticeable that students could think in an over-arching way and could refer seamlessly to a range of theories from both disciplines. The feedback they gave on their experiences also indicated cause for optimism in this sense:

Rather than nature vs. nurture, you see it as nature and nurture – both Psychology and Sociology.

And it’s funny how they all link in as well – like how all the different areas link up together.

Equally the levels of critical engagement and reflection were noteworthy:

I hope that I will always challenge my assumptions. I hope that I will always keep in mind that what I see isn’t always what it appears to be – that I’ll be prepared to challenge my prejudices.

Students also indicated that they could cover a much wider and more in-depth amount of material, in terms of reading and research, when the workload was divided between them, and they generally found it more enjoyable and engaging than individualistic or competitive approaches. They were very clear in their feedback that it was indeed the cooperative nature of this work that led directly to the benefits that they had identified,

and their experiences reinforced concepts of social knowledge (Nowak-Lojewska 2009), social pedagogy (Blatchford et al. 2003) and social learning (Vygotsky 1978). The efficacy of a dialogic approach to learning and its 'social pedagogic potential' (Blatchford et al. 2003) were well articulated by students, and in fact, they were very clear that lectures provided them with limited opportunities for learning, with most of their education taking place when they worked cooperatively independent of lecturers:

When you go to the lecture you're taking notes, then you leave and you never discuss, you know – never talk about that at lunch! It was good to sit down and actually when you're discussing it in an informal setting you find you learn a lot more from your peers. Then you process it in simple language and relate it more to your own life.

Discussing and having arguments – we were kind of fighting for topics – we had to listen to other people's viewpoints. If you didn't agree with something that was within your topic or someone else's point of view, you still had to present it. You'd be saying, 'this is a view I've come across, however, my opinion is...'. So you were getting three or four varied opinions on it. It really opened your mind. You were thinking broadly about it.

It was about consolidating everything we've done. It was genuinely really beneficial to hear say six variations of situation in classes and make it really relevant.

The team teaching was brilliant ... if you were stuck on something or you didn't understand it, it was good to have the whole group discussion.

You're constantly discussing it with each other – you have to dig out the differences.

When we put all our opinions together we actually learnt from each other.

If I had gone into those texts myself just as texts I would have found that incredibly confusing, very very confusing – too much going on, but with the other group members having dealt with those topics and presented things and that jig-saw method, you can relate to it, it makes those correlations a lot clearer.

Students also reinforced the literature findings regarding links between academic self-efficacy beliefs, self-confidence, and cooperative learning (Bandura 1994):

When we were given [the assignment], we thought 'oh dear God' – we thought we'd have Educational Psychology, Sociology and then the macro and micro at the end. It was only when we came together, got into the group that it came together. You'd never have put it together [alone].

It's kind of overwhelming when you're sitting down to deal with your own individual part, but when you come together, just talking about it, it totally relaxed me. Listening to a person explaining it to you, it is a lot easier.

Equally previous research findings regarding links between cooperative approaches and motivation (Bąbka 2012) were confirmed by these respondents:

You don't want to let anyone in your group down so you feel you are motivated to work that little bit harder.

As such, notwithstanding logistical difficulties experienced by these students in their cooperative efforts, the experiences they reported are overwhelmingly positive, with benefits of cooperative learning including deeper and more meaningful learning than in individualistic or competitive approaches, greater application of theory to practice, stronger motivation and more enjoyment of learning on behalf of students, more integrated interdisciplinary thinking, improvements in academic self-efficacy beliefs and self-confidence, and stronger critical engagement with material.

Conclusions and recommendations

This work offers confirmation of extensive research findings documenting the benefits of cooperative learning, and extends them to emphasise its importance in Initial Teacher Education. It also echoes notes of caution provided by writers such as Bąbka (2012), Blatchford et al. (2003) and Johnson and Johnson (1994) in indicating that it is only under certain circumstances that cooperative learning will yield the positive outcomes that it promises. The perspectives and experiences of students of Psychology and Sociology in Marino Institute of Education, Dublin, Ireland yield the following conclusions and recommendations for teacher educators:

- The classic work of the Johnsons in identifying the five basic elements of 'good' approaches to cooperative learning remain relevant to ITE today, and provide good indicators of how to structure cooperative work to the benefit of students' learning.
- Weaving group-work around practical experience provides positive opportunities for students to develop integrated, interdisciplinary thinking, and facilitates theory-to-practice application.
- However, the structure of many ITE courses regarding such practical experience (off-site, away from campus) can lead to logistical difficulties for students in terms of coordinating their cooperative work, and teacher educators should structure their courses to support students in this regard. For example, the feedback of these students influenced the allocation of seminar as well as lecture time within the newly reconfigured undergraduate Psychology and Sociology courses which began in September 2013 in Marino Institute of Education. As such, time, space and support are now allocated to students to work on their group-work, and the findings of this research would indicate the necessity for similar adaptations to educational provision in ITE settings wishing to use cooperative methodologies.

- The findings reported here yield a strong recommendation that teacher educators should address the existing gap between rhetoric and reality in ITE, by modelling and using cooperative learning approaches for their benefits regarding the direct learning of student teachers and their benefits regarding student teachers' likelihood to implement these approaches themselves with children.

In short, it may be that cooperative learning provides teacher educators with the opportunity to bring to life the oft-quoted insight of Albert Einstein that "Education is not the learning of facts, but the training of the mind to think."

Acknowledgements

The author would like to acknowledge the extensive input, equal to that of the author, of her colleague Dr Anne Ryan in the development of the approaches reported here regarding the integrated teaching and assessment of Psychology and Sociology in Marino Institute of Education, Dublin, Ireland.

References

- Anderson L.M., Blumenfeld P., Pintrich P.R., Clark C.M., Marx R.W. and Peterson P. (1995), Educational psychology for teachers: Reforming our courses, rethinking our roles. "Educational Psychologist", 30(3).
- Aronson E. and Patnoe S. (1997), *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom*. New York, Longman.
- Bąbka J. (2012), *Cooperative Behaviour of Young People at an Early Stage of Adolescence in Task Situations: Comparative*. Zielona Góra, Poland, University of Zielona Góra.
- Bandura A. (1994), *Self-efficacy*. New York, John Wiley & Sons, Inc.
- Bielaczyc K., Kapur M. and Collins A. (2013), *Cultivating a Community of Learners in K-12 Classrooms*. In: C.E. Hmelo-Silver, C.A. Chinn, C. Chan and A.M. O'Donnell (eds.), *The International Handbook of Collaborative Learning*. London, Routledge.
- Blatchford P., Kutnick P., Baines E. and Galton M. (2003), *Toward a social pedagogy of classroom group work*. "International Journal of Educational Research", 39(1).
- Bronfenbrenner U. and Morris P.A. (1998), *The Bioecological Model of Human Development*. In: R. Lerner, D. Kuhn, R.S. Siegler, N. Eisenberg, and K.A. Renninger (eds.), *Handbook of child psychology*. New York, John Wiley & Sons.
- Brown A.L. (1992), *Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings*. "The Journal of the Learning Sciences", 2(2).
- Brown A.L. (1994), *The advancement of learning*. "Educational Researcher", 23(8).
- Brown A.L. and Campione J. (1996), *Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principals and systems*. In: L. Schauble and R. Glaser (eds.), *Innovations in Learning: New Environments for Education*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Bruner J.S. (1996), *The culture of education*. Cambridge, Harvard University Press.

- Collins A. (2006), *Cognitive apprenticeship* . In: K.R. Sawyer (ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* . Cambridge, Cambridge University Press.
- Conway P.F., Murphy R., Rath A. and Hall K. (2009), *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study* . Report Commissioned by the Teaching Council. University College Cork. Internet: http://www.teachingcouncil.ie/_fileupload/Publications/LearningToTeach-ConwayMurphyRathHall-2009_10344263.pdf, 2009.
- Dillenbourg P. and Schneider D. (1995), *Collaborative learning and the Internet*. Published at <http://tecfasun1.unige.ch/tecfa/tecfa-research/CMC/colla/iccai951.html>. ICCAI 95.
- Galton M., Simon B., Croll P., Jaman A. and Willcocks J. (1980), *Inside the primary classroom* . London, Routledge & Kegan Paul.
- Greeno J.G., Collins A.M. and Resnick L.B. (1996), *Cognition and Learning* . In: D.C. Berliner and R.C. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York, Macmillan.
- Hmelo-Silver C.E., Chinn C.A., Chan C., and O'Donnell A. (eds.) (2013), *The International Handbook of Collaborative Learning*. New York, Routledge.
- Johnson D.W. and Johnson R.T. (1990), *Cooperative learning* . York, Blackwell Publishing Ltd.
- Johnson D.W., Johnson R.T. and Smith K.A. (1991), *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN, Interaction Book Company.
- Johnson D.W. and Johnson R.T. (1999), *Making cooperative learning work* . “Theory into Practice”, 38(2).
- Johnson R.T. and Johnson D.W. (1994), *An overview of cooperative learning* . In: J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (eds.), *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore, Brookes Press.
- Kourilsky M. and Wittrock M.C. (1992), *Generative teaching: An enhancement strategy for the learning of economics in cooperative groups* . “American Educational Research Journal”, 29(4).
- Lortie D.C. (1975/2000), *Schoolteacher: A sociological study* . Chicago, University of Chicago Press.
- Neber H., Finsterwald M. and Urban N. (2001), *Cooperative learning with gifted and high-achieving students: A review and meta-analyses of 12 studies*. “High Ability Studies”, 12(2).
- Nowak-Lojewska A. (2009), *Students social knowledge – a neglected area of early school education* . In: A. Nowak-Lojewska, A. Olczak and A. Soroka-Fedorczuk (eds.), *Education of a young child: Reflections, problems, experiences*. Zielona Góra, Poland, University of Zielona Góra.
- Rojas-Drummond S. and Mercer N. (2003), *Scaffolding the development of effective collaboration and learning*. “International Journal of Educational Research”, 39(1).
- Rolheiser C. and Anderson S. (2004), *Practices in Teacher Education and Cooperative Learning at the University of Toronto*. In: E.G. Cohen, C.M. Brody and M. Sapon-Shevin (eds.), *Teaching Cooperative Learning: The Challenge for Teacher Education* . Albany, New York, State University of New York Press.
- Ruys I., Van Keer H., Aelterman A. (2010), *Collaborative learning in pre-service teacher education: an exploratory study on related conceptions, self-efficacy and implementation*. “Educational Studies”, 36(5).
- Ryan A. and O'Toole L. (2013), *Towards integrated learning: Linking psychology and sociology in initial teacher education* . Paper delivered to the Association for Teacher Education in Europe Spring Conference, Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching, Riga, Latvia, 10th–12th May, 2013.
- Sawyer R.K. (ed.) (2006), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Sapon-Shevin M. (2004), *Introduction*. In: Cohen E.G., Brody C.M., and Sapon-Shevin M. (eds.), *Teaching Cooperative Learning: The Challenge for Teacher Education*. Albany, New York, State University of New York Press.
- Slavin R.E. (1995), *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Vol. 2. Boston, Allyn and Bacon.
- van Aalst J. (2013), *Assessment in Collaborative Learning*. In: C.E. Hmelo-Silver, C.A. Chinn, C. Chan, and A.M. O'Donnell (eds.), *The International Handbook of Collaborative Learning*. New York, Routledge.
- Veenman S., Denessen E., van den Akker A. and van Der Rijt J. (2005), *Effects of a cooperative learning program on the elaborations of students during help seeking and help giving*. "American Educational Research Journal", 42(1).
- Veenman S., Kenter B. and Post K. (2000), *Cooperative learning in Dutch primary classrooms*. "Educational Studies", 26(3).
- Vygotsky L. (1962), *The Development of Scientific Concepts in Childhood*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Vygotsky L. (1978), *Mind in society*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Webb N.M. and Farivar S. (1999), *Developing productive group interaction in middle school mathematics*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeichner K.M. (2012), *The turn once again toward practice-based teacher education*. "Journal of Teacher Education", 63(5).

Małgorzata Wójcik

Państwowa Wyższa Szkoła
Zawodowa im. S. Pigonia w Krośnie
mw.wojcik@wp.pl

W poszukiwaniu modelu¹ praktyk nauczycielskich – z doświadczeń i refleksji nauczyciela akademickiego (pedagoga praktyk)

Profesjonalne przygotowanie nauczycieli w toku edukacji akademickiej pozostaje rzeczywistym problemem. Do tego trzeba analitycznych badań, ich brakuje.

Bogusław Śliwerski

Summary

In search of a model for teaching practice – the experience and reflection of an academic teacher (practice teacher)

The theoretical basis of the teaching practice model is based on the tradition of praxis, critical theory and the psychopedagogics of creativity. Teacher's actions are determined by the knowledge of a reflective – critical praxis and are understood to be wise and ethical, requiring application and interpretation of the theory. In their teaching practice, teachers should use both instrumental knowledge, that is *téchnē* and create new and valuable solutions. All this should begin with the very first teaching experiences of the students, especially in the real-life situations offered by the teaching practice. This means the process of education in the practices should be organized by an academic teacher (practice teacher). The idea is that students do not learn directly from their practice, but progress in their teaching practice from the application of theory to creation and verification of their own, new and valuable solutions. The Practice teacher supports students by organizing group and individual educational dialogue and pedagogical discourse on the practice material, and learning through research and action. The effectiveness of the teaching practice is determined by research conducted by an academic teacher using a variety of qualitative research techniques.

¹ „Model, to prototyp powiązań i całości ściśle określonych interakcji oraz oddziaływań umożliwiający lepszy wgląd w nie zarówno w zakresie teorii, jak i praktyki. Model może być wyrażony w formie graficznej, przestrzennej lub symbolicznej, dla unaocznienia bądź przybliżenia danej rzeczywistości, a także wyprowadzenia hipotez. (...) Modele są związane także z działaniem i oddziaływaniem. Umożliwiają zredukowanie złożoności danej rzeczywistości do poszczególnych, zwykle najistotniejszych elementów, wchodząc w tym sensie w zakres tego, co będzie omówione niżej, jako koncepcja. Modelowanie wpisuje się zatem w proces formowania teorii, pełniąc zarazem ważną rolę pośredniczącą w odniesieniu do praktyki. Innymi słowy, modele pełnią swoiście heurystyczną rolę zarówno dla praktyki, jak i dla teorii wychowania”, za: Nowak 2008: 37.

Słowa kluczowe: student, nauczyciel akademicki (pedagog praktyk), praktyki nauczycielskie, nauczycielskie działanie, praktyka nauczania, wiedza o charakterze refleksyjno-krytycznej *praxis*, wiedza instrumentalna *téchnē*, materiał praktyczny, wsparcie

Keywords: student, academic teacher (practice teacher), teaching practice, teacher's action, the practice of teaching, knowledge about the nature of reflective – critical praxis, *téchnē* instrumental knowledge, practical material, support

Część I. modelu praktyk nauczycielskich

Będąc nauczycielem akademickim, początkującym badaczem oraz byłym nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej, pragnę się podzielić modelem praktyk nauczycielskich, owocem wieloletnich poszukiwań i badań teoretyczno-empirycznych. Model jest rezultatem praktyki akademickiej, w której została podjęta próba rozwiązania (wciąż) aktualnego problemu, jakim są praktyki nauczycielskie. Praktyki nauczycielskie niewątpliwie powinny stanowić obszar szczególnej dbałości o nabywanie przez studentów kompetencji profesjonalnych, których podstawą jest biegłość w praktyce i teorii (por. Hörner 2005: 39). Należy zatem tworzyć, badać i opisywać nowe i wartościowe rozwiązania. Jedną z propozycji może być organizowanie i badanie przez pedagoga praktyk ze strony uczelni procesu kształcenia w praktykach, ponieważ przemawia za tym szereg argumentów:

- ważne jest, by studenci uczyli się odnajdywania i nadawania sensu teorii na potrzeby „realnego świata” a nie jedynie dla kilku „zet”, bowiem zdaniem niektórych badaczy wiedza przekazywana w uczelni niewiele zmienia studentów (np. Rutkowiak 1986; Pachociński 1992; Gordon 1995; Komar 2000; Dylak 2010);
- uczyć w działaniu – powinno się uzupełniać zagadnienia teoretyczne, które ujawniają się dopiero w praktyce nauczania. Istota pracy nauczyciela opiera się bowiem na kompetencjach, które *ze swej natury są zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, w rozwoju, stale wymagające zmiany* (Kwaśnica 1994: 10). Niezbędne jest organizowanie sytuacji, w których studenci będą celowo nabywać umiejętności dostrzegania i rozwiązywania realnych problemów w sposób zarówno intuicyjny, jak i ponadintuicyjny, przyczyniając się do tworzenia wiedzy-w-działaniu (por. Urbaniak-Zajac 2001: 274), zwanej również wiedzą praktyczną (Reason, Torbert 2010: 121);
- praktyki nauczycielskie są nowymi i dynamicznymi sytuacjami, w których silne emocje i przeżycia studentów stanowią czynnik ułatwiający ich uczenie się;
- należy badać sytuacje i czynniki, które warunkują trendy rozwojowe procesu *kim są i stają się studenci* – kandydaci do zawodu nauczycielskiego. Umożliwia to analiza i interpretacja ludzkiego działania (por. Wojtyła 2000: 468–469).

I. Eksploracje i inspiracje teoretyczne w poszukiwanym modelu praktyk nauczycielskich²

Inicjator i organizator procesu kształcenia w praktykach powinien odpowiedzieć sobie na kilka pytań: Czym jest profesjonalne nauczycielskie działanie (praktyka nauczania)? Jak jest znaczenie teorii dla nauczycielskiego działania? Jak łączyć praktykę nauczania z teorią? Jakie role w praktykach może/powinien pełnić nauczyciel akademicki?

W tej części zostaną podjęte próby odpowiedzi na postawione powyżej pytania.

1. Znaczenia profesjonalnego, nauczycielskiego działania (praktyki nauczania) Ujęcie filozoficzne

a. Tradycja *praxis*

*Wielka zasługa Arystotelesa polega na tym, że w swej charakterystyce struktury rozumu praktycznego, różnego od technicznej wiedzy i umiejętności, przewidział „impas”, w jaki popadła nasza współczesna kultura naukowa. [...] W kulturze naukowej, takiej jak nasza, dziedzina *téchnē* jest znacznie bardziej rozbudowana. Zasadnicza zmiana polega zaś na tym, że mądrości praktycznej nie sposób już rozwijać w kontaktach osobistych i wzajemnej wymianie poglądów. [...]*

W konsekwencji rozwijana w ciągu ostatnich dwóch wieków koncepcja „praxis” stanowi potworne zniekształcenie prawdziwej natury praktyki. [...]

Dyskusja ostatniego wieku [...] Jdegraduje rozum praktyczny do technicznej kontroli.

H.-G. Gadamer

H.-G. Gadamer analizując Arystotelesowską tradycję filozofii praktycznej stwierdza, iż Grecy z działaniem łączyli dwa znaczenia. Jedno – *poiesis* to działanie instrumentalne, wymagające opanowania wiedzy, metod, umiejętności, sposobów działania w celu wytwarzania rzeczy (*téchnē*). Polega na zastosowaniu w działaniu znanych środków. Drugie znaczenie określali mianem *praxis*, którego nie można przyswoić, tak jak *poiesis*, czyli nie wystarczy opanować wiedzę, metody „wytwarzania”, nabyć umiejętności, sposoby działania, ale trzeba ową wiedzę zrozumieć, odnosząc ją do kontekstu, konkretnej sytuacji, zinterpretować i wówczas działać. Celem *praxis* nie jest wytwarzanie przedmiotów, ale czynienie dobra konkretnej osobie lub grupie ludzi. Jest dążeniem do właściwego postępowania bez z góry określonych zasad. Ocenia się je po konsekwencjach wynikających z podjętych decyzji. H.-G. Gadamer przywraca zatem pierwotne znaczenia nadane przez Arystotelesa pojęciu *praxis*. *Jest ona formą działania, praktycznym przejawem rozumienia dobra, zaś wiedza o dobru jest abstrakcyjnym określeniem sposobu postępowania, w którym idea dobra wyraża się w praktyce. W praxis pozyskiwanie wiedzy o tym, czym jest dobro i wiedzy, jak ją stosować w konkretnych sytuacjach, nie są zatem dwoma od-*

² Proponowany w tej części teoretyczny zarys modelu praktyk opiera się na szerzej opisanym ujęciu w przygotowywanej przeze mnie dysertacji doktorskiej.

dzielnymi procesami, ale wzajemnie się uzupełniającymi elementami konstytutywnymi dla procesu dialektycznego rozumowania praktycznego (Carr 2010: 35). Ów akt określa Arystoteles mianem *fronesis*, które nie jest metodą rozumowania, lecz etyczną i intelektualną częścią związaną z praktyką. Bez niej działanie ma charakter przypadkowy czy chaotyczny. *Fronesis* posiadają ci, którzy są zdolni do teoretyzowania (Pańpuch 2005: 423). Stanowi miarę i określenie tego, co sprawiedliwe, piękne, dobre i dzielne w działaniu typu *praxis* (Powszechna Encyklopedia Filozofii). Jest ono zarówno wiedzą teoretyczną i praktyczną, rozumowaniem, mądrością i stanowi całość czystej i teoretycznej filozofii. Pozwala odróżnić „dobro” od „zła”. Jednoczy myślenie i działanie, teorię i praktykę, teoretyzowanie i badanie (Červinková, Gołębnik 2010: 14). Umożliwia rozumowanie etyczne w konkretnych sytuacjach, o zmiennych zasadach, w którym główną rolę odgrywa namysł, refleksja i osąd (Carr 2010: 36).

W swej istocie praktyka w sensie *praxis*, a w niej wiedza praktyczna, jest świadomym i zaangażowanym działaniem, które różni się od praktyki postrzeganej jako działanie nawykowe i zwyczajowe (Kemmis 2010: 49–50). Zawiera w sobie jedność myślenia i działania, praktykę i teorię, bezpośrednią pracę z wychowankiem i refleksję (Rutkowiak 1995: 30). Liczy się w nim intencja, będąca sprawdzianem etyczności, wyborem pewnych rzeczy a pomijaniem innych, jego cel i sprawny przebieg. Działający kieruje się swoją wiedzą o dobru, mimo iż nie ma pewności, jak postąpić (Rutkowiak 1995:30). Ponowoczesne znaczenie *praxis* powinno być związane z mądrym, świadomym, wartościowym i rozważnym działaniem, a jego dialektyczne rozumienie polega na dostrzeżeniu wzajemnego konstytuowania się, tworzenia napięć i związków między tym, co „subiektywne” a „obiektywne”, między perspektywą wewnętrzną a zewnętrzną działających podmiotów. Trzeba więc uwzględniać, iż są to istotne różnice między pojmowaniem praktyki z perspektywy jednostek a pojmowaniem jej z perspektywy społeczności reprezentowanej teoretycznie-systemowo (Kemmis 2010:49).

b. Teoria krytyczna

Jürgen Habermas krytykuje nowożytną filozofię praktyczną, zakładającą od czasów G. Hegla i K. Marksa, iż *jednostka jako samoregulujący podmiot może dzięki własnej autorefleksji osiągnąć takie rozumienie rzeczywistości, które pozwoliłoby pokierować sobą w inny sposób, zmienić się i znaleźć wyjście z niezadowolających okoliczności, irracjonalności i sprzeczności* (Kemmis 2010: 47). Uważa, że działający podmiot „zamykając się w praktyce” traci zdolność do teoretyzowania. Stąd też rozumowi praktycznemu, który charakteryzuje się mądrymi i rozważnymi, ale subiektywnymi sądami, przeciwstawia rozum krytyczny, dążący do zrozumienia, interpretacji i rekonstrukcji sytuacji, w celu uzyskania korzystnych zmian (dobra). Rozumowanie krytyczne obejmuje rozumienie stanu rzeczy, działań i sytuacji z uwzględnieniem ich oceny nie tylko subiektywnej, ale i obiektywnej, z odniesieniem do historii i refleksji teoretycznej (Kemmis 2010: 47). Zawiera więc w sobie rozum praktyczny, ale poszerzony o subiektywno – obiektywne rozumienie.

Rozwijaniu rozumowania krytycznego ma sprzyjać zaproponowana przez J. Habermasa teoria dyskursu, czyli działania komunikacyjnego, uznającego istnienie różnego rodzaju otwartych „sfer publicznych” i „przestrzeni komunikacji”, w obrębie których jednostki czy grupy analizują w oparciu o swą wiedzę o świecie dostrzeżone za pomocą decentracji „kryzysy graniczne”. Te ostatnie pojawiają się wyniku kolizji między instytucjami a rzeczywistym światem życia jednostek czy grup. Przykładem takiego „kryzysu” może być np. luka między teorią i praktyką. W tej perspektywie ludzie dążą do samoświadomości historycznej, posługując się możliwie swobodną komunikacją, dzięki której mogą porozumieć się bez perswazji i przymusu, w demokratycznym stylu. Sytuacja czy realne zdarzenie są analizowane zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym. Tu działanie jest pojmowane jako *praxis*, *motywowane moralnie, zaangażowane, odnoszące się do tradycji, odpowiadające z rozsądkiem na potrzeby i okoliczności konkretnej sytuacji praktycznej* (Kemmis 2010: 56). Uczestnicy poddają krytycznej refleksji praktykę, jako obszar ideologicznie zniekształcony, błędnie rozumiany czy destruktywny ze względu na warunki, sytuacje i miejsca. *Działanie komunikacyjne jest zorientowane na intersubiektywne porozumienie, wzajemne zrozumienie, niewymuszony konsensus przyszłego działania. Rezygnują z działania strategicznego na rzecz pytania „co robimy?”* (Kemmis 2010: 61). Pytają o niezamierzone i nieprzewidywalne konsekwencje działania, ale również o jego charakter, przekonania działających i kontekst, w którym występuje. Współpracując ze sobą, otwierają tzw. „przestrzeń komunikacyjną”, gdyż służy to procesowi przekształcania a nawet przekraczania stawianych celów. W toczonym dyskursie wykraczają poza świat działań strategicznych (osiągnięcie znanych wyników za pomocą odpowiednich środków), otwierając i przekraczając znaczenia istotnych dla praktyki pojęć, którymi się posługują. Szczególną rolę pełni tu decentracja, za pomocą której uczestnicy określają, co jest właściwym postępowaniem wobec podmiotów w danej sytuacji. Tworząca się przestrzeń komunikacyjna otwiera się na dyskurs społeczny, w którym pojawiają się zarówno zbieżne, jak i sprzeczne poglądy, przekonania i decyzje uczestników na temat przyszłego działania (Habermas 1999). Myśl krytyczna może zatem zmierzać do analizowania i refleksji nad obiektem, „porozumienia się z inną myślą” czy ukazania jej błędności (por. Folkierska 2006: 117). W poszukiwanym modelu zarówno tradycja reprezentowana przez Arystotelesowską *praxis* oraz dyskursywne rozwiązywanie aktualnych problemów, charakterystyczne dla teorii krytycznej, stanowią perspektywę dla nauczycielskiego działania, które można by określić jako refleksyjno-krytyczna *praxis* (Červinková, Gołębiak 2010: 14).

2. Praktyka jako działanie twórcze – ujęcie psychologiczno-pedagogiczne

W pedagogice i psychologii działanie, które można by uznać za korespondujące z refleksyjno-krytyczną *praxis*, określa się jako twórcze. Psychologia i pedagogika twórczości definiują je jako *system naukowo uzasadnionej wiedzy, które ma trafnie opisywać zjawiska z zakresu twórczości i wychowania do twórczości* (Szmidt 2007: 19). Owe subdyscypliny naukowe, udzielając pojęciowego wsparcia twórczym działaniom, umożliwiają ich od-

różnienie od rutyny i schematyzmu (w sensie negatywnym). Istotne dla kształcenia nauczycieli, a w nim kształcenia praktycznego jest egalitarne podejście do twórczości, które uznaje, że każdy człowiek może być twórczy, a nie tylko jednostka wybitnie uzdolniona. W. Okoń ujmuje twórczość w kategoriach *procesu działania ludzkiego dającego nowe i oryginalne wytwory oceniane w danym czasie jako społecznie wartościowe* (Okoń 2004). Podkreśla w nim zarówno znaczenie „nowości”, jak i wartościowości odkrywanego wytworu w wyniku ludzkiego działania. B. Suchodolski wskazuje, iż w twórczości trzeba przywiązywać wagę do każdego elementu, bowiem *wszystko jest jednakowo ważne i nic nie zostaje zepchnięte na poziom czynności będących jedynie środkami do osiągnięcia odległych celów* (Suchodolski 1983: 154). Trzeba więc koncentrować się na drobnych, z pozoru nieistotnych szczegółach, które to decydują o nowym wymiarze wytworu, o jego nierutynowym charakterze. K.J. Szmidt definiuje twórczość jako *działalność przynoszącą wytwory (dzieła sztuki, wynalazki, sposoby postrzegania świata, metody działania itp.) cechujące się nowością i posiadające pewną wartość (estetyczną, użytkową, etyczną, poznawczą bądź inną), przynajmniej dla samego podmiotu tworzącego* (Szmidt 2007: 67). W tym sensie zasięg twórczości może być zarówno ogólnoswiatowy, jak i niewielki, tylko dla samego sprawcy, przy czym twórca, dążąc do samorealizacji, staje się szczęśliwym człowiekiem.

Pojęciem bliskoznacznym wobec twórczości są innowacje. Z. Pietrasiński ujmuje je jako *zmiany celowo wprowadzane przez człowieka (...), które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatkowo w świetle określonych kryteriów i składających się w sumie na postęp* (Pietrasiński 1970: 9). Inicjuje się je wówczas, gdy człowiek dostrzega konieczność wprowadzania modyfikacji w jakimś obszarze, opracowuje plan i wprowadza go do określonej dziedziny w sposób świadomy. K.J. Szmidt oraz Z. Pietrasiński podają, że innowacje mogą mieć charakter oryginalny (twórczy) lub nieoryginalny, gdzie wyróżnia się innowację naśladowczą, polegającą na rozpowszechnianiu istniejących już rozwiązań oraz innowację odtwórczą, czyli samodzielne dochodzenie do znanych rozwiązań. Innowacja odtwórcza jest dość powszechnym i częstym zjawiskiem. Można by rzec, iż jest rezultatem pewnej niewiedzy na temat dokonań, odkryć innych ludzi i chociaż owe rozwiązania nie mogą być „opatentowane”, są korzystnym zjawiskiem w wielu sferach życia społecznego, między innymi w edukacji. Stawanie się twórczą jednostką w życiu codziennym, wprowadzającą innowacje, umożliwia zarówno nauczanie (do) twórczości, czyli rozwijanie indywidualnych zdolności uczniów/studentów do twórczego myślenia i działania oraz twórcze nauczanie, które przeciwstawia się nauczaniu tradycyjnemu (Szmidt 2007: 21).

Zdefiniowane przez psychologię i pedagogikę pojęcia twórczości i innowacyjności oraz twórczego nauczania stanowią istotne ogniwo budowanego modelu. Tworzą one podstawę do odróżniania typowych, schematycznych, tradycyjnych działań nauczycielskich od innowacyjnych, twórczych czy refleksyjno-krytycznej *praxis*.

3. Znaczenia teorii dla praktyki, czyli po co przyszłemu nauczycielowi teoria?

*Nie ma takiej teorii, która byłaby zgodna
ze wszystkimi faktami ze swej dziedziny. (...)
Nie ma takiej idei, dowolnie starej i absurdalnej,
która nie mogłaby rozwinąć naszej wiedzy.*

P.K. Feyerabend

We współczesnej pedagogice współistnieją obok siebie różne (różniące się) teorie pedagogiczne. Prócz nich pedagogika korzysta z dorobku teorii nauk pomocniczych lub współdziałających z pedagogiką, np. psychologii, socjologii, filozofii, antropologii, metodologii nauk społecznych, które studenci poznają w kształceniu uczelnianym (Palka 2010; Ablewicz 2003; Gnitecki 2007; Kwieciński, Śliwerski 2005). Pisząc o znaczeniu teorii w kształceniu nauczycieli, trudno je rozpatrywać bez związku z praktyką. T. Lewowicki przestrzega, by pedagogika nie odwracała się od praktyki, bo może to doprowadzić do zatracenia jej tożsamości i odrębności (Lewowicki 2007: 114). S. Palka zaś formułuje myśl, że ze względu na szczególną złożoność i zmienność zjawisk pedagogiki jako nauki o wychowaniu, kształceniu i samokształtowaniu człowieka powinna istnieć dialektyczna więź między teoriami i praktyką (Palka 2010: 24). Zatem probierzem nauczycielskiego profesjonalizmu jest opanowanie teorii i używanie jej w działaniu (Palka 2010: 24). Trudno sobie wyobrazić, by można było uznać za profesjonalistę kogoś, kto jest biegły tylko w teorii albo w praktyce. Nie wystarczy dokładać starań, by jak najlepiej przygotowywać studentów do zawodu od strony teoretycznej, ale nauczyć ich korzystania w praktyce. Zasadniczym bowiem celem nabywania przez przyszłych nauczycieli teorii jest ich świadome, zaangażowane i wartościowe działanie w realnych sytuacjach (Reason, Torbert 2010: 117–118), przy czym w toku studiów są nimi praktyki nauczycielskie.

Spośród licznych definicji teorii, które między innymi można odnaleźć w publikacji J. Gniteckiego (Gnitecki 2007: 13–25), przytaczam S. Palki, ponieważ zawarty w niej sens łączy się z różnymi jej postaciami, z jakimi studenci obcuja w toku studiów. Jest więc to rodzaj wiedzy naukowej, tworzonej w wyniku badań empirycznych ilościowych i jakościowych, która *jest użyteczna zarówno do opisu i wyjaśniania faktów, zjawisk i procesów, jak i rozumienia i interpretowania tych faktów, zjawisk i procesów. Jest użyteczna zarówno dla celów czysto poznawczych, jak i dla celów działalności praktycznej* (Palka 2010: 22). Jak wskazuje K. Ablewicz, wyjaśnianie i rozumienie są współzależne wobec empirycznej rzeczywistości, *stanowiąc swoistą jedność procesu myślenia, przenikając się i uzupełniając* (Ablewicz 2010: 110). D. Urbaniak-Zajac łączy z wyjaśnieniem dwa znaczenia. Jedno z nich jest związane z poszukiwaniem prawidłowości na podstawie ustalenia powiązań przyczynowo-skutkowych badanych zjawisk. Drugie polega na odkrywaniu reguł kierujących życiem ludzi (por. Urbaniak-Zajac, Piekarski 2003: 27).

Teoriom wykrywającym i wyjaśniającym prawidłowości przyczynowo-skutkowe przypisuje się nadrzędne znaczenie wobec praktyki, określając procedurę postępowania, która sprowadza się do jej zastosowania, aplikacji w nauczycielskim działaniu. Przyczy-

nią się one do doraźnej, ale bezrefleksyjnej skuteczności, bez teoretycznego obciążenia praktyki. Sytuuje to praktykę na poziomie „praktycyzmu” jako wartości niższego bądź najwyższego rzędu (Rutkowiak 1995: 28), jako Arystotelesowską *téchne*, pozbawioną *fronesis*. Nauczyciela cechuje niska kompetencja umysłowa, umożliwiająca mu świadomą percepcję rzeczywistości, bez wiedzy pojęciowej i konieczności refleksyjnego analizowania zjawisk (Rutkowiak 1995: 30).

Teorie, w których wyjaśnianie prowadzi do odkrywania reguł kierujących życiem ludzi, wiąże się z perspektywą, *na którą składają się sposoby rozumienia, pojęcia, przekonania i wartości, które leżą u podstaw wszelkich działań, zarówno teoretycznych, jak i praktycznych, oraz w postaci konkretnych teorii w tej perspektywie zamurzonych i konstruowanych przez zaangażowanych w nie ludzi* (Červinková, Gołębiak 2010: 13–14). Rolą teorii jest więc takie wyjaśnianie, które polega na opisie, tłumaczeniu istoty tego, co jest pozazmysłowe, niewidoczne, wewnętrzne, np. w obrębie pojęcia, aż do wyczerpania jego opisu, znaczenia, a nie słownej definicji, prowadząc do (z)rozumienia. Zaś rozumienie *odslania jakości (...) każdy przejaw, każda rzecz przedstawiając się w jakichś „wyglądach” (bo nie w jednym), skrywa swój sens swoisty – taki, dzięki któremu może zostać rozpoznana jako właśnie ona a nie co innego* (Ablewicz 2003: 107). Rozumienie nie dotyczy poszukiwania przyczyn, ale kontekstowych uwarunkowań umożliwiających występowanie zdarzeń czy zjawisk (Ablewicz 2003: 110). Przebiega od tego, co subiektywne, wewnętrzne do tego, co jest poznaniem zewnętrznym, intersubiektywnym. Sprawia, iż namysł nad praktyką staje się dojrzałą i krytyczną refleksją, w której formułowane przez studenta oceny będą miały charakter *fronesis* – mądrego rozumowania etycznego w sytuacjach o zmiennych zasadach. Następuje tu więc przesunięcie w kierunku związku działania i jego sensu. Teorie ułatwiają więc tworzenie sensów i znaczeń obiektów.

4. Łączenie praktyki nauczania z teorią/teoriami – zarys teorii umysłu dyskursywnego

Psychologowie posługując się metaforą nazywają ludzki umysł „architekturą”, w której na różnych piętrach reprezentacji, zwanych subsystemami, zapisywane są informacje w sposób niezależny od siebie. Wyróżnia się co najmniej cztery subsystemy – werbalny, niewerbalny, społeczny oraz system „Ja”. Dwa z nich, werbalny i niewerbalny, zostaną tu omówione, ze względu na ich istotne znaczenie dla nauczycielskiego działania. W subsystemie werbalnym (deklaratywnym) zapisywane są informacje pochodzące z przekazu społecznego, w sposób świadomy i jawny. System ten *opisuje pewną rzeczywistość społecznie uzgodnioną. (...) Zawiera pewną idealizację doświadczenia, pewną wizję zdarzeń wraz z regułami interpretacji nowych danych – wizję wynegocjowaną z innymi podmiotami* (Stemplewska-Żakowicz 2004: 202). W nim również są zapisywane teorie, zazwyczaj w kodzie naukowym. Drugi z nich to subsystem niewerbalny (proceduralny), w którym rejestrowane są w kodzie potocznym informacje pochodzące z osobistego doświadczenia, np. obcowanie studenta w roli ucznia z tradycyjnym stylem nauczania oraz jego symboliczna reprezentacja, np. wyobrażenia siebie w roli nauczyciela. Te ostatnie mają znacz-

nie większy wpływ na zachowanie i przeżycia osoby niż zapis doświadczeniowy. Zatem studenckie wyobrażenia praktyki, które nie są werbalizowane a nawet nieuświadomiane, mają istotne, można by rzec, decydujące znaczenie dla działania, tym bardziej, że każdy subsystem, każde piętro reprezentacji może niezależnie funkcjonować od siebie, czyli bez wzajemnej komunikacji, *choć nie jest to funkcjonowanie optymalne, raczej przeciwnie* (Stemplewska-Żakowicz 2004: 199). Przy takiej konstrukcji umysłowej podczas działania najbliższe dostępne są informacje z subsystemu doświadczeniowego, z jego symbolicznej reprezentacji. Jednostka sięga po nie, ponieważ są one zapisane w przystępnym, potocznym kodzie a ponadto łatwiej, szybciej i prościej pobierać gotowe, jasne i w pewnym sensie zrozumiałe (wielokrotnie przetwarzane) wzory działania, niż tworzyć nowe. Te ostatnie wymagają korzystania z różnych pięter, na których zapisane są w różnych kodach. Nie jest to „opłacalną” operacją dla jednostki, gdyż trzeba się z nim komunikować poprzez próbę zrozumienia, wyjaśnienia i interpretację, co jest czasochłonne (w sytuacjach działania trzeba natomiast podejmować szybko decyzje i nie ma czasu na zbyt długie deliberacje). W rezultacie jednorazowego namysłu powstaje połączenie potrzebne do pojedynczego działania. Taki sposób postępowania nie jest zbyt korzystny, zwłaszcza *dla pewnego rodzaju doświadczenia podmiotu* [nowej, trudnej sytuacji, jakimi są praktyki dla studenta – dop. M.W.] *rozwój struktur reprezentacji nie postępuje zbyt szybko, ponieważ na przykład doświadczenia te są rzadkie* [np. w „kształceniu teoretycznym” student nie doświadczał lub rzadko doświadczał „przechodzenia” z jednego piętra na drugie – z zapisu proceduralnego na deklaratywny – M.W.]. *Mogą też być przeżywane samotnie lub bezrefleksyjnie (...) oraz brakuje partnera do obiektywizowania tego doświadczenia w dialogu. Poznawcza reprezentacja takiego doświadczenia nie wykracza więc w swym rozwoju poza proceduralne fundamenty, a podmiot tego doświadczenia zostaje niemy* (Stemplewska-Żakowicz 2004: 227). Student, pragnąc działać jak nauczyciel, w pewnym sensie sprawnie i szybko, nie korzysta z subsystemu deklaratywnego (z „teorii”), ale z proceduralnego, w którym zgromadzone są jego wyobrażenia siebie w roli nauczyciela lub „wzory nauczycielskiego działania” z osobistego doświadczenia.

„Teoria” i „praktyka” usytuowane na odrębnych piętrach w umyśle samoistnie się nie przenikają, bowiem *korzystna integracja tych dwóch systemów nie jest procesem automatycznym, lecz efektem specyficznych procesów rozwojowych* (Stemplewska-Żakowicz 2004: 199). Łączenie dokonuje się poprzez nieustanne komunikowanie się ze sobą obu systemów. Niezbędne jest zatem celowe, intencjonalne organizowanie sytuacji, w których często będą „przepisywane” informacje proceduralne na deklaratywne. Dotyczy to również „wymiany” kodów, w jakich są zapisywane, czyli potocznego na naukowy. *Skutkiem udanej integracji jest umożliwienie przekraczania barier komunikacyjnych (...) różnica kodu (proceduralnego i deklaratywnego) oraz funkcjonalne ograniczenia we wzajemnym dostępie do informacji każdego z dwóch systemów* (Stemplewska-Żakowicz 2004: 199). Porozumiewanie się ze sobą zasobów z różnych pięter reprezentacji stanowi przykład budowy teorii umysłu dyskursywnego (Stemplewska-Żakowicz 2004: 224), którego najistotniejszą cechą jest swobodne korzystanie z dowolnego piętra, w dowolnej chwili i sy-

tuacji. Dialogowość, która zachodzi między piętrami reprezentacji, stanowi istotę łączenia „teorii” i „praktyki”.

Teoria umysłu dyskursywnego jest interesującą koncepcją, którą można uznać za ważną w praktykach nauczycielskich. Zaproponowany kierunek łączenia *od praktyki do teorii* nie jest przypadkowy, a jego odwracanie może spowodować, że obydwa te obszary się nie zintegrują. *Wówczas mamy do czynienia z wiedzą scholastyczną, z utrudnionym lub nawet trwale upośledzonym rozwojem w określonej dziedzinie, jeśli wiedza przekazywana była niezgodna z własnym doświadczeniem lub zanim podmiot użył jakiegokolwiek samodzielnie rozeznania w bezpośrednim kontakcie z daną dziedziną* (Stemplewska-Żakowicz 1996: 200).

Część II. Zarys rozwiązań realizacyjnych modelu praktyk nauczycielskich

Celem tej części jest opisanie fragmentu modelu praktyk pedagogicznych, inspirowanego eksploracją teoretyczną, których podstawy metodologiczne wiążą się z jakościowymi badaniami w działaniu. W toku swej praktyki akademickiej w latach 1999–2008 zbadałam dziewięć półrocznych cykli „kształcenia praktycznego” studentów pedagogiki o specjalności edukacja wczesnoszkolna, najczęściej płci żeńskiej, w wieku 20–24 lat. Badanych w koncepcji E. Eriksona sytuuje się w stadium późnej adolescencji (18–22 lata), czyli w fazie rozwojowej, w której powinni zadawać sobie kluczowe pytania: *Kim jestem? Kim mogę być?* (por. Brzezińska 2004: 156). W organizowanym procesie stanowiło to pytanie jeden z istotnych do rozwiązania problemów, pozwalając im budować swoją (otwartą) nauczycielską tożsamość. Ze względu na specyfikę modelu, który dotyczy praktyk nauczycielskich, przyjmuję zarys rozwiązań realizacyjnych w następującej postaci:

- rola nauczyciela akademickiego w praktykach nauczycielskich i wynikające z niej rozwiązania metodologiczne,
- poszukujące strategie kształcenia w praktykach nauczycielskich,
- założenia i organizacja przebiegu kolejnych faz praktyk,
- treści kształcenia w praktykach nauczycielskich.

1. Rola nauczyciela akademickiego w praktykach nauczycielskich i wynikające z niej rozwiązania metodologiczne

W poszukiwanym modelu praktyk nauczyciel akademicki/pedagog praktyk organizuje proces kształcenia, którego celem jest tworzenie, podtrzymywanie lub zmienianie osobistych sensów i znaczeń nauczycielskiego działania w kontekście nabywanych w uczelni teorii. Rolę, jaką w tym procesie pełni pedagog praktyk, określają zaangażowane, jakościowe *action research*, czyli „badania w działaniu”. Za pomocą dialogicznych, wspólnotowych konwersacji pedagoga praktyk ze studentami inicjowany jest proces tworzenia wiedzy wykorzystywanej w działaniu (Carr 2010: 44), określanej jako refleksyjno-krytyczna *praxis*.

Zaangażowane badania w działaniu opierają się na przekonaniu, że tworzenie wiedzy jest kreacją ludzkiego umysłu poprzez język i interakcję społeczną (Reason, Torbert 2010: 121), przy czym badaczowi przypisuje się inicjowanie i wprowadzanie zmian. Umożliwiają one cykliczne wprowadzanie i badanie eksperymentalnych zmian w realnych sytuacjach, których rezultatem są zmiany w tym, co ludzie cenią, jak myślą, mówią, rozumieją, interpretują i działają, i dotyczy to zarówno badanych, jak i badacza (Bauman 2001: 311).

Jakościowe badania w działaniu (w skrócie BwD) łączą się ze „zwrotem działaniowym”, uzupełniającym zwrot lingwistyczny, utożsamiany z badaniami jakościowymi. Zwrot działaniowy stworzył możliwość zapełnienia luki między rzeczywistością a teoretycznymi uogólnieniami (Reason, Torbert 2010: 117). Przyczynił się on do powstania tzw. „nauki działaniowej”, której celem nie jest poszerzanie wiedzy w jakiejś dziedzinie, ale *stworzenie bardziej bezpośredniego związku między wiedzą intelektualną a osobistym i społecznym działaniem, tak by badania przyczyniały się bezpośrednio do pomysłowości osób, społeczności i ekosystemów, których jest częścią* (Reason, Torbert 2010: 122). BwD opierają się na scalaniu badania z praktyką codzienną przez współpracę badaczy i badanych, nie negując metodologicznego aspektu badań jakościowych. Dla odróżnienia, pozytywistyczne BwD skupiają się na ustalaniu zewnętrznych reguł dla praktyki i przyjmują postać tzw. „badań stosowanych” lub dotyczą ustalania „zasad działania”. W jakościowych BwD chodzi natomiast o badanie praktyki jako związku subiektywnego czy intersubiektywnego świata interakcji z tzw. obiektywnym światem badacza. Rozwiązania są współtworzone jako rezultat współpracy, zarówno podczas diagnozy, jak i wyboru działań i ich oceny. Badacz wnosi swą wiedzę i doświadczenie, umożliwiającą wspólne z badanymi rozwiązywanie problemów praktycznych. Współpraca obejmuje również badanie, analizowanie, opracowywanie danych i formułowanie wyników. Nie powinno to jednak przesądzać o postrzeganiu badacza jako arbitralnego eksperta czy neutralnego obserwatora lub technicznego doradcy, ale facylitatora biorącego współodpowiedzialność za rezultaty wprowadzanych zmian do praktyki (Kemmis, McTaggart 2010: 791), badającego i współzmieniającego określoną dziedzinę lub instytucję, ale nie w charakterze uczonego, lecz członka (Reason, Torbert 2010: 123). Powinien on starać się zrozumieć, jakimi intencjami, wartościami kierują się badani, jakie znaczenia przypisują własnym praktykom, jak wartościują i oceniają działania innych podmiotów. Rola badacza polega również na zmienianiu „starego” i tworzeniu „nowego”, natomiast badani (studenci) dzielą się z nim sytuacyjnymi problemami. Żadna zaś ze stron nie dąży do dominacji, bowiem opiera się na współpracy i zaangażowanym działaniu obu stron, co może być trudne w relacjach nauczyciel akademicki – student. Jakościowe BwD jest zatem *demokratycznym procesem mającym na celu zdobycie wiedzy praktycznej. Ma ono za zadanie połączyć akcje i refleksje, teorię i praktykę, poprzez działanie z innymi, w procesie poszukiwania rozwiązań problemów o dużej dla ludzi wadze oraz poszukiwanie możliwości rozwoju osób indywidualnych i całych społeczności* (Reason, Bradbury 2001: 2). Definicja ta koresponduje

z Arystotelesowską *praxis*, uznawaną za ponowoczesny przejaw jakościowych BwD (por. Carr 2010: 37).

W przedstawionych BwD można używać różnych technik gromadzenia materiału badawczego, zarówno ilościowych, jak i jakościowych, co nie przesądza o uznaniu ich za jakościowe czy ilościowe. O tym decydują założenia teoretyczne i filozoficzne metody badawczej z określeniem sposobu gromadzenia i opracowania materiału badawczego (Urbaniak-Zajac 2010: 238). W procesie badawczym najpierw określa się problem, a dopiero później wyznacza się cel lub cele, do jakich się będzie zmierzało, gdyż są one stale redefiniowane, odkrywane nowe, czasem zupełnie zmieniane, co czyni je podobnymi do teorii ugruntowanej (Kostera 1996).

2. Strategia poszukująca – dialog edukacyjny i dyskurs pedagogiczny

Dla organizowanego procesu kształcenia w praktykach za szczególnie cenne uznałam strategię³ poszukującą, która jest uczeniem się przez odkrywanie i przyczynia się do tworzenia własnej wiedzy (por. Bruner 1960; Bruner 1962; Bruner 1966). Wyznaczają ją dialog edukacyjny i dyskurs pedagogiczny, które to umożliwiają świadome przetwarzanie, uzupełnianie i odświeżanie informacji, facylitację pomiędzy uczestnikami oraz ułatwiają rozwijanie pożądanых postaw przyszłych nauczycieli, jak autentyzm, otwartość, empatia czy decentracja.

Dialog jest rozmową polegającą na wymianie myśli, zdolności mówienia, słuchania i rozumienia. Opiera się na zaufaniu (por. Danilewska 2004: 59–60) oraz bliskości poprzedzonej otwartością i szczerością (Vopel 1999: 197, 201). Charakteryzuje się różnym stopniem aktywności i bierności, dwustronnością i wyłącznością (Buber 2002: 632). Staje się warunkiem autentycznego (z)rozumienia człowieka, umożliwia rozwiązywanie problemów i konfliktów, doprowadzając do porozumienia ludzi między sobą. Odzwierciedla się w nim „świat przeżywany” człowieka. Przyczynia się więc do budowania więzi międzyludzkich, więzi szczególnie pożądanых między nauczycielem i uczniem (studentem) czy pomiędzy uczniami, których rezultatem jest bogacenie osobowości każdego z uczestników. W grupie współtworzy pozytywną atmosferę, współdecyduje o wyższych rezultatach procesu kształcenia i wychowania (por. Danilewska 2001).

M. Buber, zwany filozofem dialogu i spotkania, wyróżnił między innymi dialog prawdziwy, który jest szczególnie cenny dla procesu kształcenia w praktykach. Ujawnia się on *w rozmowie lub milczeniu, gdy każdy z uczestników rzeczywiście nastawia się na drugiego w specyfice jego istnienia i w jego odrębności i zwraca się do niego w nadziei, że powstanie między nimi żywe „więzi”* (Buber za Danilewska 2004: 60). Z kolei H.-G. Gadamer stwierdza, że *gdy jednak ktoś pozwala sobie na powiedzenie czegoś, gdy pozwala, by przemówiły doń słowa drugiego, nie rozumiejąc go z góry, a więc nie ograniczając go – poznaje naprawdę sam siebie. Wtedy właśnie zaczyna coś rozumieć* (Gadamer 1979: 29–30). Ta odmiana dialogu opiera się więc na głębokiej relacji dwustronnej, na przeżywaniu siebie,

³ *Strategia to zharmonizowany dobór celów, metod i środków stanowiących operacyjne założenia działalności edukacyjnej nauczycieli, szkół lub systemów oświaty* (Okoń 1987: 288).

ale i byciu ze sobą bez wzajemnych zastrzeżeń (por. Buber 1992: 210), bowiem w *spotkaniu jesteśmy na siebie otwarci w naszej wolności. Jesteśmy wobec siebie czysto, tj. bez pośrednictwa pojęć i bezpośrednio obecni w teraźniejszości* (Śnieżyński 2003: 133). W dialogu prawdziwym konieczna staje się aktywność zarówno studenta, jak i nauczyciela akademickiego. Prawdziwego dialogu nie da się zaplanować, ani przewidzieć jego rezultatu (Buber 2002: 632).

Pewną specyficzną odmianą dialogu jest dyskurs pedagogiczny (łac. *discurs* rozmowa, rozprawa, dosłownie wielokierunkowy ruch, wypowiedź zrygoryzowana logicznie, operująca argumentacją). Oznacza rozumowanie, uteoretycznianie, służy uzgadnianiu, refleksji lub krytyce. Nie jest tylko rozmową, ale wywołuje zmianę w zachowaniu (Ablewicz 2003; Michalik-Surówka 2003; Guilford 1978; Kurcz 1987, Tripp 1996; Denzin, Lincoln 2010). Prowadzi od domysłów do systemu dobrze określonych pojęć. Przyczynia się do tworzenia (osobistej) wiedzy w umyśle, do lepszego rozumienia otaczającej rzeczywistości. Rozumowanie, wnioskowanie odbywa się z użyciem symboli słownych oraz innych umownie przyjętych przez człowieka (np. rysunkowych). Powinny mu towarzyszyć silne emocje, pełniąc rolę czynnika motywacyjno-poznawczego (por. Maruszewski 1993: 10), wywoływane celowo przez pedagoga praktyk.

Rozmowa oparta na regule dyskursu uruchamia myślenie dyskursywne, prowadzące do dywergencyjnego rozwiązywania problemów, co jest szczególnie cenne dla praktyki nauczania w sensie refleksyjno-krytycznej *praxis*, w szczególności dla nabywania *frone-sis*. Myślenie dyskursywne stanowi bowiem intelektualną drogę poznania, *oznacza rozumowanie, czyli logiczną argumentację, wyjaśnianie i uzasadnianie wypowiedzianych sądów* (Michalik-Surówka 2003: 833). Może przybierać formę dialogową lub monologową. Służy uzgadnianiu, refleksji lub krytyce. Na podstawie słownej relacji o analizowanym zdarzeniu czy pojęciu człowiek dochodzi do wniosków, których wcześniej nie znał.

3. Założenia i organizacja przebiegu praktyki nauczycielskiej

Prezentowany model praktyk był tworzony „w biegu”. Moją intencją było zarówno „wyposażanie” studentów w techniczne narzędzia sprawnego nauczycielskiego działania, ale i poszukiwanie mądrych i wartościowych rozwiązań problemów praktycznych, opartych na rozumieniu autentycznych zjawisk i zdarzeń pojawiających się w klasie szkolnej. Dla procesu kształcenia w praktykach wyznaczyłam więc następujący cel główny: **podtrzymywanie i zmienianie subiektywnych sensów i znaczeń nauczycielskiego działania oraz tworzenie intersubiektywnej reprezentacji dla działania o charakterze refleksyjno-krytycznej *praxis***. Uznałam, że praktyki nauczycielskie powinny mieć dynamiczny przebieg, stąd podzieliłam je na cztery fazy, by każdej z nich nadać nieco odmienny charakter.

I. faza praktyki nauczycielskiej

Tabela 1. Organizacja I. fazy praktyki nauczycielskiej

Forma praktyki	Obszar tworzonej, podtrzymywanej i zmienianej wiedzy dla refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>	Badanie w działaniu	Metody uczenia się	Formy organizacyjne kształcenia
<p>praktyka obserwacyjna śródroczna</p> <p>(jeden tydzień, czyli 18 godzin dydaktycznych – 5 dni praktyki)</p> <p>jeden dzień: przedstawienie organizacji praktyki oraz diagnoza wiedzy studentów na temat praktyki nauczania</p> <p>cztery dni praktyki – każdego dnia studenci z pedagogiem praktyk hospitują 90 min. zajęcia w klasach I–III prowadzone przez studentów wyższego rocznika, po których następuje 90 min. dyskusja grupowa;</p>	<p>wykonanie przez studentów rysunku projekcyjnego na temat: <i>Moje wyobrażenie siebie w roli nauczyciela</i> wraz z dopisanym do niego opowiadaniem;</p> <p>ustne i pisemne rozwijanie umiejętności dyskursywnych, jako „narzędzi” dla <i>fronesis</i> – opisywania, analizowania, wartościowania, refleksji, oceny, interpretacji, krytyki pozytywnej i negatywnej na materiale praktycznym w kontekście teorii;</p> <p>ustne i pisemne wskazywanie w materiale praktycznym działania instrumentalnego nauczyciela, czyli <i>poiesis (technē)</i> – metod kształcenia, form pracy nauczyciela z uczniami, treści kształcenia, środków dydaktycznych i warunków oraz celów i zadań;</p> <p>wskazywanie przez uczestników dyskusji w materiale praktycznym typowych, nawykowych, zwyczajowych sposobów działania nauczyciela o charakterze <i>poiesis (technē)</i> oraz działania szkodliwego, nieprzewidywalnego, destrukcyjnego, nieproduktywnego, a także o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i> (czyli mądrego i twórczego działania) w kontekście teorii;</p>	<p>badanie wiedzy studentów na temat praktyki nauczania przez pedagoga praktyk;</p> <p>badanie materiału praktycznego;</p> <p>analiza konwersacyjna i analiza tekstu przez pedagoga praktyk;</p> <p>badanie dokumentów przez pedagoga praktyk;</p>	<p>wizualizacja przez studentów nauczycielskiego działania;</p> <p>uczenie się przez badanie (materiału praktycznego) i działanie (komunikacja – dyskurs pedagogiczny);</p> <p>uczenie się we współpracy;</p> <p>uczenie się poprzez definiowanie i redefiniowanie pojęć pedagogicznych i w pedagogice (por. Palka 2010: 18);</p> <p>uczenie się przez obserwację uczestniczącą;</p>	<p>grupa studentów (do szesnastu osób) – forma indywidualna jednolita;</p> <p>forma zbiorowa, zespołowa jednolita i różnicowana, binarna jednolita i różnicowana;</p>

Forma praktyki	Obszar tworzonej, podtrzymywanej i zmienianej wiedzy dla refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>	Badanie w działaniu	Metody uczenia się	Formy organizacyjne kształcenia
<p>praktyka asystencka – śródroczna</p> <p>(jeden tydzień, czyli 18 godzin dydaktycznych – 5 dni praktyki)</p> <p>studenci w parach asystują nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej w trzech zajęciach zintegrowanych oraz aktywnie uczestniczą w dwóch dowolnych imprezach lub uroczystościach szkolnych</p>	<p>pisemne rozwijanie umiejętności dyskursywnych, jako „narzędzi” dla <i>fronesis</i> – opisywanie, analizowanie, rekonstruowanie, wartościowanie i ocenianie instrumentalnego działania nauczyciela (<i>poiesis</i>)</p> <p>podjmowanie przez studentów fragmentarycznego instrumentalnego nauczycielskiego działania o charakterze <i>téchnē</i> – zastosowanie znanych środków nauczania: metod, form, środków dydaktycznych, treści kształcenia, warunków do celów i zadań; refleksja „po” własnym działaniu;</p> <p>wskazywanie przez studentów w materiale praktycznym instrumentalnego działania nauczyciela, czyli <i>poiesis</i> – metod i treści kształcenia, form pracy nauczyciela z uczniami, środków dydaktycznych i warunków oraz celów i zadań a także próby wyłonienia działania o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i> (czyli mądrego i twórczego działania) z odwołaniem do paradygmatów kształcenia;</p>	<p>badanie dokumentów przez pedagoga praktyk;</p> <p>analiza tekstu przez pedagoga praktyk;</p>	<p>uczenie się poprzez działanie instrumentalne, czyli <i>téchnē</i>;</p> <p>uczenie się przez badanie (materiału praktycznego) i działanie (komunikacja – ustny i pisemny dyskurs pedagogiczny);</p> <p>uczenie się we współpracy;</p> <p>uczenie się przez definiowanie i redefiniowanie pojęć;</p>	<p>forma binarna – dobór desmogenny;</p>

Źródło: opracowanie własne

II. faza praktyki nauczycielskiej

Tabela 2. Organizacja II. fazy praktyki nauczycielskiej

Forma praktyki	Obszar tworzonej, podtrzymywanej i zmienianej wiedzy dla refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>	Badanie w działaniu	Metody uczenia się	Formy organizacyjne kształcenia
<p>praktyka nauczycielska – ciągła</p> <p>na II roku, we wrześniu</p> <p>(trzy tygodnie, czyli 3x18 godzin dydaktycznych – piętnaście dni praktyki)</p> <p>studenci w parach hospitują sześć całodziennych zajęć zintegrowanych prowadzonych przez nauczyciela w szkole;</p> <p>studenci prowadzą w parze dziewięć całodziennych zajęć zintegrowanych;</p> <p>jeden dzień praktyki hospitowany przez pedagoga praktyk i poddany wspólnej analizie, wartościowaniu, krytyce, rekonstrukcji i refleksji;</p>	<p>ustne i pisemne rozwijanie umiejętności dyskursywnych, jako „narzędzi” dla <i>fronesis</i> (mądrzego, twórczego nauczycielskiego działania) – opisywania, analizowania, refleksji, wartościowania, oceny, interpretacji, rekonstrukcji, krytyki pozytywnej i negatywnej wobec własnej praktyki nauczania z wykorzystaniem znanych paradygmatów kształcenia;</p> <p>planowanie i podejmowanie przez studentów instrumentalnego nauczycielskiego działania o charakterze <i>téchnē</i> – czyli typowego, nawykowego, zwyczajowego;</p> <p>doskonalenie <i>poiesis</i>, czyli dobór znanych środków nauczania: metod, form, środków dydaktycznych, treści nauczania, warunków do celów i zadań w przygotowywaniu scenariuszy dla prowadzonych zajęć zintegrowanych;</p> <p>nabywanie <i>fronesis</i> (mądrości) poprzez pisemną refleksję nad własną praktyką nauczania;</p> <p>samodzielne i wspólne (pedagoga i pary studentów) wskazywanie w materiale praktycznym, pochodzącym z hospiteacji, przykładów nauczycielskiego działania o charakterze <i>téchnē</i>, czyli typowego, nawykowego, zwyczajowego oraz ewentualnie działania destrukcyjnego, nieprzewidywalnego, negatywnego; poszukiwanie (śladów) działania o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i> czyli mądrzego i twórczego;</p> <p>wspólnotowe (pedagoga i pary studentów), dialogowe ustalanie wiedzy osobistej studenta na temat praktyki nauczania w oparciu o działanie studenta i rysunek projekcyjny – odnajdywanie związków z działaniem o charakterze <i>téchnē</i> i refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>;</p>	<p>badanie materiału praktycznego;</p> <p>analiza konwersacyjna i analiza tekstu przez pedagoga praktyk;</p> <p>badanie dokumentów;</p>	<p>uczenie się poprzez działanie instrumentalne, czyli <i>téchnē</i>;</p> <p>uczenie się przez badanie (własnej i cudzej praktyki nauczania) i działanie (komunikacja – ustny i pisemny dyskurs pedagogiczny oraz dialog edukacyjny);</p> <p>uczenie się we współpracy;</p> <p>uczenie się poprzez definiowanie i redefiniowanie pojęć;</p>	<p>forma binarna – dobór desmogeniczny;</p> <p>forma indywidualna zróżnicowana;</p>

Źródło: opracowanie własne

III. faza praktyki nauczycielskiej

Tabela 3. Organizacja III. fazy praktyki nauczycielskiej

Forma praktyki	Obszar tworzonej, podtrzymywanej i zmienianej wiedzy dla refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>	Badanie w działaniu	Metody uczenia się	Formy organizacyjne kształcenia
<p>praktyka nauczycielska – ciągła lub nauczycielska – śródroczna</p> <p>(dwa tygodnie – dziesięć dni, czyli 2x18 godzin dydaktycznych);</p> <p>student hospituje cztery dni/cztery całodziennie zajęcia zintegrowane prowadzone przez innego studenta;</p> <p>przeprowadzi sześć całodziennych zajęć zintegrowanych w klasach I–III;</p> <p>jeden dzień praktyki hospitowany przez pedagoga praktyk i poddany wspólnej analizie, wartościowaniu, krytyce, rekonstrukcji i refleksji;</p>	<p>doskonalenie <i>poiesis</i>, czyli dobór znanych środków nauczania dla prowadzonych zajęć zintegrowanych: metod, form, środków dydaktycznych, treści nauczania, warunków do celów i zadań;</p> <p>planowanie i podejmowanie przez studentów świadomego instrumentalnego nauczycielskiego działania o charakterze <i>téchnē</i> (typowego, nawykowego, zwyczajowego);</p> <p>planowanie i podejmowanie przez studentów świadomych prób nauczycielskiego działania o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i> (twórczego i mądrego);</p> <p>rekonstruowanie z pedagogiem praktyk działania destrukcyjnego, nieprzewidywalnego, negatywnego na rzecz działania <i>téchnē</i> i o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>;</p> <p>ustne i pisemne rozwijanie umiejętności dyskursywnych, jako „narzędzi” dla <i>fronesis</i> (mądrego, twórczego nauczycielskiego działania) – opisywania, refleksji, analizowania, wartościowania, oceny, interpretacji, krytyki pozytywnej i negatywnej wobec własnej praktyki nauczania;</p> <p>samodzielne i wspólne (pedagoga i pary studentów) wskazywanie w materiale praktycznym, pochodzącym z hospitacji, przykładów działania o charakterze <i>téchnē</i>, czyli typowego, nawykowego, zwyczajowego oraz ewentualnie działania destrukcyjnego, nieprzewidywalnego, negatywnego; wskazywanie i tworzenie działania o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i> czyli mądrego i twórczego;</p>	<p>analiza konwersacyjna i analiza tekstu przez pedagoga praktyk;</p> <p>badanie dokumentów i wytworów studentów;</p> <p>badanie materiału praktycznego;</p>	<p>uczenie się poprzez działanie instrumentalne, czyli <i>téchnē</i> i o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>;</p> <p>uczenie się przez badanie własnej i cudzej praktyki nauczania;</p> <p>uczenie się przez działanie komunikacyjne – ustny i pisemny dyskurs pedagogiczny i dialog edukacyjny;</p> <p>uczenie się we współpracy;</p> <p>uczenie się poprzez definiowanie i redefiniowanie pojęć;</p>	<p>forma indywidualna jednolita i zróżnicowana</p>

Źródło: opracowanie własne

IV. faza praktyk nauczycielskich

Tabela 4. Organizacja IV. fazy praktyki nauczycielskiej

Forma praktyki	Obszar tworzonej, podtrzymywanej i zmienianej wiedzy dla refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>	Badanie w działaniu	Metody uczenia się	Formy organizacyjne kształcenia
<p>praktyka obserwacyjna</p> <p>(jeden tydzień, czyli 18 godzin dydaktycznych – 5 dni praktyki)</p> <p>każdego dnia studenci z pedagogiem praktyk zhospitują 90 min. zajęcia w klasach I–III prowadzone przez studentów własnego rocznika, po których następuje 90-minutowa grupowa dyskusja;</p>	<p>wykonanie przez studentów rysunku projekcyjnego na temat: <i>Szkola tradycyjna, współczesna i nowoczesna</i> wraz z dopisaną ich charakterystyką;</p> <p>wspólne (pedagoga studentów) wskazywanie i tworzenie w materiale praktycznym <i>téchnē</i>, czyli typowego, nawykowego, zwyczajowego;</p> <p>samodzielne i z pedagogiem praktyk rekonstruowanie działania destrukcyjnego, nieprzewidywalnego, negatywnego na rzecz działania <i>téchnē</i> i o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>;</p> <p>tworzenie przykładów działania o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i> czyli mądrego i twórczego;</p>	<p>badanie wiedzy studentów na temat praktyki nauczania w kontekście teorii i praktyki pedagogicznej;</p> <p>badanie materiału praktycznego;</p> <p>analiza konwersacyjna i analiza tekstu przez pedagoga praktyk;</p> <p>badanie dokumentów przez pedagoga praktyk;</p>	<p>wizualizacja nauczycielskiego działania w kontekście teorii i praktyki pedagogicznej;</p> <p>uczenie się poprzez definiowanie i redefiniowanie pojęć;</p> <p>uczenie się poprzez badanie i działanie;</p> <p>uczenie się przez działanie komunikacyjne-dyskurs pedagogiczny;</p>	<p>forma zespołowa jednolita;</p> <p>grupa studentów (do szesnastu osób) – forma indywidualna jednolita, zbiorowa, zespołowa jednolita i różnicowana, binarna jednolita i różnicowana;</p>

Forma praktyki	Obszar tworzonej, podtrzymywanej i zmienianej wiedzy dla refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>	Badanie w działaniu	Metody uczenia się	Formy organizacyjne kształcenia
<p>praktyka nauczycielska – śródroczna</p> <p>(jeden tydzień, czyli 18 godzin dydaktycznych – 5 dni praktyki)</p> <p>każdego dnia studenci przeprowadzą całodienne zajęcia zintegrowane w klasach I–III</p> <p>jeden dzień praktyki hospitowany przez pedagoga praktyk i poddany wspólnej analizie, wartościowaniu, krytyce, rekonstrukcji i refleksji;</p>	<p>planowanie i podejmowanie przez studentów świadomego instrumentalnego nauczycielskiego działania o charakterze <i>téchnē</i>;</p> <p>naśladowanie i tworzenie przez studentów świadomego nauczycielskiego działania o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i> (twórczego i mądrego);</p> <p>doskonalenie umiejętności dyskursywnych, jako „narzędzi” dla <i>fronesis</i> (mądrego, twórczego działania) – opisywania, analizowania, wartościowania, rekonstruowania, refleksji, oceny, interpretacji, krytyki pozytywnej i negatywnej wobec własnego działania o charakterze <i>téchnē</i> i refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>;</p> <p>samodzielne i wspólne (pedagoga i pary studentów) wskazywanie we własnym działaniu <i>téchnē</i>, czyli typowego, nawykowego, zwyczajowego; wskazywanie i rekonstruowanie działania destrukcyjnego, nieprzewidywalnego, negatywnego na działanie <i>téchnē</i> lub refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>; wskazywanie i/lub tworzenie przykładów działania o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>;</p>	<p>badanie materiału praktycznego;</p> <p>analiza konwersacyjna i analiza tekstu przez pedagoga praktyk;</p> <p>badanie dokumentów i wytworów studentów;</p>	<p>uczenie się poprzez badanie i działanie instrumentalne, czyli <i>téchnē</i> oraz o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>;</p> <p>uczenie się poprzez badanie i działanie komunikacyjne – ustny i pisemny dyskurs pedagogiczny oraz dialog edukacyjny;</p>	<p>forma indywidualna jednolita i zróżnicowana;</p>

4. Treści kształcenia w praktykach nauczycielskich

Treści kształcenia przewidziane do realizacji w praktykach nauczycielskich stanowią jedynie pewien względnie trwały element modelu, „podyktowany” możliwością realizacji w kontekście nieuzgadnianej tematyki hospitacji. Zostały więc one dobrane zarówno do form praktyk (obserwacyjnej, asystenckiej, nauczycielskiej ciągłej i nauczycielskiej śródrocznej), jak i jej faz. Pragnę podkreślić, że nie wyznaczają one w tradycyjnym ujęciu tematów zajęć i stanowią dość luźną propozycję. Część z nich jest przewidziana do samodzielnego studiowania, samokształcenia, część do „wspólnej” realizacji. Nie wszystkie muszą być realizowane z każdym studentem.

- *Kim są współcześni uczniowie klas I–III? Czy uczeń jest jak „tabula rasa”?*
- *Co to jest i jaką ma wartość „kolorowa szkoła?” – cele a wartości zajęć*
- *Kim jest współczesny nauczyciel? Style pracy nauczyciela a warunki szkoły*
- *Typy relacji N-U występujące w klasach I–III a komunikacja*
- *Dobór celów i zadań do form pracy nauczyciela z uczniami, metod uczenia się i nauczania, strategii kształcenia, środków dydaktycznych i warunków nie od strony technicznej, ale jak ich używać, by służyły rozwijaniu aktywności poznawczej, emocjonalnej i praktycznej uczniów a nie wywoływały ich dekoncentracji*
- *Mówić czy rozmawiać z uczniami? Poziomy komunikacji*
- *Jakim pragnę być nauczycielem?*
- *Jak radzić sobie z grupą? Rola prowadzącego grupę. Zjawiska grupowe*
- *W jaki sposób uatrakcyjnić zajęcia, by nie wywoływały dekoncentracji uczniów?*
- *Definiowanie i redefiniowanie pojęć na podstawie materiału praktycznego, związanych z wiedzą rzeczową (np. zadanie vs sprawności rachunkowe), dydaktyczną (np. nauczanie vs uczenie się, aktywność „obserwowalna” vs aktywność poznawcza, emocjonalna, praktyczna i fizyczna), psychologiczną (np. proste i złożone procesy poznawcze, problemowe zachowania dzieci, motywacja wewnętrzna vs zewnętrzna), socjologiczną (np. konformizm grupowy)*
- *Moje materiały dydaktyczne – komu głównie służą?*
- *Rodzaje wiedzy przekazywanej i tworzonej w edukacji wczesnoszkolnej*
- *Infantylnizm quasi-gier i zabaw dydaktycznych w edukacji wczesnoszkolnej*
- *Szczególne dylematy z edukacją matematyczną*
- *Czy i jak uczyć czytania ze zrozumieniem w I–III?*
- *„Cukierkowa rzeczywistość” – świat dzieci widziany oczyma dorosłych (nauczycieli)*
- *Co oznacza „nauczanie zintegrowane”?*
- *Zajęcia w klasach I–III „niepokazowe”, czyli jakie? (oczekiwania wobec hospitacji)*
- *Czy da się rozpoczynać zajęcia zintegrowane bez pogadanki, krzyżówki, logogryfu i rebusa? Argumenty za i przeciw pogadance. Jak rozpoczynać zajęcia zintegrowane?*
- *Jak sobie radzę z edukacją matematyczną?*

- *Czy nie naużywam metod podających?*
- *Twórczość i innowacyjność jako wyznaczniki profesjonalnego nauczyciela. Umiejętność pracy z uczniem zdolnym*
- *Jak indywidualizować proces kształcenia w licznych i zróżnicowanych klasach?*
- *Definiowanie i redefiniowanie pojęć na podstawie materiału praktycznego: np. działanie vs rywalizacja, motywacja wspierająca vs motywacja zewnętrzna*
- *Jak organizować formę zbiorową, by unikać tzw. „kolektywnego uzgadniania”⁴?*
- *Kim jestem, kim być mogę? Nauczyciel jako refleksyjny praktyk – czy to dla mnie?*
- *Jak prowadzić kontrolę, by nie zaistniało „kolektywne uzgadnianie”?*
- *Definiowanie i redefiniowanie pojęć na podstawie materiału praktycznego: formy pracy nauczyciela („kolektywne uzgadnianie” vs forma zbiorowa i indywidualna), metody i strategie kształcenia, twórczy/eksperymentujący vs odtwórczy/naśladowający nauczyciel, tworzący i odtwórczy uczeń, aktywność vs nuda, decentracja vs egocentryzm*
- *Jak indywidualizować proces kształcenia w licznych i zróżnicowanych klasach?*
- *Znaczenie stereotypów i uprzedzeń w pracy nauczyciela. Sposoby ich dezaktywacji*
- *Kształtować czy rozwijać podmiotowość u dzieci klas I–III?*
- *Zajęcia w klasach I–III „niepokazowe”, czyli jakie? Oczekiwania wobec hospitacji*
- *Jak rozwijać u siebie i uczniów myślenie dywergencyjne?*
- *Granice wolności i odpowiedzialności nauczyciela*
- *Szkoła tradycyjna, współczesna i nowoczesna – rodzaje wiedzy, autorytetów nauczyciela, metody kształcenia, formy pracy N z U, środki dydaktyczne, rozwijane i nierozwijane procesy poznawcze*
- *Jaki jest związek teorii J. Piageta, L.S. Wygotskiego, J. Brunera, E. Eriksona z edukacją wczesnoszkolną?*
- *Jak zapobiegać nudzie?*
- *Jak urzeczywistniać w praktyce podmiotowość ucznia i nauczyciela?*
- *Eksperymenty (przyrodnicze?) w I–III*
- *Podmiotowość ucznia i nauczyciela w procesie kształcenia i wychowania*
- *Granice korzystania z gotowych kart pracy ucznia i podręczników szkolnych*
- *Trudności w przewidywaniu przebiegu zajęć*
- *Panowanie nad czasem, przestrzenią i językiem uczniów na lekcji jako przejaw władzy nauczyciela*
- *Kim jestem, kim być mogę? Nauczyciel jako badacz – czy to dla mnie?*

⁴ „Czasoszczędna” forma pracy nauczyciela z uczniami polega na wypowiedaniu lub napisaniu przez jednego ucznia poprawnej odpowiedzi/wyniku i przepisywaniu go przez pozostałych do zeszytów lub kart pracy. Ma związek ze strategią operacyjną, metodą ćwiczebną. Nie dotyczy nowo wprowadzanych treści, gdzie konieczne są wzorce (przykłady).

Refleksje „po” – zamiast podsumowania

Warto na koniec zadać pytanie, czy możliwe jest, by w praktykach dokonywać zmian zarówno w sposobie myślenia, jak i działania, i sprawić, by studenci odróżniali działania schematyczne, rutynowe (w sensie negatywnym) od tworzonych z namysłem w łączności z nauczaniem i teoriami. Pytanie to dotyczy uzyskanych rezultatów kształcenia praktycznego w prowadzonych BwD. Efekty były różne⁵, ale sądzę, że warto podejmować różne działania i tworzyć sytuacje sprzyjające używaniu wiedzy w działaniu.

Być może wielu nauczycieli akademickich powie, że studenci tak naprawdę dopiero we własnej praktyce a nie w toku praktyk nauczycielskich będą eksplorować, tworzyć refleksyjno-krytyczną *praxis*. Tak może się dziać, ale inicjacja procesu stawania się twórczym nauczycielem powinna rozpoczynać się w toku edukacji akademickiej. Przecież każde dziecko w okresie edukacji wczesnoszkolnej zasługuje na „dobrego”, mimo iż początkującego nauczyciela.

Literatura

- Ablewicz K. (2010), *Kilka metodologicznych problemów tworzenia i przekazu fenomenologicznej wiedzy o wychowaniu*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ablewicz K. (2003), *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Bruner J. (1960), *The process of education*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bruner J. (1962), *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bruner J. (1966), *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Harvard University Press.
- Brzezińska A. (2004), *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa, Wyd. Nauk. Scholar.
- Buber M. (2002), *Między osobą a osobą*. W: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*. Warszawa, PWN.
- Buber M. (1992), *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa, PAX.
- Carr W. (2010), *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław, DSW.
- Červinková H., Gołębiak B.D. (2010), *Wstęp*. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław, DSW.
- Danilewska J. (2004), *Zaufanie w relacjach nauczyciel akademicki-student*. W: D. Skulicz (red.), *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Danilewska J. (2001), *Możliwości edukacyjne uczniów a atmosfera psychologiczna klasy. Stanowisko Berniego Neville'a*. W: J. Danilewska (red.), *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Folkierska A. (2006), *Warunki możliwości krytycznego myślenia uczniów*. „Ethos”, nr 75.

⁵ Rezultaty badań w działaniu dotyczące tworzenia wiedzy w praktykach pedagogicznych są przygotowywane przeze mnie w dysertacji doktorskiej.

- Gadamer H.-G. (1979), *Problem dziejów w nowszej filozofii niemieckiej*. W: H.G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Opracowanie K. Michalski. Warszawa, PIW.
- Gnitecki J. (2007), *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*. T. II. Poznań, UAM.
- Habermas J. (1999), *Teoria działania komunikacyjnego*. T. I. Warszawa, PWN.
- Hörner W. (2005), *O profesjonalizacji nauczycieli – wstępne wyjaśnienia pojęciowe*. W: W. Hörner, M.S. Szymański (red.), *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kemmis S. (2010), *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław, DSW.
- Kemmis S., McTaggart R. (2010), *Uczestniczące badanie interwencyjne. Działanie komunikacyjne a sfera publiczna*. W: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T.1. Warszawa, PWN.
- Kostera M. (1996), *Postmodernizm w zarządzaniu*. Warszawa, PWE.
- Kwaśnica R. (1994), *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganie nauczycieli w rozwoju*. Wrocław, Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Lewowicki T. (2007), *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Warszawa-Radom, ITE-PIB.
- Maruszewski T. (red.) (1993), *Poznanie. Afekt. Zachowanie*. Warszawa, PWN.
- Michalik-Surówka J. (2003), *Dyskursywne myślenie*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. I. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nowak M. (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Okoń W. (1987), *Słownik pedagogiczny*. Warszawa, PWN.
- Okoń W. (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Palka S. (2010), *Wiedza w pedagogice i wiedza pedagogiczna*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pańpuch Z. (2005), *Arete jako sposób spełniania się człowieka według Platona i Arystotelesa*. Lublin.
- Pietrasinski Z. (1970), *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*. Warszawa, PWN.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Powszechna Encyklopedia Filozofii* (wersja internetowa) http://www.ptta.pl/pef/index.php?id=hasla_a&lang=pl
- Reason P., Torbert W.R. (2010), *Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej*. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław, DSW.
- Reason P., Bradbury H. (eds) (2001), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London, Sage Publications.
- Rutkowiak J. (1995), „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Stęplewska-Żakowicz K. (1996), *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.

- Stemplewska-Żakowicz K. (2004), *O rzeczach widywanych na obrazkach i opowiadanych o nich historiach. TAT jako metoda badawcza i diagnostyczna*. Warszawa, Wydawnictwo Academica.
- Suchodolski B. (1983), *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa, WSiP.
- Szmidt K.J. (2007), *Pedagogika twórczości*. Gdańsk, GWP.
- Śnieżyński K. (2003), *Inspiracje kantowskie w myśli dialogicznej Martina Bubera*. W: M. Szulakiewicz, Z. Korpus (red.), *Dialog w kulturze*. Toruń, UMK.
- Urbaniak-Zajac D. (2001), *O niektórych aspektach profesjonalizacji pracy socjalnej w Polsce i Niemczech. Społeczne nastawienie działań oraz wiedza jako przesłanka racjonalności zawodowej*. W: E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski (red.), *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*. Katowice, PBS.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (red.) (2003), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Łódź, Wyd. UŁ.
- Urbaniak-Zajac D. (2010), *W nawiązaniu do wystąpień – dyskusja*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Vopel K.W. (1999), *Poradnik dla prowadzących grupy*. Kielce, Jedność.
- Wojtyła K. (2000), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin, TN KUL.

Katarzyna Stawiarska

Uniwersytet Jagielloński
ka.stawiarska@gmail.com

Maria Kielar-Turska

Uniwersytet Jagielloński
maria.kielar-turska@uj.edu.pl

Kategoria rodziny w słowniku dzieci okresu średniego dzieciństwa. Ujęcie diachroniczne

Summary

Family in the mental lexicon of preschool children. Diachronic view

According to the socio-cultural theory of learning, culture impacts the way children learn language. Vocabulary especially changes under the influence of cultural alternations. For example, the changing structure and function of the family in the contemporary world, causes modification of the family lexical representation. The goal of this study was to show changes in the mental lexicon of Polish preschool children in the space of 24 years. The domain of the mental lexicon chosen to be examined, is the family. We compared our results with the results collected by Zgólkowa and Bułczyńska in 1987. The investigation was conducted in a sample of 100 preschool children (age 3–7). We designed the experiment based on self-designed tasks, provoking children to talk about their families. It was expected that present-day preschoolers would talk about their families in the same way as the children, who were living in the late 1980s. This hypothesis had been confirmed. Present-day children use the same words as their peers who were living in the 1980s, when they talk about relatives. However, both groups of children differ according to word frequency. Nowadays, comparing with 1987, some names of family relations are used more often, while some have a lower frequency.

Słowa kluczowe: językowy obraz świata, średnie dzieciństwo, reprezentacja, ujęcie diachroniczne

Keywords: language, middle childhood, representation, diachronic vie

1. Wprowadzenie

Jedną z najbardziej charakterystycznych cech dzisiejszego świata jest jego zmienność. Przeobrażenia, jakim podlega rzeczywistość XXI wieku, są tak gwałtowne, że mówi się o rewolucji naukowo-technicznej (Snow 1999; Brockman 1996). W świecie, w którym dostęp do informacji stał się powszechny a nowe technologie rozwijają się z niezwykłą szybkością, nauczyciel musi stale weryfikować posiadaną wiedzę, aby móc towarzyszyć swoim podopiecznym w procesie adaptowania się do nieustannie zmieniających się warunków.

Zmiany, jakim podlega kultura, znajdują swój wyraz w języku, szczególnie intensywnie zarysowując się w dziecięcych wypowiedziach, charakteryzowanych przez Halinę Zgólkową jako *znakomite zwierciadło, w którym przegląda się otaczająca dzieci rzeczywistość* (Zgólkowa 1990: 9). Język jest głównym nośnikiem komunikatów kulturowych i narzędziem przekazywania wiedzy o świecie (Wygotski 1989; Wygotski 2006). Według hipotezy Edwarda Sapira i Benjamin L. Whorfa (Shugar, Smoczyńska 1980) język wyznacza sposób myślenia i ujmowania świata, determinując system pojęciowy, właściwy dla danej społeczności. Zdaniem psychologa Jeana Piageta (1977), mowa stanowi jeden z najistotniejszych składników przekazu wychowawczego i kulturowego, który jest odpowiedzialny za różnicowanie się procesów poznawczych w rozmaitych społeczeństwach. Przykładowo frekwencja czasowników w językach azjatyckich jest wyższa niż w językach europejskich, dlatego też mały Azjata organizuje świat inaczej niż Europejczyk czy Amerykanin. Dziecko europejskie do jednej kolekcji zaliczy kurę i krowę; skupiwszy się na przedmiotach i obiektach, połączy różne zwierzęta żyjące na farmie. Uwagę dziecka azjatyckiego przyciągną raczej procesy i relacje, dlatego połączy funkcjonalnie raczej krowę i trawę zauważając, że krowa żywi się trawą (Nisbett 2009). Opisana różnica w organizowaniu obrazu świata, zaznaczająca się już u dzieci w wieku przedszkolnym, znajduje bezpośredni wyraz w rodzaju używanych do jego określania części mowy. Nie tylko język wpływa na odbiór rzeczywistości, także warunki kulturowo-społeczne wpływają na kształt języka (Sapir-Whorf, za Shugar, Smoczyńska, 1980).

Zdaniem językoznawców ludzie żyjący w danym miejscu i czasie historycznym tworzą określony językowy obraz świata, a więc zawartą w języku interpretację rzeczywistości, którą można ująć w postaci zespołu sądów o świecie (Bartmiński 2009). Zdaniem R. Grzegorzycowej (1999) językowy obraz świata jest konstruktem wielowymiarowym, a składają się nań: właściwości gramatyczne języka, układ znaczeń leksemów, właściwości słowotwórcze leksemów, etymologia wyrazów, konotacje semantyczne itp. Tak rozumiany językowy obraz świata jest owocem określonych ludzkich doświadczeń, kultury i historii danego narodu. Gdy zmieniają się warunki, w jakich żyją ludzie, zmianie ulega także język opisujący rzeczywistość, a częścią języka najbardziej podatną na zmiany jest warstwa leksykalna (Luczyński 2004). Przykładowo, we współczesnym języku angielskim panuje tendencja, aby w nazwach zawodów zastępować przyrostki „man” – „mężczyzna”, słowem „person” – „osoba”. W ten sposób, powstają słowa typu „salesperson” oznaczające „osobę sprzedającą”, które w przeciwieństwie do wyrazu „salesman” – sprzedawca, nie sugeruje płci człowieka wykonującego opisany zawód. Tendencja ta może łączyć się z większą gotowością współczesnych kobiet do podejmowania pracy w branżach, które dawniej uważano za typowo męskie. Innym przykładem, opisującym zmiany zachodzące w warstwie leksykalnej współczesnego języka, jest pojawienie się w języku polskim słowa „procedowanie”, które zastąpiło zwrot „prowadzenie obrad”. Warto zauważyć, że krótsza forma może być odpowiedzią na obserwowane obecnie przyspieszenie tempa życia. Nazwa ta może wskazywać na schematyzację społecznych działań (procedowanie wskazuje na działanie według procedur) (Kielar-Turska, Czerniej 2012).

Młodsze pokolenia przejmują od starszych dorobek kulturowy, w tym także sposób posługiwania się językiem, w ramach procesu noszącego miano „dziedziczenia kulturowego” (Tomasello 2000). W trakcie trwania procesu nauczania dzieci przyswajają „z zewnątrz” słyszane słowa. W kolejnych etapach rozwoju tworzą swój własny, wewnętrzny leksykon, który odzwierciedla ich doświadczenie i dostosowany jest do ich sposobu myślenia i zachowania; początkowo jednak uczą się znaczeń obowiązujących w danym miejscu i czasie (Wygotski 1989). Według Stefana Szumana *największe znaczenie dla rozwoju słownika dziecka ma chyba to, jakie wyrazy zostają przez dorosłych, wychowujących małe dziecko, wprowadzone do jego słownika* (Szuman 1968: 26). Szczególnie ciekawym obszarem śledzenia zmian zachodzących w leksykalnej warstwie języka są wypowiedzi dzieci okresu średniego dzieciństwa. Między 2. a 6. rokiem życia dziecko uczy się około 9 nowych słów dziennie (Clark 2007). Pod koniec tego okresu czynny słownik dziecka obejmuje około 4–5 tysięcy wyrazów, a w jego słowniku biernym mieści się około 10 tysięcy słów (Kielar-Turska 2007). Biorąc pod uwagę gwałtowność i niezwykle tempo, z jakim dzieci w wieku średniego dzieciństwa przyswajają nowe słowa, nauczyciel powinien z wielką uwagą wsłuchiwać się w dziecięce wypowiedzi. Chcąc wspierać rozwój dzieci, powinien zadbać o taki rodzaj interakcji, w których ujawni się umysłowy słownik dziecka, a jednocześnie dziecko będzie miało okazję do poznania nowych słów związanych z wyobrażeniami, myślami o odkrywanych częściach rzeczywistości.

Na zakończenie rozważań wstępnych należy dodać, że ujęcie synchroniczne w badaniach nad językiem nie jest wystarczające, aby w pełni ukazać przeobrażenia, jakim podlega językowa reprezentacja świata w umyśle oraz sam język w aspekcie cywilizacyjnym. Do tego celu konieczne jest spojrzenie diachroniczne, które ujmuje relacje czasowe dwóch lub więcej stanów ewolucyjnych języka (Bybee 2010). Pojęcie diachronii odnosi się do ukazywania rozwoju języka ze wskazaniem na przekształcenia w jego strukturze – leksyce, składni, morfologii, fonologii. O ile badania diachroniczne znane są językoznawcom, na gruncie psychologicznym czy pedagogicznym rzadko wykorzystuje się ten sposób analizy danych. Warto zauważyć, że taka analiza pozwala wykazać zarówno zmiany w słownictwie, jak i sposobie ujmowania rzeczywistości, a więc w budowaniu reprezentacji poznawczej.

2. Charakterystyka materiału wykorzystanego do porównań – słownictwo dotyczące rodziny w wypowiedziach dzieci w wieku przedszkolnym z lat osiemdziesiątych XX wieku

Celem opisanych w niniejszym artykule badań było przyjrzenie się wybranym obszarom obrazu świata, jaki posiadają dzieci w wieku przedszkolnym, poprzez analizę języka, którym się posługują. Ważne było ukazanie zmian, jakie zaszły w niektórych obszarach słownika umysłowego dziecka w wieku średniego dzieciństwa, na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat. Aby jak najdokładniej opisać przeobrażenia, jakim uległ dziecięcy język, zdecydowano się na badania w nurcie diachronicznym – zebrane w pierwszym dziesię-

cioleciu XXI wieku dane porównano z danymi zgromadzonymi przez K. Bulczyńską i H. Zgólkową w latach osiemdziesiątych XX wieku.

Badania, stanowiące punkt odniesienia dla naszej pracy, w sposób niezwykle szczegółowo opisują słownictwo dzieci przedszkolnych. Wyniki zebrane przez Bulczyńską i Zgólkową zostały zaprezentowane między innymi w pracach: „Świat w dziecięcych słowach” (1990) i „Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Listy frekwencyjne” (1987). Materiał, który posłużył do napisania wyżej wymienionych opracowań, wybrany został z tekstów, powstałych jako wynik transkrypcji monologów, opowiadań i rozmów z dziećmi w wieku od 3 do 7 lat. Grupę badaną stanowiło 652 dzieci, dobranych tak, aby zachować proporcje pod względem płci oraz miejsca zamieszkania. Większość dzieci (437) uczęszczała do przedszkola. Zebrano próbę 200 000 wyrazów, całość podzielono na próbki pięćdziesięciowyrazowe, następnie do sporządzenia słownika wybrano co drugą próbkę, uwzględniając takie parametry, jak: płeć i wiek dziecka, jego pochodzenie a także rodzaj tekstu. W efekcie wyłoniono 100 000 wyrazów, stanowiących podstawę do stworzenia słownika frekwencyjnego opisującego słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym.

Materiał zebrany przez badaczki jest niezwykle obszerny i obejmuje różne części językowego obrazu świata. Do naszych badań porównawczych wybrane zostało słownictwo dotyczące tematu rodzina. Wybór tematu nie jest przypadkowy. Rodzina jawi się bowiem jako bardzo ważny obszar życia dziecka, a określenia dla poszczególnych jej członków pojawiają się w języku dziecka bardzo wcześnie. Dzieci wczesnego i średniego dzieciństwa są zależne od osób, które się nimi opiekują. Matka, ojciec, starsze rodzeństwo, a niekiedy osoby z dalszej rodziny, np. babcia lub ciocia, zaspokajają podstawowe potrzeby dziecka, stąd uczy się ono szybko odpowiednich nazw związanych z tymi osobami. Nie bez znaczenia jest fakt, iż rodzice dokładają starań, aby dziecko nauczyło się nazw poszczególnych relacji pokrewieństwa. Nazwy dla ojca i matki stanowią jedne z pierwszych wyrazów, jakich dziecko używa. Przykładowo słowo „tata” pojawia się już u rocznego dziecka i odnosi się do konkretnego mężczyzny (Schaffer 205). Z obserwacji Stefana Szumana (1968) wynika, że dzieci dwuletnie znają takie określenia relacji pokrewieństwa, jak: „mama”, „tata”, „dzieci”, „babcia”, „ciocia”; rzadziej używają słów: „wuj”, „siostra”, „wnuczka”, „synek”, „mąż”, „braciszek”, „prababcia”. Dzieci czteroletnie badane przez Szumana wymieniały takie nazwy relacji rodzinnych, jak: „brat”, „babka”, „ciotka”, „córka”, „matka”, „syn”, „siostra”, „tatek”, „wujek”, „mąż”, „ojciec”, „kuzyn”, „macocha”, „szwagier”. Także w słowniku frekwencyjnym, stanowiącym dla nas główny materiał odniesienia, temat rodziny jest bogato reprezentowany. Bulczyńska i Zgólkowa (1987) odnotowały łącznie 2917 przypadków użycia słów dotyczących rodziny. W zebranym materiale zidentyfikowano 73 hasła, z czego większość (65) stanowią rzeczowniki. Badane dzieci знаły nazwy 24 relacji pokrewieństwa („babcia”, „brat”, „chrzestna”, „chrzestny”, „ciocia”, „córka”, „dziadek”, „dziecko”, „kuzyn”, „kuzynka”, „macocha”, „mama”, „mąż”, „ojciec”, „prababcia”, „pradziadek”, „siostra”, „stryj”, „syn”, „teściowa”, „wnuczek”, „wnuczka”, „wujek”, „żona”), ponadto używały nazw z poziomu nadrzędnego (np. „rodzina”), znały też kilka „rodzinnych” przymiotników (np. „maminy”) i czasowników

(np. „urodzić”). Przytoczone wyżej dane potwierdzają, że rodzina jest ważnym obszarem w językowym obrazie świata dziecka.

Temat rodziny wybrany został z jeszcze jednego powodu. Wielu badaczy zauważa, że pojęcie i znaczenie rodziny ewoluowało (Harwas-Napierała 2008). Wśród istotnych zmian zauważa się: dezintegrację wewnątrzrodzinną socjalizacji, znaczną autonomizację rodziny i osłabienie więzi wspólnotowej, zmniejszenie autorytetu rodziców i dziadków, częstsze podejmowanie pracy przez kobiety, które prowadzi do zmian socjalizacji w rodzinie. Ponadto sukcesywnie zmniejsza się liczba dzieci w rodzinie, następuje wzrost częstości konfliktów, rozwodów, powstają rodziny zrekonstruowane. Nasila się także tendencja do występowania alternatywnych form życia rodzinnego, np. występują rodziny z tylko jednym rodzicem, jako rodzinę traktuje się osoby żyjące w związkach nieformalnych (Tyska 2002). Wydaje się, że opisane przeobrażenia powinny znaleźć swój wyraz w języku dziecka.

3. Badania własne nad słownictwem dotyczącym rodziny w wypowiedziach dzieci w wieku przedszkolnym z początku XXI wieku

Badania własne prowadzone były wiosną 2011 roku (Czerniej 2011). W grupie osób badanych znalazło się 105 dzieci, których rodzice wyrazili pisemną zgodę na udział dziecka w badaniu i które same wykazały chęć rozmowy z badaczem. Badane dzieci uczęszczały do dwóch publicznych krakowskich przedszkoli. Wypowiedzi 5 dzieci z różnych względów nie zostały włączone do materiału poddanego dalszej analizie. Ostatecznej analizie poddano wypowiedzi 100 dzieci (50 dziewczynek i 50 chłopców) w wieku od 3,4 do 7,2 lat ($M = 5,13$; $SD = 1,14$). Badanych podzielono na cztery grupy, zgodnie z wiekiem (3–4 lata, 4–5 lat, 5–6 lat, 6–7 lat). Analogiczny podział na grupy badane zaproponowały K. Bulczyńska i H. Zgólkowa, gdy gromadziły materiał do słownika frekwencyjnego (1987). W każdej z grup znalazło się po 25 dzieci, mniej więcej tyle samo dziewczynek, co chłopców. Ani dzieci, ani ich rodzice nie otrzymywali żadnej gratyfikacji za udział w badaniach.

Do swobodnych wypowiedzi na temat rodziny prowokowano dzieci za pomocą celowo skonstruowanych zadań, które miały charakter zabaw. Przy doborze materiałów do poszczególnych zadań zasięgano opinii sędziów kompetentnych, w skład których weszli uczestnicy seminarium magisterskiego, prowadzonego przez M. Kielar-Turską. Spośród zadań proponowanych dzieciom dwa zawierały materiał percepcyjny („Album Oli” składający się z 14 fotografii grup osób pozostających w różnych relacjach pokrewieństwa z dziewczynką w wieku 3–4 lata; „Nazywanie i rozumienie relacji rodzinnych” – zestaw pytań o relacje pokrewieństwa w stosunku do osób przedstawionych na 4 portretach kobiet i mężczyzn), trzecie zadanie polegało jedynie na aktywizowaniu własnych doświadczeń dziecka na temat rodziny („Opowiedz mi o swojej rodzinie”). Przygotowując „Album Oli”, starano się tak dobrać fotografie, aby przedstawiały one możliwie jak najwięcej relacji pokrewieństwa. Dzieci wspólnie z badaczem oglądały album i odpowiadały na pytania: *Co się dzieje na tym zdjęciu?, Kto jest na zdjęciu razem z Olą?. Zadanie „Opowiedz mi o swojej rodzinie”* miało formę swobodnej wypowiedzi dziecka na temat rodziny. Ingeren-

cja badającego ograniczała się do podawania następujących poleceń i pytań: *Opowiedz mi o twojej rodzinie, Powiedz, kto jest w twojej rodzinie, I kto jeszcze jest w twojej rodzinie*. Zadanie „Rozumienie i nazywanie relacji rodzinnych” służyło zbadaniu znajomości określonych relacji pokrewieństwa. Badane dzieci oglądały 4 zdjęcia portretowe, przedstawiające 2 kobiety i 2 mężczyzn w średnim wieku. Osoby przedstawione na zdjęciach mogły potencjalnie pełnić wiele ról społecznych, w tym także rodzinnych. Zadaniem badanego było nazywanie określonych przez badającego relacji rodzinnych, na przykład: *Kto do niej mówi mamę; Kto do niego mówi wujku, Jak do niego mówi jego syn, Jak do niej mówi jej tata*. Z wypowiedzi dzieci wynotowywano wszystkie słowa, które odnosiły się do tematu rodziny, aby w ten sposób zebrać materiał do analizy. Ponieważ jednak zadanie „Rozumienie i nazywanie relacji rodzinnych” wymusza używanie przez dziecko określonych nazw, materiału, który został zebrany w ten sposób nie włączono do dalszych analiz porównawczych (porównywane były jedynie wyrazy użyte przez dziecko spontanicznie). Niemniej jednak dane, jakie udało się uzyskać w ramach tego zadania, stanowią ciekawe źródło informacji na temat rozumienia przez dzieci znaczenia poszczególnych słów.

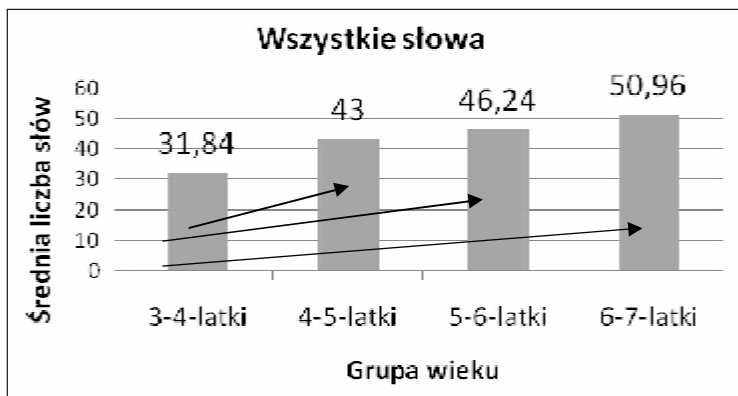
Obliczeń ogólnych dokonano używając programu Ms Office Excel, natomiast obliczenia szczegółowe przeprowadzono za pomocą programu Statistica 8. W porównaniach międzygrupowych zastosowano test RIR Tukeya, do porównań wewnątrzgrupowych posłużył Test T-Studenta dla prób niezależnych.

4. Wyniki badań własnych

a. Zasób słownictwa

W wypowiedziach wszystkich osób badanych wystąpiło łącznie 4301 słów związanych z tematem rodzina, w tym 4232 rzeczowniki, 65 przymiotników, 4 czasowniki. Jeśli zestawimy wszystkie formy, jakie może przyjąć dany wyraz, to w zebranych materiale można odnaleźć 62 hasła (51 rzeczowników, 9 przymiotników i 2 czasowniki). Dzieci zastosowały nazwy 22 różnych relacji rodzinnych („babcia”, „brat”, „chrzestna”, „siostrzenica”, „siostrzeniec”, „syn”, „chrzestny”, „ciocia”, „córka”, „dziadek”, „dziecko”, „kuzyn”, „kuzynka”, „mama”, „ojciec”, „prababcia”, „pradziadek”, „siostra”, „wnuczek”, „wnuczka”, „wujek”, „żona”). Wszystkie słowa określające relacje pokrewieństwa tworzą zbiór 4071 wyrazów. Oprócz nazw relacji rodzinnych dzieci znały nazwy z poziomu nadrzędnego (np. „rodzice”, „dziadkowie”, „rodzeństwo”, „członek rodziny”) i podrzędnego (np. „bliźniacy”).

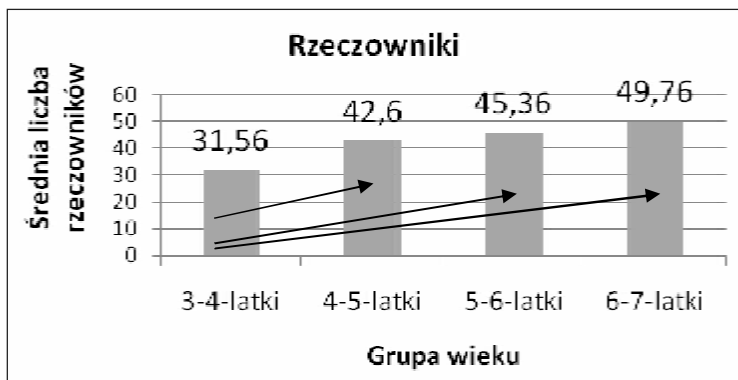
Każda z osób badanych w swojej wypowiedzi użyła średnio 43 słowa związane z rodziną (SD = 12,12), dziewczynki wypowiadały więcej słów niż chłopcy, ale różnica nie jest istotna statystycznie. W każdej kolejnej grupie wieku średnia liczba wypowiadanych słów była wyższa. Wypowiedzi dzieci 3–4-letnich składały się średnio z 31,84 słów (SD = 9,67), dzieci 4–5-letnich z 43 słów (SD = 11,95), dzieci 5–6-letnich z 46,24 słów (SD = 8,96), dzieci 6–7-letnich z 50,96 (SD = 9,1). Istotnie statystycznie różnice, dotyczące średniej liczby wszystkich słów, zaobserwowano między grupą 3–4-latków a każdą z pozostałych grup ($p < 0,000$). Dane te zaprezentowano obrazowo na rys. 1.



Rys. 1. Średnia ilość wszystkich słów związanych z tematem rodzina, w kolejnych grupach wiekowych. Strzałkami zaznaczono różnice istotne statystycznie

Źródło: opracowanie własne.

Obserwowany stopniowy przyrost słów w poszczególnych grupach badanych przekłada się na przyrost używanych przez dzieci rzeczowników i przymiotników, jednak tylko różnice dotyczące przyrostu rzeczowników okazały się istotne statystycznie. Nie zaobserwowano przyrostu używanych przez dzieci czasowników związanych z rodziną. Także w przypadku rzeczowników obserwuje się istotne różnice między grupą 3–4-latków a pozostałymi poszczególnymi grupami ($p < 0,000$). Porównanie średniej liczby rzeczowników użytych przez dzieci z poszczególnych grup wieku przedstawiono na rys. 2.

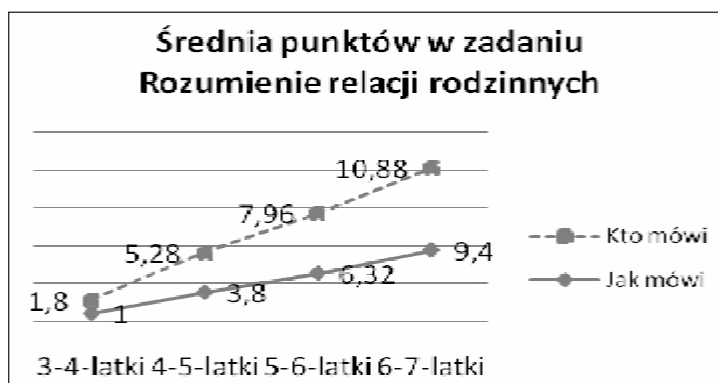


Rys. 2. Średnia ilość rzeczowników związanych z tematem rodzina, w poszczególnych grupach wiekowych. Strzałkami zaznaczono różnice istotne statystycznie

Źródło: opracowanie własne.

b. Nazywanie i rozumienie relacji rodzinnych

Poziom rozumienia poszczególnych relacji rodzinnych przez osoby badane sprawdzano za pomocą zadania „Nazywanie i rozumienie relacji rodzinnych”, które składało się z dwóch warunków „kto mówi” i „jak mówi”. Badany mógł otrzymać maksymalnie 24 punkty (po 12 dla każdego z warunków). Między wymienionymi powyżej warunkami zadania zaobserwowano istotne statystycznie różnice: zarówno chłopcy, jak i dziewczynki uzyskali wyższe wyniki w warunku „kto mówi” ($p < 0,02$) niż w warunku „jak mówi”. W przypadku odpowiedzi na oba typy pytań średnia ilość punktów otrzymanych przez badane osoby wzrastała systematycznie w każdej kolejnej grupie wieku, co obrazowo zaprezentowano na rys. 3.



Rys. 3. Średnia ilość punktów otrzymanych w zadaniu „Relacje rodzinne” przez dzieci z różnych grup wiekowych dla warunków „Kto mówi” i „Jak mówi”

Źródło: opracowanie własne.

W tym miejscu warto zastanowić się jeszcze, jakie relacje są rozumiane przez dzieci najlepiej, a jakie najslabiej. W warunku „kto mówi” w linii kobiecej (w odniesieniu do portretu kobiety) najłatwiejsze dla badanych dzieci okazało się pytanie „Kto do niej mówi mamę?”. Prawidłowa odpowiedź na to pytanie padała istotnie częściej niż prawidłowa odpowiedź na pytanie „Kto do niej mówi ciocię?”, a także częściej niż prawidłowa odpowiedź na pytanie o żonę ($p < 0,00$) i babcię ($p < 0,02$). Łatwiejsze była także dla dzieci pytanie „Kto mówi do niej córka?” niż „Kto mówi do niej ciocię?” ($p < 0,02$). Nie zaobserwowano różnic w odpowiedziach na analogiczne pytania dotyczące relacji pokrewieństwa w linii męskiej (np. kto do niego mówi: synu, wujku).

W warunku „jak mówi” w linii kobiecej najłatwiejsze okazało się pytanie „Jak do niej mówi jej córka?”. Dzieci odpowiadały na to pytanie poprawnie istotnie częściej niż na analogiczne pytanie o tatę, męża, brata i siostrzenicę ($p < 0,01$). Dzieci nieco częściej odpowiadały na pytanie dotyczące córki, niż na analogiczne pytanie o wnuczka, jednak

ta różnica jest na granicy istotności statystycznej ($p < 0,06$). Pytanie o siostrzenicę okazało się najtrudniejsze. Średnia ilość punktów uzyskanych na to pytanie była istotnie niższa niż średnia ilość punktów otrzymanych za odpowiedź na każde z pozostałych pytań ($p < 0,00$). Analogiczne różnice zaobserwowano w przypadku linii męskiej. W tym przypadku najłatwiejsze było pytanie o syna – prawidłowa odpowiedź na nie padała istotnie częściej niż prawidłowa odpowiedź na pytanie o siostrę, wnuczkę, bratanka, mamę i żonę ($p < 0,00$). Dzieciom łatwiej było powiedzieć, jak do osoby przedstawionej na zdjęciu zwraca się wnuczka niż jak mówi do tej osoby siostra ($p < 0,04$). Badani popełniali najczęściej błędów, odpowiadając na pytanie „Jak do niego mówi jego bratanek?”. Za odpowiedź na to pytanie uzyskali istotnie mniej punktów niż na każde z pozostałych pytań ($p < 0,00$). Podsumowanie powyższych danych zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1. Podsumowanie wyników dotyczących rozumienia poszczególnych relacji rodzinnych

Kto mówi?	Mama = Córka > Ciocia = Żona = Babcia	
Jak mówi?	Linia kobieca	Córka \geq Wnuczek Córka > Tata = Mąż = Brat > Siostrzenica
	Linia męska	Syn > Siostra = Wnuczka = Mama = Żona > Bratanek

Źródło: opracowanie własne.

5. Porównanie własnych danych z danymi zebranymi w latach 80. XX wieku

Pozostaje nam rozważyć kwestię, o której była mowa na początku: Czy w językowym obrazie rodziny, prezentowanym przez dzieci przedszkolne, zaszła istotna zmiana od lat osiemdziesiątych XX wieku? W zbiorze danych z 2011 roku (Czerniej 2011) łączna liczba użyć wszystkich wyrazów związanych z rodziną jest prawie dwukrotnie większa od tej, którą zanotowały Bulczyńska i Zgólkowa (1987) w latach osiemdziesiątych (4301 w porównaniu do 2951). Należy jednak pamiętać, iż wyżej wymienione autorki zbierały dane do analizy w sytuacjach naturalnych, spontanicznie zainicjowanych przez dziecko bądź osoby z jego otoczenia, a w niniejszej pracy motywowano dziecko do mówienia o rodzinie. Mimo mniejszej liczby użyć słów w materiale językowym zebranym przez cytowane badaczki liczba zanotowanych haseł jest większa niż w naszych badaniach (65 do 55 rzeczowników). Nasza lista słów zawiera nieco mniej synonimów i zdrobnień, w porównaniu ze słownikiem frekwencyjnym z 1987 roku. Przykładowo, w słowniku z lat osiemdziesiątych znaleźć można aż 5 wyrazów określających babcie („babcia”, „babcinka”, „babcuła”, „babcunia”, „babusia”). Dzieci badane przez nas używały jedynie słowa „babcia”. Podobnie, w starszym zbiorze danych znalazło się 7 synonimów nazywających mamę, w nowym tylko 4. Zdrobnienia, jakie stosują współczesne dzieci, są odmienne od tych, jakich używały dzieci przed 25 laty. Przykładowo, mówiąc o rodzicach, współczesne dzieci używały słów „mami”, „tati”, będących zapożyczeniami z języka angielskiego, czego nie zauważono w latach osiemdziesiątych.

Warto zauważyć, że dzieci żyjące w latach osiemdziesiątych używały pewnych słów, które nie pojawiły się współcześnie, podobnie dzieci badane przez nas używały słów, których nie zanotowały Bułczyńska i Zgólkowa. W zbiorze 65 rzeczowników, dotyczących rodziny, które odnaleźć można w słowniku frekwencyjnym z 1987 roku, 29 słów (a więc 44.6%) zanikło współcześnie, pojawiło się za to 18 nowych wyrazów (co stanowi 32,7% zbioru 55 rzeczowników). Porównując te liczby, można stwierdzić, że więcej słów zanikło, niż się pojawiło. Jednocześnie nawet pobieżny przegląd obu zbiorów danych pozwala zauważyć, że są one bardzo podobne. Dzieci współczesne oraz ich rówieśnicy z lat osiemdziesiątych XX wieku, mówiąc o rodzinie, używają bardzo podobnych nazw określeń. Szczegółowe listy słów, jakie znalazły się w obu omawianych zbiorach danych, zamieszczono w tabeli 2.

Tabela 2. Zestawienie listy rzeczowników dotyczących rodziny, pochodzących ze słownika Bułczyńskiej i Zgólkowej (1987) z danymi zebranymi przez autorki artykułu

Rzeczowniki zanotowane w 1987 roku	Rzeczowniki zanotowane w 2011 roku
Babcia, Babcinka , Babciula , Babunia , Babusia , Braciszek, Brat, Chrzestna, Chrzestny, Ciocia, Ciocunia , Ciotka , Córeczka, Cóрка, Dziadek, Dziaduś , Dziadzia, Dziadzio, Dziadziuś, Dziędzia, Dziędziulka, Dziędziuś, Dziędziusia , Dzieciak , Dzieciątko , Dziecko, Kuzyn, Kuzyneczka , Kuzynka, Macocha , Mama, Mamunia, Mamui , Mamusia, Mamuś, Mamuśka , Matka , Matuchna , Mąż , Ojciec , Prababcia, Pradiadek, Rodzic, Rodzenie , Rodzina, Siostra, Siostrzyczka, Stary (w zn. Mąż), Stryj , Syn, Synek, Ślub , Tata, Tatko , Tatul , Tatulek , Tatui , Tatuś, Teściowa , Wnuczek, Wnuczka, Wnusia , Wuj , Wujek, Żona	Babcia, Braciszek, Brat, Bliźniaki , Chrzestna, Chrzestny, Ciocia, Członek (rodziny) , Córeczka, Cóрка, Dziadek, Dziadkowie (babcia i dziadek) Dziadzia, Dziadzio, Dziadziu , Dziadziuś, Dziecko, Dziędzia, Dziędziol , Dziędziula , Dziędziulka, Dziędziuś, Kuzyn, Kuzynka, Mama, Mama chrzestna , Mami , Mamunia, Mamusia, Mamuś, Matka chrzestna , Prababcia, Pradiadek, Pradziadkowie , Pradziadziu , Rodzeństwo , Rodzic, Rodzina, Rodźinka , Siostra, Siostrzenica , Siostrzeniec , Siostrzyczka, Syn, Synek, Tata, Tata chrzestny , Tati , Tato , Tatuś, Wnuczek, Wnuczka, Wujek, Żona

Pogrubioną kursywą oznaczono słowa, które nie powtarzają się w obu zbiorach.

Źródło: opracowanie własne.

Aby stwierdzić, jak często dzieci odwołują się do poszczególnych relacji pokrewieństwa, zdecydowałyśmy się na zsumowanie wszystkich synonimów nazywających danych członków rodziny. Przeanalizowałyśmy w ten sposób zarówno materiał zebrany przez nas, jak i dane, które stanowią dla nas punkt odniesienia. W wyniku tego zabiegu uzyskałyśmy listę nazw relacji rodzinnych, o których dzieci przedszkolne mówią spontanicznie. Porównanie obu zbiorów danych przyniosło ciekawe rezultaty. Badane przez nas dzieci wymieniły nieco mniej nazw relacji, a mianowicie podały 22 nazwy w porównaniu do 24 nazw wymienionych przez dzieci badane przez Bułczyńską i Zgólkową (1987). W naszym materiale nie pojawiło się słowo „stryjek” (które znikło z użycia już w momencie groma-

dzenia danych przez Bulczyńską i Zgólkową), nie ma także takich słów jak: „teściowa”, „macocha”, „mąż”. Wystąpiły natomiast takie określenia relacji pokrewieństwa, jak: „siostrzeniec” i „siostrzenica”.

Po zsumowaniu wszystkich słów nazywających osoby z otoczenia dziecka do szczegółowych analiz statystycznych, przeprowadzonych przy pomocy testu dla dwóch wskaźników struktury, wybrano 9 nazw relacji. Kryterium doboru tychże nazw była częstość występowania przekraczająca 5% przypadków użycia wszystkich określeń dla relacji pokrewieństwa. Tym, co w sposób istotny różni porównywane przez nas listy słów, jest ranga, jaką przypisać można poszczególnym określeniom relacji pokrewieństwa, na podstawie częstości używania danej nazwy w trakcie rozmowy z badaczem. Zarówno współcześnie, jak i ówczesnym dzieciom w swoich wypowiedziach najczęściej mówiły o matce. Kolejne miejsce w rankingu przypadło tacie, jednak już przy trzeciej pozycji w rankingu zaznaczyły się różnice między porównywanymi grupami badanych. W wypowiedziach współczesnych dzieci trzecia ranga przypada słowom nazywającym samo dziecko, natomiast w materiale uzyskanym od dzieci z lat osiemdziesiątych. na trzecim miejscu znalazły się nazwy dotyczące babci. Dalsze miejsca w rankingu nazw relacji pokrewieństwa występujących w wypowiedziach współczesnych dzieci przypadają kolejno: siostrze, babci, bratu, ciocie, dziadkowi, wujkowi. Natomiast w materiale uzyskanym przez Bulczyńską i Zgólkową kolejne miejsca w rankingu uzyskały nazwy dotyczące ciocie, następnie: dziecka, dziadka, wujka, siostry, brata. Nie tylko kolejność, lecz także liczba odwołań do danej relacji pokrewieństwa różnią dzieci współczesne i dzieci badane przez Bulczyńską i Zgólkową. Okazało się, że niemal wszystkie zaobserwowane różnice są istotne statystycznie. Współczesne dzieci istotnie rzadziej mówią o babci, ciocie, wujku i mamie, częściej natomiast w ich wypowiedziach pojawia się siostra, brat, dziecko, ojciec. Jedynie słowa opisujące dziadka zajmują proporcjonalnie tyle samo miejsca w wypowiedziach dzieci badanych w 2011 roku i w materiale zebranym od dzieci z lat osiemdziesiątych XX wieku. Szczegółowe zestawienie opisywanych wyników przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Porównanie częstości używania nazw poszczególnych relacji pokrewieństwa w materiale wypowiedzi badanych grup dzieci

Nazwa relacji	2011			1987			Poziom istotności statystycznej
	Suma	Procent	Ranga	Suma	Procent	Ranga	
<i>Babcia</i>	342	8,40%	5	445	15,36%	3	p=0,000
<i>Brat</i>	325	7,98%	6	48	1,66%	9	p=0,000
<i>Chrzestna</i>	14	0,34%	–	5	0,17%	–	–
<i>Chrzestny</i>	7	0,17%	–	1	0,03%	–	–
<i>Ciocia</i>	318	7,81%	7	298	10,28%	4	p=0,0003
<i>Córka</i>	23	0,56%	–	18	0,62%	–	–
<i>Dziadek</i>	283	6,95%	8	181	6,25%	6	p=0,248
<i>Dziecko</i>	368	9,04%	3	214	7,38%	5	p=0,0136

Tabela 3. cd.

Nazwa relacji	2011			1987			Poziom istotności statystycznej
	Suma	Procent	Ranga	Suma	Procent	Ranga	
<i>Kuzyn</i>	58	1,42%	–	10	0,35%	–	–
<i>Kuzynka</i>	43	1,06%	–	10	0,35%	–	–
<i>Macocho</i>	0	0,00%	–	16	0,55%	–	–
<i>Mama</i>	870	21,37%	1	863	29,78%	1	p=0,000
<i>Mąż</i>	0	0,00%	–	6	0,21%	–	–
<i>Prababcia</i>	9	0,22%	–	2	0,07%	–	–
<i>Pradziadek</i>	4	0,10%	–	1	0,03%	–	–
<i>Siostra</i>	344	8,45%	4	60	2,07%	8	p=0,000
<i>Siostrzeniec</i>	2	0,05%	–	0	0,00%	–	–
<i>Siostrzenica</i>	1	0,02%	–	0	0,00%	–	–
<i>Stryj</i>	0	0,00%	–	2	0,07%	–	–
<i>Syn</i>	21	0,52%	–	11	0,38%	–	–
<i>Tata</i>	854	20,98%	2	524	18,08%	2	p=0,0027
<i>Teściowa</i>	0	0,00%	–	1	0,03%	–	–
<i>Wnuczek</i>	1	0,02%	–	2	0,07%	–	–
<i>Wnuczka</i>	3	0,07%	–	5	0,17%	–	–
<i>Wujek</i>	180	4,42%	9	158	5,45%	4	p=0,0485
<i>Żona</i>	1	0,02%	–	17	0,59%	–	–

Źródło: opracowanie własne.

Wnioski

Temat rodziny jest bogato reprezentowany w słowniku dziecka. Już najmłodsze badane przez nas dzieci używały wielu słów nazywających relacje pokrewieństwa, wykazały się także dobrym rozumieniem wyrazów nazywających ten obszar rzeczywistości. Okazało się, że wraz z wiekiem dzieci mówią o rodzinie coraz płynniej, używając większej ilości słów, coraz lepiej rozumieją też relacje pokrewieństwa, o czym świadczą wyniki uzyskane w zadaniu „Rozumienie i nazywanie relacji rodzinnych”. Wszystkie różnice międzygrupowe, obserwowane w tym zadaniu, okazały się istotne statystycznie. Co warto podkreślić, najlepiej rozumiane są relacje najbliższe dziecku, a więc relacja dziecko – rodzic, znacznie słabsze jest rozumienie dalszych relacji rodzinnych, np. ciocia – siostrzenica. Wynik ten zgadza się z przekonaniem o wpływie środowiska na kształt i kolejność przyswajania pojęć przez dziecko (por. Szuman 1968; Wygotski 1989; Zgólkowa 1990). Dziecko rozumie lepiej charakter tych relacji, w które jest bezpośrednio zaangażowane. Lepsze rozumienie wiąże się także z częstszym występowaniem pewnych słów w języku dziecka. Wśród nazywanych przez dzieci relacji rodzinnych największą frekwencją cieszą się właśnie te nazwy, które odnoszą się do relacji najbliższych dziecku (a więc „mama”, „tata”, „babcia”, „ciocia”).

Wydaje się, że obraz rodziny, jaki posiadały dzieci badane przez Bulczyńską i Zgółkową (1987) w ostatnim ćwierćwieczu XX wieku, w dużej mierze odpowiada obrazowi posiadanemu przez dzieci współczesne, pierwszej dekady XXI wieku. Obie grupy osób badanych, mówiąc o rodzinie, używały bardzo podobnych słów na oznaczenie relacji pokrewieństwa. Można zaryzykować ogólne stwierdzenie, że temat rodziny w słowniku dziecka jest stabilny i mało podatny na zmiany. Uzyskany rezultat pozostaje w zgodności z twierdzeniem Snowa (1999), że pewne obszary kultury, w tym rodzina, opierają się zmianom. Jednakże należy zauważyć, że mimo iż obie badane grupy używały nazw odnoszących się do tych samych relacji pokrewieństwa, to jednak zaszły pewne subtelne przeobrażenia w sposobie mówienia o rodzinie, które wpisują się w ogólny nurt obserwowanych współcześnie zmian kulturowych. Mniejsza liczba synonimów, jaka charakteryzuje zbiór słów z 2011 roku oraz zjawisko zanikania słów, któremu nie towarzyszy równomierne pojawianie się nowych wyrazów, mogą świadczyć o większej ekonomiczności języka, natomiast używanie przez współczesne dzieci zapożyczeń z języków obcych, to argument wskazujący na większą globalizację dzisiejszego świata.

Jak postulowano wyżej, w języku znajduje swoje odzwierciedlenie reprezentacja świata, właściwa dla danej osoby. Im ważniejszy jest dla danej osoby jakiś obszar, tym bogatsza jest jego reprezentacja, a co za tym idzie, więcej jest słów opisujących dane zjawisko: o tym co ważne, mówimy częściej. Zarówno współczesne dzieci, jak i ich rówieśnicy z lat osiemdziesiątych XX wieku, odwołując się do relacji rodzinnych, najczęściej wspominały mamę i tatę, pokazując tym samym, jak wielkie znaczenie w swoim świecie przypisują rodzicom. Także ten wynik pokrywa się z opiniami wielu teoretyków, dotyczącymi kolejności występowania pewnych nazw w języku dziecka (Szuman 1968). Porównanie obu zbiorów danych pozwala jednak stwierdzić, że w języku dzieci znalazły swój wyraz zmiany społeczne. W naszych badaniach zaobserwowałyśmy wzrost pozycji ojca na przestrzeni ostatnich 25 lat. Warto zatrzymać się przez chwilę nad tym wynikiem. W dzisiejszych czasach obserwuje się zjawisko równoważenia ról rodzinnych, lansowany jest partnerski model związku, który sprawia, że ojciec i matka wspólnie bądź naprzemiennie wykonują większość prac w domu. Obserwacje psychologów i socjologów pokazują, że sukcesywnie wzrasta poziom ojcowskiego zaangażowania w opiekę nad dziećmi. Na przykład z raportu O'Connella (Kurcbart 2011) wynika, że liczba ojców, realizujących funkcję podstawowego opiekuna wzrosła z 17% w 1977 roku do 23% w roku 1991. Uzyskane przez nas wyniki pokazują, że przeobrażenia dotyczące pełnienia ról rodzinnych przeniknęły do języka współczesnych dzieci, a wyraża je częstsze mówienie o ojcu.

Warto zauważyć, że zmiana nastąpiła nie tylko w przypadku pojęcia ojca. Dzieci badane w 2011 roku znacznie rzadziej mówiły o dalszych członkach rodziny: babci, cioci wujku. Zmiana ta znajduje swój wyraz nie tylko w samej częstości używania słów, ale także kolejności, w jakiej można zestawić wspomniane przez badanych relacje pokrewieństwa. Kolejne rangi pokazują, że w rodzinie dawniej ważne były osoby dalsze, dziś obserwujemy tendencję do mówienia przede wszystkim o osobach najbliższych, mieszczących się w ramach rodziny dwupokoleniowej, o czym świadczy wysoka pozycja słów odnoszą-

cych się do samego dziecka i jego rodzeństwa a stosunkowo niższa pozycja babci i cioci, bardzo ważnych dla dzieci z lat 80. XX wieku. Być może taki a nie inny kształt wyników odzwierciedla zauważane przez wielu badaczy osłabienie dalszych relacji rodzinnych we współczesnym świecie (Tyszka 2002). Warto także zauważyć, że więcej miejsca w wypowiedziach dzieci zajmują słowa dotyczące samego dziecka. Pewnym wytłumaczeniem tego zjawiska może być fakt, że współcześnie coraz częściej mamy do czynienia z jedy-nactwem: rodzice rzadko decydują się na posiadanie więcej niż jednego dziecka. Ponadto promuje się metody wychowawcze, które pozwalają dziecku odkryć własną autonomię i sprawstwo, a także stymulują je do odkrywania siebie i budowania obrazu własnej osoby (Kielar-Turska, Cichorz-Sadowska 2012).

Osobną kwestią jest nieobecność pewnych nazw relacji w języku współczesnych dzie-ci. Brakuje np. słów „stryjek”, „macocha”, „teściowa”. O ile słowo „stryjek” wychodziło z użycia już w poprzednim wieku, o czym piszą autorki słownika frekwencyjnego, zastana-wia brak pozostałych dwóch wyrazów. Być może większa powszechność tworzenia rodziny zrekonstruowanej i społeczna akceptacja tego zjawiska sprawiły, że słowo „macocha”, które ma negatywne konotacje, przestało być używane. Inną przyczyną braku wystąpienia oma-wianej nazwy jest fakt, że współcześnie o partnerce ojca mówi się raczej „ciocia” niż „ma-cocha”. Brak słowa „teściowa” może natomiast wiązać z dzisiejszym sposobem zwracania się do teściów tak jak do swoich rodziców i mówienia o nich tak jak o swoich rodzicach; ponadto coraz częstsze są także sytuacje, gdy zięć lub synowa mówią teściowej po imieniu.

Podsumowując, stwierdzić można, że choć słownictwo dotyczące rodziny nie uległo zasadniczym zmianom na przestrzeni ostatnich 25 lat, to jednak w języku można odkryć ślady pewnych przemian kulturowych, np. większej globalizacji. Mimo iż dzieci współ-czesne, mówiąc o rodzinie, używają tych samych słów, mówią jednak o niej w nieco inny sposób, ich język jest znacznie bardziej ekonomiczny. Ważnym członkiem rodziny jest samo dziecko, a fakt ten sprzyja rozwijaniu indywidualności dziecka. Na uwagę zasługuje zaznaczenie ważności ojca w życiu dziecka. Z dotychczasowych badań wynika, że relacje z ojcem sprzyjają poznawaniu nowych słów, zabawom z językiem i ogólnemu aktywizo-waniu dziecka (Berko-Gleason, Weintraub 1979). Mniej ważne stały się role babci i cioci, co z jednej strony może wiązać się z korzystaniem przez rodziców z instytucji wycho-wujących, takich jak przedszkole oraz posyłaniem dziecka na różne zajęcia edukacyjne, a z drugiej strony może być uwarunkowane przekonaniem rodziców o potrzebie wycho-wywania dziecka według przyjętej przez nich koncepcji, często podbudowanej pedago-gicznymi, psychologicznymi i medycznymi instruktażami, w miejsce korzystania przy wychowaniu dzieci ze wsparcia dalszej rodziny.

Można zatem powiedzieć, że zmiany kulturowe w obrębie rodziny, jakie rzeczywiście miały miejsce na przełomie XX i XXI wieku, znalazły swój wyraz w reprezentacji po-znawczej dzieci i ich języku. Wynik przeprowadzonych studiów empirycznych skłania do uwrażliwienia nauczycieli na fakt subtelnego reagowania języka na zmiany cywilizacyjne i co za tym idzie, podejmowania roli współdziałającego z dzieckiem przewodnika, dobrze zorientowanego w zachodzących przeobrażeniach społeczno-kulturowych.

Literatura

- Bartmiński J. (2009), *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Berko-Gleason J., Weintraub S. (1979), *Input language and acquisition of communicative competence*. W: K. Nelson (red.), *Children's language*. Vol. 1, Hilsdale, Erlbaum.
- Brockman J. (1996), *Trzecia kultura*. Warszawa, CiS.
- Bybee J. (2010), *Language, Usage and Cognition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Clark E.V. (2007), *Przyswajanie języka: słownik i składnia*. W: B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka*. Gdańsk, GWP.
- Czerniej K., *Rodzina i media w słowniku dziecka średniego dzieciństwa: Ujęcie diachroniczne*. Niepublikowana praca magisterska przygotowana pod kierunkiem M. Kielar-Turskiej. Kraków, Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński.
- Grzegorzczkova R. (1999), *Pojęcie językowego obrazu świata*. W: J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Harwas-Napierała B. (2008), *Znaczenie przemian współczesnej rodziny dla rozwoju człowieka*. „Psychologia Rozwojowa”, tom 13, nr 3.
- Kielar-Turska M. (2007), *Średnie dzieciństwo, wiek przedszkolny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trem-pała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa, PWN.
- Kielar-Turska M., Czerniej K. (2012), *Zmieniający się świat i jego językowy obraz w wypowiedziach dzieci*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 6.
- Kielar-Turska M., Cichorz-Sadowska J. (2012), *Dzieciństwo czasem rodzącej się koncepcji siebie*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 9.
- Kurebart A. (2011), *Psychologiczny obraz ojca w biegu życia*. Warszawa, Difin.
- Łuczyński E. (2004), *Kategoria przypadku w ontogenezie języka polskiego czyli o wchodzeniu dziecka w rzeczywistość gramatyczną*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Nisbett R.E. (2009), *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?* So-pot, Smak Słowa.
- Piaget J. (1977), *Psychologia i epistemologia*. Warszawa, PWN.
- Schaffer R.H. (2005), *Psychologia dziecka*. Warszawa, PWN.
- Shugar G.W., Smoczyńska M. (red.) (1980), *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*. Warszawa, PWN.
- Snow C.P. (1999), *Dwie kultury*. Warszawa, Prószyński i S-ka.
- Szuman S. (1968), *Rozwój treści słownika dzieci. Zagadnienia i niektóre wyniki badań*. W: S. Szuman (red.), *O rozwoju języka i myślenia dziecka*. Warszawa, PWN.
- Tomasello M. (2000), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Tyszką Z. (2002), *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wygotski L.S. (1989), *Myślenie i mowa*. Warszawa, PWN.
- Wygotski L.S. (2006), *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa, PWN.
- Zgólkowa H., Bulczyńska K. (1987), *Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Listy frekwencyjne*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zgólkowa H. (1990), *Świat w dziecięcych słowach*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.

Hana Stadlerová

Masaryk University (Czech Republic)
stadlerova@ped.muni.cz

An integration of art education into preschool instruction

Summary

The present paper describes the educational possibilities of art activities in preschool education which correspond to the contemporary priorities of preschool instruction. It presents the goals and aims of some action research which was conducted in kindergartens. Through non-traditional art activity, the educational opportunities were examined, focusing on an analysis of their procedures; reflections on individual activities being carried out. The research results were designed to help bring about real changes in kindergartens, to document the contribution of art creation and to provide arguments for personality-oriented education in preschool instruction.

Keywords: pre-school education in the Czech Republic, child development, educational opportunities, integrated approach, art production, action research

Introduction

Education, starting with preschool education, reflects not only social changes but also the present state of knowledge and understanding. It defines the goals of how to support children in their development, how to help them to become oriented in the contemporary world and all of its complexity. The aims of preschool education can have a socio-centric focus (there are specific norms towards which the preschool education is oriented, the instruction being regarded as a preparation for school with its prescribed system of knowledge, skills and habits), a paidocentric focus (based on Rousseau's concept of natural education, the goals are derived from the inner conditions of child development, the emphasis being put on the naturalness, spontaneity and relative freedom in the content and methods of the educational activity), or a convergent focus (striving for balance between the free development of the personality, the human uniqueness of each child and the essential and requisite degree of restriction, which is given by education in a formally closed society). In contrast to the past, when the child in preschool education was led towards a purposeful adaptation, according to strictly given goals and where the development of his experiences, skills and habits was emphasized, contemporary preschool education favours a personality-oriented model, which is considered the main tool of internal kindergarten transformation following the ideas of humanism and democracy. Therefore, it is characterized by freedom, informality and the individualized structure of educational and instructional goals (cf. Opravilová 2001: 128–132).

Opravilová (2001: 132) presents the characteristics of a personality-oriented model of education as follows: “*Through the development of emotional, social and volitional ties, it ensures the feeling of safety and security for a child and it creates a permanent opportunity for socially-based learning and discovery*”. The personality-oriented model also places great emphasis on children’s creativity and independence which are, to a certain extent, given to each individual. However, it is necessary to awaken, strengthen and improve them. It is, therefore, important to give children space for their activity, as then they can apply it within interaction with other children and adults, in communication with other people, their environment and the world. The aims and goals of personality-oriented preschool instruction are also supported by the Framework of the Education Programme for Preschool Education (2004). A document which determines the fundamental knowledge base at preschool level and which is also the starting point for the creation of school educational programmes and their implementation.

Preschool education in the Czech Republic is institutionally ensured by kindergartens or it is eventually realized within the preparatory classes of primary schools. It aims at education and care for children aged from three to six or seven years (in the case of a postponement in schooling). It should also supplement family education and provide multilateral incentives towards active learning and child development, as well as meaningfully enrich the daily programme during the child’s preschool years and provide professional child care. In addition to this, it accepts the natural development of children and consistently reflects this in the content, forms and methods of their education, while also allowing the development and education of each child within a range of his/her individual possibilities and needs. In terms of age, kindergarten classes may be homogeneous or heterogeneous; it is also possible to include children with special educational needs into mainstream classes and to create integrated classes.

The curricular document (pre-school curriculum) defines the structure of aims through purposes and outputs. These are general aims – purposes (child development, his/her learning and recognition, value adaptation, gains through personal attempts) on which particular aims are based in the following areas (biological, psychological, interpersonal, social cultural, environmental). They are labelled: *The Child and his Body*, *The Child and his Mind*, *The Child and the Other One*, *The Child and Society*, *The Child and the World*. Outputs are defined as key competencies at a general level – the capabilities being reachable in pre-school education (for learning, problem solving, competencies, social and personal, activities and civil competencies). Particular outputs are based on particular aims which lead to the acquisition of particular knowledge, skills, values and approaches. Moreover, preschool education maintains an integrated approach which respects the natural integrity of the child’s personality and his/her gradual integration into the natural and social environment. Therefore the individual areas, i.e. their different contents, mutually pervade and penetrate (cf. RVP PV 2004: 11).

When reading through the above mentioned document, art education is not named. However, art activities should be part of the content of everyday activities and contribute

to the realization of goals of preschool education, because the main types of activities in art education include the four main human activities which are realized within the relation of man to the object (cognitive activities, value-orientation and transformation activities) and within the relationship of man to man (communicative activities), as they are developed through art perception, art imagination and art creation (cf. Hazuková 2012: 16).

Defining the issue

The contribution of art activities to education, including preschool education, is historically confirmed. J. David (2008), an influential Czech theoretician of art education, in his extensive work *Century of the Child and the Challenge of Paintings* maps the development of world and domestic trends in art-pedagogical thinking. The author confirms that since the end of the 19th century, the interest in children's creation, which is regarded as children's art, has been increasing. For aesthetic education in preschool instruction, the ideas of A. Lichtwark (1915), who elaborated the methodology of art mediation, are beneficial, as well as the work of O. Hostinský (1873, 1907), who outlined the developmental line of aesthetic education from childhood to adulthood. Exhibitions presenting the spontaneous art creation of children were organized; the Dresden International Drawing Congress in 1912 devoted much attention to the psychology of drawing. While, in addition to this, psychologizing orientations within the concept of drawing were defined, gaining experience from the research of spontaneous artistic expression. Our art teachers also drew on foreign experience and the study of works by J. Ruskin, C. Ricci, J. Sully, G. Kerschensteiner, L. Tadda, W. Stern, G.H. Luquet and others. Among Czech authors, we can mention F. Čáda who advocated the importance of Comenius's *School of Infancy* for the development of aesthetic education (1904, 1907). The interest in children's creation, meanwhile, also being illustrated by the famous exhibition *The Child* held in Prague in 1920 (cf. David 2008).

Since the 1920s, aesthetic education in Europe has been understood as the education of the pupil's spontaneous expression, changing to become education towards sensitivity to different aesthetic materials (cf. Mistrík 2001: 440). With regard to this, in the inter-war period, it was O. Clop and L. Ondrůjová who were engaged in research into artistic expression. While in addition, we cannot forget the pedagogical work of L. Švarc and his colleagues who, in their House of Childhood, realized the instruction and education of war orphans, using creative activities and encouraging the artistic self-expression of the children. In the Czech lands, the creative concept of art education has been emphasised since the 1960s and was connected with the idea of the transfer of the creative approach to solving artistic problems into different areas. This period is primarily connected with the activities and publications of J. Uždil (1966, 1978) (cf. Hazuková 2005: 12). This theorist of art education devoted his research to spontaneous artistic expression (1974, 1978) and it was he, among others, who addressed the content of art instruction in preschool education (1983). Among the major authors who studied children's creations and advocated educa-

tion through art, we can also mention H. Read (1967) who regarded art and education as indispensable to human development.

After the year 1989, preschool education was influenced by different conceptions of art education. We can for example mention the artphiletic approach which is connected with J. Slavík. *Arte* refers to art (from the Latin *ars, artis* – art), but it also refers to art therapy. Philetic comes from the Greek root word *-fil-*, expressing a positive attitude towards something. The artphiletic approach is characterized by intense activity and an emphasis on creativity, expressiveness, experience in art activities and subsequent reflection (cf. Slavík 2011). Scientific articles and publications (1997, 2001, 2004, 2009, 2011) document the positive contribution of the artphiletic approach to preschool education. Further stimulating inspiration is offered through spiritual and sensual education by M. Pohnerová (1992). Spontaneous artistic expression, too, continues to gain attention, its symbolism being examined for example by H. Babyrádová (1999) who, among others, emphasizes the importance of syncretic perception for child creation. Further studies of preschool children's creative products were conducted and published in Slovakia by B. Šupšáková (2013). In addition to which, the issue of art education in preschool instruction in the Czech Republic has been for a long time studied by H. Hazuková (2011).

Art, as noted by E. Místřík, should fulfil three functions within preschool education: “Art is a game, a means of knowledge and communication” (2001: 428). While, nowadays, a creatively-expressive model of education is implemented, which according to B. Šupšáková, can be represented as follows: accentuation (in terms of expression), process, expression, artistic value and uniqueness. Moreover, this model of art education, if well understood, has the power to effectively develop the child's personality, because children not only learn to create beautiful things, but above all to search for artistic solutions all by themselves and therefore their work becomes a unique testimony about them. Children, thereby, learn to understand the meaning of what they are doing, to find associations, independently evaluate, create conclusions or even generate new knowledge. Through dialogue they develop their communicative competence, etc. (cf. 2001). Therefore, in accordance with the idea of H. Hazuková, within preschool education, “the shift from the emphasis on the quality of the result to the quality of the process itself” should occur (2011: 36).

Based on the knowledge of the curriculum for preschool education, it is necessary to look for ways of how to incorporate creative activities into the context of larger educational units. In relation to this, preschool education allows the application of the integrative approach, a model for integrated thematic instruction having been created and described by Susan Kovalik (1993). The term **integration** expresses “the mutual penetration, linking of the content of school subjects created from real sciences into a new, tighter and functional educational content. This integrated educational content pursues the objectives of all these subjects” (Rakoušová 2008: 15). Podroužek characterizes integrated learning as a “*a combination of the curriculum of the individual school subjects or cognitively close educational areas into a single unit, with an emphasis on complexity and globalism*”

of cognition, where a series of interdisciplinary relations is applied" (Podroužek 2002: 11). In relation to integration, Valenta (2003: 23) talks about *"the deliberate creation of mutual relations between the individually acquired pieces of knowledge and the conscious creation of interdisciplinary relations. In problem solving, the pieces of knowledge from different subjects and one's own experience are used; mental structures are created within education as a whole"*. As quoted by V. Spousta (1997: 15, 16), *"the borders are merged – traditional spheres and science disciplines are mutually mingled. ... The interdisciplinary approach is applied everywhere where there is a complicated problem whose solution crosses the borders of one field, where there is a need of interrelation between the science disciplines being studied, or answers for a whole complex of questions needs to be found"*.

Within integrated education, the emphasis is placed on the experiential orientation of instruction in relation to thinking stimulation and problem solving, as well as the child's activity, which corresponds to the principles of preschool education. Integrated units are often based on a topic which should be attractive and interesting for children and, above all, the units should allow them to look at the issues from different perspectives. The activities should be spontaneous as well as guided and they should be interconnected and balanced. A teacher should think through the content of the activities so that they are appropriate to the age and abilities of individual children, which is also expressed in one of the curriculum documents – *"a teacher accepts the developmental particularities of preschool children, enables the development and education of each individual child within the scope of his or her individual needs..."* (RVP PV 2004: 6).

We can give examples of creative activities which may contribute to the formation of the above mentioned competencies. As we have already mentioned, art activities offer specific means to implement generally formulated goals. How a teacher treats the possibility to create opportunities of learning for children is, however, within his judgement. Art activities offer ways of leading to these outputs. To develop *learning competencies* in children, we allow them, within art activities, to watch the world around them, its beauty and diversity. To study the different forms of art expression, to find art tools and their art outcomes, and to do experiments with them. As a part of these art activities, too, we should encourage children to notice links, e.g. how the choice of a tool, material and other expressive tools influences the emerging art form, etc. Additionally, children should always apply their own experience in topic interpretation, area composition or the choice of art tools. For, in order for children to have elementary knowledge of the world (people, culture and technique) and its diversity, we must guide them towards a focused observation of natural as well as chosen artistic forms, offering them knowledge about the wide variety of art materials, processes, instruments etc. and the possibility of becoming acquainted with art.

Children should also have the chance to formulate questions and answers about the art assignment process through creation and what art experimentation will bring them. They can watch for example how a colour works on a dry or wet surface, what happens if they add a white or a black colour. We should also motivate them so that they want to understand why a certain situation happened in the process of creation, as art creation is

often followed by unexpected situations and we expect that children will want to try to overcome them, for example when they have to deal with an art “accident”.

As well as the above, creation often demands and develops the ability to concentrate on an art assignment solution. The various ways of how to realize art ideas and their own experience should also enable children to purposefully remember new terms, or art procedures, the children being able to communicate with us through artwork, informing us about important content, which they often enrich by their own comments. The teacher, in the meantime, should listen to them and teach them to evaluate their progress, as it is very important for children to realize their progress. This might be, for instance, that they have overcome their fear of creation or learned a new art procedure. It is also important that they value the results of others, such as unique artistic inventions and realized ideas, as these can be a source of knowledge and a feeling for art. If children create with enthusiasm, they are also motivated to learn, and so this is why, for children, artwork should be connected with pleasant feelings accompanied by expressions of happiness and enthusiasm. Linked to this, if an activity is adequate to the children’s disposition, they concentrate longer without feeling tiredness or pain because of difficult work with an instrument or the manipulation of heavy art materials.

In addition to this, preschool children should have enough opportunities to solve problems, while another competence is connected to *active interest to cope with a problem* – as avoiding solutions does not lead to the goal. In connection with this, artwork brings many problem situations as well as opportunities to solve them. To “correct” a child’s work, which they are not satisfied with because there was an accident, or to finish a child’s work because she/he does not want to think about how to continue, is not the right way to lead to creative thinking. It is important to use every immediate experience by using the trial-and-error method, to appreciate the spontaneous invention of new solutions to the art problem and to find new ways and possibilities. The children’s independence needs to be supported so that they will not continuously ask if they can do it “*this way*”. They will come up with their own – for them, original – ideas, but with our support only, nothing more.

As well as this, children should use their previous experience when they create spontaneously or are motivated by a teacher to represent a topic which is interesting and motivating for them, realizing it individually or cooperating in a group. In this case their imagination can be directed to create a unique drawing, which mirrors their individual experience and fantasy, through which children reveal their fictional world. Artwork then offers ways to support and *develop communicative competences*. Children, especially, like to express their ideas, for instance, their own understanding of a topic, expression through art, etc. If we explain to the child certain procedures or define an assignment, we assume that the child will understand what is said and verbally respond, not only to the sense datum but to the artwork as well. In addition to this, during teamwork we support children to have a reasonable dialogue with the rest of the group, while they are trying to find a solution to an art assignment, for example, or when they need to share an art experience. The children being able to express themselves in different ways – orally, musically, through drama as

well as artistically, because children communicate not only by using words and gestures, but also pictures. Overall, it depends on the teacher if the child communicates without being shy and understands the advantages of being communicative, welcoming activity and taking the initiative. Because it is only then that the children will not be afraid of coming out with an original art solution and its commentary.

Learning competence also leads to the ability to use means of information and communication, as children not only get new knowledge using the media but also see the quality of art books, encyclopedias, computer presentations and games, as well as audiovisual programmes, in addition to learning about the work of illustrators. As a part of acquiring the skills which come before reading and writing, they can also do art experiments with dots, lines, and space connected to graphomotoric exercises and concrete letter shapes. While, if we aim at *social and personal competences*, for instance, we support children to decide independently, e.g. when and how to solve an art assignment. The teacher should not have negative feelings or be offended, therefore, if children have their own opinion and ideas and if they choose their own tools, task solutions, forms of evaluation or interpretation of realizations through art. At the same time, we should also lead children to become responsible for their actions and the consequences they have, such as destroying the teamwork in progress, or making a mess around them on purpose. And, with regard to this especially, solving an art assignment together, learning and applying art tools and art procedures is a way that sensitivity and tolerance towards others are expressed. Something which can also be used to help others; for example, if another child is confused and needs assistance with physically difficult work.

Generally, too, it is necessary to develop empathy in preschool education so that children can distinguish inappropriate behaviour, understand injustice, hurting others, aggression and indifference. As a part of working on art, therefore, we direct children not to destroy the work of others, nor to mess up any products of art without the creator's agreement. In addition to this, children must not be mocked or humiliated for their products, as a child can win recognition while defending his/her art ideas but also submitting if there are some better ideas on which most of the group members agree. Through group activities then, we can lead children to agree and cooperate, respect others, negotiate, accept and affect a compromise, and not to give up in the presence of an artwork assignment. Teamwork does not start automatically, of course. For example, if we give children one common format of paper and we assume that teamwork will occur, children will often only mark one area of the paper and do their part individually. There is a need, therefore, to motivate children to do teamwork, choosing not only the topic but also the art tools which support that aim.

If children create spontaneously we can also often "read" their art expression, seeing pro-social behaviour and human relationship models. In this way, children can be led to have respect and tolerance, an understanding that people are different; which means that they have different life experience, and because of this, art ideas. Teachers then, need to support child diversity and art ideas. Additionally, individuality is connected with another

competence, *action and the public*. Therefore, we should motivate children so that they feel a need to create, organize and lead their art work. Artwork, in this situation, being an opportunity to allow the exceptional qualities and strong points of the child to come to the fore.

It is not possible to assume that a given set of skills, knowledge, but also values and attitudes will be acquired by all children at the same level. Pre-school education, therefore, should come out of the authentic experience of the children, which should be the children art work as its starting point because “*experience is what everybody consciously or unconsciously remembers from a situation, can later recover and behave to accordingly, or can express in different ways.*” (Slavík 2007: 168). Pre-school education, therefore, prefers situational learning based on creating and using the immediate situation.

Research methodology

Aims of the research

In 2013, action research was conducted, involving 53 kindergarten teachers. The aim of the study was to map out the role of art activities in the practice of kindergartens and to explore specific opportunities to learn through artistic creation. We were looking for answers to the following research questions: *How are creative activities used in practice in individual kindergartens? How do the art activities support the child's self-realization?*

The course of the pilot study

The pilot study took place in the kindergartens where the teachers work. The task of the teachers was to conduct participant observation and to record, in the form of field notes and photographs, two activities which were identified as art activities by their colleagues.

The data gained was analysed by the open coding system; further interpretation was carried out by the “showdown” technique (cf. Švaříček, Šedová 2007: 211–226). The following categories emerged from the open coding: *diversity of goals of art activities; conventional opportunities to create; results of creative activity; barriers to the creative concept of art activities.*

The realization of various goals of art activities is in compliance with the Framework of the Educational Programme for Preschool Education, however, within the observed activities, mainly technical skills (how to hold a tool, how to trace, cut, stick properly, etc.) were emphasized. Outcomes in the form of a series of similar works, coloured templates and imitations of given patterns did not encourage creative solutions to the tasks offered. Hence mechanical activities predominated, using numerous templates, working according to the teacher's precise instructions, the parents' or school management's requirements (they want “nice” works to be used for the decoration of the interior, to be used as gifts for various occasions, etc.). The activities offered children opportunities for individual creation and also group cooperation, while the work took place in a pleasant atmosphere

and the children were interested in their work. In most cases, the activities took place in the interior of the kindergarten, the application of planar artistic means prevailed.

Barriers to creative activities were associated with the strict organisational demands, and therefore they had to be constrained or adapted to the conditions. Consequently, they could not be implemented because of the structure of the daily programme, lack of time and opportunity, and so on. We can state, therefore, that the described activities often corresponded to the persisting sociocentric objectives of the education taking place and that they did not create opportunities for the subjective artistic expression of the children.

The aim of the action research

The action research was conducted during the fall semester of 2013. Its initial impulse was based on the data gained within the pilot study. We agree with V. Švec (1999: 15) who believes that a “teacher cannot change his pedagogical activity only by studying literature, but he must do it, above all, by exploring this activity”. The aim was to investigate the possibilities of non-traditional creative work as an opportunity for education and self-fulfilment of children in kindergartens.

Action research procedure

Teachers in selected kindergartens led art activities which responded primarily to the identified barriers of the creative concept of art activities. Opportunities to create and educate took place outside the institution and only the material, which was readily available, was used. The activities supported the independence of children, the active search for solutions to artistic problems and further learning through experiential activity. The teachers encouraged children to implement art experimentation, and they monitored the process and took photographs. Subsequently, they reflected on the most important situations. The experiments took place in accessible environments which were close to the different kindergartens and provided enough stimuli and raw materials for educational activities. They included, for example, the school garden, a park, or the countryside in the surroundings of the village. The only material, which was ensured in cooperation with the parents of the children, was a large piece of cloth (e.g. cotton or linen canvas from unused bedding, bed sheets, etc.) which allowed group implementation of the task. The children, therefore, had at their disposal a surface to paint on not usually associated with the activity, and upon which they could register the exploration of a non-traditional means of painting based on the study of nature and deliberate discovery of the world, realized not only visually, but also through the other senses. In doing so, the children were encouraged to observe, search, touch, smell and also to listen. They also had an opportunity to think and mainly to try which products of nature can leave traces of colour. Importantly, the task could not, in any way, be considered a devastation of nature in the sense of breaking branches, uprooting plants and perennial herbs, etc. Additionally, the activity made use of concrete stimuli for exploring nature and for applying the acquired knowledge. The fundamental situations of the pedagogical experiment being described by the teachers, while the children's

reactions were recorded and also other participants in the experiments, who watched the course or commented on the works created, discussed the purpose of the activity.

A joint discussion of all 53 teachers, who implemented the above described intervention, followed (December 2013). The individual activities were confronted, the strongest moments, children's responses, educational gains but also the reactions of other colleagues and parents on the implemented activity, were described. Comments and opinions of teachers were recorded in writing in the form of notes. The gained data was then analysed again through open coding and the technique of "showdown". It thus met the characteristics for action research and was, therefore, qualitative, practical, participatory, reflexive and concerned with social change (cf. Mason, Fulková 2007).

Research results

The following categories resulted from the open coding: *experience from creation, creativity, uniqueness of creation, development of children's knowledge, new experience*. This unusual activity was a motivating tool for children to explore the possibilities of painting with natural materials. Unique large-format colour compositions were created as a result of group work. We can also state that the resulting pieces of work became a constant reminder of the special moments experienced by each group, as evidenced by the following reflections of teachers who led the intervention:

"On the way we collected various materials from nature (elder berries, blackthorn, rosehip, blossoms and leaves of pelargoniums, tagetes, camomile...) which attracted our attention by their colours. On stone tiles we put a piece of fabric (size 110x85 cm) and emptied everything onto it. The children loved the possibility of trying what prints all the blossoms and berries left. They spent more than 30 minutes over the fabric and reminding us of what they saw on the way. Thanks to the pebbles, in the tales, the frontage technique was also seen." (M.V.)

"We put materials from nature on the fabric-blackthorn, elder, black currant and the children stepped on it. Then we turned the fabric upside down and the children "cleaned" their shoes on the fabric, so the colour of grass appeared between the coloured areas. Another turn upside down and children filled the empty space with dandelions and fading gladiolas which they found in the autumn garden." (H.M.)

"Children picked materials from nature which they thought they would be drawing with while walking out in the country. They continued picking in the afternoon with their parents. The next day they experimented. In the school garden on the grass they spread out the fabric and tried what traces each material left. The blossoms of tagetes, pergolas and surfinias coloured best. Prints of sliced red beet were also very interesting. On the other hand, the berries of various bushes were a disappointment. The whole work was finished by grass and leave drawings. We had many berries left. But should we throw them away? We felt sorry about doing that. So we put half of them on another fabric and put the second fabric over it. The first shy steps followed. The children loved it very much, how the colour

came through the fabric and how, under their feet, an interesting picture appeared. The activity was finished by smashing all the berries accompanied by happy expressions on the children's faces." (B.H.)

"The motivation for the artwork was a fairy-tale about a little mouse that was running in a garden looking for something to eat. This way it learnt about the plants which grew in the garden: flowers, berries and herbs. First the children drew mice together on paths (for drawing you can paint using wet tempera, Indian ink, red chalk, charcoal but also mud painted by a thick brush). The created fields were coloured by blossoms, berries and other natural materials that left an imprint. We were all surprised what colours are offered by nature. This activity also brought a nice smell to our classroom." (I.G.)

"The children were enthusiastic about the new materials for being creative. They were slightly impatient when they found out that, for example, rosehip does not make any colour. So they brought colours and soaked materials from nature in it and then they rolled it over the fabric, creating prints and so on, to mark their traces." (D.A.)

"One Monday we visited a planetarium where a fairy-tale "About the Sun and its friends" was shown. On the way back to the kindergarten we collected various natural materials, such as elder berries, blackthorn, grass, leaves but also the blossoms of mumps, tagetes, etc. In the afternoon we spread our fabric on the floor and had a discussion about drawing. "Planets, of course" shouted one boy and he led the whole work. In the middle of the fabric he drew a sun and with the rest of the children, other planets. Some children were at first a little afraid of getting dirty, so finally we covered the printed parts with natural material, put plastic bags on our feet and stepped on everything. Everybody loved it." (M.H.)

For the children it was a great experience because they found out that they could use other parts of their bodies to paint with – for example if we cover the area with foil, they can sit on it, walk on it, dance, jump, ... accompanied by music, rhythm or melody, they can react to speed or volume, and so on. It showed that inventiveness in art motivates children to create, as well as cooperation and thinking about the surrounding world. The creative activities also brought children other "gains". Many of these situations also showed the independence and flexibility of the children when they dealt with the immediate situation. For example, when they did not want to get their hands dirty, they tried to find what instruments would help them – such as stones for smashing berries and painting with other materials. The children, therefore, had an opportunity to find out about new solutions or alternatives to common procedures, to use their own imagination and fantasy in creation and interpretation of the work, to enjoy their new discoveries and feelings of work, to realize the value of non-traditional work, as well as showing their willingness to work in the natural world and to realize pleasant and unpleasant feelings connected to work. It is also enjoyable that painting with natural materials also initiated the children into trying to experience it again at home. And then this unusual activity not only awakened the parents' interest, but also the interest of colleagues who wanted to learn more about the activities. Therefore, it offered an opportunity for explanation and argumentation, i.e. the defence of art activities in preschool education.

In addition to this, the research results revealed the conservatism of some teachers (colleagues), who refused to become involved in such unconventional work. Their approach to teaching is conservative, however, and they underestimate the positive influences of artwork on the development of the personality of the child. Some of the comments were also negative, perceiving the activity as “anti-ecological” and non-pedagogical. Even here, however, there is a reason for discussion and mainly for the defence of a complex opportunity for learning. With regard to this, brainstorming took place among the participants of the research on how to deal with the issues that arose. And so, consequently, the suggested procedures were analyzed in terms of the educational goals offered and a pre-school education resources point of view. There were also arguments on how to defend the positive outcomes of the described activities being sought. There were, for instance, suggestions on how to gradually develop the children’s knowledge further. For example, to watch plants from autumn to winter, and based on their own experience, tell the children that some plants are annual and therefore they “die”, so it is not devastating when we use them in our work. The same with berries and leaves that are shed before winter and then go through organic processing to become humus. In this way, ecological thinking as well as other knowledge of the child is not developed only with commands and restrictions, but by adopting generalized knowledge, therefore allowing for a pre-school education that is based mostly on the experience of the children.

Conclusion

The research identified a need to emphasize the creative thinking of kindergarten teachers, not only in the area of preparation of learning opportunities, but primarily in its course when it is necessary to flexibly respond to each situation. Teachers should not underestimate children’s abilities, they should not impose their own ideas and their opinions which they regard invariable. Additionally, teachers should create more opportunities for the self-development, activity and creativity of children through art activities. The experiment demonstrated not only the real possibilities and the importance of creative activities, but also confirmed that children are able to work independently and creatively, if they are given the opportunity to do so. The implemented experiment proved not only the possibilities and importance of creative activities but also showed the opportunities available to build holistic children’s knowledge in pre-school education. Let us, therefore, offer unusual and playful education to children as M. Svobodová says, “*let’s strengthen the field of unexpected experience and little adventures that will be transformed from children’s minds through their hands to an artwork. We will be surprised by unusual harmony, remarkable colours, subject organization and the feelings expressed. Only in this way can monotonous creation and banal expressions be stopped. Created almost always stereotypically without any great excitement from the children ...*” (1998: 86). With regard to this also, it is important to present examples of good practice which use the possibilities of creative activities and to advocate their contribution within the context of the contem-

porary goals for preschool education. As only in this way, will we offer more knowledge and experience-based arguments for changes in the thinking of teachers, parents and other stakeholders involved in preschool education. Thinking which often limits the consistent implementation of a personal model of preschool education in everyday practice.

References

- Belz H., Siegrist M. (2001), *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha, Portál.
- Coufalová J. (2006), *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha, Fortuna.
- David J. (2008), *Století dítěte a výzva obrazů*. Brno, MU.
- Hazuková H., Šamšula P. (1991), *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha, PdF UK.
- Hazuková H. (2012), *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha, Raabe.
- Hazuková H. (2005), *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha, Karolinum UK.
- Kovalíková S. (1995), *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž, Spirála.
- Mason R., Fulková M., *Výtvarní pedagogové a akční výzkum*. Retrived from: <http://clanky.rvp.cz/search/>
- Mistrík E. (2001), *Umenie a deti*. In: Z. Kolláriková, B. Pupala (eds.), *Předškolní a primární pedagogika*. Praha, Portál.
- Nádvorníková H. a kol. (2012), *Očekávané výstupy v praxi mateřské školy*. Metodická podpora k připravované revizi RVP PV. Praha, RAABE.
- Oprailová E. (2001), *Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy*. In: Z. Kolláriková, B.B. Pupala (eds.), *Předškolní a primární pedagogika*. Praha, Portál.
- Podroužek L. (2002), *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň, Fraus.
- Průcha J., Walterová, E., Mareš, J. (2008), *Pedagogický slovník*. Praha, Portál.
- Rakoušová A. (2008), *Integrace obsahu vyučování*. Praha, Grada Publishing.
- Stadlerová H. a kol. (2011), *POO. Východiska a inspirace pro výtvarnou tvorbu dětí v předškolním vzdělávání*. Brno: PdF MU.
- RVP PV. Retrived from: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- Slavík J. (2011), *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefiletiky*. Praha, UK.
- Slavíková V., Slavík J., Hazuková H. (2000), *Výtvarné čarování – artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha, UK PdF.
- Slavíková V., Slavík J., Eliášová E. (2007), *Dívej se, tvoř a povídej! Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha, Portál.
- Spousta V. (1997), *Integrace základních druhů umění ve výchově*. Brno, MU.
- Svobodová M. (1997), *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Havlíčkův Brod, Tobiaš.
- Šupšáková B. (2001), *Čítanka odborných textů z výtvarnej výchovy*. Bratislava, Univerzita Komenského.
- Švec V. (1999), *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno, Paido.
- Švaříček R., Šedřová K. a kol. (2007), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha, Portál.
- Valenta M. (2003), *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc, Univerzita Palackého.

Anne Ryan

Marino Institute of Education (Ireland)
Anne.Ryan@mie.ie

Agnieszka Nowak-Łojewska

University of Zielona Góra (Poland)
agnesa@autograf.pl

Knowledge in the teaching-learning process – from meeting standards to reflecting on standards

Summary

The paper concentrates on knowledge from the perspective of constructivism. We review several concepts (Dewey, Gordon, Bruner and others), with an emphasis on those for whom understanding knowledge is crucial and who focus their attention not so much on the external manifestations of student activity but on their mental significance and the processes involved. The discussion presented in the paper is of a theoretical nature, while the analysis of knowledge is not conducted from the psychological (individualized) perspective, but exposes the social consequences of education. Thus, the analysis does not deal with the mind as such, but what the school system does with students' minds and what consequences this may have. As a result of the analysis undertaken the paper is in two parts. The first part reflects the approach of teachers to knowledge when pragmatic constructivism is the point of reference. The second presents knowledge from the learner's perspective, as a participant in the educational process. Finally, the conclusions list the social consequences of education derived from specific (positivist/anti-positivist) concepts of knowledge.

Keywords: knowledge, concept of knowledge, reflection

Understanding (school) knowledge is not unequivocal. It depends on the paradigm adopted as the basis for discussion.

The positivist conception of knowledge translates into a model of expository education, the perception of the teacher as the guide and instructor, and the student as the reproducer and passive executor of imposed school requirements. Knowledge is of a cumulative type, and its quality is measured with the amount of information memorized by students and the standards it meets.

The anti-positivist concept of knowledge is expressed in the/an authentic and absorbing activity of students. Education solutions aim at students seeking answers to questions arising from the personal needs and social expectations of individuals. They are culturally appropriate, and allow students to face doubts and understand themselves, their own experiences and needs, and the surrounding world. Knowledge is a dynamic, subjective structure in the formation of which each student has his personal share. Moreover, the role

of the teacher is changing from being depositor and knowledge transmitter to reflective practitioner.

The paper concentrates on knowledge read in the constructivism context. We review several concepts (Dewey, Gordon, Bruner and others), with an emphasis on those for whom understanding knowledge is crucial and who focus their attention, not so much on the external manifestations of student activity, as on their mental significance and process. The discussion presented in the paper is of a theoretical nature. The analysis of knowledge is not conducted from the psychological (individualized) perspective, but exposes the social consequences of education. Thus, the analysis does not deal with the mind as such, but with what the school system does with students' minds and what consequences it may bring. This imposes the two-part structure of the paper. The first part reflects teachers' approach to knowledge when pragmatic constructivism is the point of reference. The second part presents knowledge from the learner's perspective as a participant in the educational process. Finally, the conclusions list social consequences of education derived from the specific (positivist/anti-positivist) concept of knowledge.

Pragmatic constructivism

While it is gratifying that constructivist principles have been well documented in educational literature (Piaget, Vygotski, Bruner), the paradigm has arguably been far less evident in educational practice. A "fragmented" (Gordon 2009: 40) literature of relatively abstract ideas may be partly accountable for this situation, as consequently, may misinterpretations of how constructivist principles might be made manifest in classrooms. With a view to addressing this situation and to countering the perception of the constructivist discourse as "a kind of anything goes" approach, Gordon (2009) proposes a "pragmatic constructivism" that is prescriptive as much as descriptive in that "it speaks directly to the practical concerns of educators" (Gordon 2009: 40–41).

Contrary to popular misconceptions such as that 'constructivist' teachers need not have expertise in any body of knowledge, nor engage in formal teaching, as learning should be wholly student directed, Gordon (2009: 48) proposes that effective constructivist practice comprises a balance of teacher- and student-directed learning. While teacher and student are therefore seen as co-creators of knowledge, in acknowledgment of Dewey's ([1902] 1956:18–19) stance on the superiority of "adult knowledge", the teacher's prior knowledge and experience will still have ultimate authority. Appropriate methodologies will include problem-based learning, dialogues with peers and between student and teacher to encourage sense-making of subject matter, together with exposure to multiple sources of information. With a view to providing for genuine understanding, the teacher will incorporate careful questioning and opportunities for students to demonstrate their new learning in diverse ways, with particular emphasis on performance-based assessment (Windschitl 1999: 752; Gordon 2009: 54). The teacher will also employ direct instruction, and will most helpfully do so on a 'just-in-time' basis (Hmelo-Silver 2004), as the need for such

instruction becomes apparent. Thus, education becomes a shared teacher-student process of inquiry, interpretation and knowledge creation (Freire 1970, 1994).

Teacher as learner

This proposed re-framing of the teacher's role to encompass that of 'learner' adds a much-needed dimension to the traditional concept of 'teacher'. It is inevitable that classroom practitioners develop much knowledge about teaching in the course of practice. Indeed, it is fair to suggest that to a considerable extent, "teaching is situated in instructional interaction ... one learns how to teach as students 'act back' and responses must be tailored to their actions" (Lampert 2005: 36). Yet, the insights on practice gleaned by teachers in the course of that day-to-day practice are not usually accorded similar status to that of 'formal', 'theoretical', 'expert'-generated knowledge *for* practice. As this implies, research and theory building are the prerogative of academic 'experts' with teachers serving merely to apply this prescribed 'knowledge'. The suggestion that teachers neither are, nor should be involved as 'learners' in reflection or research on their practice, is elitist, and in undermining the lived world of teachers and students, ultimately disempowers both (Gordon 2009: 42; Kincheloe 1991). It serves furthermore, to exacerbate the well-established divide between theory and practice in education, whereby only tenuous links have been found between beginning teachers' propositional and procedural knowledge (Ethell and McMeniman 2000). It is reasonable to suggest that insofar as the teacher is also a life-long learner, he or she potentially develops knowledge about teaching both prior to, and during appropriately reflective practice. Moreover, as Gordon (2009: 49) points out with reference to Dewey's (1988) pragmatist approach, genuine knowledge is neither located in abstract theorising nor arrived at through practice alone, but is developed "by integrating thinking and doing, by getting the mind to reflect on the act".

Reflective practice for constructivism

Schön's (1983, 1992) insightful thesis on the nature of professional practice is of interest in this context. In line with the philosophies of John Dewey, Schön (1992: 124–125) proposes that practitioners develop much important professional knowledge through 'knowing-in-action' in the course of practical experience and reflection on that experience. He explains that the world of practice does not present 'given' problems to be solved through the application of externally devised theories and established techniques. Rather, it is characterised by complex, unpredictable and often unique situations in which the practitioner is not only challenged to solve problems, but to define their nature in the first instance (Schön 1983). In essence, what Schön validly suggests is that on an ongoing basis the practitioner constructs and re-constructs the reality of the practice situation. In doing so, he or she is influenced to various extents by immediate and contextual considerations, personal factors, and professional 'knowledge' derived from formal coursework.

Hence in schools, teachers form and re-form constructs of their roles and responsibilities as educators: understandings which are likely to be congruent with their views of students and schools. The teacher's classroom actions are rooted in these constructs. It is vitally important therefore that these implicit constructs are brought to awareness through structured reflection (Ryan 2005). By reflecting on, or 'researching' practice, and by doing so through the lens of established theoretical frameworks, powerful knowledge generated by the teacher as a reflective practitioner, is not only 'legitimated', but may concomitantly serve in the evaluation and revision of established theory (Gołębniak 1998). It is such 'genuine knowledge' (Dewey 1988) developed by the teacher that has the greatest potential to significantly enhance future practice. In summary, "pragmatic constructivism" requires the teacher to take an active role in the learning process by means of structured reflection on the lived experiences of the classroom. "Thus, a pragmatic constructivist discourse is one that is grounded in doing, that is, in good constructivist teaching practice" (Gordon 2009: 50).

Teacher education

The adoption of such a perspective has potential not only to improve classroom teaching and students' learning, but also to ameliorate the theory/practice dichotomy in the context of teacher preparation for professional practice. With reference to what she describes as a "crisis" in teacher education, Grossman (2008: 15) concludes that we still know very little about the aspects of teacher education that are most effective in preparing teachers to teach well. Indeed, in the light of the constructivist discourse outlined above, it may be argued that the pedagogy of teacher education is circumscribed, above all, by persistent inadequacies in our understanding about the nature of the important knowledge guiding the effective practice of teachers and about how that knowledge is formed (Ryan 2012: 37). Of interest therefore is Korthagen's (2004) advice that teacher educators focus initially on the provision of practical learning experiences for student teachers and the often overlooked potential for valuable learning that can arise from these. In line with Schön (1983, 1992) he explains that this fundamental learning, in the form of instantaneous and unconscious 'gestalts', needs to be uncovered and supported through reflection, if it is to form conscious and appropriate 'schemata'. As in the school classroom, a type of 'just-in-time' (Hmelo-Silver 2004; Červinkova, Gołębniak 2010) approach might then be employed by the teacher educator who identifies 'key moments' when the student teacher 'wishes' to be supported in the connection of several schemata to develop a theoretical understanding. This proposed process of teacher preparation for practice is rooted in the pragmatic constructivist paradigm. It implies a re-consideration of 'relevant' educational theory to embrace a 'different type of teacher knowledge' and teaching that may arise as much from [student] teachers' research into their own practice as from academic sources (Korthagen 2010: 420; Ryan 2012: 38).

Towards exemplary teaching and learning

Significantly, each of the ‘exemplary’ teacher education programmes described by Darling-Hammond (2006: 152–185) is designed on such constructivist lines. As she explains, in the course of extensive, carefully developed field experience into which is woven relevant coursework, students in these programmes are facilitated in engaging in structured reflective processes with a view to linking theory and experience/practice. It is notable furthermore that the adoption of such a [student] teacher research/‘inquiry stance’ (Cochran-Smith and Lytle 1999) is also a distinctive feature of the teacher education system in Finland (Sahlberg 2011), a country which as Hargreaves (2011: xviii) points out, has “consistently superlative performance on international tests of student achievement”. According to Sahlberg (2011), much of this success is attributable to a research-based teacher education system that entails the achievement of a Master’s degree as a basic qualification for teaching. As such, the development of skills in structured reflection, and hence formal inquiry/research into their practice is inherent in the ‘Finnish Way’ (Sahlberg 2011). The approach involves “systematic integration of scientific educational knowledge, didactics, and practice to enable [future] teachers to enhance their pedagogical thinking, evidence-based decision-making, and engagement in the professional community of educators” (Sahlberg 2011:78).

In summary, effective constructivist practice in schools calls for a different concept of teacher, teacher knowledge, teacher practice and consequently, teacher preparation. As Gordon (2009: 43) emphasises, constructivist teaching is much more complex than the traditional teacher-directed approach. In Cohen’s (1988: 255) words, teachers who seek to employ constructive principles in practice “must work harder, concentrate more, and embrace larger pedagogical responsibilities than if they only assigned text chapters and seatwork”. Given their relative inexperience with class management, curriculum, and school culture matters, beginning teachers are likely to be particularly challenged to employ a constructivist perspective in practice. The onus is on teacher educators, therefore, to provide preparation programmes that support future teachers’ pragmatic adoption of constructivist principles and hence their potential to significantly enhance classroom teaching and learning.

The child as learner

The use of the constructivist approach to knowledge leads to a change in the attitude to students, their activity, and the learning process. It corresponds to the new paradigm of childhood (Prout, James 1990) according to which children are social actors participating in the process of creating and determining not only their own lives, but also the lives of the people around them and the society in which they live. They also have their share in learning processes, based on their knowledge arising from experience. They have the causative

power: their active attitude contributes to multiplying social resources, they have their own voice, which allows them to express their own opinions and views.

The adoption of this point of view for considerations results in giving the student a new status. According to G. Dahlberg, P. Moss and A. Pence (1999: 48–52) the child appears to be a co-creator of knowledge, culture and its own identity. The child is not understood as an object to be measured (e.g. in cognitive, social, motor spheres). No one tries to “count” the child with, for example, test results or its rank in school achievement lists. The child becomes the subject with a huge development potential and initiative to change. He or she is seen unique in terms of personal experience, numerous talents and a great desire to explore the world and discover its secrets. The child is rich in knowledge, and therefore knowledge is not an external category to him or her, as it is a personal structure in the creation of which the child actively participates. In line with P.F. Druckers, knowledge is always someone’s, it is always placed in a person, taught and learned by the person, applied correctly or incorrectly by the person. Knowledge does not reside in a book, database or computer programme, because there it is only a piece of information. Its place is an active individual taking part in its acquisition and multiplication (Drucker 1999: 151–152). This means that the process of knowledge acquisition does not consist of its transmission from the teacher to student, but its active co-creation.

This type of cognitive stimulation of students requires a set of teacher competencies that are wider than a mere technical knowledge – competencies that treat experience acquired in communication and dialogue, reflection and critical thinking as a priority. Owing to these competencies the knowledge of an individual is alive, and understanding the world becomes an endless task (Kwaśnica 1994: 17–19). When working with students this task is of particular importance. As it is much easier to elicit student reflection when the teacher attitude is reflective and is accompanied by interpretation, asking questions, provoking thought. M. Piotrowski calls the change of this type “a dismissal of the police officer”, when all students do not have to mindlessly repeat drills after the teacher, which only look nice and seem to form social ties, but have causative and decision-making powers (Piotrowski 2013: 158).

Knowledge in school

The dismissal of the teacher from the position of the “police officer” is at the same time the dismissal of students from the role of “privates”. In this way school ceases to be an institution that follows a production-military pattern, where the actions of an individual are regular and susceptible to regulation (Bauman 1995: 53–54). Instead, it becomes a continuous teaching organization (Drucker 1999), where learning is not about cloning personalities (Wragg 1999) or making students a series (Foucault 1998). It is about increasing causativity, reflexivity, and knowledge sharing by those involved in teaching and learning.

The effects of the new approach to knowledge are noticeable in many areas of student activity. In the cognitive sphere the extent of managing one’s own mental activity is in-

creased. Learning is accompanied by grasping the sense of acquired content. The student is “the thinking self”, knowing self (Bruner, 2006). The learner is allowed to be active, problem-oriented, focused, selective, constructive, effect-oriented. He or she is also permitted to initiate and act independently and affect their self-esteem. He or she has cognitive control over their actions, which results in stronger involvement in actions the learner undertakes, (subjectively) stronger sense of success and greater motivation. Knowledge is not an effect of mechanical memorization, which involves enlarging information resources in terms of quantity. It is subject to development, because knowledge is created by an individual with a sense of control over their own thinking and action.

As a consequence, the child ceases to be cognitively poor or intellectually incompetent, appropriated by adults and deprived of the right to decide. What is more, the child does not have to operate under the illusion that he or she thinks, talks and knows; on the contrary, he or she is able to generate ideas independently, find solutions, and use intellectual problem-solving strategies. The knowledge of the individual becomes dynamic, living, adequate to the requirements of the times and socio-cultural conditions; it is useful in the lives of individuals and is characterized by high usability.

Changing perspective on knowledge also affects identity. Instead of unification individuals are allowed to function in the community while maintaining a subjective belief in their own independence. It consists of a self-image (the image of self in a specific time) and the self-concept as a personal, social and cultural characteristic. Research on the process of identity formation shows that individuals with this type of personality have open identities (Pervin, John 2002: 106). They operate on a high level of mental activity. They are capable of independent thinking, moral reasoning (even children) and are characterized by resistance to the manipulation of self-esteem. They have high self-esteem and have a desire to learn and understand others. They can deal with a dynamic reality. They are capable of dialogue and the exchange of meanings. They reflect on themselves. They are more likely to search answers to questions “who am I?” and “what am I?” than individuals with a closed identity. They are not afraid of otherness and difference, because they are aware of their occurrence. “Others” (in ethnic, cultural, religious dimensions) do not appear to them as incomprehensible, arousing fear, but interesting, intriguing and worth meeting. As R.H. Schaffer says, in this way the knowledge of the individual about himself and knowledge of other people multiplies (Schaffer 2006:175). With this attitude, the chance of eliminating prejudices and social stereotypes increases and individuals become more aware of themselves, others and the world around them in a real social, civilizational and cultural context.

Conditions for constructing knowledge in school

The learning process (in line with the interpretation applied in the text) is the process of the construction of knowledge by the individual. It is accompanied by changes in the teacher’s strategies and the learning strategies of the child. Table 1 is a synthetic presentation of the changes. It shows factors promoting the construction of knowledge that are connected

with the student and the teacher. These attributes are interrelated, since the change in the perception of the student is accompanied by a change in the way the teacher works, just as a change in student expectations about education is accompanied by a change in the behaviour of the teacher.

Table 1. Conditions for constructing knowledge in school

Attributes connected with the teacher	Attributes connected with the learner
Organisation of learning and teaching conditions	Cognitive activity
Use of joint commitment episodes	Biographical context of activity
Reflection in action and reflection on action	Interpretive, critical, designing reflection

Source: compiled by author.

The primary attribute connected with the teacher is a shift of his or her role from the guide and knowledge transmitter to facilitator stimulating the child's actions towards independence and cognitive resourcefulness. The teacher then becomes the organizer of learning conditions. He/she focuses on creating educational situations in which the world does not appear to be unequivocal and absolutely understandable, but full of doubts, unsolved problems, and the methods of learning it are based on studying, exploring, discovering and searching. In creating these situations, the teacher takes into account for example, children's curiosity instinct (Bruner 1965), drive to explore (Kielar 1989) or children's right to interest (Piaget 1970). In all these situations the teacher is required to have knowledge of the child, educational regularities, various methodological solutions, as well as tactical knowledge – knowledge happening in social situations which the teacher is forced to produce adequate to circumstances.

The attribute of knowledge construction corresponds to the activity of the student. It is cognitive when the act of learning “is not simply information refreshing, revising or reactivating, but a continuous creation of new structures from incoming information” (Neisser 1967: 285–286). This means that the change is developmental and the child's activity becomes cognitive when it has a structural dimension, and a passive perception of facts and phenomena is replaced by their active penetration; mechanical acquisition of information is replaced by its intensive analysis and recognition from different perspectives.

Another condition for knowledge construction in school is the use of joint commitment episodes that is a desire to understand the perspective of the child. The teacher is interested in the opinion of the child on a task, the child's point of view on a problem, its way of recognizing reality, and opinions on a topic. This is facilitated by dialogue with children, negotiating, problem solving, and reflection provoking. It also involves considering the child's biographical contextuality (Klus-Stańska 2009: 480). This means recognizing and taking into account the child's prior knowledge (gained in the past) and accepting the child's current goals, aspirations and intuition. This is important because the cognitive biography of every individual is different, and the conditions for its formation affect the ef-

fectiveness of the learning processes. Biographical contextuality shows that: 1) under the same conditions, information flow differs and students can construct different structures of knowledge in their minds, and 2) the same elements of knowledge developed and recorded in different conditions (e.g. the teacher presentation versus problem solving by students) can be recorded in various ways: with expository methods as static memory knowledge, and with problem methods as dynamic knowledge derived from understanding.

Reflective teacher – reflective students

Another condition for knowledge construction is reflection (of both the teacher and students) which leads to responsible and engaged learning. It is a kind of thinking, constant consideration, investigation, a type of theoretical reasoning. It helps in their vision of their It helps in their vision of their own work and it helps them to take initiative. It is expressed in many ways:

- a) in a multiplicity of interpretations – taking into account various arguments and alternatives,
- b) in critical judgment – an ability to predict and analyse consequences,
- c) in designing actions – starting studies, exploring, constructing solutions.

The reflection results in a type of knowledge that is completely different from knowledge described as reproductively specialized or standardized. The knowledge derived from the reflection of both the teacher and students can be regarded as a kind of personal knowledge acquired, lived, derived from personal experience and action. Thus it is a fertile knowledge (Nęcka 1995: 136). Owing to in-depth reflection, this knowledge gives a picture of the world in its full complexity and makes it possible to solve difficult and innovatory problems. It is not the result of duplication of what has already been discovered, and what is already known, but the result of what is derived from inquiring, evaluating a problem, constant analysis, and modification of existing cognitive structures, creating new cognitive values. It is a critical questioning of one's own knowledge, which provides its freshness and relevance to the requirements of the times and social expectations.

Conclusion

Our discussion leads to the conclusion that a reflection on knowledge is a reflection on education and is connected with specific social consequences or specific spatial connotations.

Writing about the architecture of knowledge S. Dylak describes it using six essential characteristics (Dylak 2013). In his view, knowledge is both subjective and objective, it contains collective and personal components, it is sensitive to contexts, it is of hidden and externalized nature, it has a limited lifetime if it comes to its usefulness, but an unlimited lifetime of the component information, it is functional if it is used, and informational, if it is gained. This approach to the characteristics of knowledge makes it possible to discuss its *from-to* dimensionality (Dylak 2013: 167). Following this line of thought the teacher might be:

- an architect of knowledge, strategic designer who opens up new forms of working and learning space, carefully listens to what the students say, learns the freshness of seeing the world, learns the dispositions typical of childhood, remembers how to be genuinely surprised, how to enjoy new information, how to be curious of the result of an experiment,

or

- a holder / transmitter of knowledge, that is someone who is convinced that they are pouring or spilling their knowledge around, blocking the cognitive motivation of students and depriving them of the joy of creation (Dylak 2013: 170, 175).

When the teacher becomes a transmitter of knowledge, the school becomes the institution that transmits knowledge, and the teacher is mainly a clerk verifying this knowledge among students. This is typical of the traditional school model, which is dominated by adaptive and selective functions, and the teaching concept is based on transmitting the canon of settled knowledge and modelling students' behaviour. The adoption of this way of thinking about knowledge, however, has serious social consequences that are presented below:

1. Education derived from the positivist model of knowledge is mainly focused on meeting standards and objectives set outside an individual with the intention of normalising the development and growth of knowledge and competence. Individualization, the growth and progress of individuals in relation to their previous possibilities, a sense of being successful, and competence growth become neglected. The student is primarily an object of continuous diagnosing, monitoring, managing, supervising, comparing, verifying against established standards. It is debatable, however, what these standards are and on what grounds they were established.
2. Teachers' thinking is dogmatic in nature (Rokeach 1960) and, as D. Klus-Stańska claims, teachers are mentally enslaved (Klus-Stańska 2005). These two characteristics are expressed in teachers' lack of interest in novelties and their reproduction of unambiguous and indisputable knowledge. Therefore, the result is an exceptional demand for ready-made solutions, methodical patterns, and guided scenarios for repeated usage. They tell students how to work without using their own initiative, and do not provoke cognitive activity. The report prepared under the supervision of E. Putkiewicz shows that it is necessary to develop a support network for teachers (especially for beginners and teachers with over twenty-five years of experience) in order to develop their independence and originality, interpretative skills, and creative initiative in working with children with different educational needs (Murawska, Putkiewicz, Dolata 2005).
3. Syllabus-centrism and textbook fetishization come into light in the process of teaching and learning. Teachers treat these two sources as a major aid in transmitting only the correct version of knowledge, which takes the form of unquestioned and indisputable content designed to be acquired in the form of the syllabus. Similarly, textbooks are perceived by teachers as exceptionally well-written, colourful, containing instructions and guidance as to what the student is to do and how, and

what is to happen in the lesson. As a result, the students are not inspired by the teacher to be curious and active, because everything has already been provided out of their experience, interests and needs. This leads to the isolation of students and teachers from real and current problems and to provincialism, manifested in the imposition of meanings specific to a particular cultural group, and closed in the contents of a specific syllabus or textbook.

4. Teachers' lack of ability to modify their own behaviour, resulting from being stuck in schemes, makes any changes merely apparent. Innovation usually hides "old" solutions dressed only in nicer words (to support, develop, activate), more fashionable concepts (subjectivity, creativity, integration, activating) and more attractive graphic solutions (interesting illustrations, rich colours, attractive fonts). Yes, there are new educational packages available, new exercise sets, work sheets with nice graphics, but their concept is still stuck in the methodology of expository teaching derived from the adaptive paradigm.
5. Another dimension of resistance to innovation and an example of imitation in education is the inertia of schools and teachers in the face of new media. As D. Klus-Stańska points out "although schools let in modern media, such as computers and the Internet (mobile phones are still excluded), it has not changed the essence of its functioning" (Klus-Stańska 2013: 6). This means that school has reconstructive heaviness, typical of cultural practices. Although electronic media are changing the world and people socially, emotionally, cognitively, and generations coming to school today are more and more different from the previous ones, school does not seem to notice it and remains a stubborn defender of "talk and chalk". What is natural in the life of the young generation, that is new media, school treats as a threat or necessary evil. And it is not that schools do not have computers or interactive whiteboards. The problem is how they are used.

Taking into account the above conclusions and searching for reflections to summarise we would like to quote the words of S. Dylak who writes "maybe it is time that the current generation of school children was one of the last that has to struggle with the process of transmission and acquisition of knowledge (...) maybe it is time to make a more decisive step towards the reorganization of subjects, consolidation of existing subjects (...) and the introduction of the new ones (...), maybe it is time to transform school from the knowledge providing institution to the institution of knowledge (...)" (Dylak 2013:166). Maybe it is time to move from meeting standards to the reflection on thinking about standards, making education flexible and adequate to the needs of individuals and social expectations.

References

- Bauman Z. (1995), *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń, UMK.
 Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 Bruner J.(1965), *Proces kształcenia*. Warszawa, PWN.

- Cochran-Smith M., Lytle S.L. (1999), *Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities*. "Review of Research in Education", 24.
- Cohen D.K. (1988), *Educational technology and school organization*. In: R.S. Nickerson, P.P. Zodhiates (eds.), *Technology in education: looking toward 2020*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Červinkova H., Gołębiak B.D. (eds.) (2010), *Badania w działaniu: pedagogika i antropologia zaangażowana*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (1999), *Beyond quality in early childhood. Education and care: postmodern perspectives*. London, Falmer Press.
- Dewey J. (1902/1956), *The child and the curriculum*. In: L. Carmichael (ed.), *The child and the curriculum, the school and society*. Chicago, University of Chicago Press.
- Dewey J. (1988), *The quest for certainty*. In: J.A. Boydston (ed.), *The later works, vol. 4: 1929*. Carbondale, Illinois, Southern Illinois University Press.
- Dylak S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa, Difin SA.
- Ethell R.G., McMeniman M.M. (2000), *Unlocking the knowledge in action of an expert practitioner*. "Journal of Teacher Education", 51(2).
- Foucault M. (1998), *Nadzorować i karać*. Warszawa, Aletheia.
- Freire P. (1970, 1994), *Pedagogy of the oppressed*, trans. M. Bergman Ramos, New York, Continuum.
- Gołębiak B.D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycielskiej. Wiedza-biegłość-refleksyjność*. Toruń-Poznań, Wydawnictwo Edytor.
- Gordon M. (2009), *Towards a pragmatic discourse of constructivism: Reflections on lessons from practice*. "Educational Studies", 45.
- Grossman P. (2008), *Responding to our critics: From crisis to opportunity in research on teacher education*. "Journal of Teacher Education", 59(1).
- Hargreaves A. (2011), *Foreword: an unfinished business*. In: P. Sahlberg, *Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland?* New York, Teachers College Press.
- Hmelo-Silver C.E. (2004), *Problem-based learning: what and how do students learn?* "Educational Psychology Review", 16.
- Kielar M. (1989), *Potrzeby i możliwości poznawcze dziecka*. „Wychowanie w Przedszkolu”, 1.
- Kincheloe J.L. (1991), *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. Bristol, PA, Falmer Press.
- Klus-Stańska D. (2005), *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(1).
- Klus-Stańska D. (2013), *Cyfrowi tubylcy w szkole cyfrowych imigrantów, czyli awatar w świecie Petyś i Balbinki*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4(23).
- Korthagen F.A.J. (2010), *How teacher education can make a difference*. "Journal of Education for Teaching", 36(4).
- Korthagen F.A.J. (2004), *In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education*. "Teaching and Teacher Education", 20(1).
- Kwaśnica R. (1994), *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocław, Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Lampert M. (2005), *Preparing teachers for ambitious instructional practice: Learning to listen and to construct an appropriate response*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

- Murawska B., Putkiewicz E., Dolata R. (2005), *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych.
- Neisser U. (1967), *Cognitive psychology*. New York, Appeltion Century Crofts.
- Nęcka E. (1995), *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Piaget J. (1970), *Science of education and the psychology of the child*. New York, Viking Press.
- Pervin L.A., John O.P. (2002), *Osobowość – teoria i badania*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pirotrowski M. (2013), *Od TQM do „żandarma”, czyli pod prąd*. Warszawa, Wydawnictwo VEDA.
- Prout A., James A. (1990), *A New Paradigm for the Sociology of Childhood?* In: A. James, A. Prout (eds.) *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London, Falmer Press.
- Rokeach M. (1960), *The open and closed mind: Investigation into nature of belief system and personality system*. New York, Basic Book.
- Ryan A. (2012), *Integrating experiential and academic learning in teacher preparation for development education*. “Irish Educational Studies”, 31(1).
- Ryan A. (2005), *Teacher development and educational change: Empowerment through structured reflection*. “Irish Educational Studies”, 24(2–3).
- Sahlberg P. (2011), *Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland?* New York, Teachers College Press.
- Schaffer H.R. (2006), *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schön D.A. (1983), *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, Basic Books.
- Schön D.A. (1992), *The theory of inquiry: Dewey's legacy to education*. “Curriculum Inquiry”, 22(2).
- Windschitl M. (1999), *The challenges of sustaining a constructivist classroom culture*. “Phi Delta Kappan”, 80.
- Wragg E.C. (1999), *Trzy wymiary programu*. Warszawa, WSiP.

Aleksandra Maj

Uniwersytet Łódzki

a.maj@uni.lodz.pl

Metoda projektów jako strategia wcielania w praktykę idei wylaniającego się programu

Summary

The project approach as a strategy for the implementation of the idea of an emergent curriculum

The paper presents the idea of a project method which is interpreted from the perspective of two approaches to the curriculum. The first one defines the curriculum as a product – a plan with general and specific educational objectives which are set up in advance. From this point of view the curriculum is a set of documents for implementation. Another way of looking at the curriculum is via process. In this sense, the curriculum is not a physical thing, but is interpreted as *what actually happens* in an educational environment. In an emergent curriculum, instead of general and specific objectives, teachers formulate hypotheses derived from children's personal experiences. Along with these hypotheses teachers formulate objectives which are flexible and correspond to the needs and interests of their students.

The process of emergent curriculum development is described on the basis of the Italian strategy *progettazione* and the project approach by L. Katz.

Słowa kluczowe: program nauczania, metoda projektów, Reggio Emilia

Key words: curriculum, project approach, Reggio Emilia

W literaturze poświęconej zagadnieniom programu szkolnego można obecnie spotkać się z dwoma wyraźnie opozycyjnymi stanowiskami. Pierwsze, spopularyzowane przez H. Tabę i R. Tylera, zakłada, że program jest *planem działań*, czyli dokumentem wskazującym strategię osiągnięcia założonych celów i efektów kształcenia: obejmując początek, koniec oraz cały proces, pozwala kroczyć od stanu wejściowego do efektu finalnego. Podejście to jest przykładem liniowej koncepcji programu, charakterystycznej dla behawiorystycznej koncepcji uczenia się (Ornstein, Hunkins 1999). W praktyce edukacyjnej program w takim ujęciu jest nierzadko produktem powstającym poza szkołą i przekazanym nauczycielom jedynie do realizacji. Tworzony przez tzw. ekspertów, zawiera kompilację tego, co w ich mniemaniu dzieci powinny wiedzieć. Zakłada się więc uniwersalny charakter takiego programu oraz jego efektywność, niezależnie od tego, do kogo jest skierowany. Tak zewnętrznie określony przedmiot uczenia się przejawia się w książkach, ćwiczeniach oraz innych, tworzonych w oderwaniu od konkretnych potrzeb

edukacyjnych, dokumentach. Program tego typu został nazwany przez J. Nimmo *zapuskowanym programem (canned curriculum)*¹, ponieważ zadaniem nauczyciela, który go realizuje, jest wydobycie z „programowej puszki” zawartości wyprodukowanej przez ekspertów i podanie jej uczniom do „przelknięcia”, bez względu na jej „smak” (Jones, Nimmo 1995: 77).

Drugie stanowisko, związane z refleksyjno-krytycznym nurtem pedagogiki, akcentuje ukryty wymiar szkolnego programu. Jak podkreśla B.D. Gołębiak (2004: 47) „Program nie jest dany do realizacji, ale stanowi coś, co nieustannie »staje się«, nabiera kształtu w toku interakcji nauczyciela z uczniami, ich rodzicami, przedstawicielami społeczności lokalnej”. W takim ujęciu program definiowany jest szeroko, jako *z a j m o w a n i e s i ę d o s ь w i a d c z e n i a m i u c z n i a*, i w swojej nieliniowej formie pozwala działać elastycznie (Ornstein, Hunkins 1999: 30–31). J. Nimmo określa go jako *emergent curriculum – program wylaniający się*, co w książce napisanej wspólnie z E. Jones definiuje szeroko, jako ideę tworzenia i rozwijania programu, akcentując jego elastyczny, procesualny i kontekstualny charakter: „*Emergent curriculum* jest nieustannym procesem zmiany; uczciwą odpowiedzią na to, co aktualnie się dzieje. Dobry nauczyciel planuje i pozwala, aby się działo. Jeśli stawia on dziecko w centrum swojego zainteresowania, odpowiedni plan można stworzyć dopiero po fakcie. Ważne, aby nauczyciel wziął odpowiedzialność za to, co naprawdę się dzieje i uniezależnił się od swoich, nawet najlepszych, intencji” (Jones, Nimmo 1995: 12).

Przedstawione stanowiska są zbieżne z dychotomicznym podziałem programów nauczania zaproponowanym przez L. Stenhouse’a (za: Dylak 1999). Pierwsze wyróżnione przez niego stanowisko, oparte na celach traktowanych jak podstawa tworzenia programu, jest charakterystyczne dla technologicznego podejścia do edukacji, drugie – oparte na założeniach – postrzega edukację jako „wprowadzenie w wiedzę i w świat wartości czy też podróżowanie po wiedzy oraz przeżywanie określonych wartości” (tamże: 25).

Program oparty na założeniach, podobnie jak koncepcja wylaniającego się programu (*emergent curriculum*), nie zakłada przygotowywania gotowego produktu, lecz oznacza koncentrację na procesie jego tworzenia. W takim przypadku nie wyznacza się precyzyjnych celów, a jedynie określa kierunki pracy z dzieckiem, których źródłem jest samo dziecko wraz z jego potrzebami i zainteresowaniami.

Mówiąc o programie opartym na procesie, S. Dylak podkreśla, jeżeli ma on „być skuteczny, musi brać pod uwagę zakładane wyniki. W przeciwnym razie edukacja byłaby jednym nieustannym *happeningiem*” (1999: 26). Rozwijając swoją myśl, zauważa, że trudno sobie wyobrazić jakiś program opracowany wyłącznie według jednej z przedstawionych powyżej koncepcji. Częściej bowiem, jak sugeruje, będziemy mieć do czynienia z pewnymi akcentami i punktami ciężkości, niż z czystymi modelami (tamże).

Nie odmawiając słuszności stanowisku S. Dylaka, w dalszej części niniejszego tekstu przedstawię taką koncepcję podejścia do programu, w której akcent zdecydowanie przesunięty jest w stronę nieliniowego, elastycznego i nieustannie „stającego” się programu, co

¹ Wszystkich tłumaczeń z języka angielskiego na język polski dokonała autorka tekstu.

	Program oparty na celach	Program oparty na założeniach
Charakterystyka	Fundament – determinizm pedagogiczny Logika celów i określonych środków do nich prowadzących Istota nauczania – efekt, produkt Nauczanie = środek (bodziec) → obserwowalny efekt, jednakowy wynik	Fundament – indeterminizm pedagogiczny Złożoność osoby ludzkiej i różnorodność oddziaływań na ucznia Istota nauczania – proces Nauczanie = środek → niemierzalny, nieobserwowalny efekt, różnorodny wynik
Implikacje dla dydaktyki	Stawianie z wyprzedzeniem celów ogólnych i szczegółowych oraz takie organizowanie procesu edukacyjnego, aby postawione cele zostały osiągnięte.	Formułowanie hipotez na podstawie diagnozy przedwidy dziecka i obserwacji dziecięcych doświadczeń (w ramach hipotez nauczyciel stawia cele, ale są one elastyczne i ulegają modyfikacjom).

Model 1. Koncepcje szkolnych programów nauczania wg L. Stenhouse'a

Źródło: opracowanie własne na podstawie: S. Dylak 1999.

jest zgodne z definicją E. Jones i J. Nimmo (1999: 12): „Program to to, co dzieje się w danym środowisku edukacyjnym. Nie to, co zostało racjonalnie zaplanowane, ale to, co aktualnie ma miejsce”. Wiąże się to z rozważeniem zasadności pytania, czy w kontekście wczesnej edukacji takie rozwiązanie nie powinno być jednak wskazane albo nawet pożądane.

Filozoficzno-psychologiczne podstawy programu

„Sposób definiowania programu »zdradza« – jak twierdzi B.D. Gołębnik (2006: 124) – [...] całościowy punkt widzenia na edukację, na który składa się tzw. »metaorientacja«, czyli inaczej mówiąc filozoficzno-psychologiczne podstawy programu oraz pogląd na szkołę i społeczeństwo”. Punktem wyjścia w procesie konstruowaniu programu jest więc dla autorki sprecyzowanie własnego myślenia o edukacji *sensu largo*, które wymaga m.in. postawienia szeregu pytań o osobistą filozofię nauczania (Gołębnik 2004: 48). W przypadku wczesnej edukacji pytania te powinny dotyczyć przede wszystkim nauczycielskich sposobów definiowania i interpretowania dzieciństwa, ponieważ to, w jaki sposób nauczyciele myślą o dziecku, jakie są ich przekonania na temat jego kompetencji i mechanizmów rozwojowych, wyznacza podejmowane przez nich działania.

Przyjęta w niniejszym tekście szeroka definicja programu jako rejestru doświadczeń ucznia jest mocno zakorzeniona w wizji dziecka jako współtwórcy

wiedzy, tożsamości i kultury (Dahlberg i in. 2013), która wylania się z bogatej dokumentacji projektów realizowanych w placówkach wczesnej edukacji w Reggio Emilia. U podstaw włoskiego projektu edukacyjnego, uznawanego obecnie za jedno z najlepszych rozwiązań edukacyjnych w zakresie wczesnej edukacji na świecie, leży, oparty na założeniach społecznego konstrukcjonizmu², obraz dziecka silnego, kompetentnego, posiadającego ogromny potencjał. W takim duchu L. Malaguzzi (1994: 56) apelował: „[...] konieczne jest abyśmy uwierzyli, że dziecko jest bardzo inteligentne, silne i piękne oraz, że posiada bardzo ambitne pragnienia i prośby. To jest wizja dziecka, której musimy się trzymać. Ci, którzy postrzegają dziecko jako kruche, niekompletne, słabe, zbudowane ze szkła, z takiego przekonania czerpią coś tylko dla siebie. My nie chcemy takiego obrazu dziecka. Zamiast zapewniać dzieciom ciągłą ochronę, musimy rozpoznawać ich prawa i potencjał”.

Kompetencje dziecka, jak uważają nauczyciele w Reggio, od samego początku przejawiają się w interakcjach z innymi. Dziecko jest partnerem zarówno rówieśników, jak i dorosłych w grupowym procesie uczenia się, jest postrzegane jako badacz: w pełni zdolny i kompetentny w konstruowaniu własnej mapy znaczeń. Ma w sobie potencjał, otwartość i pragnienie rozwoju, jest twórcą kultury, wartości i praw (Rinaldi, 2006: 83). Ponieważ jednak edukacja nie może skupić się na dziecku odizolowanym i oderwanym od rzeczywistości, w której ono funkcjonuje, proces uczenia się w placówkach Reggio interpretowany jest jako konstruowanie wiedzy przez jednostkę w wyniku interakcji z innymi. L. Malaguzzi nazwał filozofię Reggio Emilia edukacją opartą na relacjach i współdziałaniu. Dzieci mają bowiem zdolność nawiązywania relacji z innymi, bo są od urodzenia istotami społecznymi i posiadają wrodzoną umiejętność komunikowania się (Rinaldi 2008: 81).

Przedstawione podejście uwzględnia, jak podaje L. Gandini (2012: 43) „interakcyjny i konstrukcjonistyczny punkt widzenia, intensywność relacji, ducha współpracy oraz indywidualny i kolektywny wysiłek w badaniu. Wysoko cenimy różnorodne konteksty, a szczególną wagę przywiązujemy do indywidualnej aktywności poznawczej, która odbywa się w ramach społecznych interakcji”.

„Konstruktywistyczne podejście do programu akcentuje nie tylko procesualność i kulturowy wymiar każdego realizowanego w praktyce nauczania, ale i rolę filtra w postaci praktycznej wiedzy czy przekonań nauczyciela” (Gołębiak 2004: 47). Rodzaj aktywności oferowany dzieciom w szkole jest także więc efektem sformułowania przez nauczyciela własnej filozofii nauczania, kształtowanej między innymi przez osobiste doświadczenia i wiedzę pedagogiczno-psychologiczną zdobytą na studiach. Ponieważ w orientacji konstruktywistycznej kluczowe dla uczenia się jest stawianie ucznia w nowych dla niego

² G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence (2013) używają w odniesieniu do podstaw teoretycznych filozofii edukacyjnej Reggio Emilia pojęcia *społeczny konstrukcjonizm*. W polskiej literaturze pedagogicznej pojęcie to nie jest powszechnie używane, a jeżeli w ogóle się pojawia, jest traktowane jak synonim konstruktywizmu. Uwzględniając jednak sformułowany przez M. K. Zwierzyńskiego (2012) postulat pojęciowej przejrzystości i klarowności, oraz uznając argumenty podane przez autora, zdecydowałam się używać pojęcia *społeczny konstrukcjonizm*.

sytuacjach problemowych, a nauczanie polega na tworzeniu okazji edukacyjnych bez możliwości precyzyjnego określenia cząstkowych efektów (Klus-Stańska 2006, 2010), konsekwencją jej wybrania przez nauczyciela staje się przyjęcie określonych strategii konstruowania programu edukacyjnego. B.D. Gołębiak (2006: 128) zwraca uwagę, że: „dydaktyczne implikacje takiego podejścia wyrażają się w tworzeniu warunków do konstruowania wiedzy przez jednostkę, a więc do występowania w roli badacza, odkrywcy, autora pytań, aktywnego interlokutora. Oznacza to nie tylko prymat strategii dydaktycznych wymagających współpracy, tzw. uczenie kolaboratywne, ale i społeczny wymiar podejmowanych przez uczniów działań, stanowiących immanentną część projektów, percypowanych jako autentyczne, wyzwających ich pełne zaangażowanie”.

Interpretacja dokumentacji projektów realizowanych w przedszkolach w Reggio Emilia we Włoszech³ oraz obserwacja sposobów implementowania metody projektów w szkole podstawowej University Primary School, działającej przy University of Illinois w Urbana-Champaign (USA), w której opiekę merytoryczną sprawuje L. Katz⁴, pozwoliły mi uznać, że metoda projektów jest strategią dydaktyczną, która bez wątpienia odpowiada przedstawionym powyżej założeniom. To w niej upatruję szansę na urzeczywistnienie idei elastycznego programu opartego na założeniach.

Istota strategii projektowej. „Metoda projektów”

Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem M.S. Szymańskiego (2010: 60), że współcześnie „*metodą projektów* określa się nierzadko wszystko, co choćby tylko w niewielkim stopniu odbiega od tradycyjnego kształcenia”. Tak się też bardzo często dzieje we wczesnej edukacji, gdzie zajęcia oparte na instrukcji nauczyciela, a jedynie tematem wykraczające poza standardowo realizowane ośrodki tematyczne, są mylnie nazywane „projektem”. W praktyce ośrodek tematyczny (blok tematyczny, krąg tematyczny, moduł⁵), który jest zestawem zaplanowanych przez nauczyciela lekcji i ma zapewnić realizację treści programowych, odnosi się do aktywności uczniów skoncentrowanej wokół tematu, który jest jedynie pretekstem do zdobywania nowych umiejętności. Tak więc to nauczyciele, a nie uczniowie, określają bądź wybierają cele i zakres zdobywanej przez uczniów wiedzy i umiejętności. Nauczyciel, nierzadko występujący w roli instruktora, wskazuje kierunek dziecięcej aktywności, a uczniowie nie współuczestniczą w planowaniu zajęć i nie formułują pytań, na które podczas trwania projektu miałyby szansę znaleźć odpowiedź. Zasadnicze różnice pomiędzy ośrodkiem tematycznym a projektem ilustruje tabela 1.

³ Filmy VHS: *To Make a Portrait of Lion* (Reggio Children 1987) oraz *The Amusement Park for Birds* (Reggio Children 1994).

⁴ Obserwacja miała miejsce w październiku 2010 roku, podczas mojego miesięcznego stażu naukowego w ramach projektu „Edukacja-Regiony-Regionalizacja”, realizowanego na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, finansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

⁵ Terminy te stosowane są wymiennie w zależności od pakietu edukacyjnego.

Tabela 1. Różnice pomiędzy ośrodkiem tematycznym a projektem

Ośrodek tematyczny	Projekt
CELE	
<ul style="list-style-type: none"> Przyjmują formę precyzyjnie sformułowanych efektów dla każdej lekcji Stawiane przez nauczyciela, uwzględniają przede wszystkim wymagania programowe 	<ul style="list-style-type: none"> Przyjmują postać hipotez, poddawanych weryfikacji w trakcie realizacji projektu Uwzględniają potrzeby i zainteresowania uczniów
TEMAT	
<ul style="list-style-type: none"> Narzucany przez nauczyciela Wynika przede wszystkim z programu nauczania, nierzadko jego wybór jest podyktowany tematem w rozkładzie materiału 	<ul style="list-style-type: none"> Ustalany w toku negocjacji ze wszystkimi uczestnikami projektu Odpowiada dziecięcym zainteresowaniom
DZIECIĘCA AKTYWNOŚĆ	
<ul style="list-style-type: none"> Przebiega według ściśle określonego planu Obejmuje jedno zadanie dla wszystkich uczniów Nie uwzględnia możliwości wyboru formy pracy i sposobu rozwiązania zadania 	<ul style="list-style-type: none"> Przebiega według elastycznego planu, rozwijanego na bieżąco Obejmuje zróżnicowane zadania Uwzględnia możliwość wyboru formy pracy i sposobu rozwiązania problemu
CZAS TRWANIA	
<ul style="list-style-type: none"> Z góry określony, średnio 1–2 tygodnie 	<ul style="list-style-type: none"> Zależy od tempa realizacji i zaangażowania uczestników w projekt

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Katz, Chard 2000.

Powyższa tabela pozwala dostrzec, że kluczową różnicą pomiędzy ośrodkiem tematycznym a projektem jest zakres decyzyjności ucznia, jego wpływu na kształt i przebieg procesu uczenia się. Podmiotowość uczącego się jest, według M.S. Szymańskiego (2010) – obok całościowości, progresywności roli nauczyciela oraz braku tradycyjnego oceniania – jedną z czterech konstytutywnych cech metody projektów. Dzieci powinny zatem mieć rzeczywisty wpływ na dobór działań, rodzaj organizowanych wydarzeń i sposoby szukania odpowiedzi na postawione przez siebie pytania. Trudno więc mówić o metodzie projektów, jeśli nauczyciel z góry i szczegółowo planuje przebieg działań. Nawiązując do doświadczeń Reggio Emilia, L. Malaguzzi podkreślał, że „[...] w naszych szkołach nie ma zaplanowanego z góry programu z ośrodkami tematycznymi czy planami lekcji, tak jak chcieliby tego behawioryści. Popchnęłoby to nasze szkoły w stronę nauczania bez uczenia się; upokorzyłibyśmy wtedy dzieci i szkołę, powierzając je formom, powielanym schematom oraz podręcznikom” (za: Gandini 2012: 63).

Przy tak kategoriach założeniach strategia projektowa jest jedyną możliwą strategią edukacyjną⁶. Edukatorzy Reggio Emilia nazywają ją włoskim terminem *progettazione* i interpretują jako opozycję wobec koncepcji *programmazione*, którą charakteryzuje pro-

⁶ W odniesieniu do metody projektów posługują się pojęciem „strategia”, a nie „metoda” ze względu na jego szerszy zakres (por. D. Klus-Stańska, M. Nowicka 2005), obejmujący również zadawanie pytania

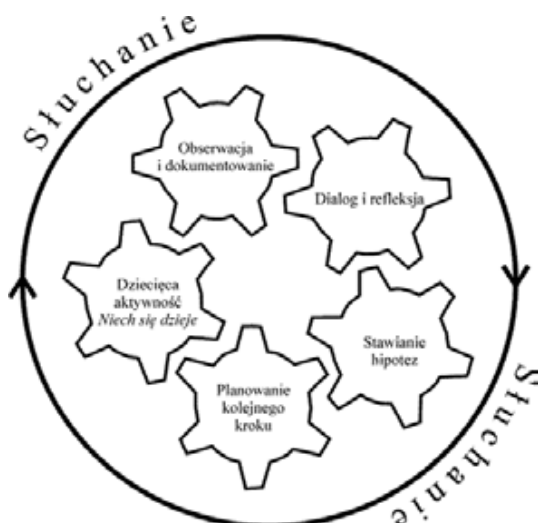
gram zdefiniowany z wyprzedzeniem, zakładający, że nauczyciel wymyśla temat, kreuje kontekst, planuje zadania dla dzieci, przygotowuje narzędzia i materiały oraz określa czas na wykonywanie zadania (Vecchi 2012). W strategii *progettazione* nauczyciel podąża za dzieckiem i to ono „wskazuje”, jaki kształt przyjmie plan, a nie odwrotnie.

G. Forman i B. Fyfe (2012: 248), definiując założenia uczenia się opartego na negocjacjach (*negotiated learning*), określili scharakteryzowane powyżej podejście „programem, którego źródłem jest dziecko i któremu nauczyciel nadaje jedynie ramy” (*child-originated and teacher framed curriculum*)⁷. Jest on realizowany w postaci długo- lub krótkoterminowych projektów, bez wyraźnej struktury i sztywno ustalonych procedur i planów. Ich brak dla wielu oznacza zapewne chaos i brak kontroli, jednak w placówkach Reggio Emilia, jak zaznacza L. Malaguzzi, nauczyciele nie polegają na improwizacji i przypadku. To, co nauczyciele wiedzą, jest podstawą do próby zrozumienia nowego, nieznanego, a tym, co ich wyróżnia, jest silna potrzeba poszukiwania odpowiedzi na pytania o istotę dziecięcego procesu uczenia się. W strategii *progettazione* nie ma planowania, zamiast którego, co akcentuje L. Malaguzzi, nauczyciel przeprowadza *rekonesans*, czyli dokonuje rozpoznania potencjału osobowego, środowiskowego i organizacyjnego, a w konsekwencji poprzez dialog doprowadza do wyłonienia się nowych pomysłów i propozycji działań (Gandini 2012). Realizowane projekty nie są kwestią przypadku, a efektem przemyślanej i wciąż poddawanej refleksji strategii, która, jak twierdzi C. Rinaldi (2006: 206), jest „codzienną praktyką obserwacji – interpretacji – dokumentowania”.

Warunkiem koniecznym do zaistnienia procesu nauczycielskiego *rekonesansu*, jest przyjęcie „specyficznego podejścia do życia” – jak C. Rinaldi nazywa słuchanie (2012: 235). Postawa słuchacza oznacza otwartość, akceptację różnic, przy jednoczesnym zaciekawieniu i gotowości do przyjęcia tego, co niepewne i nieznanne. Daje to szansę na stworzenie takiej propozycji aktywności, która odpowiada potrzebom i zainteresowaniom dzieci, ponieważ słuchanie urzeczywistnia koncepcję elastycznego planowania. Punktem wyjścia przy rozwijaniu programu zgodnie ze strategią *progettazione* jest zatem obserwacja prowadzona przez ciekawego, gotowego do zadawania pytań oraz prowadzenia dokumentacji nauczyciela. Ich nadrzędnym celem jest pogłębienie rozumienia procesu uczenia się i uczynienie go widocznym oraz czytelnym dla innych (zob. Maj 2013). Dokumentacja pedagogiczna, będąca wizualizacją dziecięcej aktywności, świadectwem tego, co dzieci robią i mówią, przybiera formę nauczycielskich narracji, zdjęć, filmów, transkrypcji dziecięcych rozmów i stanowi żywy rejestr praktyki pedagogicznej (Dahlberg i in. 2013). Na jej podstawie, dzięki dialogowi i wspólnej interpretacji, nauczyciele mają szansę dostrzec ogromny potencjał dziecka i uchwycić jego pomysły. Umożliwia to postawienie hipotez, będących wynikiem namysłu i refleksji nad zaobserwowaną i udokumentowaną rzeczywistością.

„dlaczego?”, oraz poszukiwanie na nie odpowiedzi. Pojęcie „metody” w potocznym rozumieniu zawiera tylko odpowiedź na pytanie „jak?” (B.D. Gołębnik 2006).

⁷ C. Rinaldi (2006) zamiast pojęciem „program” (*curriculum*) posługuje się pojęciem „projekt”, ponieważ pełniej oddaje ono istotę dynamicznego i wciąż ewoluującego procesu uczenia się, a także w większym zakresie uwzględnia złożoność i różnorodność strategii niezbędnych dla jego podtrzymywania.

Model 2. *Rekonesans* w metodzie projektów

Źródło: opracowanie własne

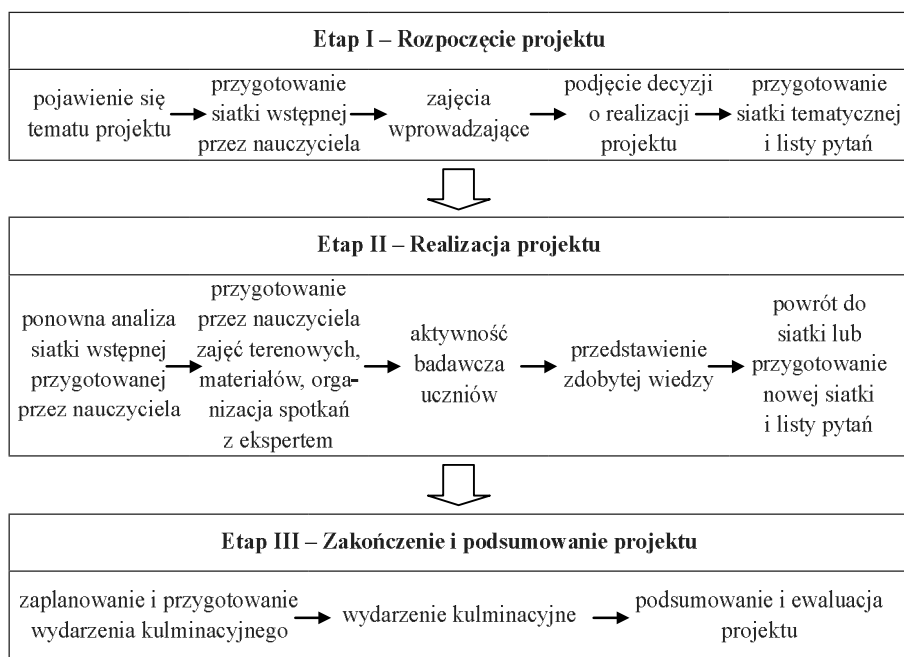
Hipotezy wyznaczają kierunki, w których projekt może się rozwinąć, uwzględniają możliwe dziecięce pytania i problemy oraz potencjalne wybory, jakich dzieci mogą dokonać. Spojrzenie na edukację z perspektywy hipotez, a nie celów, stwarza nauczycielowi przestrzeń do płynnych zmian i modyfikacji, gdyż w przeciwieństwie do celów, postawione hipotezy są jedynie weryfikowane, a nie realizowane. Według C. Rinaldi (za: Rankin 1998: 218): „(...) jeśli dorośli sformułują 1000 hipotez, łatwiej zaakceptować im fakt, że może ich być 1001 lub 2000. Kiedy stworzą wiele możliwości, wówczas nieznanne jest łatwiejsze do zaakceptowania, a sami dorośli stają się bardziej otwarci na nowe pomysły. Problem pojawia się wtedy, kiedy mamy tylko jedną hipotezę, która skupia całą uwagę dorosłych”.

Niezwykle ważną cechą nauczyciela, jak podkreślają E. Jones i J. Nimmo (1995), jest umiejętność zaplanowania kolejnego kroku, przy jednoczesnej gotowości zapewnienia tego, aby proces uczenia się dzieci przebiegał naturalnie i nie był sterowany przez nauczyciela (*plan and go*). Na przedstawionym powyżej modelu (Mod. 1) myśl ta wyrażona została stwierdzeniem: *Niech się dzieje*. Jednak w trakcie dziecięcej aktywności nauczyciel nie pozostaje bierny. Bacznie ją obserwuje i dokumentuje, zastanawiając się jednocześnie, w jaki sposób może odpowiedzieć na to, co dzieje się w klasie, w jaki sposób może zareagować na propozycje i pomysły dzieci. Z kolei jego spostrzeżenia ponownie stają się przedmiotem nauczycielskich refleksji, na podstawie których planowany jest kolejny krok działań. Taka postawa wymaga od nauczyciela otwartości, poczucia siły i wiary we własne możliwości oraz gotowości słuchania dzieci.

Bardziej ustrukturyzowaną koncepcję metody projektów, łatwiejszą do wprowadzania szczególnie dla nauczyciela rozpoczynającego pracę z projektami, opracowały L. Katz

i S. Chard (2000). Autorki posługują się jednak pojęciem podejście projektowe (*project approach*), a nie metoda projektów (*project method*), ponieważ termin ten odzwierciedla założenie, że projekty mogą być włączane do programu w różnorodny sposób: mogą stanowić jego podstawę lub być tylko jego częścią. Nie ma więc jednego sposobu implementowania metody projektów (tamże: 3). Ponadto termin *approach*, w znaczeniu jakie nadały mu L. Katz i S. Chard, odnosi się do szeroko rozumianej strategii, a nie instrumentalnie pojmowanej metody z zestawem technik nauczania, wykazem niezmiennych sekwencji działań i listą kolejnych kroków do podjęcia. Projekt wyłania się w trakcie realizacji, w wyniku negocjacji z uczniami, i w takim ujęciu *project approach* wpisuje się w ideę elastycznego podejścia do tworzenia programu. Strategię tę autorki definiują jako: „[...] pogłębione badanie wybranego tematu o dużej wartości poznawczej. Projekt realizuje zazwyczaj niewielka grupa dzieci wyodrębniona z klasy, czasami cała klasa, a czasem pojedyncze dziecko. Zasadniczą cechą projektu jest jego badawczy charakter, przy czym działania badawcze ukierunkowane są celowo tak, by znaleźć odpowiedzi na pytania dotyczące tematu, postawione przez dzieci lub nauczyciela lub pojawiające podczas wspólnej pracy nauczyciela z dziećmi” (Helm, Katz 2003: 15–16).

Aby pomóc nauczycielowi w uporządkowaniu działań w ramach projektu, L. Katz i J.H. Helm zaproponowały ich podział na trzy etapy: rozpoczęcie (I), realizacja (II) oraz zakończenie i podsumowanie projektu (III).



Model 3. Etapy realizacji projektu w edukacji

Źródło: J.H. Helm, L. Katz (2003: 54)

Przedstawionego podziału nie można traktować jak matrycy do „produkowania” projektów z dziećmi. Etapy wyznaczają jedynie elastyczne ramy, które wskazują kierunek aktywności dzieci i nauczyciela (Helm, Beneke 2003: 12). Pomimo dość precyzyjnie określonej struktury działań, są one nadal wynikiem *rekonesansu*, a nie planowania.

Metoda projektów w praktyce edukacyjnej: działania pozorowane

Dość powszechne w praktyce edukacyjnej jest przygotowywanie propozycji projektów w oparciu o przedstawiony powyżej schemat bądź w formie szczegółowych „scenariuszy” działań, które mają być wzorem do naśladowania bądź gotowym pomysłem do wdrożenia. Nader często zawierają one nie tylko obszerny wykaz celów do realizacji czy też rezultatów do osiągnięcia, ale także listę dziecięcych pytań czy przykłady siatek tematycznych dotyczących aktualnego zasobu wiedzy dzieci (zapewne wirtualnych, skoro projekty te nigdy nie zostały zrealizowane). Nieodzownym elementem takich propozycji są też przykłady możliwych działań projektowych wraz z kartami pracy i innymi materiałami pomocniczymi. Tworzenie takich metodycznych „gotowców”, oderwanych od kontekstu edukacyjnego, w którym mają być wykorzystane, wyklucza dziecko z procesu kreowania projektu i tym samym zaprzecza idei *wylaniającego się programu*.

Przyjęcie innej interpretacji metody projektów niż koncepcja programu tworzonego w działaniu, prowadzi do jej deformacji, a w konsekwencji do takiej jej aplikacji, która zamiast sprzyjać rozwojowi potencjału poznawczego dziecka, prowadzi do jego zubożenia. Takie niebezpieczeństwo dostrzec można nie tylko w propozycjach projektów do realizacji, ale także w opisach projektów już zakończonych. Dostrzec w nich można to takie zjawiska blokujące aktywność poznawczą dziecka, jak: brak diagnozy wiedzy wyjściowej dziecka lub jej pobieżny charakter, dominację języka werbalnego przy jednoczesnym marginalizowaniu innych języków dziecka, często dla niego łatwiejszych (na przykład reprezentacje graficzne), infantyлизację treści, przejawiającą się w swobodnych asocjacjach tematycznych czy też przewagą zadań wykonywanych zgodnie z instrukcją nauczyciela. Ponadto nauczyciele, dokonując ewaluacji zrealizowanego projektu, używają języka standardów i odpowiedzialności za ich realizację (*language of standards and accountability*), który opiera się na mierzeniu osiągnięcia przez dziecko z góry określonych wymagań. Taka ocena pracy marginalizuje dziecięce myślenie i lekceważy znaczenia, jakie dzieci nadają rzeczywistości (zob. Maj 2013).

Szansą na zmianę statusu dziecka i zniesienie asymetrycznej relacji między nauczycielem i uczniem jest opisana powyżej koncepcja metody projektów osadzona w elastycznym podejściu do programu. W tym kontekście pojawia się pytanie: w jakim zakresie w polskim systemie edukacyjnym możliwe jest przejście od programu opartego na celach do programu opartego na założeniach, czy zmiana ta jest w ogóle możliwa i jakie powinna obrać kierunki?

Możliwa zmiana: od czego zacząć?

D. Ekiert-Oldroyd, nawiązując do współczesnych badań, ilustruje proces kierowania zmianą, porównując go do przedstawienia, w którym zarówno reżyser, jak i aktorzy ulepszają scenariusz w miarę jak przedstawienie rozwija się. Takie ujęcie jest spójne z „nowym paradygmatem”, wprowadzonym przez M. Fullana, który postrzega zmianę jako proces chaotyczny o niemożliwych do przewidzenia efektach. Jej wprowadzanie wymaga zatem elastyczności, a na jej powodzenie ma wpływ wiele złożonych i różnorodnych czynników (Ekiert-Oldroyd: 2006). Jak podkreślają M. Fullan i M. Miles (1992), wdrażanie zmiany nie polega na aplikacji gotowych schematów, ale jest procesem wymagającym uczenia się, przesiąkniętym niepewnością, wątpliwościami i trudnościami. Nieodzownym i naturalnym jego elementem są błędy, dzięki którym jesteśmy zmuszeni do przelamywania rutyny i szukania nowych rozwiązań. Zmiana wymaga również czasu, otwartości i współpracy pomiędzy wszystkimi zaangażowanymi w zmianę podmiotami.

Ponadto, na co zwraca uwagę D. Ekiert-Oldroyd (2006), każdy jest agentem zmiany: ani wyłącznie eksperci, ani tylko kadra kierownicza nie są w stanie zagwarantować jej powodzenia. To od działań i zaangażowania pojedynczych nauczycieli zależy sukces w jej wprowadzaniu. Zatem ich osobista filozofia nauczania, jak zaznaczyłam w pierwszej części tekstu, w dużym stopniu decyduje o wyborze określonego podejścia do programu, a w konsekwencji wyznacza sposób interpretacji metody projektów. W kontekście dotychczasowych rozważań można przyjąć, że pierwszym krokiem przy przejściu do elastycznego planowania powinno być przełamanie tradycyjnego osamotnienia nauczyciela. Wydawać by się mogło, że nauczyciel pracujący w pojedynkę, jak to ma miejsce w polskiej edukacji, ma w swojej pracy nieograniczoną wolność, jest niezależny i samodzielny. Trudno jednak nie zgodzić się z L. Malaguzzim, że ta «niezależność», a w rzeczywistości odizolowanie nauczyciela, skutkuje osłabieniem jego potencjału i aktywności, a w efekcie uniemożliwia osiągnięcie wysokiej jakości działań edukacyjnych (za: Gandini 2012). W takiej sytuacji często bezpieczniejsze dla nauczycieli jest wdrażanie czyichś pomysłów i gotowych schematów. Przystwojenie przekazywanych treści i wcielanie ich w życie zgodnie z czymś zamysłem daje bowiem złudną gwarancję sukcesu, podczas gdy elastyczne planowanie wiąże się z czymś niepewnym i niedającym się przewidzieć, a często również ze strachem przed popełnieniem błędu.

Podjęcie bez wsparcia takiego wyzwania, jakim jest elastyczne planowanie, może być postrzegane przez nauczycieli jako bardzo ryzykowne. Warto to zmienić, korzystając z doświadczeń nauczycieli pracujących w przedszkolach Reggio Emilia. Jednym z ich nadrzędnych zadań jest uczenie się poprzez poznawanie różnych punktów widzenia i konfrontowanie swoich poglądów z innymi. Nauczyciel w procesie grupowego uczenia się dokonuje refleksji, reinterpretacji i rekonstrukcji swojego doświadczenia. Proces budowania wiedzy odbywa się w toku codziennej pracy, ponieważ każda sytuacja jest okazją do dialogu z innymi nauczycielami. Poza codziennym zwyczajem wymiany spostrzeżeń raz w tygodniu, średnio przez 2,5 godziny, nauczyciele biorą udział w spotkaniach całego zespołu, których

celem jest wspólne analizowanie, interpretowanie i rozwiązywanie rzeczywistych problemów. Dzięki wykorzystaniu dokumentacji, zawierającej nauczycielskie narracje, transkrypcje dziecięcych rozmów, zdjęcia czy nagrania video nauczyciele pogłębiają swoje rozumienie dziecięcego procesu uczenia się. Podejmowane przez nich działania nie są zatem aplikacją gotowych, narzuconych zewnętrznie rozwiązań, a efektem wspólnego poszukiwania i zespołowego namysłu nad doświadczaną codziennością. Bycie częścią wspólnoty daje nauczycielom poczucie bezpieczeństwa, a zarazem gotowość przyjęcia tego, co niepewne i nieznanne. Kolegialny wymiar pracy nie jest, co prawda, gwarantem zmiany podejścia do planowania, ale z pewnością pierwszym krokiem do jej wprowadzenia.

Metoda projektów osadzona w koncepcji programu opartego na założeniach wymaga od nauczyciela otwartości, zaciekawienia dziecięcymi interpretacjami świata, wrażliwości na pomysły dzieci, akceptacji błędów jako naturalnego elementu procesu uczenia się oraz otwarcia na to, co niezaplanowane. Taka odważna postawa możliwa jest właśnie dzięki dialogowi z innymi.

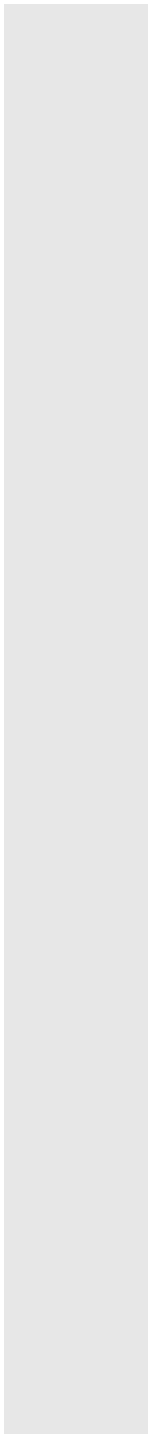
Świadoma niewyczerpania w pełni tematu, jakim jest metoda projektów we wczesnej edukacji, traktuję przedstawione przeze mnie rozważania jedynie jako wstęp do zrozumienia w pełni idei *wylaniającego się programu* oraz jej wykorzystania. Bez wątplenia wymagają one uzupełnienia m.in. o takie zagadnienia jak praca w grupach, współpraca z rodzicami czy ocenianie, które wiąże jednak już z konkretnymi rozwiązaniami metodycznymi oraz z koniecznością przedstawienia konkretnych narzędzi do ich wprowadzenia. Aby uniknąć metodycznego instrumentalizmu, który jak wskazuje D. Klus-Stańska jest jedną z barier w rozwoju myślenia dziecka (Klus-Stańska 2006), za konieczne uznałam przedstawienie metody projektów przede wszystkim w szerszym kontekście teoretycznym.

Literatura

- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Dylak S. (1999), *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne PWN.
- Ekiert-Oldroyd D. (2006), *Zmiany edukacyjne w oświacie. Od paradygmatu zmiany do zmiany paradygmatu*. „Chowanna”, 1 (26).
- Forman G., Fyfe B. (2012), *Negotiated Learning through Design, Documentation and Discourse*. W: C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara, Praeger.
- Fullan M.G., Miles M.B. (1992), *Getting Reform Right: What Works and What Doesn't*. “Phi Delta Kappan” 73.
- Gandini L. (2012), *History, Ideas, and Basic Principles: An interview with Loris Malaguzzi*. W: C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara, Praeger.
- Gołębniak B.D. (2004), *Nauczanie jako negocjowanie szkolnego programu nauczania*. W: B.D. Gołębniak (red.), *Uczenie metodą projektów*. Warszawa, WSiP.

- Gołębniak B.D. (2006), *Program szkolny*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika T. 2*. Warszawa, PWN.
- Helm J.H., Beneke S. (red.) (2003), *The Power of Project. Meeting Contemporary Challenges in Early Childhood Classrooms – Strategies & Solution*. New York, Teachers College Press.
- Helm J.H., Katz L.G. (2003), *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*. Warszawa, CODN.
- Jones E., Nimmo J. (1995), *Emergent Curriculum*. Washington, NAEYC.
- Karczevska-Gzik A. (red.) (2009), *Metoda projektu w praktyce oddziału przedszkolnego w szkole*. Warszawa.
- Katz L., Chard S. (2000), *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Atamford, Alex Publishing Corporation.
- Klus-Stańska D. (2006), *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Maj A. (2013), *Dokumentowanie procesu edukacyjnego jako fundament pracy nauczyciela wczesnej edukacji – z doświadczeń nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech*. W: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*. Kraków, Impuls.
- Malaguzzi L. (1994), *Your image of the child: where teaching begins*. “Care Information Exchange”, 96.
- Malaguzzi L. (2012), *History, Ideas, and Basic Philosophy: An interview with Lella Gandini by Loris Malaguzzi*, [w:] W: C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara, Praeger.
- Ornstein A.C., Hunkins F.P. (1999), *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa, WSiP.
- Rankin B. (1998), *Curriculum Development in Reggio Emilia: A Long-Term Curriculum. Project about Dinosaurs*. W: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflection*. Norwood, Ablex Publishing.
- Rinaldi C. (2006), *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning*. London, Routledge.
- Rinaldi C. (2008), *Documentation and Assessment: What Is the Relationship?* W: C. Giudici, M. Krechevsky, C. Rinaldi (red.) *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*, Reggio Emilia, Reggio Children.
- Rinaldi C. (2012), *The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia*. W: C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara, Praeger.
- Szymański M.S. (2010), *O metodzie projektów*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Vecchi V. (2010), *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*, London, Routledge.
- Zwierzdyński M.K. (2012), *Konstrukttywizm a konstrukcjonizm*. „Prinzipia”, LVI.

**NARRACJE
I
PRAKTYKI**



Zdzisław Aleksander

Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku

zalex@univ.gda.pl

The concept of teachers' learning in the field of early education. From the Freinet pedagogy to the training of academic teachers

Summary

According to the author, pedagogical methods coming from the Freinet concept of classroom management can be used not only among children. This kind of didactic works can be useful in organizing activity among academic students as well. The author also claims that academic teachers find that Freinet pedagogy is not only interesting intellectually, but that they are able to transform Freinet ideas into the practices of students' learning.

Keywords: Freinet pedagogy, academic education, active intellectual students

Celestin Freinet's pedagogy (referred to as Freinet Pedagogy) and the terms connected with it such as 'expression', 'creative activity', 'intellectual and social development', 'subjectivity and dignity of a student', 'free writing', 'school newspaper', 'field investigation', 'Freinet teachers' do not need to be associated with early education (as happens quite often). The essential concepts of Freinet Pedagogy may be close to any teacher's heart, including also academic teachers, independent of their students' ages.

The following text is the result of my academic experience connected with teaching students and their professional development. I have also to emphasise my long term co-operation with the Freinet association, which has supported my pedagogical concept of being a flexible teacher.

At this point I need to emphasise that Freinet's concepts are understood as a certain way of teacher's behaviour and attitude expressing respect for a student's character, thoughts, and work, but most importantly taking an interest in a student's development. It requires taking into consideration Freinet's indication that the relationship between the teacher and his or her students, and mutual respect for personal dignity are crucial. That is why, according to my beliefs, some academics find confirmation of Freinet's pedagogical ideas in personalism. Here I may quote a theory of B. Śliwerski (2008) that personalism is not only one of the trends in modern philosophy, but also a radical view in educational sciences, which treats every subject in the educational process as a human being. It is connected with those movements, trends, and theories of education which strongly support (and here we encounter Freinet's pedagogical ideas) a person's autonomy, his or her dignity and rationalism. Personalism in those trends is understood as an interpersonal attitude, expressed in recognition of laws and dignity, respect for another person and the interest in his or her development.

In academic education the meaning of Freinet's techniques supporting creative, intellectual students' activity cannot be omitted, as it is one of the most effective ways to support their development. I will start my dissertation with a technique known as Free Writing, whose educational value is seen mainly in a chance for creative expression, stimulation of creative thinking, possibility of free expression of thought and feeling, as well as shaping creative language. Using this technique in school education we let ourselves be guided by Freinet's idea that a vast richness of a child's thoughts, feelings, and observations is hidden in his or her natural verbal behaviour. As such it should be included in the school process of education, and special conditions should be created which do not hinder, but stimulate free speech, free expression of thought, also delivered by children who come to school with their mother tongue in the form of a restricted code (as understood by B. Bernstein) or an ethnolect.

How can this technique support an academic teacher, especially in the Arts or Social Sciences Faculties? It is common knowledge that recently a lot of secondary school graduates have been getting into universities with a limited ability to create written texts. It is also true that the mass character of studies make people functioning with the restricted code choose the Arts Faculties. It creates some major problems for thesis supervisors (both undergraduates and graduates of the 2nd cycle of study) because in the process of writing those works, linguistic and communicative difficulties are fully revealed. In those situations the technique of Free Writing comes in handy. The seminar is a place of cooperation over separate elements of students' final theses: introductions, endings, texts which present and interpret results of research, or conclusions. We concentrate here on work identical to what we put into Free Writing. It can support students' communicative development and improve the final version of the text. It assumes equal chances of being creative, disregarding the communicative competency of a given person. Taking part in the process of text improvement which aims at making a given piece of work linguistically and stylistically correct may be extremely educational. A student participating actively in the process of 'smoothing out' the text learns not only how to express his or her thoughts in a convincing and precise way, but also how to use properly the elements of academic vocabulary. Working on a student's text not only involves finding mistakes and vagueness, but also enriching those pieces of work with different, often new, linguistic and stylistic elements. The true value of this solution is students' discussion over a given text and cooperative improvement of their academic works.

A very similar problem to that described above appears in classes and workshops at the Faculties of Journalism, where the usage of Free Writing brings positive results. Personally I use this method teaching a course in 'Stylistics and Culture of Language'. In case of those classes all the steps of the Free Writing process are being preserved – starting with creation and ending with collaborative work on a selected text. However, taking into consideration the specific requirements of the course, the type of text is purposefully chosen. These are most often connected with journalistic publishing and include: an essay, article, commentary, feature, review and others. The fact that discussion and improvement of the

text has a collective character (although it can also take place in a group environment) creates a chance to make invaluable interactions, good rapport with and within a group of students. The division into students with better or worse cultural capital is fading away, just as division into those with bigger or smaller communicative competences does.

A thought of J.S Bruner (1974) is worth quoting here. It states that as we raise the value of cooperation between students in the process of education, the language of this interaction becomes the property of the learner and the norms of style and clarity of action used in this interaction become this learner's norms.

In everyday practice, the university has the task of shaping the intellect and intellectual culture of students. The intellect is the main tool to be used by a student at the university and later in his or her pedagogical work.

The creative and active character of a human personality manifests itself and gets shaped in the process of expression. The real assimilation of knowledge and skills takes place when we try to create something. This is when our knowledge becomes operative. As follows, creating 'the attitude of an open mind' should take into consideration an expressive form of student's activity. Expression is always connected with the creative activity of an individual. It is not a form of simple reproduction and even not only a reflection of the internal vision of the real world, but also interpretation and transformation.

In the study prepared in cooperation with Dr Wanda Frankiewicz (Aleksander and Frankiewicz 2014), a lot of space is dedicated to the problem of speech and thought development, to the issue of creative personalities of students studying Modern Languages, as well as to the methods of work stimulating the development of the communicative abilities of future graduates, based on the expression and creativity of students. In our study we suggested considering Freinet Pedagogy as a rich source of inspiration, which can play an important role in rebuilding and enriching forms of work organization while learning a foreign language at Polish universities. The theory was exemplified by selected solutions carried out at one of the universities. They were derived from the concept of 'shaping creative personality, developing the intellect and intellectual culture of students while undergoing linguistic education'. Basic categories were: students' expression (literary and current affairs) as well as 'diving into culture'.

Here, I will focus on presenting experiences connected with respecting Freinet's ideas while working with students of Pedagogy. In the process of everyday work at the university it was hard not to notice that students, irrelevant of their age and type of studies, reacted badly to the authoritarian attitudes of lecturers, a threatening atmosphere (which is sometimes considered as motivating for better work), boredom and lack of chances for activity resulting mainly from traditional forms of work. Certainly it is not our goal to undermine the importance of active listening to lectures, participating in seminars, or studying literature. However, we are saddened by the practice of studying based on passive participation in lectures which results in the mechanical process of taking down notes that serve memorizing, and of participating in classes during which previously read texts are being reconstructed. At the same time, students, who are low in the academic pecking

order, are sometimes refused the right to make their own interpretation of the text. Results of this kind of education (universally criticized) are not difficult to predict. They include: the lack of the ability to think creatively, encyclopedic – impractical – knowledge, and fear of novel solutions that go beyond the traditional.

Being directed by the pedagogical message of C. Freinet it needs to be assumed that every academic teacher should feel responsible, not only for the level of factual knowledge and vocational skills of his students, but also for their intellectual development. Individual efforts aimed at changing the situation described above need to be directed at liberating the audience from fears and tensions connected with the attitude of academic teachers or fellow students, mainly autocracy, criticizing, and grading. This is one of essential solutions supporting creativity and development. Students fairly easily get accustomed to the fact that they can pass judgments and need to listen to their colleagues. They individually choose their circles of interest, which are connected with their field of study, select the problem they want to describe, and make a presentation to their colleagues. They often work in small groups to accomplish a given task. They also learn how to cooperate sharing particular tasks according to their abilities (gathering material, creating texts, planning the layout etc.)

The creations of active intellectual students may be put into three different areas. The first one is a non-compulsory subject: 'Freinet Pedagogy' which presents all of Freinet's techniques. The main goal is not to gather information about this French pedagogue from lectures and monographs. Students' activities result in the creation of worksheets for Field Investigations (allowing students or children to work independently), Self-Correcting Files (for children or students) and a newspaper containing the results of the students' self-expression, divided into categories: Current Affairs, Poetry, and Rhetoric. I need to stress at this point that articles published in this newspaper are created by students for their colleagues, not for children and at a child's level, as is often practised. As a result, the discussion that follows the process of correcting and editing chosen texts is incredibly stormy, but also interesting. In case of doubts, students often make use of dictionaries, poetic textbooks etc.

Following the first is the second area which allows incorporation of Freinet's 'pedagogical truths' into academic work. These are all non-compulsory subjects chosen by students of Pedagogy who end by receiving a credit for a written assignment. The preparation of this dissertation starts with the selection of a particular problem which will create the basis for the study. The choice is made by the students themselves, and they also formulate the topic and choose the method of work, which is free. Depending on the problem, Field Investigations or various forms of expression (mainly verbal and artistic) create the basis for the study. In the case of the former, a schedule of work and specific tasks are designed by students themselves. A teacher – according to C. Freinet – plays only a supportive and cooperative role. This role is limited to the facilitation of contact with different institutions, schools or people important for a given topic, making suggestions about crucial literature, and supporting the process of selection and verification of the material collected

for the study. Before editing the final version of the study, a working version is shared and presented to the group. Any doubts which may arise will necessitate making corrections or supplementing texts with additional explanations. Pieces of work based on expression include: essays, stories, autobiographies (concentrating on the pedagogical analysis of individual education paths), letters (to the principal of the school after some visits to his institution), works of art including models, posters, and boards.

Group studies based on Field Investigation reveal some important information. During the research, a so-called Working Library was created which contained brochures with information about private schools in Gdańsk, Sopot, and Gdynia area, monographs on selected schools and preschools working with alternative pedagogies, studies (beautifully illustrated) containing different ideas about Modern Education and its creators. A separate place was restricted for works in sociolinguistics e.g. dealing with the language of different teenage subcultures, barriers in the process of communication, and others.

Listed studies, books and brochures create an invaluable source of knowledge for students (especially extramural and post-graduate ones). They play an important role owing to a universally known problem with getting access to academic literature. Some materials were made available to parents searching for non-commercial information on private schools. This clearly visible usefulness of selected studies gives a lot of satisfaction to the authors and motivates further generations of students. Yet again we can confirm one of Freinet's ideas that factors motivating students to creative activity are the ability to choose their work freely and the awareness of usefulness of its results for others. It needs to be stressed that the results presented above were obtained owing to the authentic engagement of the students in their work.

The situation is different in the third area of actions of the academic teacher who wants to support the creativity and intellectual activity of his or her students. I am thinking here about classes on different aspects of Pedagogy taught at teaching departments of various faculties. Those subjects, although compulsory, are not treated as the important ones. This is why all the initiatives going beyond the schedule and time limits, unlike the traditional understanding of the studying process – need to be negotiated. However, whenever students discover presented solutions and accept the idea of active studying, the results of their work may surpass every expectation.

I will illustrate this with an example of a course in Pedagogy I taught at one of the teaching departments at Gdańsk University. We started the course with an agreement that instead of traditional classes we would make a textbook entitled 'The Book of Pedagogy'. It was decided that it would be divided into three parts: 'Psychological and Social Aspects of Education', 'Problems of Modern Teenagers' and 'Alternatives in Education'. The next step was to separate the parts into chapters, in reality, problems, which were assigned to small two – or three-man teams. The material necessary for the preparation of different chapters was gathered in places (institutions) where education, upbringing, and resocialization take place, or from experts having knowledge on a given subject (e.g. teenage subcultures). Students visited orphanages, resocialization centers, special schools, public

schools, and private schools making use of alternative teaching methods. Students were experiencing real-life situations, but they also had a chance to document some pedagogical thoughts shared by those involved in education on a daily basis. They gathered knowledge on education 'diving into pedagogical reality' through observations, interviews (discussions) with pedagogues, students, parents, but also specialists and therapists. Using the term from Freinet Pedagogy, they experienced Field Investigations. The sincerity of their emotional involvement can be confirmed by the fact that a lot of students joined institutions analyzed for the project, becoming volunteers and co-workers and continuing their work after getting a credit for the course or even after graduation.

After the initial editing, the gathered material was presented during group meetings taking place regularly at a time and space formally assigned for the classes. The reports were often very emotional and the discussion was animated. Students did not need to be additionally motivated e.g. by having their attendance checked. In a very natural way, a certain psychological atmosphere was created in which it would have been considered impolite not to come for classes (meetings) where fellow students presented collected material and shared their thoughts.

It often occurred during those meetings that some participants, who were not students of Pedagogy, had problems with understanding certain notions or pedagogical phenomena. It sent a clear signal to the author of a given chapter that further explanations needed to be included. This, on the other hand, created a natural necessity to use specialist dictionaries, textbooks and studies. Students needed good material because 'the Book' was the only source of knowledge for the final exam. Using resources such as monographs, studies, textbooks etc. when necessary is one of the most important principles of Freinet Pedagogy.

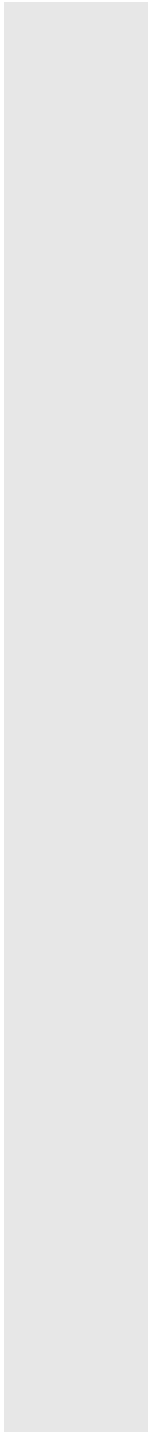
The texts of the different chapters of 'the Book' are not homogeneous in form. Depending on the subject, preferences and creative abilities of the various authors they are written in the form of an essay, reportage, academic dissertation, reports etc. I need to add that the objective value of students' creative investigations was confirmed as some of their texts were published in the press or in academic journals.

In conclusion I can say that pedagogical methods coming from the Freinet concept of classroom management can be used not only among children. This kind of didactic works can be useful in organizing activity among academic students as well. Academic teachers find that Freinet pedagogy is not only interesting intellectually, but that they are able to transform Freinet ideas into the practices of students' learning.

References

- Aleksander Z., Frankiewicz W. (2014), *Socjolingwistyczna i psychopedagogiczna interpretacja wartości freinetowskiej pedagogii w edukacji wczesnoszkolnej i akademickiej*. W: A. Semenowicz et al. (eds.), *Inspiracje pedagogią freinetowską*. Toruń, UMK.
- Bruner J.S. (1974), *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa, PIW.
- Śliwerski B. (2008), *Edukacja autorska*. Kraków, Impuls.

SPRAWOZDANIA



Barbara Bilewicz-Kuźnia

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
barbara.bilewicz@poczta.umcs.lublin.pl

Sprawozdanie z 6th Biennial Conference of International Froebel Society. Canterbury, 26–28 czerwca 2014 r.

Zabawa jako znaczący¹, przez wielu akademików określany jako najważniejszy czynnik rozwoju dziecka, staje się obecnie przedmiotem dyskusji naukowych i debat metodycznych. Przywraca się jej stosowną wartość, a głos badaczy i zwolenników tej formy aktywności brzmi coraz mocniej i, co zadawała, odbija się echem w środowisku edukacyjno-wychowawczym. Inicjatorami spotkań naukowo-metodycznych, a tym samym promotorami zabawy na świecie są ośrodki naukowe, organizacje i stowarzyszenia gromadzące entuzjastów idei zabawy, na przykład międzynarodowe towarzystwo naukowe *International Froebel Society*² oraz brytyjskie stowarzyszenie charytatywne *The Froebel Trust*³. Obydwie organizacje zrzeszają pracowników naukowych, badaczy i praktyków, sympatyków filozofii edukacyjnej Friedricha Froebela (1782–1852) i jego kontynuatorów. Regularnie organizują one w ośrodkach naukowych sympozja naukowe i metodyczne.

Froebel bardzo silnie waloryzował zabawę. Jego zdaniem „zabawa jest najczystszy duchowym produktem człowieka, rodzi radość, wolność, zadowolenie. Spokój w sobie i poza sobą, pokój ze światem. W niej tkwią i z niej tryskają źródła wszelkiego dobra; dziecię, które bawi się dzielnie, samorzutnie, spokojnie i wytrwale aż do fizycznego znużenia, wyrośnie z pewnością na dzielnego, spokojnego, wytrwałego człowieka, pracującego gorliwie i z poświęceniem dla dobra bliźnich i swojego własnego”⁴. Te idee oraz inne poglądy ojca wychowania przedszkolnego F. Froebela są popularyzowane w działalności akademickiej; szczególnie w Wielkiej Brytanii, gdzie ośrodki naukowe noszą imię tego pedagoga, a jego filozofia edukacyjna jest przedmiotem kształcenia studentów kierunków pedagogicznych i doświadczonych nauczycieli. Wiele ośrodków naukowych, jak np. Uniwersytet Roehampton oraz centrów badawczych działających przy wspomnianych towarzystwach inicjuje i koordynuje projekty badawcze, metodyczne oraz kursy i cykliczne spotkania naukowe. W bieżącym roku w dniach 26–28 czerwca odbyła się już po raz szósty konferencja *International Froebel Society*. Spotkanie zgromadziło 127 delegatów: przedstawiciele pedagogicz-

¹ Por. J. Huizinga (2007), *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.

² www.intfroebelsoc.org

³ www.froebeltrust.org; <http://www.froebeltrust.org.uk/newsletters/Newsletter-November-2013.pdf> [28.06.2014].

⁴ Froebel, cyt. za Bobrowska-Nowak (1978), *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*. Część II. Wybór materiałów źródłowych. Warszawa, WSiP, s. 85–96.

nych ośrodków naukowych z całego świata, nauczycieli praktyków, studentów, rodziców i osoby zajmujące się opieką i edukacją dziecka⁵. Środowisko akademickie reprezentowali badacze z Wielkiej Brytanii, Irlandii, Norwegii, Niemiec, Holandii, Nowej Zelandii, Japonii, Kanady i po raz pierwszy z Polski. Temat konferencji brzmiał *Play, self-activity, representation and development (Zabawa, aktywność własna, reprezentacja i rozwój)*. Konferencja odbyła się na terenie Uniwersytetu Canterbury Christ Church w budynkach Augustine House and Old Session House w średniowiecznym miasteczku Canterbury. Zorganizowały ją we współpracy trzy ośrodki: *International Froebel Society*, *The Froebel Trust* i Canterbury Christ Church University. Ideą przewodnią spotkania była zabawa. Celem – podjęcie debaty nad jej rangą i znaczeniem we współczesnym świecie oraz promocja zabawy w rozumieniu pedagogiki Friedricha Froebela. Znakomitymi gośćmi konferencji byli naukowcy światowej sławy: dr David Whitebread, prof. Tina Bruce, prof. Matias Urban, prof. Lydia Plowman, prof. Hellen May, dr Nelleke Bakker, prof. Karl Naumann.

Konferencję otworzył 26 czerwca 2014 o godz. 10.30 dziekan Wydziału Edukacji Canterbury Christ Church University dr John Moss, który przywitał gości i podkreślił międzynarodowy wymiar spotkania. Następnie zabrała głos przewodnicząca *International Froebel Society* prof. Hallen May oraz przedstawiciel trzeciego współorganizatora, nowy dyrektor zarządzający *The Froebel Trust* Duncan Jacman. Po części powitalnej nastąpił wykład dr Davida Whitebreada, starszego wykładowcy pracującego w Katedrze Psychologii Rozwojowej i Wczesnej Edukacji Dziecka na Wydziale Edukacji w Uniwersytecie Cambridge, członka *The Psychology and Education Academic Group*. Wystąpienie miało temat: *Play, metacognition and self-regulation*. Dr Whitebread przypomniał główne obszary badań dotyczących relacji pomiędzy zabawą a uczeniem się. Przywołał nazwiska zajmujących się tym problemem ewolucjonistów, antropologów, neuropsychologów i psychologów rozwojowych. Wymienił współczesnych badaczy fenomenu zabawy, takich jak: Jerome Bruner, Peter Gray, Sergio Pellis, Catherine Tamis-LeMonda, Richard Hyson, Frederick J. Morrison, Claire Cameron Ponitz, Megan M. McClelland. Następnie przeszedł do sedna wykładu, czyli przedstawienia współczesnej klasyfikacji zabaw dziecięcych, będącej efektem analiz ewolucyjnych i badań nad ich stymulującym wpływem na proces uczenia się. Wykładowca wyróżnił 5 rodzajów zabaw, wymienił: ruchowe, z przedmiotami, symboliczne, udawane, gry i zabawy z regułami, i opisał cechy każdej z nich. Kolejno dr Whitebread wykazał, że w porównaniu do kilkudziesięciu lat wstecz, jesteśmy obecnie bardziej świadomi, że dzieci są zdolne do brania odpowiedzialności za własny proces uczenia się i są aktywnymi, samoregulującymi, uczącymi się podmiotami. Wyjaśnił przy tym pojęcie samoregulacji i scharakteryzował je za Schrunkiem i Zimmermanem⁶ jako proces, na mocy którego jednostki uczące się uruchamiają i kontynuują poznanie, zachowania i efekty, które są systematycznie zorientowane w kierunku osiągnięcia określonych celów. Badacz wykazał związki pomiędzy samoregulacją, uczeniem się i zabawą, opisał

⁵ <http://www.intfroebelsoc.org/froebel-conference-programme-and-abstracts.pdf> [28.06.2014].

⁶ D.H. Schrunk, B.J. Zimmerman (eds) (2008), *Motivation and self-regulated learning: Theory, Research and Applications*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

cechy samoregulującego podmiotu, który np. posiada szeroki zakres metakognitywnych i kognitywnych strategii, ujawnia je adekwatnie do wymogów zadania, planuje i śledzi jakość osiągnięć, używa różnych strategii i modyfikuje je w razie potrzeby, jest wewnętrznie zmotywowany, poszukuje wyzwań, odporny, gdy napotyka trudności, interpretuje porażkę jako szansę nauczenia się czegoś; potrafi, ma chęć i jest podekscytowany: *Skill!, Will! and Thrill!* Dr Whitebread udowodnił znaczenie zabawy w procesie rozwoju samoregulacji. Na koniec wykładowca przybliżył słuchaczom własne badania i przedstawił kontrolną listę rozwoju niezależnego uczenia się dzieci w wieku od 3 do 5 lat, powołując się na osiągnięcia Bronsona⁷. Po wykładzie nastąpiła dyskusja. Wielu słuchaczy zostało tym samym zainspirowanych do zgłębienia poruszonych zagadnień w publikacji prelegenta⁸.

Po lunchu, który był także okazją do wymiany poglądów, miały miejsce dwie równoległe sesje tematyczne: *Promoting the child's right to play* (1.1) oraz *Professional Identity* (1.2). W sesji 1.1 ciekawe wystąpienie zaprezentował prof. Karl Naumann z Technische Universität w Brunshwiku, który odwołując się do osiągnięć psychologii poznawczej, rozwojowej i neuropsychologii podkreślił, że okres dzieciństwa stanowi bazę dla całego późniejszego życia jednostki. Badacz zaznaczył, że już F. Froebel uznawał zabawę za klucz do uczenia się i kryterium wyjaśniające relację dziecko – świat. Zaakcentował, że w czasach współczesnych ważne jest rozwijanie kompetencji do uczenia się, zwanych kompetencjami metapoznawczymi, że z jednej strony badacze zgodnie twierdzą, iż wczesna edukacja dziecka nie powinna przybierać formatu szkolnego, ale z drugiej, paradoksalnie, zabawa jest wciąż zagrożona marginalizacją. Prof. Neumann w swojej opinii okazał się być zgodny ze stanowiskiem dr. Whitebreada i uwydatnił, że zabawa kształtuje poznawcze i metapoznawcze kompetencji dzieci. Potwierdził, że Froebel ustanowił teorię i praktykę zabawy, postrzeganej jako specyficzna, skoncentrowana na dziecku kultura uczenia. Wykład zakończył się podkreśleniem postulatu pielęgnowania zabawy, uznania jej – tak jak to czynił Froebel – za rodzaj nieformalnego uczenia się, wynikający ze zdobywania kompleksowych, holistycznych doświadczeń, uwzględniających wszystkie zmysły i wszystkie zdolności poznawcze dziecka. Ponadto, jak zaznaczył Neumann, zabawa jest współcześnie narzędziem demokracji.

Inne, dwa interesujące głosy w tej sesji odnosiły się do prawa dziecka do swobodnej zabawy. Kwestia ta została podjęta i przeanalizowana przez Trionę Strokes z Uniwersytetu w Belfaście w Irlandii Północnej, która ukazała ją w świetle Deklaracji Praw Dziecka oraz irlandzkich podstaw programowych wychowania przedszkolnego *Aistear*⁹. Autorka podkreśliła prawa dziecka do zabawy fikcyjnej, do zapewnienia mu odpowiednich warunków do podejmowania aktywności adekwatnej do jego wieku i potrzeb, zaakcentowała wartość zabawy w udawanie, jak też walory rekreacyjne zabawy. Podkreśliła złożoność problemu, szczególnie w odniesieniu do presji osiągnięć szkolnych, strukturalizacji programów

⁷ M. Bronson (2000), *Self-regulation in Early Childhood*, New York, Guilford Press.

⁸ D. Whitebread (2012), *Developmental Psychology & Early Childhood Education*, London, SAGE.

⁹ *Aister. Early Childhood and Primary Education Early Childhood Education, Framework for early learning*. (2009), National Council for Curriculum and Assessment.

i procedur edukacyjnych oraz wzrastającej roli mediów elektronicznych jako dystraktorów rozwoju prawdziwej zabawy. W konkluzji uwypakowała wątek respektowania, ochrony i potrzeby zaspakajania dziecięcego prawa do zabawy, szczególnie zabawy fikcyjnej. Podkreśliła, że prawo do zabawy powinno być także rozpatrywane pod względem różnic kulturowych i kwestii etycznych, zwłaszcza przy projektowaniu podstaw programowych wczesnej edukacji, na co zwróciła również uwagę w swoim sprawozdaniu z pionierskich badań Penny Borkett z Uniwersytetu Sheffield Hallam w Wielkiej Brytanii.

Sesja 1.2 poświęcona była tożsamości zawodowej nauczycieli. Wystąpili w niej: starszy wykładowca dr Kerry Bethell z Massey University w Nowej Zelandii, dyrektor organizacji *New Zealand Kindergardens* (NZK) Clare Wells oraz dwaj wykładowcy z Uniwersytetu Roehampton w Londynie. Pierwsze wystąpienie ukazywało badania związane z migracją nauczycielek pomiędzy Nową Zelandią i Wielką Brytanią w celu zdobywania kwalifikacji przedszkolnych i/lub stanowisk dydaktycznych. Związane z nim było tematycznie wystąpienie C. Wells, dyrektor NZK, organizacji która zrzesza 29 regionalnych stowarzyszeń przedszkolnych Nowej Zelandii. Prelegentka przedstawiła najważniejsze aspekty zmian w zakresie edukacji przedszkolnej w tym kraju. Wystąpienie pracowników Uniwersytetu Roehampton w tej samej sekcji poświęcone było natomiast badaniom, których celem było zrozumienie, jak nauczyciel wczesnej edukacji rozwija, wdraża i wyraża zasady pedagogiki freblowskiej. Dokonano analizy pedagogicznej dokumentacji prowadzonej przez 14 nauczycieli stażystów, a zwłaszcza archiwizowanych przez nich zdjęć, narracji i wykorzystanych metafor. Analiza badawcza zasad pedagogiki freblowskiej osadzona była w teorii ugruntowanej.

Po południu odbyły się jeszcze dwie półtoragodzinne sesje tematyczne: *Self activity* (1.3) i *Play culture* (1.4). W sesji 1.3 wystąpiło trzech badaczy z różnych ośrodków Wielkiej Brytanii: z Uniwersytetów Exeter, Roehampton i Canterbury. Pierwsza badaczka dr Emese Hall skoncentrowała się na roli czytania, pisania oraz rysowania, rozpatrując je w świetle edukacyjnej polityki państw i skupiając się na nowych w edukacji pojęciach (np. *multimodality* i *multiliteracy*). Sue Robbson wykazała różnice w myśleniu i uczeniu się dzieci 4–5-letnich w zależności od tego, czy aktywność była przez nich inicjowana samodzielnie, czy przez dorosłego. Ostatnie wystąpienie dr Kathy Goouch poświęcone było badaniu pilotażowemu dotyczącemu śpiewania małym dzieciom i wykazaniu płynących z niego korzyści.

Bardzo interesujące wystąpienia w sesji 1.4 koncentrowały się wokół uczenia się w plenerze. Kontakt z naturą i ruch na świeżym powietrzu był przez Froebla bardzo podkreślany i wdrażany w placówkach przedszkolnych już w XIX wieku. Clare Austin przedstawiła wstępne wnioski z projektu badawczego oceniającego skuteczność wpływu *Leśnych szkół* na aktywność fizyczną dzieci w porównaniu do tradycyjnie realizowanych zajęć fizycznych i ruchowych. Edukacyjne leśne sesje prowadzone były w czterech eksperymentalnych szkołach przez okres 12 tygodni, a ocena ich efektywności oparta została o analizę ilościową i jakościową. Inny przykład uczenia się w plenerze zaproponowała prof. Fusa Abe z Japonii, przedstawiając walory edukacyjne *Dnia sportu* w Japonii, zwanego *Undokai*. Nazwa ta kryje w sobie unikalny styl zabawy na świeżym powietrzu, reali-

zowany w edukacji małych dzieci i zbieżny z frebrowskim festynem w plenerze, uwzględniającym zabawy, tańce, śpiew oraz zajęcia sportowe. Wystąpienie dr Kristen Nawrotzki miało charakter historyczny i przedstawiało analizę czynników determinujących ekspansję wychowania przedszkolnego na tereny USA i związane z tym zmiany organizacyjne w polityce i organizacji edukacji w II połowie XX wieku.

Po południu uczestnicy konferencji odwiedzili społeczność religijną *Community Playthings*, mieszkającą kilkanaście kilometrów od Canterbury i mającą własny zakład produkcji naturalnych, drewnianych zabawek¹⁰. Ta otwarta wielopokoleniowa społeczność, prowadząca własny żłobek, przedszkole i szkołę, promuje wychowanie dzieci zgodne z naturą, z dala od nowoczesnych technologii informacyjnych i cywilizacyjnych zagrożeń współczesnego świata. Wytwarzane w ich fabryce duże klocki, kąciki do zabawy i mniejsze akcesoria są znane i popularne w przedszkolach i szkołach w całej Wielkiej Brytanii oraz za granicą.

Drugi dzień naukowego spotkania rozpoczęła dr Nelleke Bakker z Uniwersytetu Groningen w Holandii wystąpieniem pt. *Play, self-activity and the origin of Froebel's Kindergarten in the Netherlands*. Dr Bakker, historyk pedagogiki, przybliżyła rolę zabawy i aktywności własnej małych dzieci jako idei, które były podstawą rodzących się w XIX wieku przedszkoli frebrowskich w Holandii. Szczególnie skoncentrowała się na życiu i działalności pisarki i aktywistki Elise van Calcar (1822–1904), która wprowadziła pedagogikę frebrowską jako metodę. Badaczka przedstawiła rozwój idei frebrowskich na przestrzeni wieków, zaakcentowała rolę zabawy w poznawczym i moralnym rozwoju dziecka oraz wspierającą rolę dorosłego.

Do południa 27 czerwca odbyły się dwie sesje tematyczne, zatytułowane: *Professional identity* (2.1) i *Self-activity* (2.2), po południu 3 sesje: *Therapeutic play* (2.3), *Play culture* (2.4) oraz *Self-activity* (2.5). W sesji 2.1 poruszono kwestie związane z wczesnym formowaniem się przekonań u kobiet nauczycielek w okresie wczesnego dzieciństwa. Respondentki badane były za pomocą techniki wywiadu. Poruszono także kwestie związane z wprowadzeniem do kształcenia nauczycieli pedagogiki zabawy oraz zaakcentowano potrzebę modyfikowania treści kształcenia, uwarunkowaną uwzględnieniem problemów społeczno-ekonomicznych dzieci na świecie, ich bytowaniem w zróżnicowanych, często bardzo trudnych warunkach społeczno-ekonomicznych. Prof. Mathias Urban z Early Childhood z Research Centre przy Uniwersytecie w Roehampton w Londynie podkreślił, że aby podstawowe potrzeby życiowe i edukacyjne wszystkich dzieci mogły być realizowane, trzeba zrewidować teorię i praktykę edukacyjną.

W trakcie wystąpień w sesji 2.2 prelegenci odwołali się do przemian w zakresie priorytetów edukacyjnych oraz do osiągnięć wielkich pedagogów, takich jak John Dewey, Horace Mann, Lew Wygotski. Profesorowie Larry Prochner i Anna Kirowa z Uniwersytetu Alberta w Kanadzie skoncentrowali się na badaniu relacji między programem edukacji dzieci i programami nauczania nauczycieli wczesnej edukacji w dwóch przedszkolach laboratoryjnych w Stanach Zjednoczonych XX wieku: Laboratorium Johna Deweya na

¹⁰ <http://www.communityplaythings.co.uk/products/wooden-toys> [28.06.2014].

Uniwersytecie w Chicago i przedszkola w Teachers College Columbia University, Horacego Manna. Badacze, starając się zrozumieć zmiany edukacyjne w kontekście szkół laboratoryjnych, podkreślali, że nowa pedagogika wymaga także nowego podejścia do kształcenia nauczycieli. Do Deweya odwołała się w swoim wystąpieniu dr Jane Read, przedstawiając wpływ prac badacza na rozkwit metody projektu i szkół eksperymentalnych w Wielkiej Brytanii. Kolejna referująca, Yordanka Valankowa w swoim wystąpieniu zwróciła uwagę na przemiany dokonujące się w Rosji w latach 20. i 30. XX wieku i tym samym zainicjowała dyskusję na temat związku doktryny partii bolszewickiej z żydowskimi i progresywnymi ideami w zakresie edukacji artystycznej. Analizy badawcze prowadziła opierając się na pismach Leona Trockiego, Lwa Wygotskiego i Johna Deweya.

Sesja 2.3 dotyczyła terapeutycznej funkcji zabawy. Wystąpili w niej: prof. Ron Best, dr Andressa Gadda i dr Simon Hayhoe z angielskich ośrodków naukowych. W dyskusji poruszone zostały kwestie wykorzystania zabawy w psychoterapii. Opisano skuteczność zabawy w indywidualnych przypadkach dzieci agresywnych, z zespołem ADHD oraz dzieci niewidomych.

W sekcji 2.4 pojawiły się tematy związane z kulturą zabawy. Pracownicy Froebel Department of Primary and Early Childhood Education w National University w Dublinie opowiadali o projekcie, realizowanym wraz ze organizacją *Hope* i dotyczącym tworzenia centrów zabawy dla najbiedniejszych dzieci ulicy z Indii oraz przygotowywania opiekunów do pracy z nimi. Grace Choi z Chin zreferowała natomiast projekt szkolenia rodziców w zakresie nawiązywania i podtrzymywania więzi i interakcji zabawowej z wykorzystaniem darów Froebela.

W sekcji 2.5 tematem wiodącym była aktywność własna dziecka. Amy Palmer odniosła się do wartości scenariuszy teatralnych przeznaczonych do odgrywania ich przez dzieci i praktykowanych już w pierwszych placówkach freblowskich. Zapowiedziała, że jej artykuł dotyczy przeglądu scenariuszy sztuk pod względem ich wartości moralnej i edukacyjnej. Kate Lucy Smith przedstawiła natomiast wycinek badań etnograficznych, dotyczących pierwszych doświadczeń pisarskich dzieci 4–5-letnich. Badanie oparte na obserwacji uczestniczącej wykazało, że dzieci sprawnie używają narzędzi pisarskich, tworzą znaki i symbole dla reprezentacji określonych celów i intencji. Moje wystąpienie dotyczyło obserwacji dzieci w toku zabaw swobodnych w polskich przedszkolach. Badania pozwoliły na przeanalizowanie warunków zewnętrznych i wewnętrznych zabawy polskich przedszkolaków pod kątem miejsca, czasu, tematu, zabawy, rodzajów zabaw, używanych w nich rekwizytów, roli nauczyciela w zabawie itp., w zależności od pory dnia, czyli w godzinach przedpołudniowych i po południu.

Trzeci dzień konferencji miał charakter metodyczny. Przybyło wielu nowych uczestników: nauczycieli praktyków, studentów, rodziców, członków Edinburgh Froebel Network. Obrady rozpoczęła ceniona w środowisku naukowym prof. Tina Bruce, autorka wielu opracowań na temat dziecka i jego zabawy¹¹. Wykład prof. Tiny Bruce nosił tytuł *Learn-*

¹¹ Zob. m.in. T. Bruce (1991), *Time to play in early childhood education and care*. London, Hodder Arnold; T. Bruce (1996), *Helping young children to play*. London, Hodder Arnold; T. Bruce (2011), *Learning*

ing through play: a Froebelian perspective. Badaczka jest znana na całym świecie jako autorka teorii 12 cech zabawy, a podczas wystąpienia ilustrowała te cechy przykładami z praktyki. Zdaniem T. Bruce dzieci w zabawie wykorzystują swoje pierwsze indywidualne doświadczenia, ustanawiają reguły, normy i przestrzegają ich w toku zabawy, tworzą rekwizyty i same dokonują wyboru, czy i w co się bawić. Podejmują zabawy fikcyjne i przez to przygotowują się do przyszłości. Profesor podkreśliła, że dzieci czasami się bawią same, razem z innymi albo równolegle, a czasem współpracują w parach lub grupach. Bawiące się dzieci są bardzo głęboko zaangażowane w zabawę i trudno im przeszkodzić w tym procesie uczenia się. W czasie zabawy dzieci „zanurzają” się w proces głębokiej nauki. Ponadto każda zabawa ma swój własny plan, a dzieci testują zgromadzone doświadczenia, umiejętności i kompetencje. Wartość zabawy leży także w tym, że przedszkolaki nadają jej znaczenia przez pryzmat własnych relacji z rodziną, przyjaciółmi i kulturą, w której żyją. Prof. Tina Bruce podkreśliła, że jeśli zabawa jest zharmonizowana, to ciągnie się w nieprzerwany sposób w czasie i przestrzeni. Określa się ją wówczas zabawą swobodnie płynącą (*free-flow play*). Przedstawione cechy zabawy zostały trafnie zilustrowane materiałem fotograficznym.

Po wykładzie prof. T. Bruce obradowały w sekcjach trzy równoległe grupy tematyczne. W pierwszej (3.1) przedstawiono wyniki projektów badawczych prowadzonych pod patronatem *The Froebel Trust*. Były to inicjatywy dotyczące wspierania rozwoju dzieci w najbiedniejszych rejonach świata w Kalkucie w Indiach oraz Soweto w Południowej Afryce. Druga sesja (3.2) pt. *A child's Garden* zgromadziła prelegentów i słuchaczy wokół kwestii najbardziej adekwatnej organizacji przestrzeni edukacyjnej, szczególnie przestrzeni ogrodu. W sesji *Block play* (3.3) przedstawiciele środowiska naukowego Japonii zaprezentowali efekty zabawy konstrukcyjnej z wykorzystaniem małych i dużych klocków. Wnioski płynące z ich badań korespondowały z prezentacjami zdjęć dziecięcych zabaw, które przedstawili i omówili uczestnicy przybyli z Edynburga. Po przerwie obiadowej miały jeszcze miejsce 4 równoległe sekcje i warsztat metodyczny. Wymiana doświadczeń i poglądów w grupach dotyczyła zagadnień takich jak: śpiewanie, tworzenie muzyki, taniec, konstruowanie z materiałów odpadowych, zabawy najmłodszych dzieci w żłobku, zasady freblowskie i zabawa heurystyczna. Warsztat związany był z projektem badawczym prowadzonym przez Jacqui Cousins i dotyczył zabawy manipulacyjnej dzieci do 3 lat, opracowanej metodycznie przez pedagog-freblankę Elinor Goldschmied i znanym jako *koszyk skarbów* (*treasure basket*).

Obrady oficjalnie zamknięto w trzecim dniu sympozjum o godz. 16.15. Przewodnicząca Międzynarodowego Towarzystwa Freblowskiego prof. Hellen May z Uniwersytetu w Otago w Nowej Zelandii przedstawiła kilka syntetycznych konkluzji:

- Żadnego dziecka nie można zmusić do zabawy. Zabawa jest związana z wolnym wyborem dziecka. Należy być przy tym świadomym rozróżnienia swobodnej

zabawy (*free play*) od rozrywki, wesołości, zartobliwości (*playfulness*). Idee te rzucają nowe światło na zabawę i prowokują do pytań: *Dlaczego dzieci inicjują zabawę? Dlaczego ktoś chce się z kimś bawić? Jak można rozwijać zabawę w instytucjach, w których pracujemy na co dzień z dziećmi?*

- Niezwykle istotne jest podniesienie rangi zabawy, wzmocnienie jej i promowanie w środowisku rodzinnym, przedszkolnym, szkolnym oraz akademickim. Wartość i ranga zabawy powinny być widoczne i realizowane w edukacyjnej polityce każdego z państw.

Zamykając konferencję, przewodnicząca *International Froebel Society* prof. May zapowiedziała, że następna konferencja odbędzie się tradycyjnie za dwa lata, tym razem w Kassel w Niemczech.

Analizując stronę organizacyjną konferencji, należy podkreślić, że wszystkim wykładom plenarnym, prezentacjom w sekcjach i referatom towarzyszyła dyskusja. Wykłady plenaryjne wraz z dyskusją trwały 1 godzinę i 15 minut. Obrady w sekcjach trwały 1,5 godziny i były realizowane w dwóch formułach ustalanych wspólnie przez prowadzącego sesję i audytorium. Były to: trzy kolejne dwudziestominutowe wystąpienia i dyskusja z pytaniami i komentarzami lub wystąpienie prelegenta i bezpośrednio po nim dziesięciominutowa dyskusja. W liczącej 1,5 godziny sesji występowało co najwyżej trzech mówców. Po każdym wystąpieniu słuchacze licznie zabierali głos, pytali, komentowali, dzielili się własnymi spostrzeżeniami naukowymi i praktycznymi. Dyskusje były bardzo inspirujące, a uczestnicy sympozjum bardzo zdyscyplinowani i aktywni.

Odnosząc się do strony merytorycznej, po zakończeniu konferencji doszłam do wniosku, że zabawa jest w dalszym ciągu postrzegana niejednoznacznie. Przez wielu nadal widziana jest jako aktywność mniej wartościowa, właściwa głównie dzieciom, niedojrzała forma aktywności, z której się stopniowo wyrasta. Wydaje się, że stoi ona nadal, przynajmniej w opinii nieprofesjonalistów, w opozycji do „poważnej i wartościowej” nauki szkolnej. Z drugiej strony badacze uznają ją za najwyższe osiągnięcie rozwojowe ludzkiego gatunku. Dowodzi się, że umożliwia rozwój człowieka i jego kreatywności w każdym obszarze, wspiera samoregulację, pełni funkcję terapeutyczną. Zgromadzone na konferencji doświadczenia pozwoliły mi ugruntować swoje przekonanie, że zabawa jest formą zdobywania kompleksowych doświadczeń, formą uczenia się holistycznego, buduje poznawcze i metapoznawcze kompetencje dziecka, rozwija i leczy; jej wartość rozwojowa jest nieoceniona. W związku z tym zabawa nie może być w żaden sposób umniejszana, zwłaszcza na rzecz nauki szkolnej, innego kierowanego procesu uczenia czy treningu. Powinna być pielęgnowana i szanowana. Prawo do niej gwarantuje Deklaracja Praw Dziecka ONZ, zapisy prawa oświatowego poszczególnych krajów, choć poszanowanie tego prawa jest zależne przede wszystkim od świadomości dorosłego.

Literatura

- Aister. *Early Childhood and Primary Education Early Childhood Education, Framework for early learning*. (2009), National Council for Curriculum and Assessment.
- Bobrowska-Nowak W.(1978), *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*. Część II. *Wybór materiałów źródłowych*. Warszawa, WSiP.
- Bronson M., (2000), *Self-regulation in Early Childhood*. New York, Guilford Press.
- Bruce T. (1991), *Time to play in early childhood education and care*. London, Hodder Arnold.
- Bruce T. (1996), *Helping young children to play*. London, Hodder Arnold.
- Bruce T. (2011) *Cultivating creativity: babies, toddlers and early years*. London, Hodder Education.
- Bruce T. (2011), *Early childhood education*. London, Hodder Education.
- Bruce T. (2011), *Learning through play*. London, Hodder Education.
- Huizinga J. (2007), *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Schrunk, D. H. and Zimmerman B.J. (eds) (2008), *Motivation and self-regulated learning: Theory, Research and Applications*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Whitebread D. (2012), *Developmental Psychology & Early Childhood Education*. London, SAGE.

Źródła internetowe

- <http://www.intfroebelsoc.org/froebel-conference-programme-and-abstracts.pdf>, 28.06.2014.
- <http://www.communityplaythings.co.uk/products/wooden-toys>, 28.06.2014.
- www.intfroebelsoc.org, 28.06.2014.
- www.froebeltrust.uk, 28.06.2014.
- <http://www.froebeltrust.org.uk/newsletters/Newsletter-November-2013.pdf>, 28.06.2014.

Halina Rotkiewicz

Uniwersytet Warszawski
Polskie Towarzystwo Pedagogiczne
halina.rotkiewicz@ptp-pl.org

Sprawozdanie z XI Walnego Zjazdu Delegatów Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Warszawa, 3 kwietnia 2014 r.

Rok 2014 jest pierwszym rokiem kadencji nowych władz Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego wybranych na XI Walnym Zjeździe Delegatów P.T.P., który odbył się dnia 3 kwietnia w Warszawie. Zgodnie ze Statutem Towarzystwa kadencja ta trwa trzy lata.

Walny XI Zjazd Delegatów miał charakter sprawozdawczo-wyborczy. W programie Zjazdu znalazła się też sesja naukowa, w ramach której ulokowano referat prof. zw. dr hab. Henryki Kwiatkowskiej nt. „Ewolucja haseł zjazdowych P.T.P. – Ogólnopolskie Zjazdy Pedagogiczne” oraz referat prof. dr hab. Joanny Madalińskiej-Michalak „Przywódtwo edukacyjne”. Z racji wydłużonego przebiegu procedur wyborczych i dyskusji zjazdowej wystąpienia te włączono w program zebrania Zarządu Głównego Towarzystwa.

Na Zjeździe powołano skład Zarządu Głównego Towarzystwa, Główną Komisję Rewizyjną i Sąd Koleżeński. Przewodniczącą Towarzystwa została wybrana prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak. Wiceprzewodniczącymi zostały: prof. zw. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, prof. dr hab. Joanna Ostrouch-Kamińska i dr Halina Rotkiewicz. Sekretarzem Generalnym Towarzystwa został prof. zw. dr hab. Marian Walczak. W Prezydium znalazły się następujące osoby: prof. dr hab. Agnieszka Cybał-Michalska, dr hab. Anna Jurgiel-Aleksander, prof. dr hab. Mirosław Sobecki, prof. dr hab. Wanda Drózka, prof. dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec. Funkcję przewodniczącej Głównej Komisji Rewizyjnej powierzono prof. dr hab. Krystynie Pankowskiej, zaś Sądu Koleżeńskiego dr Adamowi Szczówce.

Na Zjeździe podjęto także znaczące uchwały. Na mocy uchwały powołano trzy nowe Oddziały Towarzystwa: Oddział w Częstochowie, Oddział w Radomiu i Oddział w Bielsku-Białej. Podjęto uchwałę stanowiącą o medalu Towarzystwa, szczegóły realizacji tej idei powierzając Zarządowi Głównemu. Na wniosek Sekretarza Generalnego Towarzystwa podjęto także uchwałę o przyznaniu długoletniemu Przewodniczącemu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego prof. zw. dr hab. Zbigniewowi Kwiecińskiemu tytułu honorowego przewodniczącego. W ponad trzydziestoletniej historii Towarzystwa (Towarzystwo założono w 1981 roku) jest to trzecie takie wyróżnienie. Pierwsze dwa tytuły nadano członkom – założycielom, którymi byli: prof. zw. dr hab. Bogdan Suchodolski (1981 r.) i prof. zw. dr hab. Wincenty Okoń (1993 r.).

W minionej kadencji prowadzono działalność statutową zarówno w Zarządzie Głównym Towarzystwa, jak i jego 20 Oddziałach terenowych. Organizowane były konferencje, spotkania naukowe, seminaria, wydawane publikacje. Ukazał się tradycyjnie już wydawany po każdym Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym kolejny tom zawierający zjazdowe referaty, wystąpienia. Ukazywały się czasopisma Towarzystwa „Studia Pedagogiczne”, których redaktorem naczelnym jest prof. zw. dr hab. Henryka Kwiatkowska, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, gdzie redaktorem na czelnym jest prof. zw. dr hab. Marian Walczak, „Forum Oświatowe” pod redakcją prof. dr hab. Doroty Gołębiak i „Problemy Wczesnej Edukacji” po redakcją prof. zw. dr hab. Doroty Klus-Stańskiej.

Podczas minionej kadencji prowadzone były szeroko zakrojone prace nad Statutem Towarzystwa. Drogą uchwały podjętej przez Nadzwyczajny Zjazd Delegatów P.T.P. przyjęto nową wersję Statutu uwzględniającą tak zmiany, jakie dokonały się w otaczającej rzeczywistości społecznej, jak i obowiązujące obecnie regulacje prawne. Statut został już zatwierdzony (dnia 23 maja br.) przez Sąd Rejonowy dla miasta Warszawy i Sąd Gospodarczy stając się tym samym obowiązującym dokumentem.

Towarzystwo ma założoną stronę internetową (<http://www.ptp-pl.org/index.php>) zawierającą informację o władzach Towarzystwa i poszczególnych Oddziałach. Podana jest struktura organizacyjna Towarzystwa, skład Zarządu Głównego, Głównej Komisji Rewizyjnej i Sądu Koleżeńskiego, składy zarządów Oddziałów; zamieszczone są dane kontaktowe. Znaleźć tam można także formularz deklaracji członkowskiej. Zamieszczony będzie nowy Statut P.T.P. W założeniu ukazywać się będą informacje dotyczące przygotowań do Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, wybranych konferencji, seminariów i innych inicjatyw podejmowanych w ramach prac Towarzystwa.

Należy poinformować, iż zapoczątkowane zostały już wstępne prace przygotowawcze do organizacji następnego Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego inicjowanego przez Towarzystwo. Pierwszy odbył się w 1993 roku w Rembertowie, ostatni we wrześniu 2013 roku w Gdańsku. Następny, IX Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny odbędzie się w Białymstoku – gospodarzem będzie tamtejszy Uniwersytet. Roboczy tytuł/temat Zjazdu został już sformułowany. Skład obu Komitetów – Komitetu Programowego i Komitetu Organizacyjnego Zjazdu będzie ustalony w lipcu 2014 r. w ramach prac Zarządu Głównego P.T.P.

Kończący sprawowanie funkcji Przewodniczącego Towarzystwa prof. Zbigniew Kwieciński, dokonał na XI Walnym Zjeździe Delegatów przeglądu i podsumowania działań Towarzystwa na całej przestrzeni jego istnienia, koncentrując uwagę na kierunkowym pytaniu: „O jaką pedagogikę i edukację zabiegaliśmy w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym?” Odpowiadając na to pytanie uwypuklił znaczenie jakości, interdyscyplinarności i humanistycznej perspektywy, zwrócił także uwagę na niezwykle ważną ideę współpracy i konsolidacji środowiska polskich pedagogów. Problematyka ta nie straciła na znaczeniu, pojawiła się także w dyskusji zjazdowej i sformułowanych na Zjeździe wnioskach, które będą uwzględnione w pracach nowych władz Towarzystwa.

Autorzy/Authors

Zdzisław Aleksander – prof. nadzw. dr hab. Wydział Studiów Edukacyjnych, Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku, Poland

Barbara Bilewicz-Kuźnia – dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Poland

Maria Kielar-Turska – prof. zw. dr hab., Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Poland

Aleksandra Maj – mgr, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, Poland

Agnieszka Nowak-Łojewska – dr hab., prof. UZ, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Zielonogórski, Poland

Leah O’Toole – PhD Candidate, Marino Institute of Education, Dublin, Ireland

Halina Rotkiewicz – dr, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Poland

Anne Ryan – PhD, Marino Institute of Education, Dublin, Ireland

Hana Stadlerová – PhD, Assistant Professor, Masaryk University, Czech Republic

Katarzyna Stawiarska – mgr, Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Poland

Malgorzata Wójcik – mgr, Instytut Humanistyczny, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. S. Pigoń w Krośnie, 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>, 07.04.2011.
5. Teksty nadesłane do redakcji „Problemy Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, opisaną 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 key words (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), *Whyfly? 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>, 07.04.2011.
- 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/Editors_intro.aspx).

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

Warunki prenumeraty pisma „Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education” w 2015 roku zostaną podane w następnym numerze.

Subscription information

Subscription terms to “Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education” in 2015 will be published in the next issue of the journal.