



ISSN 1734-1582

ISSN 2451-2230 (online)

# PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XIX 2023

Numer 2(57)

**POTENCJAŁ DZIECKA –  
NOWE DANE, NOWE POLEMIKI**

**A CHILD'S POTENTIAL –  
NEW DATA, NEW POLEMICS'**

w numerze m.in.:

- **Wiesława Limont**, *Exploring and developing diverse potentials and abilities – new perspectives*
- **Ewa Filipiak**, *Rozwijanie zdolności samoregulacyjnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym – perspektywa kulturowo-historyczna...*
- **Danuta Urbaniak-Zajac**, *O profesjonalności nauczyciela świetlicy – refleksja nad instytucjonalną codziennością*
- **Monika Wiśniewska-Kin**, *O rozumiejąco-przeżyciowym podejściu do nauki czytania i pisanía...*

WYDAWNICTWO UNIwersytetu GDAŃSKIEGO

#### **RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COUNCIL**

Ludmila Belásová – Prešovská univerzita (Słowacja)  
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA)  
Demetra Evangelou – Purdue University (USA)  
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski  
Astrid Męczkowska-Christiansen – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte  
Nina-Jo Moore – Appalachian State University (USA)  
Roberto Muffoletto – Appalachian State University (USA)  
Krystyna Nowak-Fabrykowski – Central Michigan University (USA)  
Aleksandr Połonnikow – Belarusian State Pedagogical University (Belarus)  
Sharon E. Smaldino – Northern Illinois University (USA)  
Andrzej Szklarski – University of Linköping (Szwecja)  
Bogusław Śliwerski – Uniwersytet Łódzki  
Małgorzata Żytko – Uniwersytet Warszawski

#### **ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM**

Dorota Klus-Stańska (red. naczk.), Marzenna Nowicka (z-ca red. naczk.), Grażyna Szyling, Patrycja Brudzińska (sekr. red.); red. tematyczni: Małgorzata Kowalik-Ołubińska, Agnieszka Nowak-Lojewska, red. językowi: Małgorzata Dągiel (jęz. pol.), Michał Daszkiewicz (jęz. ang.); Paweł Atroszko (red. statystyczny); Cezary Kurkowski, Paweł Atroszko (red. działu promocji)

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

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

**Projekt logo/ Project of the logo:** Adam Stański

**Skład i łamanie/ Typesetting and page layout:** Kacper Lutkiewicz

© Copyright by Uniwersytet Gdański  
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582  
E-ISSN 2451-2230

Czasopismo „Problemy Wczesnej Edukacji” otrzymało grant MEiN w ramach programu „Rozwój czasopism naukowych” na realizację określonych działań w latach 2022–2024.

#### **Czasopismo recenzowane/ Peer-reviewed journal**

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

#### **Wydawca/ Editor:**

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego  
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot  
tel. +48 58 523 11 37, tel. kom. +48 725 991 206  
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl  
wydawnictwo.ug.edu.pl  
Księgarnia internetowa: wydawnictwo.ug.edu.pl/sklep

#### **Druk i oprawa/ Printed and bound by:**

Zakład Poligrafii Uniwersytetu Gdańskiego  
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot  
tel. +48 58 523 14 49

## Spis treści

### ROZPRAWY I ARTYKUŁY

<b>Wiesława Limont</b> , <i>Exploring and developing diverse potentials and abilities – new perspectives</i> . . . . .	9
<b>Ewa Filipiak</b> , <i>Rozwijanie zdolności samoregulacyjnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym – perspektywa kulturowo-historyczna. Etnograficzne studium przypadku</i> . . . . .	23
<b>Danuta Urbaniak-Zajac</b> , <i>O profesjonalizacji nauczyciela świetlicy – refleksja nad instytucjonalną codziennością</i> . . . . .	39
<b>Monika Wiśniewska-Kin</b> , <i>O rozumiejąco-przeżyciowym podejściu do nauki czytania i pisania (na przykładzie strategii „Skuteczne zdziwienie. Wyzwalamy myślenie”)</i> . . . . .	51
<b>Lucyna Telka</b> , <i>Postrzeganie dziecka przez wychowawcę w żłobku</i> . . . . .	67
<b>Urszula Szuścik</b> , <i>Samorealizacja – potencjał dziecka w twórczości plastycznej. Propozycja programu kształcenia plastycznego w klasach początkowych</i> . . . . .	79
<b>Ewa Szatan</b> , <i>Rzecz o potencjale dziecka w aktywnościach muzycznych – refleksje o „ruchu z muzyką”</i> . . . . .	89
<b>Agnieszka Koterwas, Edyta Nowosielska</b> , <i>Positive experiences of distance education from the perspective of primary school pupils, grades I–III</i> . . . . .	102
<b>Kalina Jastrzębowska</b> , <i>What is the area of a pig? Problem posing and problem solving in early childhood education</i> . . . . .	114
<b>Patrycja Brudzińska</b> , <i>Eksploracyjna mowa dziecięca: rola komunikacji werbalnej w trakcie konstruowania</i> . . . . .	133
<b>Grażyna Szyling</b> , <i>O możliwości zredefiniowania niepowodzeń szkolnych. Rekonstrukcja zmiany myślenia studentek – przyszłych nauczycielek wczesnej edukacji</i> . . . . .	150
<b>Dorota Duda</b> , <i>Nauczycielki wobec możliwości zmiany pozycji społecznej przez uczniów. Klasowość w perspektywie ich osobistych teorii pedagogicznych</i> . . . . .	165
<b>Lidia Bieliniś</b> , <i>Przeszukując e-pustynię: po-krytyczny namysł nad e-podręcznikami dla edukacji wczesnoszkolnej</i> . . . . .	179
<b>Piotr Kowzan</b> , <i>Dzieci podczas ulicznych protestów – szczeble i granice partycypacji</i> . . . . .	194

**NARRACJE I PRAKTYKI**

<b>Natalia Gozdalska, <i>Odkrywanie potencjału dziecka w pracy metodą projektów – praktyka nauczyciela przedszkola</i></b> . . . . .	.211
<b>Autorzy</b> . . . . .	.222
<b>Lista recenzentów w roku 2023</b> . . . . .	.223
<b>Informacje dla Autorów</b> . . . . .	.225

## CONTENTS

### STUDIES AND ARTICLES

<b>Wiesława Limont</b> , <i>Exploring and developing diverse potentials and abilities – new perspectives</i> . . . . .	9
<b>Ewa Filipiak</b> , <i>Developing self-regulatory abilities in early school children – a cultural and historical perspective: an ethnographic case study</i> . . . . .	23
<b>Danuta Urbaniak-Zajac</b> , <i>On the day-care teacher's professionalism – a reflection on institutional everyday life</i> . . . . .	39
<b>Monika Wiśniewska-Kin</b> , <i>On an understanding and experiential approach to literacy learning (using the "Effective astonishment. Triggered thinking" strategy as an example)</i> . . . . .	51
<b>Lucyna Telka</b> , <i>Perception of the child by the educator in the creche</i> . . . . .	67
<b>Urszula Szuścik</b> , <i>Self-realization – the potential of a child in art. A proposal for an art education program in primary grades</i> . . . . .	79
<b>Ewa Szatan</b> , <i>A story about a child's potential in musical activities – reflections on movement with music</i> . . . . .	89
<b>Agnieszka Koterwas, Edyta Nowosielska</b> , <i>Positive experiences of distance education from the perspective of primary school pupils, grades I–III</i> . . . . .	102
<b>Kalina Jastrzębowska</b> , <i>What is the area of a pig? Problem posing and problem solving in early childhood education.</i> . . . . .	114
<b>Patrycja Brudzińska</b> , <i>Children's exploratory talk: The role of verbal communication during construction</i> . . . . .	133
<b>Grażyna Szyling</b> , <i>On the possibility of redefining school failures. Reconstruction of the change in the reasoning of students-future early education teachers</i> . . . . .	150
<b>Dorota Duda</b> , <i>Early childhood education teachers towards the possibility of social mobility of pupils. Social classes in the perspective of their private pedagogical theories.</i> . . . . .	165
<b>Lidia Bielinis</b> , <i>Searching the e-dessert: a post-critical reflection on e-textbooks for early childhood education</i> . . . . .	179
<b>Piotr Kowzan</b> , <i>Children during street protests – levels and boundaries of participation</i> . . . . .	194

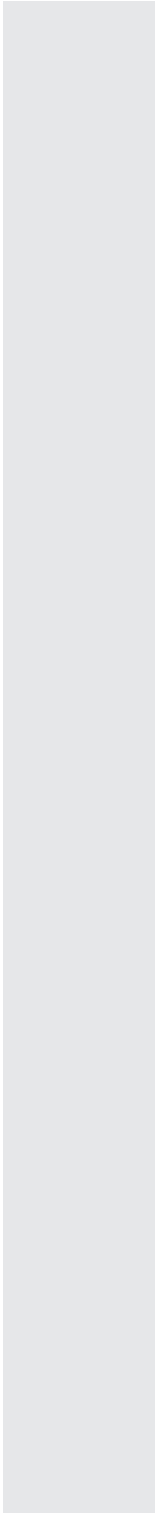
**NARRATIONS AND PRACTICES**

<b>Natalia Gozdalska, <i>Exploring a child's potential at work using the Project Approach – the practice of a kindergarten teacher</i></b> . . . . .	.211
<b>Authors</b> . . . . .	.222
<b>List of Reviewers in 2023</b> . . . . .	.223
<b>Information for Authors</b> . . . . .	.228

---

**ROZPRAWY  
I  
ARTYKUŁY**

---







*Wiesława Limont*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.01>

ORCID:0000-0002-7799-5128

Nicolaus Copernicus University in Toruń

wieslawa.limont@gmail.com

## Exploring and developing diverse potentials and abilities – new perspectives

### Summary

This article presents novel approaches to exploring and developing children's diverse potentials and abilities. Traditionally, potential has been understood as an individual's innate endowment, primarily pertaining to intelligence, facilitating achievement. However, new perspectives encompass a broader spectrum of factors, including psychosocial aspects. This article examines two concepts. The first one is the Theory of Positive Disintegration, which focuses on the personal, emotional, and moral development of individuals. According to this theory, a strong developmental potential and its content play a crucial role in the development of personality and abilities. Gifted individuals exhibit characteristics such as heightened intensity of experiences and sensations, as well as asynchronous development. Education should embrace the unique and individualized growth of gifted individuals, with the aim of facilitating their development towards higher values and a complete personality. The second concept under examination is the Talent Development Megamodel, which focuses on domain-specific abilities. Within this framework, distinct trajectories of talent development are delineated based on an individual's domain-specific ability and potential associated with abilities and psychosocial skills. The objective of education within the Megamodel is to foster achievements and ultimately exceptional accomplishments among the gifted.

**Keywords:** megamodel, potential, Dąbrowski, overexcitability, ability

**Słowa kluczowe:** megamodel, potencjał, Dąbrowski, wzmożone pobudliwości psychiczne, zdolności

### Introduction

An individual's potential encompasses inherent capacities, abilities and predispositions that can be developed and used to achieve success and fulfilment across various domains of life. The Dictionary of Psychology defines "potential" as follows: "potential. Relating to the condition of **potentiality**" (Reber 1985: 561). "Potentiality. A present set of circumstances that suggests a latent ability; characteristics that are used to infer that some property or talent not currently manifested will develop or be learned" (Reber 1985: 561–562). Possessed potential

is a promise of the development of giftedness (Limont 2010). Depending on the context analysed, it can take on slightly different meanings and structures, such as developmental potential related to personal growth (Dąbrowski 1979), intellectual potential understood as IQ-based intelligence (Galton 1874; Cox 1926), potential associated with a domain-specific ability (Bloom (ed.) 1985; Subotnik et al. 2011), as well as potential related to morality (Dabrowski 1970). In early studies, researchers focused on intelligence as an innate, static, and unchanging indicator of intellectual giftedness. Contemporary understanding regards potential as malleable and dynamic, subject to development, and related to various psychosocial factors. The way potential is understood determines the definition of giftedness, identification methods and guidelines for education. Potential and giftedness can be understood as a promise of future achievement and success (Subotnik et al. 2023), a promise to develop ethical leaders who can make the world a better place to live (Sternberg 2020). Viewed through this perspective, potential and giftedness are of interest not only to parents, educators, and teachers, but also to researchers and policy makers seeking to develop optimal methods and programmes in education. The concepts of giftedness differentiate between two ways of understanding giftedness. In one, a gifted individual is important alongside their development and problems (Dabrowski 1970), while the other emphasizes their achievements and accomplishments (Subotnik et al. 2011).

### **Traditional understanding of potential as an individual's innate endowment, primarily pertaining to intelligence**

Historically, an important and ongoing problem associated with giftedness has been the question of **nature or nurture** (Galton 1874). During the early stages of giftedness research, the dominant notion held that potential was hereditary and served as the foundation for the development of giftedness and abilities. In the second half of the 19th century and in the first half of the 20th century, psychologists became interested in giftedness, but predominantly in intelligence. The study of intelligence began with the application of psychometric and historiometric methods. A pioneer in this field was Francis Galton (1883), who held that potential or natural ability was innate and hereditary. However, he advocated for an expanded conception of giftedness that would encompass the entire structure, including capacity, passion, and commitment to hard work. Lewis M. Terman (1916) conducted a longitudinal study of gifted children with high IQs, while Leta Stetter Hollingworth (1926) developed concepts for identifying, supporting, and educating children with IQs above 155. Catharine Cox (1926) conducted a broad study with the application of the historiometric method, the results of which showed that geniuses had high IQs in childhood. The belief in the genetic and innate conditioning of potential, and its stability over the lifespan, was often accompanied by references to the influence of environment and upbringing on the development of intellectual giftedness.

### **A novel approach focusing on a broader spectrum of factors encompassing psychosocial aspects**

A novel approach to understanding potential incorporates more factors, including intellectual, personality, emotional, psychosocial, and other elements. This approach is a response to strong objections raised by researchers, theorists, and practitioners against the concept of intelligence as the sole, static, and innate indicator of potential and giftedness. Joseph S. Renzulli's (2005) model, known as the Three-Ring Conception of Giftedness (TRCG), incorporates above-average, but not necessarily superior, ability, creativity, and task commitment. He classified giftedness into two categories: the first encompasses **schoolhouse giftedness**, important for school-based learning, while the second includes **creative-productive giftedness**. Renzulli (2005) also emphasized a wide range of domain-specific ability *and advocated for educational programmes tailored to address diverse forms of giftedness once identified in students.*

Howard Gardner (1999), the author of the Multiple Intelligence (MI) concept, recognized the complexity of human potential, encompassing not only one, but nine distinct intelligences as defined by him. Gardner (1999) defined intelligence as the ability to solve problems, generate new ideas, or creations, thereby associating it with creative abilities. He believed that each individual possessed these intelligences, but in varying profiles, and their identification enabled the customization of educational programmes to address the specific needs and capacities of each student.

The Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT), developed by François Gagné (2016), shows the process of development and transformation of natural abilities into mature talents. The DMGT consists of five components: natural abilities, talents, a developmental process, and two catalysts: intrapersonal and environmental. Gagné (2016) believes that basic natural abilities can be observed in the day-to-day activities of children and students, both at home and at school.

The psychosocial model of giftedness called Sea Star (Tannenbaum 1983) encompasses general and special abilities, as well as non-intellective, environmental, and chance factors. The model's author classifies abilities into two categories: productive and performative. The productive category includes abilities that enable an individual to engage in activities resulting in the creation of a product, work, or concept. Examples include painting a picture, writing a book, or formulating a theory. The second category comprises abilities whose expression is connected with the process of performing. For instance, this could involve playing a musical piece for those gifted in music or participating in theatrical performances for those gifted in dramatic arts (Tannenbaum 2003). Abraham J. Tannenbaum emphasizes that "Keeping in mind that developed talent exists only in adults, a proposed definition of giftedness in children is that it denotes their potential (...)" (1983: 86).

In contemporary models, the concept of potential reflects its great complexity. It is associated with innate, qualitatively distinct natural, intellectual, creative, and domain-specific abilities. This article presents two models that differ in the understanding of potential and

giftedness. In Kazimierz Dąbrowski's (1979) Theory of Positive Disintegration (TPD), potential is seen as an individual's attainable level of development. In contrast, the Megamodel (Subotnik et al. 2011) defines potential in terms of abilities and psychosocial variables necessary to reach the highest levels of achievement at specific stages of development.

### **Kazimierz Dąbrowski's Theory of Positive Disintegration**

Kazimierz Dąbrowski's Theory of Positive Disintegration is a theory focusing on the personal, moral, emotional, and spiritual growth of individuals (Dąbrowski 1979; Piechowski 2014). Developmental potential plays a crucial role in this theory, as it indicates the maximum attainable level of an individual's development under favourable environmental conditions. This theory holds that human development is a dynamic process that encompasses successive stages of disintegration, or the breakdown of psychological structures, followed by integration at higher levels. According to Dąbrowski (1979), disintegration is a natural component of the developmental process and can manifest itself through various symptoms, such as fear, anxiety, or emotional sensitivity. In this theoretical framework, disintegration leads to positive transformations and facilitates the development of one's personality towards higher values in the hierarchy, provided the individual possesses sufficient developmental potential.

### **Developmental potential**

Dąbrowski identified three factors in the development of an individual. The first one is the innate constitutional developmental potential (DP), which defines the individual's potential level of development (Piechowski 1979). The second factor encompasses the impact of the immediate social environment. The third developmental factor represents the autonomous forces of self-directed development. Developmental potential can be strong, average, or weak. In cases of strong positive potential, the environment is not relevant, whereas for individuals with average or weak potential appropriate educational programmes are crucial to support and stimulate their development (Dąbrowski 1970).

Developmental potential comprises five forms of overexcitability (OE): psychomotor, sensual, intellectual, imaginational, and emotional. It also involves interests, abilities, intelligence, talents, as well as early manifestations of the individual's inner life and identity awareness (Piechowski 1979). Overexcitability is an intense and prolonged reaction to both external and internal stimuli, accompanied by enduring affective memory. Strong potential encompasses all or nearly all forms of OE, especially intellectual, imaginational, and emotional OEs (Dąbrowski 1979). Each form of OE has its own distinct characteristics (Piechowski 2014; Dąbrowski 2019). Psychomotor OE is characterised by an excess of energy, expressed through rapid speech, intense physical activity, and a tendency towards impulsiveness and competitiveness (Piechowski 2014). Children with psychomotor OE encounter problems

at school, displaying hyperactivity in the classroom, disturbing teachers, and struggling to concentrate (Dąbrowski 1964). Sensual OE is associated with a strong sense of sensual and aesthetic delights and deriving joy from sensory experiences. Individuals with this form of OE experience pleasure during encounters with beauty and art (Piechowski 2014). Young children show a need for frequent caresses and closeness to their mother, and some individuals may exhibit balletic abilities (Dąbrowski 1964). Intellectual OE manifests itself through the intensified activity of the mind, cognitive curiosity, a capacity for sustained intellectual effort and concentration, as well as a strong need for reading and reflective thinking (Piechowski 2014). From an early age, children inquire about the nature, causes, and purposes of phenomena, expecting satisfactory answers. They exhibit keen observation skills and advanced logical-causal reasoning. They can be highly critical, which stems from their independent thinking, formulating personal judgements and opinions at an early stage, as well as a sense of autonomy from adult authority. They frequently display exceptional intellectual abilities. Nevertheless, their development may be asynchronous due to their heightened focus on intellectual growth, which may lead to emotional and social problems (Dąbrowski 1964).

Imaginational OE is characterized by the free play of the imagination, rich associations of images and impressions, as well as fantasy and invention. Individuals with this form of OE enjoy the world of imagination and often create imaginary worlds and characters (Piechowski 2014). Children have difficulty distinguishing between the products of their imagination and reality. They may find the world of imagination more attractive than reality and their school environment demanding and unpleasant (Dąbrowski 1964).

Emotional OE is characterized by the presence of intense, complex, and extreme emotions, alongside a capacity for empathy. Individuals with this form of OE are aware of a whole range of feelings, demonstrate deep compassion, show tenderness in their relationships, and frequently experience feelings of loneliness. They are able to differentiate their own feelings well, which is expressed through inner dialogue and a predilection for self-judgement (Piechowski 2014). Children's emotional life develops early, and they show a strong emotional attachment to those closest to them and, at the same time, an aversion to strangers. The first months at school can be difficult for them due to an excess of stimuli and difficulties in relieving accumulated mental tension (Dąbrowski 1964). The intensity of experiences in gifted children is often misunderstood by those around them. High energy displayed by children is viewed as uncontrolled activity, often confused with ADHD (Mika 2006). Emotional sensitivity is interpreted as immaturity, while creative imagination is sometimes seen as fantasizing or losing touch with the real world. Intellectual inquiring is viewed as undermining authority (Daniels, Piechowski 2009).

Overexcitabilities affect the way individuals perceive, feel, experience, behave, and function. Individuals with more forms of overexcitabilities have richer and more complex experiences of stimulus reception and processing (Dąbrowski 1979; Piechowski 1986). The link between emotionality and sensitivity and giftedness was identified not only by Dąbrowski (1975), but also by other researchers. Studies of very young gifted children

have shown that they are characterized by sensitivity and intensity from the earliest years, and they exhibit a keen interest in the world around them (Vaivre-Douret 2011; Roeper 2013). In his early research on intelligence, Galton (1883) identified two characteristics that distinguished individuals of high and average intelligence. The first characteristic is high energy, which he defined as a capacity for hard work. The second characteristic is a heightened sensitivity to internal and external stimulation. According to William M. Cruickshank (1963), supersensitivity in young children serves as the source of their exceptional intellectual giftedness, enabling them to assimilate a significant number of sensory experiences.

### **Overexcitability, giftedness, and asynchronous development**

Dąbrowski's theory was incorporated into the field of giftedness research by Michael M. Piechowski (1979), who believed that overexcitability could be a good indicator of giftedness. According to Piechowski, "giftedness is a multifaceted phenomenon involving the interplay of specific talents, favourable environmental events, and unique personality characteristics" (1986: 190). Adopting such an understanding of giftedness, based on developmental potential, makes it possible to include personality in the analysis of giftedness, considering the emotional-social sphere. The following definition was put forth by researchers from the Columbus Group: "Giftedness is asynchronous development in which advanced cognitive abilities and heightened intensity combine to create inner experiences and awareness that are qualitatively different from the norm. This asynchrony increases with higher intellectual capacity. The uniqueness of the gifted renders them particularly vulnerable and requires modifications in parenting, teaching, and counselling in order for them to develop optimally" (Tolan 2013: 14). Asynchronous development refers to a developmental discrepancy between mental age and chronological age (Silverman 2013).

First researchers who studied, identified, and diagnosed giftedness and who created programmes and schools for gifted children had already observed that these children's development was uneven. Leta Stetter Hollingworth (1926), one of the researchers interested in the asynchronous development of children, concluded that gifted children required special attention in terms of emotional and social development and functioning. A similar view was held by Terman (1916), who noted that gifted children encountered problems in social interaction. He argued that premature intellectual development definitely hindered their social adjustment. According to Terman (1916), the higher the child's IQ, the greater their problems with social functioning. Jean-Charles Terrassier (1985) distinguished between internal asynchrony and external asynchrony. Internal asynchrony refers to uneven rates and discrepancies in children's intellectual, psychomotor, and emotional development. In contrast, external asynchrony has a social nature and refers to children's relations with school, family, and other children.

Educational programmes in schools are typically designed for children of average abilities, which means that there is a shortage of suitable programmes for gifted students.

Gifted children may experience a lack of understanding from their parents due to their unique development and deep thinking. They may also experience problems in their relationships with peers, struggling to find friends who share a similar level of intellectual development and interests in similar problems. They also frequently encounter a lack of acceptance or aggression from peers due to their difference and uniqueness. It should be stressed that asynchronous development is the norm for exceptionally gifted individuals, and their development is both unique and individual. This means that there is no singular developmental pattern for them (Dąbrowski 1975; Silverman 2013; Limont 2014).

### **Implications for education**

Dąbrowski (n.d.) criticized traditional formal schooling, claiming it focused only on children's external environment, disregarding their internal psychological development and developmental potential. He argued that the educational process should encompass students' unique personality traits, such as sensitivity, frustrations, strengths, and weaknesses, as well as creative abilities (Rankel 2008). According to Dąbrowski (n.d.), it is essential to consider students' imagination and emotional sensitivity, as well as the intensity of their experiences and sensations. These aspects should be as important as students' intellectual capacities. By understanding and accommodating these aspects, the educational process can become more effective and beneficial for students. Dąbrowski (n.d.) suggested that schools should establish an environment that would enable children to develop fully, both intellectually and emotionally. He advocated for the child-centred holistic and humanistic education, which acknowledged the child's non-typical development through careful observation of the child's problems, feelings, emotions, and sensitivities (Rankel 2008). According to Dąbrowski (n.d.), the traditional education system placed a strong emphasis on specialization and achievement in a specific area aligned with the student's abilities, combined with productivity and performance. He believed that narrow specialization could restrict an individual's personal development, and such a one-sided ability development might result in delays in emotional growth. It is therefore necessary to ensure a balance between intellectual and emotional aspects of development (Dąbrowski n.d.). He expressed concern that a focus on one-sided specialization could lead to integration within a narrow field, heightened self-centredness, a lack of sympathy, and a tendency to autocratic attitudes, concurrently resulting in the underdevelopment of self-awareness and self-control (Grant, Piechowski 1999).

Dąbrowski emphasized that the educational process should be intertwined with a student's self-development and self-education. These elements are crucial for the development of investigative and problem-solving skills. An education based on these elements facilitates the analysis and exploration of a wide range of subjects and issues, thereby stimulating intellectual and creative growth. A child-centred approach to education means respecting the child's autonomy. Through appropriate experiences, students can follow their passions based on their own interests and abilities. It is crucial to try to understand

the child's perspective in order to customize education to their needs. This approach treats students as individuals in the educational process, which fosters their full development and self-fulfilment. Understanding the child's perspective and inner life helps the child find their unique developmental path (Grant, Piechowski 1999).

### **The Talent Development Megamodel**

The Talent Development Megamodel (TDMM) was developed using data from an extensive and meticulous review of existing subject literature and a synthesis of what the authors considered to be the most important information from theories, models, and concepts of giftedness (Subotnik et al. 2011, 2023). The name "Talent Development Megamodel" is intended to reflect the contributions made by theorists and researchers from earlier models of giftedness. The Scholarly Productivity/Artistry (SP/A) model (Subotnik, Jarvin 2005) was particularly relevant to this framework. The SP/A model outlines the process of transforming abilities into competences, and then competences into expertise and eminence, with outstanding levels of artistry among musicians or scholarly productivity among scientists. Furthermore, it highlights the diverse developmental trajectories across various areas of specialization within a particular discipline, as well as the significant role of psychosocial skills that act as catalysts in the transition from one developmental stage to the next.

### **Key assumptions and concepts**

The Megamodel is a developmental framework that offers insights into giftedness across diverse domains and subdomains. It also emphasizes the role of psychosocial skills in the development of talents towards achievements at the level of eminence. According to the model's authors, gifted individuals can be categorized into two groups: performers and producers, with each group excelling in separate domains.

The performers are individuals who engage in activities related to the process of performance, for example singers, instrumentalists, dancers, as well as actors and athletes. Producers, on the other hand, include individuals who produce specific works, for example composers, choreographers, as well as writers, scientists, and academics (Subotnik et al. 2011, 2019). The Megamodel outlines several key assumptions that play an important role in the process of development from potential to eminence. The model's authors believe that giftedness is essential for talent development and that both general and domain-specific abilities are significant for achieving outstanding performance. Domain-specific abilities are malleable and should be cultivated through the use of emerging opportunities for interaction with peers and experiences that require effort. This is essential for transforming potential into achievement, expertise, and, sometimes, eminence. The process of developing giftedness depends on seizing opportunities at different stages of development, for example during



the transition from achievement to expertise. The optimal age to begin talent development varies depending on the domain; for some it is childhood, while for others adolescence or adulthood (Subotnik et al. 2011). The developmental trajectories related to beginning, peak, and end points also vary across domains. Talent development is a long-term process that depends on both formal and informal factors. However, the mere emergence of opportunities is not sufficient for talent development. It is necessary to actively engage with these opportunities and use them. Psychosocial skills, such as self-confidence, mindset, and commitment are crucial for achieving short and long-term goals and for skilfully promoting oneself. Creativity is one of the key components in the transition from ability to competence and eminence. In children, creative activity is manifested as little-c creativity, whereas creativity associated with eminence and outstanding achievements is referred to as Big-C creativity. Key psychological skills relevant to talent development include self-regulation, perseverance, and anxiety reduction. Individuals who are developing their talents must confront successes, failures, and criticism (Subotnik et al. 2023). The Megamodel presents two definitions of giftedness: an operational one and a comprehensive one. The operational definition can and should be used to analyse the development of domain-specific abilities within the context of the Megamodel's assumptions (Subotnik et al. 2011; McWilliams et al. 2019). This definition includes the key propositions about giftedness that are frequently cited by other researchers. "Giftedness (a) reflects the values of society; (b) is typically manifested in actual outcomes, especially in adulthood; (c) is domain specific; (d) is the result of the coalescing of biological, pedagogical, psychological, and psychosocial factors; and (e) is relative not just to the ordinary (e.g., a child with above-average art ability compared to peers) but to the extraordinary (e.g., an artist who revolutionizes a field of art)" (Subotnik et al. 2011: 7). The comprehensive definition, on the other hand, reads as follows: "Giftedness is the manifestation of performance or production that is clearly at the upper end of the distribution in a talent domain even relative to that of other high-functioning individuals in that domain. Further, giftedness can be viewed as developmental, in that in the beginning stages, potential is the key variable; in later stages, achievement is the measure of giftedness; and in fully developed talents, eminence is the basis on which this label is granted. Psychosocial variables play an essential role in the manifestation of giftedness at every developmental stage. Both cognitive and psychosocial variables are malleable and need to be deliberately cultivated" (Subotnik et al. 2019: 11). The comprehensive definition, which contains more information than the operational definition, can form the basis for the development of educational programmes following the Megamodel concept (Subotnik et al. 2023).

### **Potential for outstanding achievement**

Potential for outstanding achievement is the key variable for giftedness. The definition of this concept is broad and reads: "Potential refers to the likelihood that the combination

of relative strengths with other abilities will be predictive of future high performance” (Subotnik et al. 2019: 10). This definition does not refer to specific individual characteristics but emphasizes the significance of strong potential that can be regarded as an indicator of future achievements. This generalization welcomes various additional variables relevant to potential, which are analysed in the context of a specific model or theory.

The authors of the model argue that the literature review has revealed several variables associated with outstanding achievement, which were deemed as potential. The most important of these include general and domain-specific ability, creativity, motivation and mindset, task commitment, passion, interest, opportunity, and chance. Certain variables may be shared by both performers and producers, whereas others are specific to each group (Subotnik et al. 2011). In their later publication, the model’s authors outlined key psychosocial skills associated with potential in education: teachability but able to push back with ideas of one’s own; motivation (intrinsic and extrinsic); persistence through good and bad times; self-confidence, comfort with varied perspectives; tasteful self-promotion; and screening out distractions (Subotnik et al. 2023: 7).

## **Education**

In the context of gifted education, the model’s authors propose, for example, the use of enriched education tailored to three levels of development: potential, competence, and expertise. They emphasize that educational programmes for gifted students should focus on domain-specific aspects, considering the developmental trajectories involved. It should be acknowledged that an individual’s abilities are not static but can be cultivated through suitable measures. It is also important to cultivate psychosocial skills and formulate developmental paths in both academic and professional contexts. Moreover, individuals should seize emerging opportunities and possibilities that may further develop their abilities (Subotnik et al. 2023).

The present approach to stimulating the development of abilities is largely based on enriching educational programmes with diverse topics from different fields. In the early stages of talent development, it is crucial to identify potential, which involves recognizing abilities. This identification may take place at various points in life, depending on the specific area of interest. This process involves identifying and nurturing students’ hidden potential. Fostering the development of this potential requires the use of practical activities that demonstrate possible ways to utilize students’ talents. It is also important to introduce open collaborative thinking and encourage individual reflection within the context of the challenges faced by students. Students who exhibit interest in specific topics should be provided with support to further explore and deepen their passions.

At the competence stage, the enrichment process evolves gradually, moving from broad areas to more targeted and in-depth studies. The proposed topics should consider students’ strengths, which facilitates the exploration of new areas. Students’ participation

in competitions and public presentations of their works holds a significant role in their development, affording them experience in social interaction. An important practical strategy involves students' participation in activities that simulate real professional scenarios. This enables them to become familiar with the methods and techniques used in authentic professional practices. It is also important for students to receive early information about educational opportunities and career pathways within a specific field. The cultivation of independent learning skills should be encouraged through engagement in short-term projects and problem-based tasks. In this context, mentors assume a crucial role in sharing their informal knowledge with students and helping them to establish valuable contacts.

At the expertise stage, enrichment entails offering advanced scientific knowledge in an area aligned with students' interests. Extracurricular activities, engagement in thematic communities, and informal learning play a key role at this educational stage. Further exploration of career pathways constitutes an important element of the curriculum. Such experiences, along with others, contribute to enhancing students' understanding of culture, values, and specific terminology of their selected field. The cultivation of independent learning skills should be based on particular experiences and self-driven research. The capacity to establish networks with peers and mentors plays a crucial role in talent development. This facilitates mutual emotional support and fosters opportunities for collaboration within peer groups. The importance of psychologists cannot be understated either, particularly for students preparing for competitions, public speaking, or auditions. Their support is crucial in terms of enhancing concentration, managing stress, and developing resilience to failure (Subotnik et al. 2023).

## Summary

The two models or rather concepts of giftedness discussed above present different perspectives on giftedness, developmental potential, and education. In Dąbrowski's theory, developmental potential is innate, and it indicates the attainable level of personality development. This potential includes not only abilities, but also psychological variables, such as overexcitabilities, which influence the intensity and depth of experiences, empathy, and sensitivity to others' problems. Gifted individuals exhibit asynchronous development, where accelerated intellectual growth often comes at the cost of social and emotional development. Their development is unique, and it requires individualized, student-centred education. Understanding who they are, what they feel, and what problems they face is crucial.

The contrasting concept is the Megamodel, which emerged from a synthesis of information gathered through a thorough review of literature on giftedness. In this model, potential is interrelated with abilities and psychosocial variables that vary across different stages of development. The Megamodel focuses on domain-specific abilities, i.e. different abilities with distinct developmental trajectories that can be identified at different ages. Education should use abilities and psychosocial skills in the development towards the highest levels

of achievement and success, and finally to expertise. This concept emphasizes carefully designed educational programmes for gifted students that include the monitoring of results in the form of achievements that surpass those of their peers. Professional career pathways are integrated into education, and support is related to potential obstacles that impede the realization of planned success.

## Conclusions

Two important questions arise in theories of giftedness. The first one concerns the **nature or nurture** dilemma, while the second pertains to the **being or doing** choice. Many researchers and theorists of giftedness have tried to address these questions by attempting to determine whether the genetic **nature** factor or the environmental **nurture** one has a greater influence on the development of personality and ability. The nature perspective shows that many traits and abilities are hereditary, which suggests that individuals possess some innate predispositions that influence their development and behaviour. Such an understanding of developmental potential is characteristic of Dąbrowski's theory, which places a significant emphasis on genetic and innate factors. In contrast, the nurture perspective emphasizes the impact of the environment, education, as well as social and cultural experiences on individuals' giftedness and the development of their traits and identity. This approach to potential is reflected in the Megamodel, where psychosocial skills play a crucial role. To sum up, potential can be understood in terms of **nature** (Dąbrowski's theory) or **nurture** (the Megamodel). The concept of **being or doing** refers to the choice between focusing on inner characteristics, values, and identity (being), which is consistent with Dąbrowski's theory, or on achievements, actions, and specific skills (doing), which forms the foundation of the Megamodel. In the context of giftedness, the choice between being or doing involves focusing on the development of inner potential, self-awareness, and self-acceptance (Dąbrowski 1979) or on the pursuit of success, actions, and the enhancement of specific skills (megamodel).

## References

- Bloom B.J. (ed.) (1985), *Developing talent in young people*. New York, Ballantine Books.
- Cox C.M. (1926), *Genetic studies of genius. II. The early mental traits of three hundred geniuses*. Redwood City, Stanford University Press.
- Cruickshank W.M. (1963), *Psychology of exceptional children*. New Jersey, Prentice-Hall.
- Dąbrowski K. (with A. Kawczak, M.M. Piechowski) (1970), *Mental growth through positive disintegration*. London, Gryf.
- Dąbrowski K. (1964), *Spoleczno-wychowawcza psychiatria dziecięca*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Dąbrowski K. (1975), *Trud istnienia*. Warszawa, Wiedza Powszechna.

- Dąbrowski K. (1979), *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Dąbrowski K. (2019), *Types of increased psychic excitability*. Trans. M.M. Piechowski. "Advanced Development Journal", 17.
- Dąbrowski K. (with M. Rankel) (n.d.), *Authentic education*. Unpublished manuscript.
- Daniels S., Piechowski M.M. (2009), *Embracing intensity: Overexcitability, sensitivity, and the developmental potential of the gifted*. In: S. Daniels, M.M. Piechowski (eds.), *Living with intensity. Understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents, and adults*. Scottsdale, Great Potential Press.
- Gagné F. (2016), *From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective*. "Psychologia Wychowawcza", 51(9).
- Galton F. (1874), *English men of science: Their nature and nurture*. London, Macmillan.
- Galton F. (1883), *Inquiries into human faculty and its development*. London, Macmillan.
- Gardner H. (1999), *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, Basic Books.
- Grant B.A., Piechowski M.M. (1999), *Theories and the good: Toward child-centered gifted education*. "Gifted Child Quarterly", 43(1).
- Hollingsworth L.S. (1926), *Gifted children: Their nature and nurture*. New York, Macmillan.
- Limont W. (2010), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Limont W. (2014), „Inny świat? Czy nieznany ich własny?”. *Potencjał rozwojowy, wzmożona pobudliwość psychiczna a zdolności*. "Psychologia Wychowawcza", 47(5).
- McWilliams M.A., Holding E.Z., Knotek S.E. (2019), *Medicine and software engineering*. In: R.F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, F.C. Worrell (eds.), *The handbook of high performance: Developing human potential into domain specific talent*. Washington, American Psychological Association.
- Mika E. (2006), *Giftedness, ADHD, and overexcitabilities: The possibilities of misinformation*. "Roeper Review", 28(4).
- Piechowski M.M. (1979), *Developmental potential*. In: N. Colangelo, R.T. Zaffrann (eds.), *New voices in counseling the gifted*. Dubuque, Kendall/Hunt.
- Piechowski M.M. (1986), *The concept of developmental potential*. "Roeper Review", 8(3).
- Piechowski M.M. (2014), "Mellow out", they say. *If I only could. Intensities and sensitivities of the young and bright*. 2nd ed. Unionville, Royal Fireworks Press.
- Rankel M.D. (2008), *Dąbrowski on authentic education*. In: S. Mendaglio (ed.), *Dąbrowski's theory of positive disintegration*. Scottsdale, Great Potential Press, Inc.
- Reber A.S. (1985), *The Penguin dictionary of psychology*. London, Penguin Books.
- Renzulli J.S. (2005), *The three-ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity*. In: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness*. 2nd ed. New York, Cambridge University Press.
- Roeper A. (2013), *Asynchrony and sensitivity*. In: Ch.S. Neville, M.M. Piechowski, S.S. Tolan (eds.), *Off the charts: Asynchrony and the gifted child*. Unionville, Royal Fireworks.
- Silverman L.K. (2013), *Asynchronous development: Theoretical bases and current applications*. In: Ch.S. Neville, M.M. Piechowski, S.S. Tolan (eds.), *Off the charts: Asynchrony and the gifted child*. Unionville, Royal Fireworks Press.
- Sternberg R.J. (2020), *Transformational giftedness: Rethinking our paradigm for gifted education*. "Roeper Review", 42(4).

- Subotnik R.F., Jarvin L. (2005), *Beyond expertise: Conceptions of giftedness as great performance*. In: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness*. New York, Cambridge University Press.
- Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Corwith S., Calvert E., Worrell F.C. (2023), *Transforming gifted education in schools: Practical applications of a comprehensive framework for developing academic talent*. "Education Sciences", 13(7).
- Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. (2011), *Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science*. "Psychological Science in the Public Interest", 12(1).
- Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. (2019), *High performance: The central psychological mechanism for talent development*. In: R.F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, F.C. Worrell (eds.), *The psychology of high performance: Developing human potential into domain-specific talent*. Washington, American Psychological Association.
- Tannenbaum A.J. (1983), *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York, Macmillan Publishing Co.
- Tannenbaum A.J. (2003), *Nature and nurture of giftedness*. In: N. Colangelo, G.A. Davis (eds.), *Handbook of gifted education*. New York, Allyn & Bacon.
- Terman L.M. (1916), *The measurement of intelligence*. Houghton, Mifflin and Company.
- Terrassier J.Ch. (1985), *Dyssynchrony – uneven development*. In: J. Freeman (ed.), *The psychology of gifted children: Perspectives on development and education*. Suffolk, John Wiley & Sons.
- Tolan S.S. (2013), *Hollingworth, Dabrowski, Gandhi, Columbus, and some others: The history of the Columbus Group*. In: C.S. Neville, M.M. Piechowski, S.S. Tolan (eds.), *Off the charts. Asynchrony and the gifted child*. Unionville, Royal Fireworks Press.
- Vaivre-Douret L. (2011), *Developmental and cognitive characteristics of "high-level potentialities" (highly gifted) children*. "International Journal of Pediatrics", 420297.

*Ewa Filipiak*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.02>

ORCID: 0000-0001-7883-6244

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ewafil@ukw.edu.pl

## **Rozwijanie zdolności samoregulacyjnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym – perspektywa kulturowo-historyczna. Etnograficzne studium przypadku**

### **Summary**

#### **Developing self-regulatory abilities in early school children – a cultural and historical perspective: an ethnographic case study**

The aim of this article is to address the development of a child's self-regulatory abilities and their significance in enhancing students' academic achievements. In order to understand the genesis of an individual's metacognitive processes, the article draws upon the cultural-historical theory of L.S. Vygotsky, wherein self-regulation is closely linked to the development of higher mental functions. Students' self-regulatory abilities are nurtured through interactions with adults. Teachers, acting as "promoters of students' self-regulation", contribute to the emergence of personal planning procedures, control of the child's own actions, shape learning experiences, and develop cognitive operations necessary for increasingly independent learning. Most researchers believe that school does not teach self-regulation. Self-regulation appears in formal school documentation and declarations, but few teachers make real attempts to deliberately develop it. The article presents an ethnographic case study and analyzes the socio-cultural context of an intentionally created learning environment conducive to the development of self-regulatory abilities in children in their first year of school education. The research encompasses two perspectives: the experiences of the teacher and the children.

**Keywords:** self-regulatory abilities, higher mental functions vs. executive functions, cultural-historical theory of Lev S. Vygotsky, early school age, ethnographic case study

**Słowa kluczowe:** zdolności samoregulacyjne, wyższe funkcje psychiczne vs funkcje wykonawcze, kulturowo-historyczna teoria Lwa S. Wygotskiego, wiek wczesnoszkolny, etnograficzne studium przypadku

## Wprowadzenie

Osiągnięcie zdolności do samoregulacji jest ważnym etapem w procesie rozwoju dziecka (Brzezińska, Nowotnik 2012). Dzieci, rozwijając się dzięki interakcjom z innymi, w coraz większym stopniu uczą się brać odpowiedzialność za swoje zachowanie. Zdaniem Heinza Rudolpha Schaffera (2006) z jednej strony istnieją pewne zdolności poznawcze będące „prerekwizytem” rozwoju samoregulacji, które pojawiają się jako „zmiany punktualne”, czyli zgodnie z planem rozwoju dziecka, i określają porządek następowania kolejnych faz. Z drugiej zaś dorośli i opiekunowie towarzyszący dziecku w rozwoju mogą mu pomóc w podejmowaniu wyzwań wiążących się z kolejnymi fazami rozwoju samoregulacji, dostarczając mu odpowiedniego wsparcia i wspomagając je na ścieżce od „bycia kontrolowanym do samokontroli”.

Zdolności samoregulacyjne są bardzo złożonym konstruktem, obejmują liczne procesy poznawcze i emocjonalno-motywacyjne pozostające ze sobą we wzajemnych interakcjach (Ledzińska, Czerniawska 2011; Brzezińska, Nowotnik 2012). Do podjęcia dojrzałej aktywności samoregulacyjnej jednostce potrzebne są: bogata wiedza przedmiotowa, wiedza i umiejętności metapoznawcze, odpowiednia motywacja oraz warunki pozwalające na realizację takiej aktywności. Badacze podkreślają także dynamiczną interakcję pomiędzy wymienionymi elementami a cechami rozwojowymi i indywidualnymi podmiotu oraz cechami podejmowanego przez jednostkę zadania (Ledzińska, Czerniawska 2011). W dyskursie naukowym badacze przyjmują zazwyczaj jedną z dwóch perspektyw rozpatrywania samoregulacji (Liew, za: Brzezińska, Nowotnik 2012). Pierwsza z nich, określana jako behawioralno-temperamentalna, skupia się na pojęciu świadomej (wytężonej) kontroli (*effortful control*) i odnosi się do temperamentalnie uwarunkowanej zdolności powstrzymywania się od reakcji na bodźce płynące z otoczenia podczas dążenia do celu. W tych procesach istotne są mechanizmy uwagowe i inhibicyjne. Druga orientacja – neuropoznawcza – wiąże problematykę samoregulacji z rozwojem funkcji wykonawczych, zarówno tych „gorących”, jak i „zimnych” (Brzezińska, Nowotnik 2012). Pierwsze z nich biorą udział w rozwiązywaniu problemów, które dla jednostki mają znaczenie emocjonalne i motywacyjne. Natomiast „zimne” funkcje wykonawcze są związane z rozwiązywaniem problemów abstrakcyjnych, oderwanych od kontekstu (Brzezińska, Nowotnik 2012). W coraz liczniejszych badaniach dowodzi się, że poziom rozwoju funkcji wykonawczych, w szczególności zdolności do kontrolowania uwagi i własnego działania, już w wieku przedszkolnym jest znacznie silniejszym predyktorem późniejszych osiągnięć szkolnych dziecka niż poziom inteligencji czy poziom umiejętności czytania i pisanie na starcie szkolnym (Blair, za: Brzezińska, Nowotnik 2012). Rozwój funkcji wykonawczych przebiega nieharmonijnie i powolnie (Jodzio 2008). Gwałtownie rozwijają się one w wieku przedszkolnym (między 4. a 6. rokiem życia), ale to w wieku szkolnym tworzą się fundamenty zdolności do samoregulacji warunkującej poziom późniejszych osiągnięć szkolnych (Brzezińska, Nowotnik 2012). Interesujące jest stanowisko Petera Andersona, który zwraca uwagę, że: „specyficzną cechą dziecięcych funkcji wykonawczych jest ich ściślejszy niż u dorosłych związek nie tylko ze



sferą poznawczo-intelektualną, lecz również emocjonalno-społeczną” (za: Jodzio 2008: 157). Oznacza to, że fenomen kształtowania się funkcji wykonawczych należy rozpatrywać nie tylko w odniesieniu do uwarunkowań genetyczno-biologicznych, ale także społeczno-kulturowych (Brzezińska, Nowotnik 2012). Genezy takiego ujęcia należy szukać w podejściu kulturowo-historycznej teorii rozwoju (CHAT – *cultural-historical activity theory*) Lwa S. Wygotskiego i Aleksandra Łurii.

W artykule przyjęto wąskie podejście do istoty i znaczenia samoregulacji, oparte na paradygmacie kulturowo-historycznym (CHAT) i teorii Wygotskiego. W jej świetle zdolności samoregulacyjne ucznia wspiera obcowanie z dorosłymi, którymi w środowisku szkolnym są nauczyciele. W niniejszym artykule przedstawiono etnograficzne studium przypadku rozwijania samoregulacji uczenia się postrzegane z perspektywy nauczycielki i uczniów.

### **Samoregulacja – rozumienie kategorii w kontekście koncepcji Lwa S. Wygotskiego**

Kulturowo-historyczna teoria Wygotskiego tworzy ramę teoretyczną i konceptualną dla zrozumienia genezy procesów metapoznawczych jednostki, pozwala tym samym zrozumieć źródła zdolności samoregulacyjnych, a także proces przejścia od kontrolowania przez innych do samokontroli, od działania ze wsparciem do samodzielnego działania. W podejściu CHAT samoregulacja jest związana z rozwojem wyższych funkcji psychicznych (rozumowaniem, planowaniem, zapamiętywaniem, uwagą, percepcją, pamięcią logiczną), które wyrastają z doświadczeń społecznych dziecka. Dokonuje się ona w efekcie uczenia się za pośrednictwem przez znak.

Wygotski twierdzi, że: „(...) wszelka funkcja w rozwoju kulturowym dziecka pojawia się na scenie dwukrotnie, w dwóch płaszczyznach: najpierw społecznej, później psychologicznej – najpierw między ludźmi, jako kategoria interpsychiczna, następnie w wewnętrznym przeżyciu dziecka, jako kategoria intrapsychiczna. Odnosi się to w jednakowym stopniu zarówno do uwagi dowolnej, jak i do pamięci logicznej, zarówno do tworzenia pojęć, jak i do rozwoju woli. (...) Wszystkie wyższe funkcje psychiczne i stosunki między nimi wywodzą się ze stosunków społecznych, z rzeczywistych stosunków między ludźmi” (1971: 133).

Dziecko uczy się dzięki doświadczeniu zdobywanemu w trakcie rozwiązywania problemów w procesie stopniowej internalizacji działań poznawczych (por. Filipiak 2011). Dorosły kontroluje i ukierunkowuje jego aktywność poznawczą, organizuje efektywne strategie wspierające rozumowanie i poszukiwanie. Następnie wspólnie z dzieckiem rozwiązuje problem, „dzieląc” wykonywanie czynności poprzez dostarczanie odpowiednich instrukcji formatywnych. Dziecko stopniowo przejmuje inicjatywę i podejmuje próbę samodzielnego wykonania zadania przy wsparciu nauczyciela, który ukierunkowuje jego działalność i stopniowo oddaje mu kontrolę.

Jean-Paul Bronckart zwraca uwagę na rolę i znaczenie doświadczeń szkolnych ucznia związanych z uczeniem się. Jego zdaniem: „(...) szkoła staje się naturalną areną psychologii, ponieważ jest to scena procesów uczenia się i genezy funkcji psychicznych”

(za: Ivić 2000: 486). W świetle teorii Wygotskiego proces wspierania rozwoju zdolności do samoregulacji w szczególności przebiega na etapie kształcenia wczesnoszkolnego i jest ważnym zadaniem rozwojowym dla tego okresu: „(...) wiek szkolny jest optymalnym okresem nauczania, czyli okresem sensytywnym dla takich przedmiotów, które maksymalnie apelują do funkcji uświadomionych i podlegających woli” (Wygotski 1989: 259). Co więcej, Lew Wygotski podkreśla, że: „wszystkie podstawowe funkcje aktywnie uczestniczące w nauce szkolnej oscylują wokół dwóch głównych nowych zdobyczy wieku szkolnego: **uświadomienia i aktywności kierowanej wolą** (Wygotski 1989, podkr. E.F.).

Niestety, zdaniem Anny Brzezińskiej, Joanny Matejczuk i Anny Nowotnik: „(...) na skutek braku zewnętrznego wsparcia dla prawidłowego funkcjonowania wyższych funkcji psychicznych, opartego na refleksji i rzetelnej wiedzy [nauczyciela] o procesie rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, wielu uczniów uzyskuje wyniki znacznie poniżej swoich możliwości poznawczych” (2012: 71–72). Zdecydowana większość programów edukacyjnych i nauczycieli pracujących z pakietami nadmiernie koncentruje się na tym, co dziecko już wie i potrafi wykonać samodzielnie, a nie wnika w to, jak dzieci myślą, uczą się, systematyzują własną wiedzę i umiejętności.

Budowanie podstaw oraz doskonalenie kompetencji metapoznawczych i samoregulacyjnych wiąże się w świetle teorii Wygotskiego z rozumieniem gotowości szkolnej przyjętym w tradycji CHAT. Obejmuje gotowość dziecka do responsywnego uczenia się, angażowania się w aktywność edukacyjną (*activity learning*; ros. *учебная деятельность*) i budowania układu uczenia się we współpracy i z pomocą wrażliwego dorosłego, który poprzez strukturyzowanie środowiska uczenia się, interakcje społeczne oraz instrukcje formatywne pomaga kształtować procesy rozumowania i uczenia się. Rozwijanie gotowości szkolnej w podejściu kulturowym to rozwijanie zasobów i kompetencji do samodzielnego oraz odpowiedzialnego uczenia się. Wspomaganie rozwoju gotowości polega także na wyposażaniu ucznia w narzędzia rozumienia sytuacji szkolnej, nadawania jej znaczeń, uświadomienie sobie (ros. *осознание/осознание*) i opanowanie (ros. *овладение/овладение*) własnych procesów poznawczych, a także budowanie relacji z innymi i wypracowanie sposobów radzenia sobie w sytuacji uczenia się (Filipiak 2022). Zdolności samoregulacyjne ucznia wspiera obcowanie z dorosłymi, a w środowisku szkolnym są to interakcje z nauczycielami. Można powiedzieć, że nauczyciele funkcjonują jako „promotorzy samoregulacji uczniów”, przyczyniają się do wyłonienia osobistych procedur planowania, kontrolowania własnego działania przez dziecko, formują doświadczenia uczenia się, rozwijają operacje poznawcze niezbędne do coraz bardziej samodzielnego uczenia się, ukierunkowują aktywność związaną z rozwiązywaniem problemów (*problem-solving tasks*). Poprzez interakcję z nauczycielem (pośrednikiem, mediatorem), który nadaje znaczenie działaniom ucznia i intencjonalnie strukturuje środowisko uczenia się, dziecko stopniowo przyswaja aktywności samoregulacyjne, przejmuje narzędzia uczenia się, staje się świadome procesu własnego uczenia się, dochodzi poprzez internalizację do wytworzenia własnych poznawczych funkcji regulacyjnych, których wcześniej doświadczało we współpracy z dorosłym (Brown, Ferrara 1994). Dzięki samoregulacji dziecko nabywa zdolności kierowania własnymi myślami

i zachowaniem w świadomy, celowy, zaplanowany przez siebie sposób, staje się uczniem niezależnym, autonomicznym, samosterownym (Filipiak 2012: 74–76).

Warto przy tym zauważyć, że nie każda interakcja dziecko–dorosły prowadzi do rozwoju samoregulacji i rozwoju wyższych funkcji psychicznych (Brzezińska, Nowotnik 2012). Budująca i wartościowa jest taka relacja, w której panuje klimat inicjatywnej współpracy, która tworzy przestrzeń do myślenia i działania, dostarcza uczniowi wsparcia emocjonalnego (Filipiak 2015).

Oprócz mediatorów w rozwoju samoregulacji, rozpatrywanej w kontekście teorii L.S. Wygotskiego, szczególnego znaczenia nabiera **język**, będący pośrednikiem między uczeniem się a rozwojem. Wygotski mówi o planującej funkcji mowy, której zadaniem jest przesunięcie czynności z planu interpsychicznego do intrapsychicznego. Język zinternalizowany i przekształcony w myśl umożliwia dzieciom kierowanie własnymi działaniami. W rozwoju samoregulacji znaczenie mają zarówno skuteczny instruktaż dorosłego polegający na stopniowym przenoszeniu odpowiedzialności z tutora na uczące się dziecko, jak również mowa wewnętrzna (*self-talk*), która pełni funkcję **brudnopisu myślowego** ucznia (Filipiak 2015). Istotna jest także zdolność dziecka do korzystania ze wskazówek dorosłego (Brown, Ferrara 1994; Wood 2006). Dochodzi ono do (z)rozumienia problemu dzięki mówieniu, rozmawianiu, dyskusji, negocjacji, współpracy z dorosłym.

Kulturowo-historyczna teoria Wygotskiego zainicjowała wiele badań nad zdolnościami uczenia się dzieci i przyczyniła się do opracowania programów treningowych na całym świecie. Programy te, oparte na założeniach CHAT i uczeniu się pośredniczonym, są ukierunkowane na pomaganie dzieciom w rozumieniu siebie dzięki społecznym interakcjom, przyczyniają się do rozwoju zdolności samoregulacyjnych, w szczególności poprzez nadawanie znaczenia działaniom dziecka i strukturowanie jego doświadczeń oraz aktywności edukacyjnej. Są to takie programy, jak:

- program *Tools of the Mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education* E. Bodrowej i D.J. Leong (2007);
- program badań longitudinalnych G. Zuckermana *Development of Learning Self-dependence/ Развитие учебной самостоятельности* (Zuckerman, Venger 2015);
- program badań longitudinalnych P. Hakkarainena: *Narrative learning and development in play*, ukierunkowany na rozwój samoregulacji u dzieci w wieku przedszkolnym, realizowany w Research Laboratory on Children’s Play (Finlandia) i kontynuowany wraz z M. Bredikyte w *Play Laboratory* w Wilnie (Litwa) (Hakkarainen 2008, 2015);
- program instrumentalnego wsparcia samokontroli i samoregulacji R. Feuersteina: *Instrumental Enrichment* (Feuerstein 1980; Brown, Ferrara 1994).

Programy te – realizowane w praktyce – pokazują, że dzięki dostarczeniu optymalnego środowiska uczenia nauczyciele mogą wspierać rozwój zdolności samoregulacyjnych uczniów.

## Problem i procedura badań

Badania prezentowane w tym artykule są realizowane w paradygmacie interpretatywnym. Założenia ontologiczne i epistemologiczne dotyczące kategorii zdolności samoregulacyjnych dzieci wyprowadzono z teorii CHAT L.S. Wygotskiego. Zastosowano strategię etnograficznego studium przypadku (Mizerek 2017), będącego mikroanalizą doświadczeń interakcyjnej kultury wzajemnego uczenia się jednej klasy: nauczycielki i dzieci. Przyjęto za Henrykiem Mizerkim, że studium przypadku „(...) jest rodzajem postępowania badawczego prowadzącego do odkrycia niepowtarzalnego, zrelatywizowanego do miejsca i czasu porządku kierującego procesami społecznymi” (2017: 13). Cechą odróżniającą tak rozumiane studium przypadku od innych strategii badawczych jest skierowanie uwagi badacza na to, co w tym przypadku jest szczególne, wyjątkowe i niepowtarzalne, w tym także dążenie do „zrozumienia socjo-kulturowego kontekstu, w którym realizowany jest konkretny program lub projekt edukacyjny” (Mizerek 2017: 17).

Celem badań własnych jest opisanie i zrozumienie socjokulturowego kontekstu środowiska uczenia się sprzyjającego rozwojowi zdolności samoregulacyjnych, które intencjonalnie tworzy nauczycielka w pierwszym roku edukacji szkolnej dzieci. W badaniach uwzględniono dwie perspektywy doświadczeń: nauczycielki oraz dzieci.

W badaniach uczestniczyli: nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej oraz grupa 13 dzieci z klasy I (średnia ich wieku wynosiła 7,8 roku). Nauczycielka ukończyła studia wyższe magisterskie na kierunku pedagogika wczesnoszkolna na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, a także kursy kwalifikacyjne z oligofrenopedagogiki, terapii behawioralnej oraz studia podyplomowe w zakresie metodyki wspomagania komunikacji językowej uczniów. Legitymuje się 27-letnim stażem pracy w zawodzie.

Przeprowadzono fenomenograficzny wywiad z nauczycielką (zob. Jurgiel 2009) oraz wywiad fokusowy z grupą dzieci. Zogniskowany wywiad grupowy (*focus group interview*) w realizowanym projekcie badawczym wykorzystano do badania rozumienia przez dzieci wybranych kategorii związanych z uczeniem się i konstruowaniem wiedzy, a także postrzeganiem siebie jako jednostki uczącej się. Wywiady przeprowadzono w czerwcu 2023 r.

Badana kulturowa społeczność (dzieci i nauczyciel) jest częścią większej kultury edukacji, czyli jedną z klas wielkomiejskiej szkoły podstawowej, która jest placówką integracyjną współtworzącą zespół szkół, do którego uczęszcza 826 uczennic i uczniów. Uczestnicy badań (dzieci), jak również ich rodzice/opiekunowie zostali poinformowani o celu badań i jego przebiegu. W badaniach zachowano standardy etyczne badań prowadzonych z udziałem dzieci (Brzezińska, Toeplitz (red.) 2007).

## Rozwijanie zdolności do samoregulacji – perspektywa nauczyciela

Rozmowę indywidualną z nauczycielką przeprowadzono według planu wywiadu o charakterze fenomenograficznym. Pytania były zgrupowane wokół 3 wątków: 1. osobista teoria

edukacyjna nauczyciela; 2. rozumienie procesów nauczania i uczenia się oraz procesów towarzyszących konstruowaniu wiedzy; 3. zdolności samoregulacyjne dzieci. W każdej grupie wyodrębniono pytanie podstawowe i związane z nim pytania pomocnicze. Plan wywiadu był następujący:

**Wątek 1: osobista teoria edukacyjna nauczyciela.** Jakie epizody/ważne zdarzenia, ukształtowały Panią jako nauczyciela klas I–III? Dlaczego są one ważne? Co znaczy dla Pani być nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej? Jaki status ma dla pani teoria i praktyka (jaka jest ich rola w projektowaniu edukacyjnym)? Jakie strategie pracy są ważne dla Pani w projektowaniu edukacyjnym? W jaki sposób organizuje Pani środowisko uczenia się? Czy przynależy pani do sieci uczenia się/grupy? Czy współpracuje Pani z innymi? Z kim? Czego się Pani nauczyła/uczy od innych/ od dzieci?

**Wątek 2: rozumienie procesów nauczania i uczenia się oraz procesów towarzyszących konstruowaniu wiedzy.** Czym dla pani jest uczenie się? Jak dzieci w wieku wczesnoszkolnym uczą się i myślą? Jakiej pomocy dzieci potrzebują od innych, aby stać się samodzielne w uczeniu się i myśleniu? Jakiego wsparcia udziela pani dzieciom? W jaki sposób? Czym dla pani jest wiedza osobista uczniów? Co to znaczy, że dzieci mają wiedzę osobistą? Czy można ją wykorzystać w planowaniu?

**Wątek 3: zdolności samoregulacyjne dzieci.** Co to znaczy, że uczeń jest samosterowny i autonomiczny? Jak można rozwijać u uczniów zdolność do samodzielnego uczenia się? Jak pomaga pani poznać uczniom ich mocne i słabe strony? Jaką rolę w procesie uczenia się pełnią ocena/ samoocena/ feedback? Jak pani rozwija u dzieci zdolność do samooceny? Czy stara się pani pokazać uczniom, jak „uczyć się uczyć”? Czy rozmawiacie o tym? Czy uczniowie poznają strategie uczenia się i nawyki samodzielnej pracy w domu i w szkole? Jak pani rozumie poczucie własnej skuteczności i poczucie sprawstwa?

Z analizy danych pozyskanych z wywiadu wyłaniają się następujące sposoby rozumienia kwestii samoregulacji i jej kontekstu, drogi dochodzenia do tego rozumienia i wypracowania instrumentarium pracy.

### ***Udział w projektach badawczych, badanie własnej praktyki (action research), integrowanie poznawania i zmieniania, konfrontowanie wiedzy o warunkach i mechanizmach uczenia się***

Ważne epizody i zdarzenia, które ukształtowały profesjonalizm nauczycielki i jej styl pracy są związane z zaangażowanym udziałem w trzech naukowych i wdrożeniowych projektach badawczych. Jej stawianie się nauczycielem to nieustanne „re/de/konstruowanie mikroprocesów kultury” oraz opieranie własnego działania na nieustannie rekonstruowanej wiedzy osobistej i w definiowanie siebie ten sposób (Gołębniak 2021: 169).

Wszystkie współrealizowane przez nauczycielkę projekty były osadzone w paradygmacie konstruktywistycznym, wymagały poszerzenia czy raczej zredefiniowania wiedzy dotyczącej procesów nauczania i uczenia się, a także nabycia umiejętności prowadzenia badań

w działaniu (*action research*) (Czerepaniak-Walczak 2014; Gołębiak 2021) oraz zdolności do przekładania wyników badań na innowacje podejmowane w klasie.

Były to dwa projekty związane z wdrożeniem kulturowo-historycznego podejścia Wygotskiego: *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego* (Filipiak, Lemańska-Lewandowska 2015) oraz *Narrative environments for play and learning* (NEPL; [www.nepl.pl](http://www.nepl.pl)). Narratorka brała także udział w projekcie Bydgoski Bąbel Matematyczny, którego elementem było stworzenie sieci nauczycieli wczesnej edukacji ukierunkowanej na zmianę podejścia do uczenia matematyki i rozwijania myślenia matematycznego oraz wypracowanie nowego instrumentarium pracy. Zaangażowanie nauczycielki w te projekty pozwoliło jej pomyśleć na nowo siebie, zmienić „teorię dziecka” (Bruner 2006) i dotychczasowe metody pracy.

Przykładowe refleksje związane z udziałem w sieci sformułowała następująco:

(...) Po rocznej przygodzie w „Bąblu” zmieniło się wszystko – ja i moje lekcje matematyki są jak z innej planety. Przez ten czas dzieci zaskakiwały mnie wielokrotnie: swoimi pomysłami na rozwiązanie zadania, pytaniami, które, jeśli im pozwolimy, tworzą bez końca, niewiadomymi, które je interesują, a jednocześnie wyznaczają drogę i kierunek ich eksploracyjnych poczynań, autentycznym zaciekawieniem i entuzjazmem, spostrzegawczością i umiejętnością wykorzystania swojej wiedzy w sytuacji nietypowej, umiejętnością aranżowania nowych sytuacji matematycznych. Wspólnie tworzyliśmy matematyczną edukację. To była nasza matematyka. Wśród całej gamy nowych sytuacji zdarzały się też takie, w których to uczniowie postawili mnie w nowych, niespodziewanych okolicznościach. Wielokrotnie byłam zmuszona na bieżąco modyfikować swoje myśli, tworzyć rozwiązania i reagować stosownie do aktualnej sytuacji.

### ***Współpraca z ekspertami***

W realizację każdego projektu wpisana była współpraca nauczycielki z ekspertem. Były to osoby znaczące dla jej rozwoju profesjonalnego. W rozmowie podaje ważne dla niej dyskusje z takimi autorytetami, jak: prof. Ewa Filipiak (spotkanie na studiach, praca w Laboratorium Zmiany Edukacyjnej, projekty Akademickiego Centrum Kreatywności (ACK) i NEPL), prof. Jan Potworowski i dr Mirosław Dąbrowski (projekt „Bydgoski Babel Matematyczny”):

(...) Z prof. Potworowskim spotkałam się przy okazji Bąbla Matematycznego i potem korespondowaliśmy ze sobą, ponieważ on mówił, że podoba mu się myślenie moich dzieci i ja po prostu relacjonowałam to, co z nimi robiłam, a on wskazywał, jak on by to zrobił. (...) Często tak było. Najpierw zrobiłam to ja, potem zrobił to on i były to dwa różne spojrzenia na zrealizowanie jakiegoś kawałka matematyki. Na pewno inspirował mnie w różnych sytuacjach i pomagał zrozumieć myślenie dzieci.

W jej uczeniu się bycia nauczycielem istotne znaczenie odegrały również interakcje pomiędzy osobami a artefaktami kulturowymi.

### *Uczenie się w sieci profesjonalistów*

W zasadzie każdy projekt, w którym uczestniczyła nauczycielka, stawał się siecią uczących się profesjonalistów, przestrzenią kooperatywnego uczenia się i projektowania. W szczególności sposób były to doświadczenia nabyte podczas realizacji „Bydgoskiego Bąbla” i Laboratorium Zmiany Edukacyjnej. Krytyczne dociekania i refleksja otworzyły przed nauczycielką nową przestrzeń myślenia i umożliwiły jej dostrzeżenie nowych możliwości działania. Uczenie się nauczycielki w sieci profesjonalistów pozwoliło jej na przechodzenie od teorii do praktyki; do wyjaśnienia rozumienia „namierzonych” pojęć i nadawania im znaczeń. Sprzyjał temu fakt, że w sieciach trzeba autentycznie pracować z kategoriami, a nie tylko przyjmować „nazwy nowych kategorii” (Filipiak 2019, 2023).

### *„Teoria dziecka” – jak dzieci się uczą i myślą*

Pod wpływem pracy w projektach zmieniła się „teoria dziecka” nauczycielki. Projektując sytuacje wspierające rozumowanie, myślenie teoretyczne, podejmowała ona próby rozumienia, jak dzieci myślą i dochodzą do swoich przekonań (Bruner 2006):

(...) Nasza matematyka stała się zrozumiała dla mnie i moich uczniów. Zaobserwowałam wiele zachowań, które ugruntowały mnie w przekonaniu o słuszności przyjętej strategii, choć na początku miałam wiele wątpliwości. Dzieci w miarę kolejnych doświadczeń coraz odważniej podchodziły do pojawiających się wyzwań. Stawiane w nowych sytuacjach nie oczekiwały schematów rozwiązań. Przeciwnie, poszukiwały, proponowały pomysły, odnosiły się do poprzednich sytuacji i maksymalnie wykorzystywały swój potencjał. W tym samym czasie obserwowałam, jak małe dzieci radzą sobie z sytuacjami matematycznymi, które świadomie aranżowałam albo zadziały się, bo doprowadziła nas do nich dziecięca ciekawość. Takie lekcje uskrzydłają i ubarwiają szkolną codzienność.

(...) pracując z dziećmi i obserwując je w różnych sytuacjach spostrzegłam, że nie są uporzędkowane w tym, (...) że nie idą „jednokierunkowo”, że sytuacja uczenia się nagle staje wielowątkowa. Rozmawiasz o kocie, a przy okazji musisz wskoczyć do Afryki, bo tam, okazuje się, jest jakiś kot, potem jeszcze rozmawiamy o paznokciach i skąd one wyrastają... No bo może koty podrapały coś...

Na pewno w pracy z dziećmi musi być elastyczność i labilność, musisz być gotowy na to, że mogą być takie powiązania w myśleniu dziecka, tak dalekie od tego, co ja bym sobie wyobraziła i wcześniej zaplanowała, że trudno to przewidzieć i czasami zrozumieć na początku logikę dziecięcego rozumowania.

(...) Dzieci nas uczą. My nauczyciele mamy inną wizję sytuacji, ale dzieci ją wypełniły czymś nowym, nadały inny sens i znaczenie.

Z wypowiedzi nauczycielki wyłania się Brunerowski „dziecko myślące” (Bruner 2006), zdolne do rozumowania, znajdowania sensu w wyniku samodzielnych poszukiwań lub w wyniku współpracy z dorosłym, zdolne do refleksji nad własnym myśleniem.

### ***Rozumienie procesu uczenia się***

Wypowiedź nauczycielki związana z rozumieniem procesu uczenia się dała możliwość wyodrębnienia następujących elementów pola semantycznego pojęcia „proces uczenia się”:

- jest procesem stawania się lepszym w dziedzinie poznawanego przedmiotu;
- jest nadążaniem za światem, który się tak szybko zmienia.

Nauczycielka w rozmowie podkreśla, że dziecko i dorosły to równorzędni partnerzy w procesie uczenia się, tworzy świadomie sytuację, w której wspólnie z dziećmi konstruują wiedzę, ale też z wywiadu wyłaniają się sytuacje, w których „podąża za dzieckiem” i wykorzystuje interesujące zdarzenie „tu i teraz”, któremu nadaje sens i znaczenie. W rozmowie opisała niezaplanowany wcześniej epizod wprowadzenia osi liczbowej, który pojawił się podczas rzucania kamykami do celu.

### ***Wiedza osobista dziecka***

Nauczycielka docenia wagę wiedzy osobistej ucznia, którą on wnosi w interakcję edukacyjną i integruje z wiedzą szkolną (zob. Kochanowska 2018; Klus-Stańska 2019). Wiedza osobista ucznia jest dla niej:

(...) podwaliną, na której buduję coś, co mogę dorzucić... więc najpierw sprawdzam, najpierw badam, jaka jest ta wiedza osobista, a potem startuję, integruję to ze wszystkim, co się chce zrobić.

### ***Pomoc i wsparcie dzieci w dochodzeniu do samodzielności w myśleniu i działaniu***

Zdaniem nauczycielki dzieci:

(...) potrzebują czasu na myślenie, poszukiwanie, potrzebują możliwości doświadczania, przestrzeni, aby mogły tę wiedzę zdobywać, żeby to nie było takie zamknięte „od-do”. (...) tworzę im sytuacje „spróbuj teraz”... czasami trzeba odpuścić, jeżeli się nie wpasujemy w poziom dziecka, widzimy, że to jeszcze nie zadziała, nie ten etap, wycofujemy się... i mam na uwadze, że jeszcze trzeba poczekać... Nie można tworzyć ramki, w którą muszę „wtłoczyć” każde dziecko.



### ***Rozwijanie zdolności do samodzielnego uczenia się – celowość i świadomość podejmowanych działań***

(...) Staram się, żeby dzieci miały świadomość, że przychodzą do pracy... Przychodzimy po coś, każdego dnia jest cel, zadanie, które wyznacza naszą pracę. Jest podane kryterium działania: wiesz, po co przyszedłeś i co dzisiaj masz robić, nad czym będziesz pracować.

Jest coś, nad czym wspólnie pracujemy, działamy, doświadczamy, gramy, czytamy jakiś tekst. Ale są też zadania, doświadczenia, które dziecko wykonuje samodzielnie, na różnym poziomie.

Z wypowiedzi wynika, że dzieci w klasie nauczycielki są aktywne – i jest to autentyczna, a nie pozorowana aktywność uczącego się dziecka (*activity learning*). Nie tylko znają one cel swojej pracy, ale także planują coraz bardziej samodzielnie swoją działalność. Jest to proces i naturalny efekt jej interakcji i współpracy z uczniami. W rozmowie nauczycielka opisała również ucznia, który dołączył w trakcie roku szkolnego do społeczności klasy (zob. Zuckerman 1999):

(...) przyszedł do nas nowy uczeń, nie podjął żadnej aktywności przez kilka dni. Ja po prostu nie wiedziałam na początku, dlaczego on nie pracuje. Okazało się, że w poprzedniej klasie po prostu przepisywał... W naszej klasie informuję i piszę dzieciom, co będziemy robić w danym tygodniu, żeby miały świadomość, nad czym pracujemy...

### ***Poznawanie mocnych i słabych stron ucznia, samoocena i feedback***

Nauczycielka mówi również o sytuacjach, w których uczniowie komunikują swoje mocne i słabe strony, a także przekazuje informację zwrotną „komunikatami wprost”. Stosuje strategię oceniania wspierającego, promuje możliwości, zaangażowanie i wysiłek włożony w osobisty rozwój dziecka, dba o klimat emocjonalny i atmosferę pracy, akceptuje dzieci takimi, jakimi są, oraz tak organizuje warunki życia szkolnego, aby dzieci miały świadomość i gotowość do przestrzegania wspólnie wypracowanych norm postępowania (por. Misiorna, Michalak 2011). W proces oceniania angażuje dzieci, które dokonują samooceny i oceny swoich rówieśników. W pracy stosuje portfolio, które staje się autentycznym dokumentem monitorowania uczenia się i rozumienia. Rozmawia z dziećmi o tym, jak się uczyć, jak pracować w domu nad zadaniami:

(...) dzieci wiedzą, że mamy różne style uczenia, niektórzy wolą uczyć się na siedząco lub stojąco, inni muszą chodzić... rozmawiamy o uczeniu... Poznajemy techniki pracy. Na przykład zdradzaliśmy sobie metody, jak nauczyć się nazw 10 drzew iglastych...

W klasie też mamy kontrakt i zasady pracy wypracowane wspólnie.

Zbieram informacje, na podstawie której projektuję dalszą pracę z dzieckiem.

## Rozwijanie zdolności do samoregulacji – perspektywa uczniów

Dzieci, siedząc w kręgu, rozmawiały o tym: co to znaczy być uczniem, czym dla nich jest uczenie się, co myślą o sobie jako o uczniu, czy znają swoje mocne i słabe strony, co było dla nich najtrudniejsze w klasie I, a co się im najbardziej podobało, w jaki sposób się uczą. Uzupełnieniem rozmowy były ich rysunki wraz komentarzem na temat: „Co się dzieje w mojej głowie, jak uczę się i myślę”.

Z analizy danych pozyskanych z wywiadu wyłaniają się następujące sposoby rozumienia problemu samoregulacji i jego kontekstu:

1. Dzieci uczenie się utożsamiają z uczeniem się nowej wiedzy i umiejętności;
2. Dzieciom towarzyszy przekonanie że „wszystkiego można się nauczyć” – można nauczyć się czytania, pisania, grania na instrumencie, pływać, jeździć hulajnogą.

Uczenie się... że wiesz już wszystko, czego nie wiedziałeś wcześniej.

(...) że już umiesz to, czego wcześniej nie umiałeś, na przykład umiesz już jeździć na rolkach.

Z rozmowy dzieci wyłania się dążenie do bycia kompetentnym i poczucia sprawstwa, przekonanie, że zanim zaczną funkcjonować samodzielnie, mogą polegać na pomocy innych, lecz nie tylko nauczyciela, ale także kolegi, który jest w czymś dobry (np. „Piotrek jest dobry w matematyce”). W rozmowie dzieci ujawniają się szacunek do wypowiedzi innych, wzajemność i uważność słuchania komunikatów wygłaszanych przez innych, atmosfera życzliwości, wsparcia i pozytywnych relacji między dziećmi.

Niektóre dzieci traktują uczenie się jako proces widzialny, zewnętrzny. „Można zobaczyć, jak nauczyłam się pływać, czytać, liczyć, jeździć na hulajnodze”. Jeden z chłopców podał to w wątpliwość i zwrócił uwagę na fakt, że uczenie to proces wewnętrzny i „dzieje się w głowie”:

Moim zdaniem to nie jest tak, że można zobaczyć, że nauka tu stoi, przed tobą... to się dzieje w mojej głowie.

Uczniowie potrafią w zasadzie powiedzieć i dookreślić: „jestem dobrym uczniem, bo...”, np. „potrafię już dodawać duże liczby...”; „rozwiązywać równania...”. Łatwiej jednak przychodzi im wskazywanie mocnych stron innego ucznia: „W naszej klasie Piotrek jest mądry, Julek jest dobrym kolegą”.

Można zatem wnioskować, że pierwszoklasiści mają już pewne doświadczenia w planowaniu uczenia, stanowienia celów uczenia się, poczucia kompetencji. W tym kontekście interesujące były ich rysunki i interpretacje zadania „Co się dzieje w mojej głowie, jak uczę się i myślę” (ryc. 1).



Rycina 1. Interpretacje zadania „Co się dzieje w mojej głowie, jak uczę się i myślę”

Źródło: zbiory własne Autorki.

Oto jak dzieci opisywały pracę swojego umysłu:

(...) jak myślisz, to tu się włącza w procesowniku (w tej skrzynce), tu się zapala błyskawica, wprawia w ruch, we wszystkich ścieżkach płynie prąd (jak się włączy to coś, to myśli ten prąd wprawia w ruch inne części mózgu).

A sygnały z zewnątrz mózgu odbierają anteny...

Ta skrzynka produkuje myśli, przesyła je do procesorów, a procesory przesyłają dalej do innych części mózgu. I potem są wymawiane, pokazywane lub pisane itd.

Lampka, jak myśl przyjdzie do głowy, lampka się zapala i wspiera myśl, żeby mogła pójść dalej, bo jeżeli nie byłoby tej lampki, to myśli nie przechodziłyby dalej do buzi, do oczu i rąk.

## Podsumowanie

Rozwijanie zdolności do samoregulacji, świadomego uczenia się (*self-regulated learning*) u uczniów w wieku wczesnoszkolnym jest nie tylko możliwe, ale także niezbędne (por. Zuckerman 1994, 2003; Zuckerman, Venger 2015). Z badań przywoływanych przez Marię Ledzińską i Ewę Czerniawską (2011) wynika, że zdecydowana większość badaczy uważa, że szkoła nie uczy samoregulacji, a nauczanie uczenia się nie stanowi przedmiotu zainteresowania ani nauczycieli, ani władz oświatowych. Pojawia się jedynie w deklaracjach, a nie w rzeczywistych działaniach nauczycieli.

Z kolei wskazywane przez Helen Bee (2004) badania prowadzone m.in. w Meksyku, Peru, Hongkongu, Ugandzie i Zambii doprowadziły do sformułowania przez badaczy wniosku, że doświadczenia szkolne są rzeczywiście przyczynowo powiązane z powstawaniem zaawansowanych zdolności poznawczych będących fundamentem rozwoju zdolności samoregulacyjnych. Szkoła może być zatem przestrzenią nabywania biegłości w uczeniu się i stymulowaniu strategii metapoznawczych. Istnieją również dane, które przywołują Anna Brzezińska i Anna Nowotnik (2012), wskazujące, że poziom funkcji wykonawczych, a więc wyższych funkcji psychicznych, jest silniejszym predyktorem osiągnięć szkolnych niż poziom inteligencji.

Kulturowo-historyczna teoria L.S. Wygotskiego tworzy ramę konceptualną i paradygmatyczną dla projektów badawczych ukierunkowanych na możliwości rozwoju zdolności samoregulacyjnych. Istotną rolę w tym procesie pełnią nauczyciele, dostarczając wsparcia, nadając znaczenie działaniom dziecka, organizując optymalne środowisko uczenia się, budując fundamenty rozwoju kompetencji metapoznawczych i samoregulacyjnych (Kolber 2021). Konieczne jest jednak przygotowanie nauczycieli wyposażonych nie tylko w wiedzę o procesach rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym, dotyczącą rozwoju funkcji psychicznych dziecka i zdolnych do refleksji nad metapoznaniem, ale także posiadających umiejętności kontrolowania własnego zachowania i gotowych do organizacji „upośrednianego uczenia się”. Nie jest to zadanie łatwe, ale możliwe m.in. poprzez tworzenie sieci wzajemnego uczenia się, które wykraczają poza granice szkół i umożliwiają nauczycielom radzenie sobie ze złożonością nauczania i uczenia się, podnoszą jakość ich profesjonalnej wiedzy i ją rozwijają, są przestrzenią i fundamentem projektowania nauczania opartego na „danych empirycznych” (Filipiak 2019, 2023), co potwierdza również studium przypadku przedstawione w niniejszym artykule.

## Literatura

- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bodrowa E., Leong D.J. (2007), *Tools of the mind. The Vygotskian approach to early childhood education*. New York, Merrill/Prentice Hall.
- Brown A.I., Ferrara, R.A. (1994), *Poznawanie stref najbliższego rozwoju*. W: A. Brzezińska, G. Lutowski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Brzezińska A.I., Matejczuk J., Nowotnik A. (2012), *Wspomaganie rozwoju dzieci 5–7-letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły*. „Edukacja”, 117(1).
- Brzezińska A.I., Nowotnik A. (2012), *Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym*. „Edukacja”, 117(1).
- Brzezińska A.I., Toeplitz Z. (red.) (2007), *Problemy etyczne w badaniach i interwencji psychologicznej wobec dzieci i młodzieży*. Warszawa, Wydawnictwo SWPS Academica.
- Czerepaniak-Walczak M. (2014), *Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 19(2).

- Feuerstein R. (1980), *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, University Park Press.
- Filipiak E. (2011), *Z Wygotskim i Brunerem w tle: słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filipiak E. (2015), *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Filipiak E. (2019), *Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli – pozory zmiany czy przestrzeń możliwości rozwoju kultury szkoły i jej uczestników*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 251(1).
- Filipiak E. (2022), *Rozwijanie zdolności samodzielnego uczenia się – redefinicja myślenia o gotowości szkolnej dziecka w kontekście kulturowo-historycznej teorii Lwa S. Wygotskiego*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 265(3).
- Filipiak E. (2023), *Discovering teachers' personal beliefs in Poland: research intervention using activity theory*. „Educational Challenges”, 28(1).
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E. (2015), *Raport tematyczny z realizacji projektu ACK. Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*. Bydgoszcz, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Gołębniak B.D. (2021), *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem? W stronę społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli*. Wrocław, Wydawnictwo DSW.
- Hakkarainen P. (2008), *The challenges and possibilities of a narrative learning approach in the Finnish early childhood education system*. „International Journal of Educational Research”, 47.
- Hakkarainen P. (2015), *Podejście kulturowo-historyczne do rozwoju samoregulacji u dzieci*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Ivić M. (2000), *Lew Siemionowicz Wygotski*. W: C. Kupisiewicz (red.), *Myśliciele o wychowaniu*. T. 2. Warszawa, Graf-Punkt.
- Jodzio K. (2008), *Neuropsychologia intencjonalnego działania. Koncepcje funkcji wykonawczych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jurgiel A. (2009), *O możliwościach poznawczych fenomenografii*. „Pedagogika Kultury”, 5.
- Klus-Stańska D. (2019), *Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 251(1).
- Kochanowska E. (2018), *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kolber M. (2021), *Rola środowiska ucznia w rozwijaniu samoregulacji w uczeniu się w czasie edukacji zdalnej*. „Horyzonty Wychowania”, 56(20).
- Ledzińska M., Czerniawska E. (2011), *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Misiorna E., Michalak R. (2011), *Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mit czy rzeczywistość?* W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

- Mizerek H. (2017), *Studium przypadku w badaniach nad edukacją. Istota i paleta zastosowań*. „Przegląd Pedagogiczny”, 21(1).
- Schaffer H.R. (2006), *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa, PWN.
- Wygotski L.S. (1989), *Myślenie i mowa*. Warszawa, PWN.
- Zuckerman G.A. (1994), *The child's initiative in building up cooperation: the key to problems of children's independence*. W: J. ter Laak, G. Heymans, A. Podol'skij (eds.), *Developmental tasks: towards a cultural analysis of human development*. Dordrecht, Kluwer Academic.
- Zuckerman G.A. (1999), *Diagnosing Learning Initiative*. W: M. Hedegaard, J. Lompscher (eds.), *Learning activity and development*. Aarhus, Aarhus University Press.
- Zuckerman G.A. (2003), *The learning activity in the first years of schooling: the developmental path toward reflection*. W: A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev, S.M. Miller (eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Zuckerman G.A., Venger A.L. (2015), *Development of Learning Self-dependence/ Развитие учебной самостоятельности*. Moscow, Open Institute for Developmental Education.

**Danuta Urbaniak-Zajęc**

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.03>

ORCID: 0000-0001-7031-744X

Uniwersytet Łódzki

danuta.urbaniak@now.uni.lodz.pl

## **O profesjonalizacji nauczyciela świetlicy – refleksja nad instytucjonalną codziennością<sup>1</sup>**

### **Summary**

#### **On the day-care teacher's professionalism – a reflection on institutional everyday life**

The research, the results of which are presented in this article, was inspired by the interactionist and revised theory of profession, as well as by the idea of situated and embodied cognition. The research material consisted of self-descriptions, conducted over a period of 3 months, of the daily professional activities of a day-care centre teacher on professional training. The aim of the analysis and interpretation was to reconstruct the structure (elements) of the professional working conditions of a pedagogue working in this institution, conditions that are important for the organisation and quality of this work. As the subject literature notes a tendency to perceive institutional conditions as familiar and self-evident, this excludes them from the field of reflection and blocks efforts to consciously change them. On the one hand, the research results have a practical significance; they can be used in the academic training of pedagogues, as they make the conditions of future professional work more concrete (they reduce the abstractness of the content conveyed). On the other hand, they have theoretical significance – if the proposed research perspective is used in the study of different institutions or areas of pedagogical activities, there will be an opportunity to identify common and significantly different factors, which will allow moving towards the creation of an empirically grounded theory of pedagogical professionalism.

**Keywords:** day-care centre, pedagogical professionalism, institutional routine, quality research

**Słowa kluczowe:** świetlica szkolna, profesjonalność pedagogów, rutyna instytucjonalna, badania jakościowe

### **Wprowadzenie**

Stanowisko nauczyciela świetlicy należy do tych nielicznych w szkole, które mogą być zajmowane przez absolwentki i absolwentów studiów na kierunku pedagogika. Na tym

---

<sup>1</sup> Wybrane wątki były sygnalizowane na konferencji „Szkoła i nauczyciel” zorganizowanej przez Uniwersytet Zielonogórski w Łagowie Lubuskim 15–16.05.2023 r.

kierunku nie kształci się – o czym nie wszyscy laicy wiedzą – nauczycieli przedmiotowych, lecz pedagogów, których zadania zawodowe są profilowane na różne sposoby, w ramach specjalności kształcenia oferowanych przez poszczególne uczelnie. Wielość i niejednorodność potencjalnych pól zatrudnienia absolwentek i absolwentów tego kierunku oraz form ich aktywności zawodowej nie sprzyja myśleniu nad ogólną teorią działań pedagogicznych (niezogniskowanych wokół szkolnego nauczania). Zapewne z tego powodu namysł i badania nad specyfiką aktywności zawodowej pedagogów nie-nauczycieli koncentrują się zwykle na konkretnych instytucjach (np. świetlicach środowiskowych, poradniach, zakładach wychowawczych) albo określonych dziedzinach aktywności (działaniach opiekuńczych, resocjalizacyjnych, środowiskowych itd.) (Gajewska 2001; Marynowicz-Hetka 2006: 238–246). Dla wielu publikacji pedagogicznych odnoszących się do działalności zawodowej pedagogów charakterystyczna jest też tendencja do wskazywania tego, **jak być powinno**. Wyobrażeniom optymalnego stanu rzeczy, ugruntowanym w przyjmowanych wartościach lub potrzebach wychowanków lub społeczności (do życia w której są przygotowywani), towarzyszy zwykle pomijanie instytucjonalnych warunków działania, tak jakby mogły być one dowolnie kształtowane przez pedagogów. Tego typu zarzut pod adresem „całej” pedagogiki sformułował Werner Helsper (1996: 521–529), twierdząc, że ciągle tworzy ona idealne obrazy swojej działalności.

W artykule skupię się na tym, **jak jest**, a dokładnie – jak było w konkretnym miejscu i czasie w optyce usytuowanej w tym miejscu osoby. Opis tego, co się działo, jest podstawą odtworzenia (elementów) struktury instytucjonalnych warunków działania. Przeprowadzone badanie ma z jednej strony znaczenie teoretyczne. Można je potraktować jako „prototypowe”, tzn. wskazujące ścieżkę badawczą ukierunkowaną na rekonstrukcję warunków pracy pedagogów w różnych instytucjach czy obszarach działania. Zestawienie wielu rekonstrukcji pozwoli zidentyfikować elementy wspólne i znacząco różne, by docelowo zmierzać w kierunku tworzenia ugruntowanej w danych empirycznych teorii profesjonalności pedagogów. Przedstawienie interpretacji notatek pedagożki jest także przykładem ukonkretnienia w praktyce badawczej teoretycznej abstrakcji i „wypróbowanie” empirycznej owocności zastosowanej metody. Zgodnie z ideą metodologii rekonstrukcyjnej (Urbaniak-Zajęc, Piekarski 2022) proces badawczy nie przebiega zgodnie z algorytmem, lecz jest aktualizacją możliwości otwieranych przez sprawdzaną już wcześniej przez innych lub dopiero tworzoną metodę.

Z drugiej strony badanie ma znaczenie praktyczne, ponieważ jego wyniki mogą być wykorzystywane w akademickim kształceniu pedagogów. Z moich wcześniejszych badań (Urbaniak-Zajęc 2015) wynika, że jeśli przekaz treści o charakterze abstrakcyjnym uwzględni realne warunki pracy zawodowej pedagogów, w ramach których oczekujemy aktualizowania się owych treści, to wzrasta szansa na osłabienie „mentalnej przepaści” między teorią a praktyką. Osoby pracujące na uczelniach wiedzą, że dla studentek i studentów pedagogiki „teorią” jest wszystko, o czym się mówi na zajęciach, o czym czytają w publikacjach naukowych. A „praktyką” to, co wiedzą „z życia”, od znajomych, z mediów,



ewentualnie z praktyk studenckich, i to właśnie ta wiedza uznawana jest przez nich zwykle za bardziej wiarygodną. Zmiana tego stanu rzeczy nie jest łatwym zadaniem dydaktycznym.

W niniejszym artykule przedstawiłam interpretację autoopisu działań zawodowych nauczycielki świetlicy. Inspirowana jest ona z jednej strony teoriami profesjonalności, z drugiej ideą poznania usytuowanego i ucieleśnionego. Warto zaznaczyć, że „inspiracje” nie stanowią podstawy wnioskowania tak jak „przesłanki teoretyczne”, lecz pobudzają myślenie. Traktuję je, podobnie jak Herbert Blumer, jako „pojęcia uwrażliwiające” (Turner 2006: 427). Ich rolą w badaniach empirycznych nie jest narzucenie (jak „pojęć rozstrzygających”) określonego obrazu rzeczywistości, lecz dostarczenie wstępnej ramy orientacyjnej, która szczegółową treścią wypełnia się dopiero w procesie badawczym. Owa treść potwierdza lub nie heurystyczne znaczenie wyjściowych inspiracji.

Zasadniczą część artykułu rozpoczęłam od zasygnalizowania owych teoretycznych inspiracji, następnie przedstawiłam okoliczności pozyskania materiału badawczego oraz jego (częściową) interpretację wraz z wyprowadzonymi uogólnieniami.

### **Inspiracje teoretyczne**

Wybór kategorii „profesjonalności” wynika z intencji wypracowania docelowo wspólnej ramy teoretycznej ujmującej specyfikę działań zawodowych pedagożek i pedagogów. Owe działania przebiegają w określonych warunkach instytucjonalnych, które w różnym stopniu poddają się dostosowywaniu do wyobrażeń pożądaných warunków pedagogicznego działania. Chodzi o to, że pole swobody pedagogów jest w większym lub mniejszym stopniu ograniczane, a tym samym planując działanie, warto brać pod uwagę „siłę” tych ograniczeń i ich źródło, by szukać możliwości ich osłabiania. Zaletą „profesjonalności” jest abstrakcyjność pozwalająca na odnoszenie jej do niejednorodnych działań (a takimi są aktywności zawodowe pedagogów), na porównywanie tego, co wydaje się nieporównywalne, ale może otwierać na inny ogląd warunków działania, a to z kolei pozwala wychodzić myśli poza ustalone schematy. Natomiast abstrakcyjności towarzyszy też niejednoznaczność. Nie może więc dziwić, że „profesjonalności” zarówno w praktyce życia codziennego, jak i w literaturze przedmiotu przypisywane są różne treści. W efekcie dwie osoby używające tego samego terminu nie muszą mówić o tym samym.

W przyjętym tu znaczeniu profesjonalność nie jest synonimem efektywności czy doskonałości działania, a tym bardziej technicznej sprawności. Korzystając z jednej strony z interakcjonistycznych teorii profesji, z drugiej zaś z elementów zrewidowanej teorii profesji opracowanej przez Ulrycha Oevermanna (zob. Urbaniak-Zajac 2015: 34–53), przyjmuję, że potrzeba profesjonalizacji działań zawodowych pojawia się wówczas, gdy mimo braku wyczerpujących informacji o całości warunków działania trzeba podejmować decyzje mające realne konsekwencje dla ludzi. Przymus podejmowania decyzji ma uwarunkowania egzystencjalne, społeczno-kulturowe oraz polityczno-administracyjno-instytucjonalne. Pedagog pracujący z ludźmi działa (z kolei zaniechania, czyli „nierobienie

niczego”, też mają konsekwencje). Podejmując decyzje, pedagodzy korzystają świadomie lub rutynowo z różnych rodzajów wiedzy, w tym nabytej podczas kształcenia akademickiego wiedzy teoretycznej, co odróżnia ich od nieprofesjonalistów. Należy podkreślić, że wiedza nabywana w różny sposób, o różnym charakterze może nie tylko się dopełniać, sprzyjając optymalizacji działania, ale także wchodzić ze sobą w konflikt. Ma ona bowiem ugruntowanie w nie zawsze zgodnych symbolicznych światach sensu będących źródłem zasadniczej orientacji działania (Schütze 1996). W konsekwencji działające osoby mogą doświadczać napięć i konfliktów, w codziennej praktyce mogą się pojawiać dylematy, dla których nie ma ustalonego rozwiązania (z obchodzeniem dylematów wiążą się procedury – ale to odrębne zagadnienie). Zostaje ono wypracowane w kontekście przyjętego sposobu zdefiniowania problemu i dostępnych zasobów. Działający pedagog nie zawsze świadomie dokonuje wyboru między równie ważnymi racjami (np. ochrona podmiotowości jednostki a ochrona spójności, integralności społeczności, do której ta jednostka należy). Dlatego wiarygodna ocena działania, sprzyjająca przebudowie wiedzy profesjonalnej, musi być zawsze kontekstowa, a także ujawniać i uzasadniać zastosowane kryteria.

Usytuowane i ucieleśnione podejścia do poznania i działania są rozwijane w filozofii, kognitywistyce, psychologii. Wypracowano wiele szczegółowych teorii. Ich wspólnym elementem jest kwestionowanie kartezjańskiego oddzielenia poznania od ciała. Przyjmuje się, że wiedza człowieka jest nie tylko efektem pracy mózgu, ale także aktywności jego ciała, jest związana z językiem, z przestrzennym i społecznym usytuowaniem, z działaniem. Mechanizmy powiązania ciała, umysłu i środowiska w procesach poznania oraz wyrażanie tego powiązania są koncepcyjowane na wiele sposobów (Ziemke 2015; Michalska 2017). Omawianie ich tu nie jest jednak zasadne. Istotne jest, że usytuowanie i ucieleśnienie poznania odnosi się do procesów poznawczych ludzi aktywnych we wszystkich dziedzinach – zarówno do pedagogów praktyków, jak i pedagogów teoretyków. Poza wspólnymi uwarunkowaniami fizjologiczno-antropologicznymi istotną rolę odgrywa umiejscowienie w społeczności i kulturze. W związku z tym trudno uznawać opisy wycinków rzeczywistości, w tym opisy naukowe, za neutralne, a poznanie za obiektywne (w znaczeniu: wolne od uwarunkowań, odzwierciedlające ów wycinek takim, jakim jest). Mój sposób poznania, w tym interpretacji materiału badawczego, jest warunkowany zasygnalizowanymi stanowiskami teoretycznymi.

### **Okoliczności powstawania materiału badawczego**

Poddawany interpretacji materiał badawczy tworzą prowadzone przez trzy miesiące notatki nauczycielki świetlicy mające odzwierciedlać jej zawodową codzienność. Powstały one w ramach swego rodzaju „zwiadu badawczego”, który miał ułatwić zaplanowanie przyszłego badania ukierunkowanego na proces nabywania wiedzy profesjonalnej w praktyce zawodowej. (Ostatecznie projekt badawczy nie doszedł do skutku, m.in. dlatego że „zwiad” prowadzony był w semestrze zimowym roku szkolnego 2019/2020, czyli przed wybuchem

pandemii). Doświadczenie zawodowe autorki notatek nie było duże. Pracowała w świetlicy szkolnej pierwszy rok, realizując staż zawodowy. Wcześniej, będąc na drugim roku studiów magisterskich, pracowała jako asystentka nauczyciela w szkole podstawowej. W świetlicy, która jest przeznaczona dla dzieci z klas II i III, oprócz autorki notatek, której nadałam fikcyjne imię Magda, pracowała też druga nauczycielka. W szkole jest jeszcze jedna świetlica dla dzieci z klas I i IV. Z notatek wynika, że od godziny 15.00 dzieci z dwóch świetlic są łączone, prawdopodobnie z powodu ich niewielkiej liczby.

Prosząc Magdę o robienie notatek, mówiłam, że chcę „zobaczyć” jej zwykle, codzienne działania. Wbrew pozorom opisywanie powtarzalnej codzienności, w której nie ma spektakularnych wydarzeń, nie jest łatwym zadaniem. Materiał badawczy tworzą więc krótkie teksty przygotowywane przez nauczycielkę w wyniku jej interpretacji własnej codzienności zawodowej. To ona mniej czy bardziej świadomie rozstrzygała, o czym warto, a o czym nie warto napisać, wybierała też językowe ujęcie przekazu. Moje zadanie polegało zatem na interpretacji jej interpretacji (Schutz 1984). W przyjętej perspektywie badawczej opisy przygotowane przez nauczycielkę pozwalają na rekonstruowanie odzwierciedlającego się w nich usytuowania jej działania, z jednej strony instytucjonalnego, a z drugiej dyscyplinarnego (jest wykształconym pedagogiem).

Warto jeszcze dodać, że z założeń o usytuowaniu i ucieleśnieniu poznawania wynika postrzeganie działania nie tylko jako użytkowania wiedzy „czerpanej z umysłu”, ale przede wszystkim jako medium jej tworzenia i modyfikowania. Ta perspektywa jest zgodna z podejściem hermeneutycznym, przyjmującym, że rozumienie tego, w czym uczestniczymy, dokonuje się w procesie egzystencji konstytuowanym poprzez działanie (por. np. Wierciński 2016). Na marginesie wspomnę także, że przywołana wcześniej idea metodologii rekonstrukcyjnej obejmuje przekonanie, że również wiedza metodologiczna tworzy się w praktyce badawczej – chodzi oczywiście o wiedzę stosowaną w procesie poznawania, a nie „unieruchomioną” w cytowanych normatywnych zaleceniach.

## Analiza materiału

### *Podstawowe zadania nauczycielki świetlicy*

Jakie codzienne zadania nauczycielka świetlicy uznała za godne przywołania w swoich zapiskach? Pierwsza notatka rozpoczyna się od quasi-autoprezentacji: „Pracuję na świetlicy szkolnej i pomagam dzieciom w odrabianiu lekcji oraz zapewniam im opiekę”. Konieczność **odrabiania lekcji** przez uczniów i uczennice jest na tyle oczywistym elementem kształcenia w polskiej szkole (dopełnianym w starszych klasach korepetycjami, kiedy rodzice nie są już w stanie dzieciom pomagać), że nauczycielka świetlicy wymieniła pomaganie w tej czynności na pierwszym miejscu. Z dalszych notatek wynika, że czas potrzebny na odrobienie przez dzieci lekcji jest podstawowym czynnikiem strukturyzacji czasu świetlicowego. Od tego, czy uczennice i uczniowie z poszczególnych klas mają dużo czy mało „zadane”, zależy ilość

czasu na ich swobodną zabawę. Nie znaczy to jednak, że po odrobieniu lekcji robią to, na co mają ochotę, ponieważ nauczycielki w świetlicy prowadzą też „zajęcia”. Na przykład:

Realizacja tematu związanego z 11 listopada... (7.11).

...porozmawialiśmy z naszymi podopiecznymi na temat czarnego złota – czyli pracy górników, w ten sposób kształtując postawę szacunku wobec pracy i osób pracujących (3.12).

W tym tygodniu wchodzimy w tematy związane z karnawałem i znaczeniem tańca w życiu człowieka (7.01).

„Zajęcia”, podobnie jak „odrabianie lekcji” są kontynuacją podstawowej funkcji szkoły, czyli kształcenia i wychowania. Narzędziem kontroli tak ukierunkowanych działań nauczycielek jest dziennik, do którego codziennie wpisywany jest „temat według opracowanego we wrześniu planu pracy świetlicy” (16.11). Planowanie pracy na cały rok musi być z konieczności schematyczne, a to przenosi się na realizowane w ciągu roku szkolnego tygodniowe tematy zajęć.

Magda wie, że kierowane pod jej adresem oczekiwania i wymagania instytucji są sprzeczne z oczekiwaniami i potrzebami dzieci.

Realizacja tematu związanego z 11 listopada, przy ponad 40 dzieci to nie lada wyzwanie, zwłaszcza gdy wolą się bawić klockami lub iść na boisko pograć w piłkę. Nawet jeśli zdecydują się usiąść i posłuchać, to i tak po paru minutach znajdą sobie ciekawsze zajęcie (7.11).

Nie może tej sprzeczności zlikwidować, stara się więc w różny sposób ją osłabiać. Albo proponuje zadania, które choćby na jakiś czas zainteresują dzieci – podobało im się „zrobienie kotylionów w barwach narodowych” (8.11). Albo wykorzystuje technikę „marchewki lub kija”. Marchewką jest obietnica wyjścia poza świetlicę (na boisko lub plac zabaw znajdujący się na drugim piętrze budynku) pod warunkiem wcześniejszego dobrego zachowania, „kijem” groźba zawieszenia tej nagrody lub poinformowanie rodziców konkretnych dzieci o ich niewłaściwym zachowaniu w świetlicy – nauczycielki wpisują uwagi do Librusa (elektronicznego dziennika). Warto zauważyć, że w swoich notatkach nauczycielka nie zostawia najmniejszego śladu podawania w wątpliwość zasadności realizowania przewidzianych programem zajęć. Utrudnienie po „stronie szkoły”, na które zwraca uwagę, to zbyt duża liczba dzieci przebywających jednocześnie w świetlicy, a po stronie podopiecznych – ich niewłaściwe zachowanie. Jeśli nawet nauczycielki zachęcą dzieci do zajęcia miejsc przy stolikach lub na dywanie (zależnie od rodzaju zajęć), to skłonienie ich do rezygnacji z rozmów, szturchnięć itp. wymaga nadzwyczajnych środków.

### **Organizacja świetlicowej czasoprzestrzeni**

Istotną kwestią jest nie tylko liczba dzieci przebywających w danym momencie w świetlicy („na liście miałyśmy 54 osoby; nie była czynna biblioteka, więc doszły dzieci nie chodzące na religię” (3.12)), ale także jej zmienność. Poszczególne klasy kończą lekcje o różnych godzinach, a ponadto dzieci uczestniczą na terenie szkoły w różnych zajęciach pozalekcyjnych.

Najwięcej trudności sprawiło nam dzisiaj ogarnięcie, na jakie zajęcia poszły dzieci, a w czwartek jest ich sporo (kung-fu, plastyka, mały Edison oraz angielski) (8.11.).

Z innych notatek wynika, że kung-fu prowadzone jest w dwóch grupach oraz że w inne dni niektóre uczennice i uczniowie chodzą jeszcze na ekologię, „zajęcia z tańców”, koszykówkę, chór, zajęcia wyrównawcze, robotykę z elementami angielskiego. W różnym czasie przychodzą i wychodzą nie tylko pojedyncze dzieci, ale też większe grupy, co oczywiście wpływa na organizację działań:

...gdy już zdążyliśmy odrobić lekcje z klasą drugą, o 13.45 przychodzi klasa trzecia (19.11).

Zapanowanie nauczycielek nad rozlokowaniem dzieci wymaga dobrej znajomości „czasoprzestrzeni”, w jakiej się poruszają oraz wypracowania taktyk własnego działania (Kto kiedy wychodzi? Gdzie się znajduje w danym momencie, kiedy powinien wrócić?). Przestrzeń dalszą stanowi teren szkoły, bliższą – pomieszczenia świetlicy. Dalsza przestrzeń użytkowana wspólnie z innymi, którzy nie korzystają ze świetlicy, obejmuje: boisko, plac zabaw na drugim piętrze budynku, stołówkę. Trzeba pamiętać, że obiad w stołówce jest o określonej godzinie, plac zabaw też jest dostępny w określonym czasie (być może należy go rezerwować). Przestrzeń świetlicy określona przez warunki lokalowe nie została przez Magdę jednoznacznie opisana, jej elementy są przywoływane w notatkach kontekstowo. W części pomieszczenia ustawione są stoliki:

Gdy wszystkie trzy klasy przyjdą na raz na świetlicy zrobi się duże zamieszanie i nie wszyscy znajdą miejsce przy stolikach, by odrobić pracę domową, ponieważ jest za mało stolików (28.11).

W drugiej części jest dywan: „rozmowa na dywanie przynosi ciszę” (10.01). Nauczycielka ma świadomość, że sposób zarządzania przestrzenią ma znaczenie dla działania, o czym świadczy wypowiedź:

dzisiejszy dzień zaczynamy od przemeblowania świetlicy (zmieniamy stronami dywan ze stolikami oraz przestawiamy dwie szafki, by stworzyć ścianę z szafek) (16.01).

Tworzenie ściany z szafek służy prawdopodobnie podkreśleniu zadaniowego podziału przestrzeni, być może zapewnia namiastkę intymności.

Należy podkreślić, że nauczycielka, robiąc notatki, nie uznała, że przestrzeń działania zawodowego i jej wyposażenie są godne przedstawienia, mimo że w notatkach jest wiele sygnałów powiązania aktywności z miejscem. Warte wzmianki są tematy realizowanych zajęć, bo w ich trakcie robi coś „pedagogicznego”, co jest zapisywane w dzienniku. Wiedza o znaczeniu przestrzeni to wiedza ukryta, niewerbalizowana wprost być może z racji oczywistości.

Rekonstrukcja sposobów panowania nad czasoprzestrzenią nie jest łatwa, ponieważ nauczycielka przedstawia swoje działania bardzo zdawkowo, np. „Pracę zaczęłam od 11, wypelniając obecności w dzienniku...” (16.11). Należy się domyślać, że były to obecności z dnia poprzedniego. A tym samym to, co się dzieje na bieżąco, musi być odnotowywane w jakiejś wersji roboczej. Nie wiadomo, jaką ma postać, jakimi pomocniczymi instrumentami posługują się nauczycielki, czy i jak dzielą zadanie „panowania nad lokalizacją dzieci” między siebie; gdy w świetlicy jest najwięcej dzieci, jednocześnie pracują dwie nauczycielki. Zapewne co najmniej część dzieci uczestniczących w zajęciach pozalekcyjnych nie pamięta o godzinie swojego wyjścia – a więc kto i jak nad tym panuje? Cytowana już notatka („Najwięcej trudności sprawiło nam dzisiaj ogarnięcie, na jakie zajęcia poszły dzieci...”) sugeruje, że co najmniej do 8 listopada sposób monitorowania miejsca przebywania dzieci nie był klarowny. Później podobne uwagi nie były już formułowane. Nie wiadomo jednak, czy ten sposób został ostatecznie wypracowany, czy autorka notatek nie chciała powtarzać tych samych uwag. O tym, że reguły organizujące pobyt w świetlicy są wypracowywane w trakcie roku szkolnego, świadczy notatka z połowy stycznia o odbytej rozmowie:

z naszymi podopiecznymi na temat nowych zasad obowiązujących na świetlicy szkolnej, między innymi że zanim zaczną grać czy bawić się, najpierw muszą się spytać (16.01).

Ważnym miejscem dla pracy świetlicy jest plac zabaw. Znajduje się na drugim piętrze w budynku szkolnym. W notatkach nauczycielki nie ma informacji o jego wielkości, wyposażeniu. Przywoływany jest kilkakrotnie jako miejsce rozładowywania energii przez dzieci, np.:

Dzieciaki mogły pobawić się w murarza, pograć w piłkę nożną czy pobawić klockami (20.11).

Zaraz po dzwonku zabieram 14 osób na plac zabaw, gdzie grają w zbijaka i rozładowują energię. Po 45 min wracamy na świetlicę i kolejna grupa wybiera się na plac zabaw wraz z Marceliną (10.01).

Druga z zacytowanych notatek pozwala zwrócić uwagę na dwie kwestie. Po pierwsze na współpracę i podział zadań między koleżankami. Można ją jednak tylko zasygnalizować, a nie

omówić, ponieważ brak nawet zdawkowych informacji na ten temat. Można przypuszczać, że ta kwestia jest bardziej znacząca dla codzienności świetlicowej niż przygotowywany we wrześniu plan wychowawczy. Po drugie z informacji, że pobyt na placu zabaw odbywa się w dwóch grupach, należy uznać, że jego powierzchnia jest ograniczona. Prawdopodobnie chętnych do korzystania z placu jest w szkole wielu. Użytkują go dzieci z drugiej świetlicy, zapewne odbywają się tam też lekcje wychowania fizycznego w młodszych klasach. Rodzi się pytanie, jak szkoła zarządza dostępnością placu zabaw: z jakim wyprzedzeniem trzeba rezerwować wyjście, a może poszczególnym użytkownikom przyznaje się stały termin? Obowiązujące rozwiązanie rzutuje bez wątpienia na organizację tygodniowej pracy w świetlicy.

### ***Hałas – główna uciążliwość niepozwalająca się skupiać na pracy***

W notatkach nauczycielki najczęściej powtarza się kwestia hałasu. Na przykład:

Dzień pełen hałasu – takie hasło najlepiej opisze dzisiejszy dzień (15.11).

Największą trudnością jest hałas, który przeszkadza w pracy i nie pozwala się skupić na pracy (6.11).

Hałasu doświadczają wszystkie osoby pracujące w szkołach podstawowych, ale w części budynku, w której są klasy, ucisza go dźwięk dzwonka na lekcję odbierający dzieciom prawo do spontanicznego zabierania głosu. Podczas lekcji głosami dzieci zarządzają nauczycielki i nauczyciele. W świetlicy dzieci są po lekcjach, nie reagują na dzwonki i przestają się stosować do obowiązujących w innych miejscach szkoły zasad. Konsekwencją kilkogodzinowego unieruchomienia w salach lekcyjnych i blokady spontanicznego zabierania głosu jest silna potrzeba ruchu i swobodnej ekspresji. Stworzenie takiej notki przez nauczycielkę sugeruje, że nie zdaje sobie z tego sprawy:

W mojej pracy najbardziej zadziwia mnie to, że pomimo tego, że dzieci są po lekcjach, to i tak mają bardzo dużo energii, którą rozładowują na świetlicy (6.11).

Być może zdziwienie wynika z jej niedawnych doświadczeń jako studentki, która po zajęciach na uczelni „nie miała siły”, a może rzutuje na dzieci swoje aktualne doświadczenia? Nie zaskakuje, że hałas w świetlicy zmniejsza się wraz ze zmniejszaniem liczby dzieci:

Koło 15.30 jest już mniej dzieci na świetlicy, nie ma takiego hałasu (7.11).

Warto zatrzymać się nad drugą z przywołanych notatek: hałas „nie pozwala się skupić na pracy”, czyli na czym? Jakie działania stanowią *clou* aktywności zawodowej nauczycielki świetlicy? Na pierwszym miejscu – o czym już wspomniano – jest przygotowanie

i przeprowadzenie tematycznych zajęć. To nie dzieci oczekują takich zajęć, lecz wymaga ich instytucja. Dzieci są odrywane od samodzielnie wybranej aktywności, aby czegoś posłuchać:

Po wymianie informacji nasi podopieczni wrócili do zabawy... (7.01).

Po około 30 minutach skończyliśmy słuchanie muzyki klasycznej i nasi podopieczni mogli wrócić do zabawy... (14.01).

albo coś zrobić:

pomimo małego zamieszania udało mi się z dziećmi stworzyć projekty monet... (16.11).

„Małe zamieszanie” może być eufemizmem, pod którym kryje się większy lub mniejszy opór dzieci. Do czynności, które zaliczają się do „pracy”, należą „spokojne rozmawianie z dziećmi o ich zainteresowaniach” (co jest możliwe, gdy jest ich mniej i nie hałasują), popracowanie „nad integracją grupy przy pomocy ćwiczeń socjoterapeutycznych, między innymi «sałatka owocowa»” (14.01) czy też przygotowywanie tematycznych dekoracji.

Notki dotyczące hałasu są o tyle specyficzne, że hałas zostaje oderwany od swojego źródła, staje się bytem samym w sobie, który należy zwalczać. W istocie to nie abstrakcyjny hałas „nie pozwala [nauczycielce] się skupić na pracy”, lecz spontaniczne i zbyt głośne wypowiedzi dzieci, które chcą być słyszane w dużej grupie. Te notki sygnalizują paradoks: praca nauczycielki ma być dla dzieci i te same dzieci najbardziej przeszkadzają w jej wykonywaniu. Magda zauważa, że „można zebrać myśli” (7.11.) dopiero, gdy nie ma hałasu. Co w języku dyscyplinarnym opisałabym w bardziej rozbudowany sposób: przy niewielkiej liczbie dzieci nauczycielka może kognitywnie opanować sytuację i kierować nią, a nie tylko reaktywne działać w odpowiedzi na niepożądane zachowania dzieci. Hałas jest objawem napięcia czy wręcz konfliktu między potrzebami dzieci a oczekiwaniami instytucji, a nie źródłową przyczyną trudności nauczycielek. Tę interpretację jednoznacznie potwierdzają notatki Magdy:

... wyjście na boisko było wybawieniem, zwłaszcza dla naszych uszu (7.11).

Pomimo pracy plastycznej dzieci były głośno, dopiero wyjście na dwór pozwoliło nam złapać oddech i zebrać myśli (8.11).

Przy zaproponowanej optyce patrzenia na materiał badawczy kolejna uwaga nauczycielki brzmi wręcz sarkastycznie:

Zaczęli się bawić i przy okazji łamać zasady obowiązujące na świetlicy (20.11).

Należy podkreślić, że taki aspekt wypowiedzi został wyeksponowany przeze mnie, a nie intencjonalnie wprowadzony przez autorkę – w „kontekście odautorskim” chodzi raczej o sygnalizację braku zdyscyplinowania dzieci (znowu łamią zasady, a nie powinni).



## Podsumowanie

Punktem wyjścia projektu badawczego było pytanie inspirowane przywołanymi stanowiskami teoretycznymi o specyfikę profesjonalności działań zawodowych nauczycielki świetlicy. Profesjonalności, do której jest wdrażana podczas odbywania stażu zawodowego. Ta specyfika ujawniała się w jej wyborach: w tym, co uznała za godne odnotowania, i w tym, co pominęła mimo znaczenia tego czynnika dla działania. Nauczycielka nie zawsze była świadoma dokonywania wyborów – z jej perspektywy opisywała po prostu to, co się działo. To ja jako interpretatorka przyjmowałam takie założenie – Magda chciała pokazać, że zna zadania przypisane zajmowanemu stanowisku. Notabene opiekunką jej stażu była nauczycielka nauczania początkowego, a nie nauczycielka świetlicy, tym samym codzienności świetlicowej uczyła się od niewiele starszej współpracownicy.

Podstawowy wniosek z przeprowadzonych analiz nie jest zaskakujący – praca świetlicy jest podporządkowana podstawowym funkcjom szkoły: przede wszystkim kształceniu i wychowaniu zogniskowanym na dyscyplinowaniu dzieci. Od ilości czasu potrzebnego danego dnia na odrabianie lekcji zależy jego ilość do wykorzystania na inne aktywności. Niezbędną aktywnością odnotowywaną w dzienniku świetlicy jest zrealizowanie zaplanowanego wcześniej „tematu”. Można zapytać, czy w prowadzonym działaniu nauczycielka stosowała (aktywowała) też wiedzę dyscyplinarną nabytą na studiach? Jeśli tak się działo, to raczej w odniesieniu do technicznego wymiaru działania, jak np. budzić zainteresowanie dzieci, które wołałyby się zając czymś innym, a nie tym, czego chce nauczycielka. Magda wie (niekoniecznie ze studiów), że dzieci w młodszym wieku szkolnym potrzebują ruchu. Ale tę wiedzę wykorzystuje też instrumentalnie (obietnica wyjścia na boisko po zrobieniu czegoś lub groźba, że nie wyjdą, jeśli...), a nie kierunkowo do zaplanowania dnia w świetlicy. Dzieje się tak dlatego, że organizacja struktury dnia w świetlicy w znacznej mierze jest narzucona, a dostępna przestrzeń – ograniczona.

W przeprowadzonej analizie wyraźnie widać brak zgodności między wymaganiami instytucji a potrzebami dzieci. W tym tkwi podstawowe źródło napięć w codzienności świetlicowej, z którym próbuje sobie radzić młoda pedagog. Generalnie we współczesnej polskiej szkole potrzeby uczennic i uczniów nie są punktem wyjścia do myślenia o organizacji ich pobytu w tej instytucji. Hałas, na który skarży się pracująca w świetlicy nauczycielka, jest tego jednoznacznym wskaźnikiem. Nie ceni się spontanicznych aktywności dzieci. Nakłania się je do realizowania celów, które nie są ich celami. Tak dzieje się podczas lekcji i tak dzieje się też w świetlicy. Wchodząca do zawodu młoda osoba nie przejawia oznak nowatorstwa, przeciwnie – przyjęła postawę konformizmu (powielanie planów wychowawczych świetlicy z minionych lat; niemal archaiczne zbitki językowe, np. „czarne złoto” podczas zajęć o węglu). Stara się dobrze wykonywać zadania (ustalone od dawna) właściwe dla świetlicy szkolnej. Na pierwszy plan wysuwają się umiejętności organizacyjne, ponieważ opanowanie czasoprzestrzeni szkolno-świetlicowej jest warunkiem koniecznym dla zapewnienia bezpieczeństwa dzieci oraz prowadzenia zajęć tematycznych. Cenione są też umiejętności plastyczne (ten wątek nie był tu podjęty) istotne przy przygotowywaniu dekoracji na ważne szkolne wydarzenia.

Magda, skupiając się na pokonywaniu codziennych trudności (hałas, niedostateczne zdyscyplinowanie dzieci), abstrahuje od ich strukturalnych uwarunkowań. Wyeksponowanie ich jest jednak o tyle istotne, że pozwala zapytać o podstawy ich obowiązywania i o priorytety kierujące pracą w świetlicy. Wywołanie dalej idących zmian zwiększających pole wolności dzieci, np. rezygnacji z odrabiania lekcji i konieczności przeprowadzania rutynowych zajęć tematycznych, nie leży w gestii samej nauczycielki. Zmiana musiałaby być uzgodniona z rodzicami i z dyrekcją szkoły, ale punktem wyjścia jest dopuszczenie takiej możliwości. Tworzenie nowych warunków działania można zaczynać od mniej radykalnego rozwiązania, np. zaproponować, że na początek to dzieci planują aktywności jeden dzień świetlicowy w tygodniu. Stworzyłyby się tym samym możliwości ujawnienia się ich potencjału intelektualnego i społecznego. Przekształcajmy instytucje edukacyjne tak, by tworzyć warunki do wspierania w dzieciach postaw aktywności, odpowiedzialności za to, co robią wspólnie z innymi, a nie wdrażajmy ich do podporządkowania się.

## Literatura

- Gajewska G. (2001), *Elementy pedagogiki opiekuńczej i jej metody*. Zielona Góra, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Helsper W. (1996), *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit*. W: A. Combe, W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Marynowicz-Hetka E. (2006), *Pedagogika społeczna*. T. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Michalska A. (2017), *Pragmatyzm nieinstrumentalny a filozoficzne koncepcje nauki*. Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.
- Schutz A. (1984), *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*. W: E. Mokrzycki (wybór), *Kryzys i schizma*. T. 1. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Schütze F. (1996), *Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns*. W: A. Combe, W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Turner R.H. (2006), *Koncepcja siebie w interakcji społecznej*. W: A. Jasińska-Kania i in. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Urbaniak-Zajęc D. (2015), *Kształcenie akademickie z perspektywy doświadczeń zawodowych absolwentów pedagogiki*. W: D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski, *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Urbaniak-Zajęc D. (2016), *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Urbaniak-Zajęc D., Piekarski J. (2022), *Metodologiczna rekonstrukcja warunków tworzenia wiedzy. Wybrane zagadnienia*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wierciński A. (2016), *Hermeneutyczna edukacja ku rozumieniu: edukacja siebie i wola ponoszenia ryzyka porażki*. W: K. Węc, A. Wierciński (red.), *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty edukacji*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ziemke T. (2015), *Czym jest to, co zwiemy ucieleśnieniem?* „Avant”, 3.

**Monika Wiśniewska-Kin**

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.04>

ORCID: 0000-0002-6300-8435

Uniwersytet Łódzki

monika.kin@uni.lodz.pl

## **O rozumiejąco-przeżyciowym podejściu do nauki czytania i pisania (na przykładzie strategii „Skuteczne zdziwienie. Wyzwalamy myślenie”)**

### **Summary**

#### **On an understanding and experiential approach to literacy learning (using the “Effective astonishment. Triggered thinking” strategy as an example)**

In this article, I discuss the results of qualitative research of an implementation nature. The implementation of the educational project “Effective astonishment”. Learning to read triggers thinking began in the 2018/2019 school year in a metropolitan environment. Research on children’s learning skills in the process of identifying sound and graphic images, as well as reading and writing, was conducted in a group of five hundred 5–6-year-old children after the one-year implementation cycle was completed (in the 2021/2022 school year). I derive the key research category from Jerome Bruner’s learning by discovery. In my research, I adopted a didactic intervention model. I acted as a participant observer, while the research material came from participant observation. I focused my observation around the intervention activities designed in the innovative model of initial literacy instruction. I observed both the students’ activities and the effects of those activities. The findings revealed three categories of children’s learning: 1) by speaking (observing and experiencing linguistic behavior, elaboration – giving meaning to memories, generation – creating lasting memories, learning by questioning – formulating questions that are important from the child’s perspective, listening and exchanging ideas and opinions); 2) perceptual learning (using body intelligence, making analogies); and 3) learning by doing (creating model examples, contrasting cases. Capturing key information, producing. Building interest and practical knowledge, visualizing. inventing the structure of complex information, imaginative play. developing cognitive control).

**Keywords:** implementation project, learning to read and write, learning strategies, learning through discovery, effective astonishment

**Słowa kluczowe:** projekt wdrożeniowy, nauka czytania i pisania, strategie uczenia się, uczenie się przez odkrywanie, skuteczne zdziwienie

Realizowany w latach 2020–2023 projekt „Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania” ma charakter naukowo-badawczy i wdrożeniowy o zasięgu krajowym i międzynarodowym<sup>1</sup>. Skonstruowany model uczenia się w kontekście nauki czytania i pisania nawiązuje do najnowszych osiągnięć: językoznawstwa kognitywnego, psychologii poznawczej i pedagogiki konstruktywistycznej. Przełamując metodyczną tradycję rozumienia i realizacji nauki czytania i pisania w ramach działań szkolnych, sięga do najnowszych teorii dziecięcego myślenia i mechanizmów jego rozwoju oraz związków między myślą, słowem, obrazem a ciałem. Projekt umożliwia dzieciom w wieku przedszkolnym pełne wejście w kulturę i przeżycie, a nie jedynie rozpoznanie wybranych aspektów językowych w zakresie identyfikacji fonemów i grafemów. W procesie rozpoznawania obrazów dźwiękowych głoski i graficznych litery zostają zaangażowane dziecięce emocje, wrażenia zmysłowe i doznania cielesne. Nauka czytania staje się w ten sposób przestrzenią głębokiego przeżywania. Znaczenie podjętej problematyki podkreślają międzynarodowe i krajowe nagrody i wyróżnienia.

Uzasadnienia teoretyczne dla badań w tym obszarze znalazłam w podejściu kognitywistycznym. Dla kognitywistów głównym przedmiotem badań jest poznanie rzeczywistości przez człowieka i tworzenie w jego umyśle wiedzy „przechowywanej” w różnej postaci: wiedzy, do której mamy bezpośredni dostęp i którą możemy słownie przywołać, „wiedzy naszego ciała”, a także wiedzy ukrytej, nieuświadomionej (jak choćby wiedza, jak wpadać na nowe pomysły i wymyślać nowe rzeczy) (Klus-Stańska 2018: 133). Wiedza nie jest dana, nie służy formułowaniu praw pomocnych w kontrolowaniu i przewidywaniu zjawisk, ale jest kreacją ludzkiego umysłu, służy interpretacji i tworzeniu znaczeń (Anusiewicz i in. 2000: 12–15).

Umysłowy obraz świata jest według kognitywistów zawsze konstruowany, nie tylko rejestruje cechy obiektywnie przypisywane rzeczywistości desygnatowi nazwy, ale też mentalne wyobrażenia tego przedmiotu w świadomości użytkowników języka. Stopniowe i subiektywne otwieranie się znaczeń dokonuje się w wyniku indywidualnie doświadczanego kategoryzowania, profilowania i wartościowania. Prawda jest uczłowieczona, zatem z założenia nie musi mieć statusu prawdy obiektywnej. Powstaje w trybie intersubiektywnego postępowania interpretacyjnego. Dotyczy bowiem ludzkiej aktywności poznawczej – z natury naznaczonej subiektywizmem na poziomie semantyki i pragmatyki – która zawiera w sobie odmienne intencje podmiotów, różne punkty widzenia i perspektywy, postawy i wyznawane wartości, a także różnorakie sposoby kategoryzacji w ustalaniu znaczeń (Miles, Huberman 2000; Piekarski 2006; Urbaniak-Zajac 2009). Rzeczywistość ludzka nie jest więc jednowymiarowa, dopomina się powoływania struktur polifonicznych. Badacz nie ma bezpośredniego dostępu do rzeczywistości, jest ona rozpoznawana zawsze za pośrednictwem wyrażanego głównie

---

<sup>1</sup> Działalność naukowa, której wyniki są przedmiotem wdrożenia, sprowadziła się do opracowania autorskich materiałów wdrożeniowych oraz *know-how* pod postacią szkoleń w środowiskach: lokalnym o zasięgu wojewódzkim, krajowym i międzynarodowym (udział w Targach Wynałazków i Innowacji Intarg (*International Invention and Innovation Show: Social innovation at the service of the common good*, 2020), udział w wystawie „Le immagini della fantasia” w Sarmede).

poprzez język kulturowego obrazu świata. Nie ma zatem jednej prawdziwej wykładni rozumienia danego fragmentu świata (Anusiewicz i in. 2000).

Namysł nad dydaktycznymi konsekwencjami konstruktywizmu rozpoczęłam od przemyślenia koncepcji dziecka i dzieciństwa oraz głównych założeń na temat procesu uczenia się. Przyjęłam, że strategie myślenia, wyjaśniania i zainteresowania dzieci należą nie tylko do sfery aktywności poznawczej, ale też emocjonalnej, motorycznej czy społecznej. Staralam się tak zaprojektować środowisko uczenia się, aby uaktywnić zarówno procesy poznawcze, jak i emocje. W badaniach jednoznacznie dowodzi się, że poznawcze i emocjonalne wymiary uczenia się są ze sobą nierozzerwalnie związane. Emocje wytwarzają zwiększony poziom pobudzenia, który zapowiada, że coś wymaga natychmiastowej uwagi. Emocje przygotowują też dzieci do szybkiej reakcji na jakies zdarzenie, wyzwalają motywacyjną energię umożliwiającą przejście do działania. Rezultatem jest zmiana przetwarzania pamięciowego, polegająca na lepszym zapamiętywaniu zdarzeń emocjonujących niż neutralnych (Dumont i in. (red.) 2013).

W projektowaniu sytuacji dydaktycznych najistotniejszym czynnikiem pobudzającym wielostronną aktywność dziecka było dla mnie Brunerowskie **skuteczne zdziwienie** (Bruner 1966, 1971, 1978). Określenie Jerome'a S. Brunera odnosi się do pewnego aktu czy też stanu, który powstaje jako rezultat gotowości do działania (dziecko chce zrobić coś zrobić), połączonej z myśleniem i pracą wyobraźni (wyszukuje w pamięci, konstruuje wiedzę osobistą), i uaktywnionej dzięki czynnikowi emotywnemu (to, co robi, musi być dla niego ważne i ciekawe). Akt skutecznego zdziwienia najczęściej wyraża się w języku formułą: „Aha, więc to jest to”.

Dzieci wykazywały gotowość do rozwikłania „zagadki” znaczeń. Doświadczając konfliktu poznawczego, zaczynały zadawać pytania, przez co uruchamiały mechanizm ciekawości, a ciekawość stymulowała mózgowy układ nagrody i pamięci; dzieci chciały poznać odpowiedź na postawione pytania.

Działania, które dzieci podejmowały, angażowały ich myślenie niedosłowne i nieodtwórcze (dzieci wkraczały w świat dźwięków i symboli graficznych oraz wizualnych). Założyłam, że poznawanie świata głosek i liter powiązane z działaniem, w którym indywidualna ekspresja jest aktem przybliżania się do procesu czytania i pisanania, da dzieciom szansę na autentyczne zaciekawienie czytaniem i pisananiem. W projekcie uaktywniamy zarówno: dziecięce działanie, manipulowanie obiektami, świadomość przestrzenną. Ważne są również: rozpoznawanie wzrokowe, obrazowe przedstawienie, zdolność porównywania i wydobywania różnic, a także rozumowanie abstrakcyjne z kluczową rolą języka (dzieci uczą się enaktywnie, ikonicznie, symbolicznie).

W wielokierunkowym, z założenia otwartym sposobie postępowania, w którym istotne znaczenie przypisuje się zorganizowaniu problemowej sytuacji dydaktycznej w ramach zdarzeń krytycznych, stanowiących moment zwrotny w rozwoju dziecka (Tripp 1996), akcent położyłam na negocjacje i wymianę myśli między wychowawcą a dzieckiem oraz rówieśnikami. W procesie budowania rusztowania (*scaffolding*) szczególnie znaczenie mają: budzenie skutecznego zdziwienia, zaciekawienia, zadawanie otwartych pytań, respektowanie

pomysłów dzieci i ich strategii myślenia, wyjaśniania i interpretowania, uważne słuchanie argumentów dzieci i zostawianie czasu na ich myślenie intuicyjne, wskazywanie zaskakujących problemów do przemyślenia i podejmowania różnych próbnych działań (Klus-Stańska 2018: 156). Obcowanie z „narzędziami kulturowymi” (wizualizacjami graficznymi, tekstami, klockami konstrukcyjnymi, gramami planszowymi) było dla dzieci autentycznym doświadczeniem wspomagającym wielostronnie rozwój ich zdolności poznawczych.

Odwołując się do jednego z najdonioślejszych twierdzeń J. Brunera (1978: 773–774): nie ma wiedzy zbyt „trudnej” dla dziecka, pod warunkiem że znajdziemy odpowiednią metodę, nie tyle wstrzymywałam się z zagadnieniami traktowanymi jako zbyt trudne, ile raczej szukałam możliwości włączenia ich w obszar zainteresowań dzieci. Podejmując działanie oraz planując obserwację zachodzących procesów i ich konsekwencji, rozpoczęłam od aktywności, które w moim przekonaniu przyniosły oczekiwane pozytywne rezultaty, chociaż równie ważne były dla mnie niezamierzone efekty podjętego działania. Przyjęłam, że przy zachowaniu pewnych warunków w organizowaniu sytuacji dydaktycznej dzieci zdołają podjąć trud przekładania obrazów dźwiękowych głoski na obrazy graficzne litery. Oczywiście było dla mnie to, że konieczna jest zmiana mentalna nauczycieli odpowiedzialnych za proces wdrożenia nowego modelu nauki czytania i pisania. Ta sytuacja zmotywowała mnie do przeprowadzenia z nimi rozmów o istocie początkowej nauki czytania i pisania<sup>2</sup>.

Po pierwsze powszechnie przyjmuje się, że nauka czytania i pisania jest aktywnością czysto polonistyczną, związaną z rozpoznawaniem głosek i liter oraz procesami syntezy i analizy. Po drugie nauka czytania jest traktowana jako aktywność kognitywna. W procesie nauczania eksponuje się konieczność rozwijania dziecięcych umiejętności w zakresie identyfikacji głosek i liter, analizy i syntezy słuchowej i wzrokowej oraz nauki pisania liter. Fragmentaryzujące myślenie o rozwoju dziecka powoduje, że w procesie poznawania głosek i liter nie bierze się pod uwagę dziecięcych emocji, motoryki, relacji społecznych, ekspresji dziecięcej. Po trzecie poznawanie liter jest traktowane jako aktywność odtwórcza – dzieci są konfrontowane ze znakami arbitralnymi, ustalonymi przez osoby dorosłe, zadaniem dzieci jest ich przyswojenie. Aspekt twórczy pisania, w polskiej metodyce podejmowany marginalnie, jest związany z bardziej zaawansowanymi umiejętnościami, jak chociażby umiejętność tworzenia prostych tekstów, natomiast nigdy z etapem rozpoznawania znaku graficznego. Po czwarte nauka czytania jest traktowana jako aktywność wymagająca pochodzącej z zewnątrz interwencji nauczycielskiej, sprowadzającej się do nieustannej kontroli nauczyciela, natychmiastowej reakcji na błędy.

Tymczasem w prowadzonych na świecie badaniach nad możliwymi sposobami organizacji przebiegu nauki czytania, jakością czytania, motywacją do jego podejmowania, czytelnictwem dzieci itd. wskazuje się, że jest to proces o zupełnie odmiennym charakterze. Po pierwsze proces czytania okazuje się holistyczny w odniesieniu do codziennego

<sup>2</sup> Problematyka dotycząca istoty początkowej nauki czytania i pisania została omówiona przez prof. D. Klus-Stańską na seminarium naukowym, które odbyło się na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego 28.11.2020 r.

postrzegania świata. Dziecko, poznając najbliższe środowisko, słyszy dźwięki, którym nadaje znaczenia, one są podstawą pewnych skojarzeń, rekonstrukcji obrazowych, dlatego można powiedzieć, że dziecko słyszy dźwięki niemal wszędzie i niemal we wszystkim. Jest nieustannie oswajane ze światem dźwięków.

Po drugie jest to proces holistyczny w odniesieniu do funkcjonowania dzieci. Niewątpliwie poznawanie głosek i liter wyprowadzone jest ze sfery intelektualnej powiązanej ze sferą emocjonalną, wyobrażeniową, ruchową i społeczną. Dźwięki i litery dzieci poznają w interakcji społecznej. Dziecko zatem nie tyle poznaje litery, ile raczej przeżywa je całym sobą.

Po trzecie poznawanie liter jest procesem twórczym. Im bardziej powiązemy poznawanie liter z działalnością twórczą dzieci, z rozwiązywaniem problemów, tym głębsze staje się dynamiczne czytanie wyzwalające dodatkowe aktywności dzieci. Nauka czytania staje się narzędziem do pobudzania innych sfer aktywności dzieci: samodzielnego myślenia, rozwijania pamięci, rozwiązywania problemów, współdziałania z innymi itd. Poznawane twórczo obrazy: fonetyczny głoski i graficzny litery stają się impulsem twórczym dla dziecka w różnych obszarach jego aktywności. Proces uczenia się czytania jest głęboko zindywidualizowany. Przeżywanie znaków w indywidualny sposób pomaga je rozumieć, co stanowi doskonały grunt dla rozwijania zainteresowania czytaniem, polubienia czytania i ostatecznie czytania z przyzwyczajenia.

W zestawieniu w tabeli 1 zostały omówione różnice między obiektywistycznym a konstruktywistycznym modelem nauki czytania i pisania.

Opisany model uczenia się w kontekście nauki czytania i pisania, zainspirowany konstruktywizmem zapewnia dzieciom w wieku przedszkolnym możliwie pełną swobodę, decyzyjność i kontrolę poznawczą nad całością nauki czytania i pisania. Dziecięce zaciekanie wyzwalające motywacyjną energię do wykonywania zadań, wielość samodzielnych próbnych czynności oraz współpraca w zespole profilują proces uczenia się przez mówienie, uczenia się o charakterze percepcyjnym oraz uczenia się przez działanie i odkrywanie.

W artykule omawiam wyniki badań wdrożeniowych. Wdrożenie projektu edukacyjnego „Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania” rozpoczęło się w roku szkolnym 2019/2020 w środowisku wielkomiejskim. Materiał badawczy jest zbierany sukcesywnie, po każdym roku wdrożenia. Badaniami objęte są dzieci 5–6-letnie z 10 łódzkich przedszkoli wdrażających nową strategię nauki czytania i pisania<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Przedszkola Miejskie nr: 7, 26, 39, 112, 114, 115, 164, 214, 218, 220.

Tabela 1. Obiektywistyczny vs konstruktywistyczny model nauki czytania i pisania

Model nauki czytania i pisania		
Obiektywistyczny		Konstruktywistyczny
Orientacja na tok metodycznego postępowania (niezmienna, powtarzalna, arbitralna) <sup>a</sup>		
<b>Nauczyciel</b>	<b>Uczeń</b>	<b>Nauczyciel</b>
Tworzy sytuację edukacyjną za pośrednictwem słowa	Przysłuchuje się, odpowiada na pytania nauczyciela, uaktywnia wiedzę osobistą	Tworzy sytuację edukacyjną za pośrednictwem słowa i obrazu (600 × 850 cm)
Uczeń	Przeżywa i poznaje świat dźwięków zwiualizowanych, uaktywnia wiedzę osobistą Zatapia się w dźwiękach: naśladuje dźwięki natury: naturalne i sztuczne; dźwięki, za pomocą których mówiący wyraża uczucia i emocje; rozpoznaje w onomatopejach wybrane głoski <sup>b</sup> Typowa reakcja językowa: „Ale to dziwne, inne, ładne, brzydkie, co to jest?”	Uczeń
Eksponuje wyraz podstawowy	Przygląda się wyrazowi, identyfikuje litery, które zna, i te, których nie zna	Poszukuje powiązań między obrazem i tekstem Typowa reakcja językowa: „Aha, to ten dźwięk się ukrył, szukałem(-am) innego, myślałem(-am) o nim”
	Konfrontuje dziecięce wyobrażenie na temat obrazów dźwiękowych z tekstem	

<sup>a</sup> Niezmienny tok metodycznego postępowania przy wprowadzeniu ponad 30 fonemów i grafemów prowadzi nieuchronnie do niekorzystnych skutków mentalnych zarówno po stronie ucznia, jak i nauczyciela: podejmowane aktywności przestają być atrakcyjne.

<sup>b</sup> Nie narzucamy dźwięków. Przyjmujemy dwa kryteria aktywizowania dźwięków w dziecięcej świadomości: znaczenie dźwięku i jego realizacja artykulacyjna (ze względu na miejsce i sposób artykulacji dźwięku).



<p>Dokonyje syntezy i analizy słuchowej wyrazu podstawowego</p>	<p>Powtarza po nauczycielu wybrane głoski, identyfikuje głoskę w różnych pozycjach<sup>c</sup> Ćwiczy syntezę i analizę sylabową wyrazów 2–3-sylabowych z podziałem na sylaby</p>	<p>Pracując na wyzwolonych zasobach energii motywacyjnej dzieci, proponuje treści językowe. Ma świadomość, że jest to najbardziej niewralgiczny moment zajęć: obciążający poznawczo i mało interesujący, ale jednocześnie niezwykle ważny w procesie czytania. Bez opanowania umiejętności syntezy i analizy dzieci nie opanują techniki czytania. W tym celu świadomie dobiera materiał językowy, tak aby zminimalizować dziecięce niepowodzenia spowodowane kontekstem wokalicznym w realizacji wybranych grup głosek. Dokonyje syntezy i analizy słuchowej celowo dobranych grup wyrazowych: 1. zbudowanych z głosek trwałych; 2. zbudowanych z głosek trwałych z wygłosową nietrwałą; 3. zbudowanych z głosek trwałych i nietrwałych nagłosowych i wygłosowych</p>	<p>Ćwiczy umiejętność poprawnej artykulacji głosek trwałych inietrwałych. Doskonali umiejętność wydłużania głosek w sylabach i wyrazach Ćwiczy syntezę i analizę sylabową wyrazów 2–3-sylabowych z podziałem na sylaby i logotomy</p>
---	---	--	---

<sup>c</sup> Dzieci z zaburzonym słuchem fonematycznym nie mają możliwości, aby wykonać to zadanie. W sytuacji zdiagnozowanej trudności nauczyciel zazwyczaj wielokrotnie wydłuża dźwięk w pozycji nagłosowej wyrazu. Zniecierpliwienie nauczyciela i jego bezradność z powodu braku narzędzi do wywołania głosek oraz dezorientacja ucznia niekorzystnie wpływają na dalszy proces uczenia się. Negatywne emocje wytracają motywacyjną energię dzieci nie tylko do rozpoznawania głosek w wybranych miejscach wyrazu, ale niezwykle osłabiają dziecięce zainteresowanie procesem czytania, które zaczyna im się kojarzyć jedynie z nieudanymi próbami opanowania techniki czytania.

Tabela 1. cd.

Model nauki czytania i pisania		
Obiektywistyczny		Konstrukttywistyczny
Orientacja na aktywność dziecka (dynamiczna, nieprzewidywalna, uwewnętrzniona)		
Nauczyciel	Uczeń	Uczeń
Dokonyuje syntezy i analizy wzrokowej wyrazu podstawowego <sup>d</sup>	Łączy grafem z fonemem <sup>e</sup>	Rozpoznaje „mowę dłoni” <sup>mf</sup> , uczy się gestów: związanych z ruchem, uwarunkowanych kulturowo i wskazujących na emocje <sup>g</sup> Rozwijają pamięć fonetyczną i wzrokową: wiąże gest z dźwiękiem w trakcie gry planszowej (memory obrazkowe i literowe)

<sup>d</sup> Wyrazy podstawowe w tradycyjnym postępowaniu metodycznym podlegają tzw. obróbce technicznej, sprowadzającej się do rozłożenia ich na sylaby, ewentualnie logotomy, morfemy, fonemy. Wyraz traci znaczenie, staje się zlepkiem dźwięków. Nie wywołuje u dziecka ani przypominania swobodnego, ani ukierunkowanego, nie tworzy ścieżki do wywołania transferu międzymodalnego, nie jest hakiem pamięciowym.

<sup>e</sup> Dzieci z zaburzoną słuchem fonematycznym mimo znajomości liter nie identyfikują fonemu z grafemem, nie dokonują syntezy i analizy (markują znajomość wyrazu), nie potrafią przeczytać wyrazu mimo znajomości liter.

<sup>f</sup> Inspiracje w tym zakresie czerpałam z programu do nauki czytania i pisania w języku angielskim „Jolly Phonics”.

<sup>g</sup> Ten fragment zajęć jest dla dzieci niezwykle interesujący, świadczy o tym aktywność w trakcie zabawy swobodnej „w szkole”: dziecięcy nauczyciel zastąpił tablicę mową gestyczną. Dzieci w roli uczniów doskonale się bawią w rozpoznawanie niewerbalnych komunikatów. Co więcej, wdrożenie miejskie przeprowadzone w dziedzinie placówek na terenie Łodzi ujawniło, że mowa gestyczna znacznie się przelożyła na wzrost dziecięcych umiejętności w zakresie łączenia grafemu z fonemem oraz syntezy i analizy głoskowo-sylabowej. Dotyczy to również dzieci z odroczonego obowiązkem szkolnym – po roku pracy z programem „Skuteczne zdziwienie” rozpoczęły edukację w klasie I.

Demonstruje nową literę drukowaną małą i wielką	Obserwuje grafemy	Nieobecne <sup>b</sup>	Nieobecne
Zastępuje literę kartonikiem w modelu głoskowym wyrazu podstawowego <sup>i</sup>	Obserwuje schemat okienkowy wyrazu, uczy się oznaczać samogłoski kolorem czerwonym, spółgłoski zaś kolorem niebieskim	Wzmacnia ślad pamięciowy głoski ilitery. Usprawnia pamięć fonetyczną i wzrokową dzieci. Zestawia obraz dźwiękowy głoski z obrazem graficznym litery (korzysta z kartoników ze znakami utrwalającymi mowę)	Wiąże dźwięk z jego ilustracją; w trakcie gry planszowej łączy „dźwiękoznałk” z „literakiem” (memory obrazkowe i literowe, „Sokole oko z gestami”, „Sokole oko z literami”, diagramy kolowe z gestami i literami, alfabet demonstracyjny)
Demonstruje literę pisaną w liniaturze i bez liniatury	Obserwuje grafemy	Stwarza dzieciom warunki do samodzielnego rozpoznawania cech dystyngtywnych litery, wskazywania podobieństw i dostrzegania różnic między literami	Uczy się przez odkrywanie: zapisuje literę w modelu 2D oraz konstruuje literę z elementów prototypowych w modelu 3D Konstruuje z klocków literę, podejmując decyzję co do wyboru elementów konstrukcyjnych, w modelach przestrzennych „wyczuwa” drogę kreślenia litery, odkrywa, że z tych samych klocków można zbudować różne litery, doświadcza symetrii odbicia lustrzanego

<sup>b</sup> Zgodnie z doniesieniami europejskiego specjalisty w zakresie komunikacji wizualnej Adriana Frutigera majuskuła jest znacznie trudniejszą czcionką niż minuskuła. Na przykład stopień trudności kreślenia wielkiej litery A spada z 15 do 5 poziomu trudności przy małym pisaniu a. Jeszcze większa jest redukcja przy B – 21 poziom przy dużym i 5 przy małym. W związku z tymi rzetelnie prowadzonymi badaniami, aby zapewnić demokratyczny charakter nauki pisania, zdecydowałam się na wprowadzenie minuskuły, którą dzieci zapisują w przestrzeni 2D i konstruuja w przestrzeni 3D. Por. na ten temat: Frutiger (2015: 123).

<sup>i</sup> Zastąpienie litery kartonikiem w modelu głoskowym wyrazu podstawowego jest mylące w przypadku wyrazów, w których samogłoska wymawiana jest jak spółgłoska: auto, automat, kosmonauta, mozaika.

Tabela 1. cd.

Model nauki czytania i pisania	
Obiektywistyczny	Konstruktivistyczny
Orientacja na tok metodycznego postępowania (niezmienna, powtarzalna, arbitralna)	
<b>Nauczyciel</b>	<b>Nauczyciel</b>
Uczy pisania litery	Stwarza dzieciom warunki do samodzielnego kreślenia drogi i kierunku w konturze litery (korzysta z przewodnika wdrożeniowego z opisem gier i zabaw)
<b>Uczeń</b>	<b>Uczeń</b>
Wielokrotnie kreśli litery, uwagę skupia na literze i elementach, które nie są komponentami litery	Uczy się przez działanie: kreśli litery w trakcie gier: „Literowe BINGO”, „TIC-TAC-TOE”, „Wysięg liter!”, „Liter rzudek – glosek porządek” etc.
Uczy pisania wyrazów z nową literą	Uczy się przez działanie: kreśli litery w trakcie gier: „Znajdź literę!”, „Co na początku, co na końcu?”, „Odszukaj właściwą literę”, „Zakodowane wyrazy”
Czyta tekst z podręcznika	Podjeżdż próby odczytywania wyrazów, zyskuje świadomość czytania już po drugich zajęciach (czyta cztery wyrazy zbudowane z dwóch liter)
Zadaje ćwiczenia analityczno-syntetyczne z wykorzystaniem nowej litery	Wizualizuje ciąg dalszy historii o 22 dźwiękach w artystycznej książce obrazkowej <i>Zamieniam się w słuch, czyli opowieści dźwiękiem malowane</i> . W tym celu rozpoznaje dźwięki z otoczenia, wstępuje się w siebie, nadaje znaczenia dźwiękom

Źródło: opracowanie własne Autorki.

## Uczenie się przez mówienie

### *Obserwacja i doświadczanie zachowań językowych*

Ten inicjalny etap zajęć jest szczególnie istotny dla całego procesu nauki czytania i pisania. Zjawiska głosowe wyraźnie rzutują na odbiór treści i intencji przekazów, „wpływają na nasze sądy o ludziach” (Sapir 1978: 72), głosowo można bowiem wyrazić „ocenę, sarkazm, zdziwienie, żal, skargę, strach, smutek, ostrzeżenie, żądanie; «po głosie» można poznać, że ktoś się z kimś droczy, kogoś parodiuje (naśladuje), że usiłuje coś przed kimś zataić, że się o coś z kimś sprzecza” (Boniecka 1997: 10).

W zaprojektowanych 22 zdarzeniach krytycznych dzieci rozpoczynają od przypominania sobie onomatopei, które wiążą z dźwiękami natury, naturalnymi i sztucznymi, rozpoznają dźwiękowe znaki ekspresji, które dotyczą aż 17 grup pojęciowych: radość (wesołość), smutek (żał), zadowolenie (satisfakcja), niezadowolenie (oburzenie), podziw (zachwyt), zniecierpliwienie, zdziwienie (zaskoczenie, zdumienie), strach (przestrach, lęk, przerażenie, obawa, trwoga, groza), ból, zwątpienie (rezygnacja, powątpiewanie, niedowierzenie, niepewność, bezradność), zniechęcenie (obojętność), niepewność (powątpiewanie, nieufność, niezdecydowanie), zakłopotanie, rozpacz, wzruszenie, ulga, zastanowienie się. Wywołane onomatopeje zostają wzmocnione gestami fonicznymi: związanymi z ruchami rąk, nóg, głowy, artykulatorów, ale też gestami uwarunkowanymi kulturowo i gestami wskazującymi na emocje. Doświadczając tych fonetycznych zachowań językowych, dzieci wydobywają dźwięki dla samej przyjemności wybrzmiewania, która sprawia im wiele radości: eksperymentują z artykulacją gardłową, drżącą, głosem z piersi, na przydechu, brzmieniem ze zwiększoną głośnością (crescendo), ucinają dźwięki lub je podwajają, tworząc dyftongi. Na własnej skórze czują, jak po ich ciele rozchodzą się dźwięki, jak wzdrygają się na myśl o dźwiękach, które źle im się kojarzą, a mimowolnie uśmiechają się, wydobywając dźwięki miłe. Uświadamiają sobie również, że czasami brakuje języka na wybrzmiewanie dźwięków, które słyszą w swojej głowie. Obserwacja i doświadczanie zachowań językowych pomaga dzieciom zrozumieć, że zjawiska głosowe odgrywają istotną rolę w rozumieniu wypowiedzi mówionych<sup>4</sup>.

### *Elaboracja – nadawanie znaczenia wspomnieniom*

Wielokrotne powtarzanie głoski i wielokrotne przepisywanie litery pozwalają tylko na chwilowe utrzymanie powtarzanej/przepisywanej treści w pamięci, podczas gdy powiązanie nowych informacji z tym, co już wiemy, prowadzi do powstania trwałego wspomnienia. Uwzględniając ten mechanizm uczenia się, zrezygnowaliśmy z powtarzania dźwięków dla samego powtarzania oraz z przepisywania liter w liniaturze. Zadbaliśmy natomiast o to, aby dzieci, nadając znaczenia wspomnieniom, uaktywniały inne wspomnienia, a następnie je

<sup>4</sup> Ten obszar „Skutecznego zdziwienia” zostanie wzmocniony w przedstawieniu teatralnym *Zamieniam się słuch* w reż. Honoraty Mierzejewskiej-Mikoszy. Spektakl będzie wystawiany w Teatrze Pinokio w Łodzi.

wydobywały, tworząc ścieżki dostępu do zmagazynowanych informacji. Dzieci zazwyczaj uaktywniały przestrzenną pamięć sytuacji wyzwalającej skojarzenie z dźwiękiem oraz przestrzenną pamięć obrazów wizualnych liter zbudowanych z trójwymiarowych klocków. Rozpoczęły od przypominania swobodnego, z czasem uruchamiały przypominanie ukierunkowane, które wyzwalało całe sekwencje skojarzeń: sytuacja wyzwalająca dźwięk – gest – głoska. Ta strategia okazała się szczególnie ważna dla dzieci mających trudności z identyfikacją fonemów w różnych pozycjach w wyrazie. Z sukcesem budowały z gestów modele wyrazów, wykazywały się w tym obszarze niezwykłą sprawnością.

### ***Generowanie – tworzenie trwałych wspomnień***

Generowanie jest techniką wydobywania treści z pamięci: zapamiętanie jednej rzeczy sprawia, że zapamiętanie kolejnej jest dla dzieci łatwiejsze. Nabywanie wspomnienia wzmacnia efekt powtórzeń rozłożonych w czasie, powtarzane wspomnienia stają się trwalsze. Silniejszy ślad pamięciowy trudniej zatrzeć. Wzmacnianie śladu pamięciowego dokonuje się w wyniku powtarzania kumulatywnego: pamiętanie gestów wcześniejszych rezonuje z pamiętaniem gestów nowych (gest (sytuacja) zapamiętane + gest (sytuacja) aktywizowane).

Z reakcji językowych dzieci wynika, że ciąg 22 zdarzeń krytycznych wokół sytuacji z życia wziętych, wzmocnionych sugestywnymi wizualizacjami – obrazami, uruchamia skojarzenia wokół wszystkich dotychczas poznawanych głosek i liter. Równie silną zewnętrzna wskazówką ukierunkowującą przypominanie jest wizualizacja gestu w książce obrazkowej oraz w grach karcianych (zwiększając siłę wspomnienia). Najsilniej utrwaliły się gestyczne reprezentacje głosek (ich znajomość udało się potwierdzić u niektórych dzieci po dwóch latach pracy). Wystarczy, że dzieciom pokazywałyśmy gest (częściowa wskazówka wzmacniająca), a w ich świadomości uaktywniało się wyobrażenie całej sytuacji związanej z dźwiękiem (wizualizacja, tekst, ilustracja gestu). Z obserwacji wynika, że w trakcie wydobywania treści z pamięci dzieciom zdarza się przechowywanie zarówno wyobrażeń poprawnych, jak i niepoprawnych (konstruując model graficzny litery, często zachowywały ślad pamięciowy litery poznanej wcześniej).

### ***Uczenie się przez pytanie – formułowanie pytań ważnych z perspektywy dziecka***

Uczenie się przez pytanie stwarza kontekst nieustannego dociekania zamiast jednorazowych odpowiedzi. Odwołuje się do dwóch podstawowych mechanizmów wspierających uczenie się: 1) ciekawości i 2) odpowiadania na złożone pytania.

Ciekawość uruchamia mózgowy układ nagrody i pamięci, dzieci przez cały czas trwania procesu chciały poznać odpowiedzi na postawione pytania, niezwykle spontanicznie reagowały na informacje o nowej głosce i literze, często wyrażały zainteresowanie entuzjastycznym okrzykiem: „Kocham panią!”. Figuralne wizualizacje i teksty z książki obrazkowej doprowadziły do powstania „dziecięcej potrzeby, by wiedzieć”. Dzieci szukały

odpowiedzi na pytania „z życia wzięte”, podejmowały próby ich rozwiązania, zastanawiały się nad reakcjami i emocjami bohaterów opowiadań.

### ***Sluchanie oraz wymiana pomysłów i opinii***

Sluchanie oraz wymiana pomysłów i opinii są sednem wspólnego uczenia się, które przynosi korzyści także w zakresie motywacji i rozumienia obrazów dźwiękowych głoski i wizualnych litery. Z obserwacji rozmów dziecięcych wynika, że dzieci nie „opowiadają” sobie, co widzą na planszy, ani nie zadają pytań innym dzieciom w celu sprawdzenia ich wiadomości, jak to czynią nauczyciele. Włączają się do rozmowy i wspólnie wypracowują swoją interpretację wizualizacji/tekstu; współpracują ze sobą, ale często też nie zgadzają się ze sobą, obśmiewają propozycje, które nie wpisują się w ich schemat poznawczy, często prowokują pytaniami, badając reakcje nauczyciela (elementy humorystyczne są programowo wpisane w działania projektowe). Uwspólniają myślenie: jedno dziecko podejmuje wątek, drugie rozwija go lub przekształca, inne znajduje dowody na to, aby podtrzymać tok myślenia lub obalić stanowisko, kolejne próbuje podsumować. Dzieci, słuchając oraz wymieniając się pomysłami i opiniami, próbują stworzyć wspólne rozumienie. Wydobywając dźwięk z wizualizacji, nie podajemy dzieciom dokładnej instrukcji, prosimy, aby poszukały dowodów na to, jakim dźwiękiem będziemy się zajmować, dzieci rozmawiają o wizualizacji w taki sposób, w jaki chcą. Uaktywniają strategię wydobywania dźwięku z pamięci – za pośrednictwem gestu, sytuacji, obrazu czy tekstu.

### **Uczenie się o charakterze percepcyjnym**

#### ***Wykorzystanie inteligencji ciała i tworzenia analogii***

Na początku nauki czytania i pisanía dzieci nie mają wyobrażeń na temat arbitralnych znaków utrwalających mowę, nie przekładają obrazu dźwiękowego głoski na obraz graficzny litery w wyobraźni. Doświadczenia percepcyjne dzieci powodują, że w dziecięcej świadomości powstaje poczucie głoski i litery. Posługując się mową gestyczną, materializują obrazy dźwiękowe głosek, naturalnie rozpoznają sposoby i miejsca artykulacji wybranych grup głosek. Dzieci uczą się myśleć o znakach dźwiękowych i graficznych w kategoriach właściwości realnego świata (wiążą dźwięki z sytuacjami z życia wziętymi: uczestnictwo w meczu, przyjęcie urodzinowe, wycieczka za miasto). Nie tylko oglądają znaki graficzne czy słuchają dźwięków, ale także je ucieleśniają. Ucieleśnione poznanie ułatwia dzieciom rozpoznawanie świata za pośrednictwem dotyku; dzieci nadają sens abstrakcyjnym pojęciom przez aktywność percepcyjno-motoryczną. Integracja międzysmysłowa umożliwiła dzieciom wiązanie reprezentacji słuchowych z reprezentacjami wzrokowymi. Na widok gestu dzieci uruchamiają znaczenia, które wiążą z dźwiękiem. Ucieleśniony składnik nie ginie, nawet kiedy przechodzimy do znaków i nie korzystamy już z rąk czy wyobraźni.

### ***Kategoryzowanie – dostrzeganie podobieństw, wskazywanie różnic***

Dziecięce próby kategoryzowania obrazów wizualnych liter sprowadzają się do wskazywania podobieństw i dostrzegania różnic w trójwymiarowych modelach liter opartych na łuku i na kresce prostej. Tworzenie modelowych przykładów zmniejsza obciążenie poznawcze dzieci. Wypalone na klockach elementy prototypowe liter pozwalają dzieciom dostrzec cechy dystynktywne liter, w przeciwieństwie do liter pisanych, które utrudniają dzieciom wyszukiwanie kontrastów (różnic jest tak wiele, że bardzo trudno dociec, które z nich są ważne). Dzieci zauważają, że z tych samych klocków mogą ułożyć różne litery, podejmują decyzje co do wyboru i układu klocków, mają możliwość przebudowania litery, odwrócenia jej w płaszczyźnie góra–dół, w układzie poziomym i pionowym, identyfikują litery przez dostrzeganie symetrii odbicia lustrzanego. Popełniają błędy i uczą się na nich, ponieważ dostrzegają rozbieżności między tym, co zrobiły, a tym, co zrobić powinny. Celowy wysiłek nastawiony na reinterpretację reprezentacji przestrzennej może pomóc dzieciom przeorganizować to, co widzą.

### **Uczenie się przez działanie**

#### ***Wytwarzanie – budowanie zainteresowania i wiedzy praktycznej***

U podstaw wytwarzania leży motywacja, która w naturalny sposób wyzwała gotowość uczenia się. Naturalną potrzebą ludzką jest wytwarzanie i tworzenie siebie w świecie, czy to przez pomysły czy też wytwory. Największą satysfakcję daje dzieciom oglądanie owoców własnej pracy. Dzieci są zainteresowane modelami liter, które konstruują z klocków, oraz tworzeniem ciągu dalszego niedokończonych opowieści w artystycznej książce obrazkowej. Z czasem dzieci poszerzają krąg zainteresowań: zaczynają przygodę od zaangażowania i praktycznych sukcesów towarzyszących wytwarzaniu liter i dźwięków zmaturalizowanych w postaci gestów i zwizualizowanych obrazów, a kończą na zainteresowaniu czytaniem i pisanem.

#### ***Wizualizacja***

Wizualizacja zmniejsza obciążenie związane z utrzymaniem w umyśle jednocześnie zbyt dużej dawki informacji. W trakcie tworzenia wizualizacji dzieci samodzielnie budują model umysłowy (wyobraźniowy) obrazu dźwiękowego głoski, uruchamiają ścieżki wspomnieniowe, które na trwałe wpisują się w struktury pamięciowe. Wzrokowo szukają informacji, zamiast przeszukiwać własną pamięć. Samodzielnie podejmują decyzję, który wariant znaczeniowy onomatopei zwizualizują. Kiedy dzieci narysują swoje pomysły, mogą zacząć dostrzegać związki i powiązania między obrazami dźwiękowymi, których wcześniej nie dostrzegały. Oglądając różne prace, przyjmują perspektywę innych rozmówców, zyskują nowe spojrzenie na zwizualizowany dźwięk i nowe myślenie o nim. Często zdarza się, że



podejmują próby wartościowania dźwięków: „Ten dźwięk jest miły, lubię go”; „Nie chcę pamiętać tego sygnału”; „Ten jest za głośny, a ten taki twardy”.

### ***Zabawa wyobrażeniowa***

Zabawa jest motywująca, a możliwość przekształcenia zajęć w zabawę zwiększa zaangażowanie. Proces uczenia się jest użyteczny także poza kontekstem zabawowym. A oprócz tego zabawa jest po prostu źródłem radości i może doskonale wspierać działania, o których wiemy, że wspomagają uczenie się. Zamiast odpytywać dzieci ze znajomości głosek i liter, proponujemy im zabawy z grami karcianymi i planszowymi z niebanalnym materiałem wizualnym (Kisiel 2020). Rozbudzają one emocjonalność i wartościowanie, otwierają na interpretacje humorystyczne, zachęcają do rozmowy o warstwie przedstawieniowej oraz znaczeniach niedosłownych, uaktywniają skojarzenia o zwizualizowanych gestach, które materializują dźwięk (alfabet demonstracyjny), rozwijają pamięć wzrokową i słuchową (gra „Sokole oko z gestami/z literami”, memory literowo-głoskowe, diagramy kołowe).

### **Podsumowanie**

Zainicjowana refleksja urzeczywistniona w projekcie wdrożeniowym „Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania” stała się źródłem poznania i zmiany, narzędziem konstruowania wiedzy zorientowanej na działanie (Červinková, Gołębiak (red.) 2010, 2013). Stanowiła przełom w moim rozumieniu i naukowym działaniu, zaktywizowała bowiem alternatywny schemat interpretacyjny dyskursu dziecięcego w przestrzeni edukacyjnej. Punkt wyjścia kolejnych zdarzeń edukacyjnych wyznaczały każdorazowo partykularne, ważne z perspektywy dziecięcej ujęcia wprowadzanej problematyki zogniskowanej wokół organizacji brzmieniowej tekstów. Ich analiza pozwoliła badać taki rodzaj myślenia i działania dzieci, który ma charakter interpretacyjny (odsłania dziecięce rozumienie, ocenianie i wartościowanie) i kreuje dziecięcy obraz świata dźwięków i liter. Interesowało mnie nie tylko to, co poznawane, ale również rekonstrukcja drogi myślowej dziecka, jego zdolności poznawczych, które ujawniają się podczas rekonstruowania obrazów dźwiękowych i graficznych w dziecięcej świadomości. Założyłam, że w zależności od sposobu, w jaki dziecko zostaje od samego początku wprowadzone w świat czytania, pisania i mówienia, będzie im nadawało różne znaczenia. Dzieje się tak, gdyż rola pierwszych doświadczeń w interpretowaniu przeżywanych sytuacji jest ogromna i pierwotny „zapis interpretacyjny” z nich pochodzący często zostaje wdrukowany na stałe.

Uczestniczący sposób postrzegania świata doświadczanego ujawnił mi, jak ważne jest, aby dziecko odczuło, że czytanie, pisanie i mówienie wnoszą znaczące wartości do jego życia. Rozbudzanie dziecięcego myślenia niedosłownego, wyzwalanie entuzjazmu poznawczego i uwalnianie radości z uczenia się dają dziecku szansę na stanie się człowiekiem

świadomie czytającym i piszącym. Tylko wtedy, gdy dziecko jest gotowe bez przymusu pokonać techniczne i językowe trudności, by odkryć zawartą w nieznanym tekście tajemnicę, będzie gotowe do świadomego kontaktu ze słowem mówionym i pisanym.

## Literatura

- Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M. (2000), *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*. W: A. Dąbrowska, J. Anusiewicz (red.), *Język a kultura*. T. 13: *Językowy obraz świata i kultura*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Boniecka B. (1997), *Kształt dziecięcego słowa*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Bruner J.S. (1965), *Proces kształcenia*. Warszawa, PWN.
- Bruner J.S. (1966), *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa, PIW.
- Bruner J.S. (1971), *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*. Warszawa, PIW.
- Bruner J.S. (1978), *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. Warszawa, PWN.
- Červinkova H., Gołębiak B.D. (red.) (2010), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Červinkova H., Gołębiak B.D. (red.) (2013), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa, Scholar.
- Dumont H., Istance D., Benavides F. (red.) (2013), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa, Wolters Kluwer.
- Frutiger A. (2015), *Człowiek i jego znaki*. Kraków, d2d.pl.
- Kisiel W. (2020), *Dźwiękoznaaki – literaki. Wyzwalamy myślenie ruchem*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miles M.B., Huberman A.M. (2000), *Analiza danych jakościowych*. Białystok, Trans Humana.
- Piekarski J. (2006), *O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii*. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sapir E. (1978), *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*. Warszawa, PIW.
- Tripp D. (1996), *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa, WSiP.
- Urbaniak-Zajac D. (2009), *O problemach towarzyszących badaniom jakościowym, „Problemy Wczesnej Edukacji”*, 2.

*Lucyna Telka*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.05>

ORCID:0000-0002-8937-5946

Uniwersytet Łódzki

lucyna.telka@now.uni.lodz.pl

## **Postrzeżenie dziecka przez wychowawcę w żłobku**

### **Summary**

#### **Perception of the child by the educator in the creche**

The article contains a report of research on the experience of educators of young children in creche. The strategy of the constructivist theory established by K. Charmaz allowed, during the coding of data, to ask the question of what is the representation of the child in the narratives of the educators in a situation of play and organized activity. The concept of developmental accompaniment and the child's initiative in the activity undertaken, pointed out by the narrators, became the starting point for the emergence of elements of a theory grounded in the data concerning the perception of the child by the educator in the creche, namely the concept of the causative child and the of efficient child.

**Key words:** developmental accompaniment, young child in the creche, free play, inspired activity, causative child

**Słowa kluczowe:** towarzyszenie w rozwoju, małe dziecko w żłobku, zabawa swobodna, aktywność inspirowana, dziecko sprawcze

### **Wprowadzenie**

Przedstawione w artykule wyniki badań<sup>1</sup> dotyczą wychowawców w żłobkach, w których realizowana jest niedyrektywna koncepcja wychowania określana jako towarzyszenie w rozwoju dziecka. Tak nazwane niedyrektywne działania wychowawcze nawiązują do przesłanek teoretycznych obecnych w pedagogice społecznej oraz bliskie są praktykom realizowanym w żłobkach w innych krajach (takich jak Włochy czy Francja). W niedyrektywnych poglądach na wychowanie kluczowe pojęcia to: podmiotowość dziecka, jego sprawczość, inicjatywa w podejmowaniu aktywności, prawo do nadawania własnych znaczeń rzeczywistości. Opis działań wychowawcy podkreśla bycie „Obok” dziecka, obserwowanie

---

<sup>1</sup> Opracowanie projektu badawczego oraz gromadzenie danych zrealizowano w latach 2020–2021 w ramach współpracy z otoczeniem społecznym przez zespół badaczek z Katedry Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Łódzkiego: dr Katarzyny Gajek, dr Elżbiety Skoczylas-Namielskiej, dr hab. prof. UŁ Lucyny Telki, dr hab. prof. UŁ Anny Walczak. W badaniach wykorzystywano aplikację Microsoft Teams.

go i czerpanie z obserwacji, by je zrozumieć, tworzyć warunki dla jego aktywności i dla relacji z innymi wychowankami w demokratycznej przestrzeni społecznej. Przedmiot aktywności dziecka nie jest z góry określany, ale wyłania się na bieżąco w toku negocjacji prowadzonych przez wychowanka i wychowawcę (Telka 2009; Maj 2014). Dlatego też warto przywołać stanowisko Jean-Marie Barbiera, według którego pojęcie towarzyszenia w szczególności sposób charakteryzuje aktywność wychowawcy i wychowanka w wymiarze relacyjnym – jako tworzenie przez dorosłego możliwości kierowania „swoją własną aktywnością przez podmiot, któremu się towarzyszy” (Barbier 2016: 225). Dziecko jako podmiot jest konceptualizowane jako „istota ludzka konstruowana w aktywności lub poprzez nią” (Barbier 2016: 150). Dziecko „nie może uczyć się samo, ma ono potrzebę obecności dorosłego oraz innych dzieci w grupie w rozwijaniu swojej osobowości” (Rameau 2017: 105–110). Koncepcja towarzyszenia w rozwoju umożliwia to dziecku – pomaga kształtować zrównoważone relacje wychowawcy i wychowanka.

### **Założenia metodologiczne badań**

W żłobkach publicznych, w których zrealizowano badania, decyzję o przyjęciu koncepcji pedagogicznej polegającej na towarzyszeniu w rozwoju dziecka podjęto na podstawie przeprowadzonego w latach 2000–2005 programu edukacyjnego we współpracy z badaczką z uczelni wyższej. Wychowawcy opracowywali wówczas i nadal mają do dyspozycji narzędzia pracy usankcjonowane w przepisach wewnętrznych placówki (np. projekt pedagogiczny, spotkania zespołu pedagogicznego, obserwowanie), służące orientowaniu działań na towarzyszeniu w rozwoju dziecka. Specyfika placówek, z których wywodzą się uczestniczki badań, pozwala określić wspólne dla wychowawców źródła teoretyczne działań wychowawczych podejmowanych w żłobkach, a także wskazać kontekst teoretyczny zrealizowanych badań, zaznaczający kwestię uwspólniania przekonań wychowawców na temat wychowania zorientowanego na towarzyszenie w rozwoju dziecka w żłobku.

Badania usytuowano w paradygmacie badań interpretatywnych. Ich przedmiotem uczyniono doświadczenia wychowawców w żłobkach, skupiono się na odczytaniu wyartykułowanych i niewyartykułowanych, ale obecnych w toku narracji znaczeń organizujących/porządkujących sens danego doświadczenia. Zastosowano strategię metodologii konstruktywistycznej teorii ugruntowanej Kathy Charmaz, która sprzyja zrozumieniu i opisaniu „złożoności poszczególnych światów, poglądów i działań” (2009: 171), budowaniu teorii potrzebnej do zrozumienia rzeczywistości (2009: 18). Problem badawczy zawarto w pytaniu: Jakie znaczenia są nadawane doświadczeniu wychowania przez wychowawców małego dziecka pracujących w żłobkach? Problem szczegółowy, który został wyłoniony w toku kodowania danych, dotyczy następującej kwestii: towarzyszenie w rozwoju dziecka dokonuje się m.in. poprzez określoną reprezentację wychowanka wytwarzaną przez wychowawcę w procesie namysłu nad działaniami wychowawczymi w odniesieniu do teorii oraz w praktyce.

W artykule odniesiono się do poglądu Barbiera dotyczącego pojęcia „reprezentacji finalizowanych”, które „odpowiadają reprezentacjom tego, co istnieje, co podmioty czynią w trakcie wykonywania czynności, uwzględniając ich zaangażowanie w te czynności” (Barbier 2016: 195). Stąd w trakcie analizy zgromadzonych danych postawiono pytanie szczegółowe: kim jest dziecko lub ściślej – jak przedstawia się reprezentacja dziecka w narracjach wychowawców? Badaczka we wcześniejszych latach uczestnicząca w procesie transformacji przekonań na temat wychowania wraz z pracownikami placówek na rzecz niedyrektywnej koncepcji działań wychowawczych, przystępując do konstruowania teorii ugruntowanej w danych, nie jest wolna od perspektywy swojego zaangażowania w przeszłości oraz obecnej ciekawości/oczekiwania, jak niedyrektywna koncepcja pedagogiczna jest stosowana przez wychowawców w polu praktyki. W proponowanym przez Charmaz podejściu konstruktywistycznym metoda teorii ugruntowanej charakteryzuje się ograniczoną prekonceptualizacją, co pozwala podczas analizy danych rekonstruować reprezentacje dziecka na podstawie wypowiedzi narratorek i rzetelnie zdawać sobie sprawę z przeszłych doświadczeń badaczki. Ważne są bowiem interpretacje koncepcji pedagogicznej uczestniczek badań oraz postępowanie badaczki prowadzące do zrozumienia ich różnorodnych znaczeń i w związku z tym zrozumienia praktyki wychowania (Charmaz 2009: 164–165).

Zastosowaną techniką badań był wywiad swobodny. Narzędzie zbierania danych zawierało propozycję omówienia przez rozmówczynię projektu książki na temat: Jak stawałam się wychowawcą małego dziecka? Konstrukcja kwestionariusza wywiadu wskazywała ramy tematyki badań dotyczącej spraw zawodowych. W treści pytań otwartych była podnoszona kwestia pojęcia wychowania bez nawiązywania do ram teoretycznych przyjętych w placówkach w celu tworzenia warunków do generowania narracji przez uczestniczki badań. Pojęcie uczulające w toku analizy danych stanowi termin „niedyrektywność działań wychowawczych”, które odnosi się do dorobku (przyjętej koncepcji towarzyszenia) wychowawców oraz przybliża kontekst formalnie określonych oczekiwań wobec nich w badanych placówkach. W badaniach uczestniczyło 52 wychowawców z 32 żłobków publicznych. Wśród 52 narratorek, które wyraziły chęć udziału w wywiadzie, 17 uczestniczyło w programie edukacyjnym w latach 2000–2005, natomiast 35 rozpoczęło pracę w żłobkach po uprawomocnieniu zmian w przepisach wewnętrznych w placówkach na rzecz koncepcji towarzyszenia w rozwoju dziecka.

### **Słownictwo opisujące działania niedyrektywne w wypowiedziach wychowawców**

Zacznem do analizy danych była ocena sformułowana przez narratorki na podstawie obserwowania pracy koleżanek w grupie, jak też realizowania czasowo zadań w innych żłobkach, mówiąca o tym, że: „nie wszyscy myślą jednakowo o wychowaniu”. W toku kodowania danych pozyskanych podczas wywiadów zabawa dziecka wykazywała różnorodne cechy aktywności wychowanka i wychowawcy. W wielu wypowiedziach zostało wyraźnie wyodrębnione określenie „zabawa swobodna” jako aktywność, podczas której

dziecko bawi się samodzielnie, w odróżnieniu od określenia „zabawa” inspirowana/organizowana, podczas której wychowawca jest inicjatorem pomysłu na aktywność dziecka. Na podstawie kodowania informacji widoczne stało się, że słownictwo dotyczące aktywności dziecka stosowane przez narratorki wskazuje na różnice w interpretowaniu koncepcji towarzyszenia. Stąd przywołany został termin „słownictwo działania”, zaproponowany przez Barbiera (2016: 205–207), rozumiany jako zasób pojęć uruchamiających działania, uwidoczniających zainteresowania wychowawców, pozwalających odkrywać reprezentacje tego, co istnieje. Pozwolił on odkrywać obecność i nieobecność pojęcia „towarzyszenie” w wypowiedziach narratorek

Obecność pojęcia „towarzyszenie” w wypowiedziach narratorek nawiązuje do koncepcji pedagogicznej i termin ten jest przez nie stosowany w charakterystyce działań wychowawczych. Narratorki zaznaczają, że: „najważniejsze jest, żeby uchwycić ten moment, żeby się zatrzymać, świadomie być z dzieckiem”, „by zobaczyć każde dziecko”, „by dziecko miało wolność i swobodę”, ponieważ „z perspektywy własnych dzieci to jakoś się sprawdza”, „jest taka przyjemność z tego patrzenia na to, jak one poznają świat”. Jedna z rozmówczyń zawarła w wypowiedzi zaimek zwrotny „się” podkreślający aktywność dziecka, jego uczenie się oraz wzajemność w relacji dziecka i dorosłego: „nie, że ja jestem duża, ty mały, tylko, że jesteśmy razem, towarzyszymy sobie nawzajem, ja się uczę, ty się uczysz”. Wypowiedzi narratorek podkreślają samodzielność dziecka, wagę jego pomysłów, decyzji, dokonywanych wyborów oraz określonej relacji wychowawcy wobec dziecka, syntetycznie nazywanej jako „być obok”. Towarzyszenie, słowo pochodzące ze źródeł teoretycznych, staje się uzasadnieniem pozwalającym orientować działania wychowawcze narratorek na rzecz obserwowania, poznawania, równoważenia relacji z dzieckiem.

Nieobecność pojęcia „towarzyszenie” w wypowiedziach narratorek charakteryzuje koncepcję towarzyszenia, mimo że sam termin nie jest stosowany w opisie działań wychowawczych. Narratorki zaznaczają wagę słuchania dziecka, stawiania się w jego sytuacji, rozmawiania, obserwowania, dziecko bowiem „dużo rozumie, ma swój punkt widzenia”. Wychowawca jest „troszeczkę schowany, z boku”, oczywiście „wyjaśnia, ułatwia, pomaga”, „ale głównie to wysiłek dziecka, by rozwijać się”, uczyć się siebie i świata, tego, że „ma się moc sprawczą”, że można decydować, doświadczać swobody i granic.

Słowo „towarzyszenie”, obecne i nieobecne (ale zastąpione słownictwem opisowym) w wypowiedziach narratorek, pozwala im przywoływać kierunek działań niedyrektywnych, wskazywać symetryczną relację dorosłego i dziecka: „jesteśmy na równi i nie ma w tym fałszu”. Analizowane wypowiedzi ujawniają kwestię uwpólniania poglądów wychowawców na wychowanie w toku ich pracy w placówkach (Telka 2009; Biga i in. (red.) 2021), które jest procesem wspólnego interpretowania propozycji teoretycznej koncepcji pedagogicznej, wypracowywania spójności w przekonaniach i działaniach wychowawców, dostrzegania użyteczności teorii w praktyce. Uwpólnianie to kształtowanie społecznego imaginarium, w przypadku wychowawcy w żłobku – perspektywy patrzenia na dziecko sprawcze, silne oraz na równoważone relacje dziecka i dorosłego.

### Słownictwo opisujące cechy niedyrektywności i dyrektywności

Kodowanie danych pozwoliło wskazać powiązania/przenikanie między opisywanymi przez narratorki działaniami niedyrektywnymi i dyrektywnymi. W świetle analizowanych wypowiedzi dziecko jest „osią” działań dorosłego, jednak dorosły nie rezygnuje z „zabawy z dzieckiem” i interwencji w jego aktywność: „trzeba coś tym dzieciom dostarczać, aby ruszyły, po to, aby wpływać na ten rozwój dzieci”, pokazywać, że wychowawca „zawsze jest do dyspozycji, zawsze się bawi, nakarmi, utuli, jak trzeba”. Pomysły na aktywność dziecka pochodzą niejednokrotnie z zewnątrz, od wychowawcy.

Stosowanie pojęcia „towarzyszenie” i przywoływanie przez wychowawcę działań o cechach dyrektywności wskazują na akceptowanie i realizowanie koncepcji towarzyszenia i jednocześnie zaznaczanie, że w pewnym momencie jednak trzeba ją uzupełniać większą aktywnością edukacyjną wychowawcy. Dotyczy to realizowania zajęć, podczas których dziecko uczy się, np. kolorów, wiersza, piosenki czy liczyć do 10. Narratorki wskazują, że potrzebny jest czas na wspólną aktywność wychowawcy i dziecka. Słowa jednej z narratorek opisują przenikanie niedyrektywności i dyrektywności działań: „Mamy towarzyszyć, mamy wspierać, stymulować też w mądry sposób, żeby to nie było za dużo, ale odczytanie tego, to jest tak ciężko, że ja sama się na tym łapię, że za dużo, na przykład, umuzykalnienia robię”.

Nieobecność pojęcia towarzyszenie w wypowiedziach narratorek jest uzasadniana nieidentyfikowaniem się w pełni z tą koncepcją, natomiast sytuowaniem swoich przekonań pomiędzy niedyrektywnością i dyrektywnością, ponieważ wychowawca uważa, że „dziecko jest zostawione trochę samo sobie”. Wskazywane jest zatem rozróżnienie czasu dziecka na swobodę podczas zabawy i „zabawy organizowane”. Wówczas „uczmy dziecko kolorów”, liter i... „po pewnym czasie powtarzania potrafi powiedzieć”; „lubię mieć co pokazać dzieciom, przeprowadzić zajęcia, lubię, kiedy dzieci czegoś nowego się uczą”, „próbuję nowe zabawy wymyślać”. Wychowawca przygotowuje się do zajęć z dzieckiem, oczekuje konkretnych efektów – umiejętności dziecka. Zawęża poznawanie świata i tego, co może być nowe dla dziecka, do pól aktywności proponowanych przez dorosłego. Koncentruje się na „wpływie” na dziecko.

Nieobecność pojęcia towarzyszenie w wypowiedziach narratorek pokazuje, że dziecko ma możliwość inicjować swoją aktywność, przeżywać ją na własny sposób. Wychowawca dopasowuje się wtedy do sytuacji i aktywności wychowanków, obserwuje: „naprawdę, no ja mogę tak godzinami siedzieć i po prostu przyglądać się ich reakcjom”. Jednak podczas zajęć, np. plastycznych, dzieci z grupy starszej są samodzielne, „radzą sobie” z klejeniem, natomiast młodszym dzieciom „bardziej musimy im pomóc, też robimy zajęcia plastyczne, tylko musimy więcej my przygotować, one potrzebują pomocy”. Pomaganie dziecku, przedstawianie mu propozycji aktywności podczas „zajęć” współlistnieje z przekonaniem na temat ograniczeń związanych z wiekiem dziecka.

Zajęcia wiążą się z intensywniejszą obecnością dorosłego w aktywności dziecka. Zaznacza się tu pewna konieczność kierowania, dawania przez dorosłego. Oczekuje się dostosowania się dziecka do jego propozycji, wykazania przez nie pewnej sprawności.

Wychowawca sytuuje się blisko centrum zdarzeń, inicjuje je, dziecko postrzega jako zapamiętujące, odtwarzające, gotowe do... Można sformułować hipotezę, że ujawnia się „zewnątrzny” ogląd tego, jaka jest aktywność dziecka, które coś wykonuje. Propozycje aktywności są opisywane w odniesieniu do tego, czego dziecko nie wie, nie umie, ale się nauczy, lub tego, co dziecko już doświadczyło, co pamięta i powtarza. Podczas aktywności z dorosłym dziecko odtwarza, naśladuje: „Jak bijemy brawo, jak tańczymy wierszyki takie pokazywane, że pokazuję i one też pokazują albo patrzą, no różnie, i że później bijemy sobie brawo, jak czytam książeczkę, też tak robimy”.

Słownictwo pokazujące obecność wychowawcy w aktywności dziecka to opis działań zawierających paradoks, w którym splatają się ze sobą niedyrektywność i dyrektywność działań wychowawcy. Słownictwo wychowawcy wypowiadającego się na temat pola praktyki, w którym podejmuje działania wychowawcze dotyczy tego, co „konkretne”, możliwe do zaobserwowania, „kiedy widać postępy”. Oscyluje wokół niedyrektywności działań wychowawczych, zajęcia bowiem polegają na realizowaniu pomysłu dorosłego, stosowaniu określenia „zabawa organizowana”, pokazują dziecko, które ma mniej możliwości, by badać otoczenie, samodzielnie wytwarzać pomysły, bawić się, myśleć.

### **Reprezentacje wychowawców dotyczące dziecka**

Reprezentacje rekonstruowane przez analizę słownictwa narratorek stosowanego w opisywaniu działań wychowawczych, zdarzeń z pola praktyki, według Barbiera (2016: 204–205), dotyczą kształtowania znaczenia działań podejmowanych przez wychowawcę. W doświadczeniach pracowników badanych żłobków zaszedł proces zerwania z dyrektywnymi poglądami na wychowanie na rzecz niedyrektywności. Przełomowość podjętego wysiłku edukacyjnego jest zaznaczana w najnowszych wypowiedziach narratorek uczestniczących w procesie transformacji myślenia o wychowaniu. Widać w nich zmianę przekonań na temat dziecka: od dyrektywności i podporządkowania go planom wychowawcy do niedyrektywności podkreślającej demokratyczne relacje społeczne. Kiedyś „skupialiśmy się bardziej na takiej formie wyreżyserowania całego dnia. A w tej chwili jakby dziecko jest reżyserem, a my jesteśmy obserwatorem i trochę narratorem”. Przywołanie tych danych z kodowania pozwala zaznaczyć, że uczestniczenie w zmianie (w spotkaniach, opracowywaniu projektu pedagogicznego), określane jako „bardzo korzystna dla dziecka” rewolucja, sprzyjało odkrywaniu dziecka jako podmiotu. Uczestniczka badań podkreśla: „nie jestem najważniejsza, najważniejsze jest dziecko, wybiera aktywności, decyduje”. Koncepcja towarzyszenia stanowi przedmiot waloryzacji społecznej (Barbier 2016: 226), sprzyja kształtowaniu reprezentacji dziecka bawiącego się.



## Dziecko bawiące się

Jedna z narratorek opisuje relacje społeczne pomiędzy wychowawcą i dzieckiem następująco: „Nie, że ja jestem duża, ty mały, tylko że jesteście razem, towarzyszymy sobie nawzajem, ja się uczę, ty się uczysz”. Autorka wypowiedzi użyła zaimka zwrotnego „się”, podkreślającego aktywność dziecka, jego sprawstwo, uczenie się. Wypowiedź charakteryzuje koncepcję towarzyszenia w rozwoju podkreślającą samodzielność aktywności dziecka, jego pomysły, decyzje, wybory oraz zrównoważoną relację dziecka i wychowawcy, który realizuje niedyrektywność w działaniu, syntetycznie określoną jako „być Obok”.

Dziecko w wypowiedziach narratorek jawi się jako człowiek ze swoim temperamentem, swoją wrażliwością, nie udaje, jest twórcze, szczere, prawdziwe, spontaniczne, wrażliwe, uważne na to, co się dzieje dookoła, szybko się uczy, jest bardzo inteligentne, „nie dzidzia”, lecz „niesamowicie inteligentna jednostka”. Dziecko to „osoba odrębna, buduje swoją autonomię, potrzebuje wsparcia, nie wyręczania, ma inne spojrzenie, potrzebuje swobody, wyboru”. Dziecko realizuje zabawę określaną jako swobodną. Narratorke wskazują, że teraz proporcje się odwróciły – jest: „gros czasu, kiedy dziecko podejmuje zabawę”. Każde dziecko ma inny czas aktywności i wyciszenia. Tworzenie warunków do swobodnej zabawy dziecka jest opisywane następująco: „to, co proponuję dziecku, jest związane z tym, co widzę”; „inspiracją jest dla mnie dziecko”; np. o rysunku: „te prace są, jakie są” – to jest praca dziecka, która powstaje bez ingerencji wychowawcy. Dziecko teraz „bawi się, wykorzystuje swój czas, swój potencjał”.

W wypowiedziach narratorek aktywność dziecka to „klucz” do towarzyszenia, wychowawca poddaje refleksji swoją intencję ingerowania w sprawy dziecka. Koncepcja towarzyszenia w rozwoju nie daje sztywnych wskazań metodycznych, wymaga obserwowania, interpretowania, analizowania danych, podejmowania decyzji, ponieważ nie można wszystkiego przewidzieć. Wychowawca podejmuje zadanie uczenia się dzięki obserwowaniu cech rozwoju dziecka, jego aktywności, dostrzeganiu potrzeb, umiejętności ich zaspokajania, poznawaniu dziecka, by stworzyć mu warunki rozwoju. Wyniki badań ukazują reprezentację dziecka, z którym się rozmawia, którego się słucha, które się obserwuje, rozumie, dla którego próbuje się spojrzeć na rzeczywistość „od strony dziecka”. Wychowawca sytuuje się wobec dziecka jako podmiotu, tzn. towarzyszy z uwagi na dziecko.

## Dziecko inspirowane

Analiza wypowiedzi narratorek wskazuje, że realizują one działania polegające na tworzeniu warunków, które mogą inicjować aktywność dziecka, np. z wykorzystaniem określonego przedmiotu. Wówczas aktywność dziecka inspirowana przez wychowawcę występuje jako pomysł wychowawcy, który tworzy warunki do tego, aby dziecko mogło dokonywać wyborów. Narratorke wskazują, że aktywność inspirowana to zajęcia, których inspiracją są dzieci. W wypowiedziach odwołują się do obserwacji jako przesłanki przy proponowaniu

warunków aktywności dzieci: „to, co ja proponuję dziecku na co dzień, jest związane z tym, co widzę tu i teraz, konkretnie w danym dniu, w danej chwili”. Dziecko może się inspirować warunkami proponowanymi przez wychowawcę, bowiem „zabawa inspirowana jest moją propozycją, jeśli dziecko skorzysta, to fajnie, jeśli nie skorzysta, no to jeszcze lepiej, bo ma możliwość zorganizowania sobie własnego czasu”. Widać tu dążenie do równoważenia relacji, uznania przestrzeni współtworzonej przez dziecko, jego wyboru, decyzji. Słowa wychowawców opisujące ich udział w tworzeniu warunków aktywności dziecka oddają ducha towarzyszenia.

### **Dziecko w aktywności organizowanej przez wychowawcę**

Wypowiedzi narratorek wskazujące, że dziecko ma czas na swobodną i organizowaną aktywność, pozwalają przybliżyć ich definicję aktywności organizowanej dla dziecka lub raczej dzieci, jest to bowiem aktywność grupowa. To „zabawa”, jaką się z dziećmi „przeprowadza”. Narratorki pokazują, że wychowawca jest zaangażowany w tę aktywność wraz z dziećmi. Z wątkiem aktywności organizowanej łączą się wyłonione w toku kodowania kategorie charakteryzujące reprezentacje dziecka wytwarzane przez wychowawców:

- **Dziecko mobilizowane.** Narratorka rozpoczynająca pracę w placówce zaznacza: „uczyłam się, jak zmobilizować dzieci, żeby usiadły, żeby słuchały, jak czytamy”. Kolejna narratorka podkreśla, że: „wspólna zabawa z dorosłym porwie dzieci, widać ich pełne zaangażowanie, mnie daje satysfakcję”. Użyta liczba mnoga sugeruje aktywność w grupie. Dziecko zachęcane przez dorosłego ma pełniej skorzystać z proponowanych aktywności.
- **Dziecko „biorca” w realizowaniu/osiąganiu oczekiwanego rezultatu.** Narratorki wskazują, że dziecko nabywa oczekiwane przez dorosłego umiejętności: „dziecko nie potrafiło, my wypracowałyśmy”; „my uczymy podstaw, jak ma się zachować, i widzimy efekt”; „kiedy opuszczają naszą grupę, idą dalej, to już zazwyczaj chodzą”, lepiej posługują się kredką, plasteliną. Opisywane umiejętności dziecka są bardzo konkretne, obserwowalne. Dziecko jawi się jako ktoś, kto już wie, zna i potrafi. Jego umiejętności są rezultatem wspólnego wysiłku wychowawcy i dziecka.
- **Dziecko „poznające coś nowego”.** Narratorki opisują „poznawanie czegoś nowego” w kontekście aktywności organizowanej, wskazują to jako cel aktywności dziecka i dorosłego. Zabawy zorganizowane „są fajne, bo dziecko ćwiczy skupienie, uczy się”. Ujawniane jest zawężanie poznawania świata i tego, co może być nowe dla dziecka, do wąskiego pola aktywności proponowanych przez dorosłego. Można postawić hipotezę, że wychowawca przejawia przekonanie o tym, że nie wszystkie sytuacje, w których znajduje się dziecko, wnoszą coś nowego do jego doświadczeń. Efektywne sytuacje trzeba wywołać i realizować razem – wychowawca i grupa dzieci: czytamy, opowiadamy, robimy.

- **Dziecko samodzielne i niesamodzielne jednocześnie.** Narratorki dwoiście postrzegają dziecko i relacje między dzieckiem a wychowawcą. Pierwszy sposób postrzegania dziecka jest określany następująco: „by bawiło się, rozwijało się, czerpało radość z zabawy”, drugi natomiast: „trzeba gdzieś tam poprowadzić, nakierować, gdy sobie nie radzi”. W wypowiedziach podkreślano zdolność dziecka do samodzielnej aktywności, dokonano również jej oceny, wskazując na nieradzenie sobie i wyrażając przekonanie, że dziecko potrzebuje propozycji dorosłego.

### Próba ugruntowania elementów teorii w danych

Analiza wypowiedzi dotyczących zabawy, w których narratorki opisują swoje doświadczenie wychowania, wskazuje koncepcję towarzyszenia w rozwoju dziecka jako podstawową w orientowaniu działań wychowawców. Dla wychowawcy, która przygotowuje warunki dla aktywności wychowanka, inspiracja do ich obmyślenia pochodzi od dziecka. Bardzo wyraźnie to widać w wypowiedziach narratorek: „obserwujemy dzieci, czym się lubią bawić”; „szukamy inspiracji poprzez obserwowanie dzieci”; „dziecko jest taką inspiracją”; „dzieci mają mnóstwo pomysłów”. Wówczas zabawa dla dziecka staje się przestrzenią bezpiecznego wypróbowywania różnych form myślenia, odzwierciedlania cech rzeczy, zdarzeń i zjawisk, stosunków między nimi, rozumienia siebie i relacji zachodzących pomiędzy nim a światem (Sadowska 2018: 56–57). Przykłady aktywności dziecka, które konstruuje swoją wiedzę o świecie, przedstawia Felicie Affolter (1997), opisując codzienne czynności rozszerzające zakres doświadczeń dziecka, ponieważ ono spostrzega (przedmiot), porusza (odczuwa przedmiot i pracę własnego ciała), odkrywa (coś istnieje oddzielnie i w całości), porządkuje (przyczyna – skutek), zaczyna rozumieć działanie otoczenia. Badanie, myślenie, poszukiwanie, rozwiązywanie problemu to słowa, które według autorki określają aktywność małego dziecka.

Według wyników badań koncepcję towarzyszenia przenikają także przekonania cechujące się „pozwalającą dyrektywnością”, która – jak ujmuje tę kwestię Katarzyna Sadowska (2020: 200) – dotyczy łączenia w przekonaniach narratorek aktywności organizowanej przez wychowawcę oraz sytuacji, gdy dziecku „daje się” możliwość bycia samodzielnym, „pozwala się” na swobodę. Zgodnie z raportem z badań inspiracja do aktywności dziecka pochodzi od wychowawcy, niejako z zewnątrz, zaznacza obecność dorosłego w tej aktywności jako pomysłodawcę kierującego jej przebiegiem. Reprezentacja dziecka, które rozwija się i doskonali w procesie własnej aktywności, bada świat, eksperymentuje, tworzy kombinacje, poświęca czas i uwagę, koncentruje się, manipuluje przedmiotem, konstruuje coś, podejmuje wyzwania (Sadowska 2018: 59), nie jest jeszcze przez wychowawców w pełni ukształtowana.

W próbie ugruntowania elementów teorii w danych pomocne okazało się wskazanie pojęcia „inicjatywa”, które występuje niekiedy w wypowiedziach narratorek i jest związane z samodzielnością dziecka w wytwarzaniu pomysłów na aktywność podczas zabawy oraz niedyrektywnością działań wychowawczych. Z perspektywy teoretycznej pojęcie to jest

rozumiane jako doświadczenie „kreowania sytuacji, inicjowania działań, zmieniania rzeczywistości. Istotą przejawianej inicjatywy jest zdolność do stawiania sobie celów i wytrwałego ich realizowania” (Sadowska 2020: 87). Dziecko między 8. a 9. miesiącem życia potrafi już na podstawie swojego rozumienia świata ułożyć spójny, choć prosty plan działania, np. sięgnąć po to, po co chce sięgnąć (Eliot 2003: 556–559). Dziecko jako podmiot wybiera, decyduje, podejmuje lub porzuca zabawę. Postrzeganie dziecka przez wychowawcę w żłobku wyłaniające się z analizy danych można określić przy użyciu terminów: koncepcja dziecka sprawnego i dziecka sprawczego, które – jak się wydaje – przybliżają kryteria orientacji działań wychowawczych przyjmowane przez wychowawcę.

Według koncepcji dziecka sprawnego wychowawca postrzega je jako takie, które osiąga konkretne umiejętności, np. samoobsługowe, jest uczone, pokazywane są mu np. pomysły na aktywność, dziecko jest zachęcane, kierowane, jest odbiorcą pomysłów, propozycji wychowawcy, uczestniczy w zabawie dla wszystkich, w grupie. Wychowawca dostrzega postępy w czynnościach dnia codziennego, „ładnie postępujący rozwój”. Są to ważne spostrzeżenia z punktu widzenia analizy przebiegu rozwoju dziecka. Jednakże dziecko jawi się także z perspektywy samodzielności instrumentalnej, np. potrafi klaskać razem z innymi. Wychowawca podkreśla widoczne dla niego efekty rozwoju dziecka. Kształtuje reprezentację dziecka, które uczy się od dorosłego. Wychowawca nie w pełni wykorzystuje możliwości płynące z obserwowania dziecka, by poznawać jego potencjał, lecz dostrzega raczej to, co dziecko lubi, czy wie bądź nie wie, co opanowało. Obraz dziecka, które myśli, dokonuje wyborów, jest przykryty konkretnymi, obserwowalnymi czynnościami – uczenie się kolorów, budowanie z klocków, poznawanie piosenki, posługiwanie się przedmiotami. Wychowawca wypowiada się na temat równoważenia swojej obecności w relacji z dzieckiem w określonym czasie przeznaczonym na swobodną aktywność dziecka oraz wskazuje swoją intensywną obecność, by dawać, proponować, wspólnie przeżywać w grupie z dziećmi.

W koncepcji dziecka sprawczego jest ono pojmowane przez wychowawcę jako podmiot eksplorujący, konstruujący, myślący, uczący się, który potrzebuje przestrzeni dla własnej aktywności, samorealizacji, do indywidualnego doświadczania świata i „rzeczy, które go w tym momencie interesują”. Natomiast wychowawca, który je obserwuje, poznaje, uczy się w spotkaniu z dzieckiem, jest wrażliwy na sygnały wysyłane przez dziecko, zauważa je i interpretuje, by na nie odpowiedzieć, ale nie ingerować. Na podstawie wyników badań można uznać, że narratorki kształtują reprezentację dziecka, z którym się rozmawia, którego się słucha i które się obserwuje, by rozumieć. Wychowawcy próbują spojrzeć na rzeczywistość „od strony dziecka”, choć napotykać trudności w tej kwestii, mają wątpliwości, analizują, bywają niezadowoleni ze swoich działań. Pielęgnują postrzeganie dziecka jako podmiotu badającego świat, siebie w świecie, myślącego i odkrywającego. Reprezentacja dziecka, które myśli, jest kluczem do tworzenia warunków, w których ono ma pomysły, podejmuje decyzje, dokonuje wyboru, korzysta z propozycji wychowawcy na aktywność, rozwijając je na swój sposób.

Towarzystwo w rozwoju dziecka jest „zorientowane na kierowanie swoją własną aktywnością przez podmiot, któremu się towarzyszy” (Barbier 2016: 225). Wychowawca w żłobku

na podstawie obserwacji dziecka bawiącego się może wykorzystywać okoliczności, stwarzać okazję do badania, wysuwać różne propozycje, tworzyć warunki do aktywności, zachęcać je do zainteresowania otoczeniem, ale ostateczna decyzja zależy od dziecka. W świetle koncepcji towarzyszenia w rozwoju wychowawca małego dziecka, podejmuje wysiłek „bycia obok” wychowanka. Aby tę metaforę syntetycznie określić z perspektywy wyników badań, warto przywołać wypowiedź jednej z narratorek: „skupiamy się na tych relacjach, że dziecko nas potrzebuje, że potrzebuje bycia indywidualną, odrębną jednostką. Wszyscy o tym wiemy, wszyscy o tym mówią, ale w praktyce jest to bardzo trudne”. Postrzeżenie dziecka przez narratorki charakteryzuje się realizowaniem, ale też oscylowaniem wokół koncepcji dziecka sprawczego.

## Podsumowanie

Kwestia kształcenia do zawodu wychowawcy małego dziecka wciąż nie jest w pełni określona. Zaprezentowane wyniki badań dotyczą pracowników żłobków, którzy podjęli oddolną inicjatywę (samokształcenia) przekształcania swojego sposobu postrzegania małego dziecka i potrafią rozwijać to nowe podejście do wychowanków, jednak nie bez trudności. Kształcenie do zawodu pozwala wychowawcy sytuować koncepcję działania w określonym, niedyrektywnym nurcie myślenia o wychowaniu, uczyć się uznawać ją za umożliwiającą tworzenie zrównoważonych relacji z dzieckiem. Dzięki temu wychowawcy dostrzegają prawo dziecka do bycia zdolnym do myślenia (Lipman 2021), tworzą warunki do bawienia się, badania, eksplorowania przestrzeni przez dziecko w obecności dorosłego, który „oświeśla” ją swoim spojrzeniem, uwagą, czyniąc bezpieczną i dostępną (Fontaine 2011).

## Literatura

- Affolter F. (1997), *Spostrzeżenie, rzeczywistość, język*. Warszawa, WSiP.
- Barbier J.-M. (2016), *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Biga B., Hausner J., Możdżeń M. (red.) (2021), *Uwspólnianie zasobów i dobra wspólne: III Seminarium Świeradowskie*. Kraków, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie.
- Charmaz K. (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Tłum. B. Komorowska. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Eliot L. (2003), *Co tam się dzieje. Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*. Poznań, Media Rodzina.
- Fontaine M.-A. (2011), *Adultes-enfants-espaces de jeu*. W: B. Cyrulnik, L. Rameau (ed.), *L'accueil en crèche*. Savigny-sur-Orge, Philippe Duval.
- Lipman M. (2021), *Myślenie w edukacji*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Maj A. (2014), *Metoda projektów we wczesnej edukacji szansą demokratyzacji przestrzeni edukacyjnej dziecka*. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja*

- i edukacja – dylematy, diagnozy, doświadczenia*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Rameau L. (2017), *L'itinérance ludique. Une pédagogie pour apprendre à la crèche*. Malakoff, Dunod.
- Sadowska K. (2018), *Wczesnodziecięca edukacja w żłobku. Obraz i postrzeganie*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Sadowska K. (2020), *Wczesnodziecięca edukacja – pomiędzy instrumentalizacją a towarzyszeniem w rozwoju. Wybrane aspekty polskiej rzeczywistości społecznej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Telka L. (2009), *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

*Urszula Szusćik*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.06>

ORCID: 0000-0003-0817-4868

Uniwersytet Śląski w Katowicach

urszula.szuscik@us.edu.pl

## **Samorealizacja – potencjał dziecka w twórczości plastycznej. Propozycja programu kształcenia plastycznego w klasach początkowych**

### **Summary**

#### **Self-realization – the potential of a child in art. A proposal for an art education program in primary grades**

The article presents a proposal for the development of the creative and artistic potential of a child in early school age. Potential is treated by the author as discovering the possibilities and abilities that, thanks to the conditions and atmosphere in the education process, a child develops and shapes. This is related to the issue of creativity and self-realization through creative activities, with discovering and exceeding one's abilities in the course of the creative educational process. The education of a child should go towards the development of his creativity, understood as shaping a person who is integrated in the cognitive, emotional and operational spheres. A free person, independent in making decisions, valued, without a sense of guilt. The result is the development of the child's natural abilities and skills, and thus its potential mental strength in current activities. Based on research, including her own, the author presents a proposal for the development of a child's creative potential in the field of art based on the education of his visual perception.

**Keywords:** child, artistic creativity, potential, self-realization, visual perception

**Słowa kluczowe:** dziecko, twórczość plastyczna, potencjał, samorealizacja, percepcja wzrokowa

### **Wprowadzenie**

Dziecko jest uzależnione od warunków i możliwości, jakie się mu stwarza do rozwoju. Są to zarówno warunki kulturowe, ekonomiczne, społeczne, psychologiczne, jak i edukacyjne – dzięki nim poznaje swoje możliwości i ma szansę je odkrywać, kształtować, doskonalić, a tym samym – rozwijać. Problem dostrzeżenia i kształtowania właściwych możliwości dziecka wiąże się z uznaniem jego potencjału, który rozumiem jako odkrywanie umiejętności i zdolności, dzięki warunkom i atmosferze w procesie edukacji rozwijanych

i budowanych. Wiąże się to z zagadnieniem twórczości i samorealizacji poprzez działania twórcze, jak i z odkrywaniem i przekraczaniem swoich możliwości w toku twórczego procesu edukacyjnego. W swoich rozważaniach odnoszę zagadnienie potencjału dziecka do rozwoju jego twórczości plastycznej w trakcie procesu edukacji.

### **Twórczość – potencjał – samorealizacja**

Twórczość jest aktywnością właściwą człowiekowi. Dzięki niej wyznacza swój rozwój i osiągnięcia. Jej źródłem jest m.in. chęć nawiązania kontaktów interpersonalnych i społecznych lub siła ekspresji, czyli wyrazu przeżyć, percepcji czy marzeń środkami ekspresyjno-artystycznymi. Wytwory twórczości określają jej specyfikę, wartość oraz przemiany społeczno-kulturowe i cywilizacyjne, których jest m.in. wyrazem. Najczęściej przytaczaną i powszechnie przyjętą definicją twórczości jest rozumienie jej jako działalności ludzkiej, w wyniku której powstają nowe i oryginalne wytwory ocenione jako społecznie wartościowe w danym czasie (Okoń 1981: 325). Przyjmuję interpretację twórczości jako zdolności twórczej umysłu do znalezienia właściwego rozwiązania w procesie myślenia, afirmowania i działania, co pozwala na wypracowanie metody uzyskiwania wglądu w sytuację, aby dojść do rozwiązania problemu, przed którym się stoi (Peale 1992: 101). Sztuka została włączona do edukacji w XX w. w myśl założenia o roli sztuki w ogólnym kształceniu człowieka twórczego, w pobudzaniu go do twórczości. Edukacja dziecka powinna iść w kierunku rozwoju jego twórczości, pojętej jako kształtowanie osoby zintegrowanej w sferach: poznawczej, emocjonalnej i działaniowej, osoby wolnej, samodzielnej w podejmowaniu decyzji, dowartościowanej, bez poczucia winy. Wynikiem tego jest rozwój naturalnych zdolności i umiejętności dziecka, a dzięki temu jego potencjalnych sił psychicznych w aktualnych działaniach. „W procesie psychicznego rozwoju dziecka następuje nie tylko wewnętrzne udoskonalenie poszczególnych funkcji, ale i gruntowna zmiana stosunków i związków międzyfunkcyjnych. W wyniku tych zmian powstają nowe systemy psychiczne, łączące poszczególne elementarne funkcje w złożonym oddziaływaniu wzajemnym w złożonej kombinacji” (Wygotski 1978: 131).

Dziecko na poszczególnych etapach swojego rozwoju, w tym rozwoju plastycznego, powinno zaspokajać potrzebę samorealizacji, poznania i równowagi w wyniku realizowanej aktywności twórczej, co wyjaśniają m.in. psychologia humanistyczna (Maslow 1986) i psychotransgresjonizm (Kozielecki 1997, 2001), a w pedagogice w swoich opracowaniach wyjaśniają Józef Górniewicz ((red.) 1991) oraz J. Górniewicz, Krzysztof Rubacha (1993). Optymalizacja warunków dla rozwoju dziecka kształtuje w nim świadomość możliwości jego własnej osoby.



## **Edukacja plastyczna – twórczość plastyczna dziecka**

W środowisku przedszkola bądź szkoły – moim zdaniem – ważne jest zwrócenie uwagi na proces edukacyjny dziecka, przez który przechodzi. Nauczyciel najczęściej skupia się na wytworze, wyniku aktywności, a nie na procesie, jaki dokonuje się w dziecku w trakcie aktywności twórczej. Powinien zadać sobie pytanie: dlaczego to robię, po co proponuję coś dziecku, czego oczekuję i co ono powinno wynieść z tego dla siebie? Na ile to je rozwinie, stworzy mu szansę dalszej aktywności na coraz bardziej złożonym poziomie działań.

W mojej ocenie aktualna realizacja procesu kształcenia w przedmiotach z zakresu ekspresji twórczej w Polsce nie daje dziecku możliwości na stawianie się twórczym, mimo że waga wspierania kreatywności jest podkreślana w różnych opracowaniach. W pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej przedmioty z zakresu ekspresji twórczej nie są realizowane w pełni możliwości, jakie powinny być oferowane dziecku, tym samym nie ma ono możliwości pełnego rozwoju swojego potencjału. Większość nauczycieli m.in. na zajęciach plastycznych skupia się na ćwiczeniach ilustracyjnych, odtwórczych, a nie rozwijających wyobraźnię i samodzielność myślenia i działania dziecka. Za bardzo jesteśmy nastawieni na sferę intelektualnego rozwoju dziecka, a za mało na jego sferę emocjonalną i wyobrażeniową. Zajęcia z ekspresji twórczej dają możliwość rozwijania tej drugiej sfery. Ponadto szkoła uczy dzieci tylko powinności wobec kogoś, tzn. wobec dorosłych, a nie stwarza warunków dla rozwoju dziecka, które prowadzą je do samopoznania i odwagi tworzenia. Jak wiadomo, istnieją koncepcje edukacji zwracające się ku dziecku i wypływające z jego działań, jak: Marii Montessori, Celestyna Freineta, Rudolfa Steinera, Janusza Korczaka, Edwarda de Bono, Howarda Gardnera, Ryszarda M. Łukaszewicza, Doroty Klus-Stańskiej, Galiny Dolyi i inne znane nauczycielom, ale były i są one kształtowane jedynie w określonych warunkach wiedzy i determinacji działań ich autorów oraz realizujących je nauczycieli.

Twórczość plastyczna dziecka jest elementem rozwoju jego doświadczenia osobniczego, co przyczynia się do rozwoju indywidualności. Obserwując rozwój psychofizyczny dziecka, można zauważyć następującą prawidłowość: przechodzenie zmian ilościowych w jakościowe. Dziecko gromadzi jednostkowe doświadczenia, które we właściwym momencie w jego rozwoju doprowadzają do powstania zupełnie nowej jakościowo ekspresji plastycznej. Na obraz świata w twórczości dziecka wpływają następujące czynniki: dziecinnie, środowiskowe, własna aktywność dziecka, wychowanie i nauczanie. Czynniki te motywują dziecko do działania twórczego. Niemożliwe staje się myślenie o dziecku i o tym, co dokonuje się w jego rozwoju, oraz o efektach tego procesu, nie biorąc pod uwagę ustaleń psychologii twórczości plastycznej i psychologii rozwoju dziecka. Dzisiaj powszechnie wiadomo, że sztuka i działania w zakresie sztuki bardzo mocno i wszechstronnie rozwijają dzieci, szczególnie dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Kształtują ich wyobraźnię, myślenie, sferę działań manualnych i percepcyjnych oraz doświadczenie, jakie dziecko w ten sposób zdobywa i przekształca w wiedzę na właściwym poziomie swoich możliwości wiekowych.

Nowe podejścia pojawiające się w metodyce nauczania plastyki są również związane z ogólnymi przemianami w sztuce oraz rozwojem potrzeb estetycznych i świadomościowych danego pokolenia, kultury narodu (Kościelecki 1976; Marciniak 1976; Popek 1984; Pełzowski (red.) 1986; Limont 1994; Szuścik 1999a, 2006, 2019, 2020; Karolak 2000; Boguszewska, Weiner 2012; Didkowska 2015; Limont, Łowajkis (red.) 2020 i in.). Każdy twórczy nauczyciel tworzy i kreuje swoją metodykę pracy w zakresie nauczania plastyki. Może bardziej właściwe byłoby nie uczenie sztuki, ale kształcenie indywidualnych możliwości twórczych dziecka i stwarzanie sytuacji, w których ono samodzielnie dostrzega obecność sztuki w życiu. Pojawienie się dziecięcej ekspresji plastycznej można również rozpatrywać z punktu samorealizacji dziecka w tej formie aktywności jako samoaktualizację dziecka w twórczości, czyli tworzenie warunków do rozwoju jego potencjału.

### **Przelamywanie standardów tradycyjnej metodyki edukacji plastycznej dziecka**

W edukacji plastycznej dziecka dominują ćwiczenia odtwórcze, które kształcą umiejętność koordynacji wzrokowo-ruchowej i stopniowo doskonałą u dzieci umiejętność odtwarzania obrazów przedmiotów znanych dziecku, tzn. adekwatności kształtu do jego znaczenia, co jest uwarunkowane rozwojowo (Szuścik 2006). Należy się jednak zastanowić, czy jest to jedyny sposób dostrzegania możliwości, potencjału rozwoju plastycznego dziecka w toku edukacji. W swoich badaniach Arnheim (1978) i Kościelecki (1976) zwracają uwagę na możliwość innej metody pracy z dziećmi starszymi i młodzieżą w nawiązaniu do założeń pedagogiki formy zwanej wizualistyczną.

Do założeń metodyki pedagogiki formy m.in. nawiązuję w swojej pracy i badaniach, które stały się podstawą do propozycji dydaktyki plastyki dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (Szuścik 1999a, 2019). W zrealizowanych eksperymentach badawczych, których podstawę stanowiły eksperymenty dydaktyczne, dowiedziono, że możliwości dzieci w zakresie percepcji wzrokowej i aktywności plastycznej są znacznie większe, niż można było przypuszczać na podstawie dotychczasowej wiedzy, czyli wystarczy stworzyć warunki dla rozwoju ich potencjału.

Wśród czynników stymulujących twórczość plastyczną dziecka przyjąłam specyficzne kształtowanie jego percepcji wzrokowej. Oczywiście jest, że dziecko zdobywa doświadczenie wizualne w toku obserwacji świata wokół siebie i integruje go z działaniem w czasie procesu swojego rozwoju. Można uznać, że dziecko rzeczywiście spostrzega, ale należy się zastanowić, w jaki sposób buduje to swoje doświadczenie wizualne i na ile może ono stymulować jego twórczość plastyczną? Poziom spostrzegania dziecka jest znacznie bogatszy niż wyrażenie tego w pracach plastycznych. Dlatego zadałam sobie pytanie, jak pracować z dzieckiem, aby w toku spostrzegania i działania plastycznego uświadomiło sobie różnicowanie wartości wizualnych i na podstawie tego doświadczenia kształtowało doświadczenie plastyczne, wiedzę o nim i odkrywało swoje możliwości, potencjał.

Zadanie nie było łatwe, bo interesowało mnie odejście od konkretnego i ilustracyjnego budowania obrazu przedmiotu, a dążyłam do kształtowania doświadczenia wizualno-plastycznego przez wartości plastyczne: kolor, linię i bryłę. Jak wiadomo, rozwój umysłowy najmłodszych dzieci w wieku przedszkolnym (2–3-letnich) przebiega na poziomie operacji sensoryczno-motorycznych i na poziomie stadium myślenia przedoperacyjnego (2–7 lat), a w wieku wczesnoszkolnym (7–10 lat) – na poziomie operacji konkretnych. Program badań eksperymentalnych zrealizowałam zarówno z grupą dzieci 2–3-letnich (Szuścik 2019), jak i z grupą dzieci 4–6-letnich (jestem w trakcie opracowania badań) oraz dzieci 7–10-letnich (Szuścik 1999a). W artykule odniosłam się do badań dzieci w wieku wczesnoszkolnym (Szuścik 1999b/2020). Przywołuję te badania, ponieważ w trakcie ich realizacji pozwalają mi na nowo odkrywać potencjał rozwojowy dziecka. Zauważam taką zależność zarówno w przypadku dzieci, jak i studentów, z którymi realizuję ćwiczenia plastyczne ujęte w eksperymencie, a ponadto również w działaniach arteterapeutycznych.

Można zadać pytanie, co jest istotne w obszarze kształcenia percepcji wzrokowej dziecka i integracji tego doświadczenia z działaniem plastycznym? Czy to, co dziecko spostrzega, w pełni wykorzystuje w swoich działaniach plastycznych? Widzenie trzeba kształcić, na co zwracali już uwagę m.in.: Władysław Strzemiński (1974), Leon Chwistek (1960), Rudolf Arnheim (1978), Henryk Zygner (1979), Stefan Kościelecki (1976), Ernst H. Gombrich (1981), Maria Rzepińska (1983).

Kształcenie percepcji wzrokowej w ramach zajęć plastycznych wyzwala i rozwija potencjał dziecka w zakresie twórczości plastycznej. Wykazałam to w realizowanych przeze mnie badaniach eksperymentalnych (Szuścik 1999a). Stymulacja twórczości plastycznej dziecka przez percepcję wzrokową wyzwoliła w nim możliwości działania plastycznego w połączeniu z warsztatem plastycznym. Idea eksperymentu opierała się m.in. na spostrzeganiu wartości wizualnych (barwy, linii i bryły) w układach otwartych, tzn. nienarzucających żadnych skojarzeń ze znanymi dziecku obrazami przedmiotu, a odnosiła się tylko do samej wartości wizualnej. Były to układy o charakterze abstrakcyjnym.

Wiadomo, że dzieci w młodszym wieku szkolnym pojmują świat na poziomie konkretnych operacji umysłowych, w związku z tym musiałam połączyć brak konkretności spostrzeganych form z poziomem percepcji dziecka. Elementem, który spajał abstrakcyjność spostrzeganych wartości wizualnych i ich odbiór przez dziecko było polecenie plastyczne do zadań. Tak więc układy spostrzegane przez dzieci nazwałam rodzinami: „Rodzina barw...”, „Rodzina linii...” i „Rodzina brył...”. Dlaczego rodzina? W wyniku wieloletniej pracy z dziećmi i ich obserwacji oraz analizy literatury pedagogicznej oraz psychologicznej przyjąłam, że najważniejszą wartością w życiu dziecka jest rodzina, a rodzina to mnogość, tak jak mnogość spostrzeganych wartości wizualnych w układzie. Ponadto każde z dzieci ma swoje wyobrażenie rodziny i jest z nią związane emocjonalnie, co pozwoli mu w pełni zaangażować się w zadanie i puścić wodze swojej wyobraźni. Dzięki temu w procesie twórczym, w działaniu plastycznym dziecko będzie niezależne od swoich kolegów, koleżanek, ponieważ każde z nich skupi się na swoim emocjonalnym doznaniu i wyobrażeniu rodziny w swoim obrazie plastycznym. Tytuł „Rodzina” był semantycznym pretekstem

do wejścia w prezentowane układy percepcyjne, których odbiór odpowiadał percepcji na poziomie formalnych operacji umysłowych. Ta wielość w rozumieniu rodziny pomogła im przełożyć to na wielość spostrzeganych w danym zadaniu barw, linii, brył i w poszukiwaniu indywidualnego, samodzielnego rozwiązania. Jest to kształtowanie myślenia przez wartości wizualne. To działanie łączyło się z warsztatem plastycznym, z mieszaniem barw, rysowaniem linii i modelowaniem brył. Dzieci wyrażały i przedstawiały plastycznie wartości wizualne w kontekście spostrzeganych wartości barw, linii i brył. Zrealizowane badania, analiza ich wyników i weryfikacja potwierdziły przyjętą hipotezę o kształtowaniu twórczości plastycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym przez stymulację percepcji wzrokowej i rozwoju ich potencjału (Szuścik 1999a).

Badania te stały się podstawą do opracowania propozycji dydaktycznej – programu kształcenia plastycznego dziecka w klasach I–III szkoły podstawowej (Szuścik 1999b/2000). W proponowanym programie z zakresu edukacji plastycznej dzieci przyjąłam, że kształtowanie percepcji wzrokowej opartej na jakości tego, co wizualne, jest procesem, w którego toku następują: wyróżnianie, poznawanie, nazywanie zjawisk i przedmiotów znajdujących się w polu spostrzeżeniowym oraz ich prezentacja w pracach plastycznych. Jakość tę można sprowadzić do: barwy, linii i bryły. Założyłam, że istnieje związek między liczbą i jakością wprowadzonych bodźców wizualnych a wartością spostrzegania i poziomem dziecięcych prac plastycznych. Główne założenie programu to kształtowanie percepcji wzrokowej przez jakości wizualne: barwę, linię i bryłę. Rozwija to twórczość plastyczną dzieci w wieku wczesnoszkolnym i przyczynia się do rozwoju działań plastycznych jako czynności samodzielnych i świadomych. Dopiero tak ukształtowana zdolność percepcyjna stymuluje twórczość plastyczną dzieci.

W programie występuje forma wielokodowych przekazów:

- doświadczenia z układami jakości wizualnych zarówno w naturze, jak i dostarczanie dzieciom pewnych wzorów percepcyjnych;
- kategorie opisowe, werbalne dotyczące rozróżnień w zakresie jakości wizualnych;
- złożone czynności manipulacyjne związane z malowaniem, rysowaniem i rzeźbieniem.

Zadania plastyczne są problemami plastycznymi, które dzieci rozwiązują samodzielnie na podstawie spostrzeganego układu percepcyjnego. Program obejmuje 45 ćwiczeń plastycznych. Składa się z 3 części po 15 ćwiczeń w każdej z nich w poszczególnych klasach (I–III). Poszczególne części zawierają po 5 ćwiczeń dla: barwy, linii i bryły. Ćwiczenie piąte w każdej części programu jest ćwiczeniem pozwalającym nauczycielowi sprawdzić wyniki uzyskane przez dzieci w toku kształcenia ich percepcji wzrokowej na danej jakości wizualnej. Wybrałam barwę, linię i bryłę, ponieważ są to „jakości wizualne”, które stanowią abc języka plastycznego dziecka. Stopień trudności ćwiczeń plastycznych rośnie, począwszy od części pierwszej, w której dzieci poznają podstawowe jakości wizualne: „Rodziny barw...”, „Rodziny linii...” i „Rodziny brył...” przez ich percepcję wzrokową we wzorach (układach) percepcyjnych i interpretację plastyczną, w klasie

drugiej spostrzegają i interpretują poznane wartości wizualne w układach kontrastowych, a w trzeciej – w układach relatywnych.

Każde z zadań plastycznych określa instrukcja do niego, zawierająca informację i ukierunkowująca percepcję wzrokową dzieci na wzór percepcyjny i zawarty w nim (ukryty) problem plastyczny. Zadaniem dzieci jest interpretacja plastyczna jakości wizualnych spostrzeganych we wzorach percepcyjnych ze zwróceniem uwagi na ich zróżnicowanie ilościowe i jakościowe, i tak np.: „Namaluj rodzinę koloru... (linii..., brył...), którą spostrzeżasz we wzorze wiszącym w klasie”: „Rodzinę koloru czerwonego” itd., „Rodzinę linii prostych” itd., „Rodzinę brył obłych” itd. Po zakończonym cyklu ćwiczeń (w każdej części programu) dla każdej jakości wizualnej prezentuje się dzieciom wybrane przykłady dzieł sztuki plastycznej. Zwraca się ich uwagę na to, jak artysta rozwiązał problem plastyczny, który spostrzegały we wzorach percepcyjnych i przedstawiły w pracach plastycznych. Stwarza im to okazję do konfrontacji ich doświadczeń wzrokowo-plastycznych z „widzeniem” i doświadczeniem artystycznym artystów.

Treści programu<sup>1</sup> obejmują:

**Klasa I** – kształtowanie i rozwijanie świadomego spostrzegania i doświadczenia plastycznego dzieci w zakresie: barwy, linii i bryły:

- w ćwiczeniach malarskich dzieci spostrzegają i przedstawiają plastycznie stopnie jasności barw, ich nasycenie i tony; ćwiczenie piąte – kontrolne – brzmiało „Balkony czerwone i zielone na balu u bombek żółtych i niebieskich”;
- w ćwiczeniach rysunkowych była rozwijana percepcja wzrokowa różnych linii pod względem kształtu, szerokości i kierunku oraz ich zapis plastyczny, ćwiczenie piąte – kontrolne – brzmiało „Świat patyczaków”.
- w ćwiczeniach rzeźbiarskich skupiono się na percepcji wzrokowej brył zróżnicowanych pod względem kształtów i proporcji oraz ich modelowanie w glinie, ćwiczenie piąte – kontrolne – brzmiało „Zamek”.

**Klasa II** – spostrzeganie kontrastów wartości wizualno-plastycznych w układach percepcyjnych dla poszczególnych jakości plastycznych i ich interpretacja plastyczna przez dzieci. W ćwiczeniach piątych – kontrolnych – określano liczby oraz rodzaje kontrastów – ich zakres był następujący:

- dla barwy ćwiczenie na temat „Bitwa barw w krainie Ungo”;
- dla linii ćwiczenie na temat „Linie w kosmosie”;
- dla brył ćwiczenie na temat „Dom Robota – dom Czarodzieja”.

**Klasa III** – spostrzeganie jakości wizualnych w związkach relatywnych. Cele ćwiczeń to kształtowanie percepcji wzrokowej dzieci w wyniku zmiennych wzrokowo „jakości wizualnych” zależnie od otoczenia, w jakim występują, i stymulacja aktywności plastycznej dzieci przez kształcenie doświadczeń wzrokowych. Podczas zajęć zwrócono uwagę na zjawiska kontrastu i złudzeń wzrokowych, np.: kontrast nierównoczesny, kontrast

<sup>1</sup> Szczegółowy opis ćwiczeń plastycznych programu jest zawarty w: Szuścik (1999).

współczesny i złudzenia wzrokowe. W ćwiczeniach piątych, kontrolnych, dzieci wykonywały prace plastyczne:

- dla barwy ćwiczenie na temat „Martwa natura, niebieskie butelki w otoczeniu barw zielonych”;
- dla linii ćwiczenie na temat „Bitwa fal”;
- dla brył ćwiczenie na temat „Wiszące miasto”.

W ćwiczeniach malarskich dzieci malowały na dużych formatach papieru, korzystały z pędzli płaskich, szczeciniastych nr 20, farb plakatowych, palet do mieszania farb. W ćwiczeniach rysunkowych używały dużych formatów papieru, np. szarego, pędzli o różnym kształcie i grubości, czarnej farby plakatowej. W ćwiczeniach rzeźbiarskich modelowały w glinie lub w plastelinie.

Działania plastyczne dzieci polegają na swobodnej interpretacji plastycznej spostrzeganych jakości wizualnych w przygotowanych przez nauczyciela układach percepcyjnych. Swoboda polegała na układzie kompozycji pracy, ale nie spostrzeganiu problemu plastycznego we wzorze percepcyjnym.

Przedstawiona propozycja programu edukacji plastycznej dzieci w klasach I–III szkoły podstawowej przez kształtowanie ich percepcji wzrokowej rozwija i kształtuje:

- sprawność manualną i percepcyjną dziecka, a tym samym oddziałuje na jego rozwój umysłowy;
- poczucie barwy, linii, bryły, faktury, przestrzeni;
- ogólną wiedzę o dziedzinach sztuk plastycznych, pojęć, nazw plastycznych;
- wrażliwość i wyobraźnię na wartości wizualne w bardzo szerokim rozumieniu i uświadamia ich kategorie semantyczne;
- doświadczenie oraz wiedzę dziecka w zakresie kształtów, barw, linii;
- warsztat plastyczny, ekspresyjność środków wyrazu plastycznego;
- emocjonalnie i motywuje do samodzielnych rozwiązań twórczych;
- estetycznie, począwszy od poznania czysto zmysłowego po rozwój pojęć plastycznych i ich odbiór w świecie obrazów wizualnych oraz w dziełach sztuki,
- postawę samodzielności, otwartości i odpowiedzialności w podejmowaniu wszelkich działań.

## Podsumowanie

Propozycja ta wymaga od nauczyciela głębszego zainteresowania problematyką percepcji wzrokowej i chęcią wdrożenia bądź łączenia z dotychczasowym programem kształcenia plastycznego lub jego autonomiczną realizacją w praktyce pedagogicznej. Jest to propozycja, która tworzy sytuacje edukacyjno-twórcze dla rozwoju potencjału zdolności, umiejętności plastycznych dziecka. Ponieważ percepcja wzrokowa w tak znacznym stopniu warunkuje jakość twórczości plastycznej dzieci, warto zrewidować dotychczasowy system edukacji plastycznej, odwołując się m.in. do metod uwzględniających psychologiczną wiedzę

związków między percepcją wzrokową wartości wizualnych, które tworzą abecadło formy, a twórczością plastyczną dziecka.

## Literatura

- Arnheim R. (1978), *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*. Warszawa, WAiF.
- Białkowski A. (2008), *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*. Warszawa, Fundacja Polskiej Rady Muzycznej.
- Boguszewska A., Weiner A. (2012), *Edukacja plastyczno-muzyczna. 160 pomysłów na nauczanie zintegrowane w klasach I–III*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Chwistek L. (1960), *Wielość rzeczywistości w sztuce*. Warszawa, Czytelnik.
- Didkowska B. (2015), *Rysunek dziecka w wieku od 3 do 12 lat a język wizualny nowych mediów*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Gombrich E.H. (1981), *Sztuka i złudzenie*. Tłum. J. Zarański. Warszawa, PIW.
- Górniewicz J. (red.) (1991), *Studia nad problematyką samorealizacji*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Górniewicz J., Rubacha K. (1993), *Samorealizacja a uzdolnienia twórcze młodzieży: przegląd koncepcji i studium empiryczne*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Karolak W. (2000), *Sztuka jako zabawa. Zabawa jako sztuka*. Warszawa, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Kościelecki S. (1976), *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*. Warszawa, PWN.
- Kozielecki J. (1997), *Transgresja i kultura*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki J. (2001), *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Limont W. (1994), *Syneptyka a zdolności twórcze*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Limont W., Łowkajtis D. (red.) (2020), *Z teorii i praktyki edukacji wczesnoszkolnej ucznia zdolnego*. Płock, Wydawnictwo Naukowe Mazowieckiej Uczelni Publicznej.
- Marciniak T. (1976), *Problemy wychowania plastycznego*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Masłow A.H. (1986), *W stronę psychologii istnienia*. Tłum. I. Wyrzykowska. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.
- Okoń W. (1981), *Słownik terminów pedagogicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Peale N.V. (1992), *Tylko dla zwycięzców*. Tłum. P. Chojecki. Lublin, Wydawnictwo Pojednanie.
- Pełzowski A. (red.) (1986), *Plastyka w klasach 1–3 szkoły podstawowej*. Warszawa, WSiP.
- Popok S. (1984), *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*. Warszawa, WSiP.
- Rzepińska M. (1983), *Studia z teorii i historii koloru*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Strzebiński W. (1974), *Teoria widzenia*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Szuścik U. (1999a), *Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych dziecka*. Cieszyn, Filia Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie.
- Szuścik U. (1999b/2000), *Program autorski z zakresu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym (klasy I–III) przeznaczony dla pierwszego etapu edukacyjnego*. Wyd. I: Katowice, Maria Lorek; wyd. II: Warszawa, Muza Szkolna.

- Szuścik U. (2006), *Znak werbalny a znak plastyczny w rozwoju twórczości rysunkowej dziecka*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szuścik U. (2016), *Edukacja plastyczna dziecka w wieku wczesnoszkolnym – założenia i celowość kształcenia/ Visual arts education in the primary school – objectives and assumption*. „Konteksty Pedagogiczne”/ „Pedagogical Contexts”, 6(1).
- Szuścik U. (2019), *Bazgrota w rozwoju twórczości plastycznej dziecka*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szuścik U. (2020), *Badania nad twórczością plastyczną dziecka – nowy wymiar edukacji*. W: W. Limont, D. Łolkajtis (red.) (2020), *Z teorii i praktyki edukacji wczesnoszkolnej ucznia zdolnego*. Płock, Wydawnictwo Naukowe Mazowieckiej Uczelni Publicznej.
- Wygotski L.S. (1978), *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Tłum. B. Grell. Warszawa, PWN.
- Zygner H. (1979), *Kształcenie widzenia*. Warszawa, WSiP.



*Ewa Szatan*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.07>

ORCID 0000-0002-4764-3308

Uniwersytet Gdański

[ewa.szatan@ug.edu.pl](mailto:ewa.szatan@ug.edu.pl)

## **Rzecz o potencjale dziecka w aktywnościach muzycznych – refleksje o „ruchu z muzyką”**

### **Summary**

#### **A story about a child's potential in musical activities – reflections on movement with music**

Musical activities give the child a chance to meet higher needs (Maslow), including aesthetic ones (Wojnar). One of the activities is movement with music, in which children realize their musical and movement interpretations. They create creative situations and creation, but above all, they open the child to various challenges and release the potential inherent in him. In the text I will present my reflections based on selected situations that I observed during my music classes.

**Keywords:** child, musical activities, movement with music, music and movement interpretations, potential

**Słowa kluczowe:** dziecko, aktywności muzyczne, ruch z muzyką, interpretacje muzyczno-ruchowe, potencjał

### **Wprowadzenie**

Celem niniejszego artykułu jest wskazanie przykładowych sytuacji, w których dziecko w kontakcie ze sztuką muzyczną wykorzystuje tkwiący w nim potencjał, wzmacniając go, dzięki czemu rozwija się w wielu obszarach (nie tylko muzycznie). Sytuacje mogą mieć różny charakter w zależności od miejsca i osób w nich uczestniczących. Zorganizowane aktywności, np. zajęcia muzyczno-ruchowe z realizacją **interpretacji utworów muzycznych ruchem**, stwarzają szansę dziecku na realizację jego potrzeb wyższych, do których zalicza się m.in. kontakt ze sztuką, z muzyką. Jest to potrzeba wysoko sytuowana w hierarchii potrzeb według Masłowa, gdyż zaspokaja potrzeby estetyczne (Maslow 1986). Te z kolei wzbogacają rozwój i wychowanie człowieka (Przychodzińska-Kaciczak 1974; Przychodzińska 1989; Szuman 1993; Wojnar 1995). Interesujące są wątki opisu antropologicznego i psychologicznego człowieka według Masłowa i jego teza o przyjęciu wolności człowieka. Zakłada się w niej, że wolne wybory są warunkiem zdrowego rozwoju, osiągnięcia tożsamości i samorealizacji.

Doświadczenie muzyki jest takim wolnym wyborem, materia muzyczna bowiem dociera do każdego, a jej odbiór jest bardzo indywidualny i nie znosi przymusu. Podążając za tą myślą, można zauważyć, że w procesie interpretacji muzyki ruchem, jeżeli wynika to z wewnętrznej potrzeby dziecka, może ono osiągnąć stan zadowolenia i spełnienia oraz zaspokoić potrzebę wiedzy, rozumienia i samorealizacji (Maslow 1986). Postulat Maslowa: „pozwoić być” można przełożyć na doświadczenie muzyki w zespołowym działaniu i cały proces z tym związany, co jest odpowiedzią na indywidualne potrzeby dziecka (np. rozwój zdolności muzycznych) i rodzące się indywidualne wartości.

Moje refleksje w niniejszym tekście są zogniskowane głównie na jednej z aktywności określanej jako „**ruch z muzyką**” z dwóch przyczyn. Po pierwsze jestem osobą, której idee Emila Jaques-Dalcroze’a i Carla Orffa są bardzo bliskie z powodu wykształcenia, zainteresowań zawodowych i kilkudziesięcioletniego doświadczenia. Obserwowałam zaangażowanie uczestników zajęć muzyczno-ruchowych nie tylko w Polsce, ale i za granicą (jako prowadząca warsztaty). Podczas zajęć miałam okazję wchodzić z osobami w różnym wieku, zarówno z dziećmi, nastolatkami, jak i dorosłymi, w różne interakcje, których źródłem była muzyka. Zarówno w ćwiczeniach ekspresji muzyczno-ruchowej Orffa, elementarnych ćwiczeniach dalcrozowskich, jak i w **interpretacjach muzyki ruchem** uczestnicy wykazywali się otwartością, co uruchamiało ich potencjał i stawało się źródłem satysfakcji. Poczynione przeze mnie obserwacje są przedmiotem rozważań. Po drugie ruch z muzyką wpisany w podstawę programową<sup>1</sup> jest niedoceniany jako aktywność w szkole, która prowadzi do wiedzy i zachowań prospołecznych, a nawet osiągania terapeutycznych efektów. Brak właściwego podejścia nauczyciela do zajęć muzyczno-ruchowych w edukacji najmłodszych daje rodzicom powody do myślenia, że to tylko dobra zabawa, nie nauka, a więc dochodzą do wniosku, że to zmarnowany czas. Takie opinie szkodzą, gdyż rezygnacja z realizacji zadań muzyczno-ruchowych zmniejsza zaspokojenie naturalnej potrzeby ruchu przez dziecko. Sądzę, że ta forma dziecięcej aktywności, realizowana przez kompetentne osoby (nie podejmuję w tym artykule polemiki dotyczącej nauczyciela i jego kompetencji), może być początkiem zmian w edukacji muzycznej na poziomie pracy nauczyciela, gdyż dotyczy nowego pokolenia Alfa, dla którego dotychczasowe niewłaściwie realizowane metody pracy (wykorzystujące tylko książkę i karty pracy bez aktywności muzycznych) są nieatrakcyjne i stanowią zaprzeczenie jej istoty. Na podstawie mojej praktyki pedagogicznej na wszystkich poziomach kształcenia (od przedszkola po uczelnię wyższą) mogę stwierdzić, że trzeba się zmierzyć z problemem, który polega na tym, że zarówno dzieci z pokolenia Alfa, jak i obecni studenci (za chwilę nauczyciele) to członkowie innego społeczeństwa, określanego jako: informacyjne, społeczeństwo wiedzy, ery internetowej, sieciowe czy

<sup>1</sup> Treści nauczania – wymagania szczegółowe, VIII Edukacja muzyczna (rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.)).

medialne (Krztoń 2015). Aktywności fizyczne obecnego pokolenia są zaniedbane. Dlatego w niniejszym tekście podejmuję próbę ukazania aktywności „**ruch z muzyką**” jako źródła możliwości dziecka i właściwego wykorzystania jego muzycznego potencjału.

### **Zdolności w doświadczaniu muzyki przez dzieci**

Człowiek podejmuje w życiu różne aktywności muzyczne, których efektywność wynika z poziomu jego zdolności muzycznych (Lewandowska 1978; Shuter-Dyson, Gabriel 1986; Swanwick 1995 i in.). Rodzi to pewne konsekwencje, np. selekcji uczniów (m.in. w szkole muzycznej, zespołach muzykujących nastawionych na udział w konkursach i sukces), gdyż wśród dzieci są zarówno bardzo zdolne, przeciętnie uzdolnione muzycznie, jak i te o niskim poziomie wyróżnionych cech (słuch muzyczny, pamięć muzyczna, poczucie rytmu czy smak muzyczny) (zob. Lewandowska 1978). Są także dzieci o wielorakich zdolnościach, nie tylko muzycznych. Ich indywidualne i zróżnicowane osiągnięcia inspirują do prowadzenia badań i tworzenia teorii. Uzasadnień tych różnic poszukuje się w praktyce edukacyjnej – w teoriach: inteligencji wielorakiej (Gardner 2002), inteligencji sprzyjającej powodzeniu (Sterndberg 1986, za: Dyrda 2012), modelach Josepha Renzulliego (za: Limont 1994), Franza Mönksa czy François Gagné (za: Limont 2010), według których poszczególne komponenty zdolności wchodzą ze sobą w różnorodne interakcje i zależności. Niektóre osoby cechują wybitne zdolności. Wśród predyktorów wybitnych zdolności można odnaleźć czynniki związane z motywacją, twórczością, emocjami oraz środowiskiem zewnętrznym. Myślenie całościowe o zdolnościach uczniów pozwala na rozwój umiejętności i osiągnięcie wyższego poziomu zdolności (Shuter-Dyson, Gabriel 1986; Gordon 1999; Sękowski (red.) 2004 i in.). Zdolności muzyczne są wrodzone, ale ich poziom maleje bez stymulacji ze strony środowiska i ok. 9–10 roku życia łatwość i naturalność uczenia się krystalizuje (Wierszyłowski 1979; Shuter-Dyson, Gabriel 1986; Manturzevska, Kotarska 1990; Gordon 1999). To pokazuje, jak ważne dla rozwoju jest bogate muzycznie środowisko, które bardzo wcześnie uruchamia potencjał dziecka, zanim osiągnie ono wiek krytyczny (np. najbliższe osoby stymulowały rozwój i kształtowały Wolfganga Amadeusza Mozarta, Fryderyka Chopina czy dzieci Jana Sebastiana Bacha, które nie tylko w wieku kilku lat już koncertowały przed publicznością, ale także tworzyły swoje pierwsze kompozycje).

W różny sposób i w nieoczekiwanych miejscach/sytuacjach dziecko ujawnia naturalne możliwości np. muzyczne i twórcze<sup>2</sup>. Jako przykład przywołam zdarzenie, którego byłam mimowolnym świadkiem: dziewczynka (ok. 7. roku życia) czekała z matką (klientką banku) w kolejce do załatwienia sprawy. Był to dla niej czas bez określonego zajęcia, mogła się nudzić. Zaczęła więc nucić jakąś piosenkę, a później tworzyć śpiewanki. Widać było, że dziewczynka lubi taką aktywność, a matka zazwyczaj ją akceptuje. Jednak w tej

<sup>2</sup> Tematyka ta jest omawiana m.in. przez: Małgorzatę Suświłło, Urszulę Szusciak, Janinę Uszyńskiej-Jarmoc, Stanisława L. Popka, Krzysztofa Szmidta i in.

sytuacji spokojnie zwróciła uwagę córce, że jej zachowanie może przeszkadzać pracownicy banku. Dziewczynka przestała śpiewać, ale słyszałam, że coś szeptała z przejęciem, co określiłabym słowami: „zamykając w sobie swobodną twórczość”. Wykazała się empatią i w opisanej sytuacji uszanowała potrzeby innych (spokój potrzebny do skupienia uwagi i prowadzenia rozmowy z klientem). To przykład dobrego środowiska wypełnionego emocjami, zrozumienia dla dziecięcych potrzeb i możliwości. Ale nie każde takie jest: „Z uwagi na szeroką paletę ofert aktywizowania dzieci ich codzienność traktowana jest racjonalnie, z ograniczeniem emocji, na które najczęściej nie ma zbyt wiele czasu. To stawianie na dzieciństwo wysokiej jakości” (Waloszek 2014: 237). Może w nim brakować np. aktywności muzycznych, które prowadzą do homeostazy? Emil Jaques-Dalcroze uważał, że od narodzin, gdy pieczę sprawuje matka, po etap nauczyciela w życiu dziecka powinno się zwracać uwagę na równowagę wychowania i nauczania oraz dbałości o zdrowie, w tym celu można wykorzystywać muzykę (Szatan 2015). Muzyka posługuje się swoistym językiem pozawerbalnym, który wraz z językiem werbalnym mogą wpłynąć na wypracowanie postawy szacunku dla drugiej osoby, zrozumienia, tolerancji itd. Istotne są czas i jakość doświadczeń muzycznych, ponieważ tylko wtedy pojawiają się emocje i przeżywanie muzyki. Zostaną pobudzone zdolności wielorakie dziecka w aktywnościach muzyczno-ruchowych i ujawni się (może często niezauważony?) jego potencjał.

### **„Ruch z muzyką” – wyzwianie potencjału muzycznego dziecka**

Doświadczenia muzyczne zdobywane w dzieciństwie są istotne dla holistycznego rozwoju człowieka, dla jego wychowania i pozostawiają trwały ślad na całe życie. Mogą być traktowane jak aktywność ludyczna (Elkonin 1984; Huizinga 1998) lub dydaktyczna zabawa ze śpiewem i tańcem/ruchem<sup>3</sup>. Dzięki nim dziecko obcuje z dźwiękami – gra na instrumentach lub udaje granie, improwizuje prymitywną muzyczną materię lub tworzy ciekawe wzory muzyczne, angażuje swój cały twórczy i odtwórczy potencjał (Skowrońska-Lebecka 1995). Muzykowanie przybierające różne formy oraz percepcja muzyki rozwijają muzyczne zdolności i umiejętności (u każdego człowieka w różnym stopniu), rozwijają intelekt i pamięć (Piaget 1966; Hurlock 1985), a uzupełnione wiedzą, stanowią o szerokich kompetencjach muzycznych. W interpretacjach muzyki ruchem i tańcu zostaje ponadto zaspokojona naturalna potrzeba ruchu. Tak realizowane wychowanie estetyczne umożliwia świadome uczestnictwo w kulturze muzycznej (Wojnar 1995).

Stwarzanie sytuacji dla wyzwiania potencjału muzycznego jest wyzwaniem dla nauczyciela. Potencjał dziecka można rozpatrywać w działaniach prostych, np. śpiewaniu czy tańczeniu, ale potrzeba uwolnienia energii może prowadzić do zespolenia aktywności, takich jak: aktywność ruchowa i aktywność wokalna, zadania głosowe realizowane z akompaniamentem instrumentu czy wykorzystanie prostych instrumentów podczas tańczenia.

<sup>3</sup> Pierwsza w Polsce praca Józefy Lenartowskiej opublikowana w 1959 r.

Aktywne wokalnie dziecko może improwizować melodie lub odtwarzać piosenkę, w której przekształci tekst literacki, ale także melodię i rytm. Podobne rozwiązania może zastosować w ruchu jako „odbicie” rozwiązań wokalnych, np. melodia, jej kierunek, czas trwania, ambitus mogą stanowić wzór dla rozwiązania ruchowego w przestrzeni czy własnej kinesferze. Treść literacka piosenki może stanowić wzór dla opowieści ruchowej z muzyką lub bez niej, może być też muzyczną/ruchową ilustracją. Takie działania generują kolejne pomysły wynikające z naturalnych możliwości dziecka/ucznia. Podczas słuchania muzyki zaczyna reagować system nerwowo-mięśniowy – ciało wykonuje niewielki gest, ruch; dziecko zaczyna „tańczyć”. Od swobodnej improwizacji, przez planowanie sekwencji ruchowych, stopniowo dochodzi do tworzenia „interpretacji muzyczno-ruchowych” w koncepcji Jaques-Dalcroze’a oraz muzycznych przedstawień Orffa.

### Od ruchu swobodnego do „interpretacji muzyczno-ruchowej”

Ruch jest naturalną potrzebą dziecka, która może być zaspokojona w połączeniu z muzyką (Lange 1988; Jaques-Dalcroze 1992; Ałaszewska 2016). W takiej działalności zaangażowane są jednocześnie ciało, intelekt i dusza (Tomaszewski 1991; Stegemann i in. 2015). Dziecko wykonuje swobodne ruchy (np. „w ekspresji muzyczno-ruchowej” C. Orffa) lub kierowane („rytmika” E. Jaques-Dalcroze’a, „ruch kreatywny” Rudolfa Labana). Są one realizowane w określonej przestrzeni, którą dla potrzeb opisu ćwiczeń rytmicznych Marzena Brzozowska-Kuczkiewicz nazywa „przestrzenią geometryczną”, Laban zaś w swojej metodzie – „kinesferą”. Zadania aktywizujące ruchowo sprzyjają odczuwaniu i rozumieniu muzyki oraz siebie w muzyce. Wykonywane przez dziecko według wzoru proponowanego przez nauczyciela ukazują jego możliwości odtwórcze, ćwiczą pamięć i wprowadzają w zasady muzyki i ruchu, a poddawane różnego rodzaju przekształceniom – uruchamiają dziecięcy potencjał twórczy. Muzyka i taniec wyzwalają w dziecku kreatywność, która według Labana odzwierciedla emocje człowieka i pozwala na odreagowanie napięć psychicznych (za: Bogdanowicz i in. 1998). Uwolnienie od napięcia i nadmiaru energii wprowadza homeostazę i takie odczytanie ruchu, tańca ukazuje możliwości socjalizacyjne, gdyż w edukacji socjalizacja zachodzi procesie pracy zarówno indywidualnej, jak i głównie zespołowej. Elementarne ćwiczenia rytmiczne są bazą dla zadań na wyższym poziomie – interpretacji muzyczno-ruchowych, które zostały opisane w dalszej części artykułu.

W działaniach zespołowych po pierwszych improwizacjach ruchowych, w których przeważają emocje i wydaje się, że doświadczamy chaosu w aktywności dzieci (nie radzą sobie z porządkowaniem ruchu – skumulowana energia), z pomocą przychodzi nauczyciel, który jak choreograf przygląda się z boku i nadaje formę ich działaniom. Odwołuje się do ich wyobraźni i weryfikuje trafność rozwiązań, które się pojawiały w momencie improwizacji. Tak więc ruch, improwizacja ruchowa to nie tylko „takie sobie bieganie, skakanie”, lecz jest to etap przejściowy do kreacji ciała w muzyce i przestrzeni, do porządkowania zgodnego ze stanem posiadanej wiedzy dziecka i wiedzy nowej.

## Interpretacja ruchowa utworów muzycznych

Termin „interpretacja ruchowa utworów muzycznych”, wprowadzony do metody rytmiki Jaques-Dalcroze’a<sup>4</sup>, pojawił się w Polsce już w pierwszych powojennych materiałach metodycznych dla nauczycieli, a w latach 80. XX w. – wraz z przemianami w szkolnictwie artystycznym i pracami nad wzniesieniem polskiej rytmiki na wyższy poziom – problematyka interpretacji muzyki ruchem (*plastique animée*) (Jaques-Dalcroze 1992: 83) zaczęła się pojawiać w wypowiedziach autorytetów tej dyscypliny. Na spotkaniach naukowo-artystycznych dalcrozistki, inicjator i założycielki kierunku rytmika w ówczesnych wyższych szkołach muzycznych (obecnie akademiach muzycznych) Monika Skazińska, Elżbieta Kilińska-Ewertowska i Barbara Ostrowska podkreślały jej ważne miejsce w umuzykalnieniu i kształceniu muzycznym nie tylko dzieci, ale też muzyków – nauczycieli rytmiki i kształcenia słuchu metodą Jaques-Dalcroze’a oraz nauczycieli wczesnej edukacji podejmujących pracę z dziećmi w przedszkolu i szkole podstawowej. Interpretacje muzyczno-ruchowe miały być dopełnieniem elementarnych ćwiczeń rytmicznych, służyły poznawaniu literatury muzycznej i kształtowaniu gustu muzycznego.

Niestety następujące ciągłe zmiany programowe i systemowe w szkolnictwie zniweczyły podejmowane wysiłki w odniesieniu do szkół ogólnokształcących. Obecnie często słyszy się słowa krytyki wczesnej edukacji muzycznej i negatywnie ocenia pracę nauczycieli, nie podejmując próby ich wsparcia. Dlatego warto wracać do zespołowych wartościowych aktywności, takich jak interpretacja ruchowa utworów muzycznych. W pracy nad nimi dzieci potrafią zaskoczyć pytaniami o muzykę i o niej rozmawiać (Szatan 2016b). Są muzycznie twórcze podczas poszukiwania rozwiązań ruchowych. Odczuwają i rozumieją muzykę, co prowadzi je do tworzenia własnych nazw na podstawie zebranych cech muzycznych zjawisk, zbliżając do właściwej terminologii (wybrane elementy: melodia, rytm, dynamika, artykulacja, agogika, forma), gdyż tak jak posługujemy się językiem werbalnym w komunikacji z drugim człowiekiem, w podobny sposób można się porozumiewać **językiem dźwięków** (Skazińska 1989; Ostrowska 2002; Szatan 2016a i in.). Dziecko ten język może fizycznie dostrzegać dzięki analizatorowi słuchu, analizować i rozumieć treści muzyczne i właśnie w interpretacji ruchowej dochodzi do zbliżenia się do dzieła muzycznego przez uzyskanie jedności **kształtu dźwiękowego i kształtu wizualnego** (Skazińska 1989: 215–216). Należy to odnieść do każdego utworu muzycznego jako „sposób objaśnienia utworu muzycznego środkami ruchowymi” (Skazińska 1989: 215–216). W ten sposób dochodzi do uwolnienia emocji wykonawców, a ekspresja ciała, mimika twarzy są odpowiedzią na wyraz samej muzyki (Skazińska 1989) i/lub jej pozamuzycznych treści w muzyce **ilustracyjnej** (Ostrowska 2002). W przypadku dzieci mniej zdolnych muzycznie o i mniejszym potencjale odwoływanie się do treści pozamuzycznych może upraszczać i przyspieszać proces tworzenia interpretacji, gdyż pomaga w pobudzeniu dziecięcej wyobraźni.

<sup>4</sup> Pierwsza w Polsce książka dotycząca zagadnień metodycznych z rytmiki Dalcroze’a pojawiła się już w 1951 r. napisana przez Marię Wąsiakową, a tematykę tę podjęły Maria Dąbrowska i Jadwiga Grafczyńska oraz Józefa Lenartowska.

## Rola interpretacji ruchowych utworów muzycznych w odkrywaniu możliwości dziecka

Praca z utworem muzycznym i przygotowywanie występów artystycznych przyczyniają się do nawiązywania kontaktów w grupie, wzmacniają je, zbliżają nie tylko członków grupy, ale także osobę prowadzącą zajęcia. Sprzyjają temu zarówno aktywność muzyczna, jak również komunikacja werbalna i pozawerbalna (Szatan 2005, 2011; Cylulko 2016).

Przez dwa lata w Centrum Inicjatyw Edukacyjnych (CIE) w Kartuzach<sup>5</sup> prowadziłam zajęcia umuzykalniające metodą Dalcroze’a, podczas których realizowałam interpretacje ruchowe do muzyki różnych kompozytorów (m.in. Camille’a Saint-Saënsa, Sergiusza Rachmaninowa). Były to bardzo satysfakcjonujące spotkania. Dzieci wielokrotnie zaskakiwały mnie swoją otwartością na nowe doświadczenia (w szkole nie miały tego typu zajęć czy nawet wybiórczo zadań w ramach edukacji muzycznej), eksplorowaniem miejsca i pomocy dydaktycznych, pomysłowością i poprawnością muzyczną rozwiązań ruchowych. Jako przykład chciałabym wskazać cztery wybrane sytuacje.

**Sytuacja 1.** Pewnego dnia po rozpoczęciu spotkania dzieci zapytały, czy mogą pokazać mi, jak „tańczyły w domu”, i zaczęły prezentować zadania. Opowiedziały, jak po wspólnych zajęciach w CIE wybrały sobie muzykę i zaczęły improwizować. To nie było narzucone przeze mnie „zadanie domowe”. Z własnej inicjatywy stworzyły niepowtarzalną koncepcję ćwiczenia – od swobodnej improwizacji do ustalenia stałych elementów, które zapamiętały i odtwarzały (tak jak w interpretacjach rytmicznych). Dzieci zrobiły to z wewnętrznej potrzeby działania – miała to być dla mnie, osoby prowadzącej zajęcia, „muzyczna niespodzianka”. Taki potencjał skrywały 6–7-letnie dziewczynki.

**Sytuacja 2.** Innym razem dwie najstarsze uczestniczki (10 i 11 lat) w grupie opracowały własną wersję wybranego przeze mnie na koncert utworu i wyćwiczyły ruch. Na zajęciach improwizowały z rekwizytem, nie była tworzona jeszcze struktura formalna. Praca z rekwizytem (dużym kawałkiem delikatnego materiału, który miał służyć pracy w duecie) tak je zaciekała, że postanowiły ćwiczyć w domu jednej z nich. Na następne spotkanie przyszły z gotową propozycją, która była na tyle interesująca i poprawna merytorycznie (forma, melodia, dynamika), że po drobnej korekcie i dopracowaniu została zaprezentowana na koncercie jako interpretacja ruchowo-przestrzenna.

**Sytuacja 3.** Jest to odmienny przykład możliwości dziecka. Nie odnosi się do sfery samej muzyki, ile skupia na technicznym podejściu do pracy w zespole nad interpretacją muzyki ruchem. Pięcioletni chłopiec (jedyne w grupie) „udoskonalił” rekwizyt. Przed rozpoczęciem ćwiczenia każde dziecko miało sobie wybrać do ćwiczenia osadzoną na patyku wstążkę (były one w kilku kolorach). On jako jedyny zapytał, czy może wziąć więcej, gdyż wszystkie kolory mu się podobają. Nie zraziło go to, że trudno będzie trzymać

<sup>5</sup> Opisałam te zajęcia w kilku artykułach m.in.: *Idea wykorzystania pracy zespołowej w doświadczeniu muzyki. Zajęcia muzyczno-ruchowe jako pole dla twórczości i kreatywności dzieci* (Szatan 2016c); *Interpretacja muzyki ruchem jako dziecięce doświadczanie sukcesu* (Szatan 2017).

kilka patyczków jednocześnie. Początkowo ćwiczył, a potem w czasie gdy swoje zadanie realizowały dziewczynki, stworzył „nowy” rekwizyt: z kilku wybranych do ćwiczenia kolorowych wstążek zrobił jedną, osadzając wszystkie wstążki na jednym patyku „dla wygody”, ponieważ nie mieściły się w jego dłoni.

**Sytuacja 4.** Poszukiwaliśmy rozwiązania w interpretacji ruchowej dla zakończenia *Marsza* z opery *Carmen* Georges’a Bizeta. Ten sam chłopiec podczas improwizacji ruchowej bardzo spontanicznie zareagował na ostatnie akordy utworu, wyrzucając trzymaną chustę w górę, co było zgodne z energią muzyki. Był to najlepszy z pomysłów, o czym zdecydowały pozostałe dzieci. Chłopiec był na tyle swobodny na zajęciach, że jego rozwiązanie zostało zauważone, mimo że był najmłodszym dzieckiem w grupie. Z kolei pozostałe dzieci ukazały swoją gotowość do odstąpienia od własnych pomysłów, a w innym działaniu dużą empatię i postawę opiekuńczą wobec chłopca.

Czyniąc przedmiotem mojej wypowiedzi potencjał dziecka, jego rozwój i eksplorację, chcę zwrócić uwagę, że uaktywnia się on w określonych warunkach. Oprócz muzyki stymulującej działanie, ważne są miejsce, czas, współwiczący i postawa dorosłego. Istotne są również komunikaty wysyłane przez nauczyciela do dziecka/dzieci, ponieważ mogą wywołać reakcję: działanie lub ciszę. **Cisza** jako wyraz namysłu przed odpowiedzią na pytanie muzyczne lub reakcją ruchową na postawiony problem. Drugą odsłoną ciszy jest niemoc dziecka, brak wiary w sprawstwo czy wreszcie zdziwienie, że ktoś (w tym wypadku nauczyciel) chce porozmawiać, poznać poglądy dziecka w danej sprawie (zazwyczaj w szkole „lepiej się nie odzywać, bo Pani i tak zawsze poprawi, a nawet skrytykuje i dzieci będą się ze mnie śmiały”). Komunikaty werbalne: zachęta „spróbuj”, pytania „co myślisz o danej sprawie?”, „jak można zrobić to inaczej, np. zagrać, zatańczyć, zaśpiewać?”, otwierają dziecko, dają możliwość zaistnienia. To nie tylko przekazywanie, jak wykonać zadanie, ale włączenie dziecka w proces powstawania muzyki. Z kolei ciągle negatywne ocenianie jego działań zakłóci cały przekaz, który pojawia się w niewerbalnym języku muzyki (każdy może nadawać muzyce własne znaczenia, odczuwać ją w inny sposób). Pozytywne nastawienie do aktywności dziecka, czasami mniej sprawnej, nieudolnej, buduje jego zaufanie do dorosłych i do samego siebie. Dlatego dla mnie każde spotkanie z dziećmi było świadectwem uwalniania ogromnego, nie tylko muzycznego, potencjału każdego z nich, to było coś więcej...

### **Wyzwania współczesności a muzyczne doświadczenia dziecka**

Chciałabym się odnieść do dwóch kwestii dotyczących możliwości włączania aktywności muzycznych w inne sytuacje związane z wyzwaniami XXI w. Pierwsza to zapotrzebowanie na pracę z dziećmi w zakresie terapii muzyką, a druga wiąże się z wpływem rozwoju technologii informacyjnych na obecne pokolenia dzieci. Pomijam szeroko rozumianą muzykoterapię, gdyż nie jest tematem tego artykułu, ale warto zwrócić uwagę, że aktywności muzyczne (indywidualne i zespołowe) mogą być uzupełnieniem różnych terapii dziecka – odpowiednio włączane w sprzyjającej atmosferze zajęć mogą ujawnić ukryty potencjał dziecka i jego



gotowość do uczestniczenia w zajęciach terapeutycznych. Szczególnie praca w grupie sprawia, że dzieci wzajemnie się wspierają (co może być niewidoczne w pracy/terapii indywidualnej), co podnosi ich samoocenę oraz umiejętność dokonania oceny sytuacji (Kappert 2005). Muzyka pozwala na werbalizowanie stanów emocjonalnych, dzięki czemu można poznać, z jakim potencjałem dziecka mamy do czynienia. Tak więc aktywności muzyczno-ruchowe tu opisywane oraz elementarne ćwiczenia rytmiczne nie wykluczają także mniej zdolnych muzycznie uczniów, z problemami emocjonalnymi, dzieci z zaburzeniami (np. zachowania, mowy, a nawet z pewnymi ograniczeniami ruchowymi). Zakres aktywności zależy od ich możliwości oraz metod pracy nauczyciela (edukacja włączająca, terapie bazujące na osiągnięciach edukacji muzycznej – zob. np. Kilinska-Ewertowska 1987; Tomaszewski 1991; Cylulko 2016). Warto o tym pamiętać, gdyż zdaje się, że stosowanie „działań zmierzających w kierunku rehumanizacji współczesnego życia przez wielostronne wykorzystanie wielorakich walorów substancji muzycznej w celu ochrony i przywracania ludzkiego zdrowia oraz w celu korzystnego wpływania na współkształtowanie zarówno środowiska, w którym człowiek żyje i działa, jak i panujące w nim stosunki międzyludzkie” (Natanson 1988: 123) ma jeszcze głębszy wydźwięk. Wypowiedź Natansona była sformułowana w kontekście zadań muzykoterapii ubiegłego wieku, ale wydaje się ona już ponadczasowa. Związane jest to z tym, że wkraczamy w drugie ćwierćwiecze XXI w. i środowisko, o którym on pisał, obecnie wypełnione jest w jeszcze większym stopniu nowymi technologiami, a korzystanie z nich zarówno przez dorosłych, jak i dzieci jest codzienną i normalną aktywnością. Stwarza to sytuacje i stany trudne dla człowieka w każdym wieku – izolacja, brak bezpośrednich kontaktów z drugą osobą, samotność, „posiadanie” wielu wirtualnych przyjaciół i brak bliskiej osoby (kolegi, przyjaciela) w najbliższym otoczeniu, które mogą być inhibitorem możliwości dziecka. Ta sytuacja może generować problemy psychiczne, emocjonalne, które są wyzwaniem dla m.in. muzykoterapeutów. Jednak jest to rzeczywistość, w którą wpisani są współczesny uczeń i nauczyciel edukacji muzycznej/animator muzyczny. Nowe technologie są dla nich wyzwaniem, a ich eksploracja z pożytkiem dla wszystkich może wyzwalać aktywność w nowy sposób (np. doświadczenia ruchu i przestrzeni z wizualizacją w tle) dzięki włączeniu technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT – *information and communication technologies*). Jak zauważają badaczki Baron-Polańczyk i Nowak-Łojewska, w przypadku dzieci i nastolatków „Znaczna ich część lepiej się orientuje w nowym medialnym świecie. Mówiąc o tej grupie, często wskazuje się na uczniów – owszem, wielu z nich ma zwiększony potencjał do korzystania z ICT, lecz – jak mówi Mitch Resnick (WWW), twórca Scratcha – nie każdy kontakt człowieka z nowymi technologiami jest dla niego wartościowy poznawczo” (Baron-Polańczyk, Nowak-Łojewska 2022: 95). Zatem nauczyciel edukacji muzycznej, a także rodzice muszą odpowiedzieć na potrzebę dziecka/ucznia, by nauczył się, jak pisać autorki: „krytycznego korzystania z zasobów Internetu, w czym rola mądrego dorosłego staje się nieoceniona. Może on uczestniczyć w stwarzaniu uczniom okazji do «operowania informacją» – działania związanego ze świadomym, efektywnym, mądrym i etycznym wykorzystaniem cyfrowych danych, ale też angażować ich w proces poszukiwania, porządkowania, przechowywania, tworzenia i udostępniania informacji” (Baron-Polańczyk,

Nowak-Łojewska 2022: 96). Edukacja muzyczna ze swoją różnorodnością form ekspresyjnych może się stać przeciwwagą dla ICT lub właśnie możliwością odkrywania muzyki dzięki ICT. Aktywności muzyczno-ruchowe czy samo słuchanie odpowiednio dobranej muzyki, początkowo traktowane dość swobodnie, uwalniają emocje, dają siłę do dalszej pracy i integrują grupę. To jest ten moment, gdy aktywność muzyczno-ruchowa i mądrość ucznia krzyżują się z kompetencjami nauczyciela – dziecko odczuwa muzykę i rozumie ją, rozumie własne działanie (możliwości intelektualne) i zaczyna je werbalizować, gdyż ma obok siebie inne osoby, które chcą je wysłuchać, a także realizuje potrzeby wyższe.

### Podsumowanie

We współczesnej pedagogice jest prowadzony dyskurs nad dziecięcą mądrością w myśleniu i działaniu (Płóciennik 2016). Badacze wskazują, że w szkole na ogół nie rozwija się kompetencji z nią związanych, nie uczy się sztuki zadawania pytań (Ledzińska, Czerniawska 2011), jak też odkrywania wartości poprzez świadome uznanie tych wartości – proces ten jest etapem ich poznawania i rozumienia (Olbrycht 2012). Kształci się „nietwórczych producentów i bezkrytycznych konsumentów na potrzeby wolnego rynku” (Olbrycht 2012: 95), a „w praktyce kształcenia realizuje tzw. nauczanie niepoznawcze” (Rutkowiak 2010: 239). Nie rozwija się wrażliwości na sztukę, zaniedbane są twórczość i kreatywność w praktyce edukacyjnej (Szmidt 2017). Wskazuje się instytucje oświatowe, ale należy pamiętać, że środowisko rodzinne, w którym nie ma czasu na rozmowy, także jest odpowiedzialne za to, że nie przygotowuje dziecka do rozwijania tych kompetencji po przekroczeniu progu przedszkola/szkoły. Natomiast rodzice organizują dzieciom wiele dodatkowych zajęć, aby zapewnić swoim pociechom lepszy start w przyszłość – chcą, by zdobyły wiedzę i umiejętności (także muzyczne). Zauważają bowiem potencjał, który chcą rozwijać. Nie zawsze wybór rodzaju zajęć jest słuszny i pokrywa się z naturalną potrzebą dziecka, gdyż w przeciwieństwie do specjalistów (nauczycieli i psychologów), odwołują się do własnej intuicji i doświadczeń (Łukasiewicz-Wieleba, Baum 2013), w których brak wystandaryzowanych naukowych metod rozpoznania zdolności. Ich ocena zdolności, talentów jest subiektywna, dokonywana za pomocą obserwacji i weryfikowana w mediach z posiadaną wiedzą o świecie i poglądami innych osób (Warchala 2003). Natomiast to rodzice podają w swoich opiniach uzdolnienia muzyczne jako dominujące u własnych dzieci (zob. badania Łukasiewicz-Wieleby 2018: 184–185) i szukają możliwości ich rozwijania poza obowiązkową szkolną edukacją. Dzieci mogą zaspokajać swoje potrzeby w szkolnictwie muzycznym lub innych formach muzycznych/artystycznych zajęć pozaszkolnych. Mogą wybierać spośród np. zajęć muzyczno-ruchowych i form aktywności, które opisałam w tekście. Tu odnajdą swoje miejsce wśród rówieśników o podobnych potrzebach i zdolnościach, przestrzeń otwartą na dziecięce myślenie i zadawanie pytań, na rozwijanie potencjału. Zajęcia muzyczne z ofertą rozwijającą dziecko holistycznie mogą stanowić alternatywę dla kultu wiedzy, o którym pisze Danuta Waloszek: „We współczesnej edukacji za wiele czasu i przestrzeni poświęca się gromadzeniu przez uczniów

wiadomości, z nadzieją/mitem na to, że po pewnym czasie przekształcą się one w wiedzę, za mało – na namysł, dociekanie, zmaganie się myślenia z problemem, uczenia strategii dostrzegania, formułowania i wykonywania zadań, główkowania” (2014: 237). W proponowanych przeze mnie aktywnościach wiedza jest wynikiem praktyki, która tę wiedzę buduje i utrwala. Z dziećmi/uczniami się muzykuje, a także rozmawia o tym, co myślą o muzyce; stawia się pytania, które prowokują do namysłu nad muzyką i aktywnością muzyczną, zachęcają do samodzielnego zadawania pytań, co przekłada się na wolność i samodzielność w innych obszarach funkcjonowania dziecka. Dzieci eksplorują muzykę, dociekają, „dlaczego coś tak lub inaczej działa”, wyjaśniają zjawiska muzyczne, budują, ugruntowują muzyczną wiedzę.

Refleksja jednej ze studentek kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna o aktywnościach muzyczno-ruchowych wypowiedziana w odniesieniu do swojej przyszłej pracy zawodowej w szkole jest poruszająca i daje nadzieję, że pokolenie wchodzące na rynek pracy w edukacji wczesnoszkolnej podchodzi z rozwagą i odwagą do rozwoju powierzonych im dzieci: „To obszar, który domaga się poszerzenia oferty dla dzieci w szkole (obok wpisanej w program edukacji muzycznej), ale nie jako kolejna wymuszona na ocenę aktywność, gdyż muzyka i ruch jako sposób ekspresji może stać się formą realizacji pasji twórczej”. Nie są to słowa wybitnego myśliciela z naukowym dorobkiem, ale właśnie dlatego są tak cenne, bo mają realną szansę przełożenia na praktykę edukacyjną i na potrzebę zmiany. Potwierdzenie moich przemyśleń zawartych w niniejszym tekście odnajduję w innej, także niezwykle dojrzałej wypowiedzi przedstawicielki młodego pokolenia – studentki III roku tegoż kierunku: „Według mnie, wiem to też na swoim przykładzie, artysta jest w naszym wnętrzu. Wystarczy go tylko uwolnić”. Bo potencjał, któremu poświęciłam uwagę w niniejszym tekście, tkwi w każdym z nas, zarówno w dziecku, rodzicu, jak i w nauczycielu.

## Literatura

- Ałaszewska D. (2016), *Teoria ruchu edukacyjnego Rudolfa Labana*. W: E. Szatan, E.A. Muzioł, A. Komorowska-Zielony (red.), *Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Baron-Polańczyk E., Nowak-Łojewska A. (2022), *Pokolenie Alfa w szkole. Działania projektowo-wdrożeniowe z wykorzystaniem ICT*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 55(2).
- Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M. (1998), *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*. Warszawa, WSiP.
- Cylulko P. (2016), *Komunikacja muzyczna we wczesnym wspomaganiu dziecka i jego rodziny*. „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, 16(4).
- Elkonin D.B. (1984), *Psychologia zabawy*. Warszawa, WSiP.
- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań, Media Rodzina.
- Gordon E.E. (1999), *Sekwencje uczenia się w muzyce*. Bydgoszcz, Wydawnictwo WSP.
- Huizinga J. (1998), *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa, PIW.
- Hurlock E.B. (1985), *Rozwój dziecka*. T. 1. Warszawa, PWN.
- Jaques-Dalcroze E. (1992), *Pisma wybrane*. Warszawa, WSiP.

- Kappert D. (2005), *Tańcząc z dziećmi. Improwizacja taneczna – symbolika ciała – socjoterapia*. Tłum. H. Łukaszewska, N. Szymańska. Warszawa, Wydawnictwo Kined.
- Kilinska-Ewertowska E. (1987), *Logorytmika*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Krztoń W. (2015), *XXI wiek – wiekiem społeczeństwa informacyjnego*. „Modern Management Review”, 20(3).
- Lange R. (1988), *O istocie tańca i jego przejawach w kulturze. Perspektywa antropologiczna*. Kraków, Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Ledzińska M., Czerniawska E. (2011), *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa, PWN.
- Lewandowska K. (1978), *Rozwój zdolności muzycznych*. Warszawa, WSiP.
- Limont W. (1994), *Synektyka a zdolności twórcze*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Limont W. (2010), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk, GWP.
- Łukasiewicz-Wieleba J. (2018), *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Łukasiewicz-Wieleba J., Baum A. (2013), *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Manturzevska M., Kotarska H. (1990), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa, WSiP.
- Maslow A. (1986), *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa, PAX.
- Natanson T. (1988), *Muzyczna profilaktyka w procesie nauczania-wychowania. Wybrane refleksje teoretyczne*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego we Wrocławiu”, 45.
- Ostrowska B. (2002), *Interpretacja ruchowa dzieła muzycznego w metodzie Emila Jaques-Dalcroze’a*. W: B. Ostrowska (red.), *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji. Materiały z V i VI Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej*. Łódź, Wydawnictwo Akademii Muzycznej w Łodzi.
- Piaget J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa, PWN.
- Płóciennik E. (2016), *Rozwijanie mądrości a podstawa programowa wychowania przedszkolnego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 33(2).
- Przychodzińska M. (1989), *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa, WSiP.
- Przychodzińska-Kaciczak M. (1974), *Dziecko i muzyka*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Rutkowiak J. (2010), *Nauczyciel w dramacie wartości wychowawczych*. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sękowski A. (red.) (2004), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Shuter-Dyson R., Gabriel C. (1986), *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. Warszawa, WSiP.
- Skazińska M. (1989), *Interpretacja ruchowa utworów muzycznych jako artystyczny aspekt rytmiki*. „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej w Łodzi”, 18.
- Skowrońska-Lebecka E. (1995), *Dźwięk i gest*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Stegemann T., Hitzeler M., Blotvogel M. (2015), *Arteterapie dla dzieci i młodzieży: muzykoterapia, choreoterapia, terapia sztuk*. Gdańsk, Harmonia.
- Swanwick K. (1995), *Music, mind and education*. London–New York, Routledge.
- Szatan E. (2005), *Ruch jako komunikacja awerbalna a problem stymulowania aktywności dziecka*. W: G. Krasowicz-Kupis (red.), *Edukacja a rozwój człowieka*. „Kwartalnik Psychologiczny”, 10(1).
- Szatan E. (2011), *Muzyczny dialog (od środowiska rodzinnego do szkoły)*. W: I. Kijowska, M. Przybysz-Zaremba (red.), *Rodzina: wybrane wymiary środowiska wychowawczego*. Elbląg, Wydawnictwo PWSZ w Elblągu.

- Szatan E. (2015), *Myśli Jana Jakuba Rousseau o wychowaniu i muzyce – ich reminiscencje w rytmice Emila Jaques-Dalcroze'a*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 30(3).
- Szatan E. (2016a), *Interpretacja ruchowa utworów muzycznych w pozaszkolnym środowisku dziecka*. W: B. Kurowska, K. Łopot-Dzierwa (red.), *Kultura – Sztuka – Edukacja*. T. 2. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Szatan E. (2016b), *Jak dzieci wypowiadają się o muzyce? Interpretacja werbalnych i ruchowych znaczeń nadawanych przez dzieci muzycznym i pozamuzycznym treściom utworu pt. Sanctus (Libera)*. W: M. Karczmazyk, A. Lewandowska-Walter, A. Wasilewska (red.), *Co dzieci myślą o życiu, religii i sztuce*. Gdańsk, Harmonia Universalis.
- Szatan E. (2016c), *Idea wykorzystania pracy zespołowej w doświadczaniu muzyki. Zajęcia muzyczno-ruchowe jako pole dla twórczości i kreatywności dzieci*. W: E. Szatan, E.A. Muzioł, A. Komorowska-Zielony (red.), *Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szatan E. (2017), *Interpretacja muzyki ruchem jako dziecięce doświadczanie sukcesu*. W: A. Delecka-Bury (red), *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Specyfika kształcenia małego dziecka*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szmidt K.J. (2017), *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szuman S. (1993), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa, PZWS.
- Tomaszewski W. (1991), *Człowiek tańczący*. Warszawa, WSiP.
- Waloszek D. (2014), *Zapomniane(?) inspiracje dla wychowania*. „Labor et Educatio”, 2.
- Warchala J. (2003), *Kategoria potoczności w języku*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wierszyłowski J. (1979), *Psychologia muzyki*. Warszawa, PWN.
- Wojnar I. (1995), *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.

### Źródła internetowe

- Dyrda B. (2012), *Najnowsze koncepcje zdolności i ich weryfikacja w badaniach naukowych*. [https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/POKL\\_IP2/Najnowsze\\_koncepcje\\_zdoonosci\\_i\\_ich\\_weryfikacja\\_w\\_badaniach\\_sesja1-prezentacja\\_Beata-Dyrda.pdf](https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/POKL_IP2/Najnowsze_koncepcje_zdoonosci_i_ich_weryfikacja_w_badaniach_sesja1-prezentacja_Beata-Dyrda.pdf), 6.09.2023.
- Olbrycht K. (2012), *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*. „Paedagogia Christiana”, 1. [https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/8551/1/Olbrycht\\_Wychowanie\\_do\\_wartosci\\_w\\_centrum.pdf](https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/8551/1/Olbrycht_Wychowanie_do_wartosci_w_centrum.pdf), 25.09.2023.

### Akt prawny

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).

*Agnieszka Koterwas*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.08>

ORCID: 0000-0002-4541-5459  
The Educational Research Institute  
a.koterwas@ibe.edu.pl

*Edyta Nowosielska*

ORCID: 0000-0001-9344-3908  
The Maria Grzegorzewska University  
enowosielska@aps.edu.pl

## **Positive experiences of distance education from the perspective of primary school pupils, grades I–III**

### **Summary**

The article refers to a broader research project on how the COVID-19 pandemic affected everyday school life during distance education in grades I–III of primary school. The empirical data collected in 2021 were based on focus interviews with pupils in six primary schools. In our quantitative analysis of the data, we concentrated on the pupils whose experiences of distance learning during the pandemic were perceived – by the pupils – as positive. These experiences were primarily the effect of students being in a comfortable home and virtual space. In both spaces, compared to education within the walls of a school, firstly, students had a wider range of different activities possible to undertake, and secondly, the teacher’s directive nature in the learning process was limited. As a result, conditions were created for the formation of student agency and autonomy, while at the same time posing as learning, hiding from the teacher, or “pretending” to fulfill school duties.

**Keywords:** distance learning, pandemic COVID-19, autonomy, subjectivity, early education, school experiences

**Słowa kluczowe:** edukacja zdalna, pandemia COVID-19, autonomia, podmiotowość, edukacja wczesnoszkolna, doświadczenia szkolne

### **Benefits of distance education**

At the beginning of 2022, along with lifting almost two-year-long restrictions introduced with regard to the threat of spreading of the SARS-CoV-2 virus, the process started of creating a post-pandemic ‘new normal’ in all areas of life, including education. Scientists have been taking it upon themselves to summarise the results of research conducted in the last two years of the pandemic in order to show, describe and assess implementation of

distance teaching, by presenting the perspective of teachers, parents and pupils themselves (Adrjan, Koterwas 2021; Dąbrowska 2021; Pyżalski, Walter 2021; Kalinowska 2022; Nowak-Fabrykowski 2022), as well as by proposing recommendations based on the findings.

Many publications devoted to distance education have been written which present the technical, social and emotional consequences of teaching during the pandemic (Ptaszek et al. 2020; Catek 2021; Czaplinski et al. 2021). These consequences are predominantly perceived pejoratively. Decidedly less attention is paid to the benefits of distance education. Studies devoted to this topic present benefits from the perspective of recipients thereof: pupils, teachers and parents adapting to new conditions of everyday life at schools, or depict them in more global terms as an effect of social reflection on the function of the school and its significance for the cultural and economic development of the country (Bałachowicz 2022: 110).

From the perspective of teachers, the positive consequences of distance education are related to the economic issue in the context of both time and finance. They underline the comfort of working in various places and the freedom from the necessity to perform supervision duties during breaks. The custodial and educational values indicated by the teachers included the greater openness of shyer students resulting from functioning online (Plebańska et al. 2020) and the possibility of observing children's needs and their household environment as well as having better contact with parents. Furthermore, teachers indicated development of their own digital competences, establishing "a cooperation network" with other teachers online, professional and personal development (Łukasik et al. 2020). In the context of teaching work they emphasised the possibility of individualising the methods and pace of learning, as well as the access to unlimited educational resources in the form of online galleries, digital educational materials (Plebańska et al. 2020). Another issue comprises new manners of organising classes, in the form of, among others, hybrid education, which has been permanently included in everyday educational practice, thus expanding a classroom with a new virtual space (Pyżalski, Walter 2021; Yetkiner 2021).

Studies conducted by the Public Opinion Research Centre show that positive consequences of distance education are noticed by every fourth parent. Apart from the epidemiological safety, parents also listed development of digital competences among children, saving time and money due to the isolation at home, closer contact with a child and greater freedom during a lesson and thus lower levels of learning-induced stress among children (Omyła-Rudzka 2021). Furthermore, the nature of cooperation with parents changed, and the relationship between the school and the child's family was closer (Łukasik et al. 2020).

According to pupils, an advantage of a distance education primarily consists in saving time due to the lack of the necessity to commute to a school. This time can be spent on developing their own interests. Moreover, pupils enumerated such positive aspects as: higher comfort, lower stress, possibility of adjusting learning to their own pace, learning 'mobility' and unlimited access to educational materials online (Plebańska et al. 2020). A year after the outbreak of the pandemic, the percentage of pupils who believe that, in contrast to the times before the pandemic, they have been achieving better learning results, has increased. Also the way in which students spend free time has improved (Jaskulska et al. 2021).

Furthermore, it is worth citing results of research on well-being in the educational environment. Although, consequent to limited peer contact or permanent fear of falling ill, well-being in general has significantly deteriorated in comparison with teachers and parents, pupils have least often indicated a worsening of their physical and mental health (Ptaszek et al. 2020). The change resulting from the COVID-19 pandemic proved to be the least severe for pupils. Every third studied pupil preferred to continue learning in the distance education model (Jaskulska et al. 2021). These results have shown that despite negative consequences of the COVID-19 pandemic, pupils themselves quickly adapt to new conditions. It can serve as evidence to the success of distance education, which limits the unpleasant experiences of intramural education.

Given these premises, we propose to study the benefits of distance education in the evaluation of pupils who have been directly subject to the effects thereof. The aim of the paper is to present experiences of pupils in the first and third grades of elementary school during online lessons that they have evaluated positively. Qualitative research was conducted at the turn of May and June 2021, that is, after over a year of experience gained by the respondents with regard to COVID-19 pandemic-related restrictions. In the first part of the analysis we will focus on positive experiences resulting from home and online spaces occupied by pupils during distance education, whereas the second part will concern autonomy and agency established in the new educational conditions.

## Methodology

The presented research is a fragment of a more extensive project titled “Changes in the Educational Environment in Distance Learning – Experiencing Everyday Life in School by Children in Grades I–III”, implemented by the Elementary Education Team (operating at the Elementary Education Section of the Committee of Pedagogical Sciences)<sup>1</sup>. The research project received a positive opinion of the Committee for Scientific Research Ethics at the Faculty of Education and Psychology of the Jan Kochanowski University of Kielce (no. 1/2021). The research was of a qualitative nature and was located in the social constructivism and symbolic interactionism paradigm. The aim of our research was to describe positive experiences regarding distance education in the children’s discourse of everyday life in schools. Children as active subjects, direct recipients of everyday life in schools created in the new conditions, were a reliable and valuable source of information.

---

<sup>1</sup> Composition of the project team: Zuzanna Zbróg, PhD, DSc, Jan Kochanowski University of Kielce (lider); Józefa Bałachowicz, Professor, The Maria Grzegorzewska University; Jolanta Bonar, PhD, DSc, University of Lodz; Małgorzata Głoskowska-Sołdatow, PhD, DSc, University of Białystok; Janina Uszyńska-Jarmoc, PhD, DSc, University of Białystok; Edyta Nowosielska, PhD, The Maria Grzegorzewska University; Aldona Kopik, PhD, Jan Kochanowski University of Kielce; Agnieszka Koterwas, PhD, The Maria Grzegorzewska University; Anna Witkowska-Tomaszewska, PhD, The Maria Grzegorzewska University.



Studies conducted with children do not require developing special methods tailored to a given age category (Gawlicz, Röhrborn 2014: 19). It is the most important to select methods, which by referring to children's means of expression will allow disclosing their perspective. The used research method constituted focus group interviews during which respondents had the opportunity to give their own opinions and listen to opinions of other people, and to confront or combine various opinions (Kubiak 2007). Focus, since devoted to specific areas of research interests concerning pupils' experiences of distance education. To this end, an author's tool in the form of an interview questionnaire was established. The research was supplemented by using a projection technique in the form of a star of associations. The pupils' task consisted in indicating what they associate distance education with and what they associate school education with.

The research was participated in by 5 six-person groups of first graders and 5 six-person groups of third graders. Research was conducted in selected elementary schools in four Polish cities available to the field researchers. Since it was important to capture in the research the most important differences in experiencing educational everyday life by younger and older children, it was purposefully planned not to conduct research in second grade, in order to ensure that differences in terms of age were more visible.

The research was of a transversal nature – all groups were studied at a similar time – at the turn of May and June 2021 in direct contact, in compliance with all required by the law precautions and sanitary safety rules.

### **Home and online space instead of school walls**

The starting point for the conducted analysis will be a description of pupils' positive experiences in the context of pupils' space during distance education. Space is a very universal concept, thus the plurality of its definitions (Kaczmarek 2005: 17). Bohdan Jałowicki presents various views of this concept: "Space is an abstract idea (mathematical), a property of matter (physical). A natural environment developed in a specific manner in the course of evolution (natural, geographic), and finally, it is a human, anthropogenic, cultural and social creation, thus, it is created by individuals, groups and communities (social, cultural)" (2002: 301). For us, the most important element of this definition comprises viewing space as a human-created environment, but also as a new learning environment created by overlapping offline and online worlds. During distance learning, for children space referred not to the space at school but the space at home. School was slowly 'emerging' in children's homes in the form of distance education. School and home spaces merged and the children's task was to adapt household spheres, rooms and activities, to school spaces.

**Home space** is a very broad category, therefore, for the purposes of the paper, we selected only three aspects thereof, most frequently associated with by children, that is: things, activities, places.

### Things:

I have a large desk, a lot of things can fit in there. I always have a pile of drawings and pieces of paper, so when I was bored during distance classes, I was simply drawing (3<sup>rd</sup> grade).

I could play with things that I do not have at school, and at school there are hardly any cool toys. I could simply go and play with any toys during breaks (3<sup>rd</sup> grade).

I could have food, Inka coffee, tea or cocoa on my desk (3<sup>rd</sup> grade).

I have a computer on my desk, which is great (1<sup>st</sup> grade).

In the above statements, while talking about space children usually enumerate things, e.g., desks and what is placed on them: “a pile of pieces of paper,” “a lot of markers,” “crayons,” “tea,” “Inka coffee,” “food,” “toys,” “a computer.” These are usually things that they cannot have on their school desks, therefore they consider having them on their home desks to be a great advantage of distance education.

Various activities they can perform during distance classes or breaks:

You can walk around the home, when you do not connect to all classes, talk to mum and dad, parents or sister (3<sup>rd</sup> grade).

The fact that during breaks, you could climb into bed (3<sup>rd</sup> grade).

During breaks, you could play a little, go to mum and ask for food (3<sup>rd</sup> grade).

During distance lessons, you could eat something, look at someone playing a game or rest outside (1<sup>st</sup> grade).

On the one hand, activities that are mentioned by children concerned entertainment, but on the other hand, satisfying basic needs such as rest or food. On the basis of presented statements, one can conclude that if these activities were allowed in a school, unconditioned, as for instance in the case of food, by the time of breaks, children would not have indicated them as a value of distance education. “Playing games,” “walking around the classroom,” “eating and drinking” during lessons is forbidden in traditional schools. And yet, properly adjusted, they should become a part of any lesson.

Places, where they could study remotely:

Room, kitchen, living room, hall and dressing room – that is almost the entire home apart from the basement (1<sup>st</sup> grade).

Once I connected in a car (1<sup>st</sup> grade).

On the balcony, terrace (3<sup>rd</sup> grade).

Home was not the only place where children could study remotely. The time of distance education showed that the learning process can proceed in many places. Children appreciated the fact that they could join distance lessons in various places. It is not, however, an answer to postulates proposed by educators regarding the need to organise conditions for learning outside school walls or evidence that learning can happen at any place and time. Teaching is designed so that the place where pupils stay during education is insignificant. It is important for the pupil to be equipped with technology to connect with the teacher and peers in order to copy familiar patterns of school interactions that do not differ from a traditional lesson within school walls.

Participation in classes by synchronously connecting with the teacher during a lesson resulted in pupils finding themselves in new, hitherto unknown conditions in the **online space**. The approach to the online space constitutes an important point of children's education processes. Children know that they can talk to someone who is in another area of the space (teachers, peers), and even to someone they have never seen before. They also know that performing a given activity does not automatically mean that the result is visible at the same place and time (Löw 2021: 103). A question can be asked here: Can pupils form on this basis a perception of homogenous space surrounding them? Martina Löw (2021: 103) justly writes that in a virtual space, the perception of space can be disturbed, and boundaries between real and virtual words are blurred on a large scale.

Children's statements show their fascination with distance classes with the use of various applications, programmes or communicators, which they did not have contact with during IT education in school. It is shown by the statements below:

It is so cool, because you are not bored to death and you can use a filter (C1: but the teacher does not allow this). Sure, but it is so cool (1<sup>st</sup> grade).

During breaks chatting, playing with the microphone, switching off Staś' webcam, because he had it on all the time and the fact that you can go to your brother and watch him playing games (1<sup>st</sup> grade).

We use various fun websites, e.g., Wordwall, Matzoo and others,' we prepare presentations on a computer, in PowerPoint (3<sup>rd</sup> grade).

We have everything on Padlet, we can always go back (3<sup>rd</sup> grade).

Some children participating in the study enjoyed distance learning a lot, since they were learning differently, in a different space, with the use of new tools, applications or programmes. In school children miss this safe and private space (Nalaskowski 2002: 58). And if they do find it, they cannot explore it fully. Private space is a shelter for them, a safe space where they can feel at ease, and at the same time escape school formality.

### Experiencing pupil's autonomy instead of teacher's constant control

During distance education, a family home was usually the place where children were learning and synchronically connecting with the teacher. In the domestic comfort space, a pupil connected with a teacher via mobile devices. In such conditions the directive style of a teacher's work was limited and gave more freedom to pupils. Children had the opportunity to decide on activities performed at a given time to a significantly larger extent than within school walls. In school, the role of a pupil subordinated to school rules is visible, whereas, at home children's qualities are more visible – a child as an autonomous subject managing their own time and capable of making decisions.

Pupils feel an exceptional need to free themselves from institutional oppression. Institutional oppression is depicted by the statement given by one of the pupils comparing online classes to intramural classes:

During intramural classes you cannot cheat that you are not present during a lesson, **you cannot do anything** (3<sup>rd</sup> grade).

Positive experiences during distance education are predominantly the effect of pupils' autonomy. This autonomy was not included in the **planned curriculum** (Eisner 1994) in the form of deliberate intentions of the teacher (for instance, using strategies of differentiation or scaffolding, within which pupils have a pool of tasks to choose from within specific frameworks (Wood et al. 1986). Autonomy was implemented at an informal level, within the **experimental curriculum**, that is, a curriculum that is actually experienced by pupils, often as a result of a rebellion against school oppression and boredom:

During distance education I could play instead of being bored at school (3<sup>rd</sup> grade).

When I was very bored at a lesson, I used to take a piece of paper and draw – it was the best (3<sup>rd</sup> grade).

I was playing the fool and fell from the chair a thousand times... (laughter) (1<sup>st</sup> grade).

An alternative to school apathy experienced during online classes consisted in creating a parallel reality by the students. Children enthusiastically recalled situations when they had the possibility to manage their time during online lessons independently:

During distance education you can sleep more, get up, turn on the computer and you are already at a lesson (1<sup>st</sup> grade).

**You can** go to the fridge anytime and eat what you want (3<sup>rd</sup> grade).

You **can** actually take frequent breaks (3<sup>rd</sup> grade).

I **could** turn on the computer and play at any time (3<sup>rd</sup> grade).

You **can** eat something, watch someone play a game or rest outside (1<sup>st</sup> grade).

During distance education you **can** sleep more, you **can** be happy that you do not have to connect to all lessons, you **can** walk around the house when you do not connect to all lessons, talk to mum, dad, parents, or sister (3<sup>rd</sup> grade).

Pupils treat the possibility of performing various activities as an advantage of distance education, while being aware that it would be impossible in a school setting. Children reported that in order to prepare for intramural school they have to get up much earlier, get dressed, take care of their hygiene, which takes more time than preparing for remote school, with which you can connect a minute before classes, whereas during lessons within school walls they have to perform activities planned by the teacher or activities resulting from conforming to the imposed school schedule, which is evidenced by another statement given by one of the respondents.

But when I was normally at school, we **had** to do what the entire class did, for example go outside, and at home, if I did not want to go outside, I could, for example, play with my brother (1<sup>st</sup> grade).

In the quotes provided in this part of the paper we emphasised the frequency of using modal verbs such as: **we could**, **I could**, **can**, which were used in the context of experiencing distance education, and **we had to**, **you have to**, which were used in the context of intramural education. It happened that within one statement students contrasted these experiences, emphasising a greater choice offered by education in home conditions.

We are aware that these statements can be interpreted differently in the context of the purposes of socialisation and upbringing. We can, therefore, ask an open question about the limited possibilities of children during distance education to use their resources in the cognitive and upbringing context. During early school education children require special educational support in joining co-upbringing and self-upbringing processes. The quality of this support will determine later attempts related to self-creation and extending the space of individual independence, making their own choices and possibilities of conscious and responsible behaviour (Bałachowicz 2009: 311). Thus understood, educational support was missing during distance education. Online lessons were organised by teachers in a way making it impossible for children to “test their competences in the scope of setting objectives, planning, solving problems, negotiating solutions or facing difficult challenges” (Bednarska 2021: 183). Performed activities were rather aimed at entertainment or satisfaction of basic needs rather than education. During distance classes children could not be the creators of their own activities in the educational context, and their role boiled down to meeting teachers’ expectations or simulating meeting them, the impossibility to take on challenges, plan or solve problems.

Autonomy was achievable by a series of various strategies and resulted from a student staying at home and in the online space, out of the teacher’s sight. One of such strategies

consisted in cheating or “departing from the truth,” referred to by the students as **pretending**. The verb to pretend was many times used in children’s statements:

You could **pretend** that there is no Internet, **pretend** that you cannot turn on the sound or webcam. None of that. And then you could play instead of listening. Sometimes I did not open a book at all, and I was simply lying down. Once I fell asleep during a lesson. And the teacher asked: “Hello, N.”? The teacher thought I had no Internet (3<sup>rd</sup> grade).

Or, for example, someone does not want to participate in a lesson so they later **pretend** that they were late or turn off the microphone and sound... (1<sup>st</sup> grade).

I sometimes explained to the teacher that I could not connect and (...) sometimes I explained, because sometimes I did not feel like connecting, I waited 12 minutes and explained that the Internet broke down (3<sup>rd</sup> grade).

The second strategy involved hiding from the webcam view:

If someone did not want to do push-ups, they **could hide** behind a desk so that he could not be seen (1<sup>st</sup> grade).

That I can silently, **in secret, turn the webcam off** during a film and go out, because the teacher always asks us to turn off webcams, and when there was a film we did not enjoy, we **could** do something else. When it ended, you had to turn the webcam on and come quickly (1<sup>st</sup> grade).

One time **I turned off the webcam, put on rollerblades** and I was skating around the room during a lesson. It was fun (1<sup>st</sup> grade).

For example, during remote lessons, if someone did not learn for the test, they **put a sticker on the webcam** and you could see nothing and say that it was turned off (1<sup>st</sup> grade).

Disturbances on the line between the teacher and the pupil during mediated learning did not always result from technical issues, but was a deliberate intention of a student who “in velvet gloves” created a parallel reality, which was attractive for them, by simulating performance of duties resulting from the role of a pupil.

The same situation presents itself in the context of verifying knowledge during tests or exams. Even first graders referred to unfair practices in this scope.

Remote, remote, remote, remote – we prefer remote tests – they are easier, you **can cheat**, and they require less writing (3<sup>rd</sup> grade).

For example, you turn on the webcam and you have to write a test, so you turn the webcam off and look at cribs (1<sup>st</sup> grade).

When there is a test you cannot cheat anymore, as you **could while sitting in front of a computer at home** (1<sup>st</sup> grade).

During distance education, you **could have cribs** on the phone, and now, at school – you cannot (1<sup>st</sup> grade).

**Cheating**, which was possible in home conditions and favourable for creating a parallel reality, was perceived as a value of distance education. Thus, school education can seem to be cognitively barren, consisting in surviving rather than taking on intellectual activities.

Discrepancy between the curriculum developed by the teacher and the curriculum actually experienced by the pupils – **the truth of time vs the truth of screen** (Kalinowska 2022) – is an expression of, on the one hand, a strong need to develop agency and autonomy, and, on the other hand, disagreement with the existing school order and the necessity to adjust. The possibility of managing time and space independently as well as creating a parallel reality was perceived as the biggest advantage of distance education and was recalled by both first and third graders. This practice can be inscribed in the hidden distance education curriculum (Kwieciński 2004). A pupil acts in an informal manner, unplanned by the teacher, as a result of learning conditions at that time.

This alternative world was, however, interrupted, temporary, because the child-creator simultaneously performed the role of a pupil constantly controlling what is happening during classes in order to meet school requirements at least at the level controlled by adults. In a sense, pupils experienced a state of suspension, independently organising the learning environment in order to survive rather than to develop cognitively. They were searching for ways to adapt to new conditions. Perhaps that is why pupils asked by the researcher: “What did you succeed in during distance learning and what did you succeed in at school?” answered: “P: I succeeded in doing nothing during distance education. S: Same!!! (together)” (3<sup>rd</sup> grade). Adaptive behaviours aimed at coping in the new educational reality constitute the testimony for children’s creativity, yet, on the other hand, were unwelcome by the teachers. The subjective **being in the world** is a result of continuous learning and control over development of self in a changing world. Therefore, the question remains, did the distance education conditions actually favour the above?

## Summary

Children quickly adjusted to the online learning conditions in the space at home. It required them to activate individual resources and creatively adapt to new conditions. During distance education, they organised their space and managed their time independently, while controlling what was going on during online classes.

Apart from the fascination experienced by the pupils, resulting from staying online, positive aspects mentioned by the pupils predominantly result from releasing the individual from the institutional coercion. Distance education resulted in the extended area of the place where pupils were staying, things they had access to, or activities they could perform. The limited teacher directiveness resulting from mediated learning favoured creating conditions in which a pupil, while moving around the home and online space, had the possibility to decide on performed activities and manage their own time, by creating a parallel and attractive world in which they could meet their most important needs, such as: the need for

rest, contact with peers online, hiding from a controlling teacher, or access to food and drink at any time. On the other hand, however, pupils did not have the opportunity to use these resources in the cognitive or upbringing context. Support in the process of self-creation and extending individual space did not fit into the planned school measures during distance education, but at the informal level, by creating a parallel reality while at the same time “pretending,” hiding from the teacher or simulating learning.

## References

- Adrian B., Koterwas A. (2021), *Nauczycielskie koncepcje rodzica i ucznia klas początkowych w kontekście wczesnej edukacji*. “Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 602(7).
- Bałachowicz J. (2009), *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa, Wydawnictwo Comandor.
- Bałachowicz J. (2022), *Edukacja do naprawy. Na marginesie raportu: Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce. 2020*. “Wychowanie w Rodzinie”, 26(1).
- Bednarska N. (2021), *Style działań edukacyjnych oraz style nauczania nauczycieli a doświadczanie podmiotowości przez uczniów w czasie lekcji zdalnych w klasach 1–3 szkoły podstawowej podczas pandemii Covid-19*. „Studia z Teorii Wychowania”, 36(3).
- Całek G. (2021), *Wyzwania edukacji zdalnej, przed jakimi stoją dzieci – perspektywa rodziców*. “Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 20(2).
- Dąbrowska I. (2021), *Edukacja zdalna w czasie pandemii – perspektywa rodziców i opiekunów*. “Horyzonty Wychowania”, 54(20).
- Eisner E.W. (1994), *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York, MacMillan.
- Gawlicz K., Röhrborn B. (2014), *Edukacja przedszkolna. Pytanie o demokrację*. Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Jałowicki B. (2002), *Przestrzeń społeczna*. In: *Encyklopedia socjologii*. T. 3. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Jaskulska S., Jankowiak B., Sikorska J., Klichowski M., Krauze-Sikorska H. (2021), *Proces uczenia się przed, w trakcie i po pandemii COVID-19. Badanie VULCAN*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Kaczmarek J. (2005), *Podejście geobiograficzne w geografii społecznej. Zarys teorii i podstawy metodyczne*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kalinowska K. (2022), *“No... nie wyszło to tak, jak oczekiwaliśmy”*. Typologia zdalnych lekcji z perspektywy młodzieży. “Zoon Politikon”, 13.
- Kubiak A. (2007), *Zastosowanie zogniskowanego wywiadu grupowego do badań nad korupcją*. In: J. Lisek-Michalska, P. Daniłowicz (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy: studia nad metodą*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kwieciński Z. (2004), *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne, magiczne*. “Nauka”, 24(2).
- Lów M. (2021), *Socjologia przestrzeni*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Nałaskowski A. (2002), *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.



- Nowak-Fabrykowski K. (2022), *An analysis of parents' and teachers' struggles during the unprecedented situation of the COVID-19 pandemic and teachers' suggestions to parents on how to stimulate children's development in case it extends or re-surge*. "Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", 615(10).
- Ptaszek G., Bigaj M., Dębski M., Pyżalski J., Stunża G.D. (2020), *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego "Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa"*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski J., Walter N. (2021), *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Sajdera J. (2013), *Dziecięce wyobrażenia w kontekście rówieśniczych relacji*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywa rozwoju*. Białystok, Wydawnictwo Trans Humana.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1986), *The role of tutoring in problem-solving*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 17.
- Yetkiner A. (2021), *A Review of the new normal education world*, "Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi", 3(2).

### Internet sources

- Czapliński P., Dynowska-Chmielewska K., Fedorowicz M., Giza-Poleszczuk A., Gorzeńska O., Karwińska A., Traba R., Wiśniewski J., Zwierżdżyński M. (2021), *Raport Edukacja. Między pandemią Covid-19 a edukacją przyszłości*. Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej, <https://oees.pl/wp-content/uploads/2020/08/Raport-edukacja.pdf>, 1.02.2023.
- Łukasik J., Jagielska K., Mróz A., Kopnera P. (2020), *Młodzi nauczyciele o zdalnej edukacji w czasie COVID-19*. In: N.G. Piękała, K. Jagielska, J.M. Łukasik, *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*. Kraków (Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie). [https://isszp.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/13/2021/01/biss\\_13\\_e-book.pdf](https://isszp.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/13/2021/01/biss_13_e-book.pdf), 1.12.2022.
- Omyła-Rudzka M. (2021), *Edukacja zdalna – doświadczenia i oceny*. „Komunikat z Badań”, 19. [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K\\_019\\_21.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_019_21.PDF), 12.12.2022.
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M. (2020), *Edukacja zdalna w czasach COVID-19 Raport z badania*. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. <https://kometa.edu.pl/biblioteka-cyfrowa/publikacja%2C941%2Cedukacja-zdalna-w-czasach-covid-19-raport-z-badania>, 5.12.2022.

**Kalina Jastrzębowska**

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.09>

ORCID: 0000-0002-0973-9501

University of Warsaw

[kw.jastrzebows@student.uw.edu.pl](mailto:kw.jastrzebows@student.uw.edu.pl)

## **What is the area of a pig? Problem posing and problem solving in early childhood education**

### **Summary**

Problem posing and problem solving serve as a crucial element of classroom instruction in early mathematics education, and have long been a topic of study of many practitioners and researchers. Used as a powerful tool for differentiation, they affect the ways in which the practice of mathematics is perceived by students and also help teachers gauge children's understanding of concepts. In the student-centered approach, problem posing and problem solving can successfully engage students in creative educational situations. This research has been part of a broader design research project, the aim of which was to investigate the relationship between a classroom environment that allows for dialogue and young children's propensity to design and solve their own tasks. Methodology included taking field notes and photographs, followed by reflection sessions. Turning young mathematicians into independent inquirers helped them gain authentic ownership of their knowledge. Additionally, it aided in the development of the young children's competencies in effective engagement in problem posing activities. The toolbox of instructional techniques for problem posing in the classroom evolved, transforming mathematical classrooms into inquiry polygons for all learners.

**Keywords:** dialogic teaching, early childhood mathematics education, problem posing, problem solving

**Słowa kluczowe:** uczenie dialogujące, matematyczna edukacja wczesnoszkolna, formułowanie problemów, rozwiązywanie problemów

*The mind uses its faculty for creativity only when experience forces it to do so.*

Henri Poincaré

### **Introduction**

The importance of solving problems in elementary school mathematics classrooms derives from the fact that most mathematical concepts can be taught through carefully designed problems (NCTM 2000: 52). Teachers who understand this simple truth can use and adapt

tasks that will lead students towards anticipated learning goals. Fostering mathematical inquisitiveness through problem solving can develop human curiosity and, hence, lead to the formulation of new problems to be solved. The idea of asking questions and posing problems is crucial at every stage of mathematical education. “Problem posing refers to both the generation of new problems and the reformulation of given problems. Thus, posing can occur before, during, or after the solution of a problem” (Silver 1994: 19). The reformulation of a problem refers to a heuristic strategy described by Pólya (Pólya, Conway 2014: xvi–xvii), and entails turning a complex problem into a simpler variation that is more accessible to the solver.

Designing a task is an excellent way to reveal the level of concept understanding and language development; it is also a measure of creative abilities. It can serve as a means to provide a challenge and promote mathematical sense making. Teachers are able to foster young learners’ mathematical disposition by selecting relevant problems and by offering space for utilizing the students’ natural gift for posing problems.

Problem posing should be considered from the teacher’s perspective, as well as from the perspective of a student. In the case of the former, problem posing can be used as an instructional task or problems can be posed for the students to solve. From the perspective of the student, they may be asked to pose problems with predefined conditions or to redesign existing problems (Cai, Hwang 2020). This article will tackle different classroom situations which present both the teacher’s and the students’ perspectives.

Creating a problem-solving atmosphere requires providing problem-centred activities that offer opportunities for children to participate in “interactive situations in which sharing their ways of thinking is encouraged and respected” (Wood 1993: 12). These activities allow for students to construct concepts and operations of progressively advanced character; they promote the development of independence in approaching challenging and open-ended problems.

Students’ powers of communication can be improved by implementing dialogic teaching, which is guided by six principles offered by Robin Alexander (2020: 131):

- Collectivity – joint learning and enquiry performed in groups or as a class;
- Supportiveness – feeling able to freely express ideas, helping each other to gain common understanding;
- Reciprocity – listening to each other, sharing ideas, considering alternative viewpoints;
- Deliberation – presenting and evaluating arguments, working towards reasoned positions and outcomes;
- Cumulation – building on their own and each other’s contributions, chaining them into coherent lines of thinking and understanding;
- Purposefulness – talk is designed to gain specific educational goals in view.

Dialogic teaching emphasizes the value of responsible learning – negotiating and co-constructing meanings through dialogue. It invites students to become thinkers and reasoners who actively participate in creating the culture of argumentation. “Becoming

a good mathematical problem solver – becoming a good thinker in any domain – may be as much a matter of acquiring the habits and dispositions of interpretation and sense-making as of acquiring any particular set of skills, strategies, or knowledge. If this is so, we may do well to conceive of mathematics education less as an instructional process (...), than as a socialization process” (Resnick 1988: 58). By creating a dialogic space, we facilitate the gaining of new argumentation skills, so students may strengthen their intellectual abilities and become more successful learners.

## **Methodological framework**

### ***Research problem and research questions***

Within the framework of the dialogic teaching approach, collective learning and inquiry are promoted not only as social and emotional acts, but also as the ultimate achievement in the process of purposeful classroom talk. Hence, the main research problem was stated as follows: What is the relationship between a classroom environment that allows for dialogue and young children’s propensity to design and/or solve mathematical tasks?

The variable of interest in this inquiry was the quality of responses students gave to problem posing over the course of two semesters. Moreover, the author aimed to answer the following questions:

- What are the best instructional strategies to help promote productive problem posing?
- What are effective strategies for scaffolding language?
- How can the idea that understanding the solving process is the essential part of problem solving be reinforced?

### ***Research structure***

Throughout the research process, a student-centered and dialogic teaching approach was implemented. The teacher-researcher worked with six groups of elementary school children in grades 1 to 3, teaching 30 hours of mathematics per week during the course of one school year in a private school in Warsaw, Poland. A concise and comprehensive definition of **design research** is given by Bell, who described it as “those enterprises that involve intentional design coupled to empirical research and theorizing about what takes place in the authentic contexts where the designed objects come to be used” (Bell 2004: 245). According to Freudenthal, this research method is “experiencing the cyclical process of development and investigation and describing this experience in an honest, self-justifying way, so that this experience passed on to others can become their own” (Freudenthal 1991: 161). The importance of this kind of research is the combination of theory and practice. The researcher-theorist plans actions to bring about a solution to a problem, then tests the ideas supported by the theory in the environment affected by the problem. The main question she

tries to answer is: “Will it work?” rather than “Is it valid or true?” Design research seeks to construct knowledge that is both actionable and open to validation.

The aim of design research is to develop the means, tools, tasks, materials and activities that will serve the learning process and bring a remedy to the problematic situation at the center of the research action. The collection of the developed methods is the final product of the researchers’ efforts (Mintrop 2016: 16).

In the course of the research process, the researcher took field notes and gathered photographs of examples of students’ work. Cycles of reflection followed lesson series and served as cognitive tools to navigate the process of designing and redesigning activities. The number of classes and the number of pupils, together with a breakdown by gender, are shown in the Table 1.

Table 1. Number of girls and boys in the classes in which the design research was conducted

School Year 2022/2023		
Class grade	Girls	Boys
Two Year 1 classes	17	10
Two Year 2 classes	11	12
Two Year 3 classes	15	11

Source: Author’s research.

This design research is described by a **hypothetical learning trajectory** containing learning objectives, a description of the activities and the anticipated outcomes of their implementation, as well as their relevance to the students’ reasoning and thinking processes. The hypothetical learning trajectory relates to teaching as an exploration of various aspects of the teacher’s knowledge, setting objectives and direction of the activity to be followed by the trajectory of the educational process and the students’ mathematical learning and thinking (Simon 1995). Initially, the process of constructing a hypothetical teaching/learning trajectory was associated with the design of single lessons, but was later extended to include series of activities of a similar nature. Proposals for corrective changes were implemented, reflected upon, revised and expanded with new elements (Table 2).

Table 2. Hypothetical learning trajectory defined in the present design research

Features of collaborative classroom culture	Designed activities for the students	Students’ dimension	
		expected outcomes	real outcomes
Interactive settings	Problem posing in groups	Collaborative metacognition developed	Asking metacognitive questions about one’s thinking to others

Features of collaborative classroom culture	Designed activities for the students	Students' dimension	
		expected outcomes	real outcomes
Cooperative goal structures	Presenting individual/group work results	Evolution of presentation skills, number sense development	Confidence in presenting ideas, handling questions number sense developed
Emphasizing the solving process	Explaining the solving process	Discussing steps of a solving process	Reflection on strategies
Using strategies for scaffolding language	Whole class discussions	Mathematical language improvement	Paying attention to clarity and precision of mathematical language
Metacognitive interventions	Answering metacognitive questions	Metacognitive awareness enhancement	Providing justifications and reasons

Source: Author's research.

The results of this research will be presented in the form of the analysis of examples of problems that were posed and/or solved by the students with reference to real outcomes in the students' dimension.

## Results

### *Problem posing in groups*

#### *Problem 1. Pose a problem with fractions (Year 2)*

Both examples (Fig. 1, 2) that are presented below come from of a set of group work results. Each group was asked to discuss a posed problem at the board.

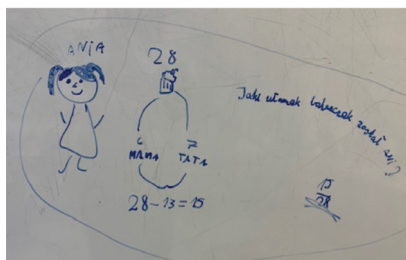


Figure 1. Year 2 work example (group of girls)

Source: Author's archives.

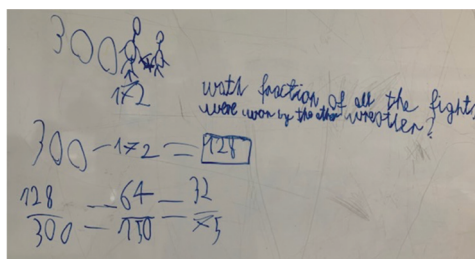


Figure 2. Year 2 work example (group of boys)

Source: Author's archives.

Figure 1 illustrates the following problem created by a group of girls:

Ania baked 28 cupcakes. She gave 6 of them to her mom and 7 of them to her dad. What fraction of all the cupcakes was left for Ania?

Figure 2 illustrates the following problem posed by a group of boys:

Two wrestlers had 300 fights between them. One of them won 172 fights. What fraction of all the fights was won by the other wrestler?

In both cases, the students exhibited a full understanding of the concept of fractions. Solving the first task required an extra step, which made it more engaging. The second group decided to simplify the final fraction, which was quite a challenge.

*Problem 2. Pose a problem to a given equation (Year 2):  $639 - ? = 96$*

One example of a problem that was posed by a group of students was as follows:

A florist had 639 flowers. He lost some of them and the next day had only 96. How many flowers did he lose?

The extension of the task was to pose additional problems without a prompting equation but with the use of the students' own equation (Fig. 3). Here we have two examples of group work results:

There were 149 apples on a tree. A monster ate 85. How many apples are left?

There were 583 pencils in a classroom. Some of them went missing and now there are only 240 pencils left. How many pencils went missing?

Different cognitive processes underlie the two types of problem-posing tasks above: in the first case, the process of comprehending and organizing quantitative information was involved, in the second case, it was the process of editing quantitative information. All of the problems posed could be solved by using three different strategies of the students' choice: adding up on the number line, subtracting by splitting a subtrahend to tens and units, and splitting both minuend and subtrahend. When children were asked for the justification of their solving strategy choice, they answered that they "wanted to find the easiest way to bring the result." The first group expressed the likeness of a number line and the need "to see how the solution is created." With these three examples, the other students in the class agreed that the chosen strategies worked well for the given tasks. Answering metacognitive questions such as "Why did you do it this way?" or "Why did you choose this strategy?" helps the students realize that they know different ways to tackle the task and that they have a choice (and a voice) in their mathematical endeavours.

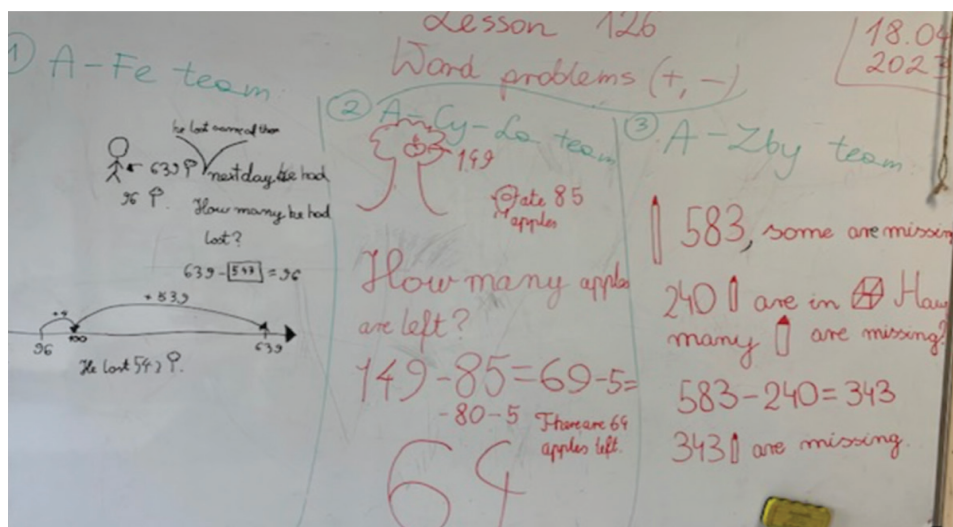


Figure 3. Children's tasks with solution (Year 2)

Source: Author's archives.

### Presenting individual/ group work results

For the purpose of the further analysis, the term “number sense” must be defined. According to Howden, “number sense can be described as good intuition about numbers and their relationships. It develops gradually as a result of exploring numbers, visualizing them in a variety of contexts, and relating them in ways that are not limited by traditional algorithms” (Howden 1989: 11). Providing an environment that fosters curiosity and exploration is essential for the development of number sense. An important component of the students' problem-solving process is formulating follow-up questions that help in organizing their thoughts and in ensuring that they fully understand the posed problem. The two following problems posed by the teacher successfully prompted the students to ask follow-up questions and, therefore, to reach a deeper understanding of the problem.

**The first problem presented to the students had to do with Number Jumbler, which is a mathematical game** consisting of seven dice locked in a plastic container called a jumbler. The object of the game is to get the sum of the numbers on the five coloured dice as close as possible to the sum of the numbers on the two black dice. The numbers on the dice are changed by rolling the **Number Jumbler** against the palm of one's hand. Each coloured die's number can be used only once as part of any possible mathematical operation in any combination or order.



*Problem 1. Try to reach 36 (the target number) by using 1, 1, 5, 4, 1 and any operation (addition, subtraction, multiplication, division) (Year 1)*

Before working together in groups, the students had a chance to ask questions about the problem at hand (Fig. 4). The following are a few examples of their questions:

- Do we need to use all the numbers?
- If we add 1 and 1, can we then add 2 to 5 and multiply 7 by 4?
- Can we stay with one calculation only?
- What happens if we multiply by 1?
- Does it make a big difference if we add  $1 + 1 + 1$  and multiply it by  $5 + 4$ ?

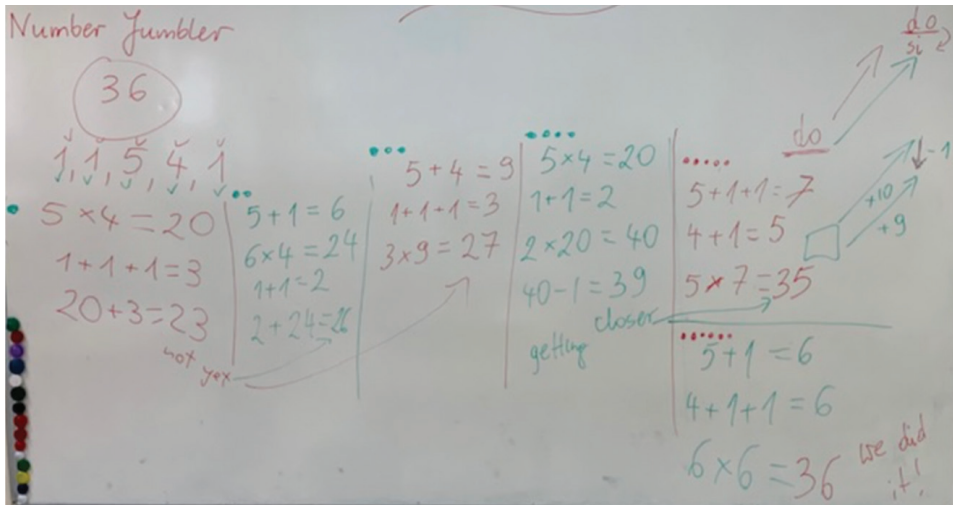


Figure 4. Students’ solutions for reaching a target number in the Number Jumbler game

Source: Author’s archives.

Every time a new group was presenting their findings, the teacher was trying to build a positive tension in the classroom by making comments like: “not yet” or “getting close” and finally “We did it!” The whole class was very much engaged in the activity and many children wanted to take a new target number to try to tackle the problem on his/ her own at home. Here is one of the examples of solutions to the new target number of 42 and 2, 5, 2, 3, 3 as numbers to be used to reach it. The first grader was able of going through a systematically designed process leading to the solution of a complicated task. First, the girl used  $2 \times 5 = 10$ ,  $10 \times 2 = 20$  and  $3 \times 3 = 9$ . This is when she realized that the target number couldn’t be reached that way. The second attempt was  $3 + 3 = 6$ ,  $6 + 2 = 8$ ,  $8 \times 5 = 40$  and  $40 + 2 = 42$ , which brought her to the goal.

Nevertheless, the girl continued her search and found another way to reach the target number, which was:  $5 \times 2 = 10$ ,  $10 - 3 = 7$ ,  $3 \times 2 = 6$  and  $7 \times 6 = 42$ .

Such actions, initiated by the students themselves, create an inspirational experience for the rest of the group and serve as a means of improving students' number sense. The autonomy of learning is boosted as a result of such situations.

*Problem 2. The perimeter of a rectangle is 20 cm. What could its length and width be? (Year 2)*

The second graders were already familiar with 2-D shapes, yet this type of an open-ended task posed by the teacher was a great challenge. Group collaboration in testing this geometrical situation was very lively and the groups were eager to share their findings.

Not all of the groups knew right away how to tackle the problem. Some of the children started adding four numbers to reach 20 as total. Then, they realized that this is not right because a rectangle has two pairs of identical sides. One of the students realized that 20 cm consists of 2 parts of 10 cm each. After that the groups started working with number bonds to 10 and the results were as follows:  $P = 2 \times 6 \text{ cm} + 2 \times 4 \text{ cm} = 20 \text{ cm}$ ,  $P = 2 \times 7 \text{ cm} + 2 \times 3 \text{ cm} = 20 \text{ cm}$ ,  $P = 2 \times 8 \text{ cm} + 2 \times 2 \text{ cm} = 20 \text{ cm}$ ,  $P = 2 \times 9 \text{ cm} + 2 \times 1 \text{ cm} = 20 \text{ cm}$ . For a moment the children were confused with two following results:  $P = 2 \times 10 \text{ cm} + 2 \times 0 \text{ cm} = 20 \text{ cm}$  and  $P = 4 \times 5 \text{ cm} = 20 \text{ cm}$ . The first one didn't make sense because "this wouldn't be a rectangle!" The second equation brought doubts because as someone stated: "But this is a square, not a rectangle!" Only answering the teacher's question: "Does a square have two pairs of identical sides?" helped the students to realize that a square is also a rectangle. The whole process: posing a question, group work, results presentations and whole class discussion lasted for two lessons. At the end, the students were asked to reflect on the steps that were taken. This is how they described the route leading through the process:

1. First, we talked about what a rectangle is and how we calculate its perimeter.
2. [In groups] we tried to find numbers that give 20.
3. X said that we have to look for numbers that give 10 because these two parts are the same [the child meant the total of the length and the width].
4. We found number bonds to 10 and added them up.
5. We had a talk about 0 cm by 10 cm rectangle and we could see that it wasn't a rectangle.
6. We explained why a square is a rectangle.

These statements were offered by the individual group members who volunteered to contribute to the discussion. Through the reflection on the solving process, everybody has a chance to make sure that he/she has the full understanding of what was done by the group and by the class. The teacher may ask specific group members to contribute to the final discussion. All the children know that at the end of group work time, everybody should be ready to talk. The groups are usually chosen by the teacher with mixed ability feature

as a characteristic. If the students insist on their individual choice of groups and one of the teams finishes solving the original problem, they may be asked to extend the task or to generate an alternative one.

Open-ended tasks give many opportunities for verification of students’ concept understanding and at the same time, they bring the scaffolding process to the teacher’s attention.

**Explaining the solving process**

After introducing the concept of area by using different sized unit squares (1 mm<sup>2</sup>, 1 cm<sup>2</sup>, 1 dm<sup>2</sup> and 1 m<sup>2</sup>) and measuring the area of various objects, the students were supposed to solve a task posed by the teacher.

*Problem 1. Design your own irregular shape and estimate its area (Year 3)*

Figures 5 and 6 show two examples of the results of individual work in response to the posed problem and can demonstrate the mature thinking abilities of the children.

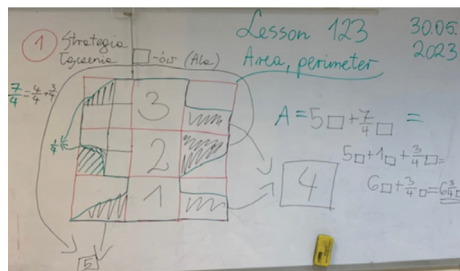


Figure 5. Year 3 students’ work samples

Source: Author’s archives.

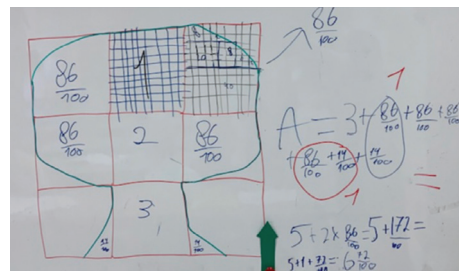


Figure 6. Year 3 students’ work samples

Source: Author’s archives.

In the first case the strategy was called “joining the squares.” It was described as “first looking for the whole squares and later trying to combine parts of the squares to form either full squares or the biggest possible part of a square.” The units in which the area was expressed were simply called squares. The first 3 squares could be obtained in the obvious way by counting full squares, square number 4 contained two halves, square number 5 was a combination of the two smaller shapes that complemented each other to form another full square. Finally, for precision purposes, the squares were divided into quarters, four quarters turned into one square, then the other two smaller parts estimated to 1/4 of a square and with the two other quarters added to 3/4, so finally the whole area becomes 6 and 3/4 of a square.

The second example shows a shape of a tree. The student wanted to work on the estimation in the most precise manner. Because of that, after counting up the first 3 full squares, the other squares were divided into smaller units (100 smaller units becoming 1 big unit

as in  $1 \text{ cm}^2 = 10 \text{ mm} \times 10 \text{ mm} = 100 \text{ mm}^2$ ). By counting the missing parts of the square as  $14/100$ , the other part could be counted as  $86/100$ . Four parts of that size are present, the other two by the tree trunk have identical sizes of  $14/100$ . That way the final calculations are  $P = 3 + 86/100 + 86/100 + 86/100 + 86/100 + 14/100 + 14/100 = 5 + 172/100 = 6$  and  $72/100$ . The square symbol is missing in the calculations but the students kept referring to a square as a unit.

In both cases the students exhibited a very deep understanding of the concept of area, they were also able to explain their ideas very clearly, so the rest of the class was fully satisfied with the explanations about the problem-solving process.

*Problem 2. Estimate the area of an animal silhouette (Year 3)*

Problem situation was created by providing the children with woodblocks with animal shapes. After choosing one of the blocks, the students were supposed to outline the shape on a graph paper and calculate its area. The graph paper had either  $1 \text{ cm}^2$  or  $1 \text{ mm}^2$  size squares. One of the tasks generated by the students was:

What is the area of a pig? (Year 3)

The students chose  $1\text{-mm}^2$  grid paper because as they stated: “that would give them the more precise answer.” They analyzed the pig print by dividing the whole shape into squares of  $1 \text{ cm}^2$  and then, within these squares, they dealt with smaller fragments by using a smaller unit – squares of  $1 \text{ mm}^2$ . After completing their count of full  $1 \text{ cm}^2$  squares ( $8 \text{ m}^2$ ), they added the parts of the squares by adding the tiny squares expressed as  $1 \text{ mm}^2$  units:  $85/100 + 85/100 + 86/100 + 75/100 + 73/100 + 18/100 + 12/100 = 4$  and  $34/100$  (the last row of calculations),  $87/100 + 14/100 + 13/100 + 95/100 + 21/100 = 2$  and  $20/100$  (that should be 2 and  $30/100$ ),  $21/100 + 79/100 + 70/100 + 86/100 = 2$  and  $56/100$  with all three results added up to  $17.10 \text{ cm}^2$ . Although a small mistake was made during the addition process (the perimeter should be  $17.20 \text{ cm}^2$ ), one can see that the solving process was carried with mathematical clarity and elegance (Fig. 7).

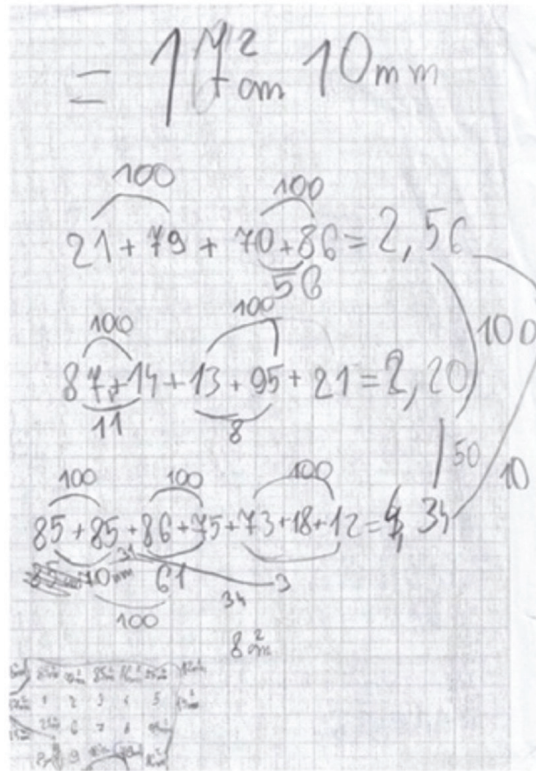


Figure 7. The solution of the problem presented by Year 3 students.

Source: Author’s archives.

**Whole class discussions**

*Problem 1. Does  $54 - 27 = 57 - 24$ ? (Year 1)*

Children in Year 1 were asked if  $54 - 27$  gives the same result as  $57 - 24$ . They needed to justify their decision. Originally many students answered “yes” to this question, but some others didn’t agree. Then the discussion started. Somebody decided to split the numbers into tens and units and then perform subtractions accordingly:  $50 - 20$ ,  $4 - 7$  and  $50 - 20$ ,  $7 - 4$ . Because  $50 - 20 = 30$  in both cases, the children realized that the final question was: “Is  $4 - 7$  the same as  $7 - 4$ ?” Someone said that  $4 - 7 = 0$  and  $7 - 4 = 3$ . Not everybody agreed with the first statement. Then one of the children came to the board and using a number line demonstrated that  $4 - 7 = -3$ . After being asked if both results (0 and  $-3$ ) can be correct, the students decided that only one answer: either 0 or  $-3$  can be true, because there is only one truth. At this moment one girl explained: “Yes, there is only one truth, but the way we perceive it depends on how much we know, because if somebody has no idea that we have

negative numbers, then this person cannot decide that  $-3$  is true.” The students agreed with that and were very content that they had a chance to discover numbers “on the left side of a 0.” This example can give us a genuine insight into the mind of a child. The children love to run investigations and they are very eager to search for truth. Their philosophical disposition can and needs to be challenged during regular mathematics lessons.

Replacing the original problem “Is  $54 - 27 = 57 - 24$ ?” by “Is  $4 - 7 = 7 - 4$ ?” was an example of applying reformulation (problem posing). As a result, the children found a simpler form of a task to work on. This is one of the heuristic strategies for problem solving.

*Problem 2. What number could be used in the box (i.e., in the denominator) so the given number sentence makes sense?  $1/\square$  of 100 =*

*Try to look for as many solutions as possible. (Year 2)*

After solving the open-ended task posed by the teacher, the students were supposed to work individually or in groups to generate a problem by varying a single element (number 100) of the original. There was an additional condition given to the children in this investigation – they were supposed to try to notice something interesting about their solutions (Fig. 8).

$\frac{1}{\boxed{1}}$  of 100 = 100  
 $\frac{1}{2}$  of 100 = 50  
 $\frac{1}{4}$  of 100 = 25  
 $\frac{1}{5}$  of 100 = 20  
 $\frac{1}{10}$  of 100 = 10  
 $\frac{1}{20}$  of 100 = 5  
 $\frac{1}{25}$  of 100 = 4  
 $\frac{1}{50}$  of 100 = 2  
 $\frac{1}{100}$  of 100 = 1

Figure 8. Set of solutions to the original problem (Year 2)

Source: Author's archives.

Year 2 students had a chance to explore the solutions to the task and then they needed to choose their own number to continue the exploration. They tried to find the number which could give them the greatest number of solutions (Fig. 9, 10).

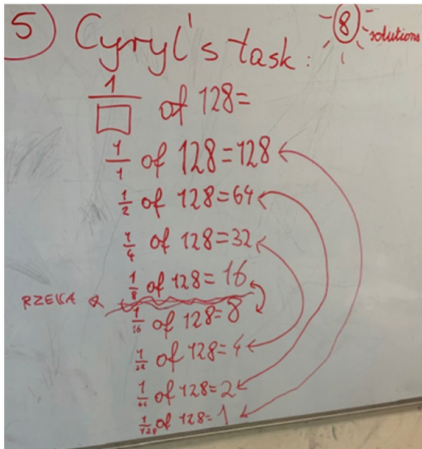


Figure 9.  $1/\square$  of 128 =

Source: Author's archives.

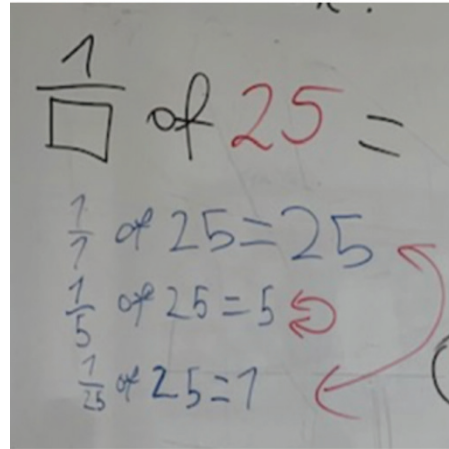


Figure 10.  $1/\square$  of 25 =

Source: Author's archives.

The children realized that the missing denominators (“numbers at the bottom”) have to be factors of the number of their choice. Then they started discussing a pattern among the set of denominators and the set of solutions and they figured out that the created number sentences could be paired. The first time that it happened, the students didn’t pay attention to the order of solutions, but later they were trying to work systematically to design symmetrical patterns. Someone decided that in the middle there is a “river” (RZEKA) that separates the two parts. At this point somebody discovered that for some numbers, like 25, the number of factors wasn’t an even number, so the class became excited about looking for some other numbers of that type and thanks to that, the whole class could discover square numbers.

Solving this type of mathematically rich open-ended task may give the children a lot of satisfaction. It leads to discoveries of the new layers and meanings. Language scaffolding was a very important part in the solving process. Many times, the students needed to describe the concepts they were discussing and they were happy to be offered the forgotten names such as a factor, denominator, or symmetry. Using proper vocabulary made their life as explainers much simpler.

*Problem 3. How do you find the perimeter of a curved shape? (Year 2)*

The second graders were already familiar with the concept of the perimeter of polygons. They were supposed to work in pairs, and each group was given a paper with a shape. Children could also pick any object from a given set to solve a problem: a ruler, a measuring tape, a marker, a ring, a bottle top, a string. After the group work, the students had a chance to present their ideas. A whole set of solving strategies was created:

1. Use a measuring tape (place the measuring tape along the shape and measure).
2. Use fingers – spread them at a distance of 2 cm, count how many 2 cm parts we have (divide the shape into small sections of the same length, multiply the number of pieces by the length of a piece – the smaller they are, the more precise the result).
3. Step-by-step with a ruler, try to use every new direction (divide the shape into smaller pieces trying to measure parts that are close to segments, then add the lengths of the parts).
4. Use a bottle top and travel around the shape (count the number of full turns and find the circumference of the bottle top, multiply).
5. Place a string on the shape then use a ruler to measure the string.
6. Use a string to make a measuring tape by marking centimeters and count.
7. Use a string to measure parts of the shape, measure what is left (measure parts of the shape with a string, add them up).

Offering a clear and precise description of the solving strategy was a challenging task for the groups. It required a lot of scaffolding of the language to formulate the final “recipes” for different strategies. The text written in italics (above) is the original form of the students’ instructions. The final versions (after negotiating the meanings and clarity with the whole class) are written in parentheses. Some examples of Year 2 group work are presented below, in Figures 11–13.



Figure 11. Strategy number 2

Source: Author’s archives.

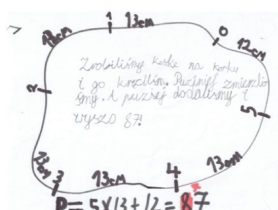


Figure 12. Strategy number 4

Source: Author’s archives.

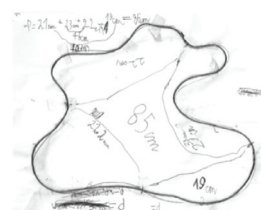


Figure 13. Strategy number 7

Source: Author’s archives.



### *Answering metacognitive questions*

Discussing metacognitive processes may be easily exposed when analyzing mistakes. This invaluable learning tool to be used with the children is not to be emphasized enough.

*Problem 1. Compare these three number sentences:  $38 + 18 = 20$ ,  $38 - 18 = 20$  and  $38 + 18 = 20$ . What can you see? (Year 1)*

The children knew that something wasn't right. They were working in groups and afterwards shared their ideas with the whole class. Somebody explained that only the second number sentence had the right result, but then the children were supposed to discuss how it happened that the mistakes in the other two cases occurred. That was interesting to watch children's engagement.

Student: In the first situation somebody made a mistake and instead of minus used plus.

Teacher: How did this mistake occur?

S: That person didn't pay attention.

S: In the last case someone wanted to split the numbers and got  $3 + 1 = 4$  and  $8 + 8 = 16$  and added these two results.

T: How did this happen?

S: First the person didn't know that 3 in 38 and 1 in 18 were tens and then he added 4 to 16 which was good, but the final result couldn't be right because of this "mixed up" mistake.

T: Was it the same type of mistake that in the first example?

S: No, here that person didn't understand.

T: Okay, so that was a good mistake, because thanks to our discussion we made sure that everybody was on the same track. That was a GOOD MISTAKE.

Recognizing good mistakes by Year 1 students can be a real treat for the teacher. After this incident, some of the children wanted to become Good Mistake Detectives, a couple of weeks later the majority of the children in both classes were ready to join them in their search.

Students can be very reflective about their own mistakes. That gives the chance to the teacher to make sure that the scaffolding process takes place in the classroom. Some examples of classroom interactions can be seen in the table 3.

Table 3. Examples of teacher-student exchanges related to mistakes

Student's statement	Teacher's response
"I always make the same mistake."	"So now you know when to be more attentive."
"Why did I make this mistake??"	"Take a few steps back in the solving process and maybe you will find the answer to your question."
"It is always easier to find other people's mistakes."	"That's why I like you to check your work together with a partner."
"Correcting my own mistakes makes me become more attentive later on."	"That's why it is a good habit to have the mistake marked but not corrected by the teacher."
"Correcting other people's mistakes makes me more aware of why the mistakes were made."	"Exactly, you start analyzing the mistakes and you make sure that you understand the concepts."

Source: Author's archives.

Analyzing some examples of "good mistakes" helps the children to start paying attention to the value of mistakes and to the importance of the solving process. Another strategy could be to ask the students to check their work in pairs or in groups. They are usually very eager to look for other people's mistakes. One can also give the children samples of work with mistakes and to analyze them together in a class discussion or to ask the children to prepare tasks with mistakes but to have the explanations for making these mistakes. By guiding the students, one can help them to enhance their metacognitive awareness. At the same time, it may become clearer to the students why they should pay attention to the steps of the solving process.

## Conclusions

In the dialogic classroom, activities are organized around tasks fostering curiosity and exploration. Group work promotes collaborative learning which impacts students' agency. Teacher's responsibility is to provide challenging tasks, support effort and encourage children's contribution. Participating in dialogue enhances students' potential, helps them discover new concepts and enables to exchange meanings. Teacher's role is also to provide framework to bring children's understanding and knowledge development to the next level.

Students in early childhood education are full of creative energy. Their open minds are bursting with ideas which can be utilized during exploratory talk. Their imagination can vent through asking questions and posing problems that can be initiated through many instructional strategies. The first encounters with numbers can conveniently serve as problem situations. Children may be asked to think of a story in which the given number is present. With the evolution of arithmetical skills, one can ask the students to think of a story that will be

solved with a specific arithmetic operation. Usually when posing problems, students may be thinking about solutions, so giving them an equation, a graph or a model (a number line) to build their problem around it, can be quite helpful. After solving a problem posed by a teacher, children may be asked to extend a problem, to generate a task by varying a single element or to design a problem related to the original one. The teacher may also try to ask questions like: “What else can we ask about now?” or “Can you think of changing the situation in the original story so a different question may be asked?”

With the experience gathered by the children, the complexity of problems and the clarity of language arise. Scaffolding language development requires special attention from the teacher and it can be obtained by:

- encouraging students to create mathematical statements independently;
- rephrasing students’ statements to point out the proper language use;
- asking other students to rephrase someone’s statement;
- reviewing vocabulary (important phrases) before group work/discussions;
- referring to the vocabulary that is presented in the classroom (the word you are trying to describe is on the board);
- asking students to improve their language (How can you rephrase your statement?).

That way the independence is not taken away from the students but the conditions for growth are provided. Scaffolding norms of inquiry classroom can also transform the quality of the collaborative learning environment. Negotiating concept understanding and making sense of the solving process can be introduced by asking the students questions:

- What did you do?
- Can you tell us more about it?
- Do we all agree with what X just said?
- How can we explain this solving strategy?
- Who can take over the explanations from that point?

The teacher can use such questions to initiate a meaningful talk not only during the whole class discussion but also while moderating group work. Reflecting on the solving process after the activities is crucial for students’ understanding that not only the final result is in focus. Sharing incomplete ideas and “reasoning that operates on the reasoning of another” (Berkowitz, Gibbs 1983: 402) can become everyday classroom experience. It can help the children realize that mathematical inquiry is about collaboration which brings everybody to a better understanding. The reflection can occur by:

- Going through the steps of the solving process (What were the steps? How was it done?);
- Discussing the difficult parts of the solving process (Which part of the solving process was difficult to you and why?);
- Reasoning about the choice of the most effective strategy (Why did you choose this strategy for this problem?);
- Analyzing mistakes /looking for good mistakes.

Experiencing the joys and struggles of problem posing and problem solving can give the students a sense of immersion in authentic mathematical reality. We provide the students with more human version of mathematics and offer them space to add their personal touch to it.

## References

- Alexander R. (2020), *A dialogic teaching companion*. New York, Routledge.
- Bell P. (2004), *On the theoretical breadth of design-based research in education*. "Educational Psychologist", 39(4).
- Berkowitz M.W., Gibbs J.C. (1983), *Measuring the developmental features of moral discussion*. "Merrill-Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology", 29(4).
- Cai J., Hwang S. (2020), *Learning to teach mathematics through problem posing: Theoretical considerations, methodology, and directions for future research*. "International Journal of Educational Research", 102.
- Freudenthal H. (1991), *Revisiting mathematics education: China lectures*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Howden H. (1989), *Teaching number sense*. "Arithmetic Teacher", 36(6).
- Mintrop R. (2016), *Designed-based school improvement: A practical guide for education leaders*. Cambridge, MA, Harvard Education Press.
- NCTM (2000), *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA, National Council of Teachers of Mathematics.
- Pólya G., Conway J.H. (2014), *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Resnick L. (1988), *Treating mathematics as an ill-structured discipline*. In: R. Charles, E. Silver (eds.), *The teaching and assessing of mathematical problem solving*. Reston, VA, National Council of Teachers of Mathematics.
- Silver E.A. (1994), *On mathematical problem posing*. "For the Learning of Mathematics", 14.
- Simon M.A. (1995), *Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective*. "Journal for Research in Mathematics Education", 26(2).
- Wood T.L. (1993), *Rethinking elementary school mathematics: insights and issues*. Reston, VA, National Council of Teachers of Mathematics.

**Patrycja Brudzińska**

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.10>

ORCID: 0000-0002-7095-0082

Uniwersytet Gdański

patrycja.brudzinska@ug.edu.pl

## **Eksploracyjna mowa dziecięca: rola komunikacji werbalnej w trakcie konstruowania**

### **Summary**

#### **Children's exploratory talk: The role of verbal communication during construction**

The article presents the results of qualitative research aimed at recognizing the role of exploratory speech in the process of constructing and engaging in conceptual activity. The study involved 22 third-grade primary school students who were involved in designing, constructing and testing products for four months. The data was obtained through observations, photographic documentation and transcription of recorded dialogues. Two areas were analyzed, including interactions (communication in a group, negotiations, dialogues leading to problem solving, argumentation), as well as communication challenges (both vocabulary and communication style). The results of the analysis indicate the role of exploratory talk as a tool for building meanings supporting problem solving during construction. Conclusions may be important for educational practice and contribute to the promotion of students' conceptual activity.

**Keywords:** exploratory talk, constructionism, early childhood education

**Słowa kluczowe:** mowa eksploracyjna, konstrukcjonizm, edukacja wczesnoszkolna

*Język jest zaprojektowany do czegoś o wiele bardziej interesującego niż transmitowanie treści z jednego mózgu do innego.*

Neil Mercer (2000: 6)

### **O współpracowaniu i konstruowaniu – zamiast wstępu**

Maurice Galton przeprowadził projekt „Observational Research and Classroom Learning Evaluation” (ORACLE), w którym analizowano aktywności podejmowane przez nauczycieli i uczniów wczesnej edukacji (Galton i in. 1980). Badacze zwrócili uwagę m.in. na fakt, że dobranie dzieci w grupy czy posadzenie ich przy wspólnym stole nie świadczy o współpracy. Aktywności proponowane dzieciom nie skłaniały do zaangażowania we wspólną pracę i mówienia o tym, co robią. To problem dzieci pracujących „w grupie”,

a nie „jako grupa” (Mercer, Littleton 2007: 26). W książce *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach* Neil Mercer i Karen Littleton, opisując interakcje społeczne w czasie dziecięcego uczenia się, przedstawili następującą definicję współpracy: „Współpraca oznacza coś więcej niż wspólna praca dzieci (...). Kiedy opisujemy dzieci jako współpracujące lub zaangażowane we wspólne uczenie, mamy na myśli, że uczestnicy angażują się w zorganizowaną, trwającą próbę rozwiązania problemu lub w inny sposób budowania wspólnej wiedzy. Istotne jest, że widzimy współpracę jako zaangażowanie w zorganizowane wspólne dążenie do osiągnięcia celu, wzajemne oraz ciągle (ponowne) negocjacje znaczenia” (Mercer, Littleton 2007: 25).

Współpraca wyrażona zaangażowaniem w rozwiązanie problemu jest istotnym elementem konstrukcjonizmu, czyli koncepcji uczenia się wypracowanej przez Seymoura Paperta (za: Bers 2008: 4). Konstrukcjonizm wywodzi się z konstruktywizmu i zakłada minimalizację transmisji treści przy równoczesnej maksymalizacji aktywności wytwórczej uczniów. Papert uważał, że w trakcie projektowania, wytwarzania produktu, który nazwał *object to think with* („obiekt do myślenia”) (za: Martinez, Stager 2016: 32), uczeń ma możliwość stawiania i sprawdzania hipotez, popełniania i poprawiania błędów, uczenia się, jak się uczyć. W trakcie zabawy, którą Papert nazywał *hard fun*, co oznacza trudną zabawę koncepcyjną, dzieci mogą się uczyć przez działanie – w tym wypadku przez wytwarzanie konkretnego produktu (za: Bers 2008: 38). W niniejszym artykule postaram się ukazać, jak dzieci, rozwiązując problemy w trakcie konstruowania swoich „objektów do myślenia”, korzystały z mowy eksploracyjnej.

### Mowa eksploracyjna

W 1988 r. na polskim rynku wydawniczym ukazała się książka *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, w której autor, Douglas Barnes (1988), przedstawił sposoby dziecięcego posługiwania się mową w trakcie uczenia się. Przyglądając się pracy grupowej dzieci, analizował takie zagadnienia, jak wiedza szkolna a wiedza czynna, refleksyjność uczniów czy oddziaływanie audytorium na proces uczenia się. W swoich rozważaniach uwidocznił rolę mowy eksploracyjnej, która występowała w trakcie grupowych dyskusji. Owe dyskusje, oprócz tego, że rzadko bywają uporządkowane, cechują „częste wahania, przeformułowania, błędne początki i zmiany kierunku” (Barnes 1988: 30). Mowa eksploracyjna jest więc niekompletna, pozwala mówcy formułować i usłyszeć swoje wstępne idee, a także na bieżąco je zmieniać. Według Barnes’a ten typ mowy jest istotny przede wszystkim w sytuacjach, w których chcemy, by uczniowie brali czynny udział w procesie uczenia się. Umożliwienie uczniom uczestniczenia w dyskusjach grupowych, w ramach których mają możliwość wyboru strategii językowych, mogą „myśleć głośno”, prowadzi do tworzenia, oceniania i przyjmowania odpowiedzialności za stawiane przez uczniów hipotezy wyjaśniające (Barnes 1988: 31). Mowę eksploracyjną od mowy prezentacyjnej (*presentational talk*) odróżnia to, że jest nieprzećwiczona, nastawiona na rozwiązanie problemu, nie jest

ułożona, „wyglądzona”. Charakterystyczne dla niej są ciągłe powtórki, cofanie się, występowanie częstych przerw w mówieniu, wzajemne przerywanie wypowiedzi (Corden 2000: 25). Rupert Wegerif i Neil Mercer (1997: 57) podkreślili, że mowa eksploracyjna może w większym stopniu prowadzić do konkurowania idei, a nie osób – członków grupy, ponieważ krytyka pomysłów ma być uzasadniana, a działanie ma prowadzić grupę do rozwiązania problemu. Podstawową zasadą jest pozwolenie uczestnikom na kwestionowanie swoich pomysłów. W definicji, którą sformułował Mercer, uwzględniono zarówno występowanie krytycznej oceny wygłaszanych propozycji, jak i publiczne rozliczanie tych pomysłów, co ma prowadzić do wspólnego poszukiwania najlepszego rozwiązania: „Mowa eksploracyjna to mowa, w której partnerzy krytycznie, ale konstruktywnie angażują się w rozważania na temat swoich pomysłów. Istotne informacje są udostępniane do wspólnego rozważenia. Propozycje mogą być kwestionowane i poddawane kontrargumentacji, ale jeśli tak się dzieje, to podawane są powody i oferowane są alternatywy. Dąży się do uzyskania porozumienia jako podstawy wspólnego postępu. Wiedza jest publicznie poddawana rozliczeniu, a proces myślenia jest widoczny w rozmowie” (Mercer 2000: 152).

Wspomniane „głośne myślenie”, które służy zarówno wyjaśnianiu sobie własnych idei, jak i wypracowaniu wspólnego rozwiązania, będzie skuteczne w sytuacjach, w których członkowie grupy są nastawieni na udowadnianie i bronienie swojego stanowiska. W takim przypadku nie dochodzi do akceptacji wstępnych sugestii, ale do generowania alternatywnych pomysłów, które ostatecznie mogą się przyczynić do rozwiązania problemu (Grueon i in. 2001: 94).

W Wielkiej Brytanii przeprowadzono projekt „Spoken Language and New Technology” (SLANT), w trakcie którego obserwowano pracę grupową dzieci w wieku wczesnoszkolnym. W wyniku podjętych działań, poza mową eksploracyjną, wyróżniono jeszcze dwa typy mowy, w jakie angażowali się uczniowie:

- rozmowa sporna (*disputational talk*) – oparta na krótkich wymianach twierdzeń (Mercer, Littleton 2007: 58), uczestnicy nie dążą do rozwiązania problemu, forsują swoje stanowisko bez argumentacji, liczy się zwycięstwo osoby, a nie znalezienie odpowiedzi (Wegerif, Mercer 1997: 54);
- rozmowa kumulacyjna (*cumulative talk*) – bezkrytyczne przyjmowanie stanowiska innych osób (Mercer, Littleton 2007: 58–59), nie występują konflikty, najważniejsza jest harmonia, dlatego uczestnicy nie poprawiają swoich błędów, a rozmowa nie prowadzi do konstruowania wiedzy (Wegerif, Mercer 1997: 55).

Barnes podkreśla, że uczenie się przez mówienie może wystąpić nie tylko na lekcjach językowych, ale też na matematyce, historii, geografii czy pozostałych przedmiotach. Według Cordena (2000: 25–26) mowa eksploracyjna może być używana w sytuacjach, w których uczniowie odnoszą nowo zdobyte informacje do wcześniej posiadanego doświadczenia, kiedy odkrywają nowe rzeczy, stawiają hipotezy, negocjują, a także w przypadku kwestionowania bądź dowodzenia czegoś, uzasadniania swojego stanowiska, modyfikowania pomysłów, tłumaczenia, demonstrowania oraz w trakcie podejmowania refleksji.

## Mowa eksploracyjna w trakcie konstruowania – badania własne

Niniejszy artykuł koncentruje się na prezentacji wyników związanych z mową eksploracyjną, które stanowią część badań w działaniu dotyczących konstrukcjonizmu. W badaniu wzięło udział 22 uczniów III klasy szkoły podstawowej. Dobór próby był nielosowy, celowy. Wybrano placówkę publiczną znajdującą się na jednym z wielkomiejskich osiedli mieszkaniowych. Spotkania realizowano w sali szkolnej, odbywały się raz w tygodniu od marca do czerwca 2023 r. Łącznie przeprowadzono ponad 30 godzin zajęć. W trakcie każdej sesji warsztatowej uczniowie pracowali w zespołach, które sami dobierali. Zadania problemowe wymagały od uczniów samodzielnego planowania, doboru materiałów, realizacji pomysłów, sprawdzenia skuteczności oraz dokonania końcowej prezentacji. Konstruowanie „obektu do myślenia” wiązało się z rozwiązaniem problemu. Zadania polegały na:

- budowie kulodromu – tak by umieszczona w nim piłka była jak najdłużej w ruchu;
- wprowadzeniu przedmiotu w ruch – w sali postawiono również pochyłą, a każdy zespół otrzymał styropianowe jajko. Zespoły miały za zadanie umieścić jajko na górze pochylni (bez samodzielnego wtaczania ani wdmuchiwania);
- budowie dźwigu;
- konstruowaniu katapulty;
- tworzeniu obwodu elektrycznego;
- konstruowaniu autka napędzanego prądem stałym.

Celem przeprowadzonych badań jest rozpoznanie roli mowy eksploracyjnej w trakcie konstruowania i zaangażowania w aktywność koncepcyjną. Problem badawczy brzmi: Jakie znaczenie ma mowa eksploracyjna w trakcie rozwiązywania problemów w procesie konstruowania? Sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Jakie aspekty mowy eksploracyjnej, takie jak wyrażanie pomysłów, stawianie hipotez, argumentowanie, negocjowanie, nadawanie znaczeń czy głośne myślenie, występują w procesie konstruowania?
2. Jakie trudności komunikacyjne występują w trakcie zaangażowania w aktywność koncepcyjną?

Materiał, który włączono do analizy, zawiera: notatki z przeprowadzonej obserwacji, dokumentację fotograficzną i filmową oraz transkrypcję dialogów – pracę grup rejestrował dyktafon. W trakcie obserwacji istotne było zachowanie neutralności i nieingerowanie w proces konstruowania, dlatego zarówno prowadząca badania, jak i wychowawczynie klasy nie sugerowały odpowiedzi, nie podpowiadały rozwiązań. Zadaniem badacza było przede wszystkim zorganizowanie materiałów i przedstawienie głównego problemu, następnie gromadzenie danych z obserwacji i prowadzonych rozmów oraz tworzenie dokumentacji fotograficznej. Dziennik obserwacji został podzielony na części, z których każda odpowiada jednemu z sześciu wskazanych zadań. Każdemu zadaniu przypisano obszary:

- inicjatywa oddolna – podejmowanie aktywności przez dzieci, przejmowanie odpowiedzialności za zadania, podział zadań w grupie;



- współpraca/konflikt – wspólne zaangażowanie w rozwiązywanie problemów, udzielanie pomocy, występowanie kłótni, trudności komunikacyjne;
- podejmowane czynności eksploracyjne – stawianie hipotez, dążenie do rozwiązania problemu, prowadzenie obserwacji, argumentowanie;
- ewaluacja, przebieg prezentacji – dokonywanie samooceny konstrukcji, omawianie jej elementów, refleksje dotyczące samodzielnej pracy.

Tak przygotowane arkusze obserwacji pozwoliły na analizę i porównanie elementów związanych z mową eksploracyjną. Surowe dane były kodowane tematycznie, co pozwoliło identyfikować kluczowe zagadnienia i wyróżniać poszczególne aspekty mowy. W wyniku przeprowadzonej analizy zawartości wyróżniono dwa obszary:

- **interakcje** – komunikacja w grupie, negocjacje oraz dialogi prowadzące do rozwiązywania problemów;
- **wyzwania komunikacyjne** – trudności związane z prowadzeniem dyskusji i przekazywaniem swoich spostrzeżeń oraz pomysłów.

### *Interakcje*

Analizując mowę eksploracyjną, należy zwrócić uwagę na dialogi, w których pojawiają się słowa: „jeśli”, „ponieważ”, „bo” – w ten sposób mówiący często zaczyna uzasadniać swoje zdanie. Natomiast pytania: „dlaczego?”, „a co jeśli?” mogą wskazywać na zaangażowanie uczestników i próbę wspólnego rozwiązywania problemu. W analizie zarejestrowanych rozmów odnotowano występowanie negocjacji. Uczniowie, argumentując swoje stanowisko, próbowali przekonywać do swoich pomysłów pozostałych członków grupy. Pierwszym przykładem jest sytuacja, w której chłopiec chciał umieścić lejek na początku kulodromu, jednak wykonanie mogło doprowadzić do zatrzymania piłki już na początkowym etapie. Zauważyła to koleżanka z zespołu:

A (dz.): Jak to tu wrzucisz, to ona nie wpadnie do dziury.

B (ch.): Wpadnie, patrz [demonstruje i piłka wpada do otworu]. Piłka się tu zmieści, tak zrobiłem...

A (dz.): [przerywa] Tak, ale nie wpadnie zawsze, może, ale nie musi. Musimy tak zrobić, żeby zawsze wpadła, rozumiesz?

Pomysłodawca wykonał ponownie kilka prób i przekonał się, że koleżanka ma rację, jego sposób nie gwarantował niezawodności.

B (ch.): OK, no rację masz, to trzeba zmienić.

Jest to przykład sytuacji, w której uczniowie, rozmawiając i demonstrując działanie projektowanych przedmiotów, uniknęli możliwej porażki.

Przykład z innej grupy ilustruje negocjacje, w których ostateczne podjęcie decyzji nie polegało na przekonywaniu, ale głosowaniu. Piłka nie mogła pokonać zakrętu, za każdym razem zatrzymywała się w tym samym miejscu.

A (dz.): Trzeba zakręt skrócić.

B (dz.): Niiieeee, nikt nie ma takiego długiego.

A (dz.): Ale utyka piłka, widzisz?

B (dz.): No to podniesiemy jeszcze tor, rozpędzi się i przeleci.

A (dz.): Nie, mamy za mało materiału i czasu.

C (dz.): Dobra, głosujemy, kto jest za skracaniem [4 z 5 pięciu osób wybrało to rozwiązanie].

B (dz.): Dobra, skracamy.

W tej rozmowie można zauważyć, że obie strony poprawnie argumentują, dążąc do znalezienia rozwiązania. Dziewczynka B, która nie chciała skracać zakrętu, podała rozwiązanie, które mogło przynieść sukces. Jej koleżanka, mając świadomość ograniczenia czasowego i materiałowego, potraktowała taką realizację zadania z rezerwą.

We wszystkich zespołach pracujących nad kulodromem jedna osoba (która nie była wyznaczona przeze mnie) wnikliwie obserwowała działanie konstrukcji i sprawdzała jej funkcjonalność na każdym etapie:

A (ch.): Może trochę do góry byśmy zrobili?

B (ch.): Nam już dobrze idzie!

C (ch.): No, bo te podpórki mamy, dlatego się trzyma.

A (ch.): Tylko szybko leci, a tu chodzi o to, by długo [testuje].

B (ch.): Ej, złapała rozpęd.

A (ch.): Tylko tu się gdzieś zacina.

C (ch.): No, ale już leci.

A (ch.): Bo popchnąłeś, nie można tak robić.

B (ch.): To rozpęd musi mieć większy.

A (ch.): To szybciej skończy trasę.

C (ch.): No tak albo rozpęd i szybko kończy, albo leci wolno, ale się zatrzymuje i dyskwalifikacja.

B (ch.): To niech leci szybko, a my dobudujemy coś jeszcze, że dłużej będzie w torze.

A (ch.): Ale tor już na podłodze mamy, to nie będzie się w nieskończoność kulać.

C (ch.): No kulnij na podłodze sam i zobacz, jak daleko poleci.

C (ch.): [Testuje sam, kulka pokonała całą długość sali]. Noooo tak, daleko może!

A (ch.): Tak, ale wiesz, to jak ty mocno kulnąłeś, to może nie być to samo co w torze.

C (ch.): No może, to zobaczymy.

- A (ch.): Jakby czekaj, bo ja nie wiem, czy tutaj wleci?
- B (ch.): Puść jeszcze raz, zobaczymy [testuje, piłka zatrzymuje się w kulodromie].
- A (ch.): Czekać! Czekaj mi, tu muszę podkleić tak [zmienia kąt nachylenia toru].
- A (ch.): O, tutaj łapie rozpęd, bo zrobiłem w dół bardziej!
- C (ch.): I to wystarczyło?
- A (ch.): No.
- B (ch.): To może być takie proste?
- C (ch.): No taka sztuczka jakby.
- B (ch.): Matko, jaka ulga.

Warta podkreślenia jest postawa chłopca C, który nie przyjął stanowiska kolegi A, mówiącego „Ale tor już na podłodze mamy, to nie będzie się w nieskończoność kulać”, tylko wykonywał kolejne testy, by udowodnić, że może mieć rację. Dzięki temu nie porzucono pomysłu z wydłużeniem toru, a chłopiec A, dostrzegając sens zaproponowanego rozwiązania, nie trzymał się uparczywie poprzedniej hipotezy. Zaczął modyfikować tor i jego działania doprowadziły do sukcesu. Interesujące jest tłumaczenie zaobserwowanego zjawiska i wyrażanie pomysłów. Zmiana kąta nachylenia została w tym przypadku nazwana „sztuczka”. Uczestnicy tej grupy modyfikowali tor metodą prób i poprawek, nie rozmawiali na temat tego, dlaczego zmiana kąta nachylenia miała znaczenie. Chłopiec A dostrzegł zależność i poprawnie opisał zjawisko: „O tutaj łapie rozpęd, bo zrobiłem w dół bardziej!”. Potrafił nadać znaczenie wykonanej czynności. Swoje spostrzeżenie grupa wykorzystała kilka tygodni później. Budując również pochyłą, nawiązywali do poznanej już „sztuczki” i modyfikowali rampę, pamiętając o tym, jak zmienia się tor przez zmianę kąta nachylenia.

Jeden z ciekawszych przykładów mowy eksploracyjnej, który doprowadził do rozwiązania problemu, został zarejestrowany w trakcie drugiego zadania:

- A (ch.): Dobra, ma znaleźć się [jajko] na górze tej rampy, a my nie możemy go tam włożyć.
- B (ch.): A to go popchniemy.
- A (ch.): No nie, to włożenie jest, nie możemy go dotykać, jak będzie się wtaczać.
- C (ch.): A dmuchać?
- A (ch.): Proszę pani, a wdmuchnąć można?
- Ja: Nie.
- A (ch.): Aaaa OK, to co robimy?
- D (ch.): To może weźmy go... no, nie wiem sam.
- A (ch.): No dobra, ma wjechać na rampę, jakie mamy materiały?
- D (ch.): No nakrętki, wykałaczkki, słomki, kubek jest, są patyczki i takie klocki dziwne.
- A (ch.): Jakie?
- D (ch.): No, zobacz, takie kostki.

- B (ch.): Ale to jajo samo nie wjedzie, nie ma rozpędu, nawet jak mu dorobimy kółka.
- A (ch.): To auto zróbmy! No z kubka będzie kabina i koła...
- C (ch.): Proszę pani, ale jak jajko będzie w aucie, to auto możemy popychać?
- Ja: Też nie.
- D (ch.): Co??? To niemożliwe jest, to nie do zrobienia zadanie!
- A (ch.): Nie, to się da, to musi się dać jakoś.
- B (ch.): No, ale jak?
- A (ch.): No musi się wtoczyć nie?
- B, C (ch.): Taak.
- A (ch.): I nie możemy go popychać, no to jak ma się wtoczyć sam, to musi się... [pauza] no, stoczyć.
- B (ch.): Taaaaak! Że taki spad jej zrobimy i postawimy.
- A (ch.): No!
- C (ch.): No tak, taka rampa musi być duża!

Głośne myślenie chłopca A i jego upór w poszukiwaniu rozwiązania (mimo że koledzy z grupy twierdzili, że zadanie jest niemożliwe do wykonania) pozwoliły osiągnąć sukces. Kluczowe było użycie przez niego słowa „wtoczyć”. Dzięki temu wyrażeniu chłopcy zaczęli szukać pomysłu na skonstruowanie i rozpędzenie auta bez użycia rąk. Przed przystąpieniem do realizacji zadania wszystkie grupy usłyszały, że jajko ma „znaleźć się” na górze równi pochyłej, unikanie słów „wjazd, podjazd, pojazd” było z mojej strony celowe, nie chciałam sugerować żadnych rozwiązań.

Kolejnym problemem było skonstruowanie pojazdu tak, by połączone wykałaczką koła mogły się poruszać po zamontowaniu. Na początku wszystkie zespoły przyklejały wykałaczkę do auta, co unieruchamiało koła. Jako pierwsza zauważyła ten problem jedna z dziewczynek i zwróciła się do mnie o pomoc:

- A (dz.): Proszę pani, ma pani pomysł, jak to przykleić, bo jak doklejam to [wskazuje wykałaczkę], to auto nie jedzie i potrzebuję większej dziury w każdej nakrętce.
- Ja: Może znajdzie jakiś przedmiot, który będzie miał otwór większy niż ten w nakrętce, i wypróbuj.
- A (dz.): [Przeprowadza test z okrągłą taśmą klejącą, taśma porusza się, gdy kręci samą wykałaczką, ale nieruchomieje, gdy nakłada ją na wykałaczkę przyklejoną do auta]. Aaaa, bo to się musi kręcić [wskazuje wykałaczkę], tylko jak niby ma się kręcić i być w aucie? [Pauza]. Może... może to trzeba włożyć w coś! To coś przykleić, a nie wykałaczkę, jakiś tunel? [Rozgląda się po sali w poszukiwaniu przedmiotu, który może być „tunelem”]. Słomka! [Sprawdza swój pomysł i uradowana krzyczy:] No tak, no tak właśnie trzeba, tak się kręci!

Jest to przykład głośnego myślenia połączonego z działaniem, testowaniem i modyfikowaniem pomysłów, które doprowadziły do rozwiązania problemu. Poza testem na innym

przedmiocie niczego nie sugerowałam, by móc sprawdzić, jakie hipotezy uczennica postawi w tej sytuacji. W początkowej fazie założyła, że problem tkwi w konstrukcji koła (zbyt mały otwór), jednak zweryfikowała swój pogląd podczas testu z taśmą. Gdy zauważyła, że źródłem trudności jest przyklejona wykałaczką, pozostałe pytania, choć wypowiedziane głośno, nie były już kierowane do mnie. Bardzo podobna sytuacja wystąpiła w trakcie budowy katapuły:

A (ch.): To nie działa. Czemu to nie działa? [Pytanie kieruje do mnie].

Ja: Spróbuj jeszcze raz, nie widziałam poprzednich prób. [Umieszcza kulkę na widelcu, który jest osadzony głęboko w rolce, przez co nie może się wystarczająco odgiąć. Po naciśnięciu na widelec kulka spada bardzo blisko katapuły].

Ja: Dlaczego tak jest?

A (ch.): Nie wiem.

Ja: Co sprawia, że ona spada?

A (ch.): Z kulką jest coś źle! [Pauza]. Nie, to nie to. Widelca nie można tak ugiąć dobrze! Napędu nie ma!

Ja: Napędu?

A (ch.): No siły znaczy, to musi mieć odrzut! To trzeba bardziej położyć! [Wskazuje widelec. Zaczyna modyfikować, na początku unosi widelec, co pozwala bardziej go wychylić. Testuje, kulka leci bardzo daleko].

A (ch.): Jest! Sukces! No, główka pracuje!

Uczeń nie potrzebował mojego naprowadzania czy podpowiedzi, sam poszukiwał znaczeń. Pierwsza z hipotez dotyczyła piłki, jednak po chwili wycofał się z tego stanowiska i zaczął rozważać kwestie związane z umieszczeniem poszczególnych elementów konstrukcji. Chłopiec potrzebował warunków do głośnego formułowania myśli, tak by mógł używać języka do tworzenia osobistych refleksji.

Rozwiązując problemy w trakcie konstruowania katapuły uczniowie posłużyli się wiedzą osobistą i spostrzeżeniami związanymi z zabawą. Jedną z konstrukcji przypominała huśtawkę wagową, jednak jej działanie nie było satysfakcjonujące i uczennice rozważały możliwości wprowadzenia zmian:

A (dz.): No bez sensu, tak blisko spadła.

B (dz.): To trzeba zmienić jakoś, tak to wstyd.

C (dz.): Dobra, to co robimy? Bo ja mogę tu uderzać lekko, mocno, ale to niewiele daje.

B (dz.): No to jest taka huśtawka dla kulki, jak cię kuleczko wyrzucić daleko?

D (dz.): To... [pauza], to jest lekka kulka, to nie trzeba jakoś mocno, czemu nie leci?

B (dz.): No z tym koszykiem nic nie zrobimy... ale, bo jak bujałam się na takiej, to z tatą było zawsze najszybciej!

C (dz.): Z tatą?

B (dz.): No, on tak robił, że podskakiwałam, musiałam się trzymać mocno.

A (dz.): Bo mocno obniżał, a my już mocniej walić nie możemy w to, bo się rozpadnie.

C (dz.): Nie możemy, może to o ciężkość chodzi, no że tu trzeba na drugi koniec coś położyć?

B (dz.): No tata jest ciężki raczej [śmiech].

Do jednego z końców ramienia dziewczynki przytwierdziły pluszową żabę wypełnioną grochem. Zadowolone zawołały mnie, by zademonstrować działanie katapulty.

Ja: Dlaczego tu siedzi żaba?

A (dz.): Żeby piłka leciała daleko.

Ja: Jak nie ma żaby, to nie leci?

B, C (dz.): Tak

Ja: Dlaczego?

A (dz.): Bo to jest strażnik, tak to w życiu działa po prostu.

C (dz.): No, ale nie, bo żaba jest ciężka i dzięki niej możemy ramię opuścić do końca i ten ciężar musi mieć tu jakieś znaczenie.

B (dz.): Wiesz, że to moc ma większą?

Ja: Moc?

B (dz.): Siłę.

C (dz.): No siłę do odrzutu ma, bo ten ciężar zwiększa siłę.

Uczennice wykonały dźwignię dwustronną o nieproporcjonalnie długim ramieniu i w tym zadaniu stawiały hipotezy dotyczące zależności między masą i prędkością. Ciekawa jest reakcja dziewczynki A, która na moje pytanie o to, dlaczego kulka nie leci daleko, gdy nie ma żaby, automatycznie wymyśla żart, nie zastanawia się nad przyczyną. Próbę zrozumienia tej zależności podjęły jej koleżanki B, C, mówiąc: „ciężar musi mieć tu jakieś znaczenie” i „Wiesz, że to moc ma większą?”. Istotne jest także, że dziewczynka B nawiązała do zabawy na huśtawce z tatą po tym, jak uczennica D zauważyła, że kulka jest lekka. To było pierwsze spostrzeżenie dotyczące masy, które później reszta grupy wspólnie wykorzystała.

Inna rozmowa została odnotowana w trakcie konstruowania obwodów elektrycznych. Uczniowie otrzymali baterie, silniki oraz przewody, a ich zadaniem było stworzenie prawidłowego obwodu:

A (ch.): Proszę pani, a co my mamy zrobić?

Ja: Macie uruchomić silnik.

B (ch.): Ale my nie wiemy jak.

C (ch.): No, nigdy nie robiliśmy czegoś takiego.

Ja: Zobaczcie, jakie materiały otrzymaliście, i zastanówcie się, co możecie z nimi zrobić.

D (ch.): Ale bez instrukcji? [Wzburzony].

Ja: Tak.

B (ch.): A jak nas prąd kopnie?

A (ch.): Nieee, pani mówiła, że to bezpieczne jest.

B (ch.): OK.

D (ch.): [Podłącza jeden przewód do baterii i silnika – obwód nie jest zamknięty].

D (ch.): Dobra, może on musi być podłączony tak, że oba ma wpięte w ten silnik?

B (ch.): Że takiej mocy potrzebuje?

A (ch.): No, może, jak ma jeden kabel, to za mało prądu?

C (ch.): No, zobacz, daj ten kabel [łączy i zamyka obwód].

D (ch.): *Yeah!* No, działa panowie, no, brawo.

A (ch.): To za mało prądu miał?

D (ch.): Za mało.

B (ch.): To nie tak, że prąd chyba... to wiesz, ten kabel drugi. Dlatego to jest zamknięty... jak on się nazywał?

A (ch.): Obwód chyba.

D (ch.): Tak, obwód pani mówiła.

B (ch.): No to zobaczcie, teraz nie ma żadnych wolnych elementów... pustych. No, każdy ten wystający z baterii i silnika jest tu połączony, nie?

C (ch.): No tak.

A (ch.): Takie jakby ogrodzenie.

B (ch.): Co?

A (ch.): Takie wszystko połączone musi być, żeby prąd był i silnik chodził.

Na początku chłopcy twierdzili, że silnik nie działał, ponieważ z baterii jednym przewodem popłynęła „połowa prądu” i to było za mało. Jeden z uczniów zauważył inną kwestię. Nawiązał do usłyszanej wcześniej nazwy „obwód zamknięty” i dostrzegł istotę podłączenia wszystkich elementów. Nie ma tu oczywiście analizy działania obwodu elektrycznego, ale ta sytuacja przybliżyła grupę do zrozumienia samej nazwy.

### ***Wyzwania komunikacyjne***

W pozyskanym materiale badawczym wiele zapisów dotyczy komunikacyjnych trudności. Można wyróżnić dwie kategorie:

- wyzwania słownikowe – uczniowie mieli problemy z: formułowaniem myśli, opisem zaobserwowanych zjawisk, precyzyjnym omawianiem elementów konstrukcji;
- związane ze stylem komunikowania się – w trakcie konstruowania dochodziło do sprzeczek, zarejestrowano przykłady rozmów kumulacyjnych oraz spornych.

*Słownictwo*

Przykładem obrazującym trudności w trakcie omawiania konstrukcji jest rozmowa dotycząca działania katapuły. Uczniowie używali nieprecyzyjnych słów, brakowało dokładnego opisu. W takich sytuacjach badani korzystali z tworzonych przez siebie rysunków. Gdy nie potrafili nazwać poszczególnych części konstrukcji, wskazywali narysowany element, nazywając go „tym czymś”, „ten tu”, „taki ten”.

A (ch.): Narysujmy to i sprawdzisz, czy rozumiesz. [Wyciąga zeszyt i rysuje dźwignię dwustronną].

B (ch.): Zobacz, ja ci pokażę, bo wiem, jak to zrobić. Jak obniżymy to tu [wskazuje jeden z końców ramienia na rysunku], to tu musi być na środku o coś zaczepione.

C (ch.): Dlaczego?

B (ch.): No bo to musi tak, wiesz [pauza, kilkakrotnie podnosi i opuszcza dłoń], jak w trampolinie.

C (ch.): Co?

B (ch.): No tak sprężynować. My to obniżymy [wskazuje ramię na rysunku], ale to musi wrócić do poprzedniego miejsca [kładzie patyk na swoim palcu i demonstrowuje, patyk spada]. Widzisz?

C (ch.): Nie.

B (ch.): No bo nie ma gdzie wracać, bo spadło.

C (ch.): Aaa, to musi być patyk pomiędzy czymś, żeby nie wypadł.

Trudności ze słownym wyrażaniem pomysłów były przezwyciężane przy użyciu rysunków oraz reprezentacji ruchowych. Uczennica próbująca zaprezentować grupie projekt kulodromu, wskazała rysunek, a następnie dodała:

A (dz.): Zobaczcie, jak to jest tak [podnosi z podłogi papierową rurkę i ustawia ją pod odpowiednim kątem], to piłka zleci szybko. Trzeba ją podnieść i zakręcić [demonstrowuje, robiąc tunel z własnej dłoni], to będzie dłużej spadać.

B (dz.): A jakbyśmy zrobili tak [demonstrowuje], no, dziewczyny patrzcie, to się uda, tak wyjdzie.

W trakcie pracy nie padają słowa dotyczące kąta nachylenia toru, nie ma opisu słownego proponowanych elementów. Jednak ta specyficzna prezentacja, na którą składają się pojedyncze słowa, rysunek i gesty, jest na tyle skuteczna, by uczennice mogły z powodzeniem wykonać swoje zadanie.

Inny przykład obrazujący trudności w wyrażaniu pomysłów pojawił się przy konstruowaniu katapuły:



A (dz.): Zrobiłam taką, wiecie...

B (dz.): Nie wiemy.

A (dz.): No, taką tą... linię.

B (dz.): Jaką linię? To? To raczej jakiś pasek bym powiedziała.

A (dz.): No ale...

C (dz.): Musimy zrobić jakby wagę, najpierw ten górny [pauza].

A (dz.): No, ten zrobiłam.

B (dz.): Aaa, to ma do tego być? Bo się zastanawiam, że po co ci ten pasek.

Brak opisu słownego powodował nieporozumienia. W tej sytuacji kluczowe było przywołanie (przez uczennicę C) obrazu wagi. Jej budowa była dla wszystkich jasna i dziewczynka A mogła podkreślić, że zbudowana przez nią linia/pasek, to właśnie ramię dla katapulty.

### *Styl komunikowania się*

Podczas pracy grupowej ujawniło się wiele problemów związanych z podziałem zadań. Uczniowie, komunikując się, bywali wzburzeni i zdenerwowani. W jednym przypadku chłopiec zauważył kolegę przecinającego papierową rolkę i zawołał:

A (ch.): Po co to tniesz?

B (ch.): [Wzrusza ramionami i nie odpowiada].

A (ch.): Czemu robisz to? [Krzyczy i rzuca na ziemię materiały, które zgromadził, zdenerwowany odchodzi i komunikuje mi, że nie będzie pracował z grupą. Po kilku minutach wraca i pyta:]

A (ch.): Zrobicie to ze mną?

C (ch.): No, ale po co się denerwujesz tak?

Przykładem komunikatu zamykającego dyskusję jest zdanie wypowiedziane przez chłopca w trakcie budowy kulodromu. Część grupy ustawiała elementy toru i próbowała je połączyć, jednak jeden z kolegów, który nie pracował nad konstrukcją, w pewnym momencie powiedział:

A (ch.): To nie pójdzie do góry, nie będzie nigdy długo, to nie zadziała.

Reszta grupy: No, to niedobre jest.

Wystarczyło jedno zdanie i grupa bez testowania porzuciła materiały, nad którymi pracowała już od kilkudziesięciu minut.

W innym przypadku zespół skonstruował auto, jednak po przeprowadzeniu szeregu prób okazało się, że nie może pokonać podjazdu. Jeden z uczniów, szukając przyczyny, zaproponował:

A (ch.): Ej, robimy dodatkowe koła do tego?

B (ch.): Po co?

A (ch.): Będzie szybciej jechał na sześciu, a nie na czterech kołach.

Grupa entuzjastycznie przyjęła pomysł, tylko jeden uczeń prawie niezauważalnie kręcił głową. Zapytany przeze mnie, czy uważa, że sześć kół rozwiąże problem, odparł tak cicho, by nikt poza mną nie usłyszał: „Nie, to się nie uda”. Jednak nie powiedział tego kolegom, pozwolił im poświęcić czas na kolejne testy, wycofał się – jest to przykład rozmowy kumulacyjnej.

Przykład rozmowy, w której chłopiec forsuje swoje stanowisko, został zarejestrowany przy zadaniu pierwszym. Uczeń planował skonstruowanie talerza z koszykami, w których umieści piłkę. Talerz miał się obracać i w pewnym momencie wyrzucić piłkę na tor. Chłopiec opowiedział grupie o swoim pomysle, jednak dzieci dostrzegły trudności w realizacji i zaczęły zadawać pytania:

A (dz.): A jak to się będzie obracało?

B (ch.): No, to talerz jest, łatwo się obróci, jak zamontuję.

C (ch.): Wiesz, że tego dotykać nie możesz?

A (dz.): No, nie masz jak tego napędzić. To się nie uda.

B (ch.): Uda! Bo wy tak tylko łatwo chcecie, mój pomysł jest dobry.

Zaczął konstruować talerz i nie zastanawiał się nad mechanizmem obracania konstrukcji. Poświęcił cały czas na doklejanie papierowych koszyków, dopiero przed samą prezentacją dostrzegł istotę problemu i zdenerwowany wyrzucił talerz do kosza. W trakcie prezentacji kulodromu głośno podkreślał, że nie jest autorem tej konstrukcji, próbował nawet ją przewrócić, na koniec zapytał mnie:

A (ch.): Czy za tydzień mogę pracować sam?

Ja: Nie chcesz pracować w zespole?

A (ch.): Nie!

Ja: Dlaczego?

A (ch.): Bo ja mam dobre pomysły, ale oni chcą łatwo. Moje pomysły są trudne do zrobienia, oni mi nie pozwalają.

Ostatnie twierdzenie nie było zgodne z prawdą. Grupa nie przyjęła entuzjastycznie pomysłu, ale nikt nie zabraniał konstruowania tego elementu. Zespół dopytywał o szczegóły

konstrukcji, jednak uczeń nie zastanawiał się nad kluczową kwestią wprowadzenia talerza w ruch. W tym wypadku zabrakło refleksji nad podejmowanymi działaniami.

Zakończeniem każdego zadania była prezentacja „obiekta do myślenia” i omówienie współpracy. Uczniowie dostrzegali trudności, które pojawiały się podczas pracy grupowej:

A (dz.): Nie pracowało się tak do końca dobrze.

Ja: Dlaczego?

A (dz.): Bo zadania były podzielone, ale nie rozmawialiśmy, no nie robiliśmy tego, co planowaliśmy.

B (ch.): No, każdy coś dłubał dziś. Próbowałem to dokończyć sam [wskazuje dźwign].

Ja: Co możemy zrobić, by w przyszłym tygodniu było lepiej?

A (dz.): Zmienić grupy.

Ja: To wystarczy?

A (dz.): Nie. No, ale nie wiem.

Ja: Ktoś ma pomysł? Może ktoś z innej grupy chce coś dodać?

C (ch.): [członek innego zespołu] Jak nie będziemy rozmawiać, to się nie uda. U nas też był problem, bo [podaje imię ucznia] pociął sznurek, a on był później potrzebny, no, nie uzgodniliśmy, do czego wykorzystamy, a pociął. Później musieliśmy kombinować.

D (dz.): Trzeba inaczej zacząć. Jak podzielimy zadania, to każdy musi powiedzieć, co zrobi i jakie będzie rzeczy brał.

Grupa uczniów: Taak.

Według dzieci brak komunikacji, w tym precyzyjnego rozdzielania zadań i informowania o tym, jakie materiały zostaną wykorzystane, utrudnia lub uniemożliwia wspólne konstruowanie. W tym wypadku podkreślony był także inny problem, czyli niewykonywanie zaplanowanych działań. Grupy, rozpoczynając każdą konstrukcję, omawiały swoje pomysły, jednak zdarzało się, że niektórzy porzucali stanowisko pracy lub zaczynali wykonywać zadania, które nie były konsultowane wcześniej. Często dochodziło do niezaplanowanego użycia materiałów. Stanowiło to źródło konfliktów.

## Podsumowanie

W obserwowanej grupie uczniowie wyrażali pomysły, przedstawiali argumenty, stawiali hipotezy, negocjowali, a także modyfikowali projekty – badani, którzy głośno myśleli przy rozwiązywaniu problemów, płynnie przechodzili do testowania pomysłów. Współpracując (czyli angażując się w skoordynowane próby rozwiązania problemu (Mercer, Littleton 2007: 25)), dzieci używają mowy eksploracyjnej, aby opisać to, co widzą, zadawać pytania, formułować przypuszczenia i pierwsze teorie, wyciągać wnioski na podstawie doświadczeń, w tym

wcześniejszych doświadczeń osobistych – jak w przypadku konstruowania katapulty z wykorzystaniem informacji na temat zabawy na huśtawce. Mowa eksploracyjna jest istotna na każdym etapie wspólnego tworzenia konstrukcji, jest narzędziem budowania znaczeń, które wspomagają rozwiązywanie problemów, zaczynając od planowania, po poszukiwanie informacji, adaptację tych informacji, tworzenie „obiektu do myślenia” i ocenianie go, czemu towarzyszy powstawanie refleksji i przemyśleń. Zadawane przez uczniów pytania sugerują podejmowanie prób zrozumienia zjawisk (np. w trakcie konstruowania obwodu elektrycznego czy dostrzeżenia zależności dotyczących masy i prędkości). Spostrzeżenia te są następnie wykorzystywane do konstruowania. W trakcie zajęć dzieci wielokrotnie konfrontowały swoje hipotezy i teorie z nowymi informacjami lub niespodziewanymi wynikami.

W badanej grupie zaobserwowano komunikacyjne wyzwania. Do opisu zjawisk dzieci używały pojęć bez słownikowej poprawności (zamiennie stosując wyrażenia, takie jak: moc, siła, napęd, odrzut czy prędkość). Wyrażanie pomysłów często było wspierane rysunkiem i reprezentacjami ruchowymi, co jednocześnie wskazuje na to, że dzieci, mimo trudności związanych z brakami słownikowymi, dążą do skutecznego prezentowania swojego stanowiska. Nie wszyscy członkowie zespołów podejmowali refleksję i dostosowywali swoje hipotezy w sytuacjach, w których nowe informacje były znacząco różne od tych zakładanych. W takich chwilach dochodziło do konfliktów, rezygnacji ze współpracy lub wyrzucania elementów konstrukcji, co uniemożliwiało dokończenie zadania.

W tym badaniu nie podjęto rozważań nad rolą nauczyciela. Natomiast postawa nauczyciela wspierającego samodzielne rozwiązywanie problemów została mocno zaakcentowana w trakcie jednej z sesji, która odbyła się pod nieobecność wychowawczynie. W tym dniu towarzyszyli nam zastępujący ją nauczyciele. W dzienniku obserwacji znajduje się 12 komentarzy odnoszących się do interwencji w dziecięcy proces konstruowania. Komentarze dorosłych uniemożliwiały dzieciom samodzielne stawianie hipotez. Nauczycielki ingerowały w to, z jakich materiałów mają korzystać uczniowie, jak rozwiązać problemy techniczne. Naprowadzały na poprawne odpowiedzi. Jedna z nich zaczynała wolno sylabizować, oczekując, że uczniowie podążą jej tokiem myślenia i dopowiedzą resztę. Mówiła na przykład:

Nauczycielka: Żeby konstrukcja była stabilna musicie bardziej ją pochylić...

Uczniowie: Pochylić.

Nauczycielka [zadowolona]: Tak, tak musicie zrobić.

Innym przykładem ingerencji było stosowanie mowy jako broni (Barnes 1988) w sytuacjach, w których uczniowie byli straszni konsekwencjami: „Jak zmienisz teraz, to nie zdążysz skończyć zadania. Zobaczysz, będziecie na końcu”. Rola nauczyciela w odniesieniu do opisywanego tu zagadnienia zasługuje jednak na bardziej szczegółowe rozpoznanie i powinna się stać przedmiotem kolejnych rozważań, tu została jedynie pobieżnie wskazana.

Na podstawie opisanych działań można sformułować kilka implikacji praktycznych. W trakcie konstruowania ważne jest, by:

1. Stworzyć warunki sprzyjające głośnemu myśleniu (uniknąć podpowiadania, sugerowania, sygnalizowania oczekiwanych odpowiedzi).
2. Nie wykorzystywać mowy jako broni (nie karać, nie straszyć).
3. Zapewnić odpowiedni czas na realizację zadania i ćwiczyć efektywne jego wykorzystywanie.
4. Proponować zadania problemowe, które skłaniają do podejmowania współpracy.
5. Zapewnić uczniom bezpieczne warunki do popełniania błędów (w tym błędów słownikowych, ponieważ lęk przed popełnieniem błędu ogranicza wyrażanie pomysłów).

## Literatura

- Barnes D. (1988), *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumienia się do kształcenia*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bers M.U. (2008), *Blocks to robot. Learning with Technology in the Early Childhood Classroom*. New York–London, Teachers College Press.
- Corden R. (2000), *Literacy and learning through talk: strategies for the primary classroom*. Buckingham, Philadelphia, Open University Press.
- Galton M., Simon B., Croll P., Jasman A., Willcocks J. (1980), *Inside the primary classroom*. London–New York, Routledge.
- Grugeon E., Hubbard L., Smith C., Dawes L. (2001), *Teaching speaking & listening in the primary school*. London, David Fulton.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2013), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Harmonia Universalis.
- Martinez S.L., Stager G. (2016), *Invent to Learn: Making, Tinkering, and Engineering in the Classroom*. Torrance, Constructing Modern Knowledge Press.
- Mercer N. (2000), *Words & Minds. How we use language to think together*. London–New York, Routledge.
- Mercer N., Littleton K. (2007), *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach*. London–New York, Routledge.
- Wegerif R., Mercer N. (1997), *A Dialogical framework for researching peer talk*. W: R. Wegerif, P. Scrimshaw (eds.), *Computers and talk in the primary classroom*. Philadelphia, Multilingual Matters.

*Grażyna Szyling*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.11>

ORCID: 0000-0002-3987-2450

Uniwersytet Gdański

grazyna.szyling@ug.edu.pl

## **O możliwości zredefiniowania niepowodzeń szkolnych. Rekonstrukcja zmiany myślenia studentek – przyszłych nauczycielek wczesnej edukacji**

### **Summary**

**On the possibility of redefining school failures. Reconstruction of the change in the reasoning of students-future early education teachers**

The aim of the article is to identify the scope of early education students redefining the concept of school failures considered in the contexts of paradigmatic view on didactics and the issue of educating professional teachers. I subject to analysis fragments of students portfolio, which I treat as desk data. For this purpose I employ the method of qualitative analysis of text. The results of the analyses show that the most significant modification concerns inclusion into the area of school failures also students commonly regarded as those „not having learning difficulties”, which extends the definition of this notion with the sense of “being insufficient” and leads to, inter alia, the relativisation of the term “bad grade”. Into the set of temporally remote effects of experiencing school failures the students include predominantly the inability to undertake an independent cognitive search in a situation when the exemplary right answer is not provided. Identifying – as constructivists have done – school failures as the failures of the school, the respondents locate the sources of this phenomenon in the dominance of the traditional model of objectivist school, and in particular – in multiple symptoms of the cult of average grade and thoughtless realisation of the curriculum by teachers. The text also shows the effects of the possibility of educating teachers open to the complexity of Educational reality and ready for a theoretically deep insight into their own school experience.

**Keywords:** school failures, failures of the school, redefining a didactic concept, paradigms of didactics, teacher education, early education students, educational portfolio

**Słowa kluczowe:** niepowodzenia szkolne, niepowodzenia szkoły, redefiniowanie pojęcia dydaktycznego, paradygmaty dydaktyki, kształcenie nauczycieli, studenci wczesnej edukacji, portfolio edukacyjne

Niepowodzenia szkolne są zjawiskiem uznanym za powszechnie występujące. Największe zainteresowanie ich teoretycznym sensem oraz eksplorowaniem związanych z nimi zjawisk przypada w Polsce na czas dominacji w dydaktyce podejść obiektywistycznych (por. Konopnicki 1961; Kupisiewicz 1964, 2004; Karpińska 1999) oraz dyskusji toczonech

z nimi w okresie przełomu paradygmatycznego lat 90. minionego wieku (por. Kojs 1998; Lewowicki 1998; Kwieciński 2002). Zdawać by się mogło, że uwaga poświęcona tym kwestiom słabnie, ustępując miejsca namysłowi nad pojęciami nacechowanymi pozytywnie, z założenia przeciwstawianymi niepowodzeniom szkolnym, takimi jak sukces szkolny (Boryszewska 2008; Neckar-Ilnicka 2010) czy potencjał ucznia (Kochanowska 2017).

Jeśli jednak przyjmiemy, że nieosiągnięcie sukcesu lub niewykorzystanie uczniowskiego potencjału są rodzajem niepowodzenia szkolnego, to malejąca popularność tej ostatniej kategorii okazuje się pozorna. Co więcej – tradycyjne rozumienie niepowodzeń szkolnych, przez Tadeusza Lewowickiego nazwane „swoistym kanonem wiedzy pedagogicznej w tym zakresie” (1998: 35), jest silnie zakorzenione w podręcznikach, poradnikach i potocznych rozważaniach o polskiej edukacji. Owej złudnej jednoznaczności definicyjnej niepowodzeń szkolnych towarzyszy przekonanie o nieuchronności ich występowania (Karpieńska 2015: 20), co prowadzi do uodpornienia tej kategorii na modyfikacje i zamyka ją na zróżnicowane znaczenia, jakie są jej nadawane w odmiennych kontekstach teoretycznych, społecznych i kulturowych. To z kolei wiąże się z jej pojęciowym usztywnieniem i wyjałowieniem, czyli hamuje zmiany w teorii i praktyce dydaktycznej, a także w kształceniu przyszłych nauczycieli (Klus-Stańska 2009; Mieszalski 2018; Gołębiak 2020).

### Przesłanki teoretyczne

Przywołane tropy uzasadniają podjęcie badań nad rozumieniem niepowodzeń szkolnych przez studentki kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Ramy tak określonego przedmiotu badań wyznaczają dwa założenia:

1. Przyjmuję za psychologią społeczną (zob. Wojciszke 2002), że utrwalona w powszechnym odbiorze tradycyjna definicja niepowodzeń szkolnych jest w różnym zakresie internalizowana przez przyszłe nauczycielki w procesie socjalizacji, a w efekcie może współtworzyć trzon ich myślenia o uczeniu się.
2. Odwołując się do koncepcji konstruktywistycznego uczenia się (zob. Klus-Stańska 2018: 131–166), zakładam, że podjęcie przez studentki dialogu z własnymi doświadczeniami i wiedzą osobistą staje się istotnym elementem poszerzającym perspektywę ich myślenia o złożoności realiów uczenia się. Inspiracji do tego namysłu dostarczają zaś poznawane podczas studiów zróżnicowane teorie pedagogiczne oraz wymiana poglądów podczas zajęć i poza nimi (więcej zob. Szyling 2022), co sprzyja również budowaniu nauczycielskiego profesjonalizmu (zob. Gołębiak 2020).

Przesłanki te wyznaczają podstawowe założenia koncepcji badawczej oraz zakres charakterystyki przedmiotu badań. Zgodnie z nimi nie podejmuję się rekonstruowania wszystkich aspektów niepowodzeń szkolnych uwzględnianych w literaturze przedmiotu, lecz skupiam się na przywołaniu znaczeń związanych z tą kategorią w odmiennych podejściach teoretycznych. W tym celu wykorzystuję paradygmatyczne uporządkowanie dydaktyki dokonane przez

Dorotę Klus-Stańską (2018) oraz niesprzeczne z nim „trzy szkoły myślenia” o związku szkoły ze społeczeństwem wyróżnione przez Waltera Feinberga i Jonasa S. Soltisa (2000).

Najbardziej popularna koncepcja niepowodzeń szkolnych powstała na gruncie dydaktyk obiektywistycznych (Klus-Stańska 2018: 59–110) i funkcjonalistycznego postrzegania szkoły (Feinberg, Soltis 2000: 20–31). Rdzeniem definicji formułowanych w ramach tych podejść jest utożsamianie uczniowskich niepowodzeń z rozbieżnościami, jakie występują między ujednoczonymi wymaganiami szkoły (podstawą programową) a niespełniającymi tej normy wynikami uczenia się lub – rzadziej – niezadowolającą postawą ucznia. Są one ujawniane w wyniku nauczycielskiej kontroli lub przejściowo ukryte, bo maskowane różnymi strategiami przetrwania, które dydaktycy obiektywistyczni uznają za możliwe do usunięcia dysfunkcje systemu kształcenia (zob. Szyling 2008). Jednoznacznym potwierdzeniem tak rozumianych trudności w uczeniu się jest ocena niedostateczna, a ich skrajną konsekwencją – drugoroczność (np. Karpińska 1999).

Pedagodzy, którzy akceptują funkcjonalistyczną rolę szkoły, wskazują trzy grupy źródeł niepowodzeń szkolnych: społeczno-ekonomiczne, psychologiczne i pedagogiczne. Dwie pierwsze obejmują tylko właściwości ucznia, zwłaszcza jego motywację do uczenia się, poziom inteligencji i/lub rodzaj dysfunkcji poznawczych oraz niekorzystne dla osiągania celów szkolnych warunki społeczno-kulturowe najbliższego środowiska. Z kolei pedagogiczne źródła niepowodzeń szkolnych najczęściej są lokowane w niezadowolającej jakości pracy nauczyciela (Kupisiewicz 1964; Pólturzycki 1999).

Co znamienne, dostrzegane przez Jana Konopnickiego (1961) negatywne oddziaływanie sztywnych programów, które krępują elastyczność nauczania i uczenia się, zdaje się być niedoceniane w analizach zjawiska prowadzonych przez dydaktyków obiektywistycznych. Uznają oni bowiem, że wystarczającym argumentem, który legitymizuje normatywny charakter wymagań stawianych uczniom, jest ich adekwatność do istniejących programów zgodnych z celami edukacyjnymi uznawanymi za ważne społecznie (Okoń 1965: 233–236; Kupisiewicz 2004). Takie rozumienie normy i jej roli w kształceniu ma sprzyjać – jak twierdzą funkcjoniści – przygotowaniu uczniów przez szkołę do efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie (Feinberg, Soltis 2000: 23). Przyjmuje się przy tym, że jednostka, która spełni postawione przed nią wymagania, może się spodziewać nagrody stosownej do zasług mierzonych wynikami uczenia się, zgodnie z zasadami merytokratycznej sprawiedliwości (zob. Melosik 2003). W takim kontekście rośnie znaczenie społeczne egzaminów zewnętrznych, które dostarczają ujednoczonych kryteriów porównywania uczniów między sobą. Selekcyjny wydźwięk tej koncepcji mają łagodzić uprawnione wyjątki od powszechnie obowiązującej normy, które obejmują różne grupy uczniów, np. o formalnie zdiagnozowanych specyficznych potrzebach edukacyjnych ujmowanych w kategoriach deficytu bądź niedoboru (zob. Brzezińska i in. 2014).

Na ten ostatni aspekt zwraca uwagę Douglas Barnes (1988: 201), który twierdzi, że dydaktyki obiektywistyczne wyjaśniają niepowodzenia szkolne zgodnie z rozpowszechnioną społecznie logiką braku. Kładzie ona nacisk na rolę nauczycielskiego – pozornie bezstronnego i uniwersalnego – przekazu, a ucznia osadza w roli mniej lub bardziej sprawnego



odbiorcy informacji. To odczytanie kategorii niepowodzeń szkolnych jest jednak dokonane już z pozycji dydaktyk konstruktywistycznych (zob. Klus-Stańska 2018: 131–166) i interpretatywizmu (zob. Feinberg, Soltis 2000: 75–89). Ich zwolennicy podzielają przekonanie, że: „nie należy aktorom sceny społecznej przypisywać niekompetencji” (Feinberg, Soltis 2000: 100). Zarówno bowiem porażka, jak i powodzenie szkolne są kategoriami konstruowanymi społecznie. W związku z tym może się na przykład okazać, że uczeń posiada wiele kompetencji poza tymi, które są w uznawane za pożądane w szkole (Feinberg, Soltis 2000: 89; Biesta 2009). Także nauczyciel może rozumieć niepowodzenie szkolne inaczej niż uczeń, a jeśli pominie opinie tego drugiego, to – dysponując większą mocą definiowania sytuacji edukacyjnych – kładzie nacisk na jedynie własne oczekiwania i traktuje je jako ważne.

Konstruktywiści przyjmują, że obraz świata jest tworzony społecznie w procesie aktywnego przetwarzania wiedzy, dlatego cele uczenia się są przez nich rozumiane jako rodzaj intencji pedagogicznych, a nie jako mierzalne normy wymagań (Gołębiak 2019: 930–931). Oznacza to między innymi, że dla dydaktyk konstruktywistycznych nie są kluczowe sztywne wymagania programowe, lecz istotne jest to, „jak uczniowie oceniają sytuację, w której się znajdują oraz możliwości działania w tej sytuacji. (...) jak interpretują to, co dzieje się w klasie szkolnej i czy mogą w tym z pożytkiem wziąć udział” (Barnes 1988: 213). W konsekwencji od szkoły nie wymaga się osiągnięcia ujednoczonych efektów kształcenia, ale otwartości na różnorodność dzieci, ich wiedzę osobistą oraz własne interpretacje świata. Sama zaś szkoła przestaje być dla konstruktywistów „bezdyskusyjnym dobrem, a może wręcz być złem hamującym rozwój, ograniczającym myślenie, deformującym tożsamości i charaktery uczniów” (Klus-Stańska 2022: 22).

W paradygmatach interpretatywnych punkt ciężkości w myśleniu o niepowodzeniach szkolnych przesuwają się zatem na szkołę, a zwłaszcza na te działające w niej mechanizmy, „za pomocą których pozbawiamy dzieci inicjatywy, poczucia własnej wartości i siły, a także ich naturalnej, samoistnej chęci uczenia się” (Barnes 1988: 243). W takim ujęciu znaczenia nabiera pytanie, jakim rodzajem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych uczniowie dysponują po zakończeniu edukacji szkolnej. I to odpowiedź na nie – udzielona przez różne podmioty zaangażowane w edukację i rozpatrywana z różnych perspektyw – wyznacza zakres i sens pojęcia niepowodzeń szkolnych.

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, podejścia interpretatywne uwalniają kategorię niepowodzeń szkolnych od ujednoczającego myślenia obiektywistów, dzięki czemu może ona wykroczyć poza „fikcyjny obraz dziecka jako produktu systemu edukacyjnego, który jest wyabstrahowany z kontekstu środowiskowego i kulturowego” (Żytko 2020: 93). Natomiast rozbicie sztywnych ram wymagań programowych przez nadanie im cech intencji pedagogicznych sprzyja ulokowaniu uczącego się wewnątrz aktywności edukacyjnej, która jest przez niego współtworzona.

Konstruktywistyczną tezę głoszącą, że autorem niepowodzeń szkolnych nie jest uczeń, ale szkoła i działające w niej mechanizmy, dzielą w znacznej mierze przedstawiciele dydaktyki krytycznej (Klus-Stańska 2018: 196–220) oraz zwolennicy teorii konfliktu (Feinberg, Soltis 2000: 44–56). Trzeba jednak zaznaczyć, że odpowiedzialnością za istniejący stan

rzeczy obarczają oni nie tyle szkołę, ile system edukacji, który – w ich mniemaniu – nie tylko utrwała niepowodzenia szkolne, ale również je wytwarza (Szkudlarek 2007). Przyczynia się do tego między innymi arbitralne formułowanie oczekiwanych efektów kształcenia, którym zostają podporządkowane programy szkolne i formy pracy edukacyjnej, w tym bieżąca nauczycielska kontrola i egzaminy. Ten aspekt sprawia, że pojęcie niekompetencji uczniowskiej – znane z podejścia funkcjonalistycznego – jest wpisane na trwałe także w koncepcje krytyczne (Feinberg, Soltis 2000: 100), choć nadają mu one inne znaczenie. W największym uproszczeniu można przyjąć, że te same wymagania edukacyjne, które dla funkcjonalistów są wyrazem społecznego dążenia do rozwoju i postępu, w teorii konfliktowej są odczytywane jako narzędzie reprodukcji społecznej podporządkowujące oświatę interesom klasy uprzywilejowanej przy jednoczesnym zachowaniu pozorów neutralności i złudzeniu równości szans.

Trafnym tego przykładem są tzw. zajęcia wyrównawcze, które w dydaktykach obiektywistycznych uznaje się za wyraz troski o nadrobienie braków programowych przez uczniów mających trudności w uczeniu się (Kupisiewicz 2004: 660). Podejście krytyczne natomiast odczytuje je jako rodzaj przemocy wynikającej z zaszufładowania ucznia do kategorii „słabych” i skazania go na pełnienie roli „gorszego” (Kojas 1998: 19), a także jako przejaw uprawomocnienia istniejących nierówności oraz zabieg, który ma „skłonić ludzi, by uwierzyli, że dano im wszystkim równe szanse osiągnięcia powodzenia” (Feinberg, Soltis 2000: 59). Zgodnie zatem z tezą pedagogiki krytycznej polityczne uwikłania wiedzy i edukacji sprawiają, że o tym, co jest sukcesem, a co niepowodzeniem szkolnym, decydują interesy grupy sprawującej władzę nad oświatą.

Pojęcie nieuchronności niepowodzeń szkolnych jest utrwalane przez podejścia funkcjonalistyczne i krytyczne, choć każde wykorzystuje je do innych celów. Taki rodzaj deterministycznego myślenia pozostaje natomiast obcy zwolennikom podejścia interpretatywnego.

### **Założenia badawcze**

Przedmiotem badań własnych czynię myślenie studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej o sensach, jakie wiążą z kategorią niepowodzeń szkolnych. To osadza analizy w paradygmacie interpretatywnym metodologii jakościowej. Z jego założeń wynika między innymi, że istnieje możliwość dotarcia do tego, jakie znaczenia ludzie nadają otaczającemu ich światu (Denzin, Lincoln 2009: 23). Rozpoznaniem zagadnienia kierują dwa pytania badawcze:

1. Jakie znaczenia nadają niepowodzeniom szkolnym studentki pedagogiki wczesnej edukacji?
2. W jakim zakresie studentki pedagogiki wczesnej edukacji redefiniują stereotypowe rozumienie niepowodzeń szkolnych?

Dla obydwu problemów ważne jest paradygmatyczne ujęcie struktury przedmiotu badań zarysowane w poprzedniej części artykułu. Jest ono także zbieżne z kontekstem gromadzenia danych, których źródłem są studenckie portfolio przygotowane na zaliczenie ćwiczeń z teoretycznych podstaw kształcenia (więcej zob. Szyling 2022). Na pierwszych zajęciach z tego przedmiotu studentki odpowiadały na piśmie, czym są dla nich niepowodzenia szkolne, czyli prezentowały swoją wiedzę osobistą. Po kilku tygodniach wykonywały zadania, których podstawą była analiza symulowanej dyskusji na temat niepowodzeń szkolnych (zob. Feinberg, Soltis 2000: 105–106). Pierwsze z ćwiczeń – indywidualne – wymagało wybrania z zapisu dyskusji argumentów uznanych za najbardziej i najmniej przekonujące oraz uzasadnienia swojej opinii. W drugim z kolei – wykonywanym w grupie – trzeba było zidentyfikować paradygmat dydaktyki bliski każdemu z uczestników dyskusji. W portfolio studentki mogły wykorzystać każdą z wykonanych prac i skomentować swoje wcześniejsze wypowiedzi, dzięki czemu można dostrzec zmiany w rozumieniu przez nie badanej kategorii.

Teksty studenckich portfolio traktuję jak dane zastane (Rapley 2013), a do ich analizy wykorzystuję metodę jakościowej analizy tekstu, obejmującą: kodowanie, kondensację sensów i kategoryzację (Flick 2010).

Zasadniczą analizę poprzedziłam dokonaniem celowej selekcji materiału zawartego w 132 studenckich pracach, napisanych w latach 2020–2023. Wybrałam z nich tylko te fragmenty, w których wypowiedzi na temat znaczeń wiązanych z niepowodzeniami szkolnymi zostały poparte argumentami i/lub wzbogacone o osobistą refleksję. Dane autorek prac zastąpiłam symbolami.

## **Wyniki analizy**

Analiza wypowiedzi badanych osób pozwoliła wyłonić kilka kategorii, ilustrujących różne zakresy znaczeń wiązanych z niepowodzeniami szkolnymi. Ze względu na specyfikę doboru próby przedstawię tylko te z nich, które wykazały cechy nasycenia, co oznacza, że kolejne zaklasyfikowane do nich dane nie wzbogacały już ujawnionych sensów, a także nie wprowadzały nowych perspektyw (zob. Strauss, Glaser 2009: 53).

### ***„Tu chyba chodzi o mnie jako ucznia” – niezamierzone poszerzanie ram definicyjnych niepowodzeń szkolnych***

O swoistości tej kategorii decyduje osobisty charakter składających się na nią wypowiedzi. Podczas odpowiadania na pytanie o to, czym jest dla nich niepowodzenie szkolne, studentki wracały myślami do swoich doświadczeń, odtwarzały swoje ówczesne emocje i odczucia, nie podejmując przy tym „dogłębnej analizy, dlaczego tak się działo” (23.8). Zdecydowana większość wypowiadających się zaznacza, że były tak zwanymi „dobrymi uczennicami”.

Nie przystawały zatem do tradycyjnego obrazu osoby doświadczającej niepowodzenia przybierającego postać oceny niedostatecznej. Jedna ze studentek pisze wprost:

Raczej nie miałam problemów z nauką i ocenami, przez co zawsze towarzyszyła mi łatka dobrej uczennicy. (...) Gdy zdarzyło się, że poszło mi z czymś gorzej, było z tego robione wielkie wydarzenie i w moim odczuciu zbyt mocno komentowane (23.36).

Jeszcze inną perspektywę wprowadza kolejna wypowiedź:

Będąc dzieckiem, nienawidziłam momentów wspólnego czytania w kole (...). Postanowiłam się zbuntować. Nie czytałam lektur. (...) Czy wpłynęło to na moje niepowodzenie? Nie, ponieważ zawsze sobie radziłam. Czy wpłynęło to na moje postrzeganie książek i skrzywiło ich obraz? Jak najbardziej (23.21).

Można zatem zasadnie przyjąć, że kontekst osobistych doświadczeń stymuluje studentki do spontanicznego poszerzenia ram definicyjnych niepowodzeń szkolnych, zwłaszcza w zakresie przypisywania ich wyłącznie określonej grupie uczniów, potocznie zwanych „słabymi”. W zrekonstruowanym ujęciu, niepogłębionym jeszcze teoretycznie, niepowodzenia szkolne stają się w różnym zakresie udziałem każdego ucznia, także tego, który „zawsze sobie radzi”, ale odczuwa przy tym niekorzystne, choć niemierzalne skutki swojej edukacji. Wniosek ten nie wyklucza jednak uwikłania badanego pojęcia w relacje ze stopniami szkolnymi.

### **„Zły stopień” czy presja bycia najlepszym?**

Niepowodzenia edukacyjne są tradycyjnie związane z najniższym stopniem obowiązującej w polskiej szkole skali ocen (Lewowicki 1998). Pojęcie „złego stopnia” okazuje się jednak niejednoznaczne. Dla studentek raczej nie jest to niedostateczny lub dopuszczający, bo rzadko otrzymywały takie oceny. Znacznie częściej identyfikują one niepowodzenie z:

gorszym wynikiem w nauce niż osoby, z którymi rywalizowałam (23.1).

każdym potknięciem (...) czy rezultatem innym niż oczekiwany, co prawdopodobnie było wywołane ciągłą presją i chęcią bycia najlepszym (23.5).

Nawet jeśli wiedziałam, że dany przedmiot czy materiał nie przyda mi się w przyszłości, chciałam mieć po prostu same piątki. Dokładała się do tego presja ze strony nauczycieli, poziomu szkoły, rówieśników oraz perspektywy dostania się do dobrego liceum, a potem uniwersytetu (23.3).

W analizowanych wypowiedziach stopień szkolny jawi się jako – w gruncie rzeczy zaakceptowane wewnętrznie – narzędzie presji, którym efektywnie posługują się nie tylko nauczyciele, ale także uczniowie, ich rówieśnicy i rodzice, czyli – uogólniając – społeczeństwo

uwiedzione obietnicami merytokratyzmu (por. Melosik 2003). Dostrzegana przez studentki powszechność i zarazem prostota działania mechanizmu, którego motorem napędowym są nie tyle stopnie, ile ich średnia, budzi ich zaciekawienie, ale nie wiąże się z dociekaniami teoretycznych kontekstów:

(...) po tych zajęciach byłam ciekawa tego, jak inni interpretują ten termin, więc zadałam też to pytanie osobom z mojego otoczenia i wtedy zauważyłam, że prawie wszyscy wskazali tu otrzymanie słabego stopnia. To wszystko jeszcze bardziej mnie utwierdziło, że w większości polskich szkół kładzie się duży nacisk na wynik (22.30).

W tak urządzonym świecie edukacji znaczenia nabiera to, czego oczekują od nas inni i co o nas myślą (por. Żytko 2020):

Niepowodzeniem szkolnym były dla mnie przede wszystkim złe oceny. Czułam się przez nie gorsza od innych oraz miałam poczucie, że nie spełniłam oczekiwań nauczyciela. Nie uczyłam się więc dla siebie, lecz dla nauczyciela, rodziców oraz koleżanek i kolegów (22.10).

Wątek ten pojawia się w wypowiedziach znacznej grupy studentek, dla których ważne było uzyskanie akceptacji nauczyciela, typowe dla dydaktyk obiektywistycznych (zob. Klus-Stańska 2018). Dla wielu z nich satysfakcjonująca je ocena, zdobyta z dużym trudem, często przestawała być źródłem zadowolenia, gdy znaczące dla nich osoby wyrażały swoje rozczarowanie lub niedosyt wywołany otrzymanym przez nie stopniem: „zbyt niskim” lub tylko niższym od oczekiwań. W tym kontekście narratorki podkreślają rolę negatywnych emocji, rozbudzanych przeświadczeniem, że „mając gorsze oceny byliśmy często gorzej traktowani niż osoby z dobrymi wynikami” (21.23).

### ***„Odstawać od innych”, czyli gorycz rozczarowania i logika braku***

Zabarwione pejoratywnie poczucie „odstawania od innych” pojawia się powszechnie w wypowiedziach studentek i często jest przez nie uznawane za efekt określonej postawy nauczycieli:

Pod hasłem niepowodzenia szkolne kryją się dla mnie wszystkie moje złe wspomnienia szkolne, czyli np. moje starania, które okazały się niewystarczające wobec wymagań nauczyciela, gaszenie moich pomysłów. Wypadnięcie słabo w porównaniu do klasy (22.4).

Czułam, że zawiodłam, gdy dostawałam ocenę poniżej 4, gdy nauczyciel przyzwyczajony do wyższych stopni patrzył z żalem i pogardą. Gdy mówił (...): „jakoś ona dała radę się nauczyć?!”. Czułam się gorsza przez ciągłe porównywanie (23.27).

Jednak lokowanie w działaniach nauczycieli źródła niepowodzeń szkolnych tylko częściowo wpisuje się w obszar tradycyjnej definicji tego pojęcia. Sytuacje opisywane przez studentki – aczkolwiek znane z literatury przedmiotu – są bowiem związane z uznanymi przez

nie za wygórowane oczekiwania nauczycieli wobec „dobrych uczniów”, a nie z „nienależytą opieką nad uczniami borykającymi się z trudnościami w nauce” (Kupisiewicz 2004: 658). Co więcej – same niepowodzenia szkolne są rozumiane w tym ujęciu jako rodzaj zawodu sprawianego sobie i innym. Narratorki łączą je także z odczuwaniem niedowartościowania lub lekceważenia, o czym świadczą następujące wypowiedzi:

w oczach nauczyciela byłam po prostu leniwa (23.23);  
nie byłam wystarczająca, nauczyciel nie doceniał moich starań (21.4);  
nauczyciel nie dawał nam dojść do głosu, nie liczył się z naszym zdaniem (22.8);  
traktowali uczniów, jakby ci byli nic nie warci; nie wierzyli w nich (23.36).

Skupienie się na relacjach interpersonalnych w klasie szkolnej wskazuje, że na początku zajęć z teoretycznych podstaw kształcenia studentki nie uwzględniają jeszcze w swoich wypowiedziach systemowych uwarunkowań edukacji. Natomiast integralną częścią postrzegania siebie w realiach szkoły są dla nich negatywne emocje związane z „byciem niewystarczającym”. Może to wynikać z uznania przez nie za oczywiste przekonania wytworzonego przez funkcjonalizm społeczny, że wszyscy mają równe szanse osiągnięcia sukcesu edukacyjnego mierzonego wynikami testów czy sprawdzianów (Feinberg, Soltis 2000; Melosik 2003). W tym kontekście raczej nie dziwi, że studentki dodają do charakterystyki niepowodzeń szkolnych bezowocne „staramie się”, czyli takie działanie, które nie przekłada się wprost na oczekiwane mierzalne efekty:

Dla mnie niepowodzeniem szkolnym było dostanie złej oceny, mimo że się przygotowywałam, pomimo starań niezrozumienie omawianego tematu (23.25).

Natychmiast przypomniały mi się sytuacje, kiedy mimo długotrwałej nauki wyniki nie były zadowalające. Otrzymując ten wynik, myślałam, że to wina wyłącznie braku moich umiejętności (22.2).

(...) bardzo się starałam, a i tak dostawałam słabą lub niezadowalającą ocenę (23.30).

W wypowiedziach tylko sporadycznie pojawia się występujące w popularnych definicjach przekonanie, że niepowodzenia szkolne wynikają z uczniowskiej niechęci do nauki. Jeszcze rzadsze są deklaracje, że: „z niskimi wynikami można się pogodzić, jeśli wiele godzin nauki nie zmienia sytuacji” (23.47). Sugeruje to, że niewiele ze studentek doznało wyuczonej bezradności (zob. Sędek 1995), lecz doświadczenie edukacyjne wpisało w myślenie większości z nich behawiorystyczny model motywacji napędzanej „uczeniem się na sprawdzian” i rywalizacyjnym dążeniem do tego, by „nie być gorszą”.

W tym ujęciu niepowodzenie szkolne jest odczytywane przez pryzmat obiektywistycznej logiki braku (Barnes 1988: 201) wzmacnianej nastawieniem na wynik oraz ocenianiem skupionym na tropieniu i likwidowaniu błędów (Szyling 2008).

**„Stworzono mnie na miarę istniejącej szkoły” – poza bliskie czasowo i mierzalne skutki niepowodzeń szkolnych**

Ta kategoria jest rodzajem pomostu między wyrastającym z osobistych doświadczeń a pogłębionym teoretycznie myśleniem studentek o niepowodzeniach szkolnych. Składają się na nią wypowiedzi, w których pojawia się refleksja dotycząca postaw i strategii wytworzonych na skutek doznawania niepowodzeń szkolnych. W tej kategorii ważnym punktem odniesienia studenckich rozważań staje się teoria pedagogiczna, ale nadal dominuje perspektywa jednostkowa, wzbogacona o doświadczenia edukacji uniwersyteckiej. Charakter formułowanej refleksji trafnie oddaje następująca wypowiedź:

(...) to jest wynik moich ponad trzynastu lat „pracy” na każdym szczeblu edukacji (...). Nigdy nie pomyślałam: przecież to tylko ocena (...) – bez niej też teoretycznie nie mogłam dalej spokojnie i bezpiecznie funkcjonować. Muszę skończyć z tym myśleniem, ale nie potrafię. Pod względem teoretycznym umiem zauważyć wszystkie te negatywne strony i wytłumaczyć, dlaczego tak było. Jednak do dziś nie potrafię uporać się z myślą, gdy wyjdzie mi coś gorzej od całej reszty. I to nie jest ambicja, to zniszczenie przez szkołę (23.2).

W przytoczonym fragmencie można odnaleźć większość tropów pojawiających się również w tych wypowiedziach, które złożyły się na poprzednie kategorie. O jego specyfice decyduje jednak zwrócenie uwagi na trwałe i niszczące efekty zaakceptowania przez jednostkę kultu wyniku uczenia się, przez którego pryzmat postrzega ona wartość swoją i innych.

Wśród spowodowanych tym problemów, z którymi studentki chcą się uporać, znajdują się nie tylko stres pojawiający się w sytuacji sprawdzania, ale przede wszystkim:

- brak umiejętności krytycznego myślenia, lęk przed podejmowaniem nowych wyzwań, pozbawienie ambicji poznawczych;
- utożsamianie popełniania błędów w uczeniu się z poczuciem wstydu czy nawet braku inteligencji, co skutkuje milczeniem na zajęciach oraz obawą przed zadawaniem pytań i dzieleniem się pomysłami lub wątpliwościami na forum klasy.

Jedna z narratorek pisze wprost:

dopiero teraz zauważam, w jak wielu aspektach zostały stłamszone moje sfery rozwojowe. Nie nauczono mnie uczenia się, tylko właśnie nauczania (22.4).

Studentki twierdzą, że te osobiste i długotrwałe skutki niepowodzeń szkolnych, których nie są w stanie wykazać testy, utrudniają im funkcjonowanie w rzeczywistości edukacyjnej pozbawionej „klucza poprawnej odpowiedzi”. Można też dostrzec, że punkt ciężkości w ich myśleniu coraz wyraźniej przesuwają się ku szkole, a zwłaszcza ku tym działającym w niej mechanizmom, które – zgodnie z przekonaniem konstruktywistów – pozbawiają uczniów poczucia wartości i odbierają chęć bycia sprawcą w procesie uczenia się (Barnes 1988: 243; Klus-Stańska 2022).

***„Teraz potrafię to nazwać” – odkryte dzięki teorii pedagogicznej nowe sensy szkolnych niepowodzeń***

U podstaw wypowiedzi składających się na tę kategorię legło uświadomienie sobie przez studentki, że istnieje wiele różnych dydaktyk i wiele odmiennych koncepcji edukacji. To pozwala – jak twierdzą – „wyobrazić sobie inną szkołę niż ta z moich doświadczeń, (...) zobaczyć zupełnie inne uczenie się i nauczanie” (23.30) czy „wyrwać się z utartego myślenia” (23.50), co współgra z wynikami innych badań (zob. Szyling 2022). Swoistym odkryciem dla wielu narratorek było znalezienie powiązań między upowszechnioną definicją niepowodzeń szkolnych a dominującym w Polsce modelem edukacji i jego ramami systemowymi:

Bo rzeczywiście! Niepowodzenie szkolne jest produktem edukacji szkolnej. A więc jeśli uczeń nie spełni szkolnych wymagań co do określonych kategorii sukcesu, które ustala system, to czeka go niepowodzenie szkolne (22.15).

System wartościuje to, co ma być powszechnie uznawane za odniesienie zwyczajstwa, przez co osoby, które nie wpasują się w schemat narzucony przez system, mogą mieć poczucie, że poniosły porażkę (23.1).

Jedną z konkluzji wieńczących ten typ refleksji jest propozycja zastąpienia kategorii niepowodzenia szkolne – kategorią niepowodzenia szkoły, co koresponduje z wnioskami sformułowanymi w podsumowaniu poprzedniej części analiz. Sporadycznie tylko pojawiają się bardziej radykalne sformułowania, jak np.:

W rzeczywistości nie istnieje coś takiego jak niepowodzenia szkolne. Są jedynie osiągnięcia i rozwój (23.24).

Najczęściej jednak studentki rozbudowują sensy pierwotnie związane z niepowodzeniami szkolnymi. Przede wszystkim poszerzają jego zakres o takie właściwości, które jedna z nich nazwała: „rozpoznawaniem po owocach, ale nie owocu w postaci stopnia” (23.21). Wskazuje to rolę, jaką w myśleniu narratorek mógł odegrać proces pewnej demitologizacji roli stopnia szkolnego w uczeniu się.

Potwierdzenie tej tendencji można dostrzec we wskazywanych przez studentki przykładach źródeł niepowodzeń szkolnych uznanych przez nie za ilustrację ich „nowego” myślenia o tym zagadnieniu. Są to – poza już przywoływanymi w poprzedniej kategorii – acz niesprzeczne z nimi:

Myślenie, że jedynym słusznym przekaznikiem wiedzy jest nauczyciel (23.16);



a także konsekwencje tego przekonania:

(...) jeśli uczniowie widzieliby, że osiągają własne cele i przestaliby skupiać się na ocenach, mogliby zacząć wierzyć w siebie i swoje możliwości, a przez to, że dzieci tak bardzo chcą mieć same dobre oceny, zapominają, po co tak naprawdę się uczą (22.7);

Zaniedbanie samokształcenia i poleganie wyłącznie na tym, co przekáže nauczyciel (23.6).

Brak rozwoju, gdy nie widzę, że uczę się czegoś nowego lub gdy nie nabieram innej perspektywy z biegiem czasu (23.33);

(...) nienabywanie żadnej nowej umiejętności czy strategii radzenia sobie z problemem po przeobrażeniu danego materiału (21.5).

Taki sposób nauczania, po którym uczniowie wynoszą tylko suchą wiedzę, niezrozumiałą dla nich, nauczoną tylko na zaliczenie (21.15).

w tym:

Brak współpracy pomiędzy nauczycielem i uczniem. Kiedy obie strony chcą zrobić progres w swojej pracy i współpracują, aby to osiągnąć, ciężko mówić o niepowodzeniu (23.7);

Zablokowanie wyrażania własnego zdania (...) – gdy infantylizuje się wypowiedzi ucznia czy zabrania mu się przedstawiania odmiennego punktu widzenia (23.6);

Ograniczanie dzielenia się osobistymi doświadczeniami, wiedzą i refleksjami uczniów (23.11);

Skrupulatne trzymanie się programu nauczania (23.16);

Brak refleksji nad tym, czy ja chcę ów program realizować (23.8).

W dwóch pierwszych punktach dominuje perspektywa ucznia i jego specyficznego stosunku do uczenia się, wytworzonego przez dydaktyki obiektywistyczne, co było przedmiotem namysłu w już omówionych kategoriach. Tu jednak studentki zauważają, że uznanie nastawienia na wynik za założenie oczywiste, czyli w pewnym sensie przezroczyście, hamuje rozwój jednostki, ponieważ systemowo kanalizuje jej uczenie się oraz odrywa je od celów osobistych i pozwala utożsamić z „przerobieniem i zaliczeniem materiału”. Jest to pogląd wpisujący się w myślenie konstruktywistyczne (zob. Klus-Stańska 2018; Żytko 2020), podobnie jak argumentacja zawarta w punktach 3 i 4. Studentki, jako przyszłe nauczycielki, zwracają w nich uwagę na te strategie dydaktyczne, które – w ich mniemaniu – blokują uczenie się, a równocześnie są dowodem braku nauczycielskiej autonomii nawet w zakresie tak elementarnym, jak modyfikacje realizowanego programu nauczania (por. Szyling 2019).

## Wnioski

Nie zamierzam uogólniać wniosków, ponieważ nie uprawnia do tego jakościowa strategia badań ani dobór próby. Uważam jednak, że zakres prowadzonych analiz pozwala dostrzec pewne prawidłowości związane ze znaczeniami nadawanymi niepowodzeniom szkolnym przez studentki wczesnej edukacji.

Już w pierwszej z wyłonionych kategorii, zdominowanej przez wiedzę osobistą narratorek, pojawia się chyba najbardziej znacząca modyfikacja. Dotyczy ona włączenia w obszar niepowodzeń szkolnych także uczniów powszechnie uznawanych za „dobrych” lub „niemających problemów z nauką”. Tym samym obręb studenckich rozważań zaczyna obejmować również: uwięzienie w schemacie motywacji za pomocą stopnia, społeczną presję bycia najlepszym, postrzeganie siebie przez jednostkę w kategoriach „bycia niewystarczającym”. Równocześnie studentki relatywizują pojęcie „złego stopnia” oraz pozytywny wymiar postawy zwanej „staraniem się”, ukazując zależność ich wydzźwięku emocjonalnego od kontekstu, w tym od oczekiwań innych osób.

To poszerzone ujęcie niepowodzeń szkolnych jest stopniowo pogłębiane dzięki wykorzystaniu w studenckich refleksjach różnych perspektyw teoretycznych, wśród których najbardziej znaczące okazują się dwie: 1) dydaktyki obiektywistyczne wpisane w funkcjonalistyczną koncepcję edukacji, znane z codzienności szkolnej i często przedstawiane przez studentki w negatywnym świetle; 2) odkrywane na studiach dydaktyki konstruktywistyczne, intrygujące swoją elastycznością, otwartością na wielość znaczeń oraz docenianiem roli błędu w uczeniu się. Kwestia pomijania przez osoby badane podejść krytycznych wymagałaby odrębnych analiz.

Wraz z refleksją teoretyczną w wypowiedziach studentek pojawia się aspekt oddalonych czasowo, ale dokuczliwych skutków niepowodzeń szkolnych, które nie mają nic wspólnego z mierzalnymi wynikami nauczania i z zagrożeniem drugorocznością, eksponowanymi w dydaktykach obiektywistycznych. To kolejne poszerzenie obszaru znaczeń obejmuje pozbawienie uczniów kompetencji cenionych przez konstruktywistów, takich jak: samodzielne i krytyczne myślenie, a także podejmowanie poszukiwań poznawczych w sytuacji braku wzoru poprawnej odpowiedzi.

Za specyficzną cechę rekonstruowania przez studentki pojęcia niepowodzeń szkolnych, nazywanych przez nie – za konstruktywistami – niepowodzeniami szkoły, można uznać ułożenie przez nie namysłu nad genezą omawianego zjawiska w obszarze dyskusji ze swoją uprzednią wiedzą. Sugeruje to, że dopiero możliwość „wyobrażenia sobie innej szkoły” pozwala im powiązać źródła uczniowskich niepowodzeń z dominującym modelem polskiej edukacji, a zwłaszcza: 1) kierowniczą rolą nauczyciela, który jest w posiadaniu jedynej słusznej wiedzy, co pozbawia ucznia możliwości uczenia się „po swojemu”; 2) kulmem stopnia szkolnego wpisanego w „społecznie uzgodnione” pojęcie sukcesu edukacyjnego mierzonego wynikiem sprawdzianu i/lub egzaminu, co paraliżuje samodzielność i niezależność myślenia uczących się. W omawianym obszarze znalazło się też miejsce dla kontrowersyjnej roli obiektywistycznie pojmowanego programu nauczania, który jest

uznawany przez nauczycieli za niepodważalną wartość i bezrefleksyjnie realizowany, często wbrew uczniom, ich potrzebom i potencjałowi.

Ten ostatni aspekt silnie łączy się z myśleniem studentek o przyszłości i swoim nauczycielskim profesjonalizmie, dlatego zakończę wnioski z badań jedną z wypowiedzi charakterystycznych dla postawy wielu z badanych osób:

(...) zdaję sobie sprawę z faktu, że przede mną długa droga, aby wszystkie te cechy opuściły mnie. Ba – żebym nie przekazała ich moim przyszłym podopiecznym. Tego boję się najbardziej. Cieszy mnie jednak samo posiadanie świadomości. To już wielki krok (23.2).

## Literatura

- Barnes D. (1988), *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Biesta G.J. (2009), *Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education*. „Educational Assessment, Evaluation and Accountability”, 21(1).
- Boryszewska J.K. (2008), *Źródła sukcesu szkolnego młodzieży licealnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Brzezińska A., Jabłoński S., Ziółkowska B. (2014), *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*. „Edukacja”, 127(2).
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Feinberg W., Soltis J.F. (2000), *Szkola i społeczeństwo*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiak B.D. (2019), *Proces kształcenia*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiak B.D. (2020), *Konstruktywistyczna edukacja do konstruktywistycznego nauczania. Re-definicja relacji teorii i praktyki w akademickim kształceniu nauczycieli*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 51(4).
- Karpińska A. (1999), *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*. Białystok, Trans Humana.
- Karpińska A. (2015), *Ontodydaktyczny wymiar trudności i niepowodzeń szkolnych*. „Roczniki Pedagogiczne”, 43(7).
- Klus-Stańska D. (2009), *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D. (2022), *Dojrzałość szkolna/ gotowość szkolna – fenomen wciąż kontrowersyjny*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 265(3).

- Kochanowska E. (2017), *Przekonania nauczycieli o potencjale uczenia się dziecka w młodszym wieku szkolnym*. W: J. Malinowska, E. Jezierska-Wiejak (red.), *Dziecko w sytuacjach uczenia się. Codziennosc w poznawaniu świata i siebie*. Wrocław, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kojs W. (1998), *Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych*. W: J. Łysek (red.), *Niepowodzenia szkolne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Konopnicki J. (1961), *Problem opóźnienia w nauce szkolnej*. Wrocław–Kraków, Ossolineum.
- Kupisiewicz C. (1964), *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny i niektóre środki zaradcze*. Warszawa, PWN.
- Kupisiewicz C. (2004), *Niepowodzenia szkolne (przyczyny i dydaktyczne środki zaradcze)*. W: J. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kwieciński Z. (2002), *Wykluczanie*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Lewowicki T. (1998), *Niepowodzenia szkolne (typowe ujęcia – uwarunkowania – program pozytywny, czyli pedagogia szkolnego sukcesu)*. W: J. Łysek (red.), *Niepowodzenia szkolne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Melosik Z. (2003), *Funkcjonalno-strukturalna interpretacja edukacji*. W: T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*. Poznań, Wolumin.
- Mieszalski S. (2018), *O racjonalności dydaktyki jako przedmiotu nauczania i jako subdyscypliny pedagogicznej*. „Studia Pedagogiczne”, 47.
- Neckar-Ilnicka T. (2010), *Uczeń w wieku wczesnoszkolnym – człowiekiem sukcesu (?)*. *Mity i fakty*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 12(2).
- Okoń W. (1965), *Proces nauczania*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Półturzycki J. (1999), *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rapley T. (2013), *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sędek G. (1995), *Bezradność intelektualna w szkole*. Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii.
- Strauss A., Glaser B. (2009), *Odkrywanie teorii ugruntowanej*. Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos.
- Szkudlarek T. (2007), *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*. W: J. Klebaniuk (red.), *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*. Warszawa, Eneteia.
- Szyling G. (2008), *Strategia przejścia czy przetrwania, czyli dokąd zmierza ocenianie szkolne?* W: D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szyling G. (2019), *Atrofia nieformalnej diagnostyki edukacyjnej we wczesnej edukacji. Między biernością i przemocą poznawczą w epoce ekspertów*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 47(4).
- Szyling G. (2022), *Images of the Educational Dialogue of Meanings Occurring in the Portfolio of Early Education Students*. „Horizons of Education”, 60(21).
- Wojciszke B. (2002), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Żytko M. (2020), *Wczesna edukacja – między standaryzacją a upodmiotowieniem*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 49(2).

**Dorota Duda**

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.12>

ORCID: 0000-0003-2232-5976

Dolnośląska Szkoła Wyższa

dorota.duda@dsw.edu.pl

## **Nauczycielki wobec możliwości zmiany pozycji społecznej przez uczniów. Klasowość w perspektywie ich osobistych teorii pedagogicznych**

### **Summary**

**Early childhood education teachers towards the possibility of social mobility of pupils. Social classes in the perspective of their private pedagogical theories**

In this article, I discuss early childhood education teachers' attitudes towards possibilities of social mobility by pupils from lower-class background families. I problematise the issue of equality, discuss the opportunity for students' social mobility within the school system, and introduce the teachers' private pedagogical theories I identified during my PhD research. I have distinguished an emancipatory potential and an adaptive character of these, as well as subtypes of these theories.

**Keywords:** early childhood education, teacher, social classes, early childhood education pupils, social mobility

**Słowa kluczowe:** edukacja wczesnoszkolna, nauczyciel, klasy społeczne, uczniowie wczesnej edukacji, awans klasowy

### **Szkoła – miejsce odtwarzania struktury społecznej**

Według teorii reprodukcji społeczno-kulturowej Bourdieu i Passerona (2006) struktura społeczna jest odtwarzana przez system szkolny. Wiąże się z tym podział na **dziedziców**, czyli dzieci pochodzące z klas wyższych, posiadające cechy, który system szkolny ceni, oraz **les miracles** – dzieci pochodzące z klas niższych, które pomimo obiektywnie trudnych warunków, doświadczają mobilności społecznej (Kłoskowska 2006: 25). Z podziałem tym z kolei związany jest sposób nabywania kultury. Bourdieu wyróżnia jego dwa rodzaje: pierwszy określa mianem **terminowania pełnego**, drugi – **terminowania późnego**. Terminowanie pełne rozpoczyna się wraz z socjalizacją pierwotną, a w ramach szkolnej edukacji następuje jego kontynuacja, innymi słowy: jest ono wczesne i nieodczuwalne dla dziecka. Terminowanie późne odbywa się w ramach socjalizacji wtórnej i nauki szkolnej. Jest ono charakterystyczne dla osób o niskiej klasie pochodzenia, wiąże się z niepewnością

i trudnościami w nabywaniu kompetencji kulturowych, m.in. wymaganymi przez nauczycieli. Dodatkowo osoby z klasy niższej muszą dokonać dekulturnacji, czyli *de facto* eradykacji klasowej, wyzwolenia się z tego, co zostało nabyte w trakcie socjalizacji pierwotnej, a przez system szkolny jest uznawane za niewłaściwe (Bourdieu 2005: 94).

W ramach szkolnej edukacji dokonuje się próby narzucenia wartości i kultury grup dominujących dzieciom z innych grup społecznych. Podejmując naukę w szkole, uczniowie posiadają różne kapitały odziedziczone, tymczasem szkoła zdaje się nie brać tego pod uwagę i traktuje ich, jakby wszyscy mieli tę samą pozycję startową (odnosi się to m.in. do umiejętności czytania, pisania, trzymania narzędzi pisarskich czy obycia ze światem kultury). Natomiast wiedza i doświadczenia dzieci inne niż te pożądane przez szkołę są wykluczane (Grochalska 2009: 63). Tomasz Szkuclarek pisze o tym, jak o dokonywaniu „podziału na tych, którzy z jej [szkoły – przyp. D.D.] wymaganiami programowymi sobie radzą i tych, którzy mają z tym trudności” (2007: 35). Oznacza to, że to uczniom, którzy przeszli terminowanie pełne, łatwiej odnaleźć się wśród szkolnych wymagań i korzystać z tego, w co zostali wyposażeni już w domu. Można określić taki stan jako przedłużenie kultury, z jaką stykają się w środowisku rodzinnym. Bourdieu określał natomiast mianem „cudu” te osoby, które pomimo zajmowanej niskiej pozycji w strukturze społecznej zdołały przezwyciężyć obiektywne ograniczenia stojące na drodze ich edukacyjnego rozwoju (Kłoskowska 2006: 25).

Różne pochodzenie klasowe uczniów, odmienne sposoby nabywania kultury przy jednoczesnym promowaniu kultury klas uprzywilejowanych i wykluczaniu tego, co z nią niezgodne w ramach systemu szkolnego, prowadzą do różnicowania szans edukacyjnych i życiowych jednostki już na najwcześniejszych etapach edukacji. W narzucaniu i egzekwowaniu określonych treści czynny udział bierze nauczyciel. Choć wydaje się, że nauczyciel jest osobą autonomiczną, niezależną od tego, co społeczne, od uwikłania w konflikt klasowy (Bourdieu, Passeron 2006: 148), w rzeczywistości ma on udział w reprodukcji kulturowej w murach szkolnych. Dzieje się tak, ponieważ nauczyciele nie są świadomi działania mechanizmów reprodukujących kulturę prawomocną, chętnie korzystają z szerokiego wachlarza środków kontroli i wdrażania określonej wiedzy, tkwią w dyskursie funkcjonalistyczno-behawiorystycznym lub adaptacyjno-humanistycznym (Klus-Stańska 2009), samoinfantylizują swoją pracę edukacyjną, zwłaszcza gdy są skupieni na aktywności praktycznej, metodycznej, pomijają refleksję nad sensem tego, co robią (Klus-Stańska 2010).

W praktyce spotkanie odmiennych klasowo kulturowych kapitałów przejawia się m.in. w podejściu nauczycieli do uczniów. Wobec uczniów o niskiej klasie pochodzenia stosuje się kontrolę zachowania, wyznaczanie reguł, mówi o konieczności większej dyscypliny, wymaga respektu wobec osób stojących wyżej w hierarchii placówki (Gawlicz 2009; Kulz 2017). Stosowana przez nauczycieli przemoc symboliczna ujawnia się m.in. w preferowaniu kodu rozwiniętego, w tym odnosi się to do zwracania uwagi bardziej na formę niż treść uczniowskiej wypowiedzi, w odrzucaniu wartości kulturowych domu rodzinnego części swoich podopiecznych i stylu życia rodziny dziecka (należy pamiętać przy tym, że klasa niższa nie jest tożsama z czymś patologicznym), w emocjonalnym nastawieniu

wobec wybranych grup uczniów (Falkiewicz-Szult 2007; Szkudlarek 2011), (nieświadomym) generowaniu niższych oczekiwań edukacyjnych względem uczniów o niskim statusie społecznym (Trusz 2010). Christy Kulz (2017: 21) podejście, w którym dokonuje się próby eradykacji klasowości uczniów i narzuca wartości kultury dominującej, określa wręcz mianem **neokolonialnego**. Dla przeciwwagi uczniowie o wyższej klasie pochodzenia w placówce edukacyjnej mogą się spodziewać partnerstwa, wsparcia dla ich zainteresowań i zdolności, autonomii, postrzegania jako osoby odpowiedzialne, zaradne, „które sobie poradzą” (Gawlicz 2009).

Czyniąc placówkę edukacyjną obcą i niedostępną kulturowo dla uczniów o niskiej klasie pochodzenia, system szkolny, której częścią są nauczyciele, przyczynia się do samowykluczania uczniów z drogi prowadzącej do zmiany życiowej trajektorii. Jednocześnie narracja neoliberalna zdaje się nie dostrzegać obiektywnych trudności, z którymi mierzą się uczniowie z klas nieuprzywilejowanych. Zamiast tego w tej narracji skupia się na: ubóstwie aspiracji, lenistwie, odpowiedzialności rodziców za podejmowane (złe) wybory placówek edukacyjnych dla ich dzieci (Hursh 2014) (mimo że – jak zauważa Eugenia Potulicka – „kultura wyboru jest niezgodna z kulturą niższych warstw społecznych” (2012: 192)) czy ogólnym braku zainteresowania rodziców z klasy niższej edukacją i zachowaniem dzieci (McLaren 2015: 212).

### **Możliwości zmiany pozycji społecznej przez uczniów**

Teoria Bourdieu nie napawa optymizmem – ci, którym udaje się dokonać zmiany społecznej, mimo początkowych małych szans, są określani mianem „cudu” (Kłoskowska 2006: 25). Podejmując jednak próbę wyjścia poza socjologiczne rozważania na temat tego, jak jest, na rzecz pedagogicznego: „co zrobić, żeby było tak, jak ma być” (Męczkowska-Christiansen, Mikiewicz 2009: 14), dokonałam podziału narracji poświęconych mobilności społecznej uczniów na dwie grupy.

Pierwsza grupa ma charakter raczej deterministyczny, blokujący zmianę, wymuszający na uczniach podporządkowanie się istniejącej strukturze społecznej. W ramach tego ujęcia zaliczam retorykę awansu w systemie merytokratycznym, oskarżanie klas nieuprzywilejowanych o brak aspiracji i jednocześnie oczekiwania wyrzeczenia się swojej dotychczasowej tożsamości klasowej, a także nauczycielskie oczekiwania wobec uczniów, samospełniające się edukacyjne przepowiednie kierowane względem nich. Jeśli nawiązać do potencjału emancypacyjnego edukacji, to uczeń, w moim mniemaniu, ma również szansę na zmianę swojej trajektorii życiowej. Druga grupa narracji ma charakter raczej płynny i częściowo opiera się na empatii oraz refleksji drugiej osoby; w przypadku niniejszego artykułu chodzi głównie o nauczycieli. Jednocześnie to w empatii i nauczycielskiej refleksji upatruję szansę i nadzieję dla uczniów o niskiej klasie pochodzenia. Nie są to czynniki systemowe, lecz opierają się na czynniku ludzkim. Wydaje się zatem, że dzięki zyskiwaniu świadomości brania udziału w odtwarzaniu struktury społecznej nauczyciele mogą nie tylko dostosować

swoją ofertę edukacyjną do uczniów rozpoczynających terminowanie szkolne, ale – co być może jeszcze ważniejsze – umożliwić uczniom zachowanie ich poczucia godności.

### **Szanse dla mobilności społecznej uczniów**

Wśród szans dla zmiany trajektorii życiowej uczniów wyróżniam: rezyliencję uczniów, kapitał emocjonalny, szczęśliwe przypadki oraz uczniowski (emancypacyjny) opór. Opór i rezyliencja dotyczą głównie nastawienia i aktywności młodych ludzi, nie bez znaczenia w obu przypadkach jest jednak rola osób dorosłych.

#### ***Opór***

Opór w edukacji może mieć dwojaki charakter: rozwojowy i nierozwojowy (Babicka-Wirkus 2015: 93). Opór nierozwojowy może prowadzić do samowykluczania uczniów i tym samym uniemożliwia zmianę pozycji społecznej (McLaren 2015: 283). Opór rozwojowy odnosi się do emancypacji jednostki lub grup społecznych. Zjawisko oporu wydaje się głównie domeną uczniów, jednak to dzięki krytycznej postawie nauczycieli możliwe jest nabywanie przez uczniów kompetencji emancypacyjnych, wyrażanie sprzeciwu i niezadowolenia, zabieranie głosu, budowanie postawy zaangażowanej i dążącej do zmiany zastanej sytuacji społecznej w miejsce posłuszeństwa, podporządkowania i pokornego pozostawania w tym samym miejscu w strukturze społecznej (Babicka-Wirkus 2015).

#### ***Rezyliencja***

Odwołując się do zjawiska rezyliencji, którą w niniejszym kontekście można streścić za Markiem Smulczykiem jako zdolność jednostki do „przewycięzania statusowej determinacji kariery szkolnej” (2019: 79), można uznać, że najważniejsze jest zjawisko *academic resilience*. Termin ten odnosi się bezpośrednio do uczniów o niskiej klasie pochodzenia, którzy pomimo obiektywnych przeszkód osiągają dobre wyniki w nauce (Smulczyk 2019: 87). Osoby, które spełniają warunki bycia uznawanym za *resilient* w szkole, są „statystyczną mniejszością”, niemniej świadomość występowania tego zjawiska oraz zgłębianie wiedzy na temat funkcjonowania takich uczniów w placówce edukacyjnej mogą się przyczynić do polepszenia szans edukacyjnych uczniów o niskiej klasie pochodzenia (Smulczyk 2019: 91). Samo zjawisko *academic resilience* opiera się na czterech wymiarach: osobowym, rodzinnym, szkolnym i społecznościowym. Niezwykle ważne są: pewność siebie, wysiłek i motywacja ucznia, jak również wsparcie emocjonalne i materialne rodziny czy miejsce życia i nauki ucznia. Nie mniej istotny jest aspekt szkolny, który w głównej mierze spoczywa na barkach nauczycieli, odpowiadają oni m.in. za: udzielenie wsparcia emocjonalnego, wskazanie dróg rozwoju, mocnych stron oraz samą relację nauczyciel–uczeń (Smulczyk 2019: 88–89). W sytuacji gdy uczeń nie jest w stanie nabyć pewnych sprawności w domu rodzinnym, zadbać



o nie może właśnie placówka edukacyjna, np. poprzez wspieranie motywacji wewnętrznej, rozwijanie kompetencji emocjonalnych, w tym radzenia sobie z sytuacjami stresowymi, lękowymi oraz budowanie poczucia sprawstwa i poczucia własnej wartości.

### ***Kapitał emocjonalny***

Kapitał emocjonalny w głównej mierze odnosi się do relacji rodzinnych ucznia o niskiej klasie pochodzenia. Sadura, pisząc o osobach, którym udało się odnieść sukces edukacyjny, przywołuje ich wspomnienia domu rodzinnego, w którym doświadczyli silnych więzi, wsparcia emocjonalnego i motywacyjnego, co jednocześnie „kompensowało im brak merytorycznej lub finansowej pomocy w karierze edukacyjnej” (Sadura 2017: 127). Kapitał emocjonalny był natomiast konwertowany w kapitał kulturowy (Sadura 2017: 128). Nie każdy uczeń ma jednak szansę doświadczyć takiego kapitału w domu rodzinnym, choć jest on ważny także w odniesieniu do *academic resilience*, o czym już pisałam. Dlatego też Sadura pisze o wsparciu instytucjonalnym w przypadku uczniów o niskiej klasie pochodzenia, chodzi o „wspierający[ch] nauczyciel[i] i dobre środowisko szkolne” (Sadura 2017: 128). Nauczyciele pełnią wówczas rolę mentorów, którzy wspomagają rozwój uczniów, udzielają informacji, motywują, zachęcają, dają szansę, widzą w uczniach potencjał bez względu na ich pochodzenie społeczne (Sadura 2017: 128). Kapitał emocjonalny jest tym bardziej istotny, bowiem osoby o niskiej klasie pochodzenia doświadczają dodatkowego stresu, który może być spowodowany biedą i wykluczeniem, co z kolei może prowadzić do apatii, stanów depresyjnych, zachowań konfrontacyjnych, chorób psychosomatycznych i poczucia bycia nieszczęśliwym (McGarvey 2017: 129).

### ***Szczęśliwe przypadki***

Szczęśliwe przypadki postrzegam jako zbiegi okoliczności, trafy, zdarzenia, spotkania z ludźmi, na skutek których perspektywa zmiany pozycji społecznej przez uczniów staje się możliwa. Szczęśliwe przypadki można określić jako „szczęśliwe trafy strukturalne”, o których pisali Piotr Mikiewicz i Monika Sadownik (2014), „widzący/wiedzący świadkowie” w ujęciu Alice Miller (2006) czy „efekt motyla” – Moniki Grochalskiej (2009). Ostatnia autorka wyjaśnia użytą przez siebie metaforę właśnie w odniesieniu do osób o niskiej klasie pochodzenia. Pisze ona, że: „bieg życia osoby urodzonej w rodzinie o niskim statusie społecznym, która mimo to osiągnęła wysoki status, [pokazuje – przyp. D.D.], że większość trajektorii poszczególnych osób o takiej biografii w początkowej fazie będzie z pewnością przebiegała podobnie. W dłuższej perspektywie czasowej, na skutek różnych, często nawet pozornie mało istotnych czynników, będą jednak przebiegały w zdecydowanie różny sposób” (Grochalska 2009: 67). Omówienie różnych biograficznych przykładów wykracza poza ramy niniejszego tekstu, jednak warto zwrócić uwagę, że takim przypadkiem może być choćby wsparcie emocjonalne nauczyciela, a także założenie koła zainteresowań na terenie placówki i zaangażowanie w nie uczniów, którzy nie mają szans na rozwijanie

zainteresowań poza murami szkoły (Blandford 2017), organizacja wycieczki, która poszerzy horyzonty ucznia i pokaże inną perspektywę bycia w świecie (Akala 2019), pożyczenie książki, dostrzeganie pozytywnych cech ucznia i inne, drobne, z pozoru niewiele znaczące słowa, gesty czy zdarzenia.

Omówione kategorie dają nadzieję na zmianę miejsca w strukturze społecznej uczniów o niskiej klasie pochodzenia. Zdaniem Mikiewicza (2009: 264–266) wyrównanie szans edukacyjnych nie jest możliwe, nie oznacza to jednak, że nie należy podejmować wysiłku, a nadzieję na zmianę dają właśnie ci, którzy edukację tworzą.

W dalszej części artykułu przedstawiłam przeprowadzone przeze mnie badania dotyczące przekonań nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej. Dotyczyły one nauczycielskiej świadomości występowania klas społecznych, refleksji pedagogicznej formułowanej wobec wybranych przeze mnie zagadnień (w tym nierówności społecznych) oraz konsekwencji wspomnianych przymysłów dla prywatnych teorii pedagogicznych nauczycielek. W namyśle nad całością uzyskanych przeze mnie wyników skupiłam się na prywatnych teoriach pedagogicznych badanych nauczycielek, które przeanalizowałam w kontekście możliwości dokonania zmiany społecznej przez uczniów.

### **Kontekst metodologiczny badań**

Przeprowadzone przeze mnie badania były częścią projektu badawczego w ramach przygotowywania dysertacji pt.: *Klasa społeczna w edukacji wczesnoszkolnej. (Nie)świadomość klasowości i jej konsekwencje dla prywatnych teorii pedagogicznych nauczycielek*. Główne pytanie badawcze projektu brzmiało: Jakie miejsce w prywatnych teoriach pedagogicznych nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej zajmuje klasa społeczna i jakie ma to znaczenie dla potencjalnej zmiany lub reprodukcji miejsca w strukturze społecznej (w tym trajektorii edukacyjnej) uczniów, z którymi pracują? W projekcie badawczym wykorzystywałam metodologię teorii ugruntowanej oraz brikolaż podejść interpretacyjnych, w celu gromadzenia danych natomiast zastosowałam dwa rodzaje wywiadów: narracyjny oraz niestandardyzowany, częściowo ustrukturyzowany.

W badaniu wzięło udział 14 nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej. Dziesięć z nich czynnie pracowało w zawodzie, jedna z nauczycielek przebywała na emeryturze po 40 latach pracowanych z małymi dziećmi, kolejna z respondentek z edukacji wczesnoszkolnej przeszła do placówki przedszkolnej, następna założyła prywatny klub dla dzieci, wreszcie ostatnia z nauczycielek pracowała w edukacji wczesnoszkolnej, a wraz z redukcją etatów w dotychczasowym miejscu pracy przekwalifikowała się na nauczycielkę języka polskiego, kontynuując wychowawstwo w klasie z pierwszego etapu edukacyjnego. Nauczycielki biorące udział w badaniu pochodziły z ośrodków wielkomiejskich (8), małych miejscowości (2) oraz wsi (4).

Wśród osób pracujących w ośrodku wielkomiejskim: jedna z nauczycielek pracowała w szkole w dzielnicy postrzeganej za niebezpieczną, posiadającą złą reputację wśród

mieszkańców; cztery w szkole w dzielnicy postrzeganej za dość zamożną; dwie nauczycielki (w różnych miastach) miały doświadczenie w pracy w środowisku zróżnicowanym społecznie; ostatnia z nich pracowała zarówno w dzielnicy o tzw. złej reputacji, jak również w szkole prywatnej w dzielnicy o raczej zamożnej lokalizacji. Cztery rozmówczynie pracowały w ośrodkach wiejskich i miejsko-wiejskich. Jedna z nich pracowała na wsi, której mieszkańcy doświadczali dużej deprivacji ekonomicznej, druga w miejscu tworzącym swego rodzaju enklawę z racji bycia placówką prywatną dla osób o wysokim kapitale ekonomicznym. Dwie pracowały w miejscach będących tzw. miejskimi sypialniami. Dwie osoby nie określiły położenia placówki w kategoriach społecznych.

Badania odbywały się w trudnym okresie pandemii, stąd też większość spotkań z respondentkami odbyła się online z wykorzystaniem komunikatorów społecznych. Pozyskiwanie osób chętnych do wzięcia udziału w projekcie było obciążone trudnościami wynikającymi z braku możliwości nawiązywania kontaktu stacjonarnego, a co za tym idzie – zaproszenie do udziału w badaniach było poddawane selekcji sekretariatów czy adminów prowadzących grupy dla nauczycieli w mediach społecznościowych. Inny problem stanowił okres pandemii, który generował nowe obciążenia dla nauczycieli, w związku z czym trudno było oczekiwać dużego zaangażowania ze strony wybranej grupy zawodowej w skądinąd wymagające badania. I właśnie ta wymagająca forma projektu była tym, co zniechęcało nauczycieli do wzięcia w nim udziału. Chętnych na wypełnienie ewentualnej ankiety było wielu, udział w wywiadach, potencjalnie wielogodzinnych, budził opór. Chciałam w ten sposób zobrazować wielkość i ostateczny dobór próby badawczej.

W niniejszym artykule zaprezentowałam wstępną typologię refleksyjności nauczycielek wobec możliwości zmiany społecznej uczniów. Określam ją mianem wstępnej, mając nadzieję, że być może uda się ją rozbudować, uzupełniając zwłaszcza o brakujący element krytyczny.

### **(Nie)istniejący potencjał mobilności społecznej uczniów w nauczycielskiej refleksji pedagogicznej**

Prywatne teorie pedagogiczne rozpatrywałam pod względem ich charakteru wobec możliwości osiągnięcia awansu klasowego/mobilności społecznej uczniów doświadczających nierówności edukacyjnych z powodu niskiej klasy pochodzenia. Staralam się ustalić, czy nauczycielki identyfikują nierówną sytuację (swoich) uczniów, która wyraża się poziomem kapitału ekonomicznego, jak i kapitału kulturowego uczniów i ich rodzin.

Na podstawie zgromadzonych danych wyodrębniłam dwa typy refleksyjności nauczycielek, które wzięły udział w moich badaniach. Pierwszy z nich ma **potencjał emancypacyjny**, drugi **charakter adaptacyjny** wobec zastanej struktury społecznej. Wśród wyróżnionych typów refleksyjności wyodrębniłam także kilka ich podtypów, które przedstawiam w tabeli 1.

Tabela 1. Typy i podtypy prywatnych teorii pedagogicznych badanych nauczycielek wczesnej edukacji

Cecha	Liczba nauczycielek
<b>Teoria</b>	
<b>o potencjale emancypacyjnym</b>	
zorientowane na refleksję	1
zorientowane na działanie	1
<b>o charakterze adaptacyjnym</b>	
o charakterze kolonizującej bezradności	4
wsiąkające w strukturę	2
uciekające poza system	2
zmieniające edukację bez zmiany społecznej	1
stojące na straży porządku społecznego	2
w służbie narracji neoliberalnej	1

Źródło: opracowanie własne.

### Teorie o potencjale emancypacyjnym

Spośród 14 przeprowadzonych przeze mnie wywiadów wyodrębniłam tylko dwie narracje, które miały potencjał emancypacyjny, choć można dyskutować, czy ten potencjał jest w nich rzeczywiście obecny. Obie narracje na tyle jednak różniły się od wypowiedzi pozostałych nauczycielek biorących udział w badaniu, że zdecydowałam się przyjąć taki właśnie podział. Sam potencjał odnosi się zarówno do nauczycielki, jak i do dziecka. Nauczyciel w tym podejściu zastanawia się nad swoim miejscem w edukacji, nad tym, co jest jej celem, jaka jest ogólna rola nauczyciela, a także dostrzega funkcjonowanie szkoły w szerszym społecznym kontekście. W odniesieniu do ucznia emancypacja wyraża się w rozpoznawaniu jego sytuacji oraz próbie wyjścia mu naprzeciw w ramach oddziaływania dydaktycznego. Nie chodzi o zwykłe wprowadzanie alternatywnych metod dydaktycznych, ale o dostrzeganie klasowości uczniów i podejmowanie problematyki społecznej w ramach zajęć oraz działań wychowawczych. Odnosi się to zarówno do uczniów o niskiej klasie pochodzenia w celu wsparcia przy jednoczesnym zachowywaniu ich godności, jak również do uczniów o wyższej klasie pochodzenia i do podejmowania tematyki uświadamiającej zróżnicowanie społeczne.

Wśród teorii o omawianym potencjale wyodrębniłam dwa podtypy: **zorientowany na refleksję** oraz **zorientowany na działanie**. Pierwsza nauczycielka wiele miejsca w swoich wypowiedziach poświęciła refleksji nad edukacją, jej indoktrynacyjną, manipulacyjną i przymocową rolę. Stawiała (również sama sobie) wiele pytań, kwestionowała pewne założenia, np. odnoszące się do podstawy programowej, konieczności wprowadzania określonego materiału na danym etapie edukacyjnym czy w konkretnym momencie procesu dydaktycznego, zastanawiała się nad swoją rolą w systemie szkolnym. To natomiast – zdaniem

Szkudlarka (2011: 371) – jest punktem wyjścia do tego, by zacząć kwestionować zastaną rzeczywistość, zwłaszcza tam, gdzie coś wydaje się po prostu „oczywiste”. Poza tym odnosiła się bezpośrednio do zagadnienia klasowości, choć sama pracowała z uczniami z rodzin o uprzywilejowanej pozycji społecznej.

Druga nauczycielka była skupiona raczej na działaniu, co mogło stanowić rodzaj „szczęśliwego przypadku” oraz emocjonalnego wsparcia dla uczniów, z którymi pracowała w ramach 40-letniego zawodowego stażu. Potencjał emancypacyjny tej narracji realizuje się w nastawieniu do uczniów i ich możliwości, w założeniu, że każde dziecko jest w stanie opanować podstawę programową, o ile nauczyciel w dziecko uwierzy oraz da mu na to szansę, co z kolei może stanowić rodzaj samospełniającego się proroctwa (Trusz 2010). Przywoływana nauczycielka skupiała się na budowaniu wiary we własne możliwości u ucznia, zwracając przy tym uwagę na procesualność nabywania nowych umiejętności. Jednocześnie nie była uprzedzona do dzieci pochodzenia wiejskiego, które stanowiły część jej społeczności klasowej, a ich wiedzę i doświadczenia starała się włączać do procesu edukacyjnego. Potencjał ten można spróbować odnaleźć także w uznaniu, że szkoła powinna wyrównywać nierówności edukacyjne.

Na koniec warto dodać, że w przypadku obu narracji dostrzegam także przeszkody w realizacji ich emancypacyjnego potencjału. W przypadku pierwszej z nich były to częste podważanie własnej sprawczości jako nauczyciela, postrzeganie szkoły jako środowiska sztucznego, swego rodzaju laboratorium, a nie społeczeństwa w jego mikrowymiarze oraz jednak sprzyjanie wartościom kultury dominującej. W drugiej narracji przeszkodę mogły stanowić brak podejmowania z uczniami tematyki społecznej, oczekiwanie, by dziecko było przygotowane do nauki w szkole już w domu rodzinnym, oraz stosowanie podwójnych standardów wobec dzieci i dorosłych.

## Teorie o charakterze adaptacyjnym

W ramach tej grupy prywatnych teorii pedagogicznych znajduje się pozostałych 12 narracji nauczycielek. Nie mają one spójnego charakteru, dlatego wyodrębniłam sześć podtypów: o charakterze kolonizującej bezradności, wsiąkania w strukturę placówki, stania na straży porządku społecznego, ucieczki poza system, w służbie narracji neoliberalnej oraz zmieniającą edukację bez zmiany społecznej.

Narracje te, choć różnią się od siebie i na co innego kładą nacisk, łączy przekonanie, że dzieci o niskiej klasie pochodzenia, z trudnościami edukacyjnymi i bez wsparcia ze strony środowiska domowego będą sobie gorzej radziły w szkole. Dzieci doświadczające **terminowania późnego** nie opanują podstawy programowej z zakresu edukacji wczesnoszkolnej w sposób, w jaki zrobią to ich rówieśnicy odbywający **terminowanie pełne**. Rodzice dzieci o niskiej klasie pochodzenia są postrzegani jako ci, którzy nie mają **odpowiedniego** stosunku do edukacji szkolnej, nie są **obywi** w świecie czy w instytucjach kultury, a swój wolny czas spędzają w sposób **malowartościowy** i **nierozwojowy**. W ramach tych narracji

można spotkać próby narzucania wartości kultury dominującej, które poprzestają na tym etapie, podejmowanie alternatywnych rozwiązań w edukacji, które przybierają szkolny charakter, są bowiem oderwane od kontekstu społecznego, w tym pomijają treści problemowe lub wprowadzają je dopiero w momencie wystąpienia trudnej sytuacji w klasie szkolnej. Podsumowując, w wypowiedziach nauczycielek brak dążenia do zmiany zastanej rzeczywistości i związanej z nią struktury społecznej. Tę grupę respondentek cechuje adaptacja do tego, co jest, brak kwestionowania „oczywistości” społecznej.

Nauczycielki – bezradne kolonizatorki – miały do czynienia z uczniami, którzy doświadczali jakiegoś rodzaju nieuprzywilejowania (najczęściej związanego z niskim kapitałem ekonomicznym rodziny), zatem ich rozważania nie były kwestią wyobrażenia sobie potencjalnych sytuacji. Wyróżniając tę podgrupę narracji, przyjąłam dwie kategorie: **kolonizowania**, innymi słowy: eradykowania klasowości, oraz **bezradności** (wobec konsekwencji, jakie klasowość ucznia za sobą pociąga). Osoby pracujące z uczniami o niskiej klasie pochodzenia podejmują próbę ich „ratowania”, co przyjmuje postać narzucania wartości klasy dominującej, czyli swego rodzaju „cywilizowania” (Kulz 2017: 21) oraz dewaluowania kapitału kulturowego rodzin uczniów (McLaren 2015: 274). **Kolonizujący charakter** przejawia się w: określaniu tego, co jest bardziej lub w ogóle wartościowe, a co nie, promowaniu wspieranego przez nauczyciela stylu życia, sposobu spędzania czasu wolnego czy wakacji, w oczekiwaniu przygotowywania do zajęć i do szkolnej edukacji jeszcze przed jej rozpoczęciem, a także określaniu tego, jaką wiedzę i doświadczenia powinny mieć dzieci, przy jednoczesnym wykluczaniu tych, które są ich udziałem. **Bezradność** w tych narracjach jest widoczna w chęci pomocy uczniom doświadczającym nierówności edukacyjnych, choć jednocześnie jest prezentowana postawa rezygnacyjna wobec takiej możliwości. Nauczycielki podkreślały, że bez wsparcia rodziców uczniowie z terminowania szkolnego nie są w stanie dorównać poziomem wiedzy i umiejętności swoim rówieśnikom z terminowania pełnego. W narracjach tych brak refleksji krytycznej, przyjęcia różnic w kapitałach kulturowych uczniów i nauczycieli jako pola do budowania pełniejszego obrazu rzeczywistości oraz do spotkania międzykulturowego. Podejmowane są kroki w celu wyrównania deprivacji kulturowej przy jednoczesnym założeniu, że i tak nie jest to możliwe. Jak mówiła jedna z nauczycielek: „dzieci, które mają tyły, będą miały tyły”. Dziecko, które będzie miało „niedobór jakiejś kompetencji, to to dziecko leży”, bo nie otrzyma wsparcia w domu, a w szkole tych poziomów wyrównać się nie da. Innymi słowy: **szkoła to za mało**.

Drugą grupę narracji stanowiły teorie o charakterze **wsiąkania w strukturę placówki**. Nauczycielki, których wypowiedzi zostały uwzględnione w tym typie narracji adaptacyjnych, nie miały doświadczenia z uczniami o niskiej klasie pochodzenia w swojej pracy i nie potrafiły sobie takiej sytuacji wyobrazić. Natomiast charakter adaptacyjny tych nauczycielskich wypowiedzi odnajduję w braku pogłębionej refleksji związanej z podjętą przez nie pracą zawodową. Respondentki te dopiero się uczą i starają znaleźć swoje miejsce w nowym środowisku. Nie mają jednak określonej wizji, do czego chciałyby dążyć, a to z kolei rodzi obawy, że będą podatne na wpływy współpracowników, zwłaszcza tych starszych stażem,

potencjalnie przez to silniejszych, próbujących przeforsować swój pomysł na edukację, np. nastawiony na dyscyplinę, rywalizację, wykluczanie doświadczeń uczniów o niskiej klasie pochodzenia. Nauczycielki rozpoczynające swoją przygodę z nauczaniem bez własnej, choćby idealistycznej, wizji edukacji mogą zatem wsiąknąć w strukturę placówki, nie wychylać się, by nie narazić się innym i jednocześnie dopasowywać się do szkolnego klimatu, wykluczać osoby o niskiej klasie pochodzenia, o czym pisała Estelle Fuchs (1968). Nadzieję dla uczniów w takiej sytuacji może stanowić podjęcie przez nauczycielki zatrudnienia wśród pracowników otwartych i myślących krytycznie – zatem **wsiąknięcie** w rozwojowy i wspierający klimat placówki.

Nauczycielki – **uciekiniarki z systemu** – były natomiast związane z edukacją alternatywną w placówkach elitarnych, o homogenicznym składzie społecznym – używając słów respondentek: dla dzieci rodziców, których „na to stać”. Nauczycielki te angażowały się w swoją pracę, która polegała na stosowaniu z góry określonych metod dydaktycznych, indywidualizacji pracy z dzieckiem, rozwijaniu jego zainteresowań, przy jednoczesnym zdziwieniu, że można sobie poradzić, pracując w szkole systemowej. Jedna z nauczycielek nie umiała ustosunkować się do pojęcia „nierówności społeczne”, a biedę utożsamiała z dziećmi nauczycieli, którzy pracowali w jej placówce (dzięki czemu ich dzieci mogły skorzystać z tej oferty edukacyjnej), uznając, że pomimo **warunków ekonomicznych** rodziny są to dzieci o wysokim kapitale kulturowym. Podobnie druga, próbując ustosunkować się do mojego pytania o nierówności, odnosiła je do dzieci ze swojej placówki, podkreślając, że dzieci te nie dostrzegają różnic, ponieważ noszą mundurki. Tematy społeczne zwracające uwagę na różnicowanie społeczne (poza placówką) nie występowały. Refleksja nauczycielek nie była nastawiona na zmianę społeczną, a na adaptację do tego, co jest; nie było chęci przekształcania rzeczywistości, choćby szkolnej, ponieważ została ona świadomie wybrana przez moje rozmówczynie i stanowiła właśnie swego rodzaju ucieczkę od systemu.

Teoria nastawiona na **zmianę edukacji systemowej bez zmiany społecznej** dotyczy tych sytuacji, w których nauczyciel wprowadza nowe rozwiązania metodyczne do edukacji, jednak edukacja społeczna, problemy klasowe czy globalne nie są dla niego dostatecznie wartościowe. Mają szansę zaistnieć dopiero, gdy dany problem wymusiłby jakiś rodzaj reakcji po stronie nauczyciela. W odniesieniu do wyrównywania szans nauczycielka musiałaby najpierw dokładnie sprawdzić, jakie są potrzeby danego ucznia, tak by nie doszło do sytuacji tzw. **rozdawnictwa**. Można odczytać to jako uzależnienie pomocy dziecku od ocenienia rodziców, pomijając jakby kwestię, że to dziecko ma ponieść ewentualne konsekwencje wyborów czy działań swoich rodziców.

Przedostatnim rodzajem prywatnych teorii pedagogicznych wyodrębnionych przeze mnie w badaniu jest teoria **w służbie narracji neoliberalnej**. Narracja ta odnosi się do nauczycielki nieświadomej występowania klasowości czy pojęcia klasy społecznej. Również w odniesieniu do edukacji czy praktyk edukacyjnych nauczycielka nie wykazuje głębszej refleksji. Adaptuje się za to do tego, co jest, nie dąży do zmiany edukacji. Neoliberalny charakter odnajduję natomiast tam, gdzie na możliwość poradzenia sobie z niepowodzeniami edukacyjnymi czy barierami strukturalnymi doświadczanymi przez ucznia odpowiedzią

miałaby być ambicja dziecka. Innymi słowy: na podstawie tej narracji uczeń, który nie jest w stanie sprostać formalnym wymaganiom, mimo że się stara, doświadcza selekcji szkolnej i międzyszkolnej, jest postrzegany jako nie dość ambitny. W sytuacji wystąpienia nierówności w klasie nauczycielka próbowałaby uczniowi pomóc, choć nie do końca wie, w jaki sposób, gdyby jednak była taka potrzeba, **zorganizowałaby festyn**.

Wreszcie ostatnia grupa prywatnych teorii pedagogicznych odnosi się do teorii **stojących na straży porządku społecznego**. Wypowiedzi te, choć zakwalifikowane przeze mnie do teorii adaptacyjnych, mają nieco inny wydźwięk. Można powiedzieć, że jeszcze bardziej pesymistyczny. Narracje te obrazują bowiem nastawienie rezygnacyjne nauczycielek wobec wyrównywania szans edukacyjnych uczniów. Obie wypowiedzi niosły ze sobą przekaz, który może być źródłem uprzedzeń i prowadzić wręcz do niechętnego nastawienia wobec uczniów o niskiej klasie pochodzenia, a co za tym idzie – zniechęcać uczniów do edukacyjnej pracy. Jedna z nauczycielek stwierdziła, że: „nie podskoczmy wyżej, niż mamy wsparcie w rodzinie”, druga, że: „z gniazda wróbla orzeł nie wyleci”. Innymi słowy: uczniowie, którzy mają gorszy start w (edukacyjnym) życiu, nie mają szans, by zmienić swoją trajektorię życiową i wyjść ponad to, co oferuje uczniom ich rodzina. Takie podejście ma dla mnie nie tylko wymiar adaptacyjny, ale wręcz odtwarzający strukturę społeczną i stanowi przykład niskich oczekiwań nauczycielskich względem uczniów o niskiej klasie pochodzenia (Trusz 2010). Nauczycielki podejmują pracę, ale nie wierzą, by miało to przynieść pozytywne efekty.

### **Teorie o charakterze krytycznym**

Na koniec chciałam wspomnieć o teoriach o charakterze krytycznym, które nie ujawniły się w moich badaniach. Są one obecne w literaturze związanej z pedagogiką krytyczną (McLaren 2015) czy w związanej z doświadczeniami osób pochodzących z klasy pracującej, które obecnie podejmują pracę na rzecz uczniów o niskiej klasie pochodzenia (Blandford 2017; Reay 2017). Osoby te świadomie i celowo podejmują zagadnienie klas społecznych w swojej praktyce zawodowej (nauczycielskiej) i naukowej.

### **Podsumowanie**

Niniejsze rozważania stanowią część większego projektu, a wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań nie napawają optymizmem. Szkoła kapitałem kulturowym grup dominujących stoi, a kto nie zorganizuje dziecku edukacji poza szkołą, ten na szkołę może liczyć w ograniczonym zakresie. Dużą w tym zasługę mają nauczyciele, którzy z jednej strony są przemęczeni i niedoceniani, z drugiej zaś posiadają pewne utrwalone przemyślenia i nastawienia względem poruszanych przeze mnie zagadnień. Nauczycielki wykluczają z pola rozważań zagadnienie klasowości i związane z nią konsekwencje edukacyjne dla uczniów, przyjmują, że w taki sposób urządzony jest świat lub gdy próbują coś w tej sprawie robić, najczęściej



narzucą swoją wizję świata i jednocześnie zakładają niewielkie szanse powodzenia takiego przedsięwzięcia. Potencjał emancypacyjny jest rzadki, a krytyczny (w moich badaniach) nie wystąpił w ogóle. W związku z tym uważam, że w ramach kształcenia przyszłych nauczycieli powinno się położyć większy nacisk na tematykę nierówności społecznych wśród uczniów, jak również pobudzanie do stawiania sobie pytań o edukację, czemu ma ona służyć, jaki ma cel i **jaka jest moja w niej rola**. Być może Mikiewicz (2009: 264) ma rację, że szans edukacyjnych wyrównać się nie da w sposób systemowy. Jak starałam się pokazać, dużą rolę dla szansy zmiany społecznej uczniów stanowią czynniki ludzkie, empatia, kapitał emocjonalny, szczęśliwe przypadki, dzięki czemu nauczyciele mogą stawić odpór adaptowaniu się do zastanej struktury społecznej przez uczniów. Obecnie jednak potencjał mobilności społecznej uczniów wydaje się nie istnieć.

## Literatura

- Akala (2019), *Natives: Race and class in the ruins of empire*. London, Two Roads.
- Babicka-Wirkus A. (2015), *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Blandford S. (2017), *Born to fail? Social mobility: A working class view*. Melton, Woodbridge, John Catt Educational Ltd.
- Bourdieu P. (2005), *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzona*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Falkiewicz-Szult M. (2007), *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Fuchs E. (1968), *How teachers learn to help children fail*. „Trans-action”, 5.
- Gawlicz K. (2009), *Wrastanie w nierówność. Edukacja przedszkolna a odtwarzanie struktur dominacji i podporządkowania*. W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Grochalska M. (2009), *Między pożądaną równością a nieuniknioną różnicą*. W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Hursh D. (2014), *Market Ideologies and the Undermining of Democracy, Education, and Equality*. W: J. Hall (ed.), *Underprivileged School Children and the Assault on Dignity*. New York–London, Routledge.
- Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepaska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – Dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska D. (2010), *Infantylizujący stereotyp nauczycielki wczesnej edukacji. W poszukiwaniu kontekstów i źródeł ukrytego dyskursu „naszej pani”*. „Kultura i Edukacja”, 76(2).

- Kłoskowska A. (2006), *Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego*. W: P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kulz C. (2017), *Factories for learning. Making race, class and inequality in the neoliberal academy*. Manchester, Manchester University Press.
- McGarvey D. (2017), *Poverty safari: Understanding the anger of Britain's underclass*. Edinburgh, Luath Press Limited.
- McLaren P. (2015), *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Męczkowska-Christiansen A., Mikiewicz P. (2009), *Wprowadzenie – Idee równości i edukacja*. W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mikiewicz P. (2009), *Potencjalny model budowania równych szans w edukacji*. W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mikiewicz P., Sadownik A. (2014), *Szczęśliwy traf. Edukacja w procesie adaptacji migrantów z Polski w Wielkiej Brytanii*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Miller A. (2006), *Gdy runą mury milczenia: Prawda faktów*. Poznań, Media Rodzina.
- Potulicka E. (2012), *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu*. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Reay D. (2017), *Miseducation. Inequality, education and the working classes*. Bristol, Policy Press.
- Sadura P. (2017), *Państwo, szkoła, klasy*. Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Smulczyk M. (2019), *Przewyciężenie statusowej determinacji karier szkolnych*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Szkudlarek T. (2007), *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*. W: J. Klebaniuk (red.), *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*. Warszawa, Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Szkudlarek T. (2011), *Pedagogika krytyczna*. W: B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trusz S. (2010), *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

*Lidia Bieliniś*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.13>

ORCID: 0000-0002-7727-6385

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

lidia.bielinis@uwm.edu.pl

## **Przeszukując e-pustynię: po-krytyczny namysł nad e-podręcznikami dla edukacji wczesnoszkolnej**

### **Summary**

#### **Searching the e-dessert: a post-critical reflection on e-textbooks for early childhood education**

The title phrase “e-desert” is a metaphor that emphasizes the comparison of e-textbooks to a desert, i.e., a place which may initially seem difficult to access and unfriendly, but at the same time, which can be full of potentiality. E-textbooks, a relatively new teaching tool supporting early childhood education, symbolize a new educational space that may be unfamiliar and require an adaptation. The task set for this article is to analyze their potential from a post-critical perspective. The considerations will aim to identify the potential of e-textbooks for early school education posted on the [zpe.gov.pl](http://zpe.gov.pl) platform.

**Keywords:** e-textbooks, early school education, post-critical perspective, [zpe.gov.pl](http://zpe.gov.pl) platform

**Słowa kluczowe:** e-podręczniki, edukacja wczesnoszkolna, perspektywa po-krytyczna, platforma [zpe.gov.pl](http://zpe.gov.pl)

### **Wprowadzenie**

E-podręczniki stanowią stosunkowo nowe narzędzie dydaktyczne, wspierające pracę nauczyciela wczesnej edukacji. Symbolizują niekonwencjonalną przestrzeń edukacyjną, która może wywoływać niepokój i niechęć zarówno wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, jak i nauczycieli akademickich przygotowujących przyszłych absolwentów studiów pedagogicznych do pracy w szkole. Stąd metafora e-podręczników, które postrzegam jako „e-pustynię” – miejsce trudno dostępne, skrajnie suche, takie, w którym warunki egzystowania są niezwykle wymagające. Pustynia to także przestrzeń, w której można odnaleźć oazę, czyli miejsce do zamieszkania, można także (w sprzyjających warunkach) utworzyć własną sztuczną oazę i korzystać z bujnie rozwiniętej tam roślinności. Oaza nie jest miejscem, które występuje na pustyni często – trzeba ją odnaleźć, ewentualnie odkryć

miejsce, w którym możliwe będzie założenie własnej. Z e-podręcznikami jest podobnie. Przestrzeń cyfrowa jest niejako rezerwuarem niezliczonych materiałów, które mogą potencjalnie stanowić wsparcie metodyczne nauczycieli wczesnej edukacji. Trzeba je jednak odszukać i umieć wybierać z e-zasobów te, które warto wykorzystać do celów dydaktyki, albo nauczyć się tworzyć własne, autorskie e-materiały dopasowane do potrzeb uczniów.

Celem, jaki postawiłam sobie w tym szkicu, jest próba zidentyfikowania potencjału (walorów) e-podręczników w kontekście po-krytyczności. Perspektywa po-krytyczna (Vlieghe, Zamojski 2019) dostarcza nowych kategorii analitycznych, które pozwalają przyjrzeć się zasobom edukacyjnym udostępnionym w sieci w inny niż dotychczas sposób. Idea budowania, będąca fundamentem perspektywy po-krytycznej (Zamojski 2014), daje szansę na poszukiwanie dobra nawet na „e-pustyni”, która może się wydawać trudno dostępna i nieprzyjazna. Idea ta oznacza podejmowanie działań, które nie są skoncentrowane na demistyfikacji opresji w środowisku społeczno-kulturowym człowieka. Wiąże się ze zwrotem ku filozofii odpowiedzialności, czyli zaangażowaniu się w to, co wymaga „naszej troski” (Zamojski 2014: 18). Logika odpowiedzialności – jak stwierdza Piotr Zamojski (2014: 13) – zaczyna się od sfer lub przestrzeni do wolnych działań, w których człowiek (czasem naiwnie) może coś zrobić i może wziąć za to odpowiedzialność. Zgodnie z tym stanowiskiem istnieją wokół nas dobra, które możemy afirmować. Przenosząc to na grunt szkoły, możemy myśleć o określonych praktykach edukacyjnych, w których zakresie podejmujemy działania. Jako jedną z takich praktyk postrzegam umiejętne, mądre i odpowiedzialne korzystanie z technologii (do celów dydaktycznych) reprezentowanych w tym tekście przez e-podręczniki.

### **Od papieru do pikseli – geneza e-podręczników**

W polskich szkołach publicznych podręczniki są podstawowym środkiem dydaktycznym, którym posługują się nauczyciele i uczniowie w trakcie lekcji (Klus-Stańska 2014: 25). Cechą charakterystyczną współczesnych czasów jest dynamiczny rozwój technologii i mediów, które są obecne w każdym obszarze naszej codzienności. Od przynajmniej dekady badacze zwracają uwagę na to, że znaczenie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w edukacji istotnie się zwiększy (Kaware, Sain 2015: 27), a od ponad 20 lat – że TIK wyznaczą nowe standardy dla procesów nauczania-uczenia się (Berge i in. 2000, za: Salehi i in. 2015: 64). Prognozy naukowców zweryfikowała obligatoryjna edukacja zdalna wywołana pandemią COVID-19. Jej pojawienie się spowodowało znaczny wzrost wykorzystania systemów, platform i narzędzi online, wspierających procesy organizowania i prowadzenia kształcenia na odległość. Jedną z tych platform była Zintegrowana Platforma Edukacyjna (ZPE). Zamieszczono na niej nie tylko e-podręczniki, czyli pakiet cyfrowych zasobów edukacyjnych zawierających warstwę tekstową, ale także animacje, symulacje, filmy, gry i ćwiczenia online. Powstanie platformy sięga jednak już kilku lat wstecz.

E-podręczniki zostały przygotowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) w ramach projektu „E-podręczniki” realizowanego w latach 2012–2015 (Nowicka 2018; Wojtyńska 2021). Jego celem było „opracowanie i udostępnienie bezpłatnych e-podręczników i zasobów edukacyjnych na platformie edukacyjnej” (*E-podręczniki – partnerzy WWW*). Początkowo zamieszczono je na stronie internetowej pod adresem: <http://www.epodreczniki.pl> na wolnej licencji Creative Commons (Nowicka 2018). Następne e-zasoby przygotowano w ramach projektów konkursowych w latach 2016–2018, a za jakość ich treści odpowiadali eksperci ORE. Od lipca 2018 do czerwca 2021 r. realizowano projekt pt. „Tworzenie e-materiałów dydaktycznych do kształcenia ogólnego – etap II”, w wyniku którego w 2019 r. uruchomiono Zintegrowaną Platformę Edukacyjną (Wojtyńska 2021: 153–154). Do zasobów ZPE, działającej od tamtej pory pod linkiem: <https://zpe.gov.pl>, przeniesiono wszystkie e-materiały, które wcześniej były dostępne pod adresem [www.epodreczniki.pl](http://www.epodreczniki.pl)<sup>1</sup>.

Aktualnie e-zasoby są uporządkowane w trzech blokach: edukacja wczesnoszkolna (klasy I–III), szkoła podstawowa (klasy IV–VIII) oraz szkoła ponadpodstawowa. Wszystkie materiały zostały udostępnione bezpłatnie na wolnej licencji Creative Commons. Są także zgodne z podstawą programową ogłoszoną dla poszczególnych typów szkół. Ich atutem jest również to, że działają na różnych urządzeniach, takich jak komputer, laptop, smartfon, tablet czy tablica interaktywna (Zintegrowana Platforma Edukacyjna... WWW). Dodatkowo dostosowano je do standardu WCAG, czyli wytycznych dotyczących tworzenia stron internetowych w taki sposób, aby były dostępne dla osób z niepełnosprawnościami (wzroku, słuchu, ruchu, intelektualnymi), osób z zaburzeniami poznawczymi oraz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Wojtyńska 2021: 164). Platforma zawiera różne e-zasoby: e-podręczniki, scenariusze zajęć, programy nauczania, materiały do pracy na lekcjach lub samodzielnej pracy ucznia.

E-podręcznik można rozumieć zarówno jako konwencjonalną książkę zapisaną w formacie cyfrowym, tj. PDF, epub lub mobi, jak i cały pakiet materiałów, na który składają się warstwa tekstowa, multimedialna i interaktywna. E-podręcznikom udostępnionym w bloku „edukacja wczesnoszkolna” poświęcam w tym szkicu szczególną uwagę, zważywszy na to, że nie są one tylko zdigitalizowanym zapisem podręczników papierowych – zawierają całą gamę tekstów, historyjek, obrazków, zdjęć, animacji, filmów edukacyjnych i interaktywnych ćwiczeń. Dodatkowo cały pakiet e-podręczników został wkomponowany w konwencję gry, łączącej dwa światy – bajkowy i realny, którego bohaterami są tajemnicze Zgrzyciaki oraz dzieci (*E-podręczniki – informacje o projekcie WWW*). E-zasoby dedykowane uczniom w klasach I–III zachęcają do nauki przez zabawę.

Czym zatem różni się to digitalne narzędzie dydaktyczne od podręcznika konwencjonalnego? Jaki potencjał drzemie w e-zasobach opracowanych dla edukacji wczesnoszkolnej i w jaki sposób możemy go odkryć oraz rozpoznać? W dalszej części rozważań dokonuję próby ukazania e-podręczników z perspektywy po-krytycznej, a więc staram się odnaleźć

<sup>1</sup> Szczegółowe wyjaśnienie Ministerstwa Edukacji i Nauki dotyczące opisywanych zmian zob. *Wyjaśnienie MEN dotyczące platformy [www.epodreczniki.pl](http://www.epodreczniki.pl)...* (WWW).

walory e-materiałów zamieszczonych na platformie ZPE. W pierwszej kolejności koncentrują się jednak na kilku uwagach wskazujących na to, że e-podręczniki mogą być cyfrowym odwzorowaniem podręczników konwencjonalnych i powielać pojawiające się w nich problemy.

### **E-podręcznik – (nie)przyjaciel ucznia i nauczyciela?**

Analizując ogólną postać e-materiałów dla etapu wczesnej edukacji, warto zwrócić uwagę, że wszystkie zasoby cyfrowe zostały podzielone na poszczególne klasy (I–III) oraz posegregowane w zestawy tematów związanych z czterema porami roku. Zaproponowane tam treści umożliwiają realizację podstawy programowej z zakresu edukacji: informatycznej, językowej, matematycznej, muzycznej, plastycznej, polonistycznej, przyrodniczej, społecznej i technicznej. E-podręczniki nie są wyłącznie digitalnym odwzorowaniem podręczników papierowych, są interaktywne i multimedialne. Z punktu widzenia procesu uczenia się dzieci w wieku wczesnoszkolnym mogą stanowić bardzo atrakcyjny nośnik treści i materiałów do nauki. Taki sposób prezentacji/zapisu materiałów dydaktycznych nie zmienia jednak „odgórnie” metodyki pracy nauczyciela wczesnej edukacji. Natura e-podręczników pozostaje obiektywistyczna, jeśli o procesie dydaktycznym (procesie nauczania – uczenia się) myślimy jako o rezultacie czynności nauczyciela wykonywanych w ramach nauczania (Klus-Stańska 2018: 60).

Treści ćwiczeń i zadań zredagowanych w e-podręcznikach mają na celu: wspomaganie procesu zapamiętywania informacji, utrwalanie wiadomości oraz rozwijanie umiejętności i nawyków u dzieci. W materiałach dostępnych na ZPE odnajdujemy egzemplifikacje poleceń, będących kalką tych, które przed erą cyfrową uczeń wykonywał, wykorzystując konwencjonalny podręcznik lub zeszyt ćwiczeń. W treściach poleceń dominuje język służący przyswajaniu wiedzy oraz obliwujący ucznia do wykonywania określonych poleceń, na przykład: „Wskaż przedmioty, które powinny znaleźć się w piórniku” (Klasa I – Jesień. Temat 3: Moja klasa); „Przy zdaniach opisujących poprawne zachowanie wskaż kciuk skierowany w górę. Przy zdaniach opisujących niepoprawne zachowanie wskaż kciuk skierowany w dół” (Klasa III – Jesień. Temat 12: Przy stole).

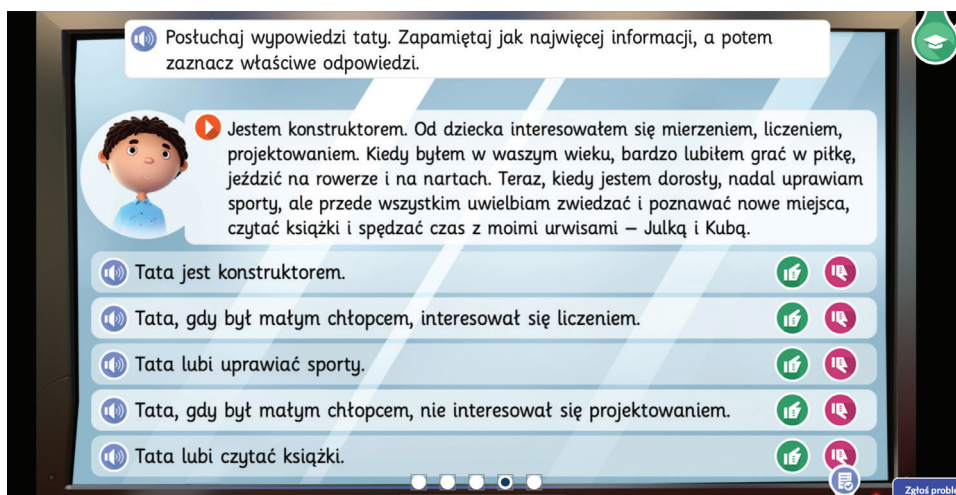
Podobnie jak w podręcznikach konwencjonalnych dla etapu wczesnej edukacji, których krytycznej analizy podjęły się m.in. Monika Wiśniewska-Kin (2013), Ewa Zalewska (2013) czy Dorota Klus-Stańska (2014), w treściach e-podręczników można również dostrzec tendencję do infantylizacji. Po pierwsze nagminnie wprowadza się tam sztuczne terminy i nazwy nawiązujące do konwencji bajki, tj.: „niezdrówek” (Klasa I – Jesień. Temat 54: Dbam o swoje zdrowie), „zabawozmieniać” (Klasa I – Jesień. Temat 12: Bawię się bezpiecznie na placu zabaw), „niepogodek” (Klasa II – Zima. Temat 57: Praca meteorologa), „wróżkoświrki” (Klasa 2 – Zima. Temat 70: Sprawdź się!), „zgrzytokolumbus” (Klasa III – Jesień. Temat 52: Sławni Podróżnicy), „książkokrad” (Klasa III – Wiosna. Temat 112: Wyspa Wielkanocna). Po drugie zauważalne są także zadania banalne, nieadekwatne do etapu rozwoju dzieci,

np. uczniom w klasie I proponuje się grę w memory, w trakcie której mają oni odkrywać pary najprostszych figur geometrycznych, tj. okrąg, kwadrat, prostokąt czy trójkąt (Klasa I – Jesień. Temat 12: Bawię się bezpiecznie na placu zabaw).

Analizując e-podręczniki, pedagodzy krytyczni odnajdą sporo egzemplifikacji treści sprzyjających reprodukcji i wzmocnieniu nierówności społecznych w szerokim sensie. E-podręczniki działające na każdym urządzeniu podłączonym do Internetu z założenia powinny wspierać ideę wyrównywania szans edukacyjnych dzieci. Jednakże samo istnienie e-podręczników w wolnym dostępie nie jest jednoznaczne z równym dostępem do technologii dla wszystkich uczniów. Zjawisko wykluczenia cyfrowego obejmuje nie tylko brak dostępu do TIK, ale także bariery związane z brakiem umiejętności i kompetencji w zakresie ich wykorzystania (Bartol i in. 2021; Kmieciak 2021). Pedagodzy krytyczni zwracają uwagę, że: „inwestycja w nowoczesne technologie dla każdego ucznia nie musi wcale prowadzić do zaniku podziałów cyfrowych, a może utrwalać istniejące podziały i niekorzystne dyspozycje. Akces nie pociąga za sobą pojawienia się dyspozycji i praktyk, cyfrowej alfabetyzacji i wartościowej partycypacji w kulturze cyfrowej, a to oznacza, że ważniejsza od technologii jest pedagogia” (Kopciewicz, Bougsiaa 2019: 140).

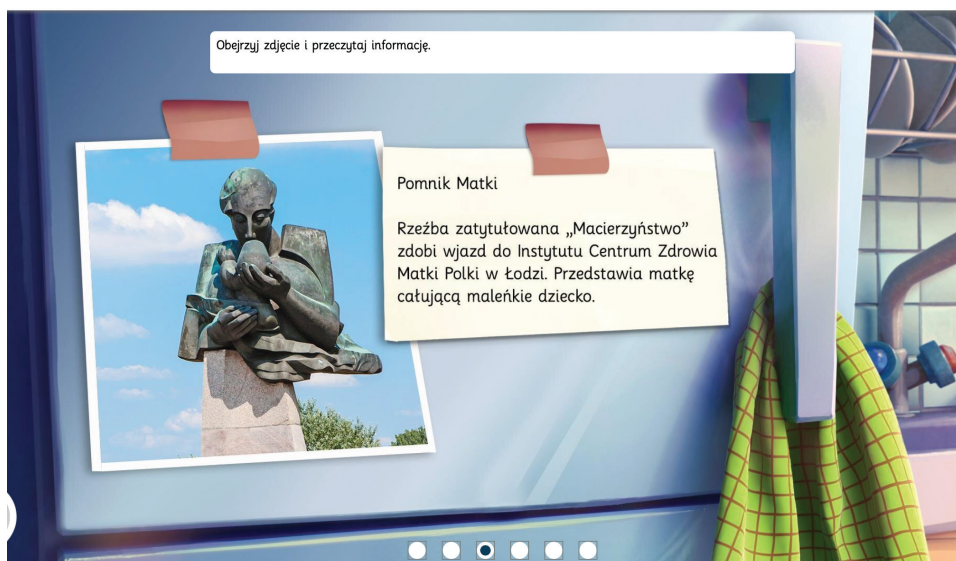
Zjawisko wykluczenia cyfrowego nabrało szczególnego znaczenia od wiosny 2020 r., kiedy w warunkach światowego kryzysu wywołanego pandemią COVID-19 technologie stały się podstawowym instrumentem gwarantującym utrzymanie pracy, podtrzymanie kontaktów społecznych, dostęp do opieki zdrowotnej czy edukacji na odległość (Bartol i in. 2021). Nowy kontekst tego zjawiska przyczynił się do podjęcia próby zdefiniowania go znacznie szerzej niż tylko w obrębie dostępu do TIK i cyfrowej alfabetyzacji. Autorzy raportu *Wykluczenie społeczno-cyfrowe w Polsce. Stan zjawiska, trendy, rekomendacje* wprowadzili nową kategorię „wykluczenie społeczno-cyfrowe”, oznaczającą marginalizację pojedynczych ludzi i całych społeczności ze względu na niekorzystne uwarunkowania społeczno-ekonomiczne oraz ograniczenia wynikające z braku możliwości korzystania z technologii (Bartol i in. 2021: 10).

Pedagodzy krytyczni interesują się jednak zjawiskiem nierówności społecznych w znacznie szerszym zakresie. Stawiają pytania nie tylko o sprawiedliwość cyfrową, ale o sprawiedliwość w ogóle. Ich namysł i analizy koncentrują się wokół dyskursów społecznych, edukacyjnych i politycznych, wartości czy ról społecznych i zawodowych promowanych w środowisku życia człowieka. E-zasoby na ZPE zostały zaprojektowane tak, że system szkolny może swobodnie promować i reprodukować określoną wizję rzeczywistości społecznej. E-materiały, scenariusze zajęć i programy nauczania są zgodne z podstawą programową ogłoszoną przez władze oświatowe. Zawierają zatem treści, które przez nauczycieli i uczniów powinny zostać uznane za publicznie akceptowalne, sprzyjające nabywaniu niezbędnej wiedzy, umiejętności i kompetencji. System szkolny promuje określone wzorce kobiecości i męskości, snuje (również za pomocą treści zawartych w podręcznikach) opowieść o tym, jakie role społeczne powinny być pełnione przez osoby określonej płci. E-podręczniki dla etapu wczesnej edukacji również prezentują treści utrwalające stereotypy związane z płcią (ryc. 1, 2).



Rycina 1. Zadania w e-podręczniku. Klasa I – Lato. Temat 155: Czas wolny z tatą (zrzut ekranu)

Źródło: <https://zpe.gov.pl>, 22.06.2023.



Rycina 2. Zadania w e-podręczniku. Klasa II – Lato. Temat 150: Życzenia dla mamy (zrzut ekranu)

Źródło: <https://zpe.gov.pl>, 22.06.2023.

Ryciny 1 i 2 stanowią znakomite egzemplifikacje przemocy symbolicznej, o której piszą: Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron (1977), Zbigniew Kwieciński (1995) czy Tomasz Szkudlarek (2019). Mężczyźni stereotypowo przypisuje się umiejętności techniczne



i matematyczne (ryc. 1), tata jest konstruktorem. Kobiętę ukazuje się w stereotypowej roli matki i opiekunki (ryc. 2), jej postać pojawia się w e-podręczniku w kontekście życia prywatnego – dzieci zastanawiają się, czy upiec mamie babeczki z okazji Dnia Matki, chcą jej wręczyć kwiaty, dyskutują o tym, czy mama stosuje aktualnie dietę odchudzającą. W e-podręcznikach występuje więcej przejawów stereotypizacji płci: w materiałach dla klasy I – Jesień (Temat 5: Poznaję pracowników szkoły) polecenie do jednego z ćwiczeń brzmi: „Wskaż przedmiot, który danej osobie jest potrzebny do pracy”. Na zaprezentowanych obrazkach widzimy osoby stereotypowo przypisane do określonych zawodów: sprzątaczką, bibliotekarką, sekretarką, pielęgniarką, kucharką, nauczycielką (zawsze kobieta), konserwator (zawsze mężczyzna).

Badania dotyczące treści polskich podręczników na wszystkich poziomach w poszczególnych typach szkół (dopuszczonych przez MEN w 2013 r.) pod kątem promowanych w nich wzorów męskości, kobiecości oraz relacji pomiędzy dziewczynkami/kobietami i chłopcami/mężczyznami przeprowadził zespół pod przewodnictwem Iwony Chmury-Rutkowskiej, Macieja Dudy, Marty Mazurek oraz Aleksandry Sołtysiak (zob. Chmura-Rutkowska i in. 2016). Widzimy więc, że przemoc symboliczna, ukryty program szkoły, nierówności społeczne czy edukacja obywatelska stanowią obszary cieszące się sporym zainteresowaniem pedagogów krytycznych oraz socjologów edukacji.

Zapewne pogłębiona analiza e-zasobów na ZPE umożliwiłaby wskazanie innych analogii między podręcznikami papierowymi oraz e-podręcznikami. Zakładam także, że takie analizy pozwoliłyby odnaleźć w treściach e-podręczników więcej egzemplifikacji utrwalania stereotypów płciowych, kulturowych czy szeroko pojętych nierówności społecznych. Nie to jest jednak zamierzeniem tych rozważań. Odwrotnie: zadanie, którego się podjęłam, polega na ukazaniu e-podręczników z perspektywy możliwości, jakie wynikają z ich użytkowania w edukacji wczesnoszkolnej. Poniżej przedstawiam próbę ujęcia walorów e-podręczników z perspektywy po-krytycznej.

### **„Edukacja jest dobra (...) jest czymś, co warto robić” – e-podręczniki w obiektywie po-krytycznym**

Perspektywa po-krytyczna opiera się na **idei budowania i filozofii odpowiedzialności**, które umożliwiają badaczom edukacji przekierowanie swoich zainteresowań „z projektów zmierzających do demistyfikacji opresyjnej rzeczywistości na projekty angażujące się w sprawy rozpoznane jako ważne, kluczowe, pierwszorzędne i opowiadające się za danym sposobem działania, albo wręcz wprowadzające ten sposób do rzeczywistości społecznej” (Zamojski 2014: 14). Ujmując rzecz inaczej: chodzi o poszukiwanie i rozpoznawanie w świecie dobra, mając jednocześnie świadomość zła, które nas otacza. Tego dobra Zamojski proponuje szukać w edukacji, mimo powszechnej wiedzy pedagogów akademickich na temat przemocy symbolicznej czy nierówności społecznych wzmocnianych przez opresyjny system

szkolny<sup>2</sup>. Z tego właśnie powodu w tytule tej części tekstu zamieściłam fragment cytatu, wypowiedziany przez Zamojskiego podczas spotkania w Akademickim Zaciszu, którego gościem był 6 października 2021 r. Pełna wypowiedź brzmiała następująco: „Edukacja jest dobra, sama w sobie, kropka! Nie jest dobra, bo rynek pracy, nie jest dobra, bo ekonomia oparta na wiedzy. Nie jest dobra, bo demokracja, bo jeszcze coś innego, tylko po prostu jest czymś, co warto robić, bo jest dobra sama w sobie”<sup>3</sup>.

Życie w epoce cyfrowej, szczególnie zaś w warunkach popandemicznych, jest zdominowane przez technologie. Są one obecne niemal w każdym obszarze naszego życia. Powszechną praktyką stały się dla nas: praca zdalna, korzystanie z edukacji na odległość, robienie zakupów online, jak również rozrywka przez Internet. **Technologia i jej mądre wykorzystanie do e-edukacji jest zatem jedną z kluczowych kwestii, nad którą powinni się pochylać zarówno pedagodzy akademicy, jak i praktycy edukacji.**

Jacek Pyżalski (2016) zwraca uwagę na przesunięcie zainteresowań badaczy w obszarze użytkowania Internetu z paradygmatu ryzyka na paradygmat szans. Rzeczywiście pod koniec XX w. naukowcy zajmujący się tą problematyką prezentowali niepokojące wyniki badań, uwypuklające raczej zagrożenia niż korzyści płynące z wykorzystania Internetu<sup>4</sup>. Pyżalski natomiast już kilka lat temu podkreślał, że niewiele wiemy o pozytywnych działaniach podejmowanych przez dzieci i młodzież online (Pyżalski 2016). Dziś, co sygnalizuje Natalia Hatałska (2021), wiele wyników badań wskazuje, że korzystanie z mediów społecznościowych wiąże się ze zwiększonym poczuciem izolacji i gorszym samopoczuciem. Również wzrost występowania zaburzeń psychicznych jest łączony z dłuższym czasem spędzonym online lub przed ekranem. Jednak, co podkreśla Hatałska, związek ten nie jest do końca jasny. Chodzi bowiem o to, że nie wiemy, czy to korzystanie z mediów społecznościowych wywołuje większe poczucie osamotnienia czy odwrotnie – osamotnienie sprawia, że częściej spędzamy czas w przestrzeni cyfrowej (Hatałska 2021). Prawdopodobnie, idąc tropem Pyżalskiego (2016), warto przyglądać się Internetowi zarówno jako przestrzeni, w której mnóstwo czasu spędzają nasze dzieci, ale także jako narzędziu wspomagającemu pracę dydaktyczno-wychowawczą w szkole.

Jaki potencjał kryją zatem w sobie e-podręczniki dla etapu wczesnej edukacji? Co dobrego możemy odkryć i rozpoznać, przeszukując tę przestrzeń, metaforycznie nazwaną w tym tekście e-pustynią? Przede wszystkim e-podręczniki stanowią potencjalnie kompleksowe

<sup>2</sup> Perspektywa po-krytyczna jest przedmiotem sporów wśród polskich uczonych. Jednym z zarzutów formułowanych przez jej przeciwników jest uproszczone rozumienie nurtu pedagogiki krytycznej przez Jorisa Vlieghego i Piotra Zamojskiego (2019), pomijające emancypacyjny i transformacyjny potencjał pedagogiki krytycznej opisywany np. w pracach Henry’ego Giroux (zob. Kruszelnicki 2023: 204–210). Pomimo problematyczności ujęcia Vlieghego i Zamojskiego przyjął w tym szkicu perspektywę po-krytyczną, która – w mojej ocenie – dostarcza świeżych kategorii analitycznych umożliwiających poszukiwanie potencjału dydaktycznego w technologiach cyfrowych.

<sup>3</sup> Nagranie spotkania jest dostępne pod linkiem: <https://www.youtube.com/watch?v=SMLpQe93gZ4>, 22.06.2023.

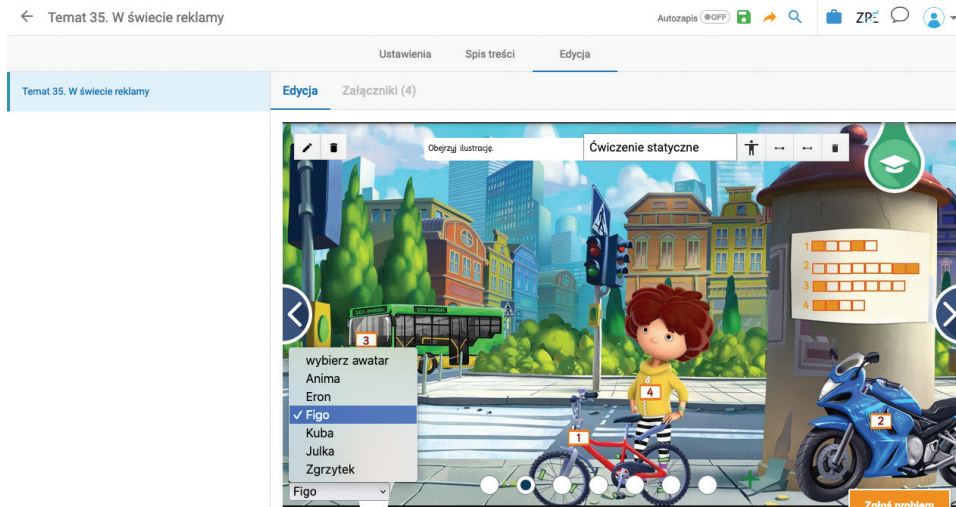
<sup>4</sup> Problem ten szczegółowo omawia Jacek Pyżalski (2016: 55–56). Na zagrożenia związane z wykorzystaniem Internetu zwraca także uwagę Manfred Spitzer (2016: 64–65, 69–75, 77, 193).

wsparcie metodyczne dla nauczycieli, szczególnie tych zorientowanych didaskalocentrycznie<sup>5</sup>. Zostały opracowane zgodnie z podstawą programową ogłoszoną przez MEN, zawierają scenariusze zajęć, przygotowane do nich ćwiczenia oraz zadania. Te materiały mogą usprawniać proces przygotowania się do zajęć oraz przebieg samej lekcji. Dodatkowo, jak wskazywały studentki kierunku wczesna edukacja, które wzięły udział w badaniach Marzenny Nowickiej, e-podręcznik usprawnia pracę na lekcjach, jest to (w opiniach studentek) szczególnie zauważalne podczas sprawdzania poprawności wykonywanych przez dzieci ćwiczeń (Nowicka 2018). I choć wymienione zalety mogą zostać potraktowane jako ślady głęboko utrwalonych nawyków odtwórczej pracy nauczycieli, powielających gotowe scenariusze i wzory, to e-podręczniki mogą być dowolnie rozbudowywane oraz redagowane przez ucznia, nauczyciela, edukatora czy rodzica. Wszyscy użytkownicy posiadający konto na ZPE mogą dowolnie modyfikować udostępnione tam e-materiały lub utworzyć zupełnie nowy, autorski zasób do uczenia się (ryc. 3, 4). To niezwykle istotne, biorąc pod uwagę interpretatywno-konstruktywistyczne podejście do procesu kształcenia (zob. Klus-Stańska 2018). Tak rozumiana technologia nie jest inhibitorem twórczej pracy nauczyciela, wręcz przeciwnie – e-podręcznik redagowany wspólnie przez uczniów i nauczyciela jest tekstem kulturowym sprzyjającym **budowaniu własnego warsztatu uczenia się, w którym punktem wyjścia są zasoby własne uczących się.**

Zbigniew Meger oraz Marlena Plebańska opisują taki e-podręcznik następująco: „Stwarzając różne możliwości pracy z e-podręcznikiem, dajemy uczącym się szansę na korzystanie z różnych «dróg poznawczych», a tym samym lepiej dostosowujemy środowisko do ich indywidualnych predyspozycji. Warto zauważyć, że proponowany model stara się zlokalizować proces edukacyjny w środowisku społecznym klasy lub grupy wspólnie uczących się osób. Takie zalecenie wynika także z wniosków wypływających z psychologii konstruktywistycznej. Oddziaływania w grupie wspierają uczące się jednostki, motywują do pracy i nie ograniczają indywidualnego potencjału rozwojowego” (2014: 86–87). Praca z podręcznikiem elektronicznym stwarza również możliwości komunikowania się online oraz współpracy w małych zespołach. Wspólne redagowanie treści e-materiałów umożliwia więc partycypacyjne i proaktywne uczenie się.

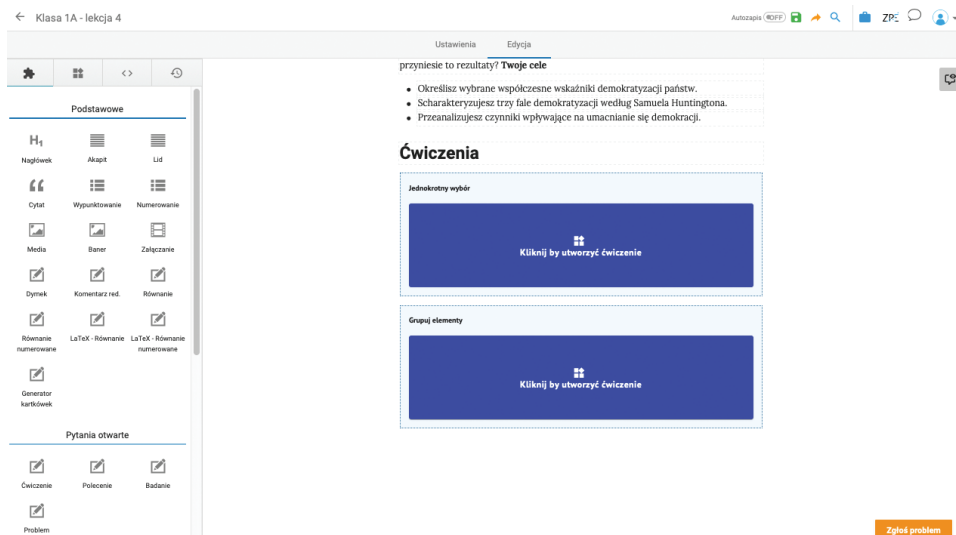
Walorami e-zasobów dostępnych na platformie ZPE są także ich multimedialność i interaktywność, które mogą potencjalnie pobudzać uczniów do podejmowania aktywności poznawczej. E-podręczniki opracowane dla etapu wczesnej edukacji zawierają gry, symulacje, materiały audio i wideo, które wydają się interesujące dla dzieci urodzonych „z myszką w ręku” (Morbiter 2014: 8). I choć powszechnie znane w dyskursie naukowym i popularnonaukowym podziały na cyfrowych tubylców i imigrantów wydają się aktualnie sztuczne, faktem jest, że środowisko życia naszych dzieci jest zdominowane przez technologie. Nośnik treści, jakim jest e-podręcznik, jest konkurencyjny wobec podręczników konwencjonalnych. W e-materiałach dla klas II i III uczniowie mają dostęp do Strefy Gier,

<sup>5</sup> Orientacja didaskalocentryczna koncentruje proces kształcenia wokół nauczania i nauczyciela. Jej przeciwieństwem jest podejście paldocentryczne, w którym najwięcej uwagi poświęca się dziecku oraz sposobom, w jakie konstruuje one wiedzę osobistą (zob. Klus-Stańska 2018: 32–33).



Rycina 3. Widok z poziomu panelu zalogowanego użytkownika ZPE, prezentujący możliwość modyfikacji gotowych materiałów dla edukacji wczesnoszkolnej (zrzut ekranu)

Źródło: <https://zpe.gov.pl>, 22.06.2023.



Rycina 4. Widok z poziomu panelu zalogowanego użytkownika ZPE, prezentujący możliwość utworzenia autorskiego e-zasobu dla uczniów (zrzut ekranu)

Źródło: <https://zpe.gov.pl>, 22.06.2023.

w której dostępne są zarówno gry planszowe i wiele innych edukacyjnych gier online. Niektóre z nich mogą być rozgrywane przez kilkoro graczy.

Dostęp do e-podręczników jest możliwy z poziomu różnych urządzeń (tablet, laptop, smartfon, komputer stacjonarny itd.), co pozwala użytkownikom platformy korzystać z niej bez ograniczeń związanych z czasem i przestrzenią. Dodatkowo, jeśli ZPE pobierzemy jako aplikację mobilną na nasz smartfon lub tablet, można korzystać z materiałów platformy i rozwiązywać zadania offline, co znacznie ułatwia pracę uczniom niemającym dostępu do Internetu w domu.

Podręczniki papierowe, które od lat stanowią podstawowe narzędzie dydaktyczne w szkole, są aktualizowane raz na kilka lub kilkanaście lat. To relatywnie duży odstęp czasu. Tymczasem rzeczywistość podlega współcześnie dynamicznym przemianom, które zachodzą niesamowicie szybko. Praca z e-podręcznikiem umożliwia bieżącą aktualizację treści i zadań w nim zawartych. Taki sposób tworzenia i nowelizowania materiałów do uczenia się bliski jest założeniom koncepcji konektywizmu. Jej zwolennicy podkreślają, że współcześnie nie ilość wiedzy, ale jej aktualność, umiejętność jej odnalezienia oraz krytycznej oceny są istotne (Siemens 2005). E-podręcznik współredagowany przez ucznia i nauczyciela, na bieżąco przez nich aktualizowany oraz uwzględniający kwestie wyzwań i problemów współczesnego świata, jest potencjalną bazą danych, do której sięga uczeń, gdy poszukuje informacji. Taki sposób myślenia o tworzeniu materiałów dydaktycznych wiąże się także z **odpowiedzialnością za treści, które zamieszcza się w e-podręcznikach**. Platforma ZPE sprzyja nie tylko (współ)tworzeniu e-materiałów, umożliwia także sprawną komunikację pomiędzy użytkownikami platformy za pośrednictwem czatu lub wideokonferencji.

Zintegrowana Platforma Edukacyjna jest także rezerwuarem materiałów, z której potencjalnie mogą korzystać podmioty pozostające w edukacji domowej. E-materiały są zgodne z podstawą programową i dostosowane do wieku ucznia. Ma to szczególnie ważne znaczenie, biorąc pod uwagę konieczność przystępowania przez dziecko realizujące edukację domową do corocznych egzaminów klasyfikacyjnych i składane przez rodziców oświadczenie o zapewnieniu dziecku możliwości realizacji podstawy programowej opracowanej dla poszczególnych etapów edukacji<sup>6</sup> (Giercarz-Borkowska 2021). Edukatorzy domowi mogą swobodnie korzystać z materiałów dostępnych na platformie, jak również redagować autorskie treści wspomagające proces uczenia się dziecka. Baza gotowych materiałów dydaktycznych, którą dodatkowo można na bieżąco modyfikować i personalizować, mając na uwadze aktualne potrzeby dziecka, stanowi wsparcie metodyczne dla zwolenników edukacji domowej. W debacie naukowej pojawiają się także pojedyncze prace badawcze, których wyniki są świadectwem tego, że e-podręczniki wspomagane technologią sztucznej inteligencji (AI – *artificial intelligence*) są przydatne w warunkach pozalekcyjnych, tj. w edukacji domowej (Leddo i in. 2019: 47). W eksperymencie badacze wykazali, że uczniowie korzystający z e-podręcznika wspomagane technologią AI uzyskali czterokrotnie więcej punktów

<sup>6</sup> Więcej na temat warunków praktykowania edukacji domowej w Polsce pisała Magdalena Giercarz-Borkowska (2021: 235–237).

w teście końcowym niż uczniowie, którzy użytkowali zwykły e-podręcznik, będący jedynie wersją PDF papierowego odpowiednika (zob. Leddo i in. 2019).

## Uwagi końcowe

Przedstawiony tu – z konieczności – syntetyczny namysł nad e-podręcznikami dla etapu wczesnej edukacji stanowi próbę rozpoznania ich walorów i potencjału z perspektywy po-krytycznej. Jak przekonują Vlieghe i Zamojski, ta perspektywa: „(...) nie czyni nas bezkrytycznymi, ślepymi i nieświadomymi: dotyczy ona stanowiska potwierdzającego istnienie zła. Odpowiedzialność wynika z założenia, iż pomimo całej niesprawiedliwości, nierówności i okrucieństw, które istnieją w naszym obecnym świecie, jest też na świecie dobro, o które warto dbać. Jeśli logika emancypacji jest skupiona na złu świata, logika odpowiedzialności zaczyna się od rozpoznawania dobra w teraźniejszości *hic et nunc*”<sup>7</sup> (2019: 90). Idąc tropem Vlieghe i Zamojskiego, postanowiłam nie koncentrować się na demaskacji opresyjnego systemu szkolnictwa czy identyfikacji elementów ukrytego programu szkoły zawartego w treściach e-podręczników. Moim celem nie było także przeanalizowanie e-podręczników z perspektywy różnych paradygmatów dydaktyki<sup>8</sup> (zob. Klus-Stańska 2018). Skupiłam się natomiast na próbie odszukania obszarów, które postrzegam jako potencjalnie „budujące”, wprowadzające „nowy początek” (Zamojski 2014: 18) w myśleniu o e-podręcznikach i ich użytkowaniu w edukacji wczesnoszkolnej. Interesujące wydaje się postawienie pytania o to, jakie perspektywy otwierają się, jeśli chodzi o wykorzystanie e-podręczników.

W obszarze edukacji wczesnoszkolnej (ale nie tylko) tradycyjny podział ról na nauczyciela – dostarczyciela wiedzy i ucznia – biernego odbiorcę informacji przestaje mieć dziś rację bytu. Nauczyciel i podręcznik nie są już jedynymi źródłami, z których czerpie się wiedzę. W obliczu otwartego dostępu do e-zasobów, również tych na ZPE, próba podtrzymywania *status quo* w tym zakresie wydaje się bezskuteczna. Redefinicja ról ucznia i nauczyciela ma jeszcze większy potencjał w obliczu łatwego dostępu do e-podręczników i innych materiałów edukacyjnych zamieszczonych w sieci. Uczniowie, wykorzystując interaktywne, edytowalne narzędzia i zasoby, mogą się stać aktywnymi uczestnikami procesu edukacyjnego poprzez (współ)tworzenie treści i projektów. Również dla nauczycieli wczesnej edukacji ta transformacja niesie wiele możliwości. Mogą oni odgrywać rolę moderatorów i animatorów uczenia się dzieci, wspierając je w krytycznym myśleniu, analizie i twórczym opracowywaniu treści. Wiąże się to jednak z minimalizacją asymetrii statusów nauczyciela i ucznia i w tym obszarze jest praca, którą należy wykonać. E-podręczniki nie zmieniają bowiem ogólnie metodyki pracy nauczyciela wczesnej edukacji. Pomimo że potencjalnie tworzą one warunki do aktywnego uczenia się dzieci – są multimedialne

<sup>7</sup> Cytat został przetłumaczony z języka angielskiego przez autorkę artykułu.

<sup>8</sup> Próbę ukazania e-podręczników z perspektywy założeń paradygmatów dydaktyki (Klus-Stańska 2018) podejmuję w niepublikowanym rozdziale zatytułowanym: *E-podręcznik – cyfrowy następca tradycyjnego podręcznika?*, który ukaże się w zbiorze pod redakcją D. Klus-Stańskiej.

i interaktywne, można je dowolnie rozbudowywać i redagować treści uatrakcyjnijające przebieg zajęć lekcyjnych – to odpowiedzialność za zmianę w sposobach pracy w szkole ponosi nauczyciel, który – jak podkreśla Dorota Klus-Stańska – jest „źródłem wsparcia, a nie wiedzy i instrukcji” (Klus-Stańska 2018: 158). Zmiana podejścia do procesu kształcenia z transmisyjnego na konstruktywistyczny wydaje się więc konieczna.

W obliczu rosnącej roli technologii w edukacji (w tym e-podręczników) można także postawić pytanie o to, w jaki sposób wykorzystać sztuczną inteligencję (AI) w konstrukcji e-podręcznika. Od ponad roku cały świat uważnie przygląda się szybkiemu rozwojowi generatywnej AI – odpowiada ona w nanosekundach na nasze zapytania, tworzy autorские teksty, obrazy i prezentacje. Zapewne wkrótce jej wykorzystanie do celów edukacji znacząco wzrośnie. Trendy wskazują, że ta technologia, jak każda inna, raczej będzie się rozwijać. E-podręczniki wspomagane technologią AI mogą się stać w niedalekiej przyszłości powszechnym narzędziem edukacji. Stąd kolejne pytanie, które możemy postawić jako nauczyciele i pedagodzy, brzmi: Co (z)robić, aby kontroli nad redagowaniem treści e-podręczników nie stracili ich bezpośredni użytkownicy – nauczyciele i uczniowie?

Po-krytyczność i jej fundamentalne kategorie, którymi są idea budowania oraz filozofia odpowiedzialności, stwarzają sprzyjające warunki do przyglądania się praktykom i działaniom edukacyjnym jako tym, które są szczególnie ważne, wymagające „naszej troski”. Wykorzystanie technologii (w tym e-podręczników dla etapu wczesnej edukacji) do celów dydaktyki jest jednym z takich kluczowych działań. Idea budowania ma szansę zrealizować się w nowej przestrzeni uczenia się. Poszukiwanie potencjału w cyfrowym środowisku może się kojarzyć z przemierzaniem e-pustyni – przestrzeni trudno dostępnej, ale potencjalnie otwierającej w nas nowe sposoby myślenia o edukacji. Inspirująca wydaje się rezygnacja z przesadnej ostrożności na rzecz przyjęcia postawy „edukacyjnego zwiadowcy”, czyli osoby, która udaje się w nieznaną teren (nawet jeśli przypomina on e-pustynię), rozpoznaje go, uczy się i dzieli się tym, co wie, z innymi<sup>9</sup>. E-podręczniki dla etapu wczesnej edukacji są przykładem terenu, który można i trzeba eksplorować, a jednocześnie czynić to z wielu perspektyw teoretycznych i praktycznych.

## Literatura

- Bartol A., Herbst J., Pierścińska A. (2021), *Wykluczenie społeczno-cyfrowe w Polsce. Stan zjawiska, trendy, rekomendacje*. Warszawa, Fundacja Orange i Fundacja Stocznia.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1977), *Reproduction in education, society and culture*. London, Sage.
- Chmura-Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak-Łuczak A. (red.) (2016), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy*. T. 1–3. Warszawa, Fundacja Feminoteka.
- Gierczak-Borkowska M. (2021), *Warunki praktykowania edukacji domowej w Polsce*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, 20(2).
- Hatałska N. (2021), *Wiek paradoksów. Czy technologia nas ocali?* Kraków, Wydawnictwo Znak.

<sup>9</sup> Stanisław Czachorowski (2023) określa taką grupę osób „małą, samozwańczą społecznością uczącą się”.

- Kaware S.K., Sain S.K. (2015), *ICT application in education: an overview*. „International Journal of Multidisciplinary Approach and Studies”, 2(1).
- Klus-Stańska D. (2014), „*Nasz elementarz*” – krótki opis daru, który zubaża obdarowanych. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 27(4).
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kmieć G. (2021), *E-wykluczenie – zagrożenie dla współczesnej edukacji*, „Pedagogika Przed-szkolna i Wczesnoszkolna”, 18(2).
- Kopciwicz L., Bougsiaa H. (2019), *Czy sprawiedliwość cyfrowa jest realizowana przez rzeczy-technologie*. W: M. Chutorąński, A. Makowska (red.), *Rzeczy – Kultura – Edukacja*. Szczecin, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Kruszelnicki W. (2023), *Główne związki pedagogiki z teorią krytyczną*, „Kultura i Wartości”, 35.
- Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*. Olecko, Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Leddo J., Guo Y., Liang Y., Joshi R., Liang I., Guo W., Bailey S. (2019), *Artificial intelligence and voice-powered electronic textbooks*, „International Journal of Advanced Educational Research”, 6(4).
- Meger Z., Plebańska M. (2014), *E-podręcznik – oczekiwania, możliwości, nowe koncepcje*. W: M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), *E-edukacja w praktyce – wyzwania i bariery*. Warszawa, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.
- Morbitz J. (2014), *Ekspertyza dotycząca zmian w sposobie uczenia się osób urodzonych po 1990 r.* Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Nowicka M. (2018), *E-podręcznik jako multimedialny środek dydaktyczny w świetle wypowiedzi studentek wczesnej edukacji*. W: M. Nowicka, J. Dziekońska (red.), *Cyfrowy tubylec w szkole – diagnozy i otwarcia*. T. 1: *Współczesny uczeń a dydaktyka 2.0*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pyżalski J. (2016), *Od paradygmatu ryzyka do paradygmatu szans: prorozwojowe i prospołeczne używanie Internetu przez dzieci i młodzież*. W: M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec Internetu*. Warszawa, Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa.
- Salehi H., Shojaee M., Sattar S. (2015), *Using E-learning and ICT courses in educational environment: a review*. „English Language Teaching”, 8(1).
- Siemens G. (2005), *Connectivism: a learning theory for the digital age*, „International Journal of Instructional Technology and Distance Learning”, 2(1).
- Spitzer M. (2016). *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Słupsk, Dobra Literatura.
- Szkudlarek T. (2019), *Pedagogika krytyczna*. W: Z Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Vlieghe J., Zamojski P. (2019), *Towards an ontology of teaching. Thing-centred pedagogy, affirmation and love for the world*. New York, Springer International Publishing.
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Domnacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wożyńska J. (2021), *Dostępność Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. W: G. Całek, J. Niedbalski, M. Raclaw, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Wirtualizacja życia osób z niepełnosprawnościami*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zalewska E. (2013), *Obraz świata w podręcznikach szkolnych dla klas początkowych*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zamojski P. (2014), *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 67(3).



**Źródła internetowe**

- Czachorowski S. (2023), *Edukacyjni zwiadowcy czyli napisz mi esej do tysiąca znaków na temat... Profesorskie Gadanie*, [https://profesorskiegadanie.blogspot.com/2023/01/edukacyjni-zwiadowcy-czyli-napisz-mi.html?m=1&fbclid=IwAR0ORIsCDpEmb3qMG9\\_NbY5tuNsKugLIJ4Haf6ElnCiYL2qn9XFwNYY6w\\_c](https://profesorskiegadanie.blogspot.com/2023/01/edukacyjni-zwiadowcy-czyli-napisz-mi.html?m=1&fbclid=IwAR0ORIsCDpEmb3qMG9_NbY5tuNsKugLIJ4Haf6ElnCiYL2qn9XFwNYY6w_c), 31.08.2023.
- E-podręczniki – informacje o projekcie*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. <https://www.ore.edu.pl/2012/07/e-podreczniki-do-ksztacenia-ogolnego/>, 22.06.2023.
- E-podręczniki – partnerzy*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://www.ore.edu.pl/2014/04/partnerzy/>, 21.06.2023.
- Wyjaśnienie MEN dotyczące platformy [www.epodreczniki.pl](http://www.epodreczniki.pl) w odniesieniu do informacji podanych w artykułach pt. Chuligani w e-klasie i Gdzie platforma za miliony autorstwa Karoliny Słowik, opublikowanych 29 maja 2020 r. na łamach Gazety Wyborczej*. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wyjasnienie-men-dotyczace-platformy-wwwepodrecznikipl-w-odniesieniu-do-informacji-podanych-w-artykulach-pt-chuligani-w-e-klasie-i-gdzie-platforma-za-miliony-autorstwa-karoliny-slowik-opublikowanych-29-maja-2020-r-na-lamach-gazety-wyborczej>, 21.06.2023.
- Zintegrowana Platforma Edukacyjna MEiN, *O projekcie*. <https://zpe.gov.pl/a/o-projekcie/Dpk5vazeG>, 22.06.2023.

**Piotr Kowzan**

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.14>

ORCID: 0000-0002-6506-8327

Uniwersytet Gdański

piotr.kowzan@ug.edu.pl

## **Dzieci podczas ulicznych protestów – szczeble i granice partycypacji**

### **Summary**

#### **Children during street protests – levels and boundaries of participation**

This article delves into the participation of children in street protests, an area of study that has received limited attention but is becoming increasingly significant. It examines their involvement in protests connected to local concerns such as school closures, air pollution, and violence, as well as their participation in broader movements like feminism and environmentalism. The article seeks to synthesize the limited existing knowledge regarding children's participation in protests. While schools may sometimes turn protests into mere appearances, educators have the potential to mentor young protesters in understanding social change. The extent to which children are prepared for public participation and engaged in post-protest activities will ultimately determine the educational value derived from street protests.

**Keywords:** global education, children rights, antropocen, peace education, protest

**Słowa kluczowe:** edukacja globalna, prawa dziecka, antropocen, wychowanie dla pokoju, protest

### **Wprowadzenie**

Pokojowy udział dzieci w protestach nie powinien być problemem społecznym, któremu trzeba zapobiegać, ale zadaniem wymagającym analizy rozwiązań (Nolas 2015; Rodgers 2020). W niniejszym artykule został zaprezentowany przegląd zagadnień związanych z udziałem dzieci w protestach wraz z charakterystycznymi przykładami tej kreatywnej praktyki zaangażowania ciała w celu wyrażenia głosu sprzeciwu wobec władzy. Jego założeniem jest oswojenie nauczycieli z tym, że udział w protestach jest kwestią dydaktyczną. Przegląd ten, gdy zostanie odczytany jako osadzony w nurcie pedagogiki krytycznej, z ważnymi dla niej pojęciami głosu i sfery publicznej, oporu i emancypacji oraz nauczyciela transformatywnego (Czerepaniak-Walczak 2021), może budzić niedosyt, ponieważ nie zasilają one analizy. Przegląd ten opiera się na wkładzie pokrytycznej pedagogiki (Zamojski 2014; Hodgson i in. 2018) z jej niechęcią do polityki jako kierującej się logiką nienawiści. W praktykach

zabierania głosu w sferze publicznej podkreślam więc to, co afirmatywne wobec świata, czyli esencjonalnie edukacyjne, choć przez formę protestu całkiem polityczne. Nie stawiam też przed nauczycielkami kompetencyjnych wymagań, które miałyby je przybliżyć do roli transformatywnych intelektualistek. Zamiast narracji heroicznym proponuję myśleć o protestowaniu jako o specjalnych potrzebach nauczycieli pojawiających się szczególnie w związku z perspektywą katastrofy klimatycznej (Starego 2016; Kowzan 2022).

Próby opisu udziału dzieci w protestach jako niedocenianego wciąż pola refleksji pedagogicznej dokonałam na podstawie przykładów zebranych na prowadzonym przeze mnie w mediach społecznościowych profilu „Dzieci protestujące” (WWW). Wybrałam te, które sprawdziły się w pracy ze studentami zagranicznymi podczas kursu „Children’s participation in protests”, prowadzonego przeze mnie na Uniwersytecie Gdańskim w latach 2019–2023. Omawiam protesty, wykluczając manifestacje poparcia i wydarzenia religijne, aby podkreślić różnicę między edukacją jako autonomiczną sferą wspierania rozwoju a jej funkcją jako narzędzia realizacji polityki (Vlieghe, Zamojski 2019). Zdolność do publicznego sprzeciwu wobec władzy jest istotnym wskaźnikiem, który daje nadzieję na to, że w kluczowych momentach ludzie związani z daną instytucją staną w obronie jednostek, szczególnie dzieci, nawet jeśli jest to ryzykowne lub niewygodne. Niechęć do publicznego wyrażania ważnych nieprawidłowości, pomimo ich powszechnej świadomości, jest problemem ogólnowsiatowym (Heffernan 2011).

Ponieważ upominanie się o dobro dzieci jest częścią nauczycielskiego profesjonalizmu, nauczyciele mogą to robić bez jawnego upominania się o lepszy świat dla nich. A świat jest ważny. W stabilnych czasach edukacja mogła przygotowywać do istniejącego świata, a wychowanie było interwencją w relacje rozwijającego się człowieka ze światem (Miller 1981). Jednak świadomość, że żyjemy w antropocenie (Chutorański 2020), epoce, którą definiuje wpływ ludzi na Ziemię, pozbawia nas, nauczycieli, komfortu stałego świata i zmniejsza znaczenie tego, co indywidualne. W związku z tym nauczyciele w Wielkiej Brytanii chcą uwzględnić protesty klimatyczne w programie zajęć, inspirując się uczniami organizującymi szkolne strajki. Nieposłuszeństwo obywatelskie rezerwują przy tym dopiero dla uczniów powyżej 11. roku życia (Howard-Jones i in. 2021). W krytycznym nurcie literatury pedagogicznej celowe łamanie prawa jest traktowane zbyt lekko (Babicka-Wirkus 2015), czyli jest postrzegane jako problem filozoficzny, a nie związany z ryzykiem narażania ciała na policyjną przemoc (Kowzan, Szczygieł 2023).

Z jednej strony otwarcie edukacji na ruchy społeczne grozi jej instrumentalizacją. W końcu z perspektywy ruchów społecznych edukacja jest metodą, celem, kontekstem i wynikiem działalności ruchów społecznych (Niesz 2022). Z drugiej zaś w ruchach społecznych rozmawia się o edukacji w oderwaniu od doraźnych celów polityki partyjnej. To, że dzieci co do zasady nie pracują, lecz uczestniczą w systemie edukacji, nie wzięło się z oślnienia, lecz z wielu protestów, takich jak Dziecięca krucjata z 1903 r. prowadzona przez „Mother” Jones, gdy kwestią publiczną stały się deformacje ciała dzieci pracujących w przemyśle (McFarland 1971).

Wybór treści do upowszechnienia za pomocą systemu edukacyjnego nie jest rezultatem obiektywnej analizy. Rzetelna edukacja seksualna w szkole jest zasługą ruchu

feministycznego. System edukacji nie jest wytworem nauki, lecz co najwyżej owocem fascynacji nauką, czyli większe znaczenie mają w nim ideały Oświecenia niż optymalizacja procesów pod kątem sprzyjania uczeniu się dzieci. Związek tego, co dzieje się w edukacji na poziomie podstawowym, z badaniami naukowymi jest wąty i w dużej mierze odzwierciedla stan wiedzy z XIX w. To Młodzieżowy Strajk Klimatyczny postulował włączenie aktualnej wiedzy o klimacie do podstawy programowej.

Wiek XXI sprawia wrażenie pogrążonego w wielokryzysie: od finansowego w społeczny, z klimatycznego w energetyczny, z politycznego w humanitarny. Zarówno w perspektywie edukacji globalnej, jak i poszczególnych społeczności lokalnych wyzwaniem dla wychowania jest pokojowe przystosowanie się ludzi do warunków cechujących się VUCA, czyli zmiennością (*volatility*), niepewnością (*uncertainty*), złożonością (*complexity*) i niejednoznacznością (*ambiguity*) (Stein 2021). Życie w cieniu katastrofy klimatycznej i postępującego wymierania gatunków, w sąsiedztwie krajów prowadzących ze sobą pełnoskalową wojnę wzmacnia tendencję do tego, by każde kolejne zawirowanie oceniać z perspektywy zagrożenia dla biologicznego życia. To powoduje, że społeczeństwa dryfują w kierunku wielkich narracji, działając wedle logiki, że cel uswięca środki. Trudno o tym rozmawiać z dziećmi. Nie tylko nie ma w tym niczego, co byłoby warte stania się przedmiotem nauczycielskiej miłości, ale po prostu nie chcemy ich straszyć. To jest problem dydaktyczny. W tym kontekście działania oparte na zasadzie ograniczenia przemocy, takiej jak udział w protestach, stają się kluczowe dla zachowania zbiorowej zdolności do tego, by środki zaprzęgane do osiągnięcia wzniosłych celów odzwierciedlały wartość tych celów. A dzieciom protesty umożliwiają przeżywanie radości, mimo że skupiający uwagę temat nie uszczęśliwia nikogo (Bergman, Montgomery 2023).

## Protesty i zajęcia

Partycypacja dzieci w protestach jest faktem, niezależnie od naszych opinii na ten temat (Kowzan 2018; Miś, Krawczyk 2022). Przykłady nie ograniczają się tylko do wielkich społecznych zrywów i ruchów społecznych, takich jak antyrządowe protesty w sprawie aborcji z przełomu 2020 i 2021 r. (Czyżewska 2020) czy też szkolne strajki dla klimatu z lat 2018–2019 (Kocyba i in. 2020). Jest wiele przykładów regionalnych protestów, w których dzieci aktywnie uczestniczą, a także protestów włączających dzieci w sposób charakterystyczny dla polskiego kontekstu. W Polsce problem zanieczyszczeń środowiska jest szczególnie istotny. Przykładem z Pomorza może być protest uczniów w Luzinie w 2017 r., który był wymierzony przeciwko zanieczyszczeniu powietrza spowodowanym paleniem w piecach. Ten publiczny protest był zintegrowany z zajęciami dydaktycznymi (Redakcja/TTM 2017). Na podstawie relacji medialnych można stwierdzić, że dzieci przygotowały w szkole banery i razem z nauczycielami wyszły protestować, przemierzając się chodnikami miasta. Skandowały m.in. hasło: „Kochasz dzieci, nie pal śmieci” i w ten sposób upowszechniały nie tylko wiedzę o szkodliwości palenia w piecach materiałami

nieprzeznaczonymi do tego celu, ale też swoją świadomość problemu. Informowały społeczność lokalną, że wiedzą i rozumieją, co się dzieje. To, co nie jest zwykle relacjonowane, to oddolne działania dzieci podczas powrotu do domu z takiej demonstracji. Dzieci biorą wówczas wykonane przez siebie banery i wracają grupami przez podwórka, wykrzykując hasła, które tak przyjemnie zsynchronizowały je podczas protestu. Zasięg takiego spontanicznego skandowania jest szerszy niż zaplanowany po chodnikach przemarsz, który odbywa się grzecznie, bo szkolnie, czyli bez zakłócania ruchu i bez ekscesów.

Ten protest, choć przebiegał bez incydentów, mógłby być uważany za kontrowersyjny, gdyby przeprowadzały go ruchy społeczne. Protest był skierowany w zasadzie przeciwko rodzinom protestujących dzieci. Ktoś przecież w tych piecach palił, a lokalna społeczność była na tyle mała, że utrzymanie anonimowości było trudne. Skuteczność protestów zależy od konkretnej sytuacji oraz kontekstu lokalnego, czasu i panującej ideologii. Kierując protest przeciw ludziom, a nie władzy lub jej reprezentantom, konieczne było uznanie, że władza już podjęła wystarczające działania. Ruchy społeczne funkcjonują, opierając się na odwrotnym założeniu.

Drugim przykładem zaangażowania dzieci i młodzieży w protesty były dwie okupacje Sejmu: kilkunastodniowa w 2014 r. oraz 40-dniowa 2018 r. (Greniuk i in. 2022). Dwukrotnie doszło do nich w ramach protestów opiekunów dzieci z niepełnosprawnościami. Były to zajęcia całodobowe, więc protest łączył się z opieką nad dziećmi. Udział dzieci dowodził politycznej sprawczości osób z niepełnosprawnościami. Dla polityków okazało się to trudne do zrozumienia lub wykorzystania. Z dziećmi sprawnymi i jednoznacznie uśmiechniętymi chętnie się fotografują. Podczas tych zajęć-okupacji natomiast uciekali przed protestującymi (Dobrzycki 2019). Choć protest nie osiągnął zamierzonych celów, niektórzy z uczestników zostali wybrani na stanowiska publiczne, więc przynajmniej doceniono umiejętności osób z niepełnosprawnościami oraz ich opiekunów. Te protesty nie mają odpowiedników w innych krajach.

Trzecim przykładem protestów, które często angażują dzieci, jest sytuacja, w której istnieje groźba likwidacji placówki oświatowej, do której uczęszczają. To nie jest tylko polska rzeczywistość (Uba 2016). Takie kryzysy są związane z przemianami demograficznymi. Ale termin podniesienia takich kwestii zależy od wyborów samorządowych, bo w większości placówek oświatowych w Polsce organem prowadzącym są władze samorządowe. Przykładem udanego protestu na Pomorzu jest wielopokoleniowa mobilizacja w obronie Pałacu Młodzieży w Gdańsku w 2015 r. W tym samym czasie inne szkoły także protestowały, ale jedynie uczniom uczęszczającym do Pałacu Młodzieży udało się obronić swoją placówkę i jej lokalizację w centrum miasta. Kluczem do ich sukcesu były umiejętności artystyczne i stworzenie warunków, w których kreatywność podczas protestów była konsekwencją zajęć prowadzonych w placówce. Ponadto na uwagę zasługiwała zdolność uczniów do wyrażania swoich uczuć publicznie (nie tylko niezadowolenia, ale także emocji, takich jak płacz) przy jednoczesnym zachowaniu zdolności do uczestniczenia w debatach publicznych na temat losów placówki (Kowzan i in. 2018).

Takich wydarzeń nie odnotowuje się w oficjalnej historii placówek oświatowych. Brakuje dumy z faktu, że szkoły stały się istotnym elementem żywej społeczności. Brak uznania i celebracji takiej partycypacji pozostaje zagadkowy. Nie nagradzamy i nie doceniamy jej, na czym więc polega problem z partycypacją?

### **Problem przemocy i zabawy**

Partycypacja dzieci w protestach jest legitymizowana przez Konwencję o prawach dziecka, przyjętą przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526), przy tworzeniu której – paradoksalnie – wykluczono organizacje dzieci pracujących (Milne 2015). W Polsce wzorce partycypacji są mocno zakorzenione historycznie, np. poprzez pokojowy strajk uczniów we Wrześni w 1901 r. oraz udział dzieci w konfliktach zbrojnych, m.in. Orłęta Lwowskie (1918–1920) i w Szarych Szeregach (1939–1945). Hołdujemy dziecięcemu bohaterstwu (uhonorowanemu nazwami placów i ulic), mimo że współcześnie potępiamy praktyki wykorzystywania dzieci jako żołnierzy (Boyden 2003). Protesty stanowią wyzwanie dla edukacji, gdyż częścią ich konwencji są zachowania uważane za „niegrzeczne”, jak posługiwanie się strategią „radikalnej nieuprzejmości” i „wywrotowymi wulgaryzmami” (Grabowska 2023), a szerzej: kwestionowanie formalnych autorytetów i nieprzestrzeganie prawa.

Konwencja o prawach dziecka dopuszcza udział dzieci, czyli osób do 18. roku życia, w pokojowych protestach. Spełnienie tego warunku leży tylko częściowo po stronie protestujących, a w dużej mierze po stronie policji, która decyduje o użyciu siły. W idealnym świecie policja nie sięga po przemoc, gdy uczestnicy zachowują się pokojowo. Jednak protesty uliczne nie odbywają się w idealnym świecie, lecz dochodzi w nich do jakiegoś oporu władzy wobec żądań społecznych. Przykładem są przełomowe dla realizacji praw człowieka protesty z 1963 r. w Birmingham w Stanach Zjednoczonych, gdzie ok. 6 tysięcy dzieci w wieku 6–16 lat protestowało przeciwko segregacji rasowej, mimo zapowiedzi użycia siły przez policję, jeżeli dojdzie do ich przemarszu (Gunderson 2008). Zatrzymano ponad tysiąc dzieci. Wobec protestujących dzieci użyto gazu łzawiącego i psów policyjnych. Wielu uczestników zostało wyrzuconych ze szkół. Argumentem organizatorów wobec rodziców, który miał ich przekonać do uczestnictwa dzieci w protestach, było to, że doświadczenie przemocy policyjnej będzie elementem ich duchowego rozwoju (Elshtain 1996). Współcześnie brzmi to niedorzecznie, ale przypomina o znaczeniu kontekstu oraz o tym, że retrospektywne spojrzenie na wydarzenia jest zawsze uprzywilejowane.

Ekstremalne przypadki są rzadkością, choć to one przykuwają uwagę. Natomiast większość protestów przechodzi bez echa. Współcześnie w Polsce udział dzieci w demonstracjach jest wyraźnym sygnałem pokojowych zamiarów uczestników protestu. Obecność dzieci powoduje, że dorośli stają się ostrożniejsi. Uczestników z osobami zależnymi można łączyć w tzw. bloki lub kierować z dala od grup zainteresowanych działaniami bezpośrednimi. Obecność dzieci jest więc sygnałem dla policji i kontrademonstrantów, że protest

jest zasadniczo pokojowy (Kowzan, Świdlińska 2022). Gdy udział dzieci w demonstracji jest zaplanowany i ma przy okazji spełnić jakiś cel, mówimy o ich udziale strategicznym (Rodgers 2020). Efektem strategicznego uczestnictwa dzieci są kontrasty między zwolennikami praw reprodukcyjnych kobiet, którzy protestują rodzinnie, a kontrdemonstrantami z ruchu przeciwników wyboru (*anti-choice* lub *pro-life*), czasami składającymi się jedynie z mężczyzn, którzy zaledwie emitują z furgonetek nagrania płaczu dzieci, symulując ich uczestnictwo i cierpienie (Kowzan, Świdlińska 2022).

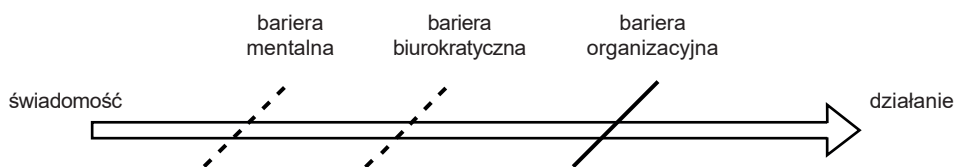
Nawet w ramach pokojowych protestów spełnienie wszystkich wymagań konwencji jest trudne. Prawa dziecka występują w „pakiecie”, czyli szanując prawo dzieci do zabierania głosu, szczególnie w sprawach, które ich dotyczą: art. 12–15, powinniśmy jednocześnie dbać o zachowanie ich prawa do zabawy z art. 31 (Lester 2013). Nie chodzi przy tym o zabawę w bycie obywatelem, czyli zaledwie udawanie czegoś, lecz o możliwość zmiany zasad, na jakich jest się w danej grupie. Konwencjonalny udział dzieci w polityce opierający się na spotkaniach przy stole i dyskusjach protokołowanych nie spełnia kryterium zabawy. Takie spotkania to co najwyżej gra, czyli próba zachowywania się według zadanych reguł. Właśnie takie bezpieczne formy zapoznawania się z instytucjami proponujemy dzieciom, kopiując „dorosłe” instytucje: od parlamentu (Sejm Dzieci i Młodzieży) po rady gmin i miast (młodzieżowe rady) oraz budżet partycypacyjny (udział przez głosowanie i zgłaszanie projektów). Istnieje też samorząd szkolny, czyli ideologiczny rdzeń demokracji, który w szkołach realizuje się poprzez „wolny od dorosłych” samorząd uczniowski (Brzozowska-Brywczyńska 2021). Potencjalna decyzyjność oraz udział rad dziecięcych i młodzieżowych w podejmowaniu decyzji kanalizuje się jednak w działaniach charytatywnych (Boratyn 2022). Samorządność uczniowska skupia się głównie na czasie wolnym uczniów, natomiast nie ma wpływu na zarządzanie placówką. Za to przyjęte w Polsce reguły budżetów partycypacyjnych uprawniają każdą osobę niezależnie od wieku, która mieszka w danym mieście, do głosowania. Od opiekunów zależy, jaki poziom partycypacji dzieci (w tym niemowląt!) w tym procesie demokratycznym będzie do udźwignięcia w ich rodzinach. Powszechne na danym terenie prawo do głosowania jest ważnym punktem odniesienia dla sytuacji publicznego zabierania głosu przez dzieci.

Niekonwencjonalny udział w polityce, bo tak określa się protestowanie na ulicach (Melo, Stockemer 2014), otwiera więcej możliwości łączenia prawa do wypowiedzi z zabawą. Wspólny synchroniczny ruch wraz ze śpiewaniem i skandowaniem sprzyja rozwojowi zachowań prospołecznych (Tunçgenç, Cohen 2018). Samo towarzyszenie dorosłym w protestach może się jednak okazać równie nudne co spędzenie godzin przy stole obrad. Aktywiści próbują temu zapobiegać, poprzedzając demonstracje warsztatami dla dzieci lub tworząc strefy podczas demonstracji stacjonarnych, gdzie dzieci mogą się spotkać. Ustąpienie miejsca dzieciom jest podstawowym warunkiem udanej partycypacji dzieci w różnych inicjatywach.

## Trudności i nieuchronne możliwości partycypacji

Niektóre dzieci uczestniczą w demonstracjach ulicznych od najmłodszych lat. Towarzyszą rodzicom, dziadkom lub starszemu rodzeństwu. W badaniu uczestników protestów ruchu feministycznego pokazano, jak rodzice pełnią rolę suborganizatorów protestów, dostosowując je do potrzeb swoich dzieci. Ich dbałość o wychowanie i edukację polityczną dzieci wiązała się z przeświadczeniem, że w ten sposób zapobiegają skutkom propagandy obecnej w szkole. Taka dbałość wiąże się z rozmowami, lekturami, przygotowaniem banerów oraz ubioru odpowiedniego do protestu. A także z robieniem zdjęć i selekcją tych, które staną się podstawą wspomnień. A nawet z całkiem behawioralnym oddziaływaniem polegającym na tym, żeby protest kończył przyjemnym dla dziecka wydarzeniem, jak choćby wyjściem na lody (Kowzan, Świdlińska 2022).

Kiedy myślimy o udziale w protestach w kontekście pracy instytucji edukacyjnej, napotykałyśmy wiele barier, zanim dotrzemy do działań, które mogą być korzystne wychowawczo (ryc. 1).



Rycina 1. Bariery między świadomością a działaniem

Źródło: opracowanie własne.

Bariera mentalna to trudność w wyobrażeniu sobie protestu, gdy brakuje analogii w doświadczeniu osobistym. Zaproszeni do udziału dorośli bez doświadczenia w ruchach społecznych mogą natrafić na tę barierę. Ale nie trapią się nią aktywiści, których doświadczenie pozwala pomijać niepokojące dla początkujących aspekty działania, a koncentrować się na tych aspektach, które decydują o powodzeniu przedsięwzięcia.

Bariera biurokratyczna wiąże się z uruchamianiem różnych instytucji, które rejestrują zgromadzenia, nadzorują je policyjnie, a także ze zdobyciem zgód rodziców i przełożonych. Bariera ta dotyczy zasadniczo organizatorów protestu, a w mniejszym stopniu – osób zaproszonych do udziału w nim. Jej przepuszczalność (oznaczona na ryc. 1 linią przerywaną) zależy też od skali protestu, jego typowości i uciążliwości dla postronnych. Na przykład spontaniczne pozostawienie tematycznych rysunków kredą na chodniku przy wybranej instytucji ma mniejszy poziom trudności niż przemarsz środkiem ulicy z blokadą ruchu samochodowego. Łatwość przeprowadzenia nie oznacza braku represji, czego doświadczył ruch „Rodziny bez Granic” po tym, jak policja „aresztowała” im kredę (Kubkowski 2023). Sojusznikiem w pokonywaniu bariery biurokratycznej są dokumenty przedstawiające cele strategiczne placówek i regionu, czyli to, na co władza zgodziła się wcześniej. Takim narzędziem są Cele Zrównoważonego Rozwoju, gdzie w menu można wskazać, do realizacji



jakiego celu przyczyni się dana inicjatywa (Bałachowicz 2017). Instytucje zazwyczaj wskazują, realizacji jakich celów sprzyjają swoją działalnością, i to monitorują. Trudno znaleźć protest, który nie realizuje celu 16: Pokój, sprawiedliwość i silne instytucje, oraz celu 17: Partnerstwo na rzecz celów.

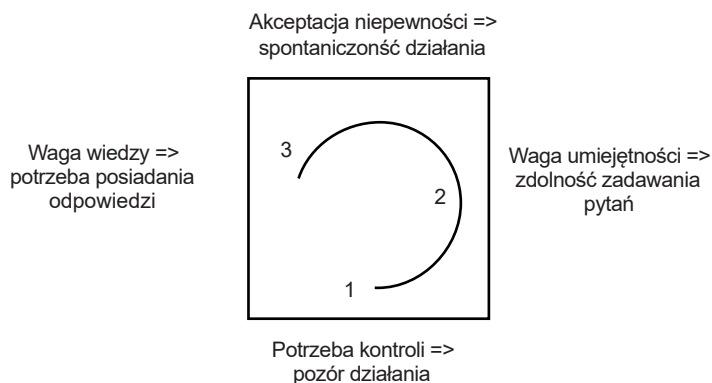
Bariera organizacyjna to głównie czas potrzebny na przygotowanie siebie i grupy dzieci do udziału w proteście. Od przygotowań zależą znaczenia, jakie zostaną nadane wydarzeniu. Udział dzieci w marszu przeciwko przemocy może zamienić się w wesoły spacer, a spontaniczne pytanie robotników w sprawie wycinki okolicznych drzew w kilkumiesięczny projekt dociekań i interwencji. Znaczenie bariery organizacyjnej zależy od złożoności zamierzonego działania i od tego, co uważamy za niezbędne do jego przeprowadzenia. Przede wszystkim jednak od naszego poziomu zgody na poczucie niepewności, bo nie jesteśmy w stanie przygotować się na wszystkie ewentualności. Radzenie sobie z doświadczeniem niepewności w pracy jest częściowo regulowane kulturowo, ale ze względu na rosnące potrzeby w tym zakresie jest też adresowane w ramach kształcenia uniwersyteckiego, czego przykładem jest projekt „Professional UNcertainty Competence” (PUNC) na Uniwersytecie Gdańskim (Jagięło-Rusiłowski, Witkowska 2022).

Nieuchronne możliwości partycypacji w protestach wynikają z połączenia mediów z rzeczywistością. Dzięki dostępowi do mediów peryferie stały się równie ważne co centralne ulice i place miast, a protest można przeprowadzić z dala od miejskiego zgiełku. Nieuchronność możliwości polega na tym, że demonstracja może wynikać z ekspozycji życia szkoły lub przedszkola w mediach. Skandalicznym przykładem z Polski jest zilustrowanie w 2019 r. dni otwartych jednej z tarnowskich szkół zdjęciem, na którym uczniowie pozowali z repliką karabinu zamachowca z Christchurch w Nowej Zelandii, który dwa miesiące wcześniej dokonał zamachów w meczetach, zabijając kilkadziesiąt osób i relacjonując to w internecie (Redakcja 2019). Z kolei inspirującym przykładem protestów na peryferiach są działania kolektywu „Siostry rzeki”, prowadzone w duchu ekofeminizmu (Jarosz 2021). Te działania nie są konfrontacyjne, ale pokazują, że polityczne znaczenie może być związane nawet z zabawą z wodą. Można wsłuchiwać się w rzekę, jak gdyby żyła i miała coś do powiedzenia. I można jej także odpowiedzieć śpiewem. Obecność w określonym miejscu i „zabawa w sprawie” mogą stanowić publiczną deklarację znaczenia danej kwestii dla obecnych; przypominając tym, którzy nie przychodzą w takie miejsca, nie znają ich lub zapomnieli, co stracili. Taka forma obecności różni się od typowej przedszkolnej wycieczki czy nawet pedagogiki przygody (*outdoor education*), ponieważ dokumentacja ma na celu nie tylko pokazanie rodzicom i dziadkom, co robią dzieci, ale także ryzykowne sprawdzenie, jak zdarzenie rezonuje w sferze publicznej. Świadomość, że świat jest kruchy, miejsca i praktyki potrafią zniknąć, gdy ludzie zapomną, czemu służyły, może zaistnieć w umysłach tych, którzy zobaczą zdjęcia z protestu. Choć nie to utrwali się jako najważniejsze w pamięci uczestników po wspólnej zabawie. Wspólne próby zrozumienia, jak dochodzi do dewastacji i zanieczyszczeń naszych miejsc, uczą nas złożoności świata. W literaturze anglojęzycznej jest to nazywane *systems literacy* i coraz częściej jest przekazywane tylko poprzez gry (Zimmerman 2008).

Warto też rozważyć charakterystyczne dla elit sposoby wpływania na władzę, takie jak pisanie listów, co nie wiąże się z narażaniem ciała. Otwarte listy napisane przez dzieci potrafią mocno oddziaływać, wyrażają bowiem dziecięce teorie na temat świata. Nawet jeśli taki list nie spełnia formalnych wymogów petycji obywatelskiej, to jako samodzielnie wykonany prezent może wpłynąć na decydentów jako wyjątkowy gest. Podarunki stworzone w duchu filozofii „zrób to sam” stanowią integralną część aktywizmu znanego jako krawtywizm (*craftivism*), którego moc objawia się w tworzeniu zobowiązań, doskonaleniu umiejętności i korzystaniu z nieodkrytych wcześniej zasobów lokalnych społeczności (Hackney 2013). W kontekście wczesnej edukacji takie korespondowanie rozwija zdolność opowiadania historii (*storytelling*), co przyczynia się do lepszego rozumienia danego zagadnienia. Po otrzymaniu odpowiedzi na list treść tej korespondencji wymaga od dzieci analizy argumentów i pozwala spojrzeć na problem z innej już perspektywy czasowej (Phillips 2010). Tę formę komunikacji można także postrzegać jako przygotowanie do bardziej ekspresyjnych form protestu.

### Szkoła, która wszystko zmienia w pozór

Szkoła jako miejsce organizacji protestów może łatwo przemienić je w pozór (Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska (red.) 2013). Potencjalnie wyzywające zachowania protestujących mogą zostać sprowadzone do spacerowania w asyście policji i przy zachowaniu wszystkich środków ostrożności. W efekcie nikt z zewnątrz nie będzie rozmawiał z dziećmi, a dla nich stanie się to wyjściem nieodróżnialnym od zwykłej wycieczki. Nauczyciele mogą wnieść istotny wkład, pokazując nie tylko, jak nauczać, ale także – czego unikać. To, jak przygotowujemy dzieci do publicznego uczestnictwa w takich wydarzeniach, zdecyduje o wartości edukacyjnej ich udziału w ulicznym proteście.



Rycina 2. Działania publiczne wobec napięć między potrzebą kontroli i akceptacji niepewności a oczekiwaniem zdobywania przez dzieci umiejętności i wiedzy

Źródło: opracowanie własne.

Punktem początkowym dla udziału dzieci w protestach jest charakterystyczna dla osób związanych z edukacją wysoka potrzeba kontroli (punkt 1 na ryc. 2). Można przyjąć, że kształcenie siebie i innych wymaga perspektywy czasowej wychylonej w przyszłość, bo trzeba do tego poświęcić teraźniejszość w zamian za przyszłe korzyści (Zimbaro, Boyd 2009). Wysoka potrzeba kontroli zamienia działanie w pozór. Żeby działać, trzeba się pogodzić z tym, że nie wiadomo, co się wydarzy poza murami „laboratorium” klasy. Być może przypadkowy przechodzień zapyta dzieci o cel ich działania, a dzieci, reagując pozytywnie, mogą przekonać tę osobę do dołączenia do protestu. Kluczowa dla działania jest też akceptacja własnej ignorancji. Zasadniczo nie wiemy, dlaczego ludzie w świecie nie zachowują się właściwie i powodują zauważony przez nas problem. Mogliśmy spekulować na ten temat, ale wychodzimy zapytać (punkt 2 na ryc. 2), pokazując jednocześnie, że podnoszona kwestia jest dla nas ważna. Reakcje na działanie będą naszą osobiście zdobytą wiedzą, unikalną, aktualną i zlokalizowaną (punkt 3 na ryc. 2). Na jej podstawie możemy podjąć dalsze działania. Jako osoby dbające o to, by protest był doświadczeniem pożytecznym edukacyjnie, powinniśmy pamiętać, że nie jest to tylko artystyczny performans, ale także to wydarzenie powinno być wplecione w proces uczenia się. Najprostsza pętla uczenia się (Kolb 2015) uwzględnia cztery etapy: wystąpienie zdarzenia, refleksję nad nim, uogólnienie i postanowienie. Przy czym postanowienie dotyczy ponownego zajęcia danej sytuacji, czyli w tym przypadku udziału dzieci w proteście. Bazując na teoretycznych założeniach uczenia się, można stwierdzić, że pedagodzy powinni planować nie tylko pierwszy, ale także drugi protest, który pozwoli na lepsze wykorzystanie zdobytego wcześniej doświadczenia.

### **Jakość partycypacji zawsze w kontekście**

Ocena jakości organizacji protestu może być dokonywana w kontekście drabiny partycypacji (Hart 1992), gdzie metafora wspinania się sugeruje, że zawsze należy dążyć do pełnego uczestnictwa dzieci w procesach decyzyjnych. Jednak sam twórca tej koncepcji później odszedł od hierarchicznej interpretacji (Hart 2008), wskazując, że istnieją inne metafory, takie jak koło, które po prostu mierzy zakres zaangażowania dzieci, nie oceniając go bezpośrednio.

Jeśli chodzi o kryteria sukcesu w partycypacji dzieci, można zapytać same dzieci o ich zdanie. Kryteria sukcesu można także wiązać z charakterystyką ruchu społecznego, w którym uczestniczymy. Wówczas może nas zaskoczyć to, że wyzwania bywają większe niż fizyczna obecność i kwestie organizacyjne, na których skupiają się modele partycypacji dzieci. W ruchu głębokiej ekologii zgromadzeni ludzie podejmują decyzję poprzez konsensus, ale prawdziwy wysiłek polega na włączaniu osób nieludzkich w ten proces. Wyzwaniem jest udzielenie głosu rzece lub lasowi, a także osobom nieobecnym – zmarłym przodkom lub przyszłym pokoleniom. W takich sytuacjach dzieci mają okazję zastanowić się, jak wyznaczyć rzeczników osób pozbawionych głosu i w jaki sposób wypowiedzieć się w ich imieniu, zamiast tylko we własnym (Macy 2004). Dzięki temu, dzieci praktykują zarówno edukację globalną (Kuleta-Hulboj, Gontarska 2015), jak i posthumanizm (Obrycka 2020), co również

wiąże się z samodoskonaleniem się ludzi jako mieszkańców Ziemi, a także oznacza wzięcie odpowiedzialności za zmieniający się świat i złożone sieci relacji z wszelkimi Innymi.

## Podsumowanie

Podsumowując, partycypacja dzieci, choć zazwyczaj jest analizowana z perspektywy ideałów demokracji, jest silnie związana ze specyfiką każdego kraju wynikającą z tradycji oraz stopnia odejścia od tych ideałów. Masowe protesty często otwierają drzwi do nowych i innowacyjnych form działania, tworząc aktywną kulturę protestu, w której nawet przypadkowi uczestnicy życia społecznego orientują się, jak się zachować w obliczu protestu. Jednak czasem tradycja zwycięskich ruchów społecznych, takich jak ruch Solidarności w Polsce, może ograniczać kolejne pokolenia, koncentrując się na celebrowaniu przeszłych zwycięstw i sprawdzonych taktyk. Kontekst jest kluczowy, ponieważ wiele zmiennych w naszym otoczeniu prowadzi do kolejnych mobilizacji społecznych, podczas których obecność protestujących dzieci staje się chwilowo lub retrospektywnie oczywista. Rolą dorosłych, w tym nauczycieli, jest stworzenie dzieciom warunków rozwoju, także bazując na tematach, które obezwładniają ich samych. Radosny udział w protestach może być odpowiedzią dydaktyki na kwestie rozpoznane jako wyzwania antropocenu.

## Literatura

- Babicka-Wirkus A. (2015), *Potencjał szkoły do kształtowania obywatelskiego nieposłuszeństwa uczniów*. „Pareżja”, 3(1).
- Bałachowicz J. (2017), *Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji dziecka*. „Prima Educatione”, 1.
- Bergman C.J., Montgomery N. (2023), *Imperium, aktywizm, radość*. Tłum. B. Brzezicka. „Czas Kultury”, 218(3).
- Boratyn D. (2022), *Functions of Youth Councils in local self-government communities in Poland: Empirical research results*. „Athenaeum Polskie Studia Politologiczne”, 75(3).
- Boyden J. (2003), *The moral development of child soldiers: what do adults have to fear?* „Peace and Conflict”, 9(4).
- Brzozowska-Brywczyńska M. (2021), *Dzieci mają głos (?) – próba zmapowania form i praktyk dziecięcej partycypacji w Polsce*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 20(3).
- Chutorąński M. (2020), *Nie(tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czerepaniak-Walczak M. (2021), *Teoretyczne i badawcze osiągnięcia pedagogiki krytycznej w Polsce*. „Studia z Teorii Wychowania”, 12(1).
- Dobrzycki J. (2019), *Protest osób niepełnosprawnych i ich opiekunów w 2018 roku na łamach tygodników „Newsweek” i „Sieci” a problem tabloidyżacji*. „Zeszyty Prasoznawcze”, 62(4).
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.) (2013), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Elshtain J.B. (1996), *Commentary: political children*. „Childhood”, 3.
- Grabowska M. (2023), *W stronę nowej podmiotowości politycznej. Protesty aborcyjne, teoria społecznej reprodukcji i procesy demokratyzacji*. „Przegląd Socjologiczny”, 72(3).
- Greniuk A., Salkowska M., Zakrzewska-Manterys E. (2022), *Protests of parents of persons with disabilities in Poland: The results of a qualitative study among the participants and supporters*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 18(3).
- Gunderson S. (2008), *Protest actions, image events, and the civil rights movement in Birmingham*. „American Communication Journal”, 10(4).
- Hackney F. (2013), *Quiet activism and the new amateur: The power of home and hobby crafts*. „Design and Culture”, 5(2).
- Hart R.A. (1992), *Children's participation: from tokenism to citizenship*. „Innocenti Essays”, 4.
- Hart R.A. (2008), *Stepping back from 'the ladder': Reflections on a model of participatory work with children*. W: A. Reid, B.B. Jensen, J. Nickel, V. Simovska (eds.), *Participation and learning*. Dordrecht, Springer.
- Heffernan M. (2011), *Wilful blindness: why we ignore the obvious*. Toronto, Canada.
- Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P. (2018), *Education and the love for the world: articulating a post-critical educational philosophy*. „Foro de Educación”, 24(16).
- Howard-Jones P., Sands D., Dillon J., Fenton-Jones F. (2021), *The views of teachers in England on an action-oriented climate change curriculum*. „Environmental Education Research”, 27(11).
- Jagiello-Rusilowski A., Witkowska M. (2022), *Mocking (un)certainly with Shakespeare and service learning for sustainability-collaborative instructors' and students' self-study report*. „Universitas Gedanensis”, 63.
- Jarosz E. (2021), *Hydro-sztuka w Polsce z perspektywy błękitnej humanistyki jako tratwy ratunkowej wobec katastrofy ekologicznej*. „Przegląd Kulturoznawczy”, 48(2).
- Kocyba P., Łukianow M., Piotrowski G. (2020), *Młodzieżowe strajki klimatyczne w Polsce: kto protestuje i dlaczego?* „Miscellanea Anthropologica et Sociologica”, 21(4).
- Kolb D.A. (2015), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. London, Pearson Education Inc.
- Kowzan P. (2018), *Mali obywatele, orlęta czy marionetki? Udział dzieci w protestach*. „Czas Kultury”, 34(2).
- Kowzan P. (2022), *From activism, through academia into deep adaptation*. „Australian Journal of Adult Learning”, 62(3).
- Kowzan P., Krzywiński D., Hurko K., Życzyńska J., Koenig M., Bloch P., Rainka D., Mozykiewicz M., Bigus W. (2018), *Protestujące dzieci*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 21(1).
- Kowzan P., Szczygieł P. (2023), *Social movement learning about violence*. „European Journal for Research on the Education and Learning of Adults”, 14(2).
- Kowzan P., Świdlińska I. (2022), *Parental meanings attributed to children's participation in street protests*. „Children & Society”, 36(4).
- Kuleta-Hulboj M., Gontarska M. (red.) (2015), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lester S. (2013), *Rethinking children's participation in democratic processes: A right to play*. „Sociological Studies of Children and Youth”, 16.
- Melo D.F., Stockemer D. (2014), *Age and political participation in Germany, France and the UK: A comparative analysis*. „Comparative European Politics”, 12(1).
- Miller R. (1981), *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*. Warszawa, PWN.

- Milne B. (2015), *Rights of the child: 25 years after the adoption of the UN Convention*. Dordrecht, Springer.
- Miś K., Krawczyk A. (2022), *Uczniowie kontra anachroniczny system oświaty. Szkolne protesty w kontekście dysfunkcyjnych przejawów przemocy symbolicznej*. „Ogrody Nauk i Sztuk”, 12(12).
- Niesz T. (2022), *Education as social movement tactic, target, context, and outcome*. W: R. Desjardins, S. Wiksten (eds.), *Handbook of civic engagement and education*. Cheltenham, Edward Elgar Publishing.
- Nolas S.M. (2015), *Children's participation, childhood publics and social change: A review*. „Children and Society”, 29(2).
- Obrycka M. (2020), *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanizmu międzygatunkowego*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Phillips L. G. (2010), *Social justice storytelling and young children's active citizenship*. „Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education”, 31(3).
- Rodgers D.M. (2020), *Children in social movements: Rethinking agency*. New York, Routledge.
- Starego K. (2016), *Poza dyskurs kompetencji w edukacji krytycznej „Trzeci termin” oraz Paula Freirego i Jacquesa Rancière'a idea dialogu „zapośredniczonego”*. „Forum Oświatowe”, 28(1).
- Stein S. (2021), *Reimagining global citizenship education for a volatile, uncertain, complex, and ambiguous (VUCA) world*. „Globalisation, Societies and Education”, 19(4).
- Tunçgenç B., Cohen E. (2018), *Interpersonal movement synchrony facilitates pro-social behavior in children's peer-play*. „Developmental Science”, 21(1).
- Uba K. (2016), *Protest against school closures in Sweden: accepted by politicians?* W: L. Bosi, M. Giugni, K. Uba (eds.), *The Consequences of social movements*. New York, Cambridge University Press.
- Vlieghe J., Zamojski P. (2019), *Towards an ontology of teaching: thing-centred pedagogy, affirmation and love for the world*. Dordrecht, Springer.
- Zamojski P. (2014), *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 17(3).
- Zimbaro P., Boyd J. (2009), *Paradoks czasu*. Tłum. A. Cybulko, M. Zieliński. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zimmerman E. (2008), *Gaming literacy: Game design as a model for literacy in the twenty-first century*. W: B. Perron, M.J.P. Wolf (eds.), *The video game theory reader 2*. New York, Routledge.

### Źródła internetowe

- Czyżewska B. (2020), *Rodziny przeciw fanatykom: Zwyciężymy ich miłością*. „Vogue Polska”, <https://www.vogue.pl/a/rodziny-przeciw-fanatykom-zwyciezymy-ich-miloscia>, 11.11.2022.
- Dzieci protestujące, *Informacje o: Dzieci protestujące*. Facebook, [https://www.facebook.com/SocialMovementsChildren/about\\_details](https://www.facebook.com/SocialMovementsChildren/about_details), 7.02.2024.
- Kubkowski P. (2023), *Granice do zniesienia*. „Dwutygodnik”, <https://www.dwutygodnik.com/artykul/10801-granice-nie-do-zniesienia.html>, 7.02.2024.
- Macy J. (2004), *Zgromadzenie Wszystkich Istot – z perspektywy lat*. „Dziki Życie”, <https://dziki-zycie.pl/archiwum/2003/stycz-2004/zgromadzenie-wszystkich-istot-z-perspektywy-lat>, 7.08.2023.
- McFarland C.K. (1971), *Crusade for Child Laborers: “Mother” Jones and the March of the Mill Children*. *Pennsylvania History*. „A Journal of Mid-Atlantic Studies”, 38(3), <https://www.jstor.org/stable/27771950>, 7.08.2023.

Redakcja/TTM (2017), *Dzieci strajkowały na ulicach Luzina*. „Nadmorski24.pl”, <https://nadmorski24.pl/aktualnosci/31360-dzieci-strajkowaly-na-ulicach-luzina>, 7.08.2023.

Redakcja (2019), *Tarnów. Replika broni terrorysty jako atrakcja imprezy w „elektryku”*. „Tarnów Nasze Miasto”. <https://tarnow.naszemiasto.pl/tarnow-replika-broni-terrorysty-jako-atrakcja-imprezy-w/ar/c1-5112817>, 6.08.2023.

### **Akt prawny**

Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r., Nr 120, poz. 526).

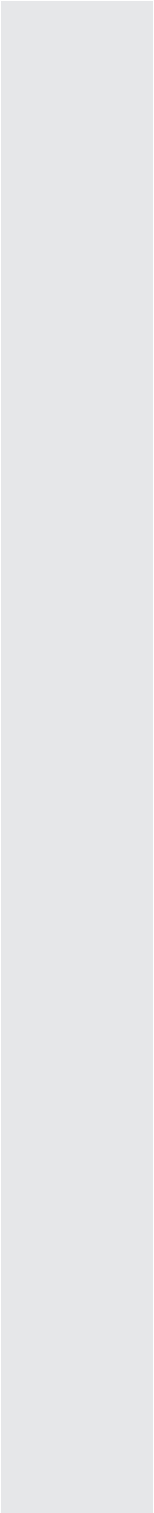




---

**NARRACJE  
I  
PRAKTYKI**

---





*Natalia Gozdalska*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.15>

ORCID: 0009-0001-6403-5785

Przedszkole Niepubliczne im. Panienki z Okienka w Gdańsku

nataliagozdalska1608@gmail.com

## **Odkrywanie potencjału dziecka w pracy metodą projektów – praktyka nauczyciela przedszkola**

### **Summary**

#### **Exploring a child's potential at work using the Project Approach – the practice of a kindergarten teacher**

The article describes experiences gained during work with the project approach with preschool children. These experiences are described in the context of the child's scientific potential and the specificity of exploring the world in the 21st century. Conclusions from observations confirm the usefulness of the project approach in discovering and developing children's potential in early education.

**Keywords:** children's potential, early education, the Project Approach, child development

**Słowa kluczowe:** potencjał dziecięcy, wczesna edukacja, metoda projektów, rozwój dziecka

### **Aktywność jako podstawa rozwoju**

Przychodzimy na świat jako osoby aktywne. Jak pisze Maria Tyszkowa: „aktywność jest podstawową właściwością istot żywych, sposobem ich istnienia” (1990: 6). Już w ubiegłym wieku znaczenie aktywności intelektualnej podkreślał Jean Piaget, uważając ją za podstawowy mechanizm rozwoju. Czynnici intelektualne i biologiczne należą do istotnych czynników całościowego procesu rozwojowego, dzięki którym następują organizowanie nowych doświadczeń, asymilacja i akomodacja (Piaget 1966: 10–13). Można więc powiedzieć, że aktywność jest nie tylko ludzką właściwością, ale również potrzebą, która umożliwia rozwój. Na podstawie obserwacji trendów pedagogicznych ostatnich dziesięcioleci można stwierdzić, że wprowadzenie tej niezwykle ważnej wiedzy do edukacji bywało i nadal bywa bardzo problematyczne. Nie pomaga nawet prężnie rozwijająca się dyscyplina neurobiologii, która jasno wskazuje, jakie nauczanie jest najbardziej korzystne dla dziecięcego mózgu. Trzeba przyznać, że w Polsce do tej pory dominuje model biernego przyswajania wiedzy i nauki pamięciowej, gdzie drobiazgowo zaplanowano wszystko, czego dzieci mają się

nauczyć, a także określono sposób sprawdzania wiedzy. Jak wobec tego w edukacji jest wykorzystana naturalna potrzeba aktywności? To pytanie w wielu placówkach do dziś pozostaje bez odpowiedzi. Uruchomienie pełnego potencjału dziecka wymaga skorzystania z osiągnięć neurobiologii, które wskazują na wykorzystanie ciekawości poznawczej dzieci oraz łączenie wiedzy czysto kognitywnej z emocjami. Aby wykorzystać potencjał współczesnego małego ucznia, potrzeba zatem „nowej kultury uczenia (się)”, odejścia od traktowania go w sposób bierny, a postrzegania jako podmiotu kreatywnego, krytycznie myślącego, autonomicznego i aktywnego (Żylińska 2013: 17–21).

### **Poznawanie świata w XXI w. a kierunek edukacji**

Otoczająca nas rzeczywistość podlega nieustannym zmianom. Rozwijające się zjawiska globalizmu i wielokulturowości stawiają nowe wyzwania również przed systemem oświaty. Jednym z nich jest przygotowanie dzieci i młodzieży do radzenia sobie w nowej rzeczywistości. Dzieci od pierwszych lat życia mają nieograniczony dostęp do informacji. Sytuacja taka z jednej strony ułatwia im funkcjonowanie, z drugiej zaś tworzy również wiele trudności. Wymogiem współczesnej rzeczywistości jest więc kształcenie rozumienia mechanizmów funkcjonowania otaczającego nas świata, rozwijanie umiejętności podejmowania decyzji, myślenia krytycznego, analizy uzyskiwanych informacji. Dlatego potrzeba dziś edukacji, która ma charakter międzyprzedmiotowy, łączy i integruje wiedzę z różnych dziedzin nauki i techniki, pozostaje otwarta na wymiary sztuki, kreatywności i innowacyjności (Kos 2019: 11–23). W 2015 r. w dokumencie ONZ pt. *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030* zostały zdefiniowane w skali globalnej cele edukacji XXI w. Podejmowane wysiłki mają się skoncentrować na tym, aby „Zapewnić wszystkim edukację wysokiej jakości oraz promować uczenie się przez całe życie” (ONZ 2015: 16). Potrzeba zatem takiego uczenia się, które pozwoli na elastyczne reagowanie w dynamicznie zmieniającym się świecie. Przed edukacją rysuje się konieczność tworzenia warunków do rozwoju możliwości osób uczących się. Obejmuje ono m.in. poszukiwanie i odczytywanie znaczeń, jakie dzieci nadają elementom rzeczywistości. Dokonuje się to poprzez analizę doświadczeń dziecka. Jak przekonują Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka (2014: 236–240), integracja wiedzy w umyśle dziecka nie jest tym samym co integracja treści. Według autorek w integracji wiedzy ważna jest jakość treści (Klus-Stańska, Nowicka 2014: 240–247), które muszą spełniać określone warunki: „nowości, naukowości, problemowości i eksploracyjności (...). Dopiero ich współwystępowanie daje możliwość integracji wiedzy (...)” (Klus-Stańska, Nowicka 2014: 247). Zadaniem każdej placówki edukacyjnej, w tym również przedszkola, powinno być więc przede wszystkim stworzenie otoczenia, w którym będzie możliwe wspieranie rozwoju pożądaných postaw, a także umiejętności dziecka. Można to osiągnąć poprzez podążanie za naturalną ciekawością dzieci, oferowanie zadań problemowych i kształtowanie postawy badacza.

## Potencjał naukowy dziecka w wieku przedszkolnym

Pośród zmieniającej się rzeczywistości, gdzie gospodarka oparta jest na wiedzy, a świat tworzony przez rewolucję technologiczną, ważną kompetencją staje się myślenie naukowe. Wspieranie rozwoju myślenia naukowego u dzieci w wieku przedszkolnym powinno się stać jednym z głównych celów procesu dydaktyczno-wychowawczego realizowanego od początku edukacji. Myślenie naukowe to niedokładnie to samo co umiejętność zapamiętywania faktów naukowych. Myślenie naukowe prowadzi dzieci do własnych odkryć, które zapisują się głęboko w ich świadomości. Przejawem tego myślenia są pytania zadawane przez dzieci, poszukiwanie odpowiedzi, a także zbieranie informacji i prowadzenie własnych obserwacji (zob. Kos 2019: 11–23). Edukacja naukowa we wczesnym dzieciństwie ma ogromne znaczenie dla wielu aspektów rozwoju dziecka. W literaturze można odnaleźć zwolenników popierających ideę, że już od najmłodszych lat powinniśmy dzieciom stwarzać warunki do tego, aby mogły poznawać podstawy mechanizmów naukowych. Na przykład Haim Eshach i Michael Fried wskazują, że:

1. Dzieci naturalnie lubią obserwować naturę i o niej myśleć.
2. Stwarzanie interesujących warunków do poznawania nauki rozwija pozytywne do niej nastawienie.
3. Wczesna ekspozycja na zjawiska naukowe prowadzi do lepszego zrozumienia pojęć naukowych badanych później w sposób formalny.
4. Wykorzystywanie naukowego języka w młodym wieku wpływa na rozumienie koncepcji naukowych.
5. Dzieci potrafią konstruować koncepcje naukowe i je rozumieją.
6. Nauka jest skutecznym sposobem rozwijania naukowego myślenia (Eshach, Fried 2005: 316).

Dzieci w wieku przedszkolnym są otwarte na to, co jest dla nich nowe, z radością i wytrwałością zadają pytania, które rozpoczynają się od słowa „dlaczego”. Jest więc to znakomity okres w rozwoju dziecka, w którym warto wspierać rozwój myślenia naukowego. Myślenie naukowe dzieci w wieku przedszkolnym to przyjmowanie postawy badacza, pełne zapału doświadczanie rzeczywistości, sprawdzanie jej i kształtowanie (Senddecka 2017: 5). Na podstawie obserwacji, jak i przeglądu literatury można stwierdzić, że na etapie edukacji przedszkolnej nie docenia się walorów metodycznego wspierania rozwoju myślenia naukowego dzieci. Wielu nauczycieli wychowania przedszkolnego nie rozumie wartości nauki i jej roli w rozwoju małych dzieci lub pojmuje ją wyłącznie jako wymóg nauczania o faktach. Badania nad dziecięcymi sposobami rozumienia świata dostarczają wielu informacji, które pozwalają odrzucić tradycyjny pogląd, który sprowadza uczenie się do rejestrowania, utrwalania i odtwarzania, a także przekonanie o ograniczonych dziecięcych kompetencjach poznawczych. Badania te kwestionują również kompromisy promowane przez model kultury popularnej, gdzie dziecko karmione jest wesołością, banalnymi treściami z przekonaniem, że wszystko, z czym ono obcuje, powinno być lekkie i niezobowiązujące. Korzystając z tej

wiedzy, warto zatem dać dziecku prawo do uzgadniania sensów i nadawania światu znaczeń w procesie samodzielnego konstruowania wiedzy (zob. Wiśniewska-Kin 2016: 59–70).

### **Metoda projektów**

Wspieranie rozwoju dziecka zgodnie z jego wrodzonym potencjałem i możliwościami jest niezwykle istotne, aby proces nauczania-uczenia był efektywny. Takie możliwości daje m.in. metoda projektów. Inspiracją do rozpoczęcia projektu jest otaczająca rzeczywistość, która stwarza sytuacje problemowe i stanowi punkt wyjścia do podejmowanych działań. Im bardziej problem odzwierciedla prawdziwe życie, tym bardziej dzieci postrzegają go jako motywujący (Kolmos, de Graaff 2014: 141–160). W definicję realizacji projektu wpisane jest doświadczenie społeczne, dzięki któremu dziecko uczy się skutecznej komunikacji, a także ma możliwość autokreacji. Dziecko wchodzi w projekt z wielkim zaangażowaniem emocjonalnym, co wynika z jego naturalnej ciekawości świata. W taki sposób zostają uwolnione wielkie zasoby energii, która ujawnia się w postaci określonego poziomu aktywności, a zatem uzewnętrznia się także dziecięcy potencjał (Nowak 2008: 325–327). Według Lilian Katz i Judy Helm (2003: 23) metoda projektów przynosi szczególnie korzyści w przypadku małych dzieci, ponieważ w okresie wczesnego dzieciństwa następuje szybki rozwój intelektualny. Oprócz szybkiego rozwoju mechanizmów poznawczych następuje też rozwój umiejętności czytania i pisania, liczenia oraz docenienia użyteczności pojęć matematycznych. Podczas realizacji projektu wszystkie te zdolności intelektualne można wykorzystać na wiele sposobów.

Metoda projektu we wczesnej edukacji to zagadnienie bardzo szerokie i wciąż zyskujące nowe wymiary. Wiedza teoretyczna na jego temat jest rozbudowana, jednak w tym artykule zależy mi przede wszystkim na przedstawieniu własnych obserwacji i przemyśleń w kontekście odkrywania potencjału dziecka. Sposób mojej pracy odbiega nieco od klasycznej metody projektu, gdzie planowanie i organizowanie całkowicie przejmują uczniowie. Popierając ideę edukacji naukowej we wczesnym dzieciństwie, staram się tak kierować projektami, aby były wysyczone wiedzą naukową i prowadziły dzieci do odkrywania mechanizmów funkcjonowania świata.

### **Potencjał płynący z ciekawości – moc projektowych pytań**

Każdy, kto miał możliwość przebywania dłuższą chwilę z dzieckiem w wieku przedszkolnym, wie, że dzieci w tym wieku zadają dużo pytań. Wyrażając ciekawość w formie pytania, dziecko komunikuje światu, co jest obecnie przedmiotem jego ciekawości naukowej. Jest to sytuacja, która pozwala nauczycielowi rozpoznać, jakie treści są aktualnie dla dziecka ważne, interesujące, przydatne poznawczo, czyli służą do budowania jego wiedzy. Agnieszka Rothert uważa, że: „ciekawość to pragnienie dowiedzenia się, zobaczenia lub

doświadczenia czegoś, prowadzące/stanowiące bodziec do pozyskania nowej informacji” (2015: 30). Autorka ta uważa, że poszukując odpowiedzi na podstawowe pytania, dotyczący istoty wyjaśniania świata (Rothert 2015: 33). I właśnie tego pragną dzieci – zadając pytania, chcą zrozumieć, jak działa świat. Dzieciństwo to czas budowania przez dziecko własnego potencjału intelektualnego oraz możliwości poznawczych, to czas odkrywania świata, a także wielu wątpliwości i w konsekwencji również formułowania pytań. Czas wchodzenia w dziedzictwo pytań i odpowiedzi zastanych w kulturze i wymagających prób samodzielnego ustosunkowywania się do nich (Szczepska-Pustkowska 2009: 555–556).

Kilka lat pracy metodą projektów pozwoliło mi na poznanie wielu wymiarów rzeczywistości dziecka. Niektóre z nich odkryłam dzięki dziecięcym pytaniom. Podczas tworzenia siatek projektowych dzieci w wieku przedszkolnym formułują kilka rodzajów pytań. Pytania te rozpoczynają się od: Dlaczego? Czy? Co? Ile? Jak? Dzieci często zadają pytania do rozstrzygnięcia. Interesuje je: „Czy można jechać jednym autobusem do Anglii?”; „Czy można kamperem objechać cały świat?”; „Czy I wojna światowa była w Gdańsku?”; „Czy legenda o duchu w złotej kamienicy jest prawdziwa?”; „Czy kamienice mają w środku skarby?”. Przedszkolaki zadają również pytania, aby uzyskać informacje: „Jakie są gatunki kotów?”; „Jakie zwierzęta są zagrożone wyginięciem?”; „Jak długi jest wąż?”; „Ile zębów mają krokodyle?”; „Ile żyją króliki?”; „Ile wysokości ma żyrafa?”; „Ile lat mają nasi rodzice?”. Odpowiedzi na te pytania służą rozszerzaniu i wzbogacaniu dziecięcej wiedzy. Z moich obserwacji wynika, że najczęściej dzieci zadają pytania typu: jak oraz dlaczego. Są to pytania o wyjaśnienie zjawisk (mechanizmu lub przyczyny). Dzieci chcą wiedzieć: „Jak niedźwiedzie jedzą?”; „Jak żył niedźwiedź Wojtek?”; „Jak zwierzęta radzą sobie z niebezpieczeństwami?”; „Jak jeże zdobywają jedzenie?”; „Jak powstają diamenty?”; „Jak tworzą się skały?”; „Jak się czyści wodę?”. Wśród dziecięcych pytań o przyczynowość pojawiają się pytania: „Dlaczego gepard szybko biega?”; „Dlaczego chomik trzyma długo jedzenie w buzi?”; „Dlaczego świnie lubią błoto?”; „Dlaczego w Zakopanem są góry?”; „Dlaczego jesteśmy smutni?”; „Dlaczego chce nam się spać?”; „Dlaczego woda ma minerały?”; „Dlaczego statki zanieczyszczają oceany?”; „Dlaczego rośliny potrzebują wody?”.

Z największą łatwością przychodzi dzieciom zadawanie pytań związanych z przyrodą i zwierzętami. Bez względu na grupę, z którą realizuję projekt „Zwierzęta”, pytań projektowych jest zawsze najwięcej w porównaniu z innymi projektami. Jak podają Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka (2014: 243), dziedziny matematyczno-przyrodnicze wspierają budowanie wiedzy wyjaśniającej w umyśle dziecka, a bazę dla tej wiedzy stanowi myślenie przyczynowo-skutkowe. Liczba pytań z zakresu nauk przyrodniczych pokazuje, jak bardzo dzieci chcą poznawać nowe elementy rzeczywistości oraz jak bardzo zależy im, aby zdobyć umiejętności samodzielnego myślenia.

Dziecięce pytania o mechanizmy i przyczyny różnych zjawisk są odzwierciedleniem ich dociekliwości poznawczej. Na ich podstawie możemy wysnuć wniosek, że dzieci chcą poznawać tajemnice świata, w którym żyją, a potencjał ich ciekawości przekreśliła przekonanie o ich ograniczonych kompetencjach poznawczych. Polska szkoła ma

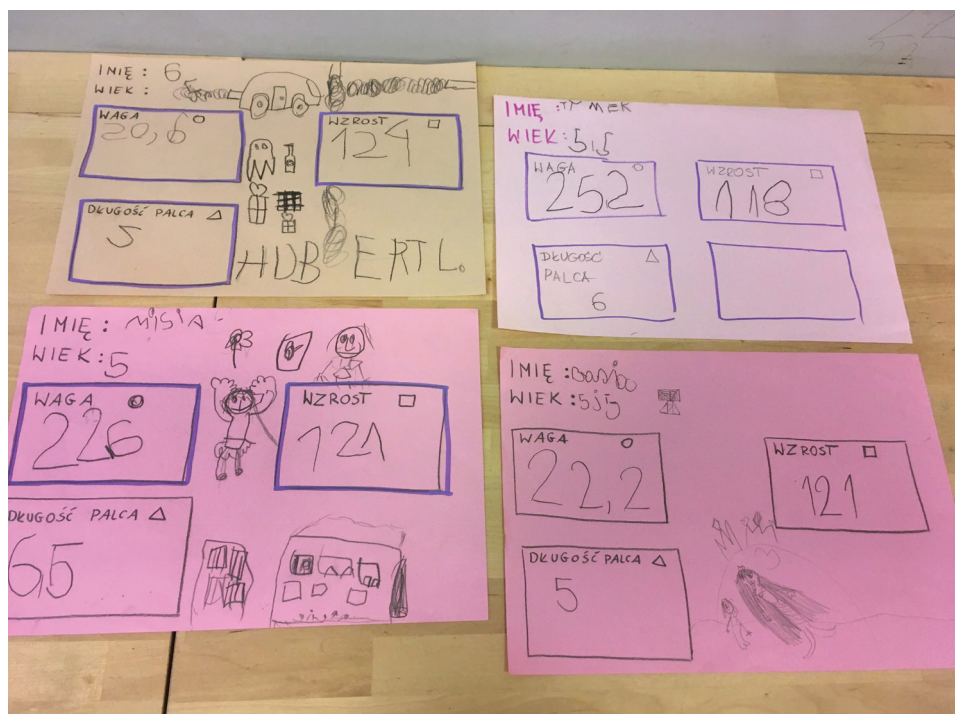
niestety tendencję do niedoceniań dziecięcego zdziwienia światem i dziecięcych pytań (por. Szczepska-Pustkowska 2006: 98–115).

### **Metoda projektów – obserwacje dziecięcego potencjału**

Siedem lat temu postanowiłam zmienić sposób pracy z dziećmi w przedszkolu i zaczęłam korzystać z metody projektów. Wynikało to na pewno z chęci wychodzenia naprzeciw wyzwaniom współczesnej edukacji, ale także z poszukiwania edukacji pełnej pasji, radości, odkrywania, doświadczania i zachwytu. Wszystko, czego szukałam, odnalazłam w metodzie projektów i dziś już nie wyobrażam sobie innego sposobu pracy. Projekty realizowałam w grupach 5- i 6-latków.

Jednym z pierwszych projektów, który realizowałam z dziećmi, był projekt „Ja”. W ramach szukania odpowiedzi na pytanie projektowe: „Jak wyglądam?” przygotowaliśmy, według pomysłu dzieci w naszej sali trzy małe stanowiska. Na jednym były linijki, na drugim waga, a na trzecim przyczepiona do ściany miara. Zadanie polegało na wzajemnym mierzeniu się oraz samodzielnym ważeniu. Za pomocą linijki dzieci planowały mierzyć długość środkowego palca i sprawdzić, kto w grupie ma najdłuższy. Każdy dokonany pomiar miał być zapisany na przygotowanej przeze mnie karcie. Dla dzieci, które nie umiały jeszcze czytać, przygotowałam małe ułatwienie. Przy każdym stanowisku badawczym znajdowała się kartka z narysowaną figurą geometryczną. Te same figury narysowane były w rogu okienek pomiarowych na kartach, które dzieci otrzymały. Na przykład przy okienku, które było przeznaczone do wpisania wagi, znajdowało się kółko, przy wadze natomiast leżała kartka z kółkiem (ryc. 1). Dzięki temu dzieci mogły wypełnić te karty całkowicie samodzielnie. Podczas tego zadania 6-latki rozwijały umiejętność mierzenia długości, zaczynając od tego, co najbliższe: od własnego ciała. Mierzyły, porównywały, ważyły. Oprócz tego dotykaliśmy również tematu jednostek (waga – kilogramy, wysokość i długość palca – centymetry), a także ułamków (zapis wagi). Mimo że zagadnienia te znacznie wykraczają poza przedszkolną podstawę programową, dzieci przyjmowały je w naturalny sposób. Jedna z dziewczynek określiła swoją wagę: 22,2 jako „22 i więcej”. Po zajęciach jeden z chłopców powiedział, że chce zapisać swój wiek „pięć i pół”, i zastanawiał się, jak to zrobić. Pokazuje to, że 6-latki nie muszą znać pojęć matematycznych, aby z nich korzystać i widzieć je jako użyteczne oraz że są gotowe na znacznie większe wyzwania intelektualne, niż im proponujemy.





Rycina 1. Karta badacza do realizacji działań w projekcie „Ja”

Źródło: archiwum Autorki.

Kolejnym z pytań w projekcie „Ja” było: „Co mam w środku?”. Na początku zajęć dzieci dobrały się w małe zespoły. Każdy zespół miał do dyspozycji duży arkusz szarego papieru. Wspólnie ustaliliśmy zadania dla zespołów – odrysowanie na papierze sylwetki wybranego dziecka i narysowanie, co każdy człowiek ma w środku. Dzieci mogły skorzystać również z możliwości przypięcia kartek na klatce piersiowej i wykonania zadania w taki sposób. Każde dziecko potrafiło wymienić przynajmniej dwa narządy wewnętrzne. Po wspólnych ustaleniach na arkuszach znalazły się: mózg, płuca, serce, żołądek, pęcherz i krew. Zespoły korzystały z wiedzy własnej, a kiedy skończyły im się pomysły, zaproponowałam skorzystanie z przyniesionych przeze mnie książek oraz wydruków. Takie działanie dało dzieciom szansę na samodzielne obranie strategii. Podczas tej aktywności pozostawałam raczej w roli doradcy, a nie mistrza. Dzięki temu satysfakcja dzieci z wykonania zadania była jeszcze większa. Zainteresowanie podjętym tematem było tak duże, że zajęcia te stały się punktem wyjścia do wielu kolejnych, na których poruszaliśmy zagadnienia związane z nerkami, układem kostnym człowieka, a także mózgiem. W ramach aktywności badawczej wybraliśmy się również na Wydział Anatomii GUM, gdzie doktorant poprowadził dla nas zajęcia o mózgu. Uwaga dzieci podczas prezentacji, łączenie faktów oraz liczba zapamiętanych szczegółów po tej

wizycie były imponujące. To doświadczenie pokazało mi, że możliwości poznawcze dzieci w tematach, które wydają się dla nich zbyt trudne, są zaskakujące. Podążanie za ich ciekawością pomogło mi zaangażować wszystkich w działania projektowe i lepiej planować dalszą pracę.

Z jedną grupą sześciolatków realizowaliśmy projekt „Lego”. Projekt był pomysłem dzieci. W trakcie jednej z aktywności badawczych małe zespoły kodowały drogę dla ludzika Lego w labiryncie. Grupa miała już wcześniej jedno zajęcia kodowania z robotami Lego, więc temat ten nie był zupełną nowością. Każdy zespół otrzymał inny labirynt, gdzie szare pola można było zabudować klockami, a białe miały pozostać wolne dla ludzika. Do dyspozycji dzieci były kartki z trzema komendami: „go forward”, „turn left”, „turn right”. Każda grupa wycinała je samodzielnie. Komendy były w języku angielskim, ale na każdej była również narysowana strzałka. W każdym małym zespole była jedna osoba, która potrafiła czytać. Zadaniem małych grup było zakodowanie trasy za pomocą komend, od startu do mety. Podczas tej aktywności dzieci często wstawiały i rozkładały ręce na boki – taki sposób okazał się dla nich pomocny w kodowaniu skrętów w prawo lub w lewo. Wszystkie zespoły poradziły sobie z tym bez większych trudności. Nie w każdej grupie można przeprowadzić takie zadanie. Znajomość dzieci i ich możliwości pozwoliła mi podjąć decyzję, że we współpracy dadzą sobie z nim radę. Podczas tej aktywności dzieciom towarzyszyły bardzo pozytywne emocje, a na koniec odczuwały dużą satysfakcję z wykonania zadania. Zajęcia te utwierdziły mnie w przekonaniu, że dzieci nie potrzebują nadmiernej asekuracji, lubią zadania niestandardowe i warto zaufać ich możliwościom.

Podczas tego projektu pomysłem dzieci było również stworzenie gry Lego. Na dużym arkuszu wspólnie narysowaliśmy pola gry. Na oddzielnych kartkach każdy mógł przygotować samodzielnie jedno pole wraz z instrukcją, co trzeba zrobić, kiedy się na to pole wejdzie. Potem te pola dokleiliśmy na wspólny arkusz. Nie wszyscy potrafili pisać, ale chęć przygotowania własnego pola gry była tak duża, że dzieci znalazły rozwiązania. Niektórzy pisali samodzielnie, niektórzy prosili mnie lub kolegów o literowanie, inni chcieli podyktowany przez siebie tekst przepisywać. W ten sposób powstała gra planszowa, która służyła nam przez kilka kolejnych dni do zabawy. Zaskoczyło mnie to, że podczas tego zadania motywacja do jego wykonania była tak duża, że zostały pokonane trudności związane z nieumiejętnością pisania. Dzieci widziały cel i szukały rozwiązań umożliwiających jego osiągnięcie. Zobaczyłam, że realizacja działań projektowych często wzmacnia motywację do nabywania różnych umiejętności, które dzieci widzą jako pozytywne i wyzwała dziecięcy potencjał.

W jednej z grup sześciolatków podczas realizacji projektu „Zwierzęta” pojawiło się pytanie: „Czy ludzie mają takie zęby jak wilki?”. W ramach tego pytania oglądaliśmy układ zębów na modelu. Dzieci szukały również odniesienia w swojej jamie ustnej, dotykając poszczególnych zębów palcami. Następnie z pomocą filcowych krążków przedstawiały układ zębów na kartach. Każdy rodzaj zębów miał mieć jeden (wybrany przez dziecko) kolor, np. siekacze – żółty. Zastosowanie kolorów doprowadziło dzieci do wysnucia wniosku, że: „zęby to jest odbicie”. Oprócz poznania nazw poszczególnych rodzajów zębów poruszyliśmy również na zajęciach temat symetrii. Zagadnienie to znacznie wykracza poza podstawę programową, ale dzięki pojawieniu się w trakcie omawianego ciekawego tematu

zostało przyjęte przez dzieci w naturalny sposób, a przez to bliski i bardziej zrozumiały, niż gdyby było „wprowadzane”.

Jednym z ciekawych projektów, które realizowałam z dziećmi, był projekt „Skały i minerały”. Inspiracją do rozpoczęcia projektu była wizyta dziewczynki z grupy na hałdzie minerałów w Kletnie. Przywiezione stamtąd okazy zachwyciły wszystkich. Podczas aktywności badawczych korzystaliśmy z przedszkolnej kolekcji minerałów – oglądaliśmy je pod lupami, porównywaliśmy, lepiliśmy podobne z plasteliny. W trakcie trwania projektu wybraliśmy się do salonu „Yes”, gdzie dzieci zadały przygotowane wcześniej pytania. Do roli eksperta zaprosiliśmy brata dziewczynki z naszej grupy, który od kilku lat interesował się minerałami. Dzieci wzięły również udział w warsztatach, na których z kamieni szlachetnych tworzyły biżuterię. Jednym z efektów przeprowadzonego projektu była nowa grupowa pasja – kolekcjonowanie minerałów. Aż 10 osób zaczęło zbierać minerały i trwało to jeszcze przez wiele miesięcy od zakończenia projektu.

W ramach działań projektowych realizowałam z dziećmi również projekty: historyczne („Gdańsk”), archeologiczne („Dinozaury i skamieliny” (ryc. 2) oraz projekty z elementami chemii i fizyki („Woda”, „Morze”) (ryc. 3). W ramach aktywności badawczych dzieci robiły doświadczenia z siłą wyporu, przygotowywały filtry wody na podstawie instrukcji, przeprowadzały wywiady z przechodniami w sprawie historii Gdańska, robiły kości dinozaurów (ryc. 2), przygotowywały stanowisko archeologiczne i wydobywały skamieliny z gliny. W trakcie projektów odwiedziliśmy m.in.: Wydział Biologii UG, Wydział Anatomii GUM, Akwarium Gdyńskie, klinikę weterynaryjną, Ośrodek Kultury Morskiej, Muzeum Gdańska.



Rycina 2. Projekt „Dinozaury i skamieliny” – przygotowanie kości

Źródło: archiwum Autorki.



Rycina 3. Zajęcia chemiczne w ramach projektu „Woda”

Źródło: archiwum Autorki.

### Podsumowanie

Dzieci w wieku przedszkolnym w naturalny sposób interesują się otaczającym światem. Aby poznawać mechanizmy jego funkcjonowania, chcą odkrywać i eksperymentować. Odczuwają wielką satysfakcję, kiedy samodzielnie dochodzą do różnych odkryć poprzez aktywne działanie i zadawanie pytań. Często potrzebują przy tym tylko mądrego towarzyszenia, a nie gotowych instrukcji czy schematów. Możliwości dzieci oraz przygotowanie do radzenia sobie w nowej, zmieniającej się rzeczywistości XXI w. powinny stanowić fundament planowania działań we wczesnej edukacji. Obecnie potrzeba edukacji, która ma charakter międzyprzedmiotowy, wykorzystuje i rozwija potencjał naukowy dziecka. Te warunki spełnia metoda projektów. Nauczyciel pełni tu rolę towarzysza i organizatora, natomiast dzieci stają się badaczami. Metoda projektów wykorzystuje naturalną ciekawość dzieci i umożliwia podążanie za ich zainteresowaniami, co prowadzi do rosnącego zaangażowania.

Podczas realizacji projektów wielokrotnie byłam zaskoczona tym, jak duże możliwości daje taki sposób działania, oraz zdumiona, jak bardzo ujawnia się w tym potencjał dzieci. Zadawane przez dzieci pytania pokazały ich poznawczą dociekliwość, a pomysły na szukanie odpowiedzi utwierdziły przekonanie, że są gotowe na większe wyzwania intelektualne, niż im, jako nauczyciele, oferujemy. Według mnie metoda projektów to edukacja przyszłości. To szansa na

edukację pełną wiary dzieci we własne możliwości, która buduje poczucie wartości. To furtka do głębokich doświadczeń, a tylko takie tworzą pełnowartościowe dzieciństwo – kapitał dorosłości.

## Literatura

- Eshach H., Fried M.N. (2005), *Should science be taught in early childhood?* „Journal of Science Education and Technology”, 14(3).
- Helm J.H., Katz L.G. (2003), *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*. Warszawa, Wydawnictwo CODN.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2014), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Harmonia Universalis.
- Kolmos A., de Graaff E. (2014), *Problem-based and project-based learning in engineering education: Merging models*. W: B.M. Olds, A. Johri (eds.), *Cambridge handbook of engineering education research*. New York, Cambridge University Press.
- Kos E.A (2019), *Rozwijanie myślenia naukowego jako istotne zadanie edukacyjne wspierające harmonijny rozwój dziecka w wieku przedszkolnym*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 54(4).
- Nowak J. (2008), *Metoda projektów a efektywność kształcenia na etapie edukacji wczesnoszkolnej*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w dialogu. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, Kalisz–Konin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie.
- Piaget J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa, PWN.
- Rothert A. (2015), *Władza wyobraźni. Edukacja, innowacje i demokracja*. Warszawa, Dom Wydawniczy Elipsa.
- Sendecka Z. (2017), *Kształcenie myślenia naukowego uczniów w przedszkolnej edukacji przyrodniczej*. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Szczepka-Pustkowska M. (2006), *Jak polska szkoła uśmierca dziecięce filozoficzne zmagania ze światem?* W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szczepka-Pustkowska M. (2009), *Dociekania filozoficzne z dziećmi*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy – problemy – rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Tyszkowa M. (1990), *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa, WSiP.
- Wiśniewska-Kin M. (2016), *Dziecięce rozumienie świata – w poszukiwaniu uzasadnień postępowania badawczego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 32(1).
- Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka czyli nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

## Źródło internetowe

- ONZ (2015), *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*. <https://www.gov.pl/web/rozwoj/agenda-2030>, 27.09.2023.

## **Autorzy/Authors**

**Lidia Bielinis** – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

**Patrycja Brudzińska** – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

**Dorota Duda** – dr, Uniwersytet Dolnośląski DSW Wrocław, Poland

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

**Natalia Gozdalska** – mgr, Przedszkole Niepubliczne im. Panienki z Okienka w Gdańsku, Poland

**Kalina Jastrzębowska** – dr, Uniwersytet Warszawski, Poland

**Agnieszka Koterwas** – dr, Instytut Badań Edukacyjnych, Poland

**Piotr Kowzan** – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

**Wiesława Limont** – prof. dr hab., Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Poland

**Edyta Nowosielska** – dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Poland

**Ewa Szatan** – prof. dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

**Urszula Szućcik** – prof. dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Poland

**Grażyna Szyling** – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

**Lucyna Telka** – prof. UŁ, dr hab., Uniwersytet Łódzki, Poland

**Danuta Urbaniak-Zajac** – prof. dr hab., Uniwersytet Łódzki, Poland

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

## **Lista recenzentów w roku 2023/ List of Reviewers in 2023**

(w kolejności alfabetycznej/ in alphabetical order)

**Barbara Bilewicz-Kuźnia** – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie/ Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland)

**Małgorzata Cackowska** – Uniwersytet Gdański/ University of Gdansk (Poland)

**Iwona Chrzanowska** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

**Małgorzata Cywińska** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

**Maria Dróżka** – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach/ Jan Kochanowski University of Kielce (Poland)

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

**Bogusława Dorota Gołębiak** – Uniwersytet Dolnośląski DSW Wrocław/ DSW University of Lower Silesia (Poland)

**Maria Groenwald** – Akademia Ateneum w Gdańsku/ Ateneum Academy in Gdansk (Poland)

**Ewa Jarosz** – Uniwersytet Śląski w Katowicach/ University of Silesia in Katowice (Poland)

**Alicja Jurgiel-Aleksander** – Uniwersytet Gdański/ University of Gdansk (Poland)

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

**Lucyna Kopciewicz** – Uniwersytet Gdański/ University of Gdansk (Poland)

**Jolanta Kruk** – Uniwersytet WSB Merito w Gdańsku/ WSB Merito University Gdansk (Poland)

**Justyna Kusztal** – Uniwersytet Jagielloński/ Jagiellonian University (Poland)

**Jolanta Latkowska** – Uniwersytet Śląski w Katowicach/ University of Silesia in Katowice (Poland)

**Maria Mendel** – Uniwersytet Gdański/ University of Gdansk (Poland)

**Astrid Męczkowska-Christiansen** – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni/ Polish Naval Academy of the Heroes of Westerplatte (Poland)

**Renata Michałak** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

**Henryk Mizerek** – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/ University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)

**Krystyna Nowak-Fabrykowski** – Central Michigan University (USA)

**Leah O’Toole** – Maynooth University (Ireland)

**Anna Parr-Modrzejewska** – Uniwersytet Łódzki/ University of Lodz (Poland)

**Justyna Siemionow** – Uniwersytet Gdański/ University of Gdansk (Poland)

**Anna Szkolak-Stępień** – Uniwersytet Pedagogiczny Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie/ University of The National Education Commission Krakow (Poland)

**Urszula Szućcik** – Uniwersytet Śląski w Katowicach/ University of Silesia in Katowice (Poland)

**Danuta Urbaniak-Zajac** – Uniwersytet Łódzki/ University of Lodz (Poland)

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

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

**Zuzanna Zbróg** – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach/ Jan Kochanowski University of Kielce (Poland)

**Małgorzata Żytko** – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (Poland)



## Informacje dla Autorów

### Przesyłanie tekstów

#### *Sprawdzanie tekstu przed wysłaniem*

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

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

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

#### *Wytyczne dla Autorów*

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

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

Do zgłoszonego artykułu należy dołączyć:

- oświadczenie Autora/Autorów, którego treść jest zgodna z zasadami etycznymi przestrzeganymi w PWE. Oświadczenie podpisane przez wszystkich Autorów artykułu (skan dokumentu) należy przesłać na adres e-mailowy redakcji: **[czasopismopwe@gmail.com](mailto:czasopismopwe@gmail.com)**,
- w osobnych plikach tabele, rysunki i zdjęcia zamieszczone w artykule.

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

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

### ***Wymogi redakcyjne***

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

- tekst – font Times New Roman 12; interlinia 1,5; marginesy standardowe,
- na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (maks. 200 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (maks. 5) w językach polskim i angielskim,
- przypisy bibliograficzne powinny być zawarte w tekście artykułu (styl amerykański), składać się z nazwiska autora i roku wydania oraz strony cytowanej publikacji po dwukropku, ujętych w nawias, np.: (Kowalski 2006: 32),
- gdy przytoczone są dwie publikacje tego samego autora wydane w tym samym roku, zapisujemy: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b),
- przy cytowaniu pracy dwóch autorów umieszczamy nazwiska obu oddzielone przecinkiem, np.: (Piotrowski, Kowalski 2007). Jeżeli autorów jest trzech lub więcej, podajemy pierwsze nazwisko i dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006),
- przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, powinny być ograniczone do absolutnego minimum. Umieszcza się je na dole strony i kolejno numeruje,
- fotografie znajdujące się w tekście powinny zawierać numerację oraz źródło. Dodatkowo autor artykułu załącza zgodę na ich publikację w czasopiśmie. W wersji papierowej PWE zamieszczamy zdjęcia czarno-białe,
- wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, ułożone w układzie alfabetycznym według podanego niżej wzoru.
  - dla druków zwartych adres bibliograficzny obejmuje: nazwisko, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł pracy kursywą, po kropce miejsce wydania, po przecinku wydawnictwo, np.:

Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.  
Torrance E.P. (1995), *Why fby? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.  
Olechnicki K. (2003), *Technika, praktyka i sztuka eseju fotograficznego*. W: K. Olechnicki (red.), *Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
  - w przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.:

Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).  
Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
  - opis artykułu ze strony WWW obejmuje: nazwisko autora i tytuł, adres internetowy, datę dostępu, np.:

Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.

## Polityka prywatności

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

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

## Information for Authors

### Submissions

#### *Submission Preparation Checklist*

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

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

#### *Author Guidelines*

All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their article to the editors at this e-mail address [czasopismopwe@gmail.com](mailto:czasopismopwe@gmail.com), giving the following information about themselves: academic title, place of work (name of educational institution, faculty, department), as well as their e-mail address.

The author of the article needs to attach an **Author Declaration** in which it is stated that the text is his/her own work and that it does not infringe the rights of a third party, and that it is not being considered for publication anywhere else. In addition to this, in accordance with recommendations laid down by the Ministry of Science and Higher Education (MNiSW), relating to the practices of „ghostwriting” and „guest authorship”, the declaration should also state the contributions of each author involved in the creation of the text (giving their affiliation and what they have contributed: information relating to the author of the conception, premise, method and so on). A signed copy of this declaration needs to be sent at this e-mail address [czasopismopwe@gmail.com](mailto:czasopismopwe@gmail.com).

#### *Editorial requirements*

Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 1 publishing sheet – 40,000 characters (including spaces). The following editorial requirements should be followed for each text submitted:

- Text – font Times New Roman, size 12, spacing 1.5, standard margins.
- The introduction to the text should include an abstract (max. 200 words with title) in English, as well as keywords (up to 5).

- The bibliography should only include those texts cited in the article (American Standard – MLA/Harvard), giving the surname of the author, the year of publication, in addition to the page number of the cited publication after a colon. This information should be contained in parenthesis, e.g. (Kowalski 2006: 32).
- When there are two publications by the same author, published in the same year, they should be written in the following way: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
- When the cited publication is by two authors, the surnames of the authors are separated by a comma, e.g.: (Piotrowski, Kowalski 2007). If there are three or more authors, the surname of the first author is given followed by „et al.”, e.g.: (Mills et al. 2006).
- Footnotes containing comments related to the main text should be placed at the bottom of the page and numbered consecutively.
- All texts cited by the author in their article should be included in a bibliography given at the end of the article. The bibliography should be in alphabetical order and follow the layout given below:
  - For books: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:  
Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.  
Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.  
Kampmann J. (2004), *Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?* In: H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann (eds), *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde, Roskilde University Press.
  - For articles in journals: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:  
Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).  
Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
  - For articles from websites surname and initials of the author(s), title of the work in italics, full-stop, date accessed, e.g.:  
Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.

## Privacy Statement

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

1. The administrator of your personal data is the University of Gdańsk with headquarters in (80-309) Gdańsk, ul. Jana Bażyńskiego 8.
2. The personal data administrator has appointed an information security administrator (future data protection officer) with whom you can contact us at (+48) 58 523 24 59 or e-mail address: **poim@ug.edu.pl**.
3. Your personal data will be processed only for **accomplishing the publishing process and distributing publications**.
4. The legal basis for the processing of your personal data is art. 11 sec. 1 item 9 of the Law on Higher Education.
5. Providing your personal data by you is a statutory requirement necessary to fulfil the purposes set forth in point 3 on the basis of the act specified in point 4.
6. Your personal data will be processed on behalf of the data controller by authorized employees only for the purposes referred to in paragraph 3.
7. Your personal data will be stored for an indefinite period.
8. Your personal data will not be disclosed to third parties, except as provided for by law.
9. Under the rules laid down in the provisions of the RODO, you shall have:
  - the right to access the content of your data,
  - the right to rectify them when they are inconsistent with the actual state,
  - the right to remove them, limit processing and transfer data – in cases provided for by law,
  - the right to object to the processing of data,
  - the right to lodge a complaint to the supervisory body – the President of the Office for Personal Data Protection, if you decide that the processing of your personal data violates the provisions on the protection of personal data.

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

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

- Index Copernicus  
(<https://www.indexcopernicus.com>);
- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH)  
(<https://cejsh.icm.edu.pl>);
- Central and Eastern European Online Library (CEEOL)  
(<https://www.ceeol.com>);
- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS)  
(<https://kanalregister.hkdir.no/publiseringskanaler/erihplus/>);
- BazHum – czasopisma humanistyczne i społeczne  
(<https://bazhum.pl/bib/list/>).

Adres Redakcji/ Editor's address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

e-mail: [czasopismopwe@gmail.com](mailto:czasopismopwe@gmail.com)

Adres strony internetowej/ Website

<https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe>

## **Prenumerata**

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić w Wydawnictwie Uniwersytetu Gdańskiego e-mailowo, pisząc na adres: [sklep.wydawnictwo@ug.edu.pl](mailto:sklep.wydawnictwo@ug.edu.pl).

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

### **Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”**

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

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

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

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi:  
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego  
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot  
tel. +48 58 523 11 37, tel. kom. +48 725 991 206

## **Subscription information**

The subscription of “**Problemy Wczesnej Edukacji**”/ “**Issues in Early Education**” can be ordered from the Gdańsk University Press by e-mail ([sklep.wydawnictwo@ug.edu.pl](mailto:sklep.wydawnictwo@ug.edu.pl)).

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

### **Subscription price**

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

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

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

BIC: PKOP PL PW

For more information contact:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego  
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot  
phone +48 58 523 11 37, +48 725 991 206, e-mail: [sklep.wydawnictwo@ug.edu.pl](mailto:sklep.wydawnictwo@ug.edu.pl)