



ISSN 1734-1582

ISSN 2451-2230 (online)

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XXI 2025

Numer 2(61)

PRZESTRZENIE ROZWOJU DZIECKA: INNOWACJE I PRAKTYKI

CHILD DEVELOPMENT SPACES: INNOVATIONS AND PRACTICES

w numerze m.in.:

- **Daiva Jakavonytė-Staškuvienė, Jolita Kudinovienė,** *Action Research as a Prerequisite for the Development of Learning Situations and Learning Support for Primary School Pupils: Teachers' Experiences*
- **Agnieszka Nowak-Łojewska,** *Metodologiczne i metodyczne aspekty badań partycypacyjnych. Perspektywa dorosłego versus perspektywa dziecka*
- **Małgorzata Kowalik-Ołubińska,** *Międzygatunkowe spotkania jako przestrzeń uczenia się i stawania się dzieci*
- **Jan Amos Jelinek,** *Odkrywanie przez uczniów wczesnej edukacji silnika elektrycznego jako prądnicy*

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)
Agnieszka Nowak-Łojewska – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte
Aleksandr Połonnikow – Belarusian State Pedagogical University (Belarus)
Sharon E. Smaldino – Northern Illinois University (USA)
Andrzej Szklarski – University of Linköping (Szwecja)
Bogusław Śliwowski – Uniwersytet Łódzki
Małgorzata Żyto – Uniwersytet Warszawski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM

Dorota Klus-Stańska (red. nac.), Marzenna Nowicka (z-ca red. nac.), Grażyna Szyling, Patrycja Brudzińska (sekr. red.);
red. tematyczna: Małgorzata Kowalik-Olubińska, red. językowi: Małgorzata Dagiel (jęz. pol.), Michał Daszkiewicz (jęz. ang.);
Paweł Atroszko (red. statystyczny); Cezary Kurkowski, Bartosz 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

Publikacja sfinansowana ze środków Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego oraz Instytutu Pedagogiki
Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Czasopismo recenzowane/ Peer-reviewed journal

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

Wydawca/ Editor:

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: <https://wydawnictwo.ug.edu.pl/ksiegarnia-online/>

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

Daiva Jakavonytė-Staškuvienė, Jolita Kudinovienė, <i>Action Research as a Prerequisite for the Development of Learning Situations and Learning Support for Primary School Pupils: Teachers' Experiences</i>	7
Agnieszka Nowak-Łojewska, <i>Metodologiczne i metodyczne aspekty badań partycypacyjnych. Perspektywa dorosłego versus perspektywa dziecka</i>	22
Małgorzata Kowalik-Olubińska, <i>Międzygatunkowe spotkania jako przestrzeń uczenia się i stawania się dzieci</i>	35
Jan Amos Jelinek, <i>Odkrywanie przez uczniów wczesnej edukacji silnika elektrycznego jako prądnicy</i>	49
Patrycja Brudzińska, Kaja Jakóbczyk-Roman, <i>Przeciwko infantyilizacji edukacji technicznej w nauczaniu początkowym</i>	62
Piotr Kowzan, <i>Mowa eksplanacyjna w rozmowach dzieci z chatbotami GPT: szanse, ryzyka i implikacje pedagogiczne</i>	75
Małgorzata Joanna Karwasz, <i>Normalizacja innowacyjności w szkole – normy kulturowe jako determinanty potencjału innowacyjnego nauczycieli</i>	89
Grażyna Szyling, <i>Dziennik elektroniczny we wczesnej edukacji. O pedagogicznych skutkach administracyjnej innowacji</i>	101
Jan Amos Jelinek, <i>Zainteresowania astronomiczne dzieci ukryte w pytaniach do astronauty</i>	116
Katarzyna Andrzejewska, Małgorzata Pilecka, <i>Dzieci to poeci. „Tomik poezji dziecięcej” jako furta do świata przeżyć wewnętrznych najmłodszych autorów wierszy</i>	128
Alicja Komorowska-Zielony, <i>Analogia jako nieco zapomniane zaproszenie do myślenia</i>	141
Kinga Lisowska, <i>Polska Sobotnia Szkoła w Medway – przestrzeń rozwoju kulturowego dzieci emigrantów polskich w wieku 3–10 lat</i>	155
Maja Mańkiewicz, <i>Językowy obraz śmierci zwierząt. Esej o tabuizacji w literaturze skierowanej do dzieci</i>	168
Autorzy	180
Lista recenzentów w roku 2025	181
Informacje dla Autorów	182

CONTENTS

STUDIES AND ARTICLES

Daiva Jakavonytė-Staškuvienė, Jolita Kudinovienė, <i>Action Research as a Prerequisite for the Development of Learning Situations and Learning Support for Primary School Pupils: Teachers' Experiences</i>	7
Agnieszka Nowak-Łojewska, <i>Methodological and Methodical (as in Educational Method) Dimensions of Participatory Research: Adult versus Child Perspectives</i>	22
Małgorzata Kowalik-Olubińska, <i>Interspecies Encounters as a Space for Children's Learning and Becoming</i>	35
Jan Amos Jelinek, <i>Early Education Students' Discovery of the Electric Motor as a Generator</i>	49
Patrycja Brudzińska, Kaja Jakóbczyk-Roman, <i>Against the Infantilization of Technology Education in Early Childhood Education</i>	62
Piotr Kowzan, <i>Explanatory Talk in Children's Conversations with GPT Chatbots: Opportunities, Risks, and Pedagogical Implications</i>	75
Małgorzata Joanna Karwasz, <i>Normalization of Innovation at School – Cultural Norms as Determinants of Teachers' Innovation Potential</i>	89
Grażyna Szyling, <i>Electronic Journal in Early Childhood Education. The Pedagogical Effects of an Administrative Innovation</i>	101
Jan Amos Jelinek, <i>Children's Astronomical Interests Hidden in Questions for an Astronaut</i>	116
Katarzyna Andrzejewska, Małgorzata Pilecka, <i>Children are Poets. "Book of Children's Poetry" as a Gateway to the World of Inner Experiences of the Youngest Poem Writers</i>	128
Alicja Komorowska-Zielony, <i>Analogy as a Somewhat Forgotten Invitation to Thinking</i>	141
Kinga Lisowska, <i>Polish Saturday School in Medway – A Space for the Cultural Development of Children of Polish Emigrants Aged 3–10</i>	155
Maja Mańkiewicz, <i>The Linguistic Image of the Death of Animals. An Essay on the Taboo in Literature for Children</i>	168
Authors	180
List of Reviewers in 2025	181
Information for Authors	185

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

Daiva Jakavonytė-Staškuvienė

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.61.01>

ORCID: 0000-0002-8080-8848

Vytautas Magnus University, Education Academy

daiva.jakavonyte-staskuviene@vdu.lt

Jolita Kudinoviėnė

ORCID: 0000-0002-8675-0392

Vytautas Magnus University, Education Academy

jolita.kudinoviene@vdu.lt

Action Research as a Prerequisite for the Development of Learning Situations and Learning Support for Primary School Pupils: Teachers' Experiences

Action research in educational practice is defined as the systematic exploration of how to change the status quo in educational practice, and how to find new ways of doing things in order to bring about positive change for all those involved in the educational process, i.e. to improve student learning and achievement. It is an activity that enables the planning of a strategy for action, which is implemented, systematically monitored, reflexively reflected upon and modified. In action research, the teacher as researcher takes on the responsibility of solving a particular learning problem, and this cannot be done without deep critical thinking abilities, which is why it is important to have deep, reflective educators in schools. Action research enhances teachers' capacity for professional development, autonomy, and the ability to evaluate and take responsibility for educational practice and its improvement. The article presents teachers' experiences of the value and meaning of action research in primary education practice.

Keywords: action research, learning situations, learning support, primary school pupils

Słowa kluczowe: badania w działaniu, sytuacje uczenia się, wsparcie w nauce, uczniowie szkół podstawowych

Theoretical background. Modelling action research in educational practice

Dominique Macaire (2007) notes that two aspects can be considered when modelling action research: the structural parts of the data collection protocol and the implementation of the intervention (educational change); the replicability / duplication of action research, i.e. how much detail is provided in the process of action research so that it can be used by other researcher-researchers or practitioner educators who wish to conduct the same action research in their own setting. Action research is a qualitative rather than a quantitative method. It uses tools to investigate direct educational practice. Semi-structured interviews,

participant observation of the educational process are often chosen. It is useful to observe and analyse teaching practice when the activity is filmed, and then it is possible to work with video, photographs, pupils' work in progress, drawings, etc. However, to be of exploratory value, the study must be based on a precise protocol that includes a variety of data collection tools and covers a well-defined and manageable period of time. Relevant and authentic situations and their detailed description.

The added value of action research is seen when, at the end of the study, we see in the teachers' comments that they have objectively changed if we compare how they thought at the beginning of the study (Lafontaine 2006; Macaire 2007; Clark 2012; Carignan et al. 2016; Lafontaine et al. 2016; Eden, Ackermann 2018). The second indicator that teachers often talk about is the attitude towards certain theories: they have become clear, they have become happy..., they have become fond of... and want to try it out..., they often take the whole practice more personally (reading, travelling, starting to work on a certain computer programme...) than professionally. The development of practices is usually based on concrete examples. Teachers are also aware of the values that underpin professional practice, their understanding of change and the practical benefits. Dominique Macaire (2007) acknowledges the lack of explicitly described methodologies in action research that can be applied to different practices and situations. The field of primary education is particularly suited to this research because primary teachers, since they include all learners, must be particularly deep and responsible reflective practitioners. In addition, the teacher as researcher should also take responsibility for the epistemological and attitudinal domain. In addition, it is useful to base innovative project-based activities on action research (Lacelle, Boultif 2016), which develop students' critical thinking abilities.

The proactive cycle of action research, which consists of 2 models, has been developed by Robert A. Schmuck (2006) and Emmanuelle Soucy (2019). The 1st model of this author starts with the researcher's expectations rather than with the problem, and immediately implements a new, or different, classroom practice, and then collects the data. The researcher already has new expectations when planning a new action research. Expectations can be formulated in terms of questions that the action research will seek to answer. The questions can also be linked to the new activities and their performance indicators or attributes. The data collection also should be linked to the questions that have been asked in the expectations phase, as this will provide the data and allow for the justification of the practices to be implemented and for the collection of evidence on the elements of interest.

Methodology and organisation of the empirical study

Research question: what are the educational problems and ways in which action research in primary classrooms helps to solve them?

In the empirical phase of the study, we developed research questions for the focus group members before identifying patterns in the application of action research in practice

(Leutenegger 1999). Focus group interviews are important for our study because focus group participants reflect on their experiences and put them into words, which allows us to create a representation of how action research is carried out/understood in the practice of the research participants (Maurel 2008, 2009). The questions that were asked of the focus group participants are presented in Table 1.

Table 1. Theoretical background to the focus group questions

Question for focus group members	Justification of the question
In your bachelor thesis, you carried out an action research study. Have you put this experience into practice? How? What? Why? How often?	This question asks participants to recall and reflect on both their own pedagogical experience and to try to relate it to the experience of conducting action research. The question allows the research participant to provide examples of experiences and arguments about what and how was applied, from which the researchers will be able to judge whether the research participant is advanced in action research design or more of a beginner (Maurel 2008; 2009).
Can you give examples, in your experience, of how often you base your pedagogical practice on action research?	The examples provided by the research participants allowed the researchers to find out in which activities teachers are able to apply action research or its elements in practice (Leutenegger 1999; Mondada 2005).
What motivates you to organise pedagogical practice based on action research? What motivates you to do so?	This question is designed to investigate whether action research-based practice is underpinned by teachers' intrinsic motivation (Thoonen et al. 2011; Goodnough 2016; Vanblaere, Devos 2016; Kyriakides et al. 2017; Mohan et al. 2017; Postholm 2018), a desire to improve one's own educational practice, or extrinsic motivation, such as the motivation promoted by the head of the educational institution when building a learning community in the educational institution (King, Stevenson 2017; Silva et al. 2017).
How do you prepare for research-based practice? What aspects of the activity do you reflect on in advance? Do you prepare specific tips/reminders/strategies for children to learn certain aspects, how do you provide support? Please give examples.	The question was designed to reflect on the elements of teachers' preparation for action research, and the examples allowed us to reveal whether teachers are able to reflect accurately, choosing the right words to describe certain stages of preparation (Skott, Møller 2017; Wolff et al. 2017). The questioning also allowed educators to express the challenges faced when planning action research activities (Knauder, Koschmieder 2019; Panskyi et al. 2019; Hubalovsky et al. 2019; Al-Huneini et al. 2020).
How else do you integrate inquiry-based learning in children's everyday activities? What percentage does inquiry-based learning represent in the overall educational field?	The question helped to reveal whether the participants in the study already use action research as a routine practice or whether they do so relatively infrequently (Hattie 2009; Chapman et al. 2011; Helmke 2012). The frequency of conducting action research reflects teachers' ability to ground practice in research (Roy et al. 2013; Knauder, Koschmieder 2019; UNESCO 2021).

Table 1. cont.

Question for focus group members	Justification of the question
With which social contexts do you work? How would you describe your pupils? Are there children from other cultures, e.g. speakers of other languages who have come to Lithuania from other countries?	The question helped to identify the types of environments with which the study participants work (Dolbec, Clément 2000; Lafontaine 2006; Lafontaine et al. 2016; Eden, Ackermann 2018). Action research provides teachers with an opportunity to step back and reflect on their practice (Cain, Harris 2013). It has also allowed us to investigate whether action research applies to overcoming difficulties.
Do you have any other observations about inquiry-based learning that you would like to make?	The question is designed to add to and clarify the views of the research participants (Maurel 2008, 2009).

Source: Authors' own elaboration.

Focus group interview data analysis method. The qualitative thematic content analysis (Weber 1990; Braun, Clarke 2006; Žydzūnaitė, Sabaliauskas 2017) was chosen. This approach uses concepts or phrases and a description of the relationships between them. It groups empirical data into categories based on the language of the research participants and the revealed experiences (Jørgensen, Phillips 2002; Žydzūnaitė et al. 2009; Lambert, Lambert 2012). The data analysis approach is *insight-driven*, the analysis process is *interpretive*, based on the researchers' *expertise*, *experience* and takes practice into account. The main data analysis strategy chosen was *comparison*: an interpretative comparative analysis of the data was performed according to categories covering the reasons for the teachers' chosen action research, examples of motivation, aspects of planning and reflection (prior to the action research), the forms in which the inquiry-based activities are developed, the timing of these activities in relation to the entire educational content, and with whom the teachers in the school can consult and confer regarding the planned and implemented activities. The qualitative thematic content analysis is a valid method for drawing specific conclusions based on the text being analysed. We used both inductive and deductive analytical strategies in an iterative cyclical manner to investigate and integrate teachers' application of action research in primary classrooms when teachers are advanced in this field. Categories and statements were developed directly from the data, taking into account the scientific literature to identify the prevalence of action research use, the reasons for it, and the design aspects of the educational process (Merriam, Tisdell 2016). The text provided by the informants is the research material for the content analysis, reflecting the process of personal reflection (according to Mayring 2019). The process started with an analysis of the teachers' interview material.

Location and timing of the focus group interviews. Two focus group interviews on the Microsoft Teams platform to be conducted at the following time: 23/03/2021,

interview recording time 2 h 15 min (1 group). 31/03/2021, interview recording time 1 h 53 min (Group 2). Due to the limited scope of the paper, only the analysis of the interviews of the participants of focus group 1 will be presented in this paper.

Characteristics of focus group interview participants

Study participants. The respondents were selected on a qualitative and targeted basis. Teachers who were able to think responsibly about the problem under investigation and express their thoughts and new ideas on the issue under investigation were specifically selected (Bitinas et al. 2008). Criterial sampling was used because the participants of the study were selected purposively, all the participants of the focus group discussions are alumni of Vytautas Magnus University Academy of Education, who prepared their bachelor’s thesis on the basis of action research. We purposively selected these teachers in both focus groups, knowing their level of expertise (Patton 2002; Merriam, Tisdell 2016; Hesse-Biber 2017). All participants in the study were invited to participate in the study by contacting them directly via email. All teachers agreed to participate of their own free will and were informed of the aims of the study and that the interview would be recorded. In the paper, the participants are referred to by other names such as Cecile, Zita, Clareta, (...) Ilona. The characteristics of the participants are presented in Table 2.

Table 2. Characteristics of the focus group participants, undergraduates who graduated from VMU 3 years ago, working in primary classrooms

Teacher’s name	Experience (years)	School
Cecile	3	City Public School (Vilnius)
Zita	3	City Public School (Šiauliai)
Clareta	4	City Public School (Klaipėda)
Milana	4	City Public School (Vilnius)
Oksana	3	City Public School (Klaipėda)
Ilona	4	City Public School (Vilnius)

Source: Authors’ own elaboration.

Focus group 1 consisted of primary school teachers currently working in different cities in Lithuania, all of whom were former students of the Primary Education Study Programme of Vytautas Magnus University, Academy of Education. This focus group includes two teachers who are immediately continuing their studies at the Master’s Degree Programme in Educational Management and Leadership at Vytautas Magnus University and who had graduated at the end of the semester at the time of the research.

Everyday practice of primary school teachers who use action research as a basis for their educational process: analysis of the results of semi-structured focus group interviews

Class contexts. All the teachers in the study work in public schools in three major cities (Vilnius, Klaipėda and Šiauliai). Most of the teachers have already been working in their 4th year and therefore have 3 or 4 years of experience. As these are large urban schools, there are many pupils in the classrooms (at least 24 pupils). In addition, there is a wide variety of cultural situations, with pupils who have come to Lithuania or have returned to Lithuania with experience in other countries. There are pupils with individual learning needs in the classes.

Cecilia's class: there are a lot of socially strong families in the class and two children at risk. The children are well provided for. There are children from different cultures, from different countries. There are children from Syria, from the war front; there are also children from Turkey, from Istanbul, from Russia, and there are children from Italy. The girl speaks Italian fluently, and she also speaks Lithuanian fluently. There are six children who speak fluent Russian. The pupils are sophomores. The children are happy to be from different countries. They sang the national anthems of all the countries and studied the texts of the anthems. They are curious; they are interested in why there is a war in Syria. They were interested in how wars are fought; they analyse how they could defend themselves.

Milana's class: lots of children with different abilities. The pupils are fourth-graders. There is one Turkish pupil who not only speaks Turkish, but is also learning Spanish. There are Russian-speaking children. There is a child who has learnt Russian in the backyard. There is a child with special educational needs. There is one girl with Asperger's syndrome. She finds it more difficult to express her opinion. There are also two girls who lived in the UK before school. One of them has adapted very well, and the other one still has a lot of links with the UK and today, she is struggling.

Clareta's class: the parents are simple, sincere, open, the parents treat me with respect as a teacher. There is one boy from Japan whose parents speak Russian. The boy's dad is Japanese. The child has already attended a pre-school group in Lithuania. The pupils in the class are first graders. In some cases, the boy has difficulty understanding the Lithuanian language.

Zita's class: there are children in her class who have returned from emigration. A girl has returned from Ireland. She pronounces some sounds differently and is learning to write letters. A few children have come back a little earlier. There is a dark-skinned boy who has adapted well, is a leader in the class and has many friends. Most of the children are from middle-class families. The pupils are first graders.

Oksana's class: there are 26 pupils, there is a boy with autistic spectrum disorder, there is a girl with adapted programme. As the school is in Žemaitija, some children shorten words, pronounce and accent many words incorrectly. They have problems pronouncing long and short vowels, so their pronunciation interferes with the correct pronunciation of words. There are no children from socially disadvantaged families. Almost half of the children have a good command of Russian, even though they are all Lithuanians and have learned Russian from their backyard and urban environment. The children are second graders.

Ilona's class: 24 second-year pupils, 14 boys and 10 girls. Three Russian-speaking children struggle to distinguish Lithuanian sounds such as -e- and -è-. One girl has returned from Italy and has no learning problems. There are some children who learn very well, some who learn moderately and some who learn very poorly. One child is socially neglected because he does not know some elementary things. From the very beginning there was a very different class: some of the children are already excellent readers, and some of them could not even read their names and write them down. The pupils' parents come from cultural backgrounds: children of singers and actors. As a result, some parents allow themselves to be disrespectful to the teacher (the teacher mentioned one public conflict with the parent of one child because of her young age). Although the general context of the class is good, some children are spoilt and mischievous.

During the interviews, the focus group participants were asked about the contexts in which they currently apply action research and the lessons learned from their bachelor's thesis in their current teaching work. The teachers' views can be seen in Table 3.

Table 3. Focus group interviewees' views on their experiences of using action research

Experiences of applying the action research	Examples of views of survey participants
In the area of identifying / testing students' abilities (N = 2)	I do small action research all the time, it happens spontaneously, and sometimes with a specific goal in mind. (Cecile) I used action research to determine students' abilities by assigning tasks of varying complexity and analysing the results when students came back to second grade after the holidays. (...) I also have an autistic boy, so I am very responsible in observing and analysing what helps him, looking for ways that can help him to understand better. (Oksana)
Monitoring personal progress (N = 4)	We draw personal progress charts and graphs with the children. I notice what it means to them when they do it. It is a desire to go up the steps, not to go down their chart. Whether it's a bar chart or whether it's a graph, they still don't want to go down. It motivates them to make progress. (Cecile) Pupils have notebooks in which they write and set themselves goals to work towards and analyse how they have achieved them. They also fill in personal progress charts. (Zita) As far as self-assessment is concerned, this is an area that I am still learning how to do well. The problem I face is the lack of time for quality self-assessment, I experience a lack of time. (Ilona) Sometimes you don't even think it's a study and you do it, and it comes naturally. The children are first graders, with very different reading abilities, so we did an activity study because some of the children didn't do this work, (...). I can see that it is necessary to talk to them in great detail about what needs to be done and how. (Clareta)

Table 3. cont.

Experiences of applying the action research	Examples of views of survey participants
Empowering pupils when working in groups (N = 2)	I think that activities that challenge children but they can cope with are very important and memorable for them. I divide the pupils into groups. For example, playing the bagpipe. The children were divided into groups of four and became the evaluators, as they judged each other's work according to the criteria. (Milana) The pupils are constantly making observations and suggestions for improvement. (Zita)
Visual tools, excursions (N = 2)	During the excursion, the children became journalists, as they went to the Birds' Village, so they had to choose one bird, collect all the information about it, and when they came back they had to prepare a presentation. They not only took pictures during the tour, asked questions of the tour guides, but also, when they returned, they took additional interest in the bird and gathered more information. (Milana) During this period I have prepared additional visual aids for the pupils to try out in the educational process, i.e. a clock, multiplication tables and shutters. (Ilona)

Source: Authors' own elaboration.

From the thoughts expressed by the participants (see Table 3), we can say that they carry out the performance tests in a very focused and responsible way, because the identification of the pupils' abilities in a certain area shows what the children already know and what they are not yet able to do, i.e. what is their problem area that could be a further area for improvement. As many as 4 participants in the study highlighted and gave different examples of how children learn to monitor their progress, certain changes in the activity areas and why it is important to monitor this area based on data. Teachers see that personal monitoring motivates pupils to go further and that revisiting and discussing certain issues in more detail helps to motivate pupils to do activities that require more effort. Teachers also identified problems, such as lack of time for deeper assessment activities. Activity inquiry is also suitable for students' deeper self-knowledge, for presenting themselves in a different environment, and the teacher's example shows that activity inquiry can be used in virtually all educational practice. Teachers stressed that in action research-based activities, children can be more independent and involved in the activities themselves, while the teacher can calmly observe the pupils' activities and provide support only when necessary. It is important that pupils' observations are taken into account and that they give feedback on how to improve certain activities. This is how modern educational practice is created. Two teachers mentioned tools – targeted support to help them understand the content and to enable them to achieve the outcomes on their own. It is important that learning outside school is targeted, fun and based on activities that children can understand. The primary school

teachers in the study were interested in what motivates them to carry out action research in their classrooms. The distribution of teachers’ views on this issue is shown in Table 4.

Table 4. Examples of motivations for developing action research in educational practice, as expressed by participants in focus group interviews

Examples of motivations for choosing an action research	Examples of views of survey participants
Pedagogical enthusiasm (N = 3)	I keep thinking, what if... and I think it’s interesting to see what change will happen if we change a certain element. I am driven by curiosity and the desire to see for myself what will happen, what will be the change – whether it will succeed or fail. (...) And the curiosity comes from a certain situation. (Cecile) I like seeing where we are and then thinking about what we want, where we want to go. Then you try to make an effort, you see what the children need so that I can help – that’s what motivates me the most. (Clareta) Intrigue about how much you can do and what interesting activities you can come up with. I ask myself what to do with children of average ability, because we tend to focus on the very gifted and those with very high individual needs. And the question is how to motivate everyone to want to do their best and to be able to say that they have done their best to achieve this or that goal, to be proud of themselves and to set their own internal goals so that they can achieve success. (Milana)
Having a goal (N = 2)	You always have a purpose, even if you don’t think of it as a study: either to check what the children have learned or to teach them something. For example, when I organise group work, I don’t organise it in any way, but I have a system and from that I can see what the children have developed, what they have learned. In this way, I organise more interesting activities where children’s emotions come out. (Zita) I want to keep the whole format of the activity – from the beginning to the end. The evaluation is like the end of the activity. (Ilona)

Source: Authors’ own elaboration.

The teachers’ answers show that they are enthusiastic, questioning and looking for solutions. It is also positive that the teachers identified themselves as curious, flexible, analytical, willing to make decisions after a good analysis of the situation. This shows that they are ready to work and highly motivated. They also identified the starting point for action research, because when you analyse a problematic situation, you have a goal to work towards in order to make and see change. The study was interested in how the participants prepare for the action research. Responses are presented in Table 5.

Table 5. Focus group interviews: participants' answers on how to prepare for the action research

Examples of preparation for an action research	Examples of views of survey participants
Anticipating all the stages of an activity, preparing specific tools for individual children (N = 6)	I clarify the purpose of the activity and anticipate all the steps involved. (...) Because I have a boy with a different language, I have to prepare additional tools for him, because he does not understand some of the content. I create specific memos for the children. (Clareta) I am teaching the first graders this year to evaluate their work. It is also about correcting the work and checking and correcting the pupils' own work. They assess according to the criteria and when they are able to assess adequately, then they can help a friend. (Zita) We have laminated flashcards that the children know about and can use. (...) They know where to find the rules and they can use these tools. There are a lot of laminated instruments in my classroom. (Oksana) I always teach my children to make a plan. We signed the work plan on the board. We worked out each stage and the children had something to go on. I always give the children materials to refer to, which can be questions, with clarifications. (Milana) In the case of blended education, when some of the students were home-schooled, I had to think about how to present the material so that everyone could understand and do the tasks. (Ilona) I immediately foresee how the children themselves will be able to observe and evaluate the stages of their activity, the change. (...) I also give them the possibility to choose the strategy for doing the activity. For example, when children are solving mathematical problems, they can choose whether to visualise the solution by hand or by using an app. And after the activity, they can discuss among themselves which strategy was more useful. (Cecile)
Working in groups (N = 2)	We do a lot of group work, even though the children are only first graders. I like this way of organising work. It helps to motivate the pupils, because there is a clear system, they are involved and help each other. (Clareta) There are a lot of activities based on action research when children work in groups. I also think a lot and even who is going to work with whom, because there are some children who just can't work together, so there is no randomness in the allocation of groups in my class. I think about everything very carefully. (Zita)

Source: Authors' own elaboration.

It is important that each participant in the study mentions the stages of the action research. In addition, they gave examples related to their specific classroom contexts. This situation shows that writing an undergraduate thesis from the field of action research has developed the ability to plan, implement, monitor and reflect on the process of action research based on the educational situation of specific students in a particular classroom.

Discussion and conclusions

The organization of the study of activities based on the experience of children as researchers is an important aspect highlighted by the participants of the interview, saying that this experience allows not only to solve a certain set problem, but also to achieve much deeper results, on the basis of the study of activities. If the activities are organized according to the structure of the activity research, it begins with targeted planning, implementation, observation when collecting data) and deep reflection (Kurshumlia, Vula 2021; Putra et al. 2022). Such a system of organization of activities allows to develop students' independence, activity and purposeful learning, when the child himself takes responsibility and monitors his progress and abilities. It is important to leave children as much freedom as possible so that children can make as many decisions as possible on their own (Milana).

The majority of participants in our study said that they were motivated by setting personal goals and monitoring their personal progress. In a classroom with many children from different cultures, the teacher used action research to enable them to gain a deeper understanding of themselves and to introduce their culture to their classmates. Similarly, Vishalache Balakrishnan, Lise Claiborne (2017), who conducted an action research study with a culturally diverse group of participants. The application of action research provides insights into opportunities and strategies that can be personalised to the individual. The opportunity for participants to contribute to and shape the research process is a key feature of action research (Bradbury et al. 2019; Posch 2019), and the findings suggest that action research is more open to participants shaping the process than might be expected from a purely theoretical perspective (Hopwood 2024). This is supported by our study, where more than one interviewee stated that only consistent planning, monitoring, reflection and consideration of specific needs helped to tailor the educational content to each individual pupil.

Action research-based project activities help children to develop psychomotor abilities and a better understanding of subject concepts (Sumarni et al. 2016; Balakrishnan, Claiborne 2017), such as a better understanding of dance music production and the expression of creativity in music (Taryana et al. 2021). Participants in our study expressed similar ideas when talking about a field trip, which can include project-based activities where the student takes an interest in the chosen object and records information about it during the field trip and collects additional material after the field trip. The various visual aids mentioned by another teacher in the study also help primary school pupils to learn more about concepts. When students create, collect and record data themselves, the better they are able to assimilate the learning material and apply it to their lives (Sumarni et al. 2016). Empowerment through active learning in groups was also mentioned by teachers in our study. School-based approaches have been found to be adaptable, implementable, and often provide significant changes in teaching practices, institutional collaboration, and other important aspects of schooling when applied through action research (Hopwood 2024).

It is clear that the educational methods chosen in the action research are helping teachers to achieve significant changes in various aspects of education: from improving

students' cognition, content mastery, classroom team building and individual motivation. In addition, such activities provide teachers and children with a theoretically informed approach to changing educational practice. In this case, teachers alone act as agents of change, although, as our research has shown, they sometimes do not feel confident or even unconsciously conduct action research to solve problems (Bradbury et al. 2019; Hopwood 2024). Furthermore, the flexibility of action research helps to address many of the issues of successful implementation of educational content (Manfra 2019; Wei et al. 2022), although there is a lack of time to make deeper changes or to implement action research even more consistently in the way the teacher would like to see it (Thorgeirsdottir 2015).

References

- Al-Huneini H., Walker S.A., Badger R. (2020), *Introducing tablet computers to a rural primary school: An Activity Theory case study*. "Computers & Education", 143.
- Al-Obaydi L.H., Nashruddin Rahman F.F., Suherman L.O.A. (2021), *The Use of Action Research in EFL Socio-professional Context: Students-teachers' Perceptions*. "ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities", 4(2).
- Anderson G.L., Herr K., Nihlen A.S. (2007), *Studying Your Own School: An Educator's Guide to Practitioner Action Research*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press – SAGE Publications Company.
- Balakrishnan V., Claiborne L. (2017), *Participatory action research in culturally complex societies: opportunities and challenges*. "Educational Action Research", 25(2).
- Bitinas B., Rupšienė L., Žydzūnaitė V. (2008), *Kokybiųjų tyrimų metodologija [Qualitative research methodology]*. Vadovėlis vadybos ir administravimo studentams. Klaipėda, S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
- Bradbury H., Lewis R., Embury D.C. (2019), *Education Action Research: With and for the Next Generation*. In: C.A. Mertler (ed.), *The Wiley Handbook of Action Research in Education*. London, John Wiley & Sons.
- Braun V., Clarke V. (2006), *Using thematic analysis in psychology*. "Qualitative Research in Psychology", 3(2).
- Burns A., Kurtoğlu-Hooton N. (2016), *Using action research to explore technology in language teaching: international perspectives*. London, British Council.
- Cain T., Harris R. (2013), *Teachers' action research in a culture of performativity*. "Educational Action Research", 21(3).
- Carignan I., Beaudry M.-Ch., Larose F. (2016), *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie*. Sherbrooke, Les Éditions de l'université de Sherbrooke.
- Chapman C., Armstrong P., Harris A., Muijs D., Reynolds D., Sammons P. (2011), *School Effectiveness and Improvement Research, Policy and Practice*. London, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203136553>.
- Clark I. (2012), *Formative Assessment: A Systematic and Artistic Process of Instruction for Supporting School and Lifelong Learning*. "Canadian Journal of Education", 35(2).
- Dolbec A., Clément J. (2000), *La recherche-action*. In: T. Karsenti, L. Savoie-Zajc (eds.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Dumais C. (2011), *L'oral pragmatique: un enseignement de l'oral près de la réalité des élèves*. "Vivre le primaire", 24(1).

- Eden C., Ackermann F. (2018), *Theory into practice, practice to theory: Action research in method development*. "European Journal of Operational Research", 271(3). <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2018.05.061>.
- Efron S.E., Ravid R. (2013), *Action Research in Education: A Practical Guide*. New York–London, The Guilford Press.
- Feldman A. (2023), *Participatory and Critical Action Research*. "Educational Action Research", 31(4).
- Goodnough K. (2016), *Professional learning of K-6 teachers in science through collaborative action research: An activity theory analyses*. "Journal of Science Teacher Education", 27.
- Hattie J.A.C. (2009), *Visible Learning*. London, Routledge.
- Hattie J.A.C., Donoghue G.M. (2016), *Learning strategies: a synthesis and conceptual model*. "npj Science Learn", 1.
- Helmke A. (2012), *Pamokos kokybė ir mokytojo profesionalumas: diagnostika, vertinimas, tobulinimas* [Lesson quality and teacher professionalism: diagnosis, evaluation, improvement]. Vilnius, Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
- Hesse-Biber S.N. (2017), *The Practice of Qualitative Research: Engaging Students in the Research Process*. 3rd ed. Los Angeles, CA, SAGE.
- Hopwood N. (2024), *Twenty-five years of change laboratories in schools: a critical and formative review*. "Educational Action Research", 33(2). <https://doi.org/10.1080/09650792.2024.2379343>.
- Hubalovsky S., Hubalovska M., Musilek M. (2019), *Assessment of the influence of adaptive E-learning on learning effectiveness of primary school pupils*. "Computers in Human Behavior", 92. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.033>.
- Jørgensen M., Phillips L. (2002), *Discourse Analysis as Theory and Method*. London–Thousand Oaks–New Delhi, SAGE Publications.
- Kiffer S. (2016), *La construction des compétences d'enseignement des enseignants-chercheurs novices de l'université en France*. Thèse. Strasbourg, Université de Strasbourg.
- King F., Stevenson H. (2017), *Generating change from below: What role for leadership from above?* "Journal of Educational Administration", 55(6).
- Knauder H., Koschmieder C. (2019), *Individualized student support in primary school teaching: A review of influencing factors using the Theory of Planned Behavior (TPB)*. "Teaching and Teacher Education", 77.
- Kurshumlia R., Vula E. (2021), *Using reciprocal teaching for improving students' skills in mathematical word problem solving – A project of participatory action research*. "European Journal of Educational Research", 10(3).
- Kyriakides L., Christoforidou M., Panayiotou A., Creemers B.P.M. (2017), *The impact of a three-year teacher professional course on quality of teaching: Strengths and limitations of the dynamic approach*. "European Journal of Teacher Education", 40(4).
- Lacelle N., Boulif A. (2016), *Intégration de la multimodalité dans les projets d'innovation de stagiaires en formation*. In: I. Carignan, M.-Ch. Beaudry, F. Larose, *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie*. Sherbrooke, Les Éditions de l'université de Sherbrooke.
- Lafontaine L. (2016), *Recherche-action-formation au préscolaire et au 1er cycle du primaire: pistes méthodologiques*. In: I. Carignan, M.-Ch. Beaudry, F. Larose, *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie*. Sherbrooke, Les Éditions de l'université de Sherbrooke.

- Lafontaine L., Dumais C.H., Pharand J. (2016), *L'oral au 1er cycle de l'école primaire québécoise: assises théoriques et démarche d'enseignement et d'évaluation*. "Repères recherches en didactique du français langue maternelle", 54.
- Lafortune L. (2006), *Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation: un processus exigeant une démarche de pratique réflexive*. "Formation et pratiques d'enseignement en questions", 5.
- Lambert V.A., Lambert C.E. (2012), *Qualitative descriptive research: An acceptable design*. "Pacific Rim International Journal of Nursing Research", 16(4).
- Leutenegger F. (1999), *Construction d'une clinique pour le didactique*. "Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. Recherches en didactique des mathématiques", 20(2).
- Macaire D. (2007), *Didactique des langues et recherche-action*. "Recherches en Didactique des Langues et Cultures. Les Cahiers de l'Acedle", 4.
- Manfra M.M. (2019), *Action Research and Systemic, Intentional Change in Teaching Practice*. "Review of Research in Education", 43(1).
- Maurel M. (2008), *La psycho-phénoménologie, théorie de l'explicitation*. "Expliciter", 77.
- Maurel M. (2009), *The explicitation interview: examples and applications*. "Journal of Consciousness Studies", 16(10–12).
- Mayring P. (2019), *Qualitative Content Analysis: Demarcation, Varieties, Developments*. "Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research", 20(3).
- Menter I., Eliot D., Hulme M., Lewin J. (2011), *A guide to practitioner research in education*. London, Sage.
- Merriam S.B., Tisdell E.J. (2016), *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Mohan P.P., Chand D.D., Lingam G.I. (2017), *Teachers' perceptions of the impact of professional development on learning and teaching in a developing nation*. "Australian Journal of Teacher Education", 42(11).
- Mondada L. (2005), *Méthodes d'enregistrement et d'analyse de données vidéo prises en situation de formation*. Lyon, PIREF.
- Panskyi T., Rowinska Z., Biedron S. (2019), *Out-of-school assistance in the teaching of visual creative programming in the game-based environment – Case study: Poland*. "Thinking Skills and Creativity", 34.
- Patton M.Q. (2002), *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd ed. Thousand Oaks, SAGE.
- Posch P. (2019), *Action Research – Conceptual Distinctions and Confronting the Theory-Practice Divide in Lesson and Learning Studies*. "Educational Action Research", 27(4).
- Postholm M.B. (2018), *Teachers' professional development in school: A review study*. "Cogent Education", 5(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>.
- Putra R.M., Solekhah S., Agustina D.D., Sobirov B. (2022), *Action Learning Strategy to Enhance Students Speaking Skill: A Classroom Action Research*. "Anglophile Journal", 2(1).
- Roy A., Guay F., Valois P. (2013), *Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a Differentiated Instruction Scale*. "International Journal of Inclusive Education", 17(11). <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.743604>.
- Salite I. (2008), *Educational action research for sustainability: constructing a vision for the future in teacher education*. "Journal of Teacher Education for Sustainability", 10.

- Salite I., Drelinga E., Iliško D., Olehnoviča E., Zarina S. (2016), *Sustainability from the Transdisciplinary Perspective: An Action Research Strategy for Continuing Education Program Development*. "Journal of Teacher Education for Sustainability", 18(2).
- Schmuck R.A. (2006), *Practical Action Research for change*. London, Corwin Press.
- Silva J.S., Amante L., Morgado J. (2017), *School climate, principal support and collaboration among Portuguese teachers*. "European Journal of Teacher Education", 40(4).
- Skott C.K., Möller H. (2017), *The individual teacher in lesson study collaboration*. "International Journal for Lesson and Learning Studies", 6.
- Soucy E. (2019), *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral: recherche-action avec des enseignantes de 1er cycle du primaire*. These de doctorat inédite. Université du Québec en Outaouais, Saint-Jérôme.
- Sumarni W., Wardani S., Sudarmin S., Gupitasar D.N. (2016), *Project Based Learning (PBL) to Improve Psychomotoric Skills: a Classroom Action Research*. "Jurnal Pendidikan IPA Indonesia", 5(2).
- Taryana T., Budiman A., Karyati D., Julia J. (2021), *Enhancing students' understanding and skills on dance music: An action research*. "Cypriot Journal of Educational Science", 16(5).
- Thoonen E.E., Slegers P.J., Oort F.J., Peetsma T.T., Geijsel F.P. (2011), *How to improve teaching practices, the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices*. "Educational Administration Quarterly", 47(3).
- Thorgeirsdóttir H. (2015), *Investigating the use of Action Research and Activity Theory to Promote the Professional Development of Teachers in Iceland*. Doctoral dissertation. Reykjavík, University of Iceland.
- UNESCO (2021), *Planifier l'éducation et planifier le futur*. Paris, UNESCO.
- Vanblaere B., Devos G. (2016), *Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis*. "Teaching and Teacher Education", 57.
- Weber R.P. (1990), *Basic Content Analysis*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Wei G., Lee H.-Y., Chung C.-Y. (2022), *Developing Pre-Service teachers' Practical Knowledge Through Formative Interventions*. "Journal of Education for Teaching", 49(3).
- Wolff L.-A., Sjöblom P., Hofman M., Palmberg I. (2017), *High Performance Education Fails in Sustainability? – A Reflection on Finnish Primary Teacher Education*. "Education Sciences", 7(1).
- Žydzūnaitė V., Bubnys R., Mažuolytė G., Mikelskienė L. (2009), *Mokyklos aplinkos veiksniai, lemiantys socialinę ir psichologinę pedagogų sveikatą [School environmental factors affecting the social and psychological health of teachers]*. Šiauliai, Šiaulių kolegijos leidybos centras.
- Žydzūnaitė V., Sabaliauskas S. (2017), *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai [Qualitative research: principles and methods]*. Vilnius, Vaga.

Agnieszka Nowak-Łojewska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.61.02>

ORCID: 0000-0001-7565-6635

Akademia Marynarki Wojennej

a.nowak-lojewska@amw.gdynia.pl

Metodologiczne i metodyczne aspekty badań partycypacyjnych. Perspektywa dorosłego *versus* perspektywa dziecka

Summary

Methodological and Methodical (as in Educational Method) Dimensions of Participatory Research: Adult versus Child Perspectives

This article adopts a theoretical – empirical orientation and constitutes a subsequent contribution to the series *The World According to Children*. It is based on participatory research employing the mosaic approach. The first section outlines the essence and significance of participatory research, characterizes the mosaic approach as a particular variant within this paradigm, and elaborates the concept of parallel perspectives: the methodological (research) and the methodical (educational). These perspectives refer both to the researcher's inquiry into the child's world and to children's own exploration of the world. The second section presents examples drawn from participatory projects conducted over several years in collaboration with pupils from grades I–III of primary school. These include children's reflections, questions, uncertainties, discoveries, and new directions for inquiry. The findings are discussed through two lenses: that of the adult as researcher and guest in the children's world, and that of the child as active participant, learning subject, and host of the space into which the adult is invited as a partner in exploration.

Keywords: participatory research, mosaic approach, early childhood education

Słowa kluczowe: badania partycypacyjne, podejście mozaikowe, wczesna edukacja

Wartość badań partycypacyjnych znajduje potwierdzenie w wielu publikacjach. W literaturze zagranicznej opisane są one przez takich autorów, jak: Jill Clark (2004), Mary Kellett (2005), Claire McCartan, Dirk Schubotz i Jonathan Murphy (2012) czy Imelda Coyne, Bernie Carter (2018). W Polsce do propagatorów tych badań należą m.in.: Jolanta Zwiernik (2012; 2019), Ewa Kochanowska (2021), Marta Kondracka-Szała (2021), Alicja Mironiuk (2021), Aleksandra Zalewska-Królak (2025). Podkreśla się w nich znaczenie dziecięcego spojrzenia na świat, werbalizowania i wizualizowania przez dzieci swoich myśli, emocji, doświadczeń za pomocą narzędzi, które pozwalają na eksplorowanie otaczającej rzeczywistości i aktywne uczestniczenie w niej dzieci. Ten rodzaj refleksji Barbara Smolińska-Theiss określa mianem dzieciństwa wydobytego z ciszy (2014: 43) – kiedy posługując się głosem dziecka opisującego swoje doświadczenia, dorosły może docierać do świata mu niedostępnego. Uwidacznia to kategorię „bogatego dziecka”, mocnego poznawczo, silnego

i kompetentnego, które wraz z innymi dziećmi lub dorosłymi aktywnie konstruuje wiedzę oraz nadaje znaczenia światu (Rinaldi 1993: 105).

Jako badaczka partycypacyjna wiedziałam, że badania tego typu mają ogromny potencjał. Nie zdawałam sobie jednak sprawy, jakie bogactwo ujęć wyłania się w ich toku i jak wiele wnoszą one w przestrzeń studiów na dzieckiem i dzieciństwie, do metodologii badań, a także w obszar praktyk edukacyjnych. Zaproponowana przeze mnie równoległość perspektyw: metodologicznej i metodycznej (Nowak-Łojewska 2021) dała szansę nie tylko na profesjonalną realizację i osiąganie badawczych celów związanych z poznawaniem świata dzieci, ale również umożliwiła tworzenie warunków do atrakcyjnego i wartościowego doświadczania świata przez dzieci, gdy eksplorują otoczenie, rozmawiają o nim, obserwują je, konstruują rozwiązania oparte na własnych pomysłach. Zauważyłam również, że moja perspektywa jako badacza jest **perspektywą gościa** zaproszonego do świata dzieci. Moje wspomnienia z dzieciństwa są moim doświadczeniem i mogą prowokować do ciekawych działań i rozmów, ale nie stanowią wiedzy na temat doświadczeń współczesnych dzieci. Stoją za tym odmienny kontekst społeczny i kulturowy, różnica wieku, inne historie życia i odmienny kod językowy. Perspektywa dziecka to **perspektywa gospodarza**. Jest dziecięcą wersją świata, do którego można zostać zaproszonym lub nie i usłyszeć „z pierwszej ręki”, jak to jest być dzieckiem teraz, poznawać otaczającą rzeczywistość, szukać tego, co ciekawe, budować własne zdanie. Jednocześnie te odmiennie perspektywy się nie wykluczają, lecz tworzą przestrzeń wzajemnego otwierania się na siebie, komunikacji o wiedzotwórczym i osobowotwórczym charakterze (Nowak-Łojewska 2024b: 188), przenikania się świata dorosłego i dziecka.

Sens badań partycypacyjnych

Jak pisze Aleksandra Zalewska-Królak: „badania światów dzieci wymagają skupienia się na odkrywaniu, jakie pojęcia i hipotezy są istotne, stworzenia nie tylko nowego języka, niezbędnego do opisu obserwowanego fragmentu rzeczywistości społecznej, ale też metodologii, która umożliwi ich uchwycenie” (2025: 11–12). Do takich metodologii należą badania partycypacyjne, w których dominuje eksploracyjny, a nie diagnostyczny charakter oraz nie automatyczne, lecz otwarte podejście do danych i stosowanych procedur postępowania badawczego (Zalewska-Królak 2025: 12). Ta otwartość sprawia, że każde spotkanie z dziećmi staje się swego rodzaju *case study* (Clark 2011), sfokusowanym na obserwowaniu aktywności uczniów, analizowaniu ich doświadczeń ujawniających się w różnych zdarzeniach na lekcjach, w tworzonych koncepcjach i znaczeniach podczas realizowanych projektów, ale też na wytwarzaniu dla dzieci i z dziećmi nowych metod i narzędzi poznawania przez nie świata, które są możliwe do zastosowania w kolejnych badaniach z innymi podmiotami.

Idea torowania drogi badaniom włączającym dzieci w proces badawczy zaczęła się urzeczywistniać w latach 80. XX w. w związku z wyłonieniem się **paradygmatu nowej socjologii edukacji**. Szczególnie doniosłe były tu prace Allison James i Alana Prouta (1990).

Zapoczątkowały one zmianę spojrzenia na dzieci, na ich rolę w społeczeństwie i usytuowanie w życiu społecznym jako aktywnych i ważnych podmiotów. Studia z badań nad dzieciństwem ukazują dalszą ewolucję tego podejścia (Kehily 2008), a prace Gunilli Dahlberg, Petera Mossa i Alana Pence'a (2013), a także Berry Mayall (2013) dały początek myślenia o dzieciństwie jako społecznym fenomenie, podkreśliły aktywną rolę dzieci i postulowały traktowanie ich doświadczeń jako istotnej wiedzy naukowej (Zalewska-Królak 2025: 25). Przedmiotem takich badań było więc poznawanie dziecięcych sposobów myślenia o świecie i ich uzewnętrznianie z wykorzystaniem dostępnych dzieciom form komunikowania, tj. słowa mówionego i pisanego, gestów, rysunków czy innych osobistych wytworów dzieci.

Badania tego rodzaju najpierw pojawiły się jako **badania z dziećmi**. Oddano wówczas głos dzieciom, które w najbardziej typowy dla siebie sposób (poprzez mówienie, rysowanie, śpiewanie, opowiadanie historii itd.) i bez interpretacji dorosłego przedstawiały swój świat (Sommer i in. 2010). Następnie wyłoniły się **badania prowadzone przez dzieci** (McCartan i in. 2012). Roger Hart uważał, że biorąc udział w tego typu badaniach, młodzi ludzie czują się odpowiedzialni i zainteresowani projektami badawczymi, a dzięki temu wykazują się w nich dużą samodzielnością, sprawczością i kompetencyjnością. Wzrastają ich motywacja do działania i aktywne uczestnictwo (Hart, cyt. za: Clark 2004).

Zwolennicy badań partycypacyjnych podkreślali, że w badaniach tego typu „chodzi o mówienie tym samym językiem co uczestnicy badań, używanie słów i zwrotów, które dla dorosłych mogą mieć zupełnie inne znaczenie; dostęp do grup subkulturowych niedostępnych dla dorosłych badaczy; rozmawianie z rówieśnikami w bardziej swobodnej formie (zbliżonej do rozmowy nieformalnej) niż z badaczami profesjonalnymi, którzy czasami onieśmiałają młodych rozmówców” (Zwiernik 2019: 49–50). Mary Kellett, jedna z propagatorek badań partycypacyjnych prowadzonych z dziećmi/ przez dzieci, uważa, że dorośli, mimo że kiedyś byli dziećmi, nie mogą na powrót się nimi stać. Niemożliwe jest uwolnienie się od bagażu doświadczeń, jakich nabyli w trakcie swojego życia, gdyż stanowi on filtr, przez który odbierają docierające do nich informacje. Co więcej, dzieciństwo dorosłych badaczy przebiegało w zupełnie innym kontekście społeczno-kulturowym i osobistym niż współczesnych młodych ludzi i dzieci. One oglądają świat innymi oczami niż dorośli – **co innego je dziwi i śmieszy, zadają inne pytania o rzeczy, o których dorośli nawet by nie pomyśleli**. Mają bezpośredni dostęp do rówieśniczej kultury, co daje im pozycję „insidera”, ta zaś pozwala im odsłaniać ich dziecięcy świat, w którym dorośli zawsze będzie „outsiderem” (Kellett 2005: 8). Ta sama badaczka podkreśla kompetencje dzieci, które – jak wskazuje – „nie są mniejsze niż, ale różne od takich, jakie mają dorośli” (Kellett 2005: 9). Owszem, jak pisze dalej, w wielu dziedzinach dorośli dysponują większym zakresem wiedzy niż dzieci, ale w odniesieniu do samego dzieciństwa – w sensie, jak to jest być dzieckiem – dzieci mają większą wiedzę ekspercką (Kellett 2005: 9). Oznacza to, że posiadają wiedzę osobistą, bogate doświadczenia, które są nie tylko zbiorem szkolnych wiadomości, efektem nauczycielskiego przekazu i odbiciem poznawanego świata, lecz wypadkową biograficznego poznawania świata i społecznych warunków tworzenia i używania znaczeń (por. Klus-Stańska 2010) i trzeba je uwzględniać w ich drodze edukacyjnej i osobistym rozwoju.

Badania mozaikowe

Przykładem badań partycypacyjnych **z dziećmi** są badania mozaikowe. Alison Clark (2005), ich twórczyni i propagatorka, określa je jako podejście umożliwiające poznanie perspektywy dziecka. Zwolennicy takiej metodologii badań, tj. otwartej na dzieci, są zdania, że w takim podejściu najpełniej wyraża się idea poważnego traktowania dzieci, respektowania ich potencjału, szanowania ich głosu jako najbardziej kompetentnych informatorów i ekspertów ich własnego życia (Zwiernik 2012; Gawlicz, Röhrborn 2014).

Jak pisze A. Clark (2005), podejście mozaikowe jest tak opracowane, aby pozwolić na udział w badaniach dzieciom o różnych możliwościach i potrzebach. Dać im szansę podzielenia się ich doświadczeniem życia codziennego oraz ich wiedzą. Ta natomiast może przybierać różne postacie. Jeśli przyjąć za Sławomirem Krzychałą i Beatą Zamorską (2008), że wiedzę uczniów można opisywać jako **komunikatywną** (wiedza o działaniu) i **koniunktywną** (wiedza w działaniu)¹, to w badaniach mozaikowych prowadzonych z dziećmi, u których proces rozwoju mowy ciągle postępuje, dominuje wiedza koniunktywna, co może utrudniać im jej komunikowanie. Chcąc więc dotrzeć do wiedzy osobistej najmłodszych uczestników badań partycypacyjnych, trzeba szukać różnych metod, nie tylko form werbalnych, by każdemu dziecku dać szansę podzielenia się tym, co wie, odsłonięcia jego możliwości, dotarcia do jego świata. Clark, mając na uwadze specyfikę rozwojową dzieci, skonstruowała multimetodyczny model badań (*multi-method model*) obejmujący: obserwacje, rozmowy, fotografowanie (użycie aparatów fotograficznych lub kamer), wędrowki, tworzenie map oraz wywiady (zob. Clark, Moss 2011: 15–38). Z ich pomocą możliwe stało się badawcze zaangażowanie dzieci w proces poznawania świata poprzez ich strategie myślenia i działania, ich sposoby kreowania przestrzeni znaczeń i rozumienia pojęć.

Równoległość perspektyw. Koncepcja badań własnych

Przywołana strategia mozaikowa jest wartościowa dla badania świata dzieci i dzieciństwa, dla dzieci zaś jest okazją do eksploracyjnego zaangażowania się w poznawanie świata. Kreatywnie zastosowana przez badacza (nauczyciela, rodzica czy edukatora), daje szansę zarówno na osiągnięcie badawczych celów **związanych z poznawaniem świata dzieci**, jak

¹ Wiedza komunikatywna jest formalna, wyraźna, uświadamiana, łatwa do opisanie i przekazania. Jest to wiedza o działaniach naszych i innych aktorów społecznych. W instytucjach, w których są dzieci, wiele jest tej wiedzy w książkach, materiałach dydaktycznych, planach i statutach. Drugi typ, czyli wiedza koniunktywna, to wiedza w działaniu. Wynika ona z praktyki codzienności, z osobistego doświadczenia czy z bezpośrednich relacji. Jest ona raczej wiedzą intuicyjną, inkorporowaną, oczywistą dla kręgu osób dzielących wspólne doświadczenie, ale mogących mieć problem z jej werbalizacją. Typowe dla niej są intuicje, przeczucia, wyczucia i gesty, oznaczające porozumiewanie się bez słów. Określa się ją również jako „kulturę społeczności, mentalność zespołu, poznawcze przyzwyczajenie, i dzielaną przez dany zespół oczywistość w postrzeganiu i ocenie rzeczywistości” (Krzychała, Zamorska 2008: 13–14).

i na tworzenie warunków dla atrakcyjnego i wartościowego **poznawania świata przez dzieci**, gdy one badają otoczenie, rozmawiają o nim i je obserwują. Ten rodzaj spotkania dwóch perspektyw: metodologicznej jako metody badań i metodycznej jako metody kształcenia, ma potencjał i ciekawe perspektywy wielostronnego zastosowania (Nowak-Łojewska 2021). Proponowany przez Clark *multi-method model* przyjmuje wówczas wiele możliwości realizacji: obserwacji dzieci i obserwacji przez dzieci; wywiadów z dziećmi i wywiadów prowadzonych przez dzieci; wędrowania dla dzieci i wędrowania z dziećmi; fotografowania dzieci i ich aktywności / fotografowania dla dzieci oraz fotografowania przez dzieci; tworzenia map dla dzieci / z dziećmi oraz tworzenia map przez dzieci.

Z każdym zastosowaniem tych metod odkrywa się coraz głębszy metodologiczny wymiar badania świata dzieci, czyli to, jak to jest być dzieckiem teraz. Ujawnia się również ich potencjał dydaktyczny, edukacyjny w poznawaniu świata. Oprócz narracyjnych sprawozdań badacza są obecne narracje dzieci; oprócz rozmów z dziećmi inspirowanych pytaniami badacza, ten sam badacz staje się uczestnikiem dyskusji prowokowanych pytaniami dzieci (*child conferencing*), oprócz zdjęć dokumentujących aktywność dzieci pojawiają się zdjęcia wykonywane przez dzieci, które nie tylko stają się dla nich narzędziem do utrwalenia i przekazania treści, ale też rozwijania kompetencji posługiwania się aparatem czy kamerą w celu pokazania miejsc ich przebywania, sytuacji, przedmiotów dla nich ważnych, zabawnych. To również wspólne wędrowanie (*tours*) z dziećmi i wędrowanie za dziećmi, gdy one wyznaczają kierunki i zapraszają dorosłych do podróży przez ich świat. Wreszcie tworzenie map (*map-making*) jako forma dokumentowania przez dzieci ich doświadczeń, pomysłów, refleksji, np. z wędrowek, stanowiące interesujący przedmiot rozmowy dla innych dzieci czy źródło wiedzy o dzieciach.

Biorąc pod uwagę ten rodzaj równoległości perspektyw (metodologicznej i metodycznej), podczas prowadzenia badań partycypacyjnych skupiałam się nie tylko na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, jak zastosować badania mozaikowe do poznawania świata dzieci, lecz również na pytania, do czego zastosowanie strategii mozaikowej doprowadzi dorosłych i dziecięcych uczestników badań, co poznam jako badaczka, co poznają dzieci jako uczestnicy tych spotkań (również badacze); jaki fragment siebie odsłonią przede mną dzieci uczestniczące w badaniach i wreszcie – jakie będą losy analizowanych na zajęciach pojęć w umysłach dzieci. To inspirujące mnie zadanie ujęłam w dwóch problemach badawczych:

1. Jaki obraz dziecięcego świata można zrekonstruować na podstawie werbalizowanych i wizualizowanych doświadczeń dzieci? (Gdzie dzieci prowadzą badacza, co mu pokazują, jak i co o tym mówią itd.).
2. Jak dzieci badają świat doświadczany na co dzień? Jakie okazje uczenia się o świecie pojawiają się w trakcie posługiwania się przez dzieci metodami strategii mozaikowej?

Pierwszy wymiar powyższych pytań odnosi się do badania świata dzieci przez dorosłego badacza. Odpowiedzi na ten problem badawczy są czerpane z wypowiedzi dzieci, miejsc, do których prowadziły dorosłego, ich komentarzy, wykonanych fotografii, rysunków, prac pisemnych, nagranych filmów. W zależności od poznawanego wymiaru dziecięcego świata (podejmowanego projektu, analizowanego zagadnienia) pierwszy ogólny problem badawczy przybierał bardziej

szczegółowe realizacje. Gdy przedmiotem wspólnych poszukiwań była np. kategoria Innego, przybierał on postać bardziej precyzyjnych pytań badawczych, tj.: jaki obraz Innego można zrekonstruować na podstawie werbalizowanych i wizualizowanych doświadczeń dzieci?; jak dzieci konstruują obraz Innego w trakcie ich badawczej aktywności z wykorzystaniem metod strategii mozaikowej? (Nowak-Łojewska, w druku). Gdy eksploracje dotyczyły kategorii uczenia się z myślą o nabywaniu kompetencji społeczno-obywatelskich, poszukiwania badawcze skupiły się wokół następujących pytań: jaki obraz społeczeństwa obywatelskiego można zrekonstruować na podstawie werbalizowanych i wizualizowanych doświadczeń dzieci?; jakie kompetencje społeczne i obywatelskie dzieci zdobywają przez uczenie się o świecie w trakcie ich badawczej aktywności z wykorzystaniem metod strategii mozaikowej? Przy każdym realizowanym projekcie badawczym i podejmowanym w nim temacie przedmiotem analiz były znaczenia nadawane pojęciom konstruowanym przez dzieci i tworzonemu przez nie sposobom rozumienia wybranego aspektu rzeczywistości (Nowak-Łojewska 2024a).

Drugi wymiar sformułowanych pytań badawczych (drugi problem główny) dotyczy poznawania świata przez dzieci. Odnosi się do tych sytuacji, które stały się dla nich okazją do dzielenia się ich wiedzą i uczenia się. Wykorzystywane przez dzieci metody badań mozaikowych pozwalały wchodzić im w różne role (obserwatora, fotografa, turysty, rysownika nauczyciela czy przewodnika) i uruchamiały różne formy komunikowania się (mówienie, pisanie, opowiadanie, dyskutowanie, argumentowanie itd.). Stwarzały okazje do wielości i różnorodności interakcji, korzystania z wielu umiejętności: głośnego myślenia (Britton 1971), eksperymentowania, rozwiązywania problemów czy werbalizowania swoich emocji. Pozwalały na działania w zróżnicowanym środowisku (klasa, środowisko pozaszkolne). Rozwijały poczucie sprawstwa i świadomość własnej skuteczności. Działania te ułożone były w dydaktyce konstruktywistycznej (Klus-Stańska 2018), co ułatwiało możliwość pokazania, jak korzystając ze strategii mozaikowej, można być jednocześnie badaczem świata dzieci i facylitatorem ich uczenia się.

Perspektywa dorosłego *versus* perspektywa dziecka – przykłady z badań

Materiał, jaki uzyskałam w toku realizowanych badań partycypacyjnych, opisuję zgodnie z przyjętą koncepcją, tj. w dwóch aspektach (metodologicznym i metodycznym), którym odpowiadają dwie perspektywy: **dorosłego jako badacza i gościa** w świecie dzieci oraz **dziecka jako aktywnego uczestnika badań**, uczącego się podmiotu i **gospodarza** przestrzeni, do której zaprasza dorosłego jako partnera swoich eksploracji. Prezentację badań poprzedzam kilkoma wyjaśnieniami.

Uzyskany materiał to tylko wycinek (zaledwie jedno przykładowe spotkanie edukacyjne) z bogatej całości obejmującej trzy lata wspólnej pracy badawczej, tj. pełen cykl edukacyjny od klasy I do klasy III w jednej z gdyńskich szkół publicznych. Stałym elementem tych spotkań było regularne wykorzystywanie podczas ich realizacji metod strategii mozaikowej i nieustanne inspirowanie się głosem dzieci (ich pytaniami, zainteresowaniami, wątpliwościami

i odkryciami). Cała reszta, a więc planowanie spotkań edukacyjnych, pomysły na ich realizację, tematy, problemy do rozstrzygnięcia wyłaniały się z bieżącej aktywności uczniów i były konstruowane we współpracy z nimi. Organizując edukacyjne spotkania, uwzględniałam potencjał rozwojowy dzieci i ich zainteresowania, ale też wymagania podstawy programowej. Te jednak realizowałam głównie w obszarze rozwijania czytania, pisania, liczenia i poznawania pojęć, pojawiających się przy okazji tematów podejmowanych przez dzieci i ich realizacji z wykorzystaniem kreatywnych metod. Dzieci nieustannie doskonaliły swoje umiejętności w zakresie czytania, pisania, liczenia, ale wynikało to z ich potrzeby opanowywania narzędzi komunikowania się, zdobywania informacji, ich porządkowania (okazja do obliczeń, klasyfikowania itp.). Pozwoliło to odejść od programocentryzmu na rzecz aktywności badawczej dzieci, eksploracyjności, problemowości, naukowości i otwartości na nowe zagadnienia (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 209–210).

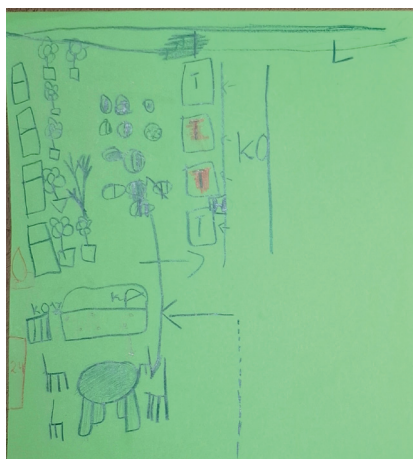
Narzucanie tematów według klucza przewodnikowych scenariuszy zajęć zintegrowanych zastąpiła „skrzynka pytań”. Zawierała ona zadawane przez dzieci pytania, zapisywane na karteczkach i tam przechowywane, a potem systematycznie analizowane (przynajmniej raz w tygodniu) i wykorzystywane przy tworzeniu projektów zajęć. Była to dobra okazja do stosowania przez dzieci mowy eksploracyjnej (Barnes 1988; Nowak-Łojewska 2024b) i przekładania jej na nowość i oryginalność podejmowanych wspólnie tematów. Inwencja dzieci nieustannie mnie zaskakiwała, a problematyka zajęć daleko wychodziła poza programowe realizacje, sięgając do ważnych dziedzin wiedzy i umiejętności dzieci.

Jako realizatorka badań z dziećmi cieszyłam się z takiego zaangażowania uczniów. Dodatkowym wzmocnieniem w ich realizacji stały się wspomniane metody strategii mozaikowej (wędrowanie, obserwowanie, fotografowanie, rozmawianie itd.), które dla mnie były źródłem wiedzy o świecie dzieci, dla dzieci stawały się sposobami uczenia się. To, co z założenia było zabiegiem metodologicznym badaczki (badania partycypacyjne ze strategią metodologiczną i poznanie świata dzieci), stało się również angażującym dziecięce poznanie rozwiązaniem edukacyjnym (metodycznym), rozszerzającym ich przestrzeń poznawania. Pozawalało mi to na odejście od dydaktyki metody, skoncentrowanej na efektach uczenia się, do dydaktyki wiedzy, eksponującej proces uczenia się (Klus-Stańska 2024), od zawężonej wiedzy o świecie dzieci do eksploracji tego świata. Towarzyszyłam dzieciom jako zaproszony gość, dzięki temu zauważyłam, że perspektywa dorosłego, bez otwarcia się na perspektywę dziecka, zawęża pole badawcze i gromadzone wyniki badań. Gdy przełamalam kategorię „wiem lepiej” (typową dla myślenia dorosłego), otworzyły się przede mną przestrzeń nowych znaczeń i szczere zaproszenie dzieci do swojego świata. Ten zaskakiwał mnie bogactwem pomysłów, zainteresowań, pytań, ale również problemów, konfliktów, lęków czy trudnych emocji. Poniżej przedstawiam jedną z takich sytuacji – *case study* (Clark, Moss 2011), uzupełnioną wachlarzem znaczeń konstruowanych przez dzieci. Traktuję tę sytuację jako relację z podróży, do której zostałam zaproszona przez dzieci i która dała mi okazję do poznania i analizy umysłowych losów pojęć² i znaczeń tworzonych przez dzieci.

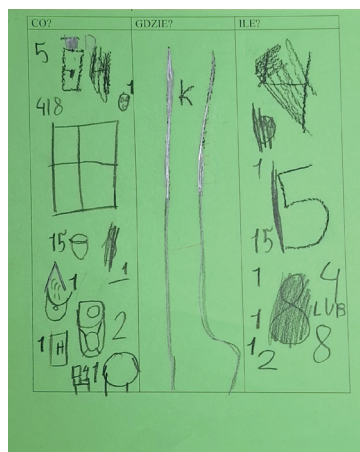
² Termin zaczerpnięty z tekstu D. Klus-Stańskiej *Wiedza w szkole* (Klus-Stańska (red.) 2024: 16).

Zaprezentowane *case study* dotyczy **tematu szkoły jako miejsca**, w którym pojawiły się dzieci w pierwszych dniach września i rozpoczęły szkolną edukację. Zajęcia były realizowane z wykorzystaniem **metody wędrowania (*tours*)** i były jednymi z pierwszych, na jakie zdecydowałam się w podjętym cyklu badawczym.

Perspektywa badacza/dorosłego prowadziła mnie do wycieczki po szkole, tworzenia planu szkoły, poznania ważnych dla pierwszoklasistów miejsc szkoły, aby lepiej się w niej orientowali i czuli bezpiecznie. Dzieci rozpoczęły wędrowanie od rozpoznania szkolnego korytarza, na którym znajdowała się ich sala lekcyjna. Podzielone na trzy grupy miały za zadanie rozpoznać: grupa 1 – prawą stronę korytarza; grupa 2 – lewą stronę korytarza; a grupa 3 – koniec korytarza z zejściem do schodów. Dzieci rysowały plan miejsca i prowadziły jego ewidencję zgodnie z pytaniami umieszczonymi w tabeli na karcie pracy (ryc. 1A, B).



A.



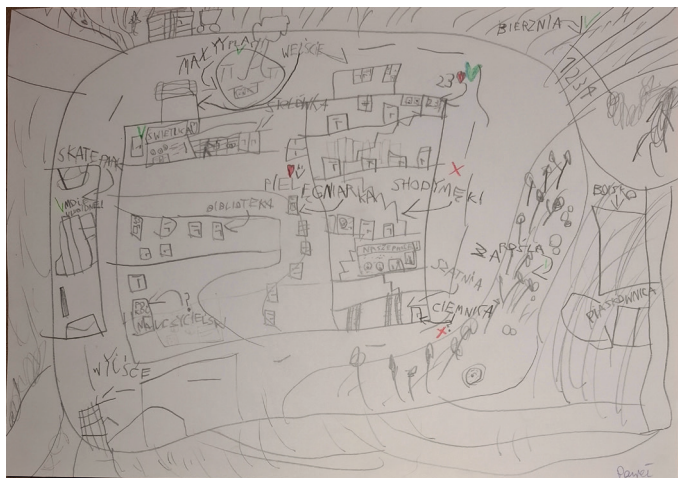
B.

Rycina 1.A, B. Karta pracy: rysunkowa ewidencja lewej strony korytarza

Źródło: badania własne.

Na podstawie zebranego materiału dzieci opowiadały o wynikach swoich poszukiwań. Ustaliły, ile sal lekcyjnych znajduje się na korytarzu, gdzie mieszczą się toalety dla dziewczynek, gdzie dla chłopców, a gdzie dla nauczycieli, dostrzegły strefę relaksu, strefę zabawy i aktywności ruchowej. Na pozór proste zadanie dało im okazję do wielu aktywności (liczenie, pisanie, dyskutowanie), a także zwiększyło ich poczucie bezpieczeństwa i orientacji w przestrzeni. Następnym krokiem było wędrowanie po szkole, którego efektem były narysowane plany budynku (czasem łącznie z terenem wokół szkoły), połączone z nazywaniem miejsc i prezentowaniem osobistych odczuć, refleksji, emocji związanych z tymi miejscami: od bardzo pozytywnych po negatywne lub wręcz lękowe. Dzieci wskazywały takie miejsca, jak ich sala (nr 23), stołówka, biblioteka, sala gimnastyczna, świetlica, szatnia czy pokój nauczycielski. Ponieważ pracowały

w grupach, bardzo sobie pomagały w ich nazywaniu i lokalizowaniu. Te, których nazw nie знаły, określały tworzonymi przez siebie terminami. Do nich należała **ciemnica (szkolna piwnica)** czy **schody męki**, gdy chciały podkreślić wysiłek, jaki trzeba zrobić, aby dostać się do ułokowanej na drugim piętrze ich sali lekcyjnej. Wędrując lub pokazując miejsca na wykonanej mapie, wchodziły w rolę przewodnika i komentatora wyrażającego swój stosunek do tych przestrzeni. Na rycinie 2 widać przykład takiej mapy, opatrzonej legendą.



Rycina 2. Mapa szkoły

Źródło: badania własne.

Do podobnych prac dzieci pisały lub przekazywały słownie komentarze. Oto kilka przykładów:

U1: Lubię bardzo salę 23 i pielęgniarkę. Nie lubię stołówek, bo jest tam głośno. Nie lubię świetlicy, bo jest tam nudno. Lubię pielęgniarkę, bo to jest moja ciocia. Lubię salę 23, bo tam są moi przyjaciele i moja pani.

U2: Lubię bieżnię, bo można tam biegać. Lubię 23, bo to moja sala i wiem, co ze sobą rano w niej zrobić. Lubię świetlicę, bo tam można się bawić, i skatepark, lubię plac zabaw.

U3: Lubię klasę 23, sali 22 nie lubię, bo jej nie znam, a sala 24 nie podoba mi się w środku.

U4: Lubię klasę 23, bo tu lubię robić matkę, i salę 16, bo tu chodzę na tenis.

U5: Lubię kanapę, bo można na niej odpocząć, i lubię okno na korytarzu, bo mogę oglądać skatepark.

U6: Lubię salę 23, bo to jest moja sala i moi koledzy i koleżanki i są klocki do układania. Lubię plac zabaw i sztuczną plażę. Nie lubię świetlicy, bo tam są złe panie, które krzyczą i trochę skarżą.

U7: Lubię salę 23, stołówkę. Ale nie lubię lekcji polskiego, bo mi się go trudno robi. Gdybym lepiej czytał, to bym lubił.

Komunikaty te stanowiły coś więcej niż tylko opis przestrzeni. Dowiadujemy się z nich o relacjach rodzinnych, przyjaźniach, o skali atrakcyjności tych miejsc (fajnie/nudno/głośno/straszenie/ciekawie), o zachowaniach innych nauczycieli wobec dzieci, ale również o dziecięcym potencjale, ich mocnych i słabych stronach, ich umiejętnościach. To przejaw dziecięcego myślenia i jego komunikowania, okazja do poznania osobistej wiedzy dzieci, zainteresowań i zasobu językowego. To stały kontakt z dziecięcym socjolektem, potoczną i spersonalizowaną odmianą języka właściwą dla dzieci (Ablewicz 1997), tworzoną przez dzieci w toku prowadzonych interakcji. To arena przeróżnych praktyk komunikacyjnych z większym lub mniejszym zasobem leksykalnym, ale na pewno z ogromnym potencjałem osobistych znaczeń.

Zaproponowany przeze mnie temat szkoły otworzył przestrzeń do kolejnych realizacji, których nie zaplanowałam (nie przyszły mi one do głowy), ale które sprowokowały dzieci do działania. Tak wyłoniła się **perspektywa dziecka**, która prowadziła w stronę rozmowy o wymarzonej szkole, jej wyglądzie, sposobach uczenia się, ważnych tematach, umiejętnościach, jakie dzieci chciałyby zdobywać. Najpierw dzieci zwizualizowały to w formie rysunków, których treść wyjaśniały w swoich narracjach. Poniżej kilka takich wypowiedzi:

U1: Chciałbym szkołę jak Hogwart, żeby uczyć się magii, latać, robić eksperymenty, żeby było więcej frajdy, zabawy, WIĘCEJ NAUKI. Żeby nie było ciągle to samo, bo mamy ciągle te same lekcje. Żeby nie nudzić się. Na świecie jest tyle ciekawych rzeczy.

U2: Marzy mi się kosmiczna szkoła, jak statek kosmiczny. Nie tylko czytanie, pisanie, liczenie, ale uczyć się o grawitacji, pływać, tańczyć, gotować. Łączyć wszystko, aby się więcej działo. A my tylko siedzimy.

U3: Nowoczesna szkoła: sztuczne słońce i chmury, wehikuł czasu, żeby podróżować; lasery i kamery, żeby obronić szkołę przed atakami; roboty, które będą pomagały ludziom, gdy oni się męczą. Żeby więcej się działo. Stara szkoła jest nudna. Za dużo krzyku i hałasu, mało ruchu i zabawy.

U4: Więcej bezpieczeństwa. W ósmych klasach dzieją się dziwne rzeczy. Na przerwach ci starsi popychają młodszych. Potrzebny jest skaner, żeby sprawdzać, kto wchodzi do szkoły. W szatni klima. Żeby nie było matmy, bo nudna, ale chemia jest fajna. Bo chcę być naukowcem i robić eksperymenty.

U5: Uczyć się tego, co się lubi. Ale ta szkoła jest jak więzienie; trzeba w niej ciągle być i tylko robić, to co każą. Nie można wychodzić na dwór.

Zacytowane wypowiedzi uczniów odkrywają rozległe pole znaczeń. Kryje się za nimi lista dziecięcych pragnień, marzeń, sugestii, które można traktować jako kierunki dobrych zmian w edukacji i odpowiedzi dla nas dorosłych. Dzieci chcą uczyć się z przyjemnością, w ciekawszym środowisku, bogatym w pomoce, różnorodnym i współczesnym. Chcą opanowywać przydatne im w życiu umiejętności, badać, odkrywać i rozwijać talenty. Chcą czuć się bezpiecznie i być szanowane. Sugerują ciekawszą szkołę, otwartą na ich wiedzę i zainteresowania, odpowiadającą ich potrzebom i przygotowującą do życia. Trudno ignorować taki

głos, szczególnie że koresponduje on z badaniami ze świata dorosłych. Wykrzyczane przez 8-letniego chłopca zdanie: „Taka szkoła jest jak więzienie”, wpisuje się w podjętą przed laty przez Johna Holta (2007) czy Ivana Illicha (1976) krytykę szkolnej edukacji. Nawiązuje również do postawionego przez Dorotę Klus-Stańską pytania o to, dokąd zmierza polska szkoła, gdy często „jest **skansenem kulturowym** nie tylko niezapewniającym nabywanie kompetencji do radzenia sobie we współczesności, ale wręcz pielęgnującym kompetencje bezużyteczne, autodestrukcyjne wobec jednostki i społeczeństwa” (Klus-Stańska 2008: 26).

Refleksja na podsumowanie

Zdaniem Russella J. Quaglia i Michaela J. Corso (2015) mamy wybór: albo będzie to zgoda na głos ucznia jako instrument dobrych zmian i wspólne podążanie w poszukiwaniu alternatyw, albo będzie to jego wyciszenie lub deformowanie. Akceptacja pierwszego wyboru to szacunek dla opinii uczniów, ich wypowiedzi, motywacji, aspiracji, które mogą być pomocą w wyznaczaniu nowych wartościowych kierunków w edukacji, nowych pól badawczych, nowych rozwiązań. Takim doświadczeniem są dla mnie opisywane w tekście spotkania z dziećmi, ich słowa, myśli i badawcze zaangażowanie, którego doświadczyłam jako uczestniczka badań z dziećmi i za które jestem im wdzięczna.

Literatura

- Ablewicz K. (1997), *Język potoczny jako warunek dialogu edukacyjnego – w poszukiwaniu języka pedagogiki*. „Edukacja”, 3.
- Barnes (1988), *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Tłum. J. Radzicki. Warszawa, WSiP.
- Britton J. (1971), *Talking to learn*. W: D. Barnes (ed.), *Language, the learner and the school*. Harmondsworth, Penguin.
- Clark A. (2005), *Talking and listening to children*. W: M. Dudek (ed.), *Children's space*. Oxford, Elsevier.
- Clark A., Moss P. (2011), *Listening to young children. The mosaic approach*. London, NCB.
- Clark J. (2004), *Participatory Research with Children and Young People: Philosophy, Possibilities and Perils*, https://www.researchgate.net/publication/233341556_Participatory_research_with_children_and_young_people_philosophy_possibilitiesand_perils, 21.08.2025.
- Coyne I., Carter B. (2018), *Participatory Research in the Past, Present and the Future*. W: I. Coyne, B. Carter (eds.), *Being Participatory: Researching with Children and Young People*. Cham, Springer International Publishing.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*. Tłum. K. Gawlicz. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Gawlicz K., Röhrborn B. (2014), *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*. Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Holt J. (2007), *Zamiast edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Illich I. (1976), *Spoleczeństwo bez szkoły*. Tłum. F. Ciemna. Warszawa, PIW.

- James A., Prout A. (1990), *A new paradigm for the sociology of childhood?* W: A. James, A. Prout (eds.), *Constructing and Reconstructing the Child: Contemporary Issues in the Social Study of Childhood*. London, Falmer Press.
- Kehily M.J. (2008), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Tłum. ks. M. Kościelniak. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Kellett M. (2005), *Children as Active Researchers: A New Research Paradigm for the 21st Century?* Centre for Childhood, Development and Learning. The Open University. <http://eprints.ncrm.ac.uk/87/1/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf>, 21.08.2025.
- Klus-Stańska D. (2008), *Dokąd mierza polska szkoła? – pytanie o ślepe uliczki, kierunki i konteksty*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd mierza polska szkoła?* Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D. (2024), *Wiedza w szkole*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Kochanowska E. (2021), *Wspólnota uczenia się drogą ku rozumieniu znaczeń przez dziecko*. W: E. Kochanowska (red.), *(Z)rozumieć świat dziecka. Od kontekstów nadawania znaczeń po dziecięce znaczenia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kondracka-Szała M. (2021), *Muzyka popularna i dziecięce sposoby jej odczytywania – metodologiczno-teoretyczny zarys projektu badawczego*. W: E. Kochanowska (red.), *(Z)rozumieć świat dziecka. Od kontekstów nadawania znaczeń po dziecięce znaczenia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Krzychała S., Zamorska B. (2008), *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Mayall B. (2013), *A history of a sociology of childhood*. London, UCL Institute of Education Press.
- McCartan C., Schuboltz D., Murphy J. (2012), *The Self-Conscious Researcher – Post-Modern Perspectives of Participatory Research with Young People*. „Forum: Qualitative Social Research”, 13(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1798/0>, 20.08.2025.
- Mironiuk A. (2021), *Dziecko w wieku przedszkolnym jako uczestnik sztuki abstrakcyjnej, czyli kilka uwag o przełamywaniu stereotypów oraz poszukiwaniu rozwiązań*. W: E. Kochanowska (red.), *(Z)rozumieć świat dziecka. Od kontekstów nadawania znaczeń po dziecięce znaczenia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak-Łojewska A. (2021), *Podążając śladem dziecięcego rozumienia świata społecznego. Uwagi na marginesie badań mozaikowych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 52(1).
- Nowak-Łojewska A. (2024a), *Kim jest obywatel? Reprezentacje obywatelskości w aktywności dzieci – badania partycypacyjne*. „Colloquium”, 55(3).
- Nowak-Łojewska A. (2024b), *Komunikacja w szkole*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak-Łojewska A. [w druku], *„Inny” w rozumieniu dzieci. Potencjał badań partycypacyjnych z wykorzystaniem strategii mozaikowej*.
- Rinaldi C. (1993), *The emergent curriculum and social constructivism*. W: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The hundreds of languages of children*. Norwood, NJ, Ablex.

- Smolińska-Theiss B. (2014), *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Sommer D., Pramling-Samuelsson I., Hundeide K. (2010), *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. London–New York, Springer.
- Quaglia R.J., Corso M.J. (2015), *Głos ucznia. Instrument dobrych zmian w edukacji*. Tłum. A. Sorówka-Łach. Warszawa, Wolters Kluwer.
- Zalewska-Królak A. (2025), *Metodologia otwarta na dzieci*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zwiernik J. (2012), *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*. „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2.
- Zwiernik J. (2019), *Partycypacyjne badania dzieci jako proces emancypacyjny*, W: M. Wiśniewska-Kin, J. Bonar, A. Buła (red.), *Horyzonty dziecięcych znaczeń. Granice – rozpoznania – perspektywy*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Małgorzata Kowalik-Ołubińska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.61.03>

ORCID: 0000-0001-9687-9862

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

malgorzata.olubinska@uwm.edu.pl

Międzygatunkowe spotkania jako przestrzeń uczenia się i stawania się dzieci¹

Summary

Interspecies Encounters as a Space for Children's Learning and Becoming

The intent of the author is to present interspecies encounters as a space conducive to children's learning and becoming together with non-human others. The thesis presented is closely related to the ideas of posthumanism, which is why the author recalls the fundamental threads of posthumanist thought in the first part of the article. Further on, the author draws attention to the educational approach inspired by the ideas of posthumanism referred to as the common worlds pedagogy, the essence of which is children's learning *with* the world while establishing a close, direct relationship with it. In the following part of the article, the author presents, referring to her own research project, stories about children's encounters with representatives of other species, during which relations were established between them at the intra-action level. Stories about such encounters illustrate a thesis according to which interspecies encounters constitute a space in which it is possible to be together, to become *with* each other, to learn *from* and *with* each other.

Keywords: interspecies encounters, posthumanism, common worlds pedagogy, children's learning and becoming with non-human others

Słowa kluczowe: spotkania międzygatunkowe, posthumanizm, pedagogia wspólnych światów, uczenie się i stawanie się dzieci z pozaludzkimi innymi

Wprowadzenie

We współczesnej nauce daje się dostrzec zmianę w sposobie myślenia o usytuowaniu człowieka w świecie, ujawniającą się w zwrocie w stronę idei posthumanizmu. Coraz częściej podważa się bowiem zasadność przypisywania człowiekowi nadrzędnej pozycji w świecie, uznaje się go za jeden z elementów sieci wzajemnie powiązanych ze sobą bytów. Zwolennicy tego poglądu w centrum swoich analiz sytuują nie człowieka, lecz sieci sił materialnych i dyskursywnych, których wszystkie ogniwa wiążą relacje współzależności i pokrewieństwa (Barad 2007; Braidotti 2014; Haraway 2016; Kowalik-Ołubińska 2025).

¹ Artykuł nawiązuje bezpośrednio do monografii Małgorzaty Kowalik-Ołubińskiej *Dzieciństwo – naturokultura – edukacja. W stronę posthumanistycznej pedagogii wspólnych światów* (2025).

W perspektywie posthumanizmu człowiek postrzegany jest zatem jako byt relacyjny i materialny ściśle związany ze światem, jako jeden z wielu aktorów egzystujących we wspólnotach ludzko-pozaludzkich określanych mianem „wspólnych światów” (*common worlds*) (Taylor 2013; Taylor, Pacini-Ketchabaw 2015, 2019). Termin ten wywodzi się z poglądów Brunona Latoura (2009) przekonującego o możliwości budowania wspólnego świata zrzeszającego ludzi i nie-ludzkich innych.

Zasygnalizowane idee stanowią teoretyczno-filozoficzną przesłankę rozważań prowadzonych przeze mnie w artykule, co trafnie oddaje użyty w tytule termin: „międzygatunkowe spotkania”. Wspomniany wcześniej koncept wspólnych światów bliski jest stosowanemu przez Donnę Haraway (2008) pojęciu *worlding*, które oznacza „wspólne tworzenie światów” (*making worlds together*) i uznawane jest za proces „stawania się-z” (*becoming-with*) innymi gatunkami. Wszystkie gatunki powstają bowiem w wyniku kształtującego je międzygatunkowego „tańca spotkań” (*dance of encounters*) (Haraway 2008: 4). Wspólne światy można w związku z tym postrzegać jako ciągle zmieniające się systemy, które tworzą się i przekształcają za pośrednictwem spotkań między ich ludzkimi i nie-ludzkimi mieszkańcami.

Zwrot w stronę idei posthumanizmu znajduje wyraz w kontekście edukacyjnym, w którym coraz częściej są przywoływane idee wspólnotowości, relacyjności, stawania się i stawania się-z. Zmierzają w nim ku podejściu pedagogicznemu pozwalającemu dzieciom na uczenie się i stawanie wspólnie ze światem, na nawiązywanie pogłębionych relacji zarówno z ludźmi, jak i z bytami pozaludzkimi. Podejście to, określane mianem „pedagogii wspólnych światów” (*common worlds pedagogy*), rozumiane jest jako praktyka edukacyjna umożliwiająca dzieciom nawiązywanie bliskich, bezpośrednich i niehierarchicznych relacji z nie-ludzkimi innymi w trakcie spotkań międzygatunkowych (Taylor, Pacini-Ketchabaw 2015, 2019; Taylor i in. 2021; Kowalik-Olubińska 2023, 2025).

W związku z tym celem artykułu uczyniłam ukazanie międzygatunkowych spotkań jako przestrzeni sprzyjającej uczeniu się i stawaniu się dzieci z pozaludzkimi innymi. Rozważania w nim zawarte rozpoczynam od przywołania kluczowych wątków dyskursu posthumanistycznego i zainspirowanej ideami posthumanizmu pedagogii wspólnych światów. Następnie przedstawiam, nawiązując do autorskiego projektu badawczego, opowieści o spotkaniach dzieci z pozaludzkimi innymi czy też – jak powiedziałyby Haraway – z pozaludzkimi partnerami w przestrzeniach wspólnych światów. Autorka przekonuje, że ujawniające się w międzygatunkowych spotkaniach poczucie wspólnotowości sprawia, że termin „pozaludczy inni” można zastąpić trafniejszym określeniem „pozaludczy partnerzy” (Haraway 2008). Podzielam stanowisko autorki i używam tego terminu w tekście artykułu.

Kluczowe wątki dyskursu posthumanistycznego

Odchodzenie w naukach społecznych i w humanistyce od antropocentrycznej wizji człowieka i świata łączy się z akceptacją w nich dwóch powiązanych ze sobą wątków dyskursu posthumanistycznego. Jednym z nich jest decentralizacja ludzkiego podmiotu, drugim

zaś – wychodzenie poza dychotomie, poza „wytyczanie wyraźnych granic między bytami, zjawiskami i kategoriami, w tym między naturą i kulturą” (Kowalik-Olubińska 2025: 6). Wątki te ujawniają się z całą wyrazistością w nurcie posthumanizmu krytycznego, w którym jednoznacznie odrzuca się antropocentryzm, aprobując jednocześnie założenie o znaczącej roli pozaludzkich innych jako uczestników zdarzeń. Przyjmuje się w nim także postawę nieufności wobec nadmiernego entuzjazmu dla technologii (Haraway 2003; Radomska 2010; Braidotti 2014; Kowalik-Olubińska 2025).

W świetle idei posthumanizmu człowiek zostaje pozbawiony centralnej pozycji w świecie oraz statusu jedynego sprawczego podmiotu egzystującego we wszechświecie. Teza ta wyraźnie uwidacznia się w poglądach Rosi Braidotti, uznającej przyjęcie założeń egalitaryzmu, który dookreśla mianem „*bio-centrycznego*” (*bio-centered*) i „*zoe-centrycznego*” (*zoe-centered*), za istotę dokonującego się współcześnie zwrotu postantropocentrycznego (Braidotti 2006: 42; zob. także Braidotti 2014). Autorka twierdzi przy tym, że nie musimy odrzucać pojęcia ludzkiej podmiotowości, lecz jedynie starać się ją zrozumieć przez pryzmat idei posthumanizmu. W związku z tą konstatacją definiuje pojęcie podmiotu „w kontekście ekofilozofii wielokrotnych przynależności jako podmiot relacyjny, ukonstytuowany w i dzięki wielości”, podmiotowość zaś uznaje za wyraz „ucieleśnionej (...), wspierającej się na mocnym poczuciu kolektywności, relacyjności, a zatem i tworzeniu wspólnoty” (Braidotti 2014: 120–121). Autorka opowiada się za przyjęciem radykalnej podmiotowości posthumanistycznej opierającej się na założeniach etyki stawania się. Istotę rzeczy stanowi tutaj przejście od podmiotowości jednolitej do nomadycznej. Nomadyzm oznacza „bycie pomiędzy, nieustanne stawanie się jakimś i kimś” (Środa 2023: 118). Stawanie się można zatem utożsamiać z „ucieczką poza normę, z pozytywną samoalienacją, byciem innym, byciem wielością” (Środa 2023: 122).

Kwestionowanie wyjątkowości człowieka i jego miejsca w świecie prowadzi do przyjęcia tezy, w świetle której jawi się on jako jeden z aktorów współkonstytuujących biosferę. Należy zatem, jak sugeruje Haraway, stworzyć nowy, uwolniony od antropocentryzmu związek człowieka z naturą. Natura bowiem jest tworzona nie tylko przez ludzi, ale także przez nie-ludzi. Przyjęcie takiego poglądu łączy się z potrzebą przemyślenia kwestii sprawstwa w sposób umożliwiający dojście do przekonania, że „nie wszyscy aktorzy są «nami»”, bo „nie wszyscy są ludzcy, nie wszyscy są organiczni, nie wszyscy są technologiczni” (Haraway 1992: 297). Autorka przekonuje, że różne gatunki, włączając również człowieka, zawsze koegzystowały ze sobą, wspólnie ewoluowały, co utrudnia wyznaczenie tego, gdzie na pewno zaczyna się i kończy człowiek i nie-człowiek (czy też „natura” i „kultura”). Nerozerwalność związku łączącego ludzi z bytami, jednostkami i siłami pozaludzkimi oddaje zaproponowane przez autorkę pojęcie „*naturokultury*” (*natureculture*) (Haraway 2000, 2012) – wskazuje ono na istnienie ścisłego powiązania natury z kulturą oraz na płynność, porowatość granic między nimi.

Dążenie do zniesienia opozycji natura/kultura ujawnia się też we wspomnianym wcześniej pojęciu wspólnego świata (wspólnych światów), które wiąże się, podobnie jak koncept naturokultury, z dążeniem do połączenia natury z kulturą w jedną spójną całość. Jego istotę

można sprowadzić do stwierdzenia: „ludzie nie są jedynymi twórcami czy opiekunami tego, co wspólne” (Nelson i in. 2018: 8). Sprawczość w obrębie wspólnych światów nie stanowi zatem wyłącznie ludzkiej domeny, lecz odnosi się także do bytów pozaludzkich i ma rozproszony, relacyjny i zbiorowy charakter (szerzej na ten temat zob. Kowalik-Olubińska 2025).

Przywołany sposób myślenia o materii i świecie oraz ujmowania kwestii ontologicznych uwidacznia się w pojęciu „sprawczego realizmu” (*agential realism*) Karen Barad (2007). Zdaniem autorki pojęcie to kwestionuje metafizykę opartą na jednostce i ukazuje proces konstituowania się obiektów za pośrednictwem „intra-aktywności” (*intra-activity*), która odnosi się do relacji zachodzących między organizmami a materią (ludzką i pozaludzką). Relacje te zawiązują się na poziomie horyzontalnym, co oznacza, że między podmiotami tych relacji nie istnieją wyraźne granice (Barad 2007; zob.: Hyży 2017; Kowalik-Olubińska 2025). Pojęcie intra-aktywności oznacza zatem, że nie możemy uznawać siebie za istoty oddzielone od świata, lecz przeciwnie – powinniśmy postrzegać siebie jako ściśle z nim związane byty, stanowiące jego integralny element (Barad 2007). Należy podkreślić, iż sygnalizowane wyżej wątki myślenia posthumanistycznego wyraźnie ujawniają się także w polskim kontekście akademickim. Wpisują się w nie poglądy głoszone m.in. przez Monikę Bakke (2010, 2015), Mariettę Radomską (2010), Lucynę Kopciewicz (2015), Piotra Zawojskiego (2017), Maksymiliana Chutorańskiego (2019, 2021), Małgorzatę Obrycką (2020), Magdalenę Środę (2023).

Warto dodać, że do relacji ludzie–nie-ludzie w analogiczny do przywołanego sposób odnoszą się przedstawiciele nauk przyrodniczych. Prowadzone przez nich badania dostarczają coraz więcej dowodów na istnienie wspólnej historii ludzi i organizmów pozaludzkich, na zachodzenie procesu symbiogenezy i zjawiska podzielenia świata przez współzamieszkujące go byty (Gilbert i in. 2012). W obrębie pola badawczego określanego mianem biosocjologii stawia się w związku z tym tezę o konieczności wychodzenia poza perspektywę postrzegania ludzi jako gatunku odesparowanego od innych (Ingold 2013). Nie istnieje więc, jak zauważa Mick Smith, „możliwość wyłączenia człowieka ze wspólnoty różnych istot, które są powiązane ze sobą na miliard różnych sposobów” (Smith 2013: 30).

Posthumanizm jest zatem powiązany z dokonywaniem się zmiany ontologicznej. Polega ona na odchodzeniu od poglądu, zgodnie z którym człowiek jest istotą odseparowaną od świata, będącą jedynie obserwatorem świata i jego (ludzkich i nie-ludzkich) mieszkańców, oraz przyjmowaniu w jego miejsce tezy głoszącej, że człowiek jest bytem relacyjnym i materialnym, nierozzerwalnie związanym ze światem, uczącym się i stającym się razem z nim i za jego pośrednictwem (Bayne 2018; Kowalik-Olubińska 2025).

Pedagogia wspólnych światów, czyli w stronę uczenia się i stawania razem ze światem

Przywołane wątki dyskursu posthumanistycznego znajdują odzwierciedlenie w przestrzeni edukacyjnej. Uwidaczniają się one w czerpiącym inspirację z idei posthumanizmu

sygnalizowanym wcześniej podejściu edukacyjnym zwanym pedagogią wspólnych światów. Wychodzi się w niej poza założenia podejścia konwencjonalnego, w którym dzieci uczą się o świecie, przyglądając mu się z zewnątrz i poznając go z dystansu. Zamiast tego zmierza się do umożliwienia dzieciom uczenia się i stawania wspólnie ze światem w trakcie nawiązywania z nim relacji na poziomie intra-akcji. Stosowane przez Barad pojęcie „intra-akcji” (*intra-actions*) służy ukazaniu współzależności między bytami egzystującymi w określonych przestrzeniach świata. Oznacza ono zatem „wzajemne konstytuowanie się powiązanych ze sobą jednostek sprawczych” (Barad 2007: 33) i wiąże się z przyjęciem tezy, zgodnie z którą jednostki te wyłaniają się z formujących je bezpośrednich relacji, w jakie te jednostki wchodzą ze sobą.

Podstawę ontologiczną pedagogii wspólnych światów stanowi posthumanistyczna wizja dziecka jako istoty relacyjnej. Dziecko jawi się w niej jako istota powiązana z naturą i kulturą, której życie jest ściśle związane zarówno z ludźmi, jak i ze zjawiskami, bytami i jednostkami pozaludzkimi. Jest ono zatem postrzegane jako istota egzystująca we wspólnych światach naturokultury i współtworząca te światy (Prout 2005; Murris 2016; Kowalik-Ołubińska 2025). Karin Murris przekonuje, że dziecko „jest splątaniem; tworzonym przez pojęcia i siły materialne, w którym to, co społeczne, polityczne, biologiczne oraz maszyny obserwujące, mierzące i kontrolujące, jest ze sobą ściśle powiązane, splecione – wszystkie elementy wchodzą przy tym w intra-akcje, «tracąc» w tym procesie swoje wyraźne granice” (Murris 2016: 91). W posthumanistycznej wizji dziecka odchodzi się więc od ujmowania związku dziecka z naturą i kulturą w kategoriach oddzielenia i niezależności, w zamian dąży się do rozpatrywania tego związku w kategoriach relacyjności, wspólnotowości, współzależności i współbycia (więcej na ten temat zob. Kowalik-Ołubińska 2025).

Pedagogię wspólnych światów uznaje się za proces uczenia się i stawania wyłaniający się ze splątanych ze sobą relacji ludzko-pozaludzkich, budzący zaciekawienie tym, co nietypowe i niecodzienne, otwarty na nieprzewidywalność i niepewność, na wielość sposobów poznawania świata i budowania o nim różnorodnych narracji. Zmierza się w niej do tworzenia wielu okazji sprzyjających odśłanianiu złożonych powiązań między wszystkimi bytami współtworzącymi świat, zachęca do stawiania pytań otwartych i szukania wielu odpowiedzi, dąży do nawiązywania przez dzieci relacji międzygatunkowych.

Pedagogia ta nie jest regulowana przez ustalone ogólnie programy, lecz realizuje się w toku codziennych, trudnych do dokładnego zaplanowania, często niespodziewanych spotkań dzieci z przedstawicielami innych gatunków. To właśnie te międzygatunkowe spotkania uznaje się za kluczowy element pedagogii wspólnych światów. W ich trakcie dochodzi bowiem do nawiązywania się bliskich, bezpośrednich, niehierarchicznych relacji między dziećmi i pozaludzkimi partnerami. Tworzą zatem przestrzeń sprzyjającą uczeniu się i stawaniu się dzieci razem ze światem (por. Kowalik-Ołubińska 2025).

Międzygatunkowe spotkania dzieci we wspólnych światach naturokultury

W tej części artykułu prezentuję relacje ze spotkań dzieci z pozaludzkimi partnerami, nazywam je opowieściami. Tworzyłam je w trakcie realizacji autorskiego projektu badawczego zatytułowanego „Międzygatunkowe spotkania dzieci we wspólnych światach” (Kowalik-Ołubińska 2025). Służył on ukazaniu tego, jak posthumanistyczna pedagogia wspólnych światów jest realizowana w praktyce edukacyjnej. Zmierzałam zatem do pokazania, jak ujawnia się ona w konkretnej, lokalnej przestrzeni świata współzamieszkiwanego przez dzieci i byty pozaludzkie. Celem projektu uczyniłam eksplorację możliwości uczenia się i stawania się dzieci w starszym wieku przedszkolnym z pozaludzkimi innymi w trakcie bezpośrednich z nimi spotkań we wspólnych światach, wyłaniających się w przestrzeniach odwiedzanego lasu.

Odwołując się do założeń krytycznego nurtu myśli posthumanistycznej, w tym do koncepcji etyko-onto-epistemologii (Barad 2007), przyjąłam, że eksploracja tworzących się w trakcie tych spotkań relacji między dziećmi i bytami nie-ludzkimi, które stanowiły przedmiot moich badań, uzasadnia zastosowanie w nich postjakościowej orientacji badawczej. Kluczową rolę odgrywają w niej bowiem, jak przekonuje Elizabeth Adams St. Pierre, „nie metody, lecz pojęcia takie jak **splątanie** Karen Barad czy **asamblaż** Gilles’a Deleuze’a i Felixa Guattariego oraz ugruntowane w nich praktyki konceptualne (...)” (St. Pierre 2014: 1). Zastosowanie tej orientacji badawczej umożliwia zatem pogłębioną eksplorację „żywej relacyjności” (*live relationality*) (Hart, White 2022: 202).

Do przyjrzenia się dziecięcym relacjom z pozaludzkimi innymi wykorzystałam strategię wielogatunkowej etnografii, która jest utożsamiana z badaniami antropologicznymi wychodzącymi poza antropocentryzm. Ekspozuje się w niej bowiem sprawczość pozaludzkich innych i zmierza do zastąpienia dualistycznych ontologii perspektywami relacyjnymi. Perspektywy te pozwalają na podążanie za relacjami tworzącymi się w trakcie spotkań międzygatunkowych (Locke, Muenster 2015). Strategia ta pozwoliła mi na dokonanie zapisów wielu spotkań międzygatunkowych, do jakich dochodziło w trakcie wspólnych spacerów z dziećmi w przestrzeni lasu. Byłam przy tym świadkiem zawiązujących się w trakcie tych spotkań relacji między dziećmi i bytami pozaludzkimi. Mogłam także obserwować wyłaniającą się z sieci relacji sprawczość dzieci i nie-ludzkich innych oraz tkwiący w nich potencjał w zakresie stawania się i uczenia się dzieci.

W ramach aplikowanej w procesie badawczym strategii zastosowałam metodę obserwacji uczestniczącej, która pozwoliła mi na śledzenie z bliska tego, co działo się w trakcie spotkań dzieci z pozaludzkimi partnerami. Dążąc przy tym do wyjścia poza rozumienie obserwacji jako humanocentrycznego sposobu myślenia i postrzegania otoczenia, w którym badacz i dzieci są oddzieleni od środowiska, próbowałam, podobnie jak uczyniła to Sarah K. Black (2019), zastosować praktykę myślenia *ze światem* (Kowalik-Ołubińska 2025). Ujawnia się ona, jak przekonują Lesley Instone i Affrica Taylor, w zauważaniu „splątanej wielogatunkowej obecności innych” (*the entangled multispecies presence of others*) (cyt. za: Black 2019: 36). Stosowanie tej praktyki wiązało się nie tylko z uznaniem obserwacji za metodę służącą zrozumieniu

relacji ludzko-pozaludzkich z więcej-niż-ludzkiej perspektywy, ale także z aktywną partycypacją w tworzeniu tych relacji. Dzięki temu mogłam uczyć się wspólnie ze wszystkimi uczestnikami przestrzeni badawczej. Umożliwiło mi to bycie jednocześnie świadkiem i uczestnikiem, który doświadcza tego, w jaki sposób „dokonuje się proces wspólnego stawania się ze światem (*worlding and commoning*)” (Taylor, Pacini-Ketchabaw 2019: 6; Kowalik-Olubińska 2025: 226).

Do prezentacji spotkań międzygatunkowych w formie opowieści zainspirowała mnie Haraway swoimi historiami o spotkaniach ludzkich i pozaludzkich partnerów w zwykłym, a jednocześnie złożonym i nieuporządkowanym życiu codziennym. Stanowią one opowieści, które – jak pisze autorka – „śledzą «żywe historie» relacji zachodzących (...) w strefie splątanych ze sobą istnień ludzkich i pozaludzkich” (Haraway 2008: 35). W podobny sposób odnoszą się do kwestii metod i opowiadania o danych badawczych Affrica Taylor i Veronica Pacini-Ketchabaw. Nawiązując do poglądów Haraway, autorki opowiadają się za stosowaniem metod ugruntowanych w codzienności (*in the ordinary every day*). W związku z tym unikają tworzenia „heroicznych opowieści o głównych bohaterach występujących na wielkiej scenie”, a zamiast tego poszukują „alternatywnych (...) opowieści o wielu małych graczach, którzy po cichu, pozostając na marginesach, wspólnie zmieniają świat” (Taylor, Pacini-Ketchabaw 2019: 7). Budując swoje opowieści o spotkaniach międzygatunkowych, starałam się, aby miały właśnie taki charakter, przedstawiam w nich bowiem spotkania dzieci z pozaludzkimi partnerami w małych, marginalnych, ale bliskich ich codziennemu życiu lokalnych wspólnych światach odwiedzanego lasu. Pokazuję, że nawiązywanie relacji ze wszystkimi aktorami tworzącymi te światy na poziomie intra-akcji pozwala dzieciom na dokonywanie zmian w nich samych i w tych większych-od-ludzkich światach.

W artykule prezentuję dwie wybrane opowieści o spotkaniach dzieci w lesie z pozaludzkimi partnerami. Towarzyszy im analiza dyfrakcyjna, która umożliwia identyfikację sieci sił „działających wewnątrz splątanych ze sobą relacji ludzko-pozaludzkich” (Black 2019: 44). Pozwala ona zatem na odsłonięcie zjawisk wytwarzanych za pośrednictwem splątań, uwikłań i powiązań (Lenz Taguchi 2012) między ciałami ludzkimi i nie-ludzkimi (Hill 2017). Barad (2007) rozpatruje te splątania jako intra-akcje, jako wzajemne konstytuowanie się i tworzenie znaczenia.

Mrówki i martwy kret – opowieść pierwsza

Zaplanowane spaceru w lesie z grupą 5–6-letnich dzieci poprzedziło spotkanie w przedszkolu z dziećmi i opiekującymi się nimi nauczycielkami. Po przedstawieniu siebie i celu mojej wizyty zaprosiłam dzieci i nauczycielki do udziału w spotkaniach z mieszkańcami pobliskiego lasu. Poniżej opowiadałam o naszym pierwszym spacerze.

Gdy weszliśmy do lasu, dzieci od razu pokazały mi rośliny, z którymi spotykały się już wcześniej, nazywały je „pstrykaczami”. Wspólnie podeszliśmy do nich, dokładnie się im przyjrzelśmy i dotykaliśmy. Rośliną nazywaną „pstrykaczem” jest niecierpek pospolity pstrykający nasionami. Rośliny należące do tego gatunku rozsiewają się samoistnie – wyrzucają

dojrzałe nasiona na odległość do kilku metrów. Uważna obserwacja rośliny pozwoliła dzieciom na nadanie jej bardzo trafnej nazwy.

Następnymi mieszkańcami lasu spotkanymi przez nas tego dnia były mrówki. Owadów było dużo – przecinały ścieżkę, którą szliśmy, a potem rozpraszały się w różnych kierunkach, znikając w pobliskich zaroślach. Dzieci zgromadziły się w miejscu spotkania i bacznie przyglądały się zwierzętom, przyklękały, by móc dokładnie je obejrzeć. Ja także byłam zaintrygowana mrówkami, wspólnie się im przypatrywaliśmy i obserwowaliśmy ich zachowanie. Dzieci, wyraźnie podekscytowane, komentowały: „jakie one małe”; „jak szybko się poruszają”; „może szukają jedzenia”; „pewnie śpieszą się do swojego domu”; „może mają coś do zrobienia”.

Dzieci nie poprzestały na patrzeniu, próbowały dotykać mrówek, nawet podnosić je z ziemi, ale zwierzęta wyszły poza zasięg dziecięcych rąk. Innego sposobu użył jeden z chłopców – położył na ścieżce liść i cierpliwie czekał, aż kilka mrówek weszło na jego powierzchnię. Wtedy chłopiec ostrożnie podniósł liść do góry, trzymał na wysokości swoich oczu i z uwagą przyglądał się mrówkom, dotykał ich i próbował głaskać. Owady, zaniepokojone, biegały szybko po liściu, szukając drogi ucieczki. Kiedy jedna z nich zsunęła się z liścia i spadła na warstwę leśnej ściółki, chłopiec ostrożnie położył liść na ziemię, dzięki czemu mrówki mogły wrócić do pozostałych zwierząt. Chłopiec przykucnął i teraz obserwował je z oddali, podsumowując całe zajście słowami: „Nie bójcie się, nie wam nie zrobię”.

Jego kolega stanął na drodze przejścia mrówek i zastanawiał się głośno: „Ciekawe, co zrobią. Może wejdą na moje nogi?”. Stało się inaczej, mrówki szerokim łukiem okrążyły nogi chłopca. „Szkoda, że sobie poszłyście” – powiedział chłopiec wyraźnie zawiedziony zachowaniem owadów. W tym czasie jedna z dziewczynek położyła dłonie na ścieżce, którą przemierzały mrówki, i czekała na to, co się wydarzy. Chwilę później jedna z mrówek weszła na dłoń dziewczynki i zaczęła po niej chodzić, badając rękę dziecka. Dziewczynka bacznie przyglądała się mrówce, zbliżając dłoń do swojej twarzy. Mrówka zatrzymała się i na moment zwróciła swoje ciało w stronę twarzy dziecka. „Ona na mnie patrzy!” – krzyknęła wyraźnie poruszona dziewczynka. Istotnie, można było odnieść wrażenie, że mrówka i dziewczynka przyglądają się sobie nawzajem. Po chwili mrówka zeszła z dłoni dziecka i szybko się oddaliła. Dziewczynka pożegnała ją słowami: „Do zobaczenia! Pa, pa!”, machając jednocześnie ręką w kierunku mrówki znikającej w ściółce leśnej.

Ostatnim zdarzeniem podczas tego spaceru, już pod jego koniec, było znalezienie przez jedną z dziewczynek martwego kreta. Wszystkie zgromadzone przy zwierzęciu dzieci zastanawiały się, co mogło spowodować jego śmierć: „Może potrafił go samochód?”, „Może ugryzł go jakiś drapieżnik?”. Mówiły także o swoich uczuciach, których przyczyną było znalezienie martwego zwierzęcia: „biedny kret”; „szkoda, że nie żyje”; „to smutne, co się stało”; „kret jest smutny i na pewno tęskni za rodziną”. Dziewczynka zaproponowała przykrycie kreta zeschniętymi zeszłorocznymi liśćmi i dodała: „Będzie leżał jak w grobie”. Grupa zgodziła się co do tego, że kret potrzebuje przykrycia ciepłym kocem z opadłych liści. Dzieci zebrały liście i ostrożnie ułożyły je na zwierzęciu.

Trasa następnego wyjścia do lasu przebiegała w pobliżu miejsca, w którym wcześniej znaleźliśmy kreta. Odnaleźliśmy to miejsce, a dzieci odsunęły część liści na bok, odsłaniając martwe zwierzę. „Kret jest nadal martwy!” – krzyczał jeden z chłopców. Ciało kreta zaczęło się już rozkładać i było pokryte insektami. Okryliśmy ponownie kreta liśćmi i odeszliśmy.

Opisana przeze mnie w powyższej opowieści materialno-dyskursywna intra-aktywność dzieci ujawniła się wyraziście w spotkaniu z mrówkami i martwym kretem. Spotkanie to ukazuje dążenie dzieci do nawiązania bliskich, bezpośrednich relacji ze zwierzętami, zwłaszcza z mrówkami. Stało się ono przestrzenią, w której ujawniła się sprawczość dzieci i mrówek. Sposób reagowania tych zwierząt na obecność dzieci, z jednej strony usuwanie się z zasięgu ich rąk, okrążanie dziecięcych ciał, a z drugiej wchodzenie na dłoń dziecka i przyglądanie się jego twarzy, ukazuje zarówno sprawczość mrówek, jak i dzieci, starających się o wywarcie wpływu na zachowanie tych zwierząt.

Dzieci angażowały się w spotkania z pozaludzkimi partnerami cieleśnie, słownie i emocjonalnie. Źródłem szczególnych przeżyć emocjonalnych okazało się spotkanie z kretem, pobudzające dzieci do podjęcia działania sytuującego się w przestrzeni pomiędzy naturą i kulturą, łączącego w sobie wiedzę, zwyczaje i nawyki nabyte w świecie kultury ze światem natury (martwy kret „będzie leżał jak w grobie”).

Analiza dyfrakcyjna danych badawczych stwarza zatem okazję do dokonania decentracji dziecka (Pacini-Ketchabaw i in. 2016) przez ukazanie sposobu, w jaki mrówki i martwy kret wyłaniają się jako podmioty sprawcze w ich spotkaniu z dziećmi. Stanowi też podstawę do konstatacji, że opisane spotkania sprzyjają stawaniu się dzieci i ich uczeniu się z pozaludzkimi partnerami (zob. Kowalik-Ołubińska 2025: 234–238).

Martwe drzewa i żuki gnojowe – opowieść druga

Tego dnia przemierzaliśmy las znaną nam trasą. Jeden z chłopców zauważył powalone drzewo: „Proszę pani, tu leży drzewo, pewnie wichura je przewróciła”. Podeszliśmy w niewielkiej grupie do leżącego drzewa, przyjrzelśmy się wyrwanym z ziemi korzeniom, splątanym ze sobą konarom. „To musiała być bardzo silna wichura” – stwierdził chłopiec. Po chwili dołączyły do nas pozostałe dzieci. Początkowo badały odkryte korzenie. „Jakie one są duże” – powiedziało z podziwem jedno z nich. Po chwili zainteresowanie dzieci przeniosło się na cały pień drzewa, na który wchodziły, stawały na nim, potem kładły się, obejmując go rękami i nogami. Niepiesznie pełzały po pniu, zanurzając się w ten sposób w doświadczeniu stawania się zamieszkującymi go stworzeniami.

Tego samego dnia, trochę później natknęliśmy się na duży pień martwego, będącego w stanie rozkładu drzewa. Lekkie dotknięcie drzewa przez jedno z dzieci spowodowało oderwanie się dwóch dużych, płaskich, prostokątnych kawałków. Upadły na ziemię, odsłaniając szybko poruszające się po nich owady. Jeden z chłopców odwrócił kawałki drzewa tak, aby owady znalazły się pod spodem, następnie z całej siły nogą próbował połamać te kawałki, niszcząc jednocześnie znajdujące się pod nimi owady. Skomentował to, co robi, słowami: „Trzeba ich się pozbyć, bo one są złe dla drzewa i mogą ugryźć”.

Zaciekawione pozostałe dzieci sprawdziły stan martwego drzewa, bacznie mu się przyglądały i badały dotykiem. Dotknięcie spowodowało rozpad w niektórych miejscach części drzewa na drobne fragmenty, a nawet obracanie się ich w próchno. W tym czasie dzieci dostrzegły także niezauważone wcześniej owady, co wzbudziło ich zainteresowanie. Zastanawialiśmy się wspólnie nad tym, co to za owady, skąd się wzięły i co one tu robią. Rozmawialiśmy o tym, że każde leżące drzewo, ścięte lub to, które zostało powalone przez wicher, rozkłada się i umiera. Dostrzeżone owady przyczyniają się do rozkładania drzewa na coraz mniejsze części. A gdy drzewo zupełnie się rozłoży, zmienia się w próchno, które wzbogaca ziemię (glebę) w lesie – dzięki temu mogą rosnąć na niej różne rośliny.

Ruszyliśmy dalej. Na ścieżce dwaj chłopcy znaleźli martwego żuka gnojowego. Przyglądaliśmy się martwemu zwierzęciu, dzieci wyrażały żal z powodu jego śmierci, podobnie jak w przypadku martwego kreta. Po chwili inne dzieci znalazły kolejnego żuka, leżącego nieruchomo obok ścieżki, po której szliśmy. „Proszę pani, znowu znaleźliśmy żuka” – powiedziało jedno z nich smutnym głosem. „Chyba nie żyje, szkoda” – stwierdziło drugie. „Umarł albo umiera” – zastanawiał się ich kolega. „Przed chwilą jeszcze ruszał łapką” – dodał. Jedna z dziewczynek zapytała: „Naprawdę nie żyje?”. Chłopiec ze smutkiem w głosie odpowiedział: „Tak. Może ma uszkodzone skrzydełka albo ktoś go nadepnął”. Inne dziecko stwierdziło: „Może naprawdę ktoś go nadepnął albo potracił”. Chłopiec potaknął: „Może tak się stało”.

Idąc dalej, po pewnym czasie znowu spotkaliśmy żuka, tym razem leżącego na grzbiecie, ale ten żył. Przyglądaliśmy mu się uważnie. Jedna z dziewczynek zapytała: „Może spróbujemy go odwrócić?”. Inne dzieci odpowiedziały głośno chórem: „Tak! Tak!”. Dziewczynka przykucnęła i odwróciła żuka, który stanąwszy na odnóżach, zaczął się powoli oddalać. „Najlepiej, jakbyśmy go uratowali” – stwierdził jeden z chłopców. Jego kolega zastanawiał się: „Ale jak to zrobić?”. Chłopiec odpowiedział: „Ja kiedyś brałem na rękę żuczka i go przenosiłem”, a na te słowa jego koleżanka zaproponowała: „To spróbuj to zrobić dzisiaj”. Zachęcony chłopiec wziął do ręki suchy liść i podłożył pod brzuch owada. Żuk powoli wszedł na liść i się na nim usadowił. „Gdzie go przenieść?” – zapytał chłopiec. W tym czasie żuk zsunął się z liścia. „Przestraszył się” – powiedziało jedno z dzieci. „Chyba nie, tylko się ześlizgnął” – stwierdziło inne. Jeszcze inne dodało: „A mnie kiedyś wszedł żuczek na palec!”. Udało nam się w końcu umieścić owada na liściu. „Gdzie mam go przenieść?” – zapytał ponownie chłopiec. Ktoś zaproponował: „Tu, w trawę”. Chłopiec położył żuka na ziemi, w rosnącej z dala od ścieżki trawie, mówiąc: „Teraz sobie pójdzie bezpiecznie, nikt na niego nie nadepnie”.

Wracaliśmy powoli w stronę przedszkola, po drodze zatrzymaliśmy się przy „pstrykaczach”. Dzieci sprawdzały, czy ich nasiona były już na tyle dojrzałe, by rośliny mogły wyrzucać je na zewnątrz. Razem szukaliśmy tych dojrzałych. Dalej napotkaliśmy leżący na ziemi świerk. Podeszliśmy do drzewa, obejrzelśmy je, dotykaliśmy i podziwialiśmy jego rozmiar. „Taki duży, na pewno długo żył” – powiedziało jedno z dzieci. Inne dziecko podsumowało: „A teraz leży i umiera”.

Dyfrakcyjne odczytanie tej opowieści ukazuje rzeczywistość, która – jak się zdaje – koliduje z romantyczną wizją niewinnych dzieci usytuowanych w idyllicznej naturze. Wyniki obserwacji dzieci wchodzących w relacje ze zwierzętami odbiegają od popularnej narracji, która koncentruje się na relacjach dzieci z „uroczymi” i niewinnymi zwierzętami, uznawanymi zazwyczaj za narzędzia służące rozwojowi dziecka.

Analiza powyższej opowieści ujawnia także, że spotkania międzygatunkowe tworzą przestrzeń, w której dochodzi do powiązania ze sobą procesu poznawania świata przez dzieci i stawania się dzieci razem z tym światem oraz do połączenia z etycznymi wymiarami relacji zachodzących z pozaludzkimi partnerami. W przestrzeń tę wpisana jest zatem możliwość urzeczywistniania koncepcji etyko-onto-epistemologii, doceniającej, jak przekonuje jej twórczyni, „wzajemne powiązanie etyki, poznawania i istnienia” (Barad 2007: 185).

Przedstawiona opowieść ukazuje materialno-dyskursywną intra-aktywność uczestników spotkań międzygatunkowych, która sprzyja realizacji zarówno koncepcji Barad, jak i koncepcji budowania, komponowania – jak powiedziałby Latour – „dobrego wspólnego świata” (2009: 327). To właśnie ta intra-aktywność, wyłaniająca się ze spotkań z przedstawicielami innych gatunków, stwarza okazję do stawiania przez dzieci pytań dotyczących aktualnych zdarzeń, sytuacji i doświadczeń, których źródłem są bliskie, bezpośrednie kontakty z nie-ludzkimi partnerami, do pogłębionego poznawania oraz zmieniania siebie i świata wspólnie z tymi partnerami. Wielozmysłowy, ucieleśniony kontakt z mieszkańcami lasu, współbycie i stawanie się z nimi stanowią także źródło dziecięcych przeżyć, które budzą poczucie troski o pozaludzkich innych, uruchamiające dążenie do opiekowania się nimi. Poczucie to wyłania się, gdyby odwołać się do poglądów Haraway (2008), z uobecniającego się w międzygatunkowych spotkaniach zaciekawienia sobą nawzajem (zob. Kowalik-Ołubińska 2025: 238–243).

Podsumowanie

Przywołane w artykule opowieści o dziecięcych spotkaniach międzygatunkowych pozwalają na uznanie tych spotkań za przestrzeń, w której tkwią znaczne możliwości w zakresie uczenia się i praktykowania przez dzieci procesu stawania się wspólnie z pozaludzkimi partnerami. Materialno-dyskursywna intra-aktywność uczestników tych spotkań bowiem staje się okazją do nawiązywania bezpośrednich, niehierarchicznych, wspólnotowych w swojej istocie relacji. Opowieści te stanowią ilustrację tezy, w której świetle międzygatunkowe spotkania tworzą przestrzeń umożliwiającą bycie razem, stawanie się *ze sobą*, uczenie się *od siebie i ze sobą* (więcej na ten temat zob. Kowalik-Ołubińska 2025).

Bliski jest mi w związku z tym pogląd głoszony przez Haraway, zgodnie z którym to właśnie w trakcie takich spotkań pojawia się możliwość uczenia się tego, jak być *ze sobą*, jak współegzystować z pozaludzkimi partnerami, jak budować wspólne światy, współzamieszkiwane z nimi przestrzenie naturokultury (Haraway 2008). Warto dodać, że jako współuczestniczka przestrzeni badawczej praktykowałam budowanie relacji z wieloma

przedstawicielami innych gatunków na poziomie intra-akcji i przyznam, że było to dla mnie niecodzienne i wzbogacające doświadczenie.

W opowieściach o spotkaniach międzygatunkowych wyraźnie ujawnia się sprawczość dzieci i innych aktorów tworzących podzielane przez siebie wspólne światy. Sprawczość ta ma charakter relacyjny, pojawia się bowiem w efekcie wzajemnego wywierania na siebie wpływu przez uczestników tych światów. Nawiązując do poglądów Davida Oswella, można stwierdzić, że sprawczość krąży we wspólnych światach, wokół ich uczestników, bezosobowo i że ujawnia się w relacjach, w jakie oni ze sobą wchodzi. Sprawczość zatem nie jest czyjąś własnością, zawsze jest relacyjna, rozproszona w przestrzeniach wspólnych światów. Zawsze tworzy się po-między (*in-between*) aktorami egzystującymi w tych przestrzeniach (Oswell, 2013, s. 270).

Z przedstawionych opowieści wyłania się też obraz dzieci jako osób angażujących się w spotkania, dążących do nawiązywania bliskich relacji z pozaludzkimi partnerami. Szczególnie wyraźnie jest widoczny w przestrzeni tych spotkań emocjonalny aspekt relacji dzieci – pozaludczy partnerzy. Dzieci nie pozostają obojętne wobec niczego, co dzieje się w tej przestrzeni. Każde spotkanie, nawet najkrótsze i ulotne, wzbudza w nich emocje skłaniające do podejmowania działań na poziomie intra-aktywności. W aktywności dzieci można zaobserwować zarówno chęć nawiązania kontaktu ze światem, jego poznawania, bycia i stawania się w jego przestrzeniach, jak i zgłębiania wiedzy o świecie razem z innymi współtworzącymi go aktorami oraz budowania dobrego wspólnego świata.

W moim przekonaniu warto byłoby zatem w obszarze wczesnej edukacji dążyć do aplikacji pedagogii wspólnych światów, za której istotę można uznać tworzenie warunków sprzyjających nawiązywaniu przez dzieci bezpośrednich relacji z pozaludzkimi partnerami w trakcie spotkań międzygatunkowych. Za niezwykle istotną kwestię uznaję przy tym konieczność wychodzenia przez nauczyciela podczas tych spotkań poza ramy tradycyjnego nauczania o świecie i przyjmowania przez niego postawy współbycia z dziećmi, wspólnego z nimi poznawania, uczenia się i stawania się razem ze światem.

Literatura

- Bakke M. (2010), *Posthumanizm: człowiek w świecie większym niż ludzki*. W: J. Sokolski (red.), *Człowiek wobec natury – humanizm wobec nauk przyrodniczych*. Warszawa, Wydawnictwo Neriton.
- Bakke M. (2015), *Bio-transfiguracje. Sztuka i estetyka posthumanizmu*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Barad K. (2007), *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC, Duke University Press.
- Bayne S. (2018), *Posthumanism: A Navigation Aid for Educator*. „Journal for Research and Debate”, 1(2).
- Black S.K. (2019), *Exploring Young Children's Encounters with the More-Than-Human: A Multispecies Ethnography*. Electronic Thesis and Dissertation Repository, 6198. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/6198>, 10.12.2024.
- Braidotti R. (2006), *Transpositions: On Nomadic Ethics*. Cambridge, Polity Press.

- Braidotti R. (2014), *Po człowieku*. Przeł. J. Bednarek, A. Kowalczyk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chutorński M. (2019), *Posthumanizm(y) i pedagogika*. W: M. Chutorński, A. Makowska (red.), *Rzeczy – Kultura – Edukacja*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Chutorński M. (2021), *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Gilbert S.F., Sapp J., Tauber A.I. (2012), *A Symbiotic View of Life: We Have Never Been Individuals*. „The Quarterly Review of Biology”, 87(4).
- Haraway D.J. (1992), *The Promises of Monsters: A Regenerative Politics for Inappropriate/d Others*. W: L. Grossberg, C. Nelson, P.A. Treichler (eds.), *Cultural Studies*. New York–London, Routledge.
- Haraway D.J. (2000), *How Like a Leaf. An Interview with Thyrza Nichols Goodeve*. New York–London, Routledge.
- Haraway D. (2003), *Manifest cyborgów: nauka, technologia, feminizm socjalistyczny lat osiemdziesiątych*. Przeł. S. Królak, E. Majewska. „Przegląd Filozoficzno-Literacki”, 1.
- Haraway D.J. (2008), *When Species Meet*. Minneapolis–London, University of Minnesota Press.
- Haraway D.J. (2012), *Manifest gatunków stowarzyszonych*. Przeł. J. Bednarek. W: A. Gajewska (red.), *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Haraway D.J. (2016), *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Durham, Duke University Press.
- Hart P., White P.J. (2022), *Postqualitative inquiry: Theory and practice in environmental education*. „Australian Journal of Environmental Education”, 38 (Special Issue).
- Hill C.M. (2017), *More-than-reflective practice: Becoming a diffractive practitioner*. „Teacher Learning and Professional Development”, 2(1).
- Hyży E. (2017), *Dzielenie się światem. Nowy feministyczny realizm w ujęciu Karen Barad*. W: E. Hyży (red.), *Feministyczne konteksty. Multidyscyplinarnie*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ingold T. (2013), *Prospect*. W: T. Ingold, G. Palsson (eds.), *Biosocial becomings: Integrating social and biological anthropology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Kopciwicz L. (2015), *Jan Jakub Rousseau w naturze/ogrodzie? Dyskursy natury we współczesnych odczytaniach feministycznych i posthumanistycznych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 29(2).
- Kowalik-Ołubińska M. (2023), *Posthuman Pedagogy of the Common Worlds of Children and Animals – from Independence to Relationality*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 17(2).
- Kowalik-Ołubińska M. (2025), *Dzieciństwo – naturokultura – edukacja. W stronę posthumanistycznej pedagogii wspólnych światów*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Latour B. (2009), *Polityka natury. Nauki wkraczają do demokracji*. Przeł. A. Czarnacka. Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Lenz Taguchi H. (2012), *A diffractive and Deleuzian approach to analyzing interview data*. „Feminist Theory”, 13(3).
- Locke P., Muenster U. (2015), *Multispecies Ethnography*. W: *Oxford Bibliographies*. <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199766567/obo-9780199766567-0130.xml>, 12.01.2025.
- Murris K. (2016), *The Posthuman Child: Educational transformation through philosophy with picturebooks*. London–New York, Routledge.

- Nelson N., Pacini-Ketchabaw V., Nxumalo F. (2018), *Rethinking Nature-Based Approaches in Early Childhood Education: Common Worlding Practices*. „Journal of Childhood Studies”, 43(1).
- Obrycka M. (2020), *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanitaryzmu międzygatunkowego*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Oswell D. (2013), *The Agency of Children. From Family to Global Human Rights*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Pacini-Ketchabaw V., Taylor A., Blaise M. (2016), *Decentring the Human in Multispecies Ethnographies*. W: C. Taylor, C. Hughes (eds.), *Posthuman Research Practices in Education*. London, Palgrave Macmillan.
- Prout A. (2005), *The Future of Childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London, Routledge Falmer.
- Radomska M. (2010), *Towards a Posthuman Collective: Ontology, Epistemology and Ethics*. „Praktyka Teoretyczna”, 1.
- Smith M. (2013), *Ecological Community, the Sense of the World, and Senseless Extinction*. „Environmental Humanities”, 2.
- St. Pierre E.A. (2014), *Post Qualitative Inquiry*. Keynote Lecture, Australian Association of Research in Education, New Zealand Association for Research in Education. Elizabeth-Adams-St-Pierre-ppt-presentationv1.pdf.
- Środa M. (2023), *Posthumanizm – w poszukiwaniu nowej etyki*. „Er(r)go. Teoria – Literatura – Kultura Er(r)go. Theory – Literature – Culture”, 2.
- Taylor A. (2013), *Reconfiguring the Natures of Childhood*. London, Routledge.
- Taylor A., Pacini-Ketchabaw V. (2015), *Learning with Children, Ants, and Worms in The Anthropocene: Towards A Common World Pedagogy of Multispecies Vulnerability*. „Pedagogy, Culture, & Society”, 23(4).
- Taylor A., Pacini-Ketchabaw V. (2019), *The Common Worlds of Children and Animals. Relational Ethics for Entangled Lives*. London–New York, Routledge.
- Taylor A., Zakharova T., Cullen M. (2021), *Common Worlding Pedagogies: Opening Up to Learning with Worlds*. „Journal of Childhood Studies”, 46(4).
- Zawojski P. (2017), *Posthumanizm, czyli humanizm naszych czasów*. „Kultura i Historia”, 32.

Jan Amos Jelinek

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.61.04>

ORCID: 0000-0002-9844-6013

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

jajelinek@aps.edu.pl

Odkrywanie przez uczniów wczesnej edukacji silnika elektrycznego jako prądnicy¹

Summary

Early Education Students' Discovery of the Electric Motor as a Generator

This paper presents the results of a study on the self-discovery of the double meaning of the electric motor by pupils (N = 50) of classes II and III. The article describes the stages of the students' discovery of the generator, organising their behaviour into several models (A–E) that may be useful for teachers conducting technical classes at the early education stage. The pupils' behaviour seems to indicate the existence of some characteristic ways of children's thinking about electricity. The article presents implications concerning children's misconceptions about electricity and their relationship to electricity conservation.

Keywords: electricity, electricity generator, second and third grade students, learning through discovery

Słowa kluczowe: prąd elektryczny, generator prądu, uczniowie klasy drugiej i trzeciej, uczenie się przez odkrywanie

Wprowadzenie

Zjawisko prądu elektrycznego dzieci poznają już w domu rodzinnym, natomiast dopiero na etapie wczesnej edukacji zagadnienie to jest szerzej omawiane. W klasach I–III zwraca się uwagę na źródło prądu elektrycznego i sposób jego dostarczania. Do wyjaśnienia działania prądu nauczyciele rzadko korzystają z przewodów elektrycznych. Jak przyznają, nie znają tego zjawiska na tyle, aby swobodnie o nim opowiadać i często w obawie o bezpieczeństwo dzieci wolą rezygnować z praktycznych zajęć na rzecz słownego objaśnienia i pokazywania obrazków w podręczniku (Jelinek 2019).

W podręcznikach do wyjaśnienia przepływu prądu elektrycznego często służy wiersz *Pstryczek* Juliana Tuwima, w którym po naciśnięciu przycisku zapala się światło (por. *Nowi Tropiciiele* 2022: 68). Przypomnę, że wiersz *Pstryczek* został napisany w okresie, gdy

¹ Artykuł powstał dzięki wsparciu Fundacji NEWAG w ramach Nowosądeckiego Projektu Edukacji Technicznej.

elektryfikowano Polską wieś – w 1950 r.; 28 sierpnia tegoż roku weszła w życie ustawa o powszechnej elektryfikacji wsi i osiedli. Tuwim, pisząc wiersz *Pstryczek*, w prostych słowach próbował zobrazować dzieciom różnicę między dotychczas używaną lampą naftową a elektryczną żarówką. Dzisiaj, gdy urządzenia elektryczne są powszechne, ograniczenie się nauczyciela do wyjaśnienia, że po naciśnięciu przycisku włącznika światła zrobi się jasno – tak jak dzieje się to we wspomnianym podręczniku – jest skandaliczne. Dzieciom, które wyrastają w środowisku pełnym urządzeń elektrycznych, nie trzeba tego tłumaczyć. Ten sposób nauczania nie przystaje do realiów współczesnej cywilizacji (Jelinek 2023).

Zjawisko prądu w edukacji jest traktowane po macoszemu także w publikacjach metodycznych. Nauczyciele dowiadują się, że opisy mechanizmów urządzeń elektrycznych wystarczy przedstawić dzieciom w formie symbolicznych obrazków lub za pomocą prac plastycznych (np. Muchacka, Czaja-Chudyba 2007: 166–177; Janicka-Panek 2021: 137–138). Na podstawie budowania papierowych imitacji urządzeń elektrycznych, bez dostępu do baterii, przewodów, żarówek, silników itd. dzieci nie dowiedzą się, jak powstaje prąd, jak to się dzieje, że dociera on do domów za pośrednictwem systemu przewodów i uruchamia żarówkę czy silnik.

Treści podstawy programowej wskazują, że poznanie zjawiska elektryczności zostało odroczone aż do klasy VIII, gdzie nauczyciel fizyki na kilku godzinach dydaktycznych ma wyjaśnić uczniom zjawisko prądu. Jednak również w tym przypadku sytuacja się powtarza, bo jak można wywnioskować z badań, wielu uczniów kończących szkołę podstawową nie poznaje zjawiska prądu elektrycznego inaczej jak z nad kart podręcznika (Pardej 2017). Nic zatem dziwnego, że wyjaśnienia dorosłych dotyczące działania prostego obwodu elektrycznego są niekiedy zbliżone do wyjaśnień dzieci 5-, 6-letnich, które miały okazję poznać podstawy elektryczności (Glauert 2009).

Aby podnieść poziom nauczania o prądzie elektrycznym, oprócz praktycznej formy prowadzenia zajęć należy ustalić dziecięcy sposób rozumienia zjawiska prądu elektrycznego w celu organizowania skutecznych interwencji edukacyjnych. Według badań wiedza dzieci na temat zjawiska elektryczności jest fragmentaryczna. Sposób nauczania dzieci o bezpieczeństwie związanym ze zjawiskiem elektryczności sprawia, że przejawiają wiele uprzedzeń w kontekście tego zjawiska (Solomonidou, Kakana 2000; Kaliampos i in. 2020). Mimo zapewnień dorosłych uczniowie boją się dotykać baterii i podejmować się budowy obwodów (Jelinek 2017). Te dzieci, które rozpoczynają zajęcia z obwodami elektrycznymi w przedszkolu, nie przejawiają takich zachowań. Co więcej, dzieci w tym wieku wykazują duże zainteresowanie zjawiskami fizycznymi i bez przygotowania, dysponując odpowiednim zestawem przyborów (baterie, żarówki, przewody z zaciskami) potrafią samodzielnie skonstruować działający obwód zamknięty, w którym świeci żarówka (Roszyńska, Jelinek 2014; Kada, Ravanis 2016; Kaliampos i in. 2020).

Należy jednak zauważyć, że manipulując przewodami, dzieci nie zwracają uwagi na oznaczenia włącznika elektrycznego i mają tendencję do podłączania przewodów bezpośrednio do baterii, powodując w ten sposób zwarcie. Oznacza to, że podczas konstruowania obwodów przez dzieci istotna jest kontrola nauczyciela (Jelinek 2017).

Podczas zajęć nauczyciel musi stopniowo wprowadzać dzieci w problematykę niewidocznego zjawiska prądu. W tym celu nierzadko proponuje się wyjaśnianie przez analogię, np. uporządkowany przepływ elektronów (prąd) widziany jako strumień wody lub jeszcze bardziej obrazowo – samochody (jako elektrony) na autostradzie. Okazuje się, że takie obrazowe wyjaśnienia mogą utrudniać w przyszłości zrozumienie rzeczywistej natury prądu elektrycznego (Solomonidou, Kakana 2000). Z tego względu wciąż poszukuje się skutecznych metod nauczania dzieci o prądzie (Jelinek 2017).

Jednym z podstawowych problemów jest wyjaśnienie pochodzenia prądu elektrycznego. Badania pokazują, że już dzieci czteroletnie rozróżniają urządzenia elektryczne od nieelektrycznych (Kalagiannakis, Lantzaki 2012). Wskazują baterię jako źródło prądu, a inne elementy obwodu elektrycznego traktują jako odbiorniki tej energii (Shipstone 1984; Koliopoulos i in. 2009). Oznacza to, że dzieci mają świadomość, iż prąd „płynie” przez przewód elektryczny. Jednak traktują urządzenia elektryczne jako posiadające prąd „w sobie” i rzadko zwracają uwagę na przewody zasilające (Solomonidou, Kakana 2000).

W artykule przedstawiam wyniki badań poświęconych zagadnieniu źródła prądu elektrycznego. Zjawisko to umyka codziennym doświadczeniom, a w domu rzadko omawia się ten problem. W szkole zaś zjawisko prądu jest przedstawiane w sposób abstrakcyjny. Pomija się praktyczne doświadczenia, zjawisko prądu prezentuje się dzieciom jedynie na ilustracji, gdzie linie przesyłowe łączą elektrownię z domem.

Tymczasem można wymienić kilka źródeł prądu elektrycznego: 1) ogniwo chemiczne obrazowane w doświadczeniach typu „prąd z warzyw i owoców”, gdzie dwa rodzaje metali są zanurzone w kwasie, który generuje różnicę napięć między metalami i wywołuje ruch elektronów – prąd; 2) prąd z paneli fotowoltaicznych oraz 3) generatory prądu elektrycznego (zwane też prądnicą i dynamem). W artykule skoncentruję się na tym ostatnim zagadnieniu – mechanicznym wytwarzaniu prądu elektrycznego.

Prądnicą może być silnik elektryczny prądu stałego (*direct current* – DC). Prąd w takim silniku powstaje pod wpływem ruchu obrotowego wału wirnika. Na wale zamontowana jest ramka z uzwojeniem, która porusza się pomiędzy magnesami w stojanie. Energiczny ruch obrotowy wału wywołuje różnicę napięć między biegunami, a tym samym jest ukierunkowany ruch elektronów – prąd. Tego typu prądnica ma szerokie zastosowanie w przemyśle. Od elektrowni wiatrowych, wodnych, elektrociepłowni, po dynamo w rowerze, latarki zasilane korbką itd. Poznanie mechanizmu powstania prądu w prądnicy jest kluczowe dla zrozumienia ogólnie pochodzenia prądu, systemu elektryfikacji miasta i zagadnienia oszczędzania prądu elektrycznego.

Wiemy już, że wiedza dzieci na temat prądu jest fragmentaryczna. Ze względu na powszechny dostęp do gniazd elektrycznych dzieciom może się wydawać, że prąd jest wszędzie. Ponieważ nie widać przepływu elektronów, nie widać ich ilości (natężenia prądu), ani ich „siły” (napięcia), dlatego dzieciom wydawać się może, że prąd jest dostępny w nieograniczonych ilościach. Montowanie rozgałęźników z wieloma gniazdami może z kolei sugerować, że z jednego gniazda można wydobyć od razu więcej prądu elektrycznego. Tego typu prymitywne założenia mogą powodować kształtowanie nieprawidłowej wiedzy dzieci na temat elektryczności (por. Solomonidou, Kakana 2000).

Bez wiedzy na temat pochodzenia prądu elektrycznego nie sposób wyjaśnić dzieciom potrzeby jego oszczędzania. Przy założeniu, że panele fotowoltaiczne produkują prąd, może się wydawać, że ograniczanie prądu jest niepotrzebne. Tymczasem coraz częściej na świecie dochodzi do przeciążenia sieci elektroenergetycznej. Jednym z powodów jest zbyt duży pobór prądu elektrycznego.

Badanie

Celem badania jest stwierdzenie, czy uczniowie klasy II i III szkoły podstawowej potrafią samodzielnie ustalić, że silnik elektryczny może występować w obwodzie elektrycznym zamiast baterii i wytwarzać prąd elektryczny, by zasilać żarówkę, brzęczyk elektryczny, a także inny silnik elektryczny.

Mała ilość informacji na temat dziecięcej wiedzy o źródle prądu elektrycznego nie pozwala stworzyć jakichkolwiek uzasadnionych przypuszczeń dotyczących wiedzy dzieci o źródłach prądu i o sposobie dokonywania odkrycia dotyczącego generatora prądu. Z tego względu nie można było opracować hipotez i wyciągać wniosków metodą dedukcyjną. Wybrano zatem indukcyjny tok prowadzenia badań, który polega na dokładnym zarejestrowaniu zjawiska i dokonaniu szczegółowej analizy w celu uchwycenia jego przebiegu (Such 1973: 145). Na podstawie zachowania się uczniów (wypowiedzi, działania) można sformułować wnioski co do przebiegu procesu odkrycia dynamy.

Badanie miało następujący przebieg: badający przyprowadzał uczniów z klasy do odosobnionego pomieszczenia. Po zajęciu miejsc przy stoliku prezentował: żarówkę, brzęczyk, dwa silniki elektryczne, dwa przewody elektryczne zakończone zaciskami oraz (zepsutą) baterię (ryc. 1). Na początku badający prosił uczniów, aby nazwali te przedmioty, w ten sposób sprawdzał, czy uczniowie je rozpoznają.



Rycina 1. Przedmioty prezentowane uczniom podczas badania

Źródło: Fot. J.A. Jelinek.

Badający wyjaśniał, że z tych elementów można zbudować obwód elektryczny, w którym będzie można uruchomić żarówkę, brzęczyk i silnik. Po czym przyznawał, że przed badaniem raz jeszcze sprawdził poprawność działania urządzeń i okazało się, że bateria, którą wziął, była zepsuta (potrząsał baterią przed uczniami, wtedy wydobywał się gruchoczący dźwięk wybrakowanej baterii). Wyjaśniał, że bateria nie działa i nie można z niej uzyskać prądu. Mimo to prosił, aby uczniowie spróbowali uruchomić te urządzenia (żarówkę, brzęczyk i silnik) bez sprawnej baterii. Dzieci przystępowały do pracy. Jeśli uczniom udało się uruchomić jedno urządzenie, badający zachęcał do pracy nad kolejnym. W przypadku gdy uczniom nie udało się uruchomić żadnego urządzenia, po 5 minutach przerywano badanie i badający wyjaśniał, że przy zepsutej baterii trudno uruchomić urządzenia oraz dziękował za wzięcie udziału w badaniu.

Powodzenie zależało od efektów eksperymentowania z obwodami. Umieszczając silnik jako jeden z elementów obwodu, należało kręcić wałem silnika (wornikiem), który stawał się prądnicą (generatorem prądu) i zasiliał urządzenie odbiorcze (żarówkę, brzęczyk lub drugi silnik). Jednak aby dokonać odkrycia, uczniowie musieli najpierw znać podstawy elektryczności i umieć skonstruować obwód zamknięty. Po zbudowaniu obwodu uczniowie mogli rozpocząć testy nad wytworzeniem prądu elektrycznego. W trakcie prób i błędów ujawniała się uprzednia wiedza dzieci na temat elektryczności i źródeł prądu elektrycznego (np. w sposobie podłączenia przewodów do elementów niemetalowych).

Gdy uczniowie doszli do tego, że silnik elektryczny może wytwarzać prąd elektryczny, musieli dokonać kolejnego odkrycia, a mianowicie intuicyjnie ustalić, że napięcie prądu elektrycznego zależy od intensywności kręcenia wałem silnika. Z kolei kierunek obracania się wału wpływał na kierunek przepływu prądu elektrycznego (biegunowość). Z tego też względu sama znajomość podstaw elektryczności mogła w tym przypadku nie wystarczać i odkrycie zależało od dociekliwości uczniów. Oto przykłady, jak należało podłączyć każdy z elementów obwodu elektrycznego, aby został uruchomiony:

- Żarówka użyta w badaniu wymagała sporego napięcia prądu elektrycznego (3,8V). Oznacza to, że po umieszczeniu jej w obwodzie nie wystarczyłoby lekkie, przypadkowe kręcenie wrzecionem silnika. Uczniowie musieli celowo, energicznie kręcić wałem silnika. Z kolei żarówka (żarowa) nie wymaga odpowiedniego podpięcia biegunowego, dlatego niezależnie od kierunku kręcenia wornikiem silnika żarówka zaczynała świecić. W badaniu żarówkę umieszczono w oprawce, aby ułatwić uczniom montaż przewodów.
- Jeśli w miejsce odbiornika prądu uczniowie umieścili brzęczyk (buzzer), a następnie zaczęli kręcić wałem silnika, to mimo że urządzenie to nie wymaga tak dużego napięcia prądu elektrycznego jak żarówka (buzzer jest urządzeniem niskonapięciowym), jako urządzenie piezoelektryczne uruchamia się, gdy ładunek elektryczny pojawia się na powierzchni jego membrany. Pod wpływem ładunku membrana odkształca się, a następnie powraca do swojego pierwotnego kształtu, wytwarzając dźwięk. Szybkość tej reakcji sprawia, że słyszalne jest buczenie. Ograniczeniem w działaniu brzęczyka jest kierunek przepływu prądu elektrycznego. Brzęczyk uruchomi się, gdy biegunowość się zgadza. Aby zmienić biegunowość w obwodzie, uczniowie mogli

zmienić przewody albo zmienić kierunek kręcenia wałem silnika (w lewo lub prawo). Jako że jest to narzędzie niskonapięciowe, do jego uruchomienia jest wymagany niewielki ruch wałem silnika, aby brzęczyk zaczął grać. Trudność w łączeniu przewodów brzęczyka mogą powodować niewielkie metalowe przewody wystające z gumowej izolacji. W badaniu zdecydowano się pozostawić je ze względu na fakt, iż takimi samymi obiektami uczniowie posługiwali się na zajęciach szkolnych.

- **Silnik elektryczny** (drugi w zestawie) – do uruchomienia wymagał od uczniów umieszczenia w miejsce odbiornika prądu elektrycznego. Następnie powinni zacząć kręcić wałem silnika (niezależnie, w którą stronę) i uważnie obserwować ruch wału silnika. Ze względu na duży pobór prądu elektrycznego uczniowie musieli wytworzyć spore napięcie prądu elektrycznego, a więc szybko obracać wałem silnika, aby zobaczyć efekt w postaci niewielkiego ruchu wału.

Ponieważ do odkrycia prądnicy uczniowie potrzebują znajomości podstaw elektryczności, tak zaplanowanych badań nie można było przeprowadzić w typowej szkole, gdyż uczniowie rzadko mają do czynienia z obwodami elektrycznymi (Pardej 2017). Z tego względu badania zostały zatem przeprowadzone wśród uczniów biorących udział w innowacji pedagogicznej Nowosądecki Projekt Edukacji Technicznej. W ramach tej innowacji pedagogicznej uczniowie mają możliwość poznawania zjawisk elektrycznych już od I klasy. Podczas zajęć budują obwody zamknięte i konstruują proste modele urządzeń. Do badań wybrano takie klasy, w których uczniowie nie omawiali silnika elektrycznego jako prądnicy, oznacza to, że mimo posiadanej wiedzy o podstawach elektryczności samo zadanie badawcze było dla nich nowością.

W badaniu wzięli udział uczniowie z klasy II i III, łącznie 50 uczniów (28 z klasy II i 22 z klasy III, 27 chłopców i 23 dziewczynki), z niewielkiej miejskiej szkoły podstawowej. Podczas badania uczniowie byli nagrywani kamerą w celu późniejszej analizy zachowania. Badania były realizowane w grupach 2–3-osobowych, aby w rozmowach między uczniami można było ustalić tok ich rozumowania i założenia prowadzenia doświadczeń.

Wyniki

Analiza wyników badań została przeprowadzona zgodnie z etapami dokonania odkrycia. Na początku nauczyciel umieszczał na stole elementy obwodu zamkniętego i prosił o ich nazwanie. Na tym etapie (rozpoznanie przedmiotów) wszyscy uczniowie uważnie przyglądali się przedmiotom. Szczególne zainteresowanie wzbudzały nowe elementy, np. nowy rodzaj silnika, który nie był uczniom znany ze szkolnego zestawu elektrycznego. Znanymi przedmiotami (przewody, żarówka, brzęczyk), znajdującymi się w szkolnym zestawie, uczniowie nie zajmowali się dłużej, jedynie je oglądali. Na prośbę nauczyciela o nazwanie przedmiotów wszystkie badane dzieci poprawnie rozpoznały i nazwały: żarówkę, brzęczyk, silnik oraz przewody z zaciskami.

Podczas pierwszych prób zbudowania obwodu niektórzy uczniowie od razu próbowali podłączyć wszystkie elementy naraz (15 osób, wszyscy uczniowie klasy II). Ze względu na zbyt małą liczbę przewodów brakujące połączenia starali się zastąpić, np. wtykając kable brzęczyka do małych otworów (na śrubki) w obudowie silnika. Uczniowie, którzy starali się od razu podłączyć razem wszystkie przedmioty, by stworzyć jeden duży obwód, mieli nadzieję, że niezależnie od liczby odbiorników prądu elektrycznego uruchomią się wszystkie naraz. Co więcej, po zamknięciu takiego obwodu uczniowie zastygali, mając nadzieję, że prąd sam zacznie płynąć. Ponieważ jednak baterii nie było, a wałem silnika żaden z uczniów nie kręcił, nic się nie działo. Po chwili przystępowali do modyfikacji obwodów i podłączenia tylko jednego odbiornika.

Byli też uczniowie, którzy od razu próbowali podłączać dwa urządzenia razem, np. silnik do żarówki lub żarówkę do brzęczyka (takich uczniów było 30). Najczęściej wybieranym urządzeniem była żarówka, a w drugiej kolejności brzęczyk. Podłączenie drugiego silnika do obwodu było rzadko podejmowane, prawdopodobnie dlatego, że połączenie silnika z silnikiem jest rzadko spotykane. Uczniowie, którym nie udało się uruchomić odbiornika prądu, przystępowali do modyfikowania obwodu.

Na podstawie analizy nagrań wyróżniono kilka typów podobnego do siebie zachowania się uczniów. Ze względu na analogię w zachowaniu zdecydowano się opisać je wspólnie, nazywając je modelami, gdyż wydają się wynikać z pewnego charakterystycznego sposobu myślenia dzieci o właściwościach prądu elektrycznego. Modele zachowania wymienię w porządku, który wydaje się odpowiadać drodze od myślenia wstępnego (prymitywnego) do bardziej poprawnego, naukowego. Liczby osób, które podejmowały konkretne modele zachowań nie sumują się, gdyż po nieudanej próbie uczniowie podejmowali inne sposoby budowania obwodu. Dla zobrazowania każdego z modeli zachowań na końcu zestawienia zostały zamieszczone zdjęcia ilustrujące sposób konstruowania układów elektrycznych przez uczniów (ryc. 2–6).

- **Podłączenie żarówki bezpośrednio do brzęczyka** (bez użycia dwóch silników). Uczniowie, którzy konstruowali tego typu obwody (22 osoby), zakładali, że jedno urządzenie uruchomi drugie. Potwierdzają to zachowania uczniów wskazujące, że po zbudowaniu obwodu zastygali w oczekiwaniu na to, aż żarówka albo brzęczyk zacznie działać. Gdy skonstruowały obwód, w którym żarówka jest podłączona tylko do brzęczyka, dzieci wydawały się sądzić, że któreś z tych urządzeń samo zacznie działać. Ponieważ nic takiego się nie działo, uczniowie przystępowali do modyfikowania obwodu.
- **Pocieranie ręką o rękę w nadziei, że dotykane obwodów brzęczyka spowoduje, że zacznie on grać.** Uczniowie, którzy wykonywali te gesty (10 osób z klasy III), wspominali zajęcia organizowane przez nauczyciela w szkole o przewodnictwie prądu przez ludzkie ciało. Temat „żywy przewód elektryczny” był jednym z wielu tematów autorskiego programu edukacji technicznej wdrażanym w ramach innowacji pedagogicznej. Jednak podczas tamtych zajęć, aby prąd faktycznie mógł przechodzić przez ludzkie ciało, uczniowie mieli zanurzyć dłonie w wodzie lub dobrze je

wcześniej pocierać. Przypominając sobie tę czynność, uczniowie mieli nadzieję, że wytworzą w ten sposób prąd i uruchomią brzęczyk (brzęczyk używany był w doświadczeniu na zajęciach w szkole). Doświadczenia zajęć szkolnych, chociaż zachowane w dziecięcym umyśle, dotyczyły zupełnie innego zagadnienia i jego zastosowanie podczas badania okazało się nieskuteczne. Oto fragment rozmowy uczniów wskazujący na próby przypomnienia sobie tej metody: „Musimy pocierać ręce... tak było w tamtym roku. Nie pamiętasz? – Nie, nie było tak. Nie da się tak [uruchomić brzęczyka]”.

- **Podłączenie odbiornika bezpośrednio do jednego silnika elektrycznego (bez kręcenia wałem).** Uczniowie, którzy skonstruowali taki układ (18 osób), nie podejmowali jakiegokolwiek próby kręcenia wałem silnika elektrycznego. Uważnie obserwowali zachowanie odbiornika w nadziei, że silnik sam zacznie generować prąd.
- **Połączenie przewodami żarówki z dwoma silnikami elektrycznymi.** Uczniowie, którzy konstruowali tego typu układy (18 osób), zakładali, że silnik wytwarza prąd elektryczny. Celowo kręcili wałem w obu silnikach, ale ponieważ silniki te nie były ze sobą połączone, układ elektryczny pozostał otwarty i odbiornik prądu się nie uruchamiał.
- **Podłączenie odbiornika prądu do silnika i kręceniem wałem w celu wyprodukowania prądu elektrycznego.** Ta forma konstruowania obwodu polegała na celowym kręceniu wałem silnika, aby wytworzył prąd elektryczny. Jednak – jak wskazałem wcześniej – powodzenie tego etapu zależało od wielu zmiennych. W 15 przypadkach, mimo prawidłowego skonstruowania obwodu, działanie się nie powiodło. W części prób uczniowie zbudowali prawidłowy obwód zamknięty z brzęczykiem, ale kręcili w niewłaściwą stronę, w innych przypadkach, mając w obwodzie żarówkę albo silnik, kręcili za słabo, aby uruchomić te odbiorniki.

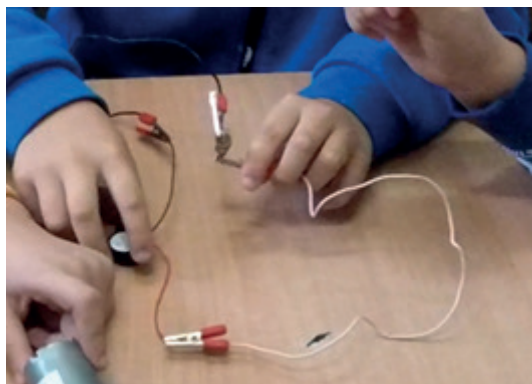
Tylko w przypadku trzech grup (6 chłopców z klasy II i 3 uczniów z klasy III) od razu po otrzymaniu przewodów uczniowie zaczęli konstruować obwód, w którym zaczęto kręcić wałem silnika, aby wytworzyć prąd. Z późniejszej rozmowy z nauczycielem okazało się, że uczniowie z klasy II dokonali tego odkrycia podczas zajęć, gdy mieli możliwość samodzielnie eksperymentować z zestawem elektrycznym. W wyniku tych eksperymentów udało im się samodzielnie stworzyć prądnice, a podczas badania wykorzystali swoją wiedzę do uruchomienia żarówki, brzęczyka i silnika. Oto dwa krótkie fragmenty wypowiedzi dzieci z tych grup odwołujące się do odkrycia, którego dokonano kilka miesięcy wcześniej w klasie szkolnej:

- (grupa C) Marcin (imię zmienione) stwierdził: „Budujemy generator prądu, będzie jak dynamo w rowerze”. Nauczyciel nazywa chłopca „naszym elektrykiem”, podkreślając jego zainteresowania i umiejętności techniczne;
- (grupa B) Chłopcy, którzy próbowali powtórzyć działanie Marcina (kolegi z klasy i innej grupy w badaniach), mówili: „Pamiętam, jak Marcin kręcił [wałem silnika] tak szybko...”.

Jedna grupa uczniów z klasy III samodzielnie skonstruowała obwód z działającym silnikiem jako zasilającą prądnicą. Uczniowie ci uruchomili jednak tylko jedno urządzenie – żarówkę, pozostałych (brzęczyk i silnik) nie udało im się uruchomić.

Pozostali badani (41 dzieci) nie skonstruowali działającego obwodu. Oprócz powyższych opisów było także wiele prób podłączenia obwodów w nieprawidłowy sposób. Uczniowie – wydaje się, że w akcie rezygnacji – próbowali podłączyć obwody do innych elementów obudowy silnika, niż uczono ich na zajęciach. Podłączali zaciski np. do wystającego po drugiej stronie elementu obrotowego wału silnika lub otworów w mocujących magnesy sztabkowe wewnątrz silnika. Ponieważ wszystkie te działania nie przynosiły skutku, pominąłem je w analizie.

Na rycinach 2–6 przedstawiono modele zachowania się uczniów, które stanowią przykład prób odkrycia źródła prądu w układzie elektrycznym bez baterii.



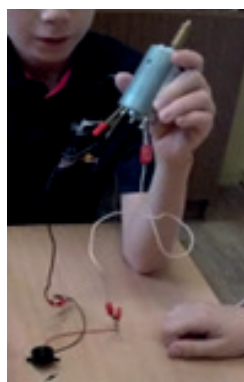
Rycina 2. Model A. Podłączenie żarówki do brzęczyka

Źródło: Fot. J.A. Jelinek.



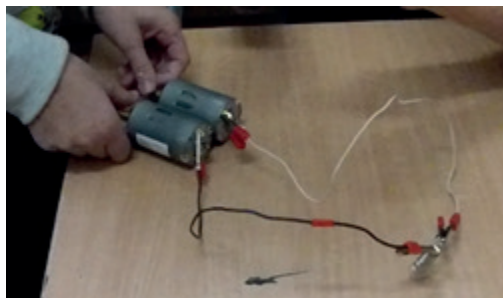
Rycina 3. Model B. Pocieranie rąk i dotykanie obwodów

Źródło: Fot. J.A. Jelinek.



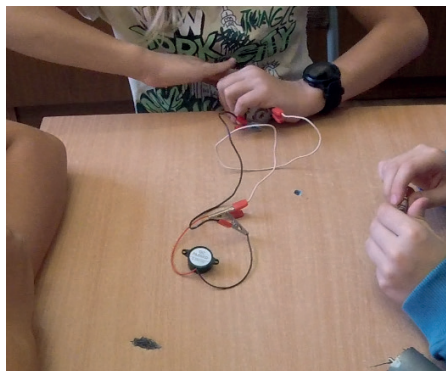
Rycina 4. Model C. Po podłączeniu nieporuszanie wałem silnika

Źródło: Fot. J.A. Jelinek.



Rycina 5. Model D. Podłączenie żarówki do dwóch różnych silników elektrycznych

Źródło: Fot. J.A. Jelinek.



Rycina 6. Model E. Obracanie wałem silnika, aby generować prąd

Źródło: Fot. J.A. Jelinek.

Wnioski

Celem zrealizowanego badania było ustalenie, czy i w jaki sposób uczniowie klasy II i III potrafią samodzielnie ustalić, że silnik może pełnić funkcję prądnicy w obwodzie elektrycznym. Ponieważ badanie było przeprowadzone wśród uczniów, którzy już wcześniej korzystali z obwodów elektrycznych, ale nie uczestniczyli w zajęciach budowania prądnicy, dlatego uczestnicy nie mieli trudności w rozpoznaniu użytych w badaniu przedmiotów. Mimo odpowiedniego doboru elementów tylko dziewięć osób (z trzech badanych grup dzieci) skonstruowało obwód, w którym po zakręceniu wału silnika uruchomił się brzęczyk. Sześcioro z nich wykorzystało do tego uprzednie doświadczenie samodzielnego odkrycia, którego dokonali podczas zajęć szkolnych. Pozostałym badanym uczniom (41) nie udało się odkryć zastosowania silnika elektrycznego jako prądnicy. W trakcie podejmowanych prób starali się konstruować obwody na różne sposoby, co wskazuje na różnorodne podejścia do myślenia o źródle prądu elektrycznego.

Podłączenie żarówki bezpośrednio do brzęczyka (model zachowania A) dowodzi, że – zdaniem dzieci – prąd elektryczny może się wytworzyć samodzielnie, wystarczy tylko odpowiednio podłączyć przewody. Pocieranie rękoma o siebie (model zachowania B), jako że ujawniło się tylko w jednej grupie uczniów, wynikało ze sposobu prowadzenia zajęć przez nauczyciela i jest dowodem na błędny transfer wiedzy u uczniów. Zapamiętali zajęcia, w których byli uczeni, że prąd z baterii przechodzi przez ich ciało, błędnie założyli więc, że ich ciało produkuje prąd elektryczny, który zasili brzęczyk. Wynika stąd wniosek, że zajęcia na temat przewodnictwa prądu elektrycznego muszą jasno wskazywać, że pocieranie dłoni ma służyć przewodnictwu, a nie tworzeniu prądu elektrycznego. Można uznać, że tego typu błędne przekonania u uczniów nie ujawnią się zaraz po zajęciach, lecz gdy uczniowie stoją przed koniecznością rozwiązania podobnego problemu i sięgają do poznanych uprzednio czynności.

Pomijając dwa opisane modele zachowań (A i B), uczniowie prawidłowo wnioskowali, że w zestawie badawczym podwójny silnik elektryczny będzie mógł generować prąd. Jednak po umieszczeniu go w obwodzie spora część uczniów (18 osób), zamiast kręcić wałem silnika, czekała, aż odbiornik sam zacznie działać (model zachowania C). Tego typu zachowanie wydaje się efektem powszechności prądu elektrycznego i możliwości jego nieograniczonego użytkowania w życiu codziennym. Uczniowie, którzy nie zamykali obwodu elektrycznego, zestawiając dwa silniki obok siebie (model zachowania D), słusznie zakładali, że prąd wytworzy się tylko wtedy, gdy będą kręcić wałem silnika. Ponieważ nie łączyli ze sobą silników, przewód pozostawał otwarty. Dowodzi to, że dzieciom wciąż jeszcze brakuje świadomości, iż do ruchu elektronów potrzebny jest obwód zamknięty.

Tylko jedna z grup (z klasy III) ustaliła, że ruch wału silnika powoduje uruchamianie odbiornika (brzęczyka i żarówki). Uczniowie ci mieli zajęcia, w których wykorzystywali silnik elektryczny do budowy wciągarki (np. dźwigu), a teraz samodzielnie odkryli, że silnik może też generować prąd elektryczny. Wydaje się, że podstawowe zajęcia z użyciem silnika wystarczyły, aby uczniowie mogli dojść do drugiego zastosowania silnika elektrycznego jako prądnicy, jeśli tylko podać im więcej wskazówek.

Starsze pokolenia lepiej znają silnik elektryczny jako prądnicę, np. ze względu na powszechne używanie dynama w rowerze. Obecnie dynamo zostało wyparte przez lampki bateryjne m.in. dlatego, że uruchomienie dynama zwiększało tarcie i utrudniało pedałowanie. Obecnie uczniom, którzy nie mieli doświadczeń z uruchamianiem silnika elektrycznego jako prądnicy, nie przychodzi do głowy inne jego zastosowanie. W przypadku prądnicy nauczyciel stosuje to samo urządzenie, które wcześniej służyło do wykonywania czynności obracania.

Informacja uzyskana od nauczyciela po przeprowadzonym badaniu, że odkrycie prądnicy przez sześciu uczniów zostało dokonane podczas szkolnych zajęć, jest podstawą kolejnego wniosku. Gdy nauczyciel pozwolił uczniom samodzielnie eksperymentować z zestawem elektrycznym, zdobyte podczas tego odkrycia doświadczenia, mimo że nie miały formalnego (klasowego) znaczenia, zostały przez uczniów zapamiętane i wykorzystane w nowej sytuacji problemowej zorganizowanego badania. Można stąd wyciągnąć wniosek dla praktyki edukacyjnej, w której istotne stają się rola nauczyciela i sposób prowadzenia zajęć. Zwykle organizowane zajęcia praktyczne z elementami obwodów polegają na demonstracji układu

i zachęceniu uczniów do jego odtworzenia. Tymczasem te same zajęcia mogą zostać przeprowadzone w sposób problemowy – uczniom zostaje przekazana konstrukcja i zachęca się ich do zbudowania działającego obwodu. Tego typu zajęcia są bardziej wartościowe, gdyż mocniej angażują dzieci (por. metody praktyczne: Kupisiewicz 2005: 93) i podnoszą skuteczność edukacyjną (Roszyńska, Jelinek 2014; Kaliampos i in. 2020). W tym względzie badanie wskazuje brak zasadności omawiania na zajęciach wczesnej edukacji wiersza *Pstryczek* Julina Tuwima w celu wyjaśniania zjawiska elektryczności. Współcześni uczniowie posiadają wystarczające umiejętności, aby budować obwody elektryczne i są na tyle zaciekawieni, aby intuicyjnie konstruować pojęcia dotyczące prądu elektrycznego. Wymagają jednak odpowiedniego wsparcia ze strony nauczyciela, który pomoże im odkryć podwójne zastosowanie silnika elektrycznego (jako motoru i generatora prądu).

W trakcie zajęć praktycznych nauczyciel może wprowadzić zagadnienie silnika elektrycznego i omówić jego działanie, następnie zachęcić dzieci do zbudowania obwodu, w którym zostanie uruchomiony silnik. W przypadku powodzenia działań uczniów nauczyciel może zabrać baterię i w jej miejsce polecić dzieciom umieścić żarówkę lub brzęczyk i uruchomić je – tak jak badani robili to podczas badania. W trakcie zajęć uczniowie mogą samodzielnie ustalić, że dzięki kręceniu wałem silnika zaczną generować prąd i spowodują świecenie żarówki. Po wymianie żarówki na brzęczyk dowiedzą się o biegunowości – znaczeniu kierunku obracania wału (więcej zob. Jelinek 2017).

Uzyskane wyniki badań wiążą się również z kwestią oszczędzania prądu elektrycznego. Zachowanie dzieci, w którym po podłączeniu brzęczyka oczekują, że sam zacznie grać, potwierdza przypuszczenie, że dzieciom wydaje się, iż prądu elektrycznego jest wystarczająco dużo i nie ma potrzeby jego oszczędzania. Zrozumienie konieczności oszczędzania prądu może zostać omówione dopiero wówczas, gdy dzieci będą miały świadomość, skąd pochodzi prąd i ile prądu są w stanie samodzielnie wytworzyć, kręcąc wałem silnika (prądnicą). Chcąc wprowadzać cele zrównoważonego rozwoju w ramach Agendy ONZ 2030 (cel 7: czysta i dostępna energia; cel 12: odpowiedzialna konsumpcja i produkcja, por. Tuszyńska 2024), musimy mieć świadomość kolejności działań edukacyjnych.

Przedstawione w artykule badanie należy kontynuować, ponieważ ujawniony sposób rozumienia dzieci może być inny w zależności od sposobu prowadzenia badania i doboru grupy (patrz: sposób uczenia o prądzie omówiony w artykule). Rozumienie przez dzieci podstaw elektryczności jest kluczowe dla skutecznego organizowania interwencji edukacyjnych i wyjaśniania kwestii ekonomicznych i ekologicznych.

Literatura

- Glauert E.B. (2009), *How young children understand electric circuits: Prediction, explanation and exploration*. "International Journal of Science Education", 31(8).
- Janicka-Panek T. (2021), *Wprowadzenie do dydaktyki techniki nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*. Skierniewice–Radom, Państwowa Uczelnia im. S. Batorego–ITE-BIP.

- Jelinek J.A. (2017), *Wprowadzenie do elektryczności w szkole*. „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa”, 3.
- Jelinek J.A. (2019), *Edukacja techniczna małych dzieci*. „Edukacja-Technika-Informatyka”, 28(2).
- Jelinek J.A. (2023), *O konieczności zmiany sposobu wyjaśniania dzieciom działania urządzeń*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 23(11).
- Kada V., Ravanis K. (2016), *Creating a simple electric circuit with children between the ages of five and six*. “South African Journal of Education”, 36(2).
- Kalagiannakis M., Lantzaki A. (2012), *Teaching electricity in early childhood education: a dilemma under negotiation using ICT*. “Exploring the Child’s World”, 11(1).
- Kaliampos G., Kada V., Saregar A., Ravanis, K. (2020), *Preschool pupils’ mental representations on electricity, simple electrical circuit and electrical appliances*. “European Journal of Education Studies”, 12(7).
- Koliopoulos D., Christidou V., Symidala I., Koutsoumba M. (2009), *Pre-energy reasoning in pre-school children*. “Review of Science, Mathematics and ICT Education”, 3(1).
- Kupisiewicz C. (2005), *Podstawy dydaktyki*. Warszawa, WSiP.
- Muchacka B., Czaja-Chudyba I. (2007), *Strategie wspierania strukturyzacji wiedzy dziecka w sytuacjach edukacyjnych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowi Tropiciele (2022), oprac. zbior. klasa II, cz. 3. Warszawa, WSiP.
- Pardej K. (2017), *Wyobrażenia jako komponent myślenia technicznego*. „Szkoła – Zawód – Praca”, 14.
- Roszyńska E., Jelinek J.A. (2014), *Dziecko i technika. Rozumowanie dzieci na temat zjawiska elektryczności*. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, A. Basińska (eds.), *Children in the postmodern world. Culture – Media – Social Inequality*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Shipstone D.M. (1984), *A study of children’s understanding of electricity in simple DC circuits*. “European Journal of Science Education”, 6.
- Solomonidou C., Kakana D.-M. (2000), *Preschool children’s conceptions about the electric current and the functioning of electric appliances*. “European Early Childhood Education Research Journal”, 8(1).
- Such J. (1973), *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*. Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Tuszyńska L. (2024), *Cele zrównoważonego rozwoju w Agendzie ONZ – 2030 a kompetencje społeczne nauczycieli, niezbędne do ich realizacji*. „Rynek Pracy”, 188.

Patrycja Brudzińska

ORCID: 0000-0002-7095-0082

Uniwersytet Gdański

patrycja.brudzinska@ug.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.61.05>

Kaja Jakóbczyk-Roman

ORCID: 0009-0002-0005-9179

Uniwersytet Gdański

k.jakobczykroman.591@studms.ug.edu.pl

Przeciwko infantylizacji edukacji technicznej w nauczaniu początkowym

Summary

Against the Infantilization of Technology Education in Early Childhood Education

This article critically analyzes the status of technology education in early primary school, with a focus on the problem of infantilization that limits its cognitive and developmental potential. Drawing on theoretical frameworks and empirical studies, it identifies key challenges, including content oversimplification, underestimation of children's technical abilities, insufficient teacher preparation, and weak integration of scientific principles. The analysis highlights the multifaceted role of technology education, encompassing not only practical skills but also the development of conceptual understanding, creativity, and critical thinking. The article argues for the adoption of inquiry-based and constructivist pedagogies, such as problem-based learning and constructionism, as promising approaches to foster active engagement and deeper understanding. Recommendations emphasize systemic teacher training, the creation of professional learning communities, and strategic use of digital tools to support enriched learning environments. The paper concludes that strengthening the scientific and intellectual rigor of early technology education is essential to align educational practices with societal technological advances and to support holistic student development.

Keywords: infantilization in technical education, technology education, early education, constructionism, constructivism

Słowa kluczowe: infantylizacja w edukacji technicznej, edukacja techniczna, edukacja wczesnoszkolna, konstrukcjonizm, konstruktywizm

Pytanie o status edukacji technicznej w nauczaniu początkowym – zamiast wstępu

Technika jest obszarem głęboko zakorzenionym w cywilizacji i historii społeczeństw, pozwala urzeczywistnić wiedzę, łączyć teorię z praktyką i kształtować relacje człowieka

z otoczeniem materialnym. Jest też pojęciem wieloznacznym, a jego sprecyzowanie może nadal być problematyczne. Poza rozumieniem jej jako sprawności w wykonywaniu jakiejś czynności, np. technika gry na fortepianie, jest definiowana także jako: „dziedzina ludzkiej działalności, której celem jest oparte na wiedzy (na podstawach naukowych) produkowanie rzeczy i wywoływanie zjawisk niewystępujących w przyrodzie oraz przekształcanie wytworów przyrody” (Encyklopedia PWN online). Definicje techniki, zarówno w znaczeniach epistemologicznym, jak i ontologicznym i ontologiczno-antropologicznym, obszernie opisał Waldemar Furmanek (1998). Zwrócił także uwagę na występowanie nieprecyzyjnego, zamiennego stosowania pojęć technika i technologia, wskazując, że: „w polskiej konwencji terminologicznej stosowanej w literaturze do oznaczenia czynnościowego zakresu treści pojęcia technika stosuje się pojęcie technologia” (Furmanek 1998: 21). W wielu krajach funkcjonuje przedmiot nazwany *technology education* lub *design & technology* (Wielka Brytania), a jego treści są interdyscyplinarne – celem zajęć jest integrowanie działań praktycznych, refleksji nad technologią, ale także nad jej kontekstem kulturowym i społecznym (Nordlöf i in. 2022: 1585–1586).

W niniejszym artykule skupimy się jedynie na obrazie edukacji technicznej w klasach początkowych. W wychowaniu technicznym, jak pisze Marek Skiba (2015: 92), przedmiotem zainteresowania uczyniono zmiany poprzez kształtowanie i rozwój osobowości ucznia pod wpływem działalności technicznej. Technika w nauczaniu początkowym ma umożliwiać kształtowanie wiedzy, zdolności poznawczych ucznia, sprzyjać rozwijaniu jego zainteresowań, postaw, inspirować do weryfikowania przekonań, poznawania motywów i kryjących się za nimi wartości (Skiba 2015: 92). Dlatego pojawia się pytanie, czy współczesna edukacja techniczna w nauczaniu początkowym umożliwia, postulowane ponad 20 lat temu przez W. Furmanka (2004: 41), wspomaganie wychowanków w budowaniu własnego człowieczeństwa?

Infantyilizacja w edukacji wczesnej

Według *Słownika języka polskiego PWN* infantyilizacja to czynienie czegoś infantylnym bądź stawanie się infantylnym. Infantylny natomiast to pejoratywne określenie człowieka dorosłego: zachowującego się jak dziecko bądź też: świadczące o czyjejś niedojrzałości. Infantyilizacji w edukacji mogą ulegać zarówno treści kształcenia, status ucznia, jak i rola nauczyciela.

Dorota Klus-Stańska (2006: 25–26) uznała, że infantyilizacja treści kształcenia jest jednym z siedmiu grzechów głównych wczesnej edukacji. Objawia się to treściami o niskiej wartości poznawczej zawartymi w podręcznikach, zarówno w zakresie wiedzy społecznej, jak i przyrodniczej. Zamiast odzwierciedlać realny świat, przedstawiają one jego spreparowane, uproszczone, zidealizowane obrazy, co ma wynikać z przekonania autorów, że dzieci nie są w stanie pojąć złożonej, czasem nieprzyjemnej rzeczywistości, która ich otacza. Sprawia to, że dzieci żyją w dychotomii świata: szkolnego i zwykłego.

Ten pierwszy często lekceważy ich doświadczenia, pomija niewygodne obszary i podsuwa im kwestie już dawno przez nich opanowane, niejako próbując odciągnąć uwagę od interesujących ich tematów.

Infantyilizacja treści może być skutkiem infantylizacji obrazu dziecka. Klus-Stańska (2007: 92–106) wyróżniła sześć rodzajów dyskursów o dzieciństwie, z czego aż cztery przedstawiają dziecko jako istotę niepełną, wybrakowaną lub niezdolną do samodzielnego poznawania świata. Jak wskazuje badaczka, w polskiej szkole dominuje dyskurs dziecka jako **systemu z deficytami** (Klus-Stańska 2007: 97). Uczeń jawi się tu z jednej strony jako „czysta kartka”, którą dorośli muszą zapisać wiedzą i mądrością, a z drugiej – jako jednostka skłonna do błędnych wyborów i zachowań, wymagająca nieustannej kontroli ze strony dorosłych (Klus-Stańska 2007: 94–96). Inny charakter ma dyskurs **słodkiego elfa**, szczególnie widoczny w przedszkolach (Klus-Stańska 2007: 97). Romantyzuje on dzieciństwo, pobłażliwie postrzega dziecięcą niewinność i radość, przemilczając dziecięce potrzeby poznawcze, a nawet chroni przed zbyt szybkim wystawieniem dzieci na wyzwania intelektualne (Klus-Stańska 2007: 96–98). Z kolei w dyskursie **infantylnego badacza** dziecko jest przedstawiane jako aktywne i ciekawe świata, ale jednocześnie poznawczo niepełne, nie ze swojej winy, lecz z powodu immanentnych ograniczeń rozwojowych (Klus-Stańska 2007: 99). Uzupełnieniem deprecjonujących narracji jest dyskurs **aktywnej niepełnosprawności**, w którym dzieciom przypisuje się potencjał, lecz uznaje się, że może on zostać rozwinięty wyłącznie dzięki wsparciu dorosłego eksperta (Klus-Stańska 2007: 99–100). Łącznie tworzy to zestaw uprzedzeń wobec dzieci, które objawiają się w poglądach nauczycieli i osób tworzących edukację, ale także są podzielane przez społeczeństwo. Potwierdzeniem są badania autorki (Klus-Stańska 2009: 21–27), z których wynika, że większość badanych nauczycieli nie wierzy w poznawcze możliwości uczniów.

W pedagogicznym dyskursie wczesna edukacja funkcjonuje w dwóch, często sprzecznych ujęciach. Z jednej strony uznaje się ją za kluczowy etap w rozwoju dziecka i moment decydujący dla dalszego kształcenia. Z drugiej jednak bywa ona traktowana pobłażliwie i sprowadzana do prostych działań o charakterze opiekuńczo-animatorskim, do czego wystarczy odrobina chęci, dobrej woli i serca. Nauczyciel ma być sympatyczny, życzliwy i pogodny, a do pracy ma wykorzystywać odpowiednio przygotowane przewodniki (Klus-Stańska i in. 2006: 7).

Dodać do tego trzeba infantyilizację zawodu nauczyciela, a w szczególności nauczycielek wczesnej edukacji. Jak zauważa Lucyna Kopciewicz: „Skoro potrzeby dzieci są raczej lokowane w sferze emocjonalnej niż intelektualnej, to naturalną konsekwencją takiego założenia będzie przełożenie akcentu z realizacji potrzeb poznawczych na zaspokajanie potrzeb emocjonalnych, oraz rozwijanie umiejętności plastycznych, czy muzycznych” (za: Mroccka 2009: 116). Idąc dalej tym tokiem rozumowania, dzieci nie potrzebują nauczycielki, lecz **matki-opiekunki**, czyli osoby, do której roli kobiety mają być rzekomo naturalnie predysponowane, i to bez konieczności posiadania szczególnych kwalifikacji. Jak podkreśla Ewa Mroccka (2009: 113), jest to prawdopodobnie najistotniejsza przyczyna infantylizacji tej grupy zawodowej.

Ponadto nauczyciele są systematycznie pozbawiani sprawstwa w obszarze własnej pracy zawodowej. Reformy edukacyjne wprowadzane są odgórnie, bywa że bez realnych konsultacji, bez przygotowania oraz zapewnienia wyboru samym zainteresowanym. Również system awansu zawodowego bywa narzędziem infantyilizacji, gdyż wymusza wykonywanie licznych formalnych zadań w zamian za „nagrodę” w postaci podwyżki. W praktyce często oznacza to konieczność podejmowania kolejnych kursów i studiów podyplomowych, które nie podnoszą realnie kompetencji nauczycieli, nie spełniają oczekiwań samych nauczycieli, lecz jedynie formalne wymagania systemu (Mroccka 2009: 114–115).

Społeczne uznanie statusu kulturowego dziecka (Klus-Stańska 2006: 25) prowadzi do projektowania odpowiednich treści realizowanych w szkole. Jaki więc obraz dziecka stworzyliśmy, jeśli pojawiają się głosy o możliwym doprowadzeniu do funkcjonalnego analfabetyzmu technicznego młodych Polaków (por. Lib, Baron-Polańczyk 2023)?

Przejawy infantyilizacji edukacji technicznej

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji z dnia 12 marca 2025 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz. U. poz. 363) to nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej decyduje, ile godzin w ciągu tygodnia poświęci na konkretne zajęcia. Dopuszcza się, by zajęcia z zakresu edukacji plastycznej, informatycznej, muzycznej, wychowania fizycznego lub edukacji językowej powierzyć nauczycielom posiadającym odpowiednie kwalifikacje, czyli osobom innym niż pełniącym w danej klasie funkcję nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Wówczas zajęcia z obszaru edukacji plastycznej czy muzycznej są realizowane w wymiarze jednej godziny tygodniowo. W przypadku edukacji technicznej takiej możliwości nie uwzględniono.

Waldemar Furmanek (2003: 43), opisując problemy dydaktyki techniki, uwzględnił infantyilizację treści kształcenia technicznego w edukacji wczesnoszkolnej i zwrócił uwagę zarówno na ich dobór, układ, jak i samą strukturę. Jednym ze zdefiniowanych problemów jest brak jasnego określenia kierunku rozwoju edukacji ogólnotechnicznej (Furmanek 2003: 52), co prowadzi do redukowania przedmiotu do „prac ręcznych”. Zwrot ku znanym z historii techniki szkolnej ideom slojdu sprowadza działania do prostego wytwarzania wykorzystującego podstawowe technologie. Furmanek krytykuje także utylitaryzm, czyli dążenie do osiągania celów praktycznych i pomijanie zrozumienia, tak istotnego z punktu widzenia projektowania i wykorzystywania technologii. Utylitaryzm prowadzi do redukowania techniki do roli narzędzia wykorzystywanego w prostych czynnościach, działaniach manualnych, ale już nie koncepcyjnych. Takie instrumentalne podejście sprawia, że uczniowie uczą się jedynie, jak wykonać zadanie, bez zrozumienia mechanizmu samego zjawiska.

Infantyilizacja prowadzi do omijania treści uznanych za zbyt skomplikowane lub zagrażające bezpieczeństwu. W rezultacie uczniowie wykonują zadania „po śladzie” nauczyciela (Klus-Stańska 2002), czyli zgodnie z instrukcjami krok po kroku, w których każda aktywność dziecka jest z góry zaplanowana i podlega restrykcyjnej kontroli nauczycielskiej. Badacze,

wyróżniając powody zubożania treści edukacji technicznej, wskazują na brak odpowiedniego przygotowania merytorycznego studentów – przyszłych nauczycieli wczesnoszkolnych (Malec 2018: 161; Jelinek 2019: 112), co sprawia, że nauczyciele sądzą, iż nie mają odpowiednich kompetencji technicznych, a także prowadzi do rzeczywistego braku kompetencji (Jones i in. 2011; Musioł 2017; Sanjosé, Otero 2022; Jelinek 2024; Pappa i in. 2024). Podkreślają także występowanie trudności z powodu niewystarczających środków na realizację zagadnień technicznych, braku pracowni, w tym odpowiednich narzędzi (Musioł 2017; Jelinek 2019, 2024; Jelinek, Wrótniak 2021). Barię w wykorzystaniu środków dydaktycznych, w tym nowego sprzętu technologicznego, jest brak umiejętności obsługi narzędzi (Landwehr i in. 2021). Jan Amos Jelinek (2019) wskazuje także na nauczycielskie obawy dotyczące sprzeciwu rodziców. Wśród zabaw ryzykownych, w które angażują się dzieci, to właśnie używanie prawdziwych narzędzi zostało zakwalifikowane przez rodziców (poza zabawą w pobliżu niebezpiecznych elementów oraz samodzielnymi wędrownkami) jako działanie wiążące się z najwyższym ryzykiem (Brudzińska, Śmieszek-Formela 2022: 155). W kwestii bezpieczeństwa podnoszone są także problemy z liczebnością klas (Jelinek 2019).

Innym typem problemów jest mylne rozumienie istoty edukacji technicznej, która w nauczaniu początkowym bardzo często jest sprowadzana do papieroplastyki. Wynika to z ograniczonego przekonania na temat zdolności technologicznych uczniów, co skutkuje skupianiem się wyłącznie na umiejętnościach wytwórczych i pomijaniem myślenia czy rozwijania kreatywności. Uczniowie wykonują podstawowe projekty ograniczające dziecięcą aktywność wytwórczą do wycinania i sklejanego papieru, co Marcin Musioł określił mianem „ozdabiania wytworów” (2017: 196). Działania te prowadzą do pozbawienia dzieci możliwości podejmowania aktywności koncepcyjnych, polegających na próbie rozwiązania prawdziwych problemów, stawiania hipotez, wielokrotnego ich testowania oraz uczenia się od ekspertów, które nie podają gotowych rozwiązań w postaci jednoznacznych instrukcji. Skutkiem takiego podejścia jest marginalizowanie edukacji technicznej, która staje się mniej istotna niż nauka czytania, pisanego czy liczenia. Przyczyną zastępowania edukacji technicznej przez papieroplastykę może być także stereotypowe włączenie techniki do obszaru działań męskich. Badanie Hedlin i Gunnarsson (2014), skupiające się na aspektach płci w odniesieniu do edukacji technologicznej, wskazało na niewielkie doświadczenie technologiczne kobiet przygotowujących się do pracy w przedszkolu i ich negatywne doświadczenia z przedmiotami technologicznymi w trakcie własnej edukacji, które uznały za „zakodowane męsko”.

Sposób myślenia o edukacji technicznej w nauczaniu początkowym i w konsekwencji sposoby jej realizacji wynikają m.in. z przyjętej definicji wiedzy i określenia roli uczniów i nauczycieli. W paradygmatach obiektywistycznych wiedza traktowana jest jako statyczny zbiór wiadomości (Klus-Stańska 2018: 30–31), do transmisji treści wykorzystuje się więc pogadanki, dzięki którym nauczyciel może przekazać „jednoznaczną, odgórnie zdefiniowaną wiedzę” (Nowak-Łojewska 2024: 188). Nauczanie jest ściśle zaplanowane, a działania podejmowane przez uczniów są realizowane w ustalonej kolejności (Filipiak 2024: 357). Prowadzi to do standaryzacji czynności wykonywanych przez uczniów, które pozbawione są ekspresji indywidualnej – wszyscy korzystają z tych samych metod, w tym samym

czasie i mają dojść do tych samych wniosków/rezultatów prac praktycznych. Możliwość modyfikowania działań jest ograniczona.

Zahamowanie rozwoju edukacji technicznej jest, zdaniem badaczy, spowodowane zarówno brakiem precyzyjnego określenia kluczowych dla dydaktyki techniki pojęć (Zuga 2004), niedostateczną liczbą badań teoretycznych odnoszących się do procesu uczenia się technologii przez dzieci (Jones i in. 2011), jak także niedocenianiem potencjału poznawczego dzieci, które uznaje się za zbyt niedojrzałe, by mogły w pełni zaangażować się w proces myślenia technicznego. Brak rozpoznania, a w konsekwencji rozwijania wiedzy technologicznej dzieci jest w tym wypadku równie istotny (Mawson 2013).

I co dalej, czyli od „radzenia sobie w życiu codziennym” do rozumienia codzienności

Edukacja techniczna wymaga solidnych podstaw naukowych i nie może być sprowadzana do społecznego postrzegania jej jako przedmiotu o „przyszywaniu guzika”. Technika w nauczaniu początkowym ma bowiem o wiele większy potencjał. Może się stać polem pierwszych zmagających w urzeczywistnianiu i rozwijaniu dziecięcej wiedzy z obszarów inżynierii, mechaniki czy – niewystępującej w programie nauczania – antropologii. Już dzieci w wieku przedszkolnym podejmują próby wyjaśniania obserwowanych zjawisk. Choć wyjaśnienia te zawierają różnego rodzaju błędy, ukazują próby tworzenia pierwszych wyobrażeń naukowych i mają potencjał rozwojowy, co potwierdzają badania zespołu pod przewodnictwem Konstantinosa Ravanisa (Kampeza, Ravanis 2009; Kambouri-Danos i in. 2019; Ravanis 2020). Jednak do dostrzeżenia przez uczniów złożoności zjawisk i wyjścia poza same aktywności odkrywcze (Duit, Treagust 2003) potrzebne są odpowiednio zaprojektowane interwencje dydaktyczne i działania skierowane na samodzielne konstruowanie rozwiązań realnych problemów, a nie obserwowanie gotowych mechanizmów działania. Edukacja techniczna, w której proste zabawy i ćwiczenia manualne są rozszerzone o zadania konstrukcyjne, oparte na eksperymentowaniu i projektowaniu, umożliwia uczniom budowanie modeli wyjaśniających świat.

Dostrzegając społeczny problem z definiowaniem technologii i sprowadzaniem jej do prostych działań wytwórczych, a w konsekwencji do omawiania samych artefaktów, Nicole DiGironimo (2011) zaproponowała model identyfikujący pięć wymiarów wiedzy, które charakteryzują naturę technologii, a wśród nich wyróżniła:

1. Technologię jako artefakt – znajomość produktów i narzędzi.
2. Technologię jako proces tworzenia – zaangażowanie w projektowanie technologiczne, obejmujące zarówno opanowanie umiejętności praktycznych, jak i wiedzę technologiczną i naukową.
3. Technologię jako praktykę ludzką – zwrócenie uwagi na kontekst polityczny, kulturowy, społeczny, etyczny, ekonomiczny, ale także osobisty. Dostrzeżenie podziałów związanych z płcią, rasą czy klasą społeczną.

4. Historię technologii – dostrzeżenie postępu technologicznego i roli technologii w historii cywilizacji.
5. Obecną rolę technologii w społeczeństwie – rozpoznanie relacji technologii z innymi dyscyplinami, jej statusu w systemie edukacji i funkcji w życiu codziennym (Gironimo 2011: 1342–1343).

Szwedzki zespół (Nordlöf i in. 2022: 1587), tworząc heurystyczne ramy edukacji technologicznej zaprojektowane dla edukacji szkolnej, wyróżnił: umiejętności techniczne (obejmujące wiedzę rzemieślniczą), wiedzę technologiczną (opartą na tradycji wiedzy inżynierskiej) oraz obszar społeczno-etycznego rozumienia techniki. Przedstawione typologie są próbą wyjścia poza redukcyjne rozumienie technologii. Interdyscyplinarne ujęcie pozwala na podjęcie dyskusji z dziećmi o przyczynach i skutkach ludzkich działań i ich relacjach z otoczeniem.

Prowadzenie zajęć technicznych, w czasie których uczniowie samodzielnie konstruują wiedzę, można oprzeć na konstrukcjonizmie – koncepcji uczenia się wywodzącej się z konstruktywizmu. Jej autor, Seymour Papert, wraz z innymi badaczami, m.in.: Cynthią Solomon, Mitchelem Resnickiem, Idit Harel, Sherry Turkle, analizowali procesy uczenia się zachodzące w trakcie dziecięcego zaangażowania w wytwarzanie obiektów oraz możliwość wykorzystania technologii komputerowych w edukacji. Konstruowanie wytworu nazwanego *object to think with* (obiekt do myślenia) (Papert, Harel 1991; Papert 1996) pozwala dzieciom na uczestnictwo w pełnym cyklu tworzenia, tj. angażuje w: planowanie działania, dobór odpowiednich materiałów, wielokrotne testowanie hipotez, co przy pracy bez instrukcji nauczycielskich pozwala także na mierzenie się z trudnościami oraz konsekwencjami popełnianych błędów. Efektem takich działań jest stopniowe uczenie się organizacji własnej pracy z uwzględnieniem czasu jej realizacji, stanowiące wyzwanie dla dzieci w klasach nauczania początkowego. Ograniczając transmisję treści, traktowanych jedynie jako środek wspierający rozwój myślenia koncepcyjnego, a nie jako cel sam w sobie, podkreślono znaczenie samodzielnego konstruowania wiedzy poprzez wytwarzanie artefaktów (Martinez, Stager 2016). Papert (1996) przewidywał, że rozwój technologii, w tym cyfrowych, w końcu obejmie szkoły, a zadaniem nauczycieli będzie świadome ich wykorzystanie nie tylko jako narzędzia dydaktycznego, lecz przede wszystkim jako integralnego elementu środowiska uczenia się. Technologia w szkole nie powinna być bowiem kolejnym narzędziem transmisji treści, lecz to właśnie z takim podejściem spotykamy się współcześnie (Reich 2020).

Brenda Laurel, badając potencjał gier edukacyjnych, zauważyła, że wśród cyfrowych narzędzi do nauki przez zabawę znajdują się takie, w których aktywność dziecka jest ograniczona do uzupełniania zeszytu ćwiczeń – ale na ekranie. Zjawisko to nazwała „brokułem w czekoladzie”, gdzie czekoladą są wszystkie nowe, technologicznie rozwinięte dodatki, mające utrzymać motywację, których występowanie niestety nie zmienia „brokuła”, czyli obiektywistycznego przekazywania informacji (Reich 2020: 111–112). W kontekście edukacji technicznej zarówno wykorzystanie środków dydaktycznych, jak i sama nauka przez zabawę nie mogą być sprowadzone do prostych aktywności pozbawionych wysiłku koncepcyjnego.

Jedną z idei konstrukcjonizmu jest *hard fun*, czyli zabawa trudna i angażująca, skłaniająca do poszukiwania rozwiązania problemu. Nie każda zabawa ma bowiem potencjał edukacyjny, tak jak nie każde wykorzystanie technologii i narzędzi jest rozwijające. Obecnie konstrukcjoniści (Blikstein 2013) rozwijają ideę tworzenia pracowni wyposażonych w narzędzia i technologie umożliwiające dzieciom podejmowanie samodzielnych działań wytwórczych, których celem jest uczenie się przez konstruowanie artefaktów. Zarówno *makerspace*, jak i *Fabrication Laboratory* (FabLab) może być elementem konstruktywistycznego środowiska uczenia się nie tylko dzieci, ale i nauczycieli. Współpraca w środowisku nauczycieli, którzy nie tylko szkolą się z obsługi narzędzi, ale także mają możliwość dokonywania refleksji nad rolą techniki w rozwoju poznawczym dzieci, okazuje się skuteczna (Sjoer, Meirink 2015).

Potencjał edukacji technicznej może być wykorzystany dzięki metodzie problemowej. Na świecie idea *problem-based learning* (PBL) pojawiła się już pod koniec lat 60. początkowo na uczelniach medycznych, aby studenci budowali jak najbardziej praktyczną wiedzę (Barrows 1996: 5–6), a od wielu lat jest wdrażana we wszelkich typach szkół na całym świecie (Savery 2006: 13–14). Metoda uczenia polegająca na pracy badawczo-odkrywczej ucznia (Okoń 2003: 213), w której uczniowie stają przed realnymi lub realistycznymi problemami, jest istotna zarówno w kontekście rozwijania myślenia technicznego, jak i rozwiązywania problemów konstrukcyjnych. Podejście to wymaga od uczniów: wzięcia odpowiedzialności za własną naukę i samodzielnego zdobywania wiedzy, ciągłej współpracy z innymi uczniami i tutorem, ewaluowania własnych pomysłów i efektów zaproponowanych rozwiązań. Skuteczne wdrożenie tej metody zakłada interdyscyplinarność, pełne włączenie w program nauczania, pełne przekonanie ze strony kadry oraz rozumienie, że PBL to nie nauczanie rozwiązywania problemów, lecz uczenie się poprzez ich rozwiązywanie (Barrows 1996: 5–6; Savery 2006: 13–14). W porównaniu z metodami podającymi, metoda problemowa okazuje się korzystniejsza i skuteczniejsza, szczególnie gdy chodzi o trwałość wiedzy (Okoń 2003: 213). Wdrożenie metody problemowej w edukacji technicznej pozwoliłoby uczniom budować wiedzę poprzez doświadczanie, badanie i współpracę, a jednocześnie przygotowywałoby ich do samodzielnego rozwiązywania kolejnych problemów technicznych w przyszłości, ponieważ przy dynamicznym rozwoju technologii nie sposób przewidzieć zestawu informacji, który wystarczy na całe życie.

Wykorzystanie otwartych zadań problemowych wspiera twórczość techniczną. Zaangażowanie dzieci w projektowanie (Levis 2009: 257–258), w czasie którego mają okazję, by popełniać, zauważać i poprawiać własne błędy, a także występowanie iteracji, umożliwiają dzieciom doświadczenie zderzenia idei z rzeczywistością i niejako wymuszają modyfikowanie nie tylko podejmowanych działań, ale sposobu myślenia o obserwowanym zjawisku. Do podejmowania pierwszych twórczych działań technicznych, integrujących wiedzę z różnych dziedzin, dobrze się sprawdzą maszyny proste (Dotger 2008: 27; Ros i in. 2021), „gdyż używamy ich powszechnie, w najróżniejszych okolicznościach, często intuicyjnie, nie zdając sobie sprawy z tego, na jakiej zasadzie nas wspomagają” (Sokołowska 2018: 6). Zarówno uczniowie (Pine i in. 2001: 5), jak i przyszli nauczyciele (Marulcu, Barnett 2009: 176–181) ujawniają błędne przekonania na temat funkcjonowania maszyn

prosty, co wskazuje na potrzebę pracy dydaktycznej w tym obszarze. Zapoznanie dzieci z pracą urządzeń bowiem należy zacząć od maszyn prostych (Jelinek 2018: 83–84).

Czy dostęp do nowoczesnego sprzętu ułatwiłby prowadzenie zajęć technicznych? W latach 2021–2023 był realizowany program Laboratoria Przyszłości, którego koszt dla ówczesnego Ministerstwa Edukacji i Nauki wyniósł 1 mld zł (NIK 2024). Był to największy od wielu lat projekt doposażenia szkół w nowoczesne technologie, a większość szkół podstawowych w Polsce stała się beneficjentami projektu (NIK 2024). Celem projektu było „budowanie kompetencji kreatywnych i technicznych wśród uczniów” (Laboratoria Przyszłości online), jednak według raportu NIK tylko 40% nauczycieli, gdy korzysta z tego sprzętu, stosuje aktywizujące metody nauczania (NIK 2024). W jednej z czterech kontrolowanych szkół poszczególne sprzęty były używane 2–18 godzin lekcyjnych w ciągu całego roku szkolnego (NIK 2024). Można to uznać za znaczącą stratę w zakresie szans edukacyjnych.

To całkiem zrozumiałe, że nauczycieli, określających siebie do tej pory jako humanistów i niechętnie spoglądających na przedmioty techniczne (Musioł 2017: 196), na dodatek pozostawionych przez resort bez odpowiedniego wsparcia (NIK 2024), może przytłaczać wizja obsługi drukarki 3D, mikrokontrolerów, gogli VR albo hafciarki. Jednym z rozwiązań tej sytuacji jest rozpoznanie, że w starszych klasach w procesie eksploracji nowych technologii to uczniowie mogliby stać się źródłem wiedzy dla nauczycieli. Nauczycielom zdjęłoby to z barków konieczność dogłębnej znajomości danej technologii, a uczniom zapewniłoby możliwość swobodnej eksploracji działania urządzenia i rozwiązywania realnych technicznych problemów. Nieuchronnie wymogłoby to zmianę wizji szkoły na bardziej dialogiczną. W szkole chcącej pozostać transmisyjną trudno sobie wyobrazić skuteczność prób wprowadzenia takich działań.

Podsumowanie

Pozbawianie techniki w klasach początkowych komponentu naukowego stanowi przejaw infantyilizacji zarówno edukacji, jak i samych dzieci. Ograniczanie jej do papieroplastyki, ozdabiania czy prostych czynności manualnych sprawia, że przedmiot ten redukuje się do elementu edukacji plastycznej, zamiast traktowania go jako pełnoprawnej przestrzeni konstruowania wiedzy technicznej uczniów. Choć zabawa, emocje i dobre samopoczucie są niezwykle ważne, szczególnie na tym etapie edukacyjnym, nie mogą zastępować wysiłku poznawczego.

Wczesna edukacja techniczna powinna łączyć radość działania z wymagającymi problemami w duchu papertowskiego *hard fun*, tak aby uczniowie rozwijali zarówno swoje kompetencje emocjonalne, jak i intelektualne. Warunkiem tak rozumianej edukacji technicznej jest postawa nauczyciela, który dostrzega w technologii i myśleniu technicznym potencjał rozwojowy, a zarazem pełni rolę tutora: tworzy sprzyjające środowisko uczenia się, dobiera angażujące problemy i stawia przed uczniami wyzwania poznawcze, nie narzucając im gotowych odpowiedzi. Równie istotne jest wyposażenie szkół w odpowiednie

pracownie i technologie, które mogą się stać zarówno przedmiotem badań uczniowskich, jak i narzędziem pracy. Sam dostęp do sprzętu nie gwarantuje jednak wysokiej jakości edukacji, kluczowe pozostaje świadome korzystanie z dostępnych zasobów przez nauczycieli, tak aby pobudzać myślenie uczniów i zachęcać ich do samodzielnego działania. W tym kontekście niezbędne są zmiany systemowe i organizacyjne. Po pierwsze należy zapewnić studentom – przyszłym nauczycielom wczesnoszkolnym – warunki do poznawania edukacji technicznej z zachowaniem jej heurystycznych ram i nieograniczania się do realizacji prostych aktywności wytwórczych. Po drugie należy tworzyć środowiska współpracy nauczycieli, które mogłyby być nie tylko wsparciem w planowaniu praktycznych działań, ale także przestrzenią refleksji dotyczącej roli techniki w życiu człowieka. Istotne jest także rozwijanie wśród nauczycieli i decydentów świadomości, że narzędzia technologiczne nie są celem samym w sobie, umiejętność obsługi urządzeń jest tylko jednym z etapów pracy z nimi, a należy dążyć do rozwijania myślenia, kreatywności, kompetencji poznawczych i umiejętności współpracy.

Literatura

- Barrows H.S. (1996), *Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview*. „New Directions for Teaching and Learning”, 68.
- Blikstein P. (2013), *Digital Fabrication and 'Making' in Education: The Democratization of Invention*. W: J. Walter-Herrmann, C. Büching (eds.), *FabLabs: of Machines, Makers and Inventors*. Bielefeld, Transcript Publishers.
- Brudzińska P., Śmieszek-Formela L. (2022), *Ekscytujący strach – zabawa ryzykowna w opinii rodziców*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 54(1).
- DiGironimo N. (2011), *What is Technology? Investigating Student Conceptions about the Nature of Technology*. „International Journal of Science Education”, 33(10).
- Dotger S. (2008), *Using Simple Machines to Leverage Learning*. „Science and Children”, 45(7).
- Duit R., Treagust D.F. (2003), *Conceptual Change: A Powerful Framework for Improving Science Teaching and Learning*. „International Journal of Science Education”, 25.
- Encyklopedia PWN (online), <https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/technika.html>, 18.08.2025.
- Filipiak E. (2024), *Planowanie działalności edukacyjnej*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Furmanek W. (1998), *Zrozumieć technikę*. Rzeszów, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Furmanek W. (2003), *Dydaktyka techniki jako subdyscypliny pedagogiki współczesnej*. W: W. Furmanek, W. Walat (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki techniki*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Furmanek W. (2004), *Problematyka humanistycznych aspektów współczesnej edukacji technicznej*. W: W. Furmanek, W. Walat (red.), *XVII Didmattech – Technika – Informatyka – Edukacja*. Rzeszów, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Hedlin M., Gunnarsson G. (2014), *Preschool student teachers, technology, and gender: Positive expectations despite mixed experiences from their own school days*. „Early Child Development and Care”, 184(12).

- Infantyilizacja* [hasło w:] *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/infantyilizacja.html>, 22.08.2025.
- Infantylny* [hasło w:] *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/infantylny;2561498.html>, 22.08.2025.
- Jelinek J.A. (2018), *Dziecko konstruktorem. Rozwijanie zadatków uzdolnień technicznych u dzieci przedszkolnych i uczniów klas I–III*. Kraków, Centrum Edukacji Bliżej Przedszkola.
- Jelinek J.A. (2019), *Edukacja techniczna małych dzieci*. „Edukacja – Technika – Informatyka”, 10(2).
- Jelinek J.A. (2024), *O konieczności przywrócenia majsterkowania w przedszkolu*. „Ruch Pedagogiczny”, 1–2.
- Jelinek J.A., Wrótniak J. (2021), *Domowa edukacja techniczna w opinii rodziców i przyszłych nauczycieli*. W: K. Chałas, M. Buk-Cegiełka (red.), *Funkcjonowanie szkoły i jej podmiotów wobec wyzwań*. T. 1. Lublin, Wydawnictwo Polihymnia.
- Jones A., Buntting C., de Vries M.J. (2011), *The developing field of technology education: a review to look forward*. „International Journal of Technology and Design Education”, 23(2).
- Kambouri-Danos M., Ravanis K., Jameau A., Boilevin J.-M. (2019), *Precursor Models and early years science learning: A case study related to the water state changes*. “Early Childhood Education Journal”, 47(4).
- Kampeza M., Ravanis K. (2009), *Transforming the representations of preschool-age children regarding geophysical entities and physical geography*. „Review of Science, Mathematics and ICT Education”, 3(1).
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2006), *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Klus-Stańska D. (2007), *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 5/6(1/2).
- Klus-Stańska D. (2009), *Od niechęci wobec dziecięcej samodzielności myślenia do przekazu fikcji społecznej, czyli edukacja dla niekompetencji*. „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, 18.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D., Bronk D., Szatan E. (2006), *Uciec od infantyilizacji wczesnej edukacji*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Laboratoria Przyszłości (online), *O programie*. <https://www.gov.pl/web/laboratoria/o-programie2>, 18.08.2025.
- Landwehr B., Mammes I., Murmann L. (Hrsg.) (2021), *Technische Bildung im Sachunterricht der Grundschule Elementar bildungsbedeutsam und dennoch vernachlässigt?* Kempten, AZ Druck und Datentechnik.
- Levis T. (2009), *Creativity in technology education: providing children with glimpses of their inventive potential*. „International Journal of Technology and Design Education”, 19.

- Lib W., Baron-Polańczyk E. (2023), *Edukacja ogólnotechniczna w systemie oświaty w Polsce – perspektywa funkcjonalnego analfabetyzmu technicznego młodych Polaków*. „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, 43.
- Malec A. (2018), *Przygotowanie studentów do realizacji zadań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – między teorią a praktyką*. W: E. Musiał, J. Malinowska (red.), *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania*. Wrocław, Uniwersytet Wrocławski.
- Martinez S.L., Stager G. (2016), *Invent to Learn: Making, Tinkering, and Engineering in the Classroom*. Torrance, Constructing Modern Knowledge Press.
- Marulcu I., Barnett M. (2009), *Teaching simple machines to college students through LEGO engineering design challenges*. W: G. Çakmakci, M.F. Taşar (eds.), *Contemporary Science Education Research: Learning and Assessment. A collection of papers presented at ESERA 2009 Conference*, Ankara, Pegem Akademi. <https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/ELED261/%CE%86%CE%BD%CE%BD%CE%B1%20%CE%A3%CF%80%CF%8D%CF%81%CF%84%CE%BF%CF%85/Literature/Book4.pdf>, 23.08.2025.
- Mawson W.B. (2013), *Emergent Technological Literacy: What Do Children Bring To School?* „International Journal of Technology and Design Education”, 23(2).
- Mroccka E. (2009), *Infantyilizacja jako istotny rys tożsamości zawodowej nauczycieli wczesnej edukacji*. „Forum Oświatowe”, 41(2).
- Musiał M. (2017), *How much „technics” is there in elementary technical education?* „Slavonic Pedagogical Studies Journal”, 6(1).
- NIK (2024), *Szkolne Laboratoria Przyszłości – nieznane efekty programu za ponad 1 mld zł*. [Raport Najwyższej Izby Kontroli]. Najwyższa Izba Kontroli. <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/program-laboratoria-przyszlosci.html>, 14.07.2025.
- Nordlöf C., Norström P., Höst G., Hallström J. (2022), *Towards a three-part heuristic framework for technology education*. „International Journal of Technology and Design Education”, 32.
- Nowak-Łojewska A. (2024), *Komunikacja w szkole*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okoń W. (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Papert S. (1996), *Burze mózgów. Dzieci i komputery*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Papert S., Harel I. (1991), *Constructionism*. Norwood, Ablex Publishing Corporation.
- Pappa C., Georgiou D., Pittich D. (2024), *Assessing the state of technology education in primary schools: a systematic review of the last 2 decades*. „International Journal of Technology and Design Education”, 34.
- Pine K., Messer D., St. John K. (2001), *Children’s misconceptions in primary science: A survey of teachers’ views*. „Research in Science & Technological Education”, 19(1).
- Ravanis K. (2020), *Precursor models of the Physical Sciences in Early Childhood Education students’ thinking*. „Science Education Research and Praxis”, 76.
- Reich J. (2020), *Failure to disrupt. Why Technology Alone Can’t Transform Education*. Cambridge, Massachusetts, London, Harvard University Press.
- Ros G., Rey A.F., Calonge A., López-Carrillo M.D. (2021), *The Design of a Teaching-Learning Sequence on Simple Machines in Elementary Education and its Benefit on Creativity and Self-Regulation*. „EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education”, 18(1).

- Sanjosé V.S., Otero J. (2022), *Elementary pre-service teachers' conscious lack of knowledge about technical artefacts*. „International Journal of Technology and Design Education”, 32(1).
- Savery J.R. (2006), *Overview of Problem-Based Learning: Definitions and Distinctions*. „Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning”, 1(1).
- Sjoer E., Meirink J. (2015), *Understanding the complexity of teacher interaction in a teacher professional learning community*. „European Journal of Teacher Education”, 39(1).
- Skiba M. (2015), *Zajęcia techniczne w edukacji wczesnoszkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 37(3).
- Sokołowska D. (2018), *Maszyny proste, czyli co mają ze sobą wspólnego taczka, żuchwa i „dziadek do orzechów”?* „Neutrino”, 40.
- Zuga K.F. (2004), *Improving technology education research on cognition*. „International Journal of Technology and Design Education”, 14.

Akt prawny

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 12 marca 2025 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz. U. poz. 363).

Piotr Kowzan

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.61.06>

ORCID: 0000-0002-6506-8327

Uniwersytet Gdański

piotr.kowzan@ug.edu.pl

Mowa eksplanacyjna w rozmowach dzieci z chatbotami GPT: szanse, ryzyka i implikacje pedagogiczne

Summary

Explanatory Talk in Children's Conversations with GPT Chatbots: Opportunities, Risks, and Pedagogical Implications

The article addresses the problem of default “closure” in child–AI conversations produced by large language models (LLMs), which often provide coherence that is fluent yet cognitively shallow. Using opportunistic data (voice-mode transcripts of a six-year-old interacting with a GPT chatbot), it analyzes the conditions that support explanatory talk and propose a short protocol of pre-dispositions/meta-prompts together with a polyphonic response mode (multiple explanatory variants). These solutions increase the number of accurate explanations and meaningful follow-up questions while reducing the adult time required to scaffold dialogue. It discusses the limitations and risks of relying on explanations generated by chatbots. The text offers tools for consciously designing child–AI dialogue that can be replicated in both research and classroom practice.

Keywords: child–AI dialogue, explanatory talk, meta-prompts, AI literacy

Słowa kluczowe: rozmowa dziecko–AI, mowa eksplanacyjna, meta-prompty, alfabetyzacja AI

Wprowadzenie: Rozmowy dziecko–AI jako pole doświadczalne

Rozmowy dziecko–sztuczna inteligencja (*artificial intelligence* – AI) często kończą się płytką koherencją zamiast uczenia się wyjaśniania. Traktowanie tych interakcji jako pola doświadczalnego pozwala dostrzec w nich nie tylko wymianę informacji, lecz pedagogiczne wydarzenie, w którym dziecko konfrontuje się z syntetyczną innością. To w tej przestrzeni rozstrzyga się, czy AI pozostanie jedynie sprawnym automatem, czy stanie się katalizatorem podmiotowego rozumienia świata. W niniejszym artykule przedstawiam prosty protokół pre-dyspozycji, który systematycznie zwiększa udział mowy eksplanacyjnej. W kolejnym podrozdziale streszczam ramę teoretyczną, która uzasadnia proponowany protokół.

Ramowanie teoretyczne

Za Brunem Latourem (2004) „kontekst” traktuję jako skrót myślowy, który zastępuje gęsty opis, stąd tym większy powinien być położony nacisk na precyzyjne warunki interakcji. W ostatnich latach powszechnie dostępne chatboty AI oparte na wielkich modelach językowych (*large language models* – LLM) zbliżyły wypowiadanie życzeń (mówienie) do ich spełniania (robienia tego, co zostało opisane), a w praktyce czynią z „dyspozycji” (promptów) substytut brakującego kontekstu. Unaocznily przy tym, jak istotne jest odpowiednie sformułowanie poleceń i pytań użytkownika (tzw. promptów lub dyspozycji). Nawet dyspozycje specjalistów formułowane w języku naturalnym często pomijają wiele istotnych wymagań, przez co odpowiedzi modelu mogą się różnić z oczekiwaniami (Yang i in. 2025). A przy niejednoznacznych pytaniach obecne modele LLM zwykle wybierają jedno z możliwych domyślnych znaczeń pytania, co bywa frustrujące (Zhang i in. 2024) i jedynie niekiedy pouczające, gdy dochodzi do przewrotnej realizacji polecenia (*perverse instantiation*), twórczo wykraczającej poza ograniczenia, z których człowiek nie zdawał sobie sprawy (por. Kowzan 2023a).

W kontekście umiejętności językowych dzieci szczególnie interesujące jest to, że w zależności od sposobu sformułowania polecenia ta sama intencja użytkownika może skutkować odpowiedzią powierzchowną i standardową (*vanilla answers*) albo wyczerpującą, zwłaszcza gdy poprosi się o rozmowę z ekspertami (Xu i in. 2023; Long i in. 2024¹). W przypadku rozmów osób dorosłych można oczekiwać, że starannie skonstruują polecenie, doprecyzowując kontekst, ton czy rolę do odegrania przez chatbota, a nawet zaaranżują swego rodzaju architekturę myślenia, co pozwoli wydobyć z chatbota przydatne i dopasowane do potrzeb odpowiedzi (Chen i in. 2025).

W przypadku dzieci napotykamy jednak różne wyzwania w komunikacji z maszynami, nawet jeśli odbywa się ona w obecności dorosłych. Przede wszystkim komunikację prowadzi się głównie werbalnie, więc pojawiają się nieporozumienia związane z artykulacją, a interakcja z maszynami rwie się częściej niż z ludźmi (Li i in. 2024), a to przecież mowa i jej specyficzne cechy u chatbotów wypełniają dzieciom lukę wynikającą z braku fizycznej reprezentacji AI (Xu i in. 2025). Mimo to dzieci, które aktywnie rozmawiały z AI, uzyskiwały wyniki zbliżone do nauki z dorosłym, a jednocześnie były bardziej zaangażowane i samodzielne w rozmowach z ludźmi (Oh i in. 2025). W niektórych krajach ta komunikacja jest częścią programów alfabetyzacji AI dla wczesnej edukacji (ok. 3–8 lat) i stanowi już organiczny składnik alfabetyzacji cyfrowej wszystkich obywateli, w szczególności wczesnego zapoznawania z nauką (Yang 2022).

Na tym tle warto zauważyć, że w Polsce po upadku strajku nauczycielskiego z 2019 r. (por. Kowzan 2023b) i po pandemii narasta zróżnicowanie jakości edukacji: od wykluczania uczniów z trudnościami i odpływu kadr (Walczak 2021; NIK 2022; PAP 2025), po wzrost roli szkół niepublicznych. Różny klimat organizacyjny szkół (Przewłocka 2015) przekłada

¹ Architekturę dyskusji między ekspertami wzorowaną na pracy Long i in. (2024) można sprawdzić w modelu „COVEN Protocol+”, który przygotowałem na platformie chatGPT: <https://chatgpt.com/g/g-68e3d98a46fc81918817208d5d3e8e9e-coven-protocol>, 10.09.2025.

się na odmienne warunki dialogu – od wzmacniania ciekawości i rozmowy (Kerslake, Rimmington 2017; Jastrzębowska 2018), po ograniczanie wypowiedzania się i argumentacji (Karoń 2014), co jest kluczowe dla uczenia się dialogu (Rutkowiak 1992) i kompetencji komunikacyjnych (Wajszczyk 2023).

Skoro nie zawsze udaje się nam to w relacjach międzyludzkich, tym większe znaczenie zyskuje możliwość rozwijania dialogu we współpracy z AI w postaci LLM-ów takich jak ChatGPT. Jako społeczeństwo i system edukacyjny nie jesteśmy na to jeszcze przygotowani (Pyżalski (red.) 2025), na poziomie wczesnej edukacji było to wręcz trudne dotąd do pomyślenia, mimo że potrzeby są ogromne.

Na tym tle w niniejszym artykule zwracam uwagę na jakość komunikacji werbalnej pomiędzy dziećmi wczesnoszkolnymi a chatbotami GPT i pokrewnymi aplikacjami wspomagającymi. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym nigdy już nie będą żyły w świecie, w którym człowiek w ich wieku jest inteligentniejszy od maszyny. Charakter problemów, jakie rozwiązują współczesne chatboty oparte na LLM, jest na tyle złożony, że obszary, w których człowiek samodzielnie mógłby okazać się intelektualnie sprawniejszy, szybko się kurczą. Stąd moje zainteresowanie łączeniem ludzi z maszynami w najprostszy znany nam sposób – poprzez dialog.

Nie chodzi mi o powielanie podziałów charakterystycznych dla socjolingwistycznej analizy Basila Bernsteina na kod ograniczony (*restricted*) i rozwinięty (*elaborated*) (Nash 2006). Chatboty nie są szkolnymi nauczycielami i robią użytek z czegokolwiek, co się do nich powie. Jedynie gdy dzieci odpowiadają monosylabami, modele „gubią trop” – czasem nawet zmieniają język. Wymusza to na dzieciach dodawanie jakichkolwiek słów w swoim języku, a ostatecznie formułowanie pytań ze swego rodzaju watą słowną. Maszyna, choć nieludzka, jest więc wymagającym słuchaczem, także w sytuacjach, w których osoba dorosła domyśliłaby się sensu.

Traktuję chatboty w duchu tradycji szkoły nowoczesnej Francisca Ferrera jako „inteligentną zabawkę” w arsenale środowisk uczenia, jako narzędzie do prób i rozmów, pobudzające wyjaśnianie i myślenie przyczynowe, niezastępowane relacji, osądu i celu wychowawczego (por. Bray, Haworth (red.) 2019). Interesuje mnie nie-diagnostyczne „cieszenie się” pierwszymi krokami dzieci w tych kontaktach i eksperymentowanie z możliwymi kierunkami rozwoju tej komunikacji. Inspiruje mnie koncepcja kompetencji emergentnych (*emergent competences*) – jakościowych zmian, które mogą się pojawiać skokowo w modelach LLM (Berti i in. 2025), a także może u dzieci, gdy otrzymają odpowiednie warunki konwersacji z tymi modelami. W tym sensie, choć rozmowy dzieci z chatbotami przypominają procesy obserwowane w codziennych sytuacjach, gdy dzieci i dorośli korzystają z asystentów głosowych (ChatGPT, Alexa, Siri), by zadawać pytania, opowiadać historie czy wyjaśniać niezrozumiałe zjawiska, chodzi o stworzenie warunków, w których można będzie oczekiwać rozwoju.

Kluczową kategorią analityczną, którą wykorzystuję, jest mowa eksplanacyjna lub wyjaśniająca (*explanatory talk*). W literaturze anglojęzycznej opisuje się ją jako rozmowę, w której mówiący wskazuje związki między: obiektami, wydarzeniami, koncepcjami lub wnioskami. Kategorie tej mowy obejmują wyjaśnienia: intencjonalne, przyczynowe, dowodowe, definicyjno-opisowe, proceduralne i konsekwencyjne (Beals 1993). Podobnym pojęciem

jest mowa eksploracyjna (*exploratory talk*), czyli mówienie, które wspiera, napędza bądź podtrzymuje myślenie. W odróżnieniu od nieco chaotycznej mowy eksploracyjnej, mowa eksplanacyjna, czyli wyjaśniająca, znajduje odbicie w konwersacjach, gdy zwiększa się ich linearność i obecność łańcuchów przyczynowo-skutkowych.

Metodologia (materiał okazjonalny i perspektywa analityczna)

W dalszej części artykułu nie przedstawiam wyników tradycyjnie zaprojektowanego badania empirycznego, lecz analizę o charakterze eksploracyjnym fragmentów rozmów dziecka (chłopca w wieku sześciu lat) z chatbotem GPT. Podobnie, choć w ujęciu auto-etnograficznym, badania nad rozmowami dziecka z modelem GPT raportował już Grzegorz Stunża (2025). Dane wykorzystane w niniejszym artykule nie zostały zebrane w ramach planowanego projektu, lecz stanowią rezultat codziennych interakcji, które – w toku życia rodzinnego – zostały zapisane i zachowane. Ze względu na charakter materiału oraz oczywiste ograniczenia etyczne i organizacyjne badań z udziałem małych dzieci, uznaję je za materiał okazjonalny, a więc przykład pozwalający uchwycić dynamikę konwersacji, nie statystycznie reprezentatywną próbkę.

Zainteresowanie kieruję nie tyle ku analizie dyskursu samego w sobie, ile ku pytaniu o możliwości i ograniczenia takich rozmów. W szczególności zwracam uwagę na to, co dziecko próbuje uzyskać, a co faktycznie otrzymuje w odpowiedzi od chatbota – w kategoriach darów i wymiany. Analizuję powtórzenia i motywy powracające (to, co jest imitowane i co zostaje zakorzenione), zgodnie z moim wcześniejszym rozumieniem wpływu wychowawczego jako procesu rekurencyjnego (Kowzan 2025).

Nie przeprowadzam tu eksperymentu ani nie testuję hipotez; celem jest raczej wskazanie potencjalnych modyfikacji wstępnych ustawień konwersacji (pre-dyspozycji, meta-promptów dla chatbota, czyli dyspozycji sterujących sposobem obchodzenia się z prośbami użytkownika, takich jak wymaganie od chatbota podjęcia odpowiednich kroków i przyjęcia kryteriów oceny jakości generowanych odpowiedzi). Mogłyby one zwiększyć wartość edukacyjną takich interakcji. Podejście to można określić jako badanie wrażliwości – eksplorację, co mogłoby zadziałać lepiej, gdyby projektowanie interakcji było bardziej świadome i mogło być poprzedzone dostosowaniem chatbota do dziecka. Przykłady modyfikacji i ich działanie ilustruję w rozdziale „Implikacje pedagogiczne”.

Rozmowa dziecka z maszyną

Przysłuchiwałem się dialogom sześciolatka z maszyną w aplikacji chatGPT z modulem głosowym i trafiłem na taką sytuację – dziecko zadawało szereg pytań chatbotowi i użytkowało od niego odpowiedzi:

Chłopiec: Dlaczego Indonezja jest w kolorze Pokebola?

ChatGPT: Świetne skojarzenie! Indonezja ma flagę w kolorach czerwonym i białym, które przypominają Poké Balla z popularnej serii Pokémon. Kolory te są bardzo ważne dla Indonezyjczyków – czerwień symbolizuje odwagę i krew przelaną w walce o niepodległość, a biel – czystość i jedność. To piękna kombinacja, prawda?

Tutaj nastąpiło typowe załamanie się konwersacji. Po krótkim „Yhy” system nie rozpoznał języka i przerwał wątek – brak sygnałów pozawerbalnych utrudnił naprawę nieporozumienia. Informacji było zbyt mało, żeby wydobyć z odpowiedzi wszystkie potrzebne kwestie. Dziecko zorientowało się, że musi powiedzieć więcej, choćby podziękować, i że zakończenie tematu nie zostanie odczytane przez chatbota, ponieważ to jeszcze nie ten poziom zaawansowania technologii, żeby czytywała dane inne niż głosowe.

Pytanie chłopca ma źródło w fantazji i skojarzeniach wizualnych (flaga i Pokéball). Nie ma w nim oczekiwania na naukową definicję, lecz na koherencję – połączenie znanego (Pokémony) z nieznanym (Indonezja). Odpowiedź chatbota oferuje wyjaśnianie pośrednie: prowadzi narrację, która zarówno redukuje swego rodzaju entropię, czyli chaotycznie rozrzucone kwestie ze świata gier i świata państw narodowych zebrane w jednym pytaniu, („tak, są podobne”), jak i poszerza kontekst („a teraz zobacz, co oznaczają kolory w kulturze indonezyjskiej”). Dziecko pyta z poziomu metafory zabawowej, a chatbot odpowiada z poziomu symboliki narodowej. Powstaje ryzykowny przeskok rejestru, jeżeli wyjaśnienie wyda się za poważne i może przyćmić pierwotny humor dziecka. Ale na ten humor mogłaby także wpłynąć odpowiedź o zerowej wartości dodanej, typu „bo tak”. Byłoby to jakoś ludzkie, ale chatbot nie udzieliłby nominalnie pustej odpowiedzi, chyba że wcześniej dodać mu taki arogancki kierunek prowadzenia rozmów.

Bardziej niepokojące jest to, że na pytanie „dlaczego” dziecko otrzymuje odpowiedź stwierdzającą, że to „skojarzenie”. Wyjaśnienie chatbota to imitacja wyjaśniania, nie daje gwarancji prawdy. Odpowiedź może być przekonująca zamiast dokładna. Dziecko uczy się wzorców prowadzenia rozmowy (w tym intonowania oraz okazywania entuzjazmu) i podawania wyjaśnień, ale może też asymilować złudzenia symetrii między kwestiami, z którymi weszło do rozmowy, bo odpowiedź była jednoznacznie potwierdzająca.

Już na podstawie jednej wymiany zdań możemy przypuszczać, że jeżeli nie dołożymy dodatkowych starań i nie spersonalizujemy odpowiedzi chatbota, to ich domyślna heurystyka oprze się na redukcji entropii poznawczej. Polega to na tym, że dziecko zadaje chaotyczne pytanie, a model natychmiast produkuje najbardziej prawdopodobne wyjaśnienie na podstawie wzorców ze zbiorów treningowych. Jak zauważa Popow (2025), takie rozwiązania niosą ze sobą istotne ograniczenia epistemiczne. Rezultatem jest koherencja zamiast wielogłosowości. Dla dziecka bywa to użyteczne (dostaje prostą odpowiedź), ale epistemicznie jest to „zamknięcie świata” w jednej interpretacji.

Dalsza konwersacja dziecka z maszyną przypominała sprawdzanie lub – jak kto woli – kalibrowanie rozmówcy. Była to seria zupełnie niepowiązanych między sobą pytań, ale badających, na ile pomocny może się okazać ten syntetyczny rozmówca.

Chłopiec: Chciałbym wiedzieć, dlaczego Thor jest dzieckiem Odyna, a nie kogoś innego.

Chatbot: Thor jest dzieckiem Odyna, ponieważ tak zdecydowano w mitologii nordyckiej, skąd pochodzi ta postać. W mitologii Odyn jest głównym bogiem i władcą Asgardu, a Thor jest jednym z jego synów, co czyni go bogiem piorunów i burzy. To daje Thorowi wyjątkowe moce i status w mitologii, a także w komiksach Marvela.

Chłopiec: Dziękuję.

Chatbot: Nie ma sprawy! Jeśli masz jeszcze jakieś pytania, śmiało pytaj!

Tu mamy prostą wymianę: dziecko pyta „dlaczego?”, chatbot odpowiada, odwołując się do źródła (mitologia nordycka), a dziecko przyjmuje to jako satysfakcjonujące wyjaśnienie. Podane wyjaśnienie jest próbą zmniejszenia epistemicznej luki, ponieważ gdy dziecko nie rozumie faktu (dlaczego Thor ma takiego ojca), chatbot wypełnia tę lukę, umieszczając fakt w kontekście narracyjnym i autorytatywnym („bo tak ustala mit”). W mowie eksplanacyjnej nie chodzi więc o absolutną prawdę, ale o wystarczająco dobre powiązanie faktów, aby rozmówca poczuł, że rozumie. Dziecko odczuwa niepewność (wiele możliwych „ojców Thora”), a chatbot zmniejsza lokalną entropię informacyjną w systemie, gdy z wielu możliwych odpowiedzi wybiera jedną, nadając jej status reguły, co dziecko interpretuje jako „dlaczego”. Nie jest to wyjaśnienie przyczynowe, ale opis źródła konwencji. Prawdziwe wyjaśnienie przyczynowe musiałoby sięgnąć na przykład do procesów kulturowych, które sprawiły, że w mitologii przypisano Odynowi tę rolę. Wyjaśnienie, które zostało udzielone, nie jest tożsame z odkrywaniem prawdy, ale z tworzeniem narracji, która redukuje niepewność i daje poczucie sensu. Po pytaniach o symbol państwa i gry oraz o genealogię bogów, padło pytanie egzystencjalne.

Chłopiec: Dlaczego na świecie się umiera?

Chatbot: To trudne pytanie. Śmierć jest naturalną częścią życia dla wszystkich organizmów. Pozwala na utrzymanie równowagi w ekosystemach i umożliwia narodziny nowych istot. W przyrodzie śmierć jest nieodłącznym elementem cyklu życia, który obejmuje narodziny, wzrost, rozmnażanie i w końcu śmierć. Choć może być smutna, jest też naturalnym procesem w świecie przyrody.

O takim pytaniu dziecka można myśleć, że jest przełomowe, bo dotyka ono tematu śmierci, z którą ludzie mają trudności w narracjach dla dzieci. I może budzić opór pedagogów fakt, że maszyny podejmują się roli przewodników, dostarczając dzieciom wyjaśnień o charakterze egzystencjalnym. Chatbot odpowiada, używając narracji biologiczno-ekologicznej: śmierć jako element cyklu życia, niezbędny dla równowagi. Filozoficznie wygląda to na wzorcowy przykład mowy eksplanacyjnej, w której przerażające i niezrozumiałe zjawisko zostaje oswojone narracją o naturalności. Dziecko dostaje ramę, w której śmierć nie jest chaosem, lecz „koniecznością systemową”. Chatbot stosuje prostą mapę przyczynowości: przyczyna – „wszystkie organizmy umierają”; funkcja – „utrzymanie równowagi i miejsce dla nowych”. Śmierć przywraca równowagę – jest punktem granicznym, który domyka cykl. Wyjaśnienie nie daje ostatecznej prawdy, ale tworzy

spójny model narracyjny. Chatbot trafia więc w adaptacyjny sens śmierci, co może być kojące. Ale ryzyko jest takie, że dziecko potraktuje to jako wyjaśnienie „dlaczego muszą umierać ludzie, których kocham” i poczuje dystans między suchym opisem ekosystemu a własnym doświadczeniem emocjonalnym. Tu rodzi się paradoks: chatbot odpowiada spokojnie i naturalizująco, ale to maskuje dramat egzystencjalny pytania. Dziecko nie pyta wyłącznie „dlaczego w przyrodzie jest śmierć?”, ale raczej „dlaczego ja i moi bliscy musimy umrzeć?”. Odpowiedź biologiczna jest poprawna, ale pomija poziom emocjonalny. To pokazuje, że mowa eksplanacyjna w interakcji człowiek–maszyna balansuje między prawdą naukową, narracyjną spójnością i emocjonalną luką, której maszyna nie wypełni, a którą człowiek musi sam przepracować.

Interesujące pozostaje to, że dziecko szybko przechodzi od zabawy do pytań o śmierć. Gdyby spojrzeć retrospektywnie z tego miejsca, poprzednie „pytania bez dopytywania” (*no follow-up questions*) wyglądają jak testowanie, na ile maszyna nadaje się do zadawania jej poważnych pytań. To pokazuje, że maszyny uruchamiają w dzieciach oczekiwanie odpowiedzi także na pytania tabu – być może czują, że chatbot nie unika tematów, w przeciwieństwie do dorosłych. To może być największa siła (i zarazem ryzyko) „mowy eksplanacyjnej” maszyn.

Ostatnie pytanie zadane przez dziecko sugeruje, że być może jako dorośli jesteśmy za bardzo wyczerpani na zagrożenia, a powyższe pytanie egzystencjalne musi być rozważane w szeregu interesujących dziecko zagadnień.

Chłopiec: Dlaczego szkło się tłucze?

Chatbot: Tłuczenie się szkła to proces, w którym szkło staje się mniej przezroczyste i bardziej mętne...

Dopiero przy ostatnim pytaniu model językowy zawiódł, bo usiłował wytłumaczyć proces „tłuczenia” szkła. A to pytanie dziecka o tłuczenie szkła rezonuje z pytaniem o śmierć – oba dotyczą nieodwracalności, kruchości i nieuniknionego rozpadu. W mowie eksplanacyjnej następuje tutaj zerwanie jakiegoś kontraktu co do sensu rozmowy, gdy rozmówca oczekuje redukcji niepewności, a dostaje narrację kompletnie niezwiązaną z jego pytaniem. Dla dziecka to moment zdziwienia i pewnie zawodu. Wcześniej chatbot budował autorytet (mitologia, śmierć), tu nagle traci wiarygodność.

W kategoriach entropii komunikacyjnej chatbot zamiast zmniejszyć niepewność, znacząco ją zwiększył. Człowiek, jako istota społeczna, potrafiłby wychwycić mikrosygnały (zdziwienie, pauzę, gest) i dopasować się, korygując błędne rozumienie. Chatbot nie ma mechanizmu autoregulacji, więc nie „widzi” zdziwienia dziecka. Maszyna nie ma dostępu do tego kanału i brnie dalej bez sprzężenia zwrotnego. To ujawnia fundamentalną słabość tej komunikacji, a mianowicie: brak integracji eksplanacji z kontekstem emocjonalno-społecznym. Wcześniejsze pytania o bogów i śmierć chatbot potrafił ująć narracyjnie i w miarę sensownie. Ale w tym przypadku spektakularnie zawodzi, choć sama sytuacja jest typowym problemem w komunikacji z dziećmi (por. Li i in. 2024). Co nie zmienia

sytuacji, że zdarzenie w pewien sposób demaskuje mechaniczność maszyny, ale nie skutkuje to komizmem, lecz rozczarowaniem i zakończeniem konwersacji.

Takie sytuacje są ważnymi momentami przypominającymi ludziom o tym, że wygenerowane odpowiedzi trzeba sprawdzać. Bez takich momentów przełączylibyśmy się – tak dzieci, jak dorośli – na autopilota, ufając maszynom bezgranicznie. Nieprzewidywalność usterek powoduje, że mamy szansę zachować ostrożność.

Implikacje pedagogiczne

Jak widać z powyższej analizy, moje wątpliwości budzą głównie dwie kwestie: 1) pozorność niektórych wyjaśnień generowanych przez chatboty oraz 2) jednoznaczny, domykający rozmowę charakter tych wyjaśnień. Założyłem, że można stosunkowo łatwo utworzyć spersonalizowaną wersję chatbota, która będzie się lepiej porozumiewała.

Warto zadbać o to, aby chatbot zidentyfikował, że rozmawia z dzieckiem (lub z dziećmi). Taka identyfikacja powinna też wpływać na sposób komunikowania się chatbota. W kontaktach głosowych chatbot powinien np.: zachwycać się pytaniami użytkownika oraz jego rozumowaniem, prosić o wyjaśnienie toku myślenia, a także zachęcać do dalszych wysiłków. Ta prosta procedura opiera się na tzw. metodzie babci według Sugaty Mitry (Mitra, Dangwal 2010), polegającej na chwaleniu dzieci i proszeniu ich o rekonstrukcję dróg dojścia do rozwiązania (por. Kowzan 2021). Metoda babci, wypracowana w badaniach nad samoorganizującym się uczeniem dzieci, może rozwiązać problem braku pytań pogłębiających (*follow-up*) ze strony dziecka podczas rozmowy z chatbotem (por. Oh i in. 2025).

Warto też zadbać o to, by rozmowa dzieci z chatbotami dostarczała wyjaśnień stymulujących poznawczo. Można to osiągnąć dzięki tworzeniu swego rodzaju nakładek na model ogólny, czyli personalizacji (w środowisku graczy: „modyfikacji”, w skrócie: „modów”). Subskrybenci ChatGPT mogą to zrobić, wybierając „Modele GPT”, następnie „Moje modele GPT” i „Utwórz model GPT”. Nawet nie posiadając żadnych umiejętności programowania, można stworzyć prosty model, tłumaczyć kreatorowi swoje oczekiwania.

Moje pierwsze próby utworzenia rozmówcy, który będzie polifoniczny (por. Kowzan 2024), a więc zmuszający użytkownika do myślenia lub choćby wyboru spośród kilku wyjaśnień – zarówno wyrazistych, jak i precyzyjnych – zakończyły się powodzeniem. Model „Konsylium”² dobrze mi służył. Niestety, dzieci wprawiał w osłupienie, ponieważ generował zbyt złożone odpowiedzi. Oto przykład:

Chłopiec: Dlaczego różne rzeczy latają, choć nie mają silników? W szczególności ptaki.
Chatbot: „Konsylium” wygenerował elaborat, zawierający także zwięzłe podsumowanie:
„Wariant konwencjonalny: ptaki latają, bo ewolucja wykształciła ich skrzydła jako naturalne narzędzia aerodynamiczne”.

² Działanie modelu „Konsylium” można sprawdzić na platformie chatGPT: <https://chatgpt.com/g/g-68a69d9cb34081919f20defeb6d5314a-konsylium>, 26.08.2025.

Zirytowany jakością takich konwersacji, zacząłem projektować ustawienia chatbota, które nie ograniczałyby się do redukcji niepewności stojącej za pytaniami dziecka, lecz eksplorowałyby przestrzeń interpretacji. W praktyce oznacza to, że rozmowa nie kończyłaby się na „flaga = Pokeball, bo kolory są podobne”, lecz przechodzi w grę semiotyczną – od prostej logiki wyjaśnienia po zabawę przypadkiem.

Inspiracją dla kolejnego modelu „Contrapunctus”³, posługującego się wielogłosem, była fuga jako forma muzyczna. Architektura logiczna postępowania modelu wygląda następująco:

Niech:

- We – wejście (pytanie dziecka/temat);
- A – analiza;
- M – wybór metod;
- F – fuga (*pipeline*);
- Wy – wyjście (wielogłosowe wyjaśnienie).

Dwa tryby modalne:

- $\square$ – konieczne (redukcja entropii, struktura obowiązkowa);
- $\Diamond$ – możliwe (polifonia, otwieranie ścieżek).

Wówczas, opisując cały proces notacją logiki, można przyjąć:

$We \vdash \square A$

$A \vdash \Diamond M$

$(We \wedge M) \vdash \square F$

$F \vdash \Diamond Wy$.

Co oznacza: wejście koniecznie prowadzi do analizy; analiza daje możliwości zastosowania różnych metod; wybrane metody wraz z wejściem prowadzą do fugi; fuga otwiera wielogłosowe wyjście zamiast redukcji do jednego sensu. W praktyce oznacza to, że „Wy” nie jest jedną odpowiedzią, lecz uporządkowanym zestawem ujęć: model uruchamia wielogłos przechodzący przez kolejne kroki fugi (temat, odpowiedź w innym rejestrze, kontrargument, paradoks, zagęszczenie), by na końcu wykonać trzy „wykonania” tego samego motywu: solo, kwartet i orkiestrę, różniące się doбором ram interpretacyjnych. Dzięki temu „Contrapunctus”, jako model polifoniczny, podaje zróżnicowane odpowiedzi, które użytkownik może dalej eksplorować. Od:

Flaga Indonezji wygląda jak Pokeball, bo jest podzielona na dwie połowy: górna czerwona i dolna biała. To zwykła geometria i kolory,

przez:

To fajne porównanie. Dzieci w Indonezji też mogą widzieć w swojej fladze Pokeballa. Ale dla nich te kolory oznaczają jeszcze coś więcej: że wszyscy są razem i że pamiętają o przeszłości. Flaga to taki wspólny znak, coś jak ulubiony symbol w grze albo bajce,

³ Działanie modelu „Contrapunctus” można sprawdzić na platformie chatGPT: <https://chatgpt.com/g/g-68b353e8db508191b54ecb7ccd3db9f7-contrapunctus>, 9.09.2025.

po:

Wyobraź sobie, że cały kraj ma swój własny Pokeball. Górna połowa – czerwona – to odwa-
ga, jak ognisty atak Charizarda. Dolna połowa – biała – to czystość, jak lodowy śnieg Artic-
uno. Razem tworzą super-Pokeballa, który zamiast Pokémonów trzyma... historię Indonezji.

Nawet jeżeli nasze konstrukcje modeli polifonicznych będą „chropowate” w odpo-
wiedziach odwołujących się do kodu, który wymusza na nich kolejność podejmowania
decyzji, to ta mechaniczna niezdarność może zostać przez dzieci zaakceptowana łatwiej
niż „udawanie człowieka”.

Gdy przez „Contrapunctus” przepuściłem drugie pytanie: „Chciałbym wiedzieć, dlaczego
Thor jest dzieckiem Odyna, a nie kogoś innego”, otrzymałem szereg odpowiedzi. Pierwsze
okazało się faktopodobne, lecz zamykające wyjaśnienia:

Mit buduje kontrasty: Odyn jest subtelny, mądry, związany z runami i ekstazą szamańską.
Thor jest bezpośredni, brutalny, reprezentuje siłę fizyczną i ochronę wspólnoty. Umieszcze-
nie Thora jako syna Odyna pozwala utrzymać równowagę: boski porządek zawiera zarówno
intelekt, jak i siłę.

Ale nie pozostało ono jako jedyne, bo padło także przewrotne:

Gdyby Thor był ojcem Odyna, mit wyglądałby na rewolucję odwrotną – siła rodzi mą-
drość. Widzimy paradoks: to lud (Thor) legitymizuje władzę (Odyn), choć opowieść podaje
odwrotnie.

Ćwiczenie z odwracaniem możliwych relacji to już wzorzec myślenia, który, jako
pożyteczny, warto byłoby utrzymywać w dziecku. Daje on nadzieję, że w wyniku konwersacji
z maszynami nastąpi z czasem jakościowy wzrost kompetencji analitycznych.

Ryzyka i ograniczenia

Opisane działania mają charakter eksploracyjny i dotyczą spontanicznych zabaw dzieci
z narzędziami konwersacyjnymi. Ryzyko urazu fizycznego w rozmowie tekstowej jest
znikome. Zasadnicze ryzyka są epistemiczne i wychowawcze: złudna koherencja, prze-
noszenie autorytetu na maszynę oraz antropomorfizacja osłabiająca krytyczny namysł.
Zagrożenia rosną przy nadmiernej ekspozycji, „proteźowaniu” własnej eksploracji chat-
botem i zastępowaniu relacji z dostępnym emocjonalnie dorosłym. Ponieważ obszar ten
pozostaje *terra incognita*, należy stosować zasadę ostrożności: wprowadzamy „inteligentne
zabawki” w odpowiedzi na realne zainteresowanie dziecka, a nie według progów wieku;
konieczne jest wsparcie dorosłych moderujących interakcję i weryfikujących treści. Mimo

potencjalnych korzyści dla dziecka chatboty nie potrafią w pełni zastąpić relacji z człowiekiem; nie wykazują jeszcze empatii i nie podążają za wątkami myśli dziecka tak skutecznie jak dorośli. Sztuczna inteligencja może błędnie interpretować monosylabiczne odpowiedzi („tak”) lub nie rozpoznać kontekstu kulturowego, co przerywa rozmowę. Dlatego obecność osób dorosłych – słuchających na żywo lub choćby przeglądających transkrypcje rozmów – wydaje się kluczowa.

Opisane dialogi i próby podniesienia jakości konwersacji pozwalają stwierdzić, że dzięki AI ludzie mogą rozwijać kompetencje komunikacyjne, szczególnie poprzez rozwój tzw. mowy eksplanacyjnej. W opisaney historii to ostatecznie osoba dorosła, czyli autor artykułu, stanął przed koniecznością wieloaspektowego tłumaczenia maszynom naszych ludzkich potrzeb: przekraczania siebie i doskonalenia z korzyścią dla kolejnych pokoleń. Można przypuszczać, że opowiadanie o tym, jak krok po kroku wygląda nasze myślenie, wyjaśnianie maszynom, o co chodzi w procesie edukacji i co cenimy w naszej pracy, w kulturze czy sztuce, przestaje być kompetencją wyłącznie akademicką. Wyjaśnianie staje się zasadniczą częścią warsztatu w wielu dziedzinach, wszędzie tam, gdzie współpraca z syntetyczną pomysłowością staje się rutyną.

Istnieje obawa, że na skutek kontaktów z AI ryzykujemy zależność od zewnętrznych podpowiedzi kosztem samodzielnego rozumowania, jeśli cała interakcja będzie się sprowadzać do prostych, krótkich rozmów wyjaśniających wszystko, czego przykładem były opisane dialogi typu „pytanie – odpowiedź”. Możliwe, że ludzie pozbawieni doświadczeń z dłuższym tekstem zaczną słabnąć w tradycyjnym myśleniu. Nie musi to być jednak bezpośredni efekt AI, gdyż mierzalny spadek tradycyjnego ilorazu inteligencji jest od lat notowany w niektórych społecznościach (Norwegia, Islandia) i zwany jest odwróceniem efektu Flynna (*Flynn effect reversal*). Zjawisko to poprzedza erę mediów społecznościowych i może być związane na przykład z przyjęciem niekorzystnych zwyczajów żywieniowych przez całą populację.

Nie znaczy to oczywiście, że AI nie może się przyczynić do degeneracji funkcji poznawczych. Jeżeli jednak przyjrzymy się próbkom rozmów dziecka z maszyną, którymi podzieliłem się w tym artykule, widać, że dziecko w wieku przedszkolnym nie podejmowało zagadnień dlatego, że miało coś zadane i chciało pójść na skróty. Pytania miały charakter problemów egzystencjalnych i stanowiły próby łączenia zdobytej wiedzy z różnych obszarów: kolorów flagi Indonezji z kolorami Pokéballa, a bohaterów mitologii nordyckiej z genealogicznymi wzorcami. Dziecko zauważało podobieństwa, a maszyna miała pomóc sprawdzić, czy za tym podobieństwem kryje się coś istotnego.

Zasadniczym problemem jest to, że w Polsce kontakty z AI będą się odbywać w środowisku pozaszkolnym. Nie tylko dlatego, że nauczyciele nie wiedzą, jak się za to sensownie zabrać – entuzjaści pojawiają się zawsze – ale dlatego, że powszechny brak doświadczenia z AI mógłby uwolnić edukację z konieczności nauczania „pod program” na rzecz wspólnego eksperymentowania i zabawy. Głównym ograniczeniem jest tu napędzająca sceptycyzm kultura strachu (por. Kalita, Popow 2025), na którą składa się pętanie wyobraźni i potencjalnej aktywności restrykcyjnymi interpretacjami prawa, głównie w zakresie ochrony własności

intelektualnej. Oddajmy głos prawnikowi: „Wykorzystanie mediów społecznościowych oraz sztucznej inteligencji w edukacji wczesnoszkolnej, pomimo istotnego potencjału edukacyjnego, wiąże się niewątpliwie z licznymi wyzwaniami prawnymi. Dla zagwarantowania zgodności z przepisami prawnymi dotyczącymi ochrony danych osobowych i własności intelektualnej niezbędne wydaje się wprowadzenie odpowiednich procedur prawnych oraz opracowanie wytycznych dotyczących zasad korzystania z nowych technologii w placówkach oświatowych. W kontekście dynamicznego postępu technologicznego takie rozwiązania zapewnią właściwe standardy bezpieczeństwa uczniów i nauczycieli w procesie dydaktycznym” (Skóra 2025: 181–182).

Zanim pojawią się standardy, nie będzie czego standaryzować. Dzieci ze środowisk uprzywilejowanych ekonomicznie będą już wtedy „gdzie indziej”, podczas gdy pozostałe pozostaną z niczym. Szkoła w Polsce stała się zakładnikiem polskiej kultury prawnej, podczas gdy nauczyciele nie powinni się tym przejmować. Sprawy dotyczące prawa autorskiego i ochrony danych osobowych mogłyby w ogóle nie być podejmowane w kontekście edukacji. Zamiast organizacji działania największym wyzwaniem nauczycielskiej profesji stanie się przygotowanie zestawu zgód i oświadczeń pełnych niemal kapłańskich formuł prawnych. Kwestie merytoryczne będą czekać, aż wszyscy rytualnie wyrażą pisemną zgodę – a potem nie będzie o czym dyskutować, skoro wszyscy się zgodzili.

Podsumowanie

Rozwój mowy eksplanacyjnej w interakcji z modelami językowymi stanowi obiecujący obszar badań. Na razie wyjaśnienia z łatwością generują chatboty. Po stronie dorosłych pozostaje wyjaśnienie chatbotom, jakich odpowiedzi oczekujemy w komunikacji dziecko–maszyna. Dzieci mają szansę skokowo poprawiać swoje umiejętności wyjaśniania, gdy zapewnimy im odpowiednie wsparcie technologiczne i społeczne, choć rezultatu nie możemy być pewni *a priori*, bo zależy od jakości i ciągłego udoskonalania środowiska dialogicznego. W polskiej edukacji pojawia się szansa na rozwój kultury słowa mówionego, w której wyjaśnianie staje się centralną kompetencją. Artykuł ma za zadanie się do tego przyczynić, jak i wesprzeć refleksję nad rolą AI w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnych. Nadchodzące badania powinny łączyć majsterkowanie nad adaptacją technologii ogólnego zastosowania z tworzeniem procedur pozwalających uzgodnić i ocenić, co naprawdę sprawdza się w dialogu dziecko–AI i szerzej – we współpracy człowieka z maszynami.

Literatura

- Beals D.E. (1993), *Explanatory talk in low-income families' mealtime conversations*. „Applied Psycholinguistics”, 14(4). <https://doi.org/10.1017/S0142716400010717>.
- Berti L., Giorgi F., Kasneci G. (2025), *Emergent abilities in large language models: A survey*. arXiv preprint: arXiv:2503.05788.

- Bray M., Haworth R.H. (eds.). (2019), *Anarchist Education and the Modern School: A Francisco Ferrer Reader*. Trans. M. Bray, J. McCabe. Oakland, PM Press.
- Chen B., Zhang Z., Langrené N., Zhu S. (2025), *Unleashing the potential of prompt engineering for large language models*. „Patterns”, 6(6).
- Jastrzębowska K. (2018), *The power of dialogue and discovery*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 14(3).
- Kalita L., Popow M. (2025), *Czy szkoła może uczyć odwagi?* „Przegląd Pedagogiczny”, (1).
- Karoń J. (2014), *Za zamkniętymi drzwiami klasy szkolnej – przemoc werbalna w komunikacji nauczyciela z dziećmi*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 10(4).
- Kerslake L., Rimmington S. (2017), *Sharing talk, sharing cognition: philosophy with children as the basis for productive classroom interaction*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 36(1).
- Kowzan P. (2021), *Ku inżynierii społecznej*. „Ars Educandi”, 18(18).
- Kowzan P. (2023a), *Radości przewrotnej realizacji czyjegoś sylabusu i smutki realizacji własnego*. „Horyzonty Edukacji Akademickiej”, (1).
- Kowzan P. (2023b), *The humiliated began to sing: How teachers on strike tried to teach society*. „European Journal for Research on the Education and Learning of Adults”, 14(1).
- Kowzan P. (2024), *Sztuczna inteligencja w badaniach edukacyjnych*. W: J. Pyżalski, A. Łuczyńska (red.), *Sztuczna inteligencja: prawdziwe zmiany w edukacji?* Warszawa, Fundacja Szkoła z Klasą.
- Kowzan P. (2025), *Mechanics of educational influence: The Recursive gDZIK Model*. „Studia z Teorii Wychowania”, 16.
- Latour B. (2004), *On using ANT for studying information systems: a (somewhat) Socratic dialogue*. W: Ch. Avgerou, C. Ciborra, F. Land (eds.), *The social study of information and communication technology: Innovation, actors, and context*. Oxford, Oxford University Press.
- Li Z., Thomas T., Yu C.L., Xu Y. (2024), *“I Said Knight, Not Night!”: Children’s Communication Breakdowns and Repairs with AI Versus Human Partners*. W: Proceedings of the 23rd Annual ACM Interaction Design and Children Conference, June 17–20, 2024, Delft, Netherlands. New York, Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3628516.3659394>.
- Long D.X., Yen D.N., Luu A.T., Kawaguchi K., Kan M.Y., Chen N.F. (2024), *Multi-expert prompting improves reliability, safety, and usefulness of large language models*. arXiv preprint: arXiv:2411.00492.
- Mitra S., Dangwal R. (2010), *Limits to self-organising systems of learning – the Kalikuppam experiment*. „British Journal of Educational Technology”, 41.
- Nash R. (2006), *Bernstein and the explanation of social disparities in education: A realist critique of the socio-linguistic thesis*. „British Journal of Sociology of Education”, 27(5).
- NIK (2022), *Szkoły w czasach pandemii. Informacje o wynikach kontroli*. Najwyższa Izba Kontroli. <https://www.nik.gov.pl/najnowsze-informacje-o-wynikach-kontroli/szkoły-w-czasach-pandemii.html>, 4.09.2025.
- Oh S., Zhang C., Girouard-Hallam L., Zhou Z., March H., Jayaramu S., Xu Y. (2025), *“Hey Curio, Can You Tell Me More?”: Children’s Information-Seeking and Trust in AI*. W: Proceedings of the 24th Interaction Design and Children, June 23–26, 2025, Reykjavik, Iceland. New York, Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3713043.3727059>.
- PAP (2025), *Szkoły walczą z wakacjami nauczycielskimi, m.in. zatrudniając emerytów*. Polska Agencja Prasowa, 1.09. <https://www.pap.pl/aktualnosci/szkoły-walcza-z-wakacjami-nauczycielskimi-min-zatrudniajac-emerytow>, 10.09.2025.

- Popow M. (2025), *Decolonizing knowledge in the postdigital era: Pedagogical strategies for navigating AI-driven epistemic transformations*. „Educational Philosophy and Theory”, 58(1). <https://doi.org/10.1080/00131857.2025.2552764>.
- Przewłocka J. (2015), *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pyżalski J. (red.) (2025), *Generatywna Sztuczna Inteligencja w szkole – przecieranie szlaków. Badanie ilościowe i jakościowe nauczycieli i nauczycielek klas 4–8 szkół podstawowych*. Warszawa, NASK, Państwowy Instytut Badawczy.
- Rutkowiak J. (1992), *Pytanie – dialog – wychowanie*. Warszawa, PWN.
- Skóra M. (2025), *Prawne aspekty wykorzystania mediów społecznościowych i sztucznej inteligencji w edukacji wczesnoszkolnej. Wybrane zagadnienia*. W: M. Kinal (red.), *Algorytm przyszłości nowe media w edukacji*. Wrocław, Exante Wydawnictwo Naukowe.
- Stunża G. (2025), *Zastosowanie modeli generatywnych w edukacji domowej dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: autoetnograficzna analiza doświadczeń rodzica*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, 53. <https://doi.org/10.26881/ndps.2024.53.05>.
- Wajszczyk K. (2023), *Znaczenie kompetencji komunikacyjnych we własnym kształceniu na podstawie wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych przygotowujących się do bycia nauczycielem. Naukowe refleksje praktyka*. „Dyskursy Młodych Andragogów”, 24.
- Walczak A. (2025), *Polish schools face crisis amid exodus of teachers*. Notes from Poland, 17.09. <https://notesfrompoland.com/2021/09/17/polish-schools-face-crisis-amid-exodus-of-teachers>, 20.09.2025.
- Xu B., Yang A., Lin J., Wang Q., Zhou C., Zhang Y., Mao Z. (2023), *Expertprompting: Instructing large language models to be distinguished experts*. arXiv preprint: arXiv:2305.14688.
- Xu Y., Thomas T., Yu C.L., Pan E.Z. (2025), *What makes children perceive or not perceive minds in generative AI?* „Computers in Human Behavior: Artificial Humans”, 4.
- Yang W. (2022), *Artificial Intelligence education for young children: Why, what, and how in curriculum design and implementation*. „Computers and Education: Artificial Intelligence”, 3.
- Yang C., Shi, Y., Ma Q., Liu M.X., Kästner C., Wu T. (2025), *What Prompts Don't Say: Understanding and Managing Underspecification in LLM Prompts*. arXiv preprint: arXiv:2505.13360.
- Zhang M.J., Knox W.B., Choi E. (2024), *Modeling Future Conversation Turns to Teach LLMs to Ask Clarifying Questions*. arXiv preprint: arXiv:2410.13788.

Małgorzata Joanna Karwasz

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.61.07>

ORCID: 0000-0003-3109-1438

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

malgorzata.karwasz@ukw.edu.pl

Normalizacja innowacyjności w szkole – normy kulturowe jako determinanty potencjału innowacyjnego nauczycieli

Summary

Normalization of Innovation at School – Cultural Norms as Determinants of Teachers' Innovation Potential

The article attempts to analyze the issue of innovation from a cultural perspective in relation to teachers' teams as one of the subcultures in the school's organizational culture. Culture may facilitate or hinder the assimilation of innovations. The complex relationships between innovations and organizational culture, which constitutes the background for all initiatives undertaken in organizations, were shown. Attention was paid to grassroots innovation, directly related to theory and practice with an individual and social dimension, as a point of reference taking innovation, regarding the activities of schools, especially teachers. According to the introduced category called normalization of innovation – those aspects of cultural norms that are significant for the innovativeness of the teaching staff were identified and measured. The dynamics of changes in cultural norms corresponding to innovation, as well as in the organizational culture of teachers' teams, were shown, emphasizing the importance of interpersonal relations, cooperation and leadership for the innovation potential of the members of organization. Among other things, a very clear change was found in teachers' perception of teamwork, a greater interest in team problems, work comfort and professional development.

Keywords: normalization, cultural norms, innovation, organizational culture, teachers' teams

Słowa kluczowe: normalizacja, normy kulturowe, innowacyjność, kultura organizacyjna, zespoły nauczycielskie

Wprowadzenie

Normalizacja to termin, który coraz częściej i chętniej używany jest w publicznym dyskursie w kontekście różnych aspektów życia społecznego. Normalizacja jest wieloznacznym pojęciem, podlegającym ciągłej redefinicji, używanym na gruncie różnych dziedzin nauki, począwszy od statystyki, ekonomii po pedagogikę czy socjologię.

Przyjmując założenie, że **normalizacja** to proces tworzenia i stosowania jednolitych reguł w różnych dziedzinach życia i gospodarki, nastawiony na poprawę funkcjonowania np. organizacji poprzez optymalizację, ujednolicenie i zwiększenie jakości oferowanych produktów czy usług (*Encyklopedia Zarządzania* online) – obrano tę kategorię pojęciową jako filtr do analizy i interpretacji proinnowacyjnych norm kulturowych obecnych w kulturze organizacyjnej zespołów nauczycielskich.

Normalizacja innowacyjności w szkole oznacza wyłonienie i pomiar tych norm kulturowych, które mają zasadnicze znaczenie dla postrzegania i realizowania inicjatyw innowacyjnych przez grono pedagogiczne. Normy te są osadzone w szerszym kontekście, jakim jest kultura organizacyjna.

Innowacyjność a kultura organizacyjna – perspektywa teoretyczno-metodologiczna

We współczesnym świecie, poza innowacyjnością technologiczną, ważna jest także **innowacyjność oddolna** związana z humanistyką i edukacją, rozumiana jako teoria i praktyka o indywidualnym i społecznym wymiarze (zob. Przyborowska 2016). Taki wymiar ma bez wątpienia innowacyjność dotycząca działalności szkół, w tym nauczycieli.

Warto zadać tutaj pytanie: W jaki sposób pobudzać i wykorzystywać potencjał innowacyjny pracowników, a dokładnie – w jakich warunkach pracownicy stają się innowacyjni i co z tym faktem powinni zrobić ich przełożeni? Kwestie te podjęli między innymi autorzy raportu *Uśpiony potencjał. Jak obudzić innowatorów wśród pracowników?* (PwC 2018), podkreślając potrzebę stworzenia systemowych rozwiązań w tym zakresie. W raporcie bardzo wyraźnie wybrzmiewa kwestia kultury pracy jako naturalnego, organicznego wręcz sposobu zachęcania pracowników do dzielenia się wiedzą, doświadczeniami czy opiniami odnośnie do planowanych rozwiązań doskonalących funkcjonowanie firmy czy organizacji. Wydaje się zatem, że świadome kreowanie kultury organizacyjnej przyjaznej innowacjom rozpoczyna się od diagnozy kultury zastanej z akcentem na te kwestie, które są ważne dla kształtowania środowiska wyzwalającego twórcze myślenie i działanie.

W artykule podjęto próbę analizy problematyki innowacji z perspektywy kulturowej (Przyborowska 2013) w odniesieniu do zespołów nauczycielskich jako jednej z subkultur w kulturze organizacyjnej szkoły (Howard-Grenville 2006). Kultura organizacyjna w oświacie widoczna jest bowiem w całej jej strukturze, poszczególnych szczeblach i poziomach: indywidualnym, zespołu, grupy i organizacji (Tuohy 2002). Może także dotyczyć różnych zakresów funkcjonowania całego systemu edukacji, co pozwala wyróżnić między innymi kulturę organizacyjną zespołów nauczycielskich (Przyborowska 2007).

W wielu raportach podkreśla się rolę kultury organizacyjnej w zmiennym i nieprzewidywalnym otoczeniu, która z jednej strony jest źródłem stabilizacji organizacji, z drugiej zaś umożliwia dokonywanie w niej przeobrażeń. Odpowiedzią na zmiany zewnętrzne mogą być innowacje, co sytuuje je w roli pośredników w procesach adaptacyjnych człowieka,

z kolei kultura silnie interweniuje w procesach społecznej zmiany (Przyborowska 2007). Relacje pomiędzy działalnością innowacyjną a kulturą są złożone. Po pierwsze – innowacje powstają i rozprzestrzeniają się w określonych systemach kulturowych, zakorzenionych w ideach, wartościach, normach, rytuałach i przekonaniach, po drugie – innowacje są tworem kultury i czynnikiem kulturotwórczym (Schulz 1980; Przyborowska 2007, 2013). Kultura może sprzyjać przyswajaniu innowacji lub je utrudniać, dlatego podejmując problem innowacyjności w edukacji, należy zacząć od badania istniejącej kultury (Przyborowska 2013).

Analiza różnych definicji kultury organizacyjnej pozwala zauważyć, że większość z nich postrzega ją jako trwałą zespół wartości, norm, przekonań oraz założeń charakteryzujących organizację i ich członków, które są niekwestionowane, często niedostrzegane oraz stałe (Cameron, Ettington 1988). W prezentowanym projekcie badawczym przyjęto definicję kultury wywodzącą się z tradycji socjologicznej i funkcjonalnej, a tym samym oparto się na założeniu, że kultura jest cechą organizacji, a nie tylko jej metaforą (Cameron, Quinn 2003).

Normy kulturowe jako jeden z komponentów kultury organizacyjnej to niespisane reguły, gwarantujące uczestnikom poczucie komfortu psychicznego poprzez jasne określenie oczekiwań wobec nich w różnych sytuacjach w postaci konkretnych zachowań (Schein 1985).

Problemy badawcze

Celem artykułu jest próba odpowiedzi na następujące pytania:

1. Które z norm kulturowych przyjętych w zespołach nauczycielskich mają zasadnicze znaczenie dla kształtowania środowiska wyzwalającego potencjał innowacyjny nauczycieli? Dlaczego?
2. Czy normy kulturowe obecne w kulturze organizacyjnej zespołów nauczycielskich sprzyjają działalności innowacyjnej nauczycieli?
3. Jaka jest dynamika zmian norm kulturowych przyjętych w zespołach nauczycielskich, istotnych dla kształtowania środowiska wspierającego innowacyjne działania nauczycieli?

Metoda

Poszukiwanie odpowiedzi na postawione problemy badawcze skłoniło mnie do podjęcia następujących działań:

1. Analizy literatury przedmiotu w celu wyłonienia norm ważnych dla kształtowania otoczenia przyjaznego innowacjom.

2. Przeprowadzenia badań sondażowych z wykorzystaniem kwestionariusza do pomiaru norm kulturowych w celu określenia aktualnego profilu proinnowacyjnych norm kulturowych obowiązujących w zespołach nauczycielskich.
3. Porównania wyników badań uzyskanych w latach 2012–2013 oraz w 2024 r. przy zastosowaniu odpowiednich metod statystycznej analizy danych w celu określenia dynamiki zmian w obrębie norm kulturowych ważnych dla potencjału i działalności innowacyjnej badanych nauczycieli.

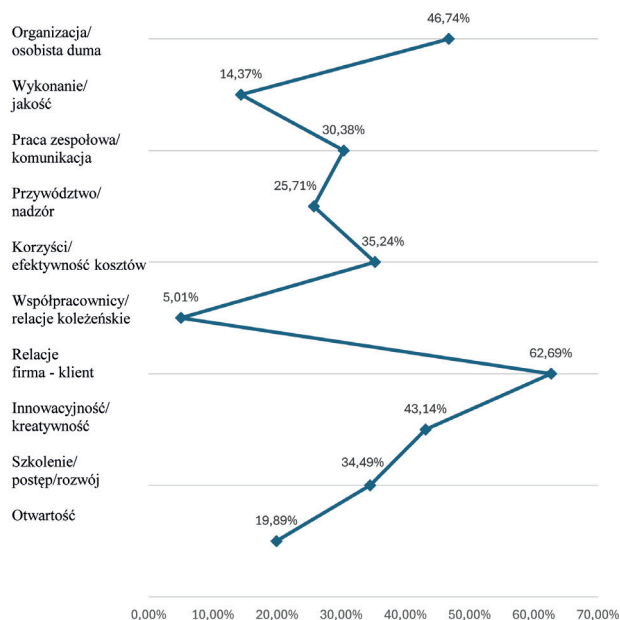
Narzędzie badawcze

Wykorzystany w badaniach kwestionariusz do pomiaru norm kulturowych pozwolił nakreślić profil norm organizacyjnych obowiązujących w zespołach nauczycielskich. Respondentom zadano 42 pytania o wspólne reakcje większości nauczycieli, które pojawiłyby się w sytuacji, gdyby któryś z nich powiedział coś szczególnego lub zachował się w określony sposób (Zbiegień-Maciąg 1999).

Zadaniem badanych było dokończenie zdań budujących kwestionariusz poprzez wybór odpowiedniej litery: A, B, C, D, E, które oznaczały kolejno: A) zdecydowanie zgodziłbym się z nim lub bym to poparł; B) zgodziłbym się z nim lub bym to poparł; C) wziąłbym to pod uwagę, lecz bez specjalnego zainteresowania; D) nie zgodziłbym się z nim lub nie poparł tego oraz E) zdecydowanie nie zgodziłbym się z nim lub zdecydowanie nie poparłbym tego.

Respondent wybierał tę odpowiedź, która jego zdaniem byłaby najbardziej typową reakcją całego zespołu nauczycielskiego na wypowiedź lub zachowanie jednego z pracowników. W efekcie otrzymano wykres będący profilem norm organizacyjnych obowiązujących w badanych zespołach nauczycielskich, takich jak: 1) organizacja/ osobista duma; 2) wykonanie/ jakość; 3) praca zespołowa/ komunikacja; 4) przywództwo/nadzór; 5) korzyści/ efektywność kosztów; 6) współpraca/ relacje koleżeńskie; 7) relacje firma–klient; 8) innowacyjność/ kreatywność; 9) szkolenie/postęp/rozwój; 10) otwartość (Zbiegień-Maciąg 1999).

Dominujące oraz istotne dla innowacyjności normy kulturowe wyłoniono, porównując wartości procentowe uzyskane ze wzorów przyporządkowanych poszczególnym pozycjom kwestionariusza. Wyniki naniesiono także na wykres – zaznaczając je na skali w przedziale od –100% do 100% i łącząc linią łamaną, w wyniku czego otrzymano przeciętny profil norm kulturowych (ryc. 1).



Rycina 1. Profil norm kulturowych w zespołach nauczycielskich w wylosowanych szkołach w 2024 r.

Źródło: badania własne.

Próba badawcza

W artykule przedstawiono wyniki badań porównawczych prowadzonych w latach 2012–2013 oraz w 2024 r. Pierwsze badanie zrealizowano w 17 szkołach mieszczących się na terenie miast: Bydgoszczy i Żnina oraz powiatów bydgoskiego i inowrocławskiego. Wzięło w nich udział 441 nauczycieli z publicznych i niepublicznych szkół podstawowych (161), gimnazjów (76), szkół ponadpodstawowych (81) i zespołów szkół (123). Przy wyborze respondentów zastosowano losowanie warstwowe uwzględniające wewnętrzne zróżnicowanie populacji, w wariancie nieproporcjonalnym (Wiśniewska 2015). Ponowne badania zostały przeprowadzone w tych samych placówkach, jednak ze względu na pewne obiektywne przesłanki, takie jak: reforma szkolnictwa i związana z nią likwidacja gimnazjów oraz zmiany jakościowe i ilościowe w obrębie poszczególnych zespołów nauczycielskich, jak również odmowa dyrektorów czy nauczycieli dotycząca ponownego udziału w projekcie, badaną populację stanowili nauczyciele z 9 placówek, tj. 133 osoby z publicznych (119) i niepublicznych (9) szkół podstawowych (108) i ponadpodstawowych (17), którzy nie zawsze udzielali kompletnych informacji w metryczce.

Normy kulturowe istotne dla kształtowania środowiska wyzwającego potencjał innowacyjny nauczycieli

Z problemem innowacyjności koresponduje nie tylko norma bezpośrednio określona jako innowacyjność, ale także te normy odnoszące się do relacji koleżeńskich, komunikacji, otwartości czy stosunku do rozwoju i przywództwa. Normy te uznano za ważne ze względu na ich znaczenie dla wyzwania i materializowania potencjału innowacyjnego jednostek. Różni autorzy zwracają uwagę na fakt, że: „wydajność pracy zależy od samopoczucia człowieka związanego z jego stosunkiem do kolegów i przełożonych, a także od dostrzegania jego osobistych problemów przez dyrekcję” (Masłyk-Musiał 1999: 82). Jakość i intensywność relacji między nauczycielami mają największe znaczenie dla budowania dobrego klimatu interpersonalnego, a same relacje wpływają na samopoczucie, motywację czy rozwój zawodowy. Szkoła rozwija się dzięki tworzącym ją ludziom – otwartym na dialog i współpracę. Potencjał osobowościowy pracowników oraz ich zasoby interpersonalne, w tym wysoko rozwinięta umiejętność komunikowania się, dyskusji czy kooperacji, mają większe znaczenie niż pojedyncze talenty nawet wybitnych jednostek wchodzących w skład zespołu (Hackman 1990).

Ważnym ogniwem kształtującym kulturę komunikacji czy szerzej – współpracy w zespole – jest organ zarządzający, w przypadku szkół – dyrektor, reprezentujący określoną kulturę kierowniczą (Przyborowska 2007). Poza kompetencjami z zakresu zarządzania ważna jest sama osobowość dyrektora – jego konkretne cechy osobowe mają znaczenie dla integracji i dezintegracji zespołu (Maciąg 2014). Inne badania donoszą, że sami dyrektorzy bardzo wysoko oceniają swoje kompetencje w zakresie zarządzania relacjami międzyludzkimi (Wiśniewska 2015). Fisher i Taylor (2012) są zgodni co do tego, że dyrektor współczesnej szkoły powinien być liderem nie tylko organizacyjnym, ale i emocjonalnym. Relacje z przełożonym oraz współpracownikami są ważnym ogniwem budującym poczucie satysfakcji z pracy (Bugdol 2006), a osoby zadowolone z pracy wykazują większą inicjatywę, mniejszą niechęć do innowacji, są bardziej lojalne wobec pracodawcy i tworzą sprzyjający współpracy klimat organizacyjny.

Innowacyjność określają ciągłe poszukiwania nowych pomysłów i zadań do wykonania, eksperymentowanie z systemem zarządzania, doskonalenie metod pracy, współpraca z zespołem i dyrekcją przy próbach wdrażania nowych projektów. **Relacje koleżeńskie** oznaczają: zainteresowanie polepszaniem swojego bytu, nastawienie na zaspokajanie potrzeb pracowniczych, wiedzę o współpracownikach czy poczucie przewagi nad nimi. Norma **kommunikacja** reguluje z kolei kwestie związane ze: wzajemną pomocą, wspólnym zaangażowaniem w działania, samokrytycyzmem i autonomią w budowaniu swoich opinii. **Otwartość** należy rozumieć jako swobodę w mówieniu o problemach zespołu, współpracę z dyrekcją, uczciwość w ocenie funkcjonowania zespołu czy rozgraniczenie problemów natury zawodowej od kwestii osobistych. Norma **postęp** wiąże się z aktywnym poszukiwaniem dróg rozwoju osobistego, udziałem w szkoleniach oferowanych przez szkołę, ale także inicjowaniem doszkalania zespołu, zdobywaniem nowych kwalifikacji poszerzających

możliwości zatrudnienia. Wreszcie **przywództwo** w ujęciu normatywnym oznacza swobodny i otwarty kontakt z przełożonym w sprawach ważnych dla siebie, w tym dotyczących własnego rozwoju nauczyciela, chęć rozwiązywania pojawiających się problemów, regulację norm świadczących o jakości wykonywanej pracy czy uczciwość w wykonywaniu powierzonych obowiązków (Zbiegień-Maciąg 1999).

Normy kulturowe obecne w kulturze organizacyjnej zespołów nauczycielskich sprzyjające działalności innowacyjnej nauczycieli – wyniki badań własnych

Z badań wynika, że nauczyciele niezależnie od okresu badania największą wagę przywiązują do swoich **relacji z uczniami** (62,69%) (ryc. 1, tab. 1). Na kolejnej pozycji uplasowała się norma **organizacja/ osobista duma** (46,74%), której wcześniej badani przypisali piąte miejsce z kolei. Trzecią ważną normą, w opinii respondentów, okazała się **innowacyjność/kreatywność** (43,14%); norma ta osiągnęła bardzo zbliżoną pozycję także w poprzednim badaniu (tab. 1). Należy podkreślić tu wartość przypisaną przez respondentów normie **relacje koleżeńskie** (5,01%), która sytuuje ją na ostatniej pozycji (*sic!*). Kwestie odnoszące się do **przywództwa** otrzymały wynik 25,71%, co oznacza ich przeciętną rangę w repertuarze norm organizacyjnych. Wyższy status (34,49%) przypisano regulacjom związanym z **postępem i rozwojem zawodowym**. Norma **otwartość** z wynikiem 19,89% zajmuje trzecie miejsce od końca.

Tabela 1. Wartości procentowe dla każdej z norm kulturowych w zespołach nauczycielskich w wylosowanych szkołach w latach 2012–2013 oraz w 2024 r.

Lata	Normy kulturowe (%)									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
2012–2013	25,44	15,12	–2,47	20,59	41,24	2,63	64,59	43,02	26,56	18,58
2024	46,74	14,37	30,38	25,71	35,24	5,01	62,69	43,14	34,49	19,89

I – organizacja/ osobista duma; II – wykonanie/jakość; III – praca zespołowa/ komunikacja; IV – przywództwo/nadzór; V – korzyści/ efektywność kosztów; VI – współpracownicy/ relacje koleżeńskie; VII – relacje firma–klient; VIII – innowacyjność/kreatywność; IX – szkolenie/postęp/rozwój; X – otwartość

Źródło: opracowanie własne.

Dynamika zmian norm kulturowych istotnych dla kształtowania środowiska wspierającego innowacyjne działania nauczycieli

Porównując zgromadzony materiał badawczy, ustalono istnienie statystycznie istotnych różnic w zakresie pięciu norm kulturowych, z których cztery okazały się istotnie ważniejsze

w roku 2024 niż w latach 2012–2013 (tab. 2). Dotyczy to następujących z nich: organizacja/ osobista дума, praca zespołowa/ komunikacja, przywództwo/nadzór oraz szkolenie/postęp/rozwój. Normę korzyści/ efektywność kosztów badani uznali za istotnie ważniejszą w latach 2012–2013 niż w roku 2024. Na szczególną uwagę zasługują normy organizacja/ osobista дума, a zwłaszcza praca zespołowa /komunikacja, której średnia w latach 2012–2013 była ujemna (–2,47), w 2024 r. zaś wynosiła 30,38 (*sic!*), co oznacza bardzo wyraźną zmianę w zakresie postrzegania w zespołach nauczycielskich takich kwestii, jak: autonomia myślenia, wzajemna pomoc i wsparcie, współpraca, dialog czy konstruktywny feedback (Zbiegień-Maciąg 1999).

Tabela 2. Normy kulturowe w kulturze organizacyjnej zespołów nauczycielskich w latach 2012–2013 oraz w 2024 r.

Parametr	Średnia 2012–2013	Średnia 2024	P
Organizacja/ osobista дума	25,44	46,74	$t = 8,343; p < 0,001^*$
Wykonanie/jakość	15,12	14,37	$t = -0,338; p = 0,736$
Praca zespołowa/ komunikacja	–2,47	30,38	$t = 13,443; p < 0,001^*$
Przywództwo/nadzór	20,59	25,71	$t = 2,471; p = 0,015^*$
Korzyści/ efektywność kosztów	41,24	35,24	$t = -2,416; p = 0,017^*$
Współpracownicy/ relacje koleżeńskie	2,63	5,01	$t = 0,936; p = 0,351$
Relacje firma–klient	64,59	62,69	$t = -0,633; p = 0,528$
Innowacyjność/kreatywność	43,02	43,14	$t = 0,049; p = 0,961$
Szkolenie/postęp/rozwój	26,56	34,49	$t = 3,411; p = 0,001^*$
Otwartość	18,58	19,89	$t = 0,484; p = 0,629$

* różnica istotna statystycznie; p – test t-Studenta

Źródło: badania własne.

Wzrost znaczenia normy określanej jako: organizacja/ osobista дума można interpretować przez pryzmat sytuacji kadrowej, która panuje w wielu szkołach, definiowanej przez postawę niezgody grona pedagogicznego na obecne warunki zatrudnienia, prowadzącą często do rezygnacji z zawodu. Mimo to nauczyciele pozytywniej niż w okresie 2012–2013 zapatrują się na kwestie związane z doskonaleniem zawodowym. Na przestrzeni ostatnich lat wzrosła ranga norm regulujących relacje koleżeńskie, choć niezmiennie respondenci usytuowali ją na ostatniej pozycji. Obecnie nauczyciele przywiązują większą wagę do przywództwa, choć różnice nie są istotne statystycznie.

Konkluzje

Z zaprezentowanych wyników badań wynika, że nauczycielom bliskie są idee twórczego myślenia oraz działania. W pierwszej kolejności świadczy o tym wynik przypisany normie innowacyjność, która zajmowała i nadal zajmuje ważną pozycję w repertuarze norm kulturowych tworzących kulturę organizacyjną zespołów nauczycielskich. Ponadto normy wyłonione jako istotne dla tworzenia przestrzeni przyjaznej innowacjom – te dotyczące kontaktów społecznych, określone w przyjętej ramie teoretycznej jako: relacje koleżeńskie, komunikacja, otwartość, a także przywództwa i stosunku do rozwoju – obecnie plasują się na poziomie wyższym niż w latach 2012–2013. Należy podkreślić spektakularny wzrost znaczenia normy dotyczącej pracy zespołowej, co pokazuje wyraźne przesunięcie w obszarze komunikacji w zespołach nauczycielskich w aspekcie sposobu przekazywania informacji, otwartości i przejrzystości w wymianie opinii czy gotowości do słuchania innych i udzielania informacji zwrotnej. Pozostaje to w pewnej sprzeczności z korespondującą z pracą zespołową normą relacje koleżeńskie, która uzyskała najniższy wynik spośród tych uznanych za ważne dla tworzenia proinnowacyjnego kontekstu działalności pedagogicznej, zważywszy na fakt, że reguluje ona kwestie związane z charakterem więzi interpersonalnych, poziomem zaufania i życzliwości między pracownikami, gotowością do niesienia pomocy czy klimatem emocjonalnym panującym w zespole.

Zgromadzony materiał empiryczny zasadniczo pozwala odpowiedzieć twierdząco na pytanie dotyczące spójności aktualnego profilu norm kulturowych obecnego w kulturze organizacyjnej zespołów nauczycielskich z wytycznymi dla otoczenia przyjaznego innowacjom. Godny uwagi jest kierunek, w jakim ewoluuje aktualny profil, tj. wszystkie wyłonione normy odnotowały wzrost w porównaniu z badaniem z lat 2012–2013, z czego w przypadku trzech z nich (komunikacja, rozwój, przywództwo) zmiana jest istotna statystycznie. Opinie respondentów na temat podejmowanych zachowań w zespole pozwalają wnioskować o rosnącej na przestrzeni lat gotowości do współpracy, wzajemnej pomocy i do dzielenia się odpowiedzialnością, a także o silniejszym poczuciu wspólnoty i solidarności w realizacji celów. Podobnie, zdaniem badanych, szkoła w większym stopniu wspiera rozwój nauczycieli, a także jest bardziej otwarta na zmiany, innowacje i samodoskonalenie. Zmiany dotyczące postrzegania przywództwa oznaczają, że nauczycielom obecnie w większym stopniu (niż w okresie 2012–2013) odpowiada przyjęty przez dyrektora styl zarządzania oraz stosunek do pracowników – bliższy zaufaniu i inspirowaniu niż kontroli i podporządkowywaniu się przełożonemu.

Faktem jest jednak, że potencjał innowacyjny grona pedagogicznego bywa skutecznie tłamszony np. przez różne formalne regulacje biurokratyzujące pracę. Z tego powodu konieczna wydaje się diagnoza i/lub redefinicja założeń, wartości i norm kulturowych, które mogą sprzyjać lub przeszkadzać potencjalnym innowatorom. Biorąc pod uwagę mnogość subkultur w kulturze organizacyjnej szkoły, warto przyjrzeć się efektowi domina, który pojawia się w odniesieniu do działań innowacyjnych. Kultura organizacyjna szkoły jest zanurzona w kulturze organizacyjnej ogólnej (Przyborowska 2007), a zatem to normalizacja

innowacyjności na poziomie szczebla zarządzania czy administracji oświatowej staje się pierwszym wyzwaniem lub blokadą dla działań twórczych. Podobnie – dyrektor szkoły, przyjmując określony styl zarządzania, oparty na bliskich sobie (ale i wynikających z odgórnych dyrektyw) priorytetach, może promować zmianę i rozwój lub organizacyjne *status quo*. Z kolei nauczyciele jako reprezentanci dominującej kultury w hierarchii szkolnej mają wpływ na postawy uczniów wobec działań innowacyjnych, kreując środowisko przyjazne twórczym poszukiwaniom lub nieznoszące sprzeciwu.

Komunikacja i wzajemne zaufanie

Szkoła jest instytucją, w której zarówno nauczyciele, uczniowie, rodzice, jak samorząd i władze szkolne, opierając się na zasadach dobrej komunikacji, prawdziwego dialogu, wspólnie powinni dbać o stwarzanie najlepszych szans dla osiągnięcia sukcesu edukacyjnego, zawodowego, osobistego na miarę potrzeb i możliwości wszystkich tych podmiotów. W artykule zwrócono uwagę na relacje panujące między nauczycielami (wraz z dyrektorem) w kontekście interakcji opartej na wzajemnej komunikacji i zaufaniu, które są niezbędne dla efektywnego działania, w tym podejmowania inicjatyw innowacyjnych. Innowacje są bowiem warunkowane (między innymi) przez relacje między członkami danej organizacji, w tym szkoły. Wydaje się, że współczesna szkoła, zamiast innowacji technologicznych, potrzebuje innowacji w obszarze komunikacji i wzajemnego zaufania, co generuje konieczność wglądu w jej kulturę organizacyjną, w tym poszczególnych subkultur. Jak dowodzą wyniki badań, na płaszczyźnie relacji koleżeńskich w zespołach nauczycielskich wiele kwestii wymaga jeszcze namysłu i zmiany.

Władza gwarantująca wolność

W dyskusji na temat innowacyjności grona pedagogicznego należy zwrócić uwagę na zagadnienie nauczycielskiego oporu wobec zachowawczej, odgórnie kreowanej rzeczywistości edukacyjnej. Działanie pod presją wyzwalającą reakcje oporowe z pewnością nie będzie sprzyjać satysfakcji z pracy oraz wydajności pracowników – kwestii ważnych także dla inicjatyw innowacyjnych. Píše o tym Paliga (2021), prezentując wyniki badań własnych, w których ujawniono istnienie korelacji między tymi kategoriami. Innowacje potrzebują przestrzeni, wolności tworzenia; rodzą się z twórczego burzenia, wymagając przyzwolenia na łamanie utartych schematów, na błędy, niezliczone próby weryfikowania skuteczności nowych pomysłów czy rozwiązań.

Wyniki badań Zalewskiej-Bujak (2022) dowodzą, że nauczyciele odczuwają presję odgórnych uregulowań i nacisków, generowanych przez nadrzędne siły dominujące w sektorze edukacyjnym, politykę centralnych władz oświatowych, w tym kuratoriów oświaty, lokalne organy administrujące oświatą i wreszcie – przez dyrektorów szkół. Innowacjom nie sprzyjają: scentralizowana standaryzacja, konieczność realizacji sztywnych ram programowych oraz biurokracja w postaci oczekiwania wypełniania coraz obszerniejszej

dokumentacji. Konieczność sztywnego trzymania się treści programowych skutecznie ogranicza realizację niejednokrotnie odczuwanej potrzeby wyjścia poza utarte schematy działania. Podobnie jak w badaniach realizowanych przez autorkę artykułu, tak i tutaj ujawniono niechęć nauczycieli do autorytarnego stylu zarządzania placówkami szkolnymi, przyjmowania postawy dominacji nad nauczycielami oraz permanentnego kontrolowania ich pracy przez dyrektora.

Współpraca

Warto przypomnieć, że o sukcesie zespołu decydują trzy czynności, które należy wykonać na początkowym etapie jego funkcjonowania, tj. ustalenie standardów współpracy, określenie wspólnej wizji szkoły i klasy oraz zbudowanie wzajemnego zaufania i poszanowania w grupie (Farber, Armaline 2012). Poczucie wspólnoty, praca zespołowa oraz przyjazne stosunki międzyludzkie to immanentne cechy zespołu (Tuohy 2002). Organizacja, w której panuje pozytywna atmosfera, a pracownicy odczuwają wzajemną więź, ma większą szansę na sukces (Fisher, Taylor 2012). Ważne jest zatem podejście nauczycieli do pracy zespołowej, które przekłada się na jakość ich pracy, a tym samym szkoły.

Istotna zmiana w profilu norm kulturowych dotycząca pracy zespołowej i komunikacji, którą ilustrują wyniki przeprowadzonych badań, stwarza optymistyczną perspektywę dla innowacyjnych działań, których ranga była i nadal jest wysoka, z tą różnicą, że obecnie doceniony został ich komponent relacyjny. Współpraca oznacza wymianę wiedzy, doświadczeń i pomysłów, co wspiera innowacyjne myślenie i tworzenie kreatywnych rozwiązań. Działania zespołowe to także konflikty i trudności w zarządzaniu różnicami między stronami, co wymaga umiejętnego ich rozwiązywania, a przede wszystkim inwestowania w rozwój kompetencji miękkich. Należy podkreślić, że korzystny dla współpracy z nauczycielami społeczny klimat w organizacji zależy w szczególności od kompetencji interpersonalnych dyrektora szkoły, a sprzyja mu przede wszystkim jego zaufanie kompetencyjne i komunikacyjne wobec nauczycieli (Zbróg, Zbróg 2010). W wielu instytucjach, w tym w szkole, ostateczny sukces można zmierzyć wzajemnymi relacjami pracowników. Władze oświatowe czy dyrektor szkoły często zachęcają grono nauczycielskie do działania, należy jednak pamiętać, że proces budowania zespołu zaczyna się od próby nawiązania przez dyrektora relacji z pracownikami szkoły (Fisher, Taylor 2012).

Literatura

- Bugdol M. (2006), *Wartości organizacyjne: szkice z teorii organizacji i zarządzania*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cameron K.S., Ettington D.R. (1988), *The conceptual foundations of organizational culture*. W: L.W. Perna (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. New York, Agathon.
- Cameron K.S., Quinn R.E. (2003), *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana*. Kraków, Oficyna Ekonomiczna.

- Encyklopedia Zarządzania* (online), <https://mfiles.pl/pl/index.php/Normalizacja>, 27.02.2025.
- Farber K., Armaline W. (2012), *Zespoły nauczycieli jako zasadniczy element demokratycznej szkoły*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Fisher J.M., Taylor J. (2012), *Wspieranie zespołów nauczycieli w procesie podejmowania decyzji*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hackman J.R. (1990), *Introduction: Work teams in organizations: As orienting framework*. W: J.R. Hackman (ed.), *Groups That Work (And Those That Don't): Creating Conditions for Effectiveness Teamwork*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Howard-Grenville J. (2006), *Inside the Black Boys: How Organizational Culture and Subcultures Inform Interpretations and Actions on Environmental Issues*. „Organization Environment”, 19(1).
- Maciąg J. (2014), *Nauczycielskie uwikłanie w opór wobec władzy i zarządzania?* W: E. Bilińska-Suchanek (red.), *Opór kulturze. Tradycja – edukacja – nowoczesność*. Toruń, Wydawnictwo Impuls.
- Masłyk-Musiał E. (1999), *Spółeczeństwo i organizacje. Socjologia organizacji i zarządzania*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Paliga M. (2021), *Satysfakcja z pracy i wydajność pracowników. Relacja (nie)oczekiwana*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Przyborowska B. (2007), *Kultura organizacyjna oświaty w zmiennym otoczeniu*. Olsztyn, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Przyborowska B. (2013), *Pedagogika innowacyjności*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Przyborowska B. (2016), *Dlaczego Polacy nie są innowacyjni? Konteksty socjopedagogiczne*. „Studia Edukacyjne”, 39.
- Schein E.H. (1985), *Organizational culture and leadership*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Schulz R. (1980), *Procesy zmian i odnowy w oświacie*. Warszawa, Wydawnictwo PWN.
- Tuohy D. (2002), *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa, Wydawnictwo PWN.
- PwC (2018), *Uśpiony potencjał. Jak obudzić innowatorów wśród pracowników*. [pwc-kpi-uspiony-potencjal.pdf](https://www.pwc.pl/kpi-uspiony-potencjal.pdf), 19.02.2025.
- Wiśniewska M. (2015), *Kultury organizacyjne w szkole. Teoria – badania – rekomendacje*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Zalewska-Bujak M. (2022), *Źródła i przestrzenie deficytów satysfakcji zawodowej nauczycieli*. „Horyzonty Wychowania”, 21(59). <https://doi.org/10.35765/hw.2022.2159.04>.
- Zbiegień-Maciąg L. (1999), *Kultura w organizacji. Identyfikacja kultur znanych firm*. Warszawa, Wydawnictwo PWN.
- Zbróg Z., Zbróg P. (2010), *Kompetencje interpersonalne dyrektora w kontekście zarządzania szkołą*. W: K. Czerwiński, J. Mika, R. Uździecki (red.), *Zarządzanie i komunikacja społeczna w edukacji. Kontekst, struktura, środowisko*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Grażyna Szyling

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.61.08>

ORCID: 0000-0002-3987-2450

Uniwersytet Gdański

grazyna.szyling@ug.edu.pl

Dziennik elektroniczny we wczesnej edukacji. O pedagogicznych skutkach administracyjnej innowacji

Electronic journal in early childhood education. The pedagogical effects of an administrative innovation

The starting point for these study is the assumption that educational theory and practice form a whole, composed of also digital technology products. Through a qualitative analysis of 76 targeted interviews with early childhood teachers, answers were sought to the question of the meanings they assign to the electronic journal and the pedagogical consequences of using this technological innovation were identified. In light of the analyses conducted, the electronic journal arises the role of a guarantor of the accuracy and completeness of teachers' work, confirmed by appropriate records in school documentation. The bureaucratic nature of these activities detaches them from the realities of school life and prevents their paradigmatic classification. The high trust that teachers place in technological systems and the willingness of the respondents to use standardized materials prepared without their involvement lead to the development of teaching strategies of superficial appearances. This is combined, on the one hand, with succumbing to bureaucratic pressure, and on the other, with a lack of confidence in one's own pedagogical competence. The cult of the core curriculum, effectively reinforced by bureaucratic control of its implementation at the expense of what students actually learn, creates fertile ground for adopting such attitudes.

Key words: electronic journal, bureaucratization, limitation of teachers' independent action, strategies of didactic appearances, cult of the core curriculum

Słowa kluczowe: dziennik elektroniczny, biurokratyzacja, ograniczenie samodzielnego działania nauczycieli, strategie dydaktycznych pozorów, kult podstawy programowej

Wykorzystywanie dziennika elektronicznego w codziennej pracy szkoły nie jest obecnie rzadkością, ponieważ został on oficjalnie dopuszczony do użytku już w 2009 r. (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 lipca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. Nr 116, poz. 977)). Zezwalało ono na zmianę tradycyjnej wersji dokumentu na cyfrową, lecz tylko pod warunkiem uzyskania przez placówkę zgody prowadzącego ją organu. Te ograniczenia obecnie już nie obowiązują, a obie formy dziennika – „papierowa” i elektroniczna – są uznawane za równorzędne (Obwieszczenie Ministra Edukacji z dnia 5 stycznia 2024 r.

w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. poz. 50)). Nową funkcję e-dokumentacji sygnalizuje jedynie nałożony na placówki obowiązek „umożliwienia bezpłatnego wglądu rodzicom do dziennika elektronicznego, w zakresie dotyczącym ich dzieci” (Obwieszczenie, 2024, §21.3.5).

Cyfrowa wersja dziennika lekcyjnego nie budzi zainteresowania badawczego pedagogów, choć posługiwanie się nim odciska swoje piętno na charakterze codziennych działań nauczycieli. Pedagogiczne konsekwencje funkcjonowania tej administracyjnej innowacji przedstawię w niniejszym artykule.

E-innowacje w polskiej szkole z biurokratyzacją w tle

Dziennik elektroniczny jest w świetle polskiego prawa oświatowego kopią tradycyjnego dokumentu, dlatego można sądzić, że jego wdrożenie w praktykę zakłada zachowanie wartości przypisywanych mu dotychczas, czyli rzetelnego realizowania przez placówki edukacyjne obowiązku prowadzenia wymaganej dokumentacji. Jego nowatorski charakter ma z kolei wynikać z ułatwienia rodzicom uczniów dostępu do informacji w nim zawartych i przekazywanych za pomocą serwisu internetowego (Obwieszczenie, 2024).

Pozwala to przyjąć, że wprowadzenie e-dziennika oznacza dla ministerstwa zmianę niepedagogiczną. Ponieważ jest ona jednak wdrażana w życie szkoły decyzją administracyjną, czyli odgórnie, może być w różnej mierze zbieżna lub sprzeczna z potrzebami jednostek tworzących daną organizację (zob. Przyborowska 2016).

Do takiego ukierunkowania namysłu nad funkcjonowaniem dziennika elektronicznego w szkole zachęcają również rzadkie dane badawcze na jego temat, uzyskane niejako „przy okazji” innych eksploracji. Przywołują go na przykład nauczyciele, uczestniczący w badaniach prowadzonych przez Bartosza Atroszkę (2022). Sugerują oni w większości swoich wypowiedzi, że dziennik elektroniczny, wbrew oficjalnym zapowiedziom, nie ogranicza szkolnej biurokracji, ale ją wzmacnia (Atroszko 2022: 232).

Biurokratyzacja przejawia się nadmiernym mnożeniem reguł i norm postępowania, a także formalizacją każdego działania, które trzeba potwierdzać pisemnie w stosownej dokumentacji, dlatego jest uważana za czynnik blokujący zdolność polskiej szkoły do rzeczywistej zmiany edukacyjnej, co wielokrotnie wykazywał Bogusław Śliwerski (2013, 2024). Podkreśla on, że dążenie do urzędniczego administrowania nauczycielami, właściwe niemal każdej władzy, wyrasta z przeświadczenia, że można tej grupie zawodowej „nie tylko obiektywnie wyznaczyć przestrzeń i czas wykonywanej pracy, ale i w jednoznaczny sposób określić zakres jej czynności i spodziewane efekty działalności” (Śliwerski 2024: 26). Realizowaniu tego zamierzenia sprzyja – właściwa systemom biurokratycznym – „skłonność do mnożenia ekspertów uwiarygodnionych przez wykształcenie” (Marshall (red.) 2005: 32). Roszczą sobie oni prawo do wytwarzania wzorców, narzucających nauczycielom zarówno

ramy programowe ich pracy, jak i określoną jej koncepcję, oferując w zamian względne poczucie bezpieczeństwa w sytuacji nieuchronnej kontroli (Przyborowska 2010; Szyling 2019). Biurokratyzacja paraliżuje zatem pedagogiczny sens funkcjonowania systemu edukacji, ponieważ sprawia, że nauczyciele „muszą nieustannie czuwać nad przestrzeganiem zewnętrznie wobec nich stanowionych norm edukacyjnych” (Śliwerski 2024: 29). Ich samodzielność zostaje zawieszona, choć lepiej niż „eksperci” znają lokalne realia kształcenia i mogą sensowniej dostosować do nich swoje działania.

Badania wykazują także, że nauczyciele, którzy z jednej strony czują się ograniczeni przez system zewnętrznych i wewnętrznych regulacji, z drugiej zaś w pewnych sytuacjach doceniają ich przydatność, zwłaszcza w obszarze porządkującym kontakty z rodzicami (Stańkowski 2019). Biorąc pod uwagę takie zróżnicowania występujące w praktyce edukacyjnej, Maria Groenwald (2021) proponuje paradygmatyczne ujęcie odmian nauczycielskiego decydowania. Zgodnie z jej klasyfikacją model decydowania, który jest zakotwiczony w obowiązujących normach i uzależniony od zewnętrznych decyzji, wpisuje się w paradygmaty obiektywistyczne (zob. Klus-Stańska 2018) i staje się trzonem ograniczonego profesjonalizmu nauczycieli (Groenwald 2021: 29). Do jego utrwalania zaś walcie przyczyniają się coraz szczelniejsze biurokratyczne regulacje, które dzięki ekspertom metodycznym mogą przybierać także formę e-narzędzi, przydatnych w codziennej nauczycielskiej pracy.

W przypadku edukacji wczesnoszkolnej, którą wybrałam jako teren badań własnych, rolę taką odgrywają przede wszystkim: 1) programy komputerowe, służące do tworzenia oceny opisowej; 2) e-podręczniki i portale internetowe, funkcjonujące w ramach polskiego systemu oświaty. Ich zasoby zostały w różnym zakresie wchłonięte przez dziennik elektroniczny i zyskały status jego integralnych części. Stało się tak niejako pomimo wyników badań pedagogicznych, które wskazywały na niekorzystne dydaktyczne skutki bezkrytycznego korzystania przez nauczycieli z tych narzędzi.

W przypadku oceny opisowej podkreślano przede wszystkim jej miałość informacyjną wynikającą ze schematyczności i ujednolicenia opisów osiągnięć ucznia, różnicowanych tylko za pomocą wartościujących przysłówków. W efekcie ta forma oceniania od lat funkcjonuje w obszarze skrajnie uprządkowanym, podporządkowanym biurokratycznym wymaganiom, odrywając się od teoretycznych założeń, które towarzyszyły jej wdrażaniu (Nowicka 2009; Szyling 2013). Z kolei e-podręczniki okazały się jedynie kopią swoich tradycyjnych wersji (Bielinis 2024: 336), a zasoby portali internetowych, choć mogą sprzyjać posługiwaniu się w codziennej praktyce szkolnej nowymi technologiami, w gruncie rzeczy „cementują utarte ścieżki dydaktyczne” (Nowicka 2018).

W tym kontekście warto zwrócić uwagę, że sam e-podręcznik lub inne elektroniczne materiały dydaktyczne nie są w stanie uwolnić nauczyciela od pracy w schemacie nauczania klasowo-lekcyjnego ani też otworzyć przestrzeni szkolnej zamkniętej w wąskich ramach paradygmatów obiektywistycznych (Gołębiak 2024: 70–71). Ranga tych ostatnich jest wzmocniana bowiem znaczeniem nadanym w polskiej edukacji podstawie programowej dla wczesnej edukacji, napisanej językiem celów operacyjnych (Klus-Stańska 2016; Szyling 2020; Nowicka 2023).

Założenia metodologiczne

Przedmiotem badań własnych czynię znaczenia wiązane przez nauczycieli wczesnej edukacji z dziennikiem elektronicznym, uznawanym za trzon obowiązkowej szkolnej dokumentacji. Skupię się zatem tylko na tych jego aspektach, które odpowiadają jego tradycyjnym zadaniom, czyli pominię kwestie zdalnego komunikowania się nauczyciela z rodzicami i *vice versa*.

Rozpoznanie zagadnienia podporządkowuję dwóm problemom badawczym:

1. Jakie sensy nadają dziennikowi elektronicznemu nauczyciele wczesnej edukacji posługujący się nim w swojej praktyce szkolnej?
2. Jakie pedagogiczne konsekwencje urzędowego wdrożenia technologicznej innowacji są ujawniane dzięki sensom wiązanim przez nauczycieli z dziennikiem elektronicznym?

Zawarte w powyższych pytaniach dążenie do odkrycia znaczeń, jakie ludzie nadają otaczającej ich rzeczywistości, uzasadnia osadzenie analiz w paradygmacie intepretatywnym (Denzin, Lincoln 2009: 23). Zgodnie z nim przyjmuję, że wiedzę na temat świata edukacji można zrekonstruować nie tylko dzięki analizie znaczeń przypisywanych wprost określonym zjawiskom lub przedmiotom, takim jak dziennik elektroniczny, ale też dzięki odkrywaniu związanych z nim obszarów, które zostają pominięte w wypowiedziach badanych (Rapley 2010: 26–27).

Na celowo dobraną próbę badawczą składa się 76 ukierunkowanych rozmów z nauczycielami wczesnej edukacji, którzy byli pytani o opinie na temat dziennika elektronicznego, zwłaszcza o jego zalety i ograniczenia. Dane były pozyskiwane w latach 2024–2025 przez studentów IV roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej Uniwersytetu Gdańskiego, którzy obserwowali lekcje w klasach I–III, gromadząc materiały do analizy nauczycielskich praktyk oceniania.

Do analizy zgromadzonych wypowiedzi wykorzystuję metodę jakościowej analizy tekstu, prowadzącą do wyłonienia kategorii analitycznych (Rapley 2010: 180–192).

Analiza wyników

Analiza danych umożliwiła wyłonienie kilku (pod)kategorii, ilustrujących znaczenia przypisywane przez nauczycieli wczesnej edukacji tym funkcjonalnościom dziennika elektronicznego, które odpowiadają utrwalonemu tradycją zakresowi szkolnej dokumentacji. Ich charakteryzowanie zaczynam od sensów, które wykazują największą zbieżność z omówionymi powyżej ministerialnymi założeniami, a potem stopniowo poszerzam pola znaczeniowe, prezentując kategorie obejmujące pedagogiczne aspekty funkcjonowania elektronicznej dokumentacji. Tam, gdzie będzie to możliwe, uwzględnię zarówno wypowiedzi akceptujące określoną rolę dziennika elektronicznego, jak i krytyczne wobec niej, co pozwoli eksplorować pola napięć między nimi (zob. Witkowski 2013).

„Po prostu dziennik”, ale „czasem się zawiesza”

Na tę kategorię składają się wypowiedzi wskazujące, że dziennik elektroniczny przejął w sposób oczywisty dla nauczycieli tradycyjne funkcje swojego papierowego poprzednika, powszechnie uznawanego za obowiązkową dokumentację procesu edukacyjnego. Wielu badanych traktuje go jako zwykłe, choć zautomatyzowane w wielu zakresach narzędzie ich codziennej pracy na lekcji, które trudno byłoby zastąpić jakimś innym rozwiązaniem:

Każdy dzień zaczynam od sprawdzenia poczty elektronicznej i uzupełnienia dziennika – wpisuję frekwencję, temat lekcji, a także oceny zdobyte przez uczniów w ciągu dnia (...). [31]

Od początku mojej pracy zawodowej prowadzę dokumentację w dzienniku – najpierw papierowym, obecnie elektronicznym. Ciężko jest sobie wyobrazić, co mogłoby go zastąpić. [8]

Ta utrwalona tradycja, czasami nawet rytualna rola dziennika szkolnego jest dla nauczycieli bezdyskusyjna. Podobną zgodność można dostrzec w wyrażanym przez nich zadowoleniu, że dzięki e-dokumentacji „jest szybciej, bo nie trzeba wszystkiego przepisywać i wypełniać ręcznie” [15], a ponadto w dokumentach panuje duży porządek, więc „łatwiej wszystko znaleźć, bo nie trzeba wertować kartek” [26].

O specyfice zaliczonych do tej kategorii funkcjonalności dziennika elektronicznego decydują zatem te jego działania, które niegdyś zajmowały nauczycielom wiele czasu, takie jak ręczne wpisywanie listy uczniów i ich danych personalnych, obecnie w wielu przypadkach zautomatyzowane i realizowane zdalnie przez sekretariat. Równie oczywisty zdaje się też charakter ułatwień związanych z odnotowywaniem obecności ucznia na zajęciach. Choć niektóre nauczycielki celebrują to działanie, wyświetlając wypełnianą przez siebie listę obecności na tablicy multimedialnej, by „uczniowie widzieli, czy Pani poprawnie zaznaczyła obecności” [64], dla większości badanych najważniejsze jest to, że mogą szybko „odklikać” tylko nieobecności, a „system sam wszystko podlicza” [21]. Takie zestawienia, generowane przez program, są uważane za niezwykle przydatne, bo nie wymagają żadnego nakładu pracy, a przy tym pozwalają „na bieżąco monitorować frekwencję” [31].

Wśród mankamentów technologicznych udogodnień związanych z e-dziennikiem, na które wskazują nauczyciele, dominuje „zawieszanie się systemu” [33]. Badani rozumieją pod tym pojęciem przede wszystkim problemy ze sprzętem i dostępem do Internetu, ale także – choć znacznie rzadziej – własne błędy lub niedopatrzienia, których źródła upatrują w kolejnych, niekoniecznie pożądanых aktualizacjach programu, wytrącających ich z przyzwyczajień.

Najważniejszą konsekwencją tych kłopotów technicznych, niezależnie od ich źródła, są odczuwalne „utrudnienia w codziennej pracy” [53], przypominające nieco znane z tradycyjnej szkoły skutki chwilowego zagubienia dziennika. O specyfice tych problemów decyduje jednak ich „sprzętowy” wymiar, lokowany przez badanych poza nauczycielem i jego działaniami.

Tylko w nielicznych wypowiedziach pojawia się spostrzeżenie, że dziennik elektroniczny nie działa sam, a od osób korzystających z niego „wymaga się systematyczności i rzetelności” [8] lub po prostu „dużej uwagi, żeby wszystko było wprowadzone we właściwym miejscu” [72]. Sygnalizuje to, że e-dziennik bywa przez niektórych nauczycieli wiązany z określonym sposobem pracy, a tym samym nabiera cech konstruktu społeczno-kulturowego.

Lepszy niż papierowy dziennik: „po prostu super narzędzie”

Ta kategoria ma bardziej złożony charakter niż poprzednia, ponieważ obejmuje liczne wypowiedzi dotyczące tych usprawnień, oferowanych przez dziennik elektroniczny i cenionych przez badanych, które dotyczą bezpośrednio przebiegu procesu kształcenia, czyli wiążą się decyzjami leżącymi w gestii nauczyciela pracującego z daną klasą w określonym kontekście (zob. Gołębiak 2024). Są to kwestie ważne zarówno dla przedstawicieli dydaktycznych paradygmatów konstruktywistycznych, jak i obiektywistycznych (zob. Klus-Stańska 2018), choć w każdym z nich inaczej rozumiane są cele kształcenia i jego kontekst oraz odmiennie wykorzystuje się aktualne uwarunkowania uczenia się.

Na tę kategorię składają się trzy mniejsze: pierwsza z nich jest zogniskowana wokół wpisywania do dziennika tematów lekcji, a dwie kolejne dotyczą oceniania. Uporządkowanie to wynika z odmienności znaczeń, jakie badani przypisują dokumentacji szkolnej w procesie codziennego oceniania oraz podczas wystawiania sumującej oceny opisowej.

„Temat lekcji załącza się automatycznie”, choć „czasami się nie pokrywa”

Wysokie miejsce na liście technologicznych ułatwień, docenianych przez nauczycieli posługujących się e-dziennikiem, zajmuje zautomatyzowane wpisywanie tematów lekcji, czasami nazywane też „wypełnianiem pola z tematem zajęć” [53]. Jest ono postrzegane przez zdecydowaną większość badanych jako szczególne dobrodziejstwo, dzięki któremu „nie trzeba ślęczeć nad tym dziennikiem” [25]. Przyczyny tego zadowolenia przybliżają poniższe wypowiedzi:

To naprawdę wygodne – nie trzeba niczego wpisywać, tylko samo się wpisuje, nie tak, jak kiedyś, z tymi starymi dziennikami. [14]

To zaledwie parę kliknięć. [70]

Jest to świetne narzędzie, intuicyjne. Wpisujesz tam tematy, a to ci automatycznie zapisuje strony, co macie zrealizować dziś, a co jutro. [1]

Z przytoczonych opinii wynika, że wiele nauczycielek wczesnej edukacji w pełni akceptuje technologiczne ułatwienie samej czynności wpisywania danych do e-dziennika, co można uznać za zbieżne z regulacjami zawartymi w Obwieszczeniu MEN (Obwieszczenie, 2024). Badane pozytywnie wartościują przede wszystkim możliwość posługiwania się przygotowanymi zewnętrznymi, gotowymi tematami lekcji oraz instrukcjami ich realizowania.

Co więcej, w analizowanych wypowiedziach tylko sporadycznie pojawia się wyjaśnienie, że źródłem tak chętnie wykorzystywanego wsparcia nie jest e-dziennik rozumiany jako dokument szkolny, ale cyfrowe wersje powiązanych z nim przewodników metodycznych:

Istnieje możliwość podpięcia przewodnika metodycznego. Dzięki temu tematy załączają się automatycznie. Niestety, w klasach, które korzystają z pakietów edukacyjnych wydawnictwa „Didasko” automatyzacja ta nie jest możliwa, więc tematy trzeba wpisywać ręcznie, co stanowi pewne utrudnienie. [27]

Powyższa informacja zdaje się też sugerować, że niektóre nauczycielki wczesnej edukacji są bardziej skłonne poświęcić czas na przepisywanie do e-dziennika opracowanych przez kogoś tematów zajęć niż na ich samodzielne tworzenie. Tylko nieliczne oświadczają, że czasami dodają coś od siebie do już gotowych koncepcji, choć w gruncie rzeczy niewiele zmieniają, bo dzięki temu zachowują porządek i czytelność dokumentacji:

Przy wprowadzonym w system podręczniku tylko wybieram tematy i czasami dopisuję coś od siebie. Dziennik zawiera dużo odpowiedzi, więc jest łatwiej, a ponadto wszystko jest uporządkowane i czytelne. [61]

Równie rzadko, jak przytoczona powyżej deklaracja, pojawia się w analizowanych wypowiedziach wyraz pewnego niezadowolenia związanego z koniecznością wybierania tematu zajęć z gotowej ich puli:

Jednak czasami tematy wpisane w dzienniku nie pokrywają się z tematami poruszonymi na lekcji danego dnia. [6]

Męczące jest to, że nie mogę sama regulować i dopasowywać czasu potrzebnego do zajęć, a w dzienniku jednostka jest 45-minutowa, więc czasem muszę kilkakrotnie wpisywać ten sam temat lub sztucznie dzielić tematy, które w rzeczywistości robię w innym czasie, niż jest to zapisane w dzienniku. [55]

Brak zbieżności zapisów w e-dzienniku z rzeczywistym przebiegiem lekcji jest przedstawiany przez badane jako pewne utrudnienie formalne, co pozwala wnioskować, że przywołana przez nie sytuacja doskwiera im głównie z powodów organizacyjno-urzędniczych. Odczuwany przez nauczycielki dyskomfort tylko sporadycznie ma źródło w niezadowoleniu z jakości gotowych materiałów dydaktycznych:

Czasami trzeba ominąć system: umieszczam w dzienniku tematy z gotowych scenariuszy, ale w rzeczywistości wychodzę poza nie i realizuję treści, które bardziej angażują uczniów i są dla nich wartościowe. [5]

Zasygnalizowana w powyższej wypowiedzi potrzeba wykroczenia poza ramy zamieszczonych w dzienniku scenariuszy lekcji i dostosowania ich do aktualnych okoliczności

edukacyjnych inspirowuje jednak do przyjęcia postawy konformistycznej, która skutkuje zakłamywaniem dokumentacji.

Pewne światło na tę sytuację rzuca kontekst ujawniony w nielicznych z analizowanych wypowiedzi. Badane odczytują bowiem zachowanie narzuconej przez e-dziennik struktury tematów zajęć jako rodzaj obowiązku, uzasadnianego nadrzędnym celem, jakim jest „monitorowanie realizacji podstawy programowej” [31]:

(...) no bo tak naprawdę jesteśmy z tego rozliczani. Jesteśmy kontrolowani ze wszystkich wpisów, czy dzieją się na bieżąco, czy nie ma żadnych tam zaniedbań z naszej strony. [66]

(...) ja muszę robić to, co jest w książce, bo jeśli ja będę robiła to, co chciała, coś dodatkowego, to wtedy nie wyrabiam się z czasem, z podstawą. (...) Musisz wszystko nadrobić, to wszystko musi być wpisane w dziennik. [47]

Dyrektor ma we wszystko bieżący wgląd. [11]

Temu niewolniczemu wręcz realizowaniu przez nauczycielki wczesnej edukacji zawartości metodycznego złącznika do dziennika elektronicznego towarzyszy przekonanie, że przyjęta strategia zagwarantuje pełne zrealizowanie podstawy programowej i zaowocuje poczuciem bezpieczeństwa w przypadku kontroli (zob. Groenwald 2021: 21–23). Wniosek ten w pewnym zakresie koresponduje także z kolejnymi podkategoriami.

„Wybieram ocenę np. 4 i otrzymuję kilka opcji zdań do wyboru”, a na koniec roku „system wylicza średnią”

Mówiąc o roli e-dziennika w sytuacjach codziennego oceniania, badani podają przykłady różnych rozwiązań stosowanych w ich szkole, co sprawia wrażenie, że obszar ten po części umyka takiemu zewnętrznemu ujednoliceniu, które ujawniła poprzednia podkategoria:

Oceny są wpisywane do dziennika w skalach 1–6, na sprawdzianach wpisywany jest wynik w postaci literki, np. W – wspianie. [36]

Uczniowie otrzymują trzy rodzaje informacji zwrotnej w postaci kolorowych kropek (na sprawdzianach, w ćwiczeniach itp.). Zielony oznacza, że uczeń opanował materiał, pomarańczowy – że opanował go średnio, czerwony – że nie opanował. Rodzice otrzymują taką samą informację kolorystyczną w dzienniku elektronicznym. Na przykład, wpisuję informację: „Czytanie tekstu ze zrozumieniem” i oznaczam ją kolorem odpowiadającym poziomowi opanowania materiału przez ucznia. [45]

Ja wpisuję cyferki, a rodzic widzi trzy kółeczka. Czyli powyżej przeciętnej, zgodnie z oczekiwaniami i poniżej oczekiwań. Powyżej jest sześć, pięć. Jak ja wpiszę piątkę, to rodzicowi się wyświetla kółeczko koloru, tam, nie wiem, czerwonego na przykład. I to jest powyżej. Zgodnie z oczekiwaniami trzy, cztery, a poniżej dwa, jeden. [17]

Uważne przeczytanie powyższych wypowiedzi nie pozostawia wątpliwości, że korzystanie z e-dziennika jest dla nauczycieli tożsame z posługiwaniem się stopniem szkolnym, zamaskowanym za pomocą mniej lub bardziej uduchowionych znaków graficznych, co nie jest nowością we wczesnej edukacji (zob. Szyling 2013), ale co technologia cyfrowa na pewno może ułatwić lub uatrakcyjnić. Pozwala ona także na generowanie automatycznego komentarza do oceny lub nawet zastępującego stopień wystawiony podczas zajęć:

Na przykład z dziennika w kategorii „Rozwój fizyczny” wybieram ocenę 4+ i otrzymuję kilka opcji zdań do wyboru, w tym na przykład zdanie: „Potrafi skutecznie działać i komunikować się między innymi dlatego, że osiąga wysoką sprawność w zakresie motoryki”. Niezbyt odpowiada ono temu, co było sprawdzane, ale muszę coś zaznaczyć. [73]

Przytoczona wypowiedź świetnie ilustruje strategię zautomatyzowanego tworzenia pozorów posługiwania się w ocenianiu informacją zwrotną, która nie tylko zostaje wyrwana z jednostkowego kontekstu uczenia się, ale też jest zwyczajnie niejasna. Bezpośrednio zagraża to jakości porozumiewania się nauczyciela z rodzicami uczniów, ponieważ taki komunikat jest kierowany do nich na bieżąco i najczęściej poza uczniem.

W analizowanej wypowiedzi można dostrzec nie tylko mieszaninę wątpliwych pedagogicznie ułatwień i nauczycielskiego działania podejmowanego pod przymusem, co jest właściwe zbiurokratyzowanym instytucjom (zob. Śliwerski 2024: 23–38), ale także ogromne możliwości manipulowania danymi, jakie stwarza dziennik elektroniczny. Wykraczają one znacznie poza znane z praktyki edukacyjnej formalne posługiwanie się ujednoliconymi zwrotami, uznawanymi za informację zwrotną kierowaną do ucznia, a spopularyzowaną dzięki ocenianiu kształtującemu (zob. Szyling 2020). Programy, w jakie wyposażony jest e-dziennik, rozpoznają bowiem określone stopnie lub symbole, które są wpisywane przez nauczycieli w wydzielone i jasno nazwane kolumny, a następnie łączą je z wybranymi zapisami podstawy programowej i zastępują zautomatyzowanym komentarzem, który zostaje przekazany na konta internetowe rodziców. Natomiast ustalenie tego, czego od nauczyciela dowiaduje się uczeń na temat swojego uczenia się, wymagałoby odrębnych badań.

Co znamienne – tylko niewielka grupa badanych zwraca uwagę na wspomniany zewnętrzny przymus dotyczący stosowania określonych zasad oceniania bieżącego. Jest on wytwarzany przez wewnętrzne szkolne regulacje, często dopasowane do określonego systemu przyjętego w e-dzienniku, których wykorzystywanie jest kontrolowane przez zwierzchników:

Nie odpowiada mi proponowany przez e-dziennik system oceniania, jednak jest on narzucony przez wewnątrzszkolny system oceniania, więc go stosuję. Ale staram się dodawać do wystawianych punktów adnotacje mówiące o tym, czego dana ocena dotyczyła. [13]

W ciągu semestru musimy rzeczywiście wystawiać dużo ocen, nawet chyba za dużo, ale to działanie jest ściśle kontrolowane przez władze szkoły, więc muszę to robić. [9]

Sporadycznie tylko badane deklarują, że w klasie oceniają „po swojemu”, a do dziennika wpisują dane w wymaganej formie, bardziej przy tym ufając swoim notatkom i temu, co wiedzą o umiejętnościach uczniów. Większość z wypowiedzi, składających się na omawianą kategorię, wskazuje jednak, że nauczycielki doceniają prostotę rozwiązań stosowanych w dzienniku elektronicznym i bez większych oporów korzystają ze stworzonych przez program schematów, zwłaszcza że te odnoszą się wprost do wymagań zawartych w podstawie programowej:

Tak, mamy system do tego, musimy wszystkie z niego korzystać, nie ma innej opcji (...), ułatwia to zadanie. Są już wypisane wszystkie umiejętności, jakie uczniowie mogą zdobyć, one się od razu do podstawy odwołują. [7]

Dziennik zawiera bardzo szczegółowe opisy każdej umiejętności (np. dodawanie w zakresie 100, czytanie ze zrozumieniem, formułowanie wypowiedzi). Do każdej z nich jest przypisany poziom według czterostopniowej skali oceniania postępów ucznia: niewystarczający, minimalny, podstawowy oraz poziom pełny. [15]

Niektóre z badanych deklarują nawet, że planują zajęcia w taki sposób, by „mieć z każdego przedmiotu określoną liczbę ocen” [58], ponieważ dzięki temu mogą „na bieżąco monitorować postępy, ale i też od razu zobaczyć, kto z czym ma problemy, albo kiedy opuścił się w nauce” [65].

Owo „monitorowanie postępów” nabiera w wypowiedziach nauczycielek nieco szerszego znaczenia niż tradycyjne, co jest związane z automatycznym powiadamianiem przez e-dziennik rodziców o ocenach i uwagach, które ich dzieci otrzymują nad wyraz często:

Rodzice też mają cały czas podgląd na to, co się dzieje z dzieckiem – widzą oceny, uwagi, nie muszą czekać do zebrania czy końca semestru. [21]

Ta kwestia jest silnie powiązana ze specyfiką zdalnej komunikacji między szkołą i domem, więc wykracza poza ramy analiz podjętych w niniejszym artykule. Sygnalizuję ją jednak w podsumowaniu niniejszej kategorii, ponieważ zróżnicowanie opinii na temat bieżącego kontaktu elektronicznego nauczycieli i rodziców uczniów wskazuje, że jest to dla badanych jedna z bardziej niejednoznacznych konsekwencji wdrożenia e-dziennika.

W pewnym zakresie obejmuje ona także niekorzystne zmiany w ocenianiu bieżącym, które czasami jest w wypowiedziach nauczycielek nazywane kształtującym. Badane zdają się nie dostrzegać, że dobrowolnie lub pod naciskiem służbowym rezygnują z tej koncepcji niesformalizowanego oceniania, które dzięki powiązaniu ze zindywidualizowanym kontekstem kształcenia pozwala na towarzyszenie dzieciom w sytuacji zadaniowej, uznawanej za sensowną przez obie strony poznawczej interakcji. Generalnie bowiem doceniają fakt, że system codziennego oceniania jest uporządkowany i przejrzysty, a ponadto „wylicza średnią z ocen uczniom i wtedy na podstawie tego robi się ocenę opisową” [1].

„Wrzucasz tu, zmieniasz imię i jest gotowe”, czyli wydeptane ścieżki oceny opisowej

Cytat, który kończy analizę poprzedniej podkategorii, zarazem trafnie oddaje sedno niniejszej. Dzięki swej lakoniczności jasno przedstawia, jak nauczyciele rozumieją relacje między codziennym ocenianiem a sumującą oceną opisową. Tę ostatnią traktują często jako rozbudowany narracyjnie odpowiednik średniej obliczonej ze stopni uzyskiwanych przez uczniów w trakcie semestru. Takie podejście zdają się skutecznie utrwalac schematy podsuwane im przez e-dziennik, który „dzięki funkcji eksportu danych ułatwia przygotowanie końcowych zestawień” [27].

Owe ułatwienia, postrzegane przez badanych jako niewątpliwy atut dziennika elektronicznego, sprowadzają się najczęściej do korzystania z gotowych wzorów oceny opisowej:

Przy ocenie śródrocznej posługuję się schematem oceny opisowej, który sugeruje mi dziennik elektroniczny i wprowadzony tam program nauczania. Czasami dopisuję dwa zdania na koniec. Sygnalizuję jakieś dwie mocne strony lub nakreślam, z czym jest główny problem. [33]

W dzienniku wystarczy kliknąć imię i nazwisko ucznia i zaznaczyć z każdej kategorii, na jakim jest poziomie. [53]

Z różnych kategorii np. zachowania, czytania wybieram krótkie opisy, które pasują do danego ucznia. Potem poprawiam ocenę pod względem językowym i na początku jeszcze zastępuję słowo uczeń imieniem dziecka. [58]

Przytoczone wypowiedzi unaoczniają, jak bardzo ocena opisowa, której „i tak nikt nie czyta” [28], została w mniemaniu nauczycieli pozbawiona jakiegokolwiek innego sensu poza zaspokojeniem biurokratycznych wymagań, co potwierdzają wnioski z innych badań (np. Nowicka 2009; Szyling 2013, 2020).

Biorąc pod uwagę, że przedstawione w niniejszym tekście analizy ujawniły znaczącą rolę, jaką nauczycielki wczesnej edukacji przypisują różnym formalnym wymaganiom systemowym, warto rozważyć, dlaczego w ich wypowiedziach nie pojawia się namysł nad tym, na ile rozwiązania i schematy, które proponuje dziennik elektroniczny, są zbieżne z treścią Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 10 listopada 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. poz. 2572). Zgodnie z tym dokumentem ocena opisowa powinna uwzględniać „poziom i postępy w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań i efektów kształcenia” oraz wskazywać „potrzeby rozwojowe i edukacyjne ucznia związane z przezwyciężaniem trudności w nauce lub rozwijaniem uzdolnień” (Obwieszczenie, 2023, §8).

Treść tego zapisu wskazuje, że do napisania rzetelnej oceny opisowej raczej nie wystarczy gotowy schemat, modyfikowany za pomocą umownej skali, która różnicuje poziom osiągnięć ucznia szacowany na podstawie średniej wielu ocen cząstkowych (zob. Szyling 2013). Z kolei nikt rozsądny nie może wymagać od nauczycieli, by spełnili urzędowe oczekiwania, skoro, jak twierdzi jedna z badanych:

Ocena opisowa zamieszczona w dzienniku elektronicznym jest tożsama z oceną opisową na świadectwie. Na druku zmieści się tylko 8 linijek tekstu, w których muszą zawrzeć umiejętności z każdego obszaru. [53]

A dziennik elektroniczny umożliwia wykonanie tego zadania, równocześnie nie wymagając nakładu czasu i osobistego zaangażowania.

Wnioski, czyli na tropach pedagogicznych skutków wdrożenia e-dziennika

Dziennik elektroniczny nie jest nowością w edukacji wczesnoszkolnej. Nie są również tajemnicą jego możliwości technologiczne, o których można przeczytać na stronach oferujących go firm. Jednak rozpoznanie jego społecznego funkcjonowania staje się możliwe dopiero wtedy, gdy zostanie on zsocjalizowany (Abriszewski 2011: 330), czyli gdy będzie można zidentyfikować skutki jego wdrożenia, które wykraczają poza techniczne usprawnienia codziennych czynności nauczyciela (Przyborowska 2016).

Zdiagnozowaniu tych konsekwencji podporządkowane były prowadzone w niniejszym tekście analizy wypowiedzi nauczycieli wczesnej edukacji. Podsumowując ich wyniki, muszą zastrzec, że wielkość próby i wybrana metodologia nakazują zachowanie ostrożności badawczej w uogólnianiu wniosków. Jednak przedstawione dane pozwalają zidentyfikować te obszary pedagogicznych działań nauczycieli wczesnej edukacji, które wykazują zależność od rozwiązań stosowanych w dzienniku elektronicznym.

Przede wszystkim nie budzi wątpliwości, że e-dziennik jest narzędziem edukacyjnie zsocjalizowanym, stopniowo obudowywanym szkolnymi rytuałami. Badani doceniają jego codzienną przydatność, ponieważ usprawnia on i przyspiesza żmudne czynności związane z dokumentowaniem pracy edukacyjnej. Natomiast gdy „zawiesza się system”, e-dziennik bywa źródłem problemów utrudniających przebieg lekcji, ale odczytywanych jako niezależne od działań nauczycieli, którzy nie muszą brać udziału w ich rozwiązywaniu.

W tym kontekście ważna staje się refleksja zawarta w nielicznych wypowiedziach sygnalizujących, że korzystanie z e-dziennika wymaga także zmiany kultury pracy od jego użytkowników, którzy powinni się wykazać systematycznością w zamieszczaniu wymaganych informacji oraz dbać o to, by je lokować w miejscach przypisanych danej czynności. Tylko dzięki temu w e-dokumentacji panuje porządek, ułatwiający korzystanie z jej różnych funkcjonalności, i nie trzeba się szczególnie obawiać o wyniki biurokratycznej kontroli prowadzonej przez przełożonych (zob. Śliwerski 2024: 39–59).

Analizy wskazują, że owa – występująca w wielu kategoriach – troska o zachowanie kompletności i przejrzystości zapisów dokonywanych w dzienniku elektronicznym ma pedagogiczne konsekwencje. Łatwiej bowiem osiągnąć ten formalny efekt, jeśli konformistycznie korzysta się z bazy przykładów i propozycji załączonych przez wydawcę do e-dokumentacji. W efekcie zdecydowana większość badanych akceptuje bez zastrzeżeń posługiwanie się przygotowanymi zewnętrznymi, gotowymi tematami lekcji oraz instrukcjami

ich realizowania (por. Nowicka 2023). Tylko nieliczne osoby oświadczają, że czasami dodają coś od siebie do już gotowych koncepcji metodycznych, choć w gruncie rzeczy niewiele zmieniają, by nie zaburzyć czytelności zewnętrznego uporządkowania.

Jeszcze rzadziej pojawiają się informacje o tym, że ktoś postanawia uwzględnić realia konkretnej klasy szkolnej i decyduje się na przeprowadzenie lekcji nie w pełni zgodnej z tematem i schematem automatycznie zamieszczanym w e-dzienniku. Zgromadzone dane nie pozwalają jednoznacznie odczytać przesłanek tego zakłamywania rzeczywistości, ale sugerują dwie niewykluczające się interpretacje. Pierwsza zakłada, że badani nie doceniają wartości osobistych innowacji, nieprzystających do ram wyznaczonych w e-dokumentacji, sprowadzając je do rangi działań, które lepiej ukryć. Druga natomiast, silniej wyeksponowana w wynikach analiz, wyrasta z przekonania, że nadrzędne zadanie nauczyciela polega na pełnym zrealizowaniu podstawy programowej, co jest niejako gwarantowane przez posługiwanie się dziennikiem elektronicznym, wyposażonym w znormalizowane materiały przygotowane poza szkołą i przez osoby – z założenia – bardziej kompetentne (por. Szyling 2019; Żyto 2020; Nowicka 2023).

Taki rodzaj myślenia – jak wynika z wypowiedzi badanych – jest silnie wspierany także przez różne biurokratyczne regulacje oraz oczekiwania nadzoru pedagogicznego, co skutkuje tym, że nauczyciele mają poczucie działania pod przymusem. Aspekt ten jest wyraźnie dostrzegany w tych kategoriach analitycznych, które dotyczą bieżącego oceniania szkolnego. Jest ono bowiem w gruncie rzeczy sprowadzone do posługiwania się stopniami szkolnymi, które – wpisywane przez nauczyciela do e-dziennika – są przez to narzędzie maskowane różnymi graficznymi symbolami, a czasem nawet automatycznie zamieniane na komentarz zawierający ogólnikowe sformułowania zaczerpnięte z podstawy programowej. W takiej przekształconej i udiwnionej formie dociera do rodziców informacja o osiągnięciach ich dzieci, na bieżąco wysyłana przez system, a dzięki tym zabiegom stwarza się za pomocą e-dziennika pozory oryginalnych, eksperckich rozwiązań, inspirowanych podejściem konstruktywistycznym (zob. Szyling 2020). Tymczasem produkowana elektronicznie informacja zwrotna jest pozbawiona jakiegokolwiek sensu dydaktycznego, ponieważ nie tylko zostaje oderwana od zindywidualizowanego kontekstu uczenia się i skrajnie sformalizowana, ale jej odbiorcami są rodzice dzieci, a nie uczniowie. Badani nauczyciele akceptują tę sytuację, bo ułatwia im ona pracę zgodnie ze znanymi im schematami, a zarazem pozwala pokazać, że wdrażają nowe rozwiązania. Tylko niektórzy zaznaczają, że czynią to pod presją regulacji szkolnych, na które nie mają wpływu.

Natomiast sumująca ocena opisowa jest na tyle zsocjalizowana (zob. Szyling 2020), że badani są po prostu zadowoleni z wyręczania ich przez schematy dostarczane przez program komputerowy. W efekcie nie dostrzegają rozbieżności między ramami opisu osiągnięć ucznia w e-dzienniku a kryteriami oceny opisowej określonymi w regulacjach ministerialnych. Może to wskazywać na duże zaufanie, jakim nauczyciele obdarzają systemy technologiczne – czynią to kosztem wiary w swoje kompetencje i tym samym internalizują biurokratyczne regulacje, niekoniecznie zbieżne z intencjami prawa oświatowego.

W świetle przeprowadzonych analiz dziennik elektroniczny urasta do roli gwaranta poprawności i kompletności pracy nauczycieli, potwierdzonej stosownymi zapisami w dokumentacji szkolnej. Biurokratyczny i skrajnie upracticzniony charakter tych działań odrywa je od realiów szkolnych i uniemożliwia ich jednoznaczne zaklasyfikowanie do jakiegoś paradygmatu dydaktyki, choć oczywiście najbliżej im do wypaczonej wersji podejść obiektywistycznych (zob. Klus-Stańska 2018) oraz do koncepcji ograniczonego profesjonalizmu (Groenwald 2021: 29–30). Rzadko bowiem można w wypowiedziach badanych na temat e-dziennika dostrzec poczucie osobistej odpowiedzialności za kształt własnej praktyki, skoro przebiega ono pod dyktando gotowych wzorów (zob. Szyling 2019; Nowicka 2023).

Trzeba natomiast podkreślić, że podatny grunt do przyjmowania tego typu postaw stwarza wykreowany przez system edukacji i wspierających go ekspertów kult podstawy programowej, skutecznie wzmacniany biurokratycznym „monitorowaniem” jej realizowania kosztem tego, czego naprawdę uczy się uczniów. W tym kontekście dziennik elektroniczny staje się narzędziem ułatwiającym kontrolę sprawowaną nad nauczycielami przez nadzór pedagogiczny.

Literatura

- Abriszewski K. (2011), *Hybrydy i sprawczość. Czego uczy nas USOS wbrew intencjom jego promotorów?* W: A. Mica, P. Łuczczko (red.), *Ludzie i nie-ludzie. Perspektywa socjologiczno-antropologiczna*. Pszczółki, Wydawnictwo Orbis Exterior.
- Atroszko B. (2022), *Znaczenia nadawane przez nauczycieli barierom zmiany dominującego modelu kształcenia*. Kpis, rozprawa doktorska. Gdańsk, Uniwersytet Gdański.
- Bielinis L. (2024), *E-podręcznik – cyfrowy następca tradycyjnego podręcznika?* W: Klus-Stańska D. (red.) (2024), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Tłum. K. Podemski. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiak D. (2024), *Nauczyciele. Sposoby bycia w świecie nauczania*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Groenwald M. (2021), *Nauczycielskie decydowanie. Rekonstrukcja doświadczeń*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2016), *Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 33(2).
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marshall G. (red.) (2005), *Słownik socjologii i nauk społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowicka M. (2009), *Ocena opisowa – profesjonalna diagnoza i wsparcie zdolności uczniów czy obszar jałowej biurokracji?* „Problemy Wczesnej Edukacji”, 9(1).

- Nowicka M. (2018), *Portal Scholaris jako platforma cyfrowej edukacji wczesnoszkolnej – zmiana czy cementowanie utartych ścieżek dydaktycznych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 41(2).
- Nowicka M. (2023), *Effective Use of Textbooks by Early Education Teachers*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 42(4).
- Przyborowska B. (2010), *Zaufanie do systemów eksperckich w edukacji*. „Kultura i Edukacja”, 75(1).
- Przyborowska B. (2016), *Dlaczego Polacy nie są innowacyjni? Konteksty socjopedagogiczne*. „Studia Edukacyjne”, 39.
- Rapley T. (2010), *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stańkowski B. (2019), *Biurokratyzacja i ideologizacja w polskiej szkole – wyniki badań własnych*. „Studia Paedagogica Ignatiana”, 22(1).
- Szyling G. (2013), *Hybrydowy charakter oceny szkolnej we wczesnej edukacji: stan i wyzwania*. „Studia Edukacyjne”, 28.
- Szyling G. (2019), *Atrofia nieformalnej diagnostyki edukacyjnej we wczesnej edukacji. Między biernością i przymocą poznawczą w epoce ekspertów*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 47(4).
- Szyling G. (2020), *Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 51(4).
- Śliwerski B. (2013), *Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2024), *Szkolne rewolucje*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żytko M. (2020), *Wczesna edukacja – między standaryzacją a upodmiotowieniem*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 49(2).

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 lipca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. Nr 116, poz. 977).
- Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 10 listopada 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. poz. 2572).
- Obwieszczenie Ministra Edukacji z dnia 5 stycznia 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. poz. 50).

Jan Amos Jelinek

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.61.09>

ORCID 0000-0002-9844-6013

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

jajelinek@aps.edu.pl

Zainteresowania astronomiczne dzieci ukryte w pytaniach do astronauty¹

Summary

Children's Astronomical Interests Hidden in Questions for an Astronaut

This article focuses on presenting children's questions addressed to astronaut Sławosz Uznański-Wiśniewski, who was on the International Space Station in June 2025. The children formulated their questions for the astronaut during specially organized activities. The research analyzed these children's questions in terms of their scope and content. Drawing on Stefan Szuman's (1939) insight that children's questions indicate their astronomical interests, and Lev Vygotsky's (1971) theory that they represent an area of current development, the study determined the appropriate range of astronomy content for early education students.

Keywords: astronaut, Sławosz Uznański-Wiśniewski, questions, students from grades 1–3, astronomy education

Słowa kluczowe: astronauta, Sławosz Uznański-Wiśniewski, pytania, uczniowie z klas I–III, edukacja astronomiczna

Wprowadzenie

W 1978 r. Mirosław Hermaszewski, jako pierwszy Polak, przebywał w przestrzeni kosmicznej wewnątrz stacji Salut-6, gdzie w ramach programu Syrena prowadził eksperymenty naukowe (Klukowski, Skibniewski 2013). Lot odbył się na zaproszenie ZSRR. Udział Polski w programie misji Interkosmos miał poprawić nadszarpnięte relacje między ZSRR a krajami satelitarnymi (Burgess, Vis 2016: 35–55; Bazela i in. 2021). Lot gen. Hermaszewskiego odbił się głośnie echem nie tylko w sferze politycznej, ale także gospodarczej i edukacyjnej. Dzięki przekazom medialnym lot w kosmos przyczynił się także do zwiększenia popularności nauk ścisłych, co przekładało się na wzrost osób zainteresowanych studiami w obszarze fizyki. W edukacji dzieci rozszerzano treści programu nauczania astronomii, aby lepiej wyjaśniać warunki panujące w kosmosie

¹ Artykuł powstał dzięki wsparciu Fundacji NEWAG w ramach Nowosądeckiego Projektu Edukacji Technicznej.

i samą problematykę lotu. Lot w kosmos, podobnie jak pierwsze lądowanie na Księżycu, są wydarzeniami, w których bierze udział cała cywilizacja. Przekraczaniu tych kroków milowych towarzyszy także edukacja. Niestety, choć są to ważne wydarzenia, tylko na pewien czas przyczyniają się one do rozszerzenia zakresu treści nauczania astronomii wśród dzieci (por. Jelinek 2022: 154–166).

Od lotu Hermaszewskiego minęło prawie 50 lat, podczas których Polska dążyła do powrotu w kosmos. W 2012 r. Polska Agencja Kosmiczna (POLSA) dołączyła do Europejskiej Agencji Kosmicznej (European Space Agency – ESA), a w 2025 r. Polska zdecydowała się wydać ponad 65 mln euro, aby wysłać swojego astronautę na Międzynarodową Stację Kosmiczną (International Space Station – ISS) (Kędzierski 2025). Spośród setek tysięcy kandydatów zdecydowano się na Sławosza Uznańskiego-Wiśniewskiego, który – podobnie jak Hermaszewski – w ramach programu Ignis przeprowadził eksperymenty naukowe. Zaprojektowano m.in. eksperymenty związane ze zdrowiem psychicznym podczas lotu w kosmos (więcej na temat eksperymentów naukowych realizowanych podczas misji zob. plinspace.pl).

Lot w kosmos, Hermaszewskiego przed laty i Uznańskiego obecnie, wywołuje ciekawość i naturalną potrzebę zadawania pytań. Pojawiające się pytania – zarówno u dorosłych, jak i u dzieci – wynikają z ciekawości i uświadomienia sobie braków w posiadanej wiedzy. Ludzie poszukują odpowiedzi, aby zrozumieć swoje otoczenie (Vosniadou i in. 2004). W przypadku lotu w kosmos, obiektów i zjawisk astronomicznych wiedza ta wciąż się poszerza, ponieważ zmienia się w wyniku nowych odkryć, stąd też wymaga stałego aktualizowania. Poszukiwanie odpowiedzi w obszarze astronomii może się odbywać w różny sposób: poprzez czytanie (książek, prasy popularnonaukowej) oraz formułowanie pytań do eksperta. W przypadku kosmosu mowa jest o zupełnie odmiennym środowisku funkcjonowania człowieka, dlatego najlepsze wydaje się zadanie pytań ekspertowi.

Dzieci, podobnie jak dorośli, interesują się tematyką astronomii i podobnie jak oni, również zadają pytania z zakresu astronomii (Jelinek 2019, 2023). Swoje pytania kierują do nauczyciela, traktując go jako eksperta. Ten jednak – nie będąc w kosmosie – nie jest w stanie odpowiedzieć na pytania dotyczące tak podstawowych kwestii, jak picie, jedzenie, korzystanie z toalety i przemieszczanie się w warunkach mikrogravitacji. W tym względzie najlepszym adresatem takich pytań jest astronauta – osoba, która sama doświadczyła stanu nieważkości i pobytu na ISS. Od czasu śmierci gen. M. Hermaszewskiego (2022) Sławosz Uznański pełni rolę osoby, która dzieli się wiedzą na temat funkcjonowania człowieka na ISS. Uznański, udając się w kosmos, stał się nie tylko ikoną (Szulc 2012), ale także ekspertem dysponującym specyficznym rodzajem wiedzy i dzięki temu zaczyna teraz karierę popularyzatora nauki (Bury 2003).

O locie Uznańskiego w kosmos zaczęto informować w przekazach medialnych. Niekiedy krytykowano rząd za zbyt mało podjętych działań promocyjnych (*Kosmiczny tydzień* Fundacji Nauka to lubię). W celu zachęcenia obywateli w ramach programu Ignis pod koniec 2024 r. POLSA zorganizowała konkurs polegający na możliwości zadania astronautcie pytania podczas jego pobytu na ISS. Pytania mogli formułować uczniowie szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Nauczyciel miał za zadanie zebrać trzy najciekawsze pytania i wysłać

je za pośrednictwem internetowego formularza (POLSA online). Przedmiotem badań opisanych w artykule jest analiza dziecięcych pytań, które były zbierane w trakcie zajęć astronomicznych realizowanych w ramach Nowosądeckiego Projektu Edukacji Astronomicznej w roku szkolnym 2024/2025. Wykorzystując sytuację konkursu, przeprowadzono badanie mające na celu ustalenie obszarów zainteresowań dziecięcych tematyką kosmosu i starano się ustalić różnice w sposobie formułowania pytań do astronauty.

Pytania dziecięce

Pytania dziecięce traktuje się jako formę prezentacji zainteresowań poznawczych oraz aktualny poziom możliwości intelektualnych dzieci (Szuman 1939; Sternberg, Spear-Swerling 2003; Bonar, Buła 2019). Stefan Szuman (1939) zwrócił uwagę, że dzieci zadają pytania, gdy są umysłowo rozbudzone. Ich pytania są efektem umysłowego przebudzenia. Pojawiają się, gdy dzieci uświadamiają sobie, że czegoś nie wiedzą lub nie rozumieją (Dewey 1988). Aby dziecko sformułowało pytanie, należy wywołać w nim potrzebę zadawania pytań, np. w wyniku wytworzenia odczucia dysonansu poznawczego, a więc różnicy między tym, co się wie i wydaje mu się, że być powinno, a tym, co jest faktycznie. Do wywołania autentycznego zdziwienia generującego „autentyczne pytania” (Pobojewska 2014: 2) potrzeba odpowiednio zorganizowanych sytuacji, które wzbudzą zainteresowanie i zaskoczenie.

Dziecięce pytania można dzielić ze względu na treść. Bardziej ogólne pytania wynikają z pobieżnej wiedzy dzieci na dany temat. W takich sytuacjach dzieci nie wiedzą jeszcze, o co mogą pytać i formułują pytania globalne. Przeciwnieństwem pytań ogólnych są pytania szczegółowe (Szuman 1939). Pod względem gramatycznym wyróżnia się pytania zamknięte (rozpoczynające się zwykle od „czy”) i pytania otwarte. Podział ten związany jest też z charakterem zdobywanej wiedzy. Pytania rozstrzygnięcia („czy”) prowadzą do zdobywania nowych informacji, a zatem zmiany ilościowej w wiedzy. Z kolei za pomocą zaimków pytajnych: co, kto, jak, skąd, czemu, po co, ile powstają pytania uzupełniające, pogłębiające już posiadaną wiedzę (Bonar, Buła 2019).

Złoty wiek stawiania pytań przypada na okres 2,5–6,5 roku życia (Szuman 1939; Bonar, Buła 2019). Analiza pytań stawianych przez dzieci w różnym wieku dowodzi, że dzieci początkowo zadają więcej pytań dotyczących rozpoznawania przedmiotów, aktualnej sytuacji i tego, co zaraz będzie się działo. Wraz z wiekiem liczba tego typu pytań maleje na rzecz pytań uzupełnienia. Dzieci pytają o: liczby („ile tego jest”), czas („kiedy”), funkcje („po co”), sposoby wykonania („jak to zostało zrobione”), próby przewidywania („co byłoby gdyby”) i wnioskowania („czyli”) (Lewalska 1998). Z tej analizy można wnioskować, że w przypadku odkrywania nowych obszarów dzieci najpierw pytają o nazwy obiektów, ich wygląd czy zachowanie.

Zadając pytanie, dziecko szuka odpowiedzi. Traktuje odbiorcę jako kompetentną osobę, która ma dyspozycje, aby udzielić mu odpowiedzi. Jednak przy zadawaniu pytania drugiej

osobie lub choćby wypowiadania go głośno w klasie, znaczenia nabiera problem intymności pytania. Warunki niesprzyjające, tj. wyśmiewanie czy zniechęcanie, mogą nieść za sobą negatywne skutki, np. niechęć do formułowania pytań (Szuman 1939: 357). Z tego względu, oprócz wywołania zainteresowania, konieczne jest także zachęcenie dzieci do zadawania pytań i wskazywania, że „nie ma głupich pytań” (Bonar, Buła 2019).

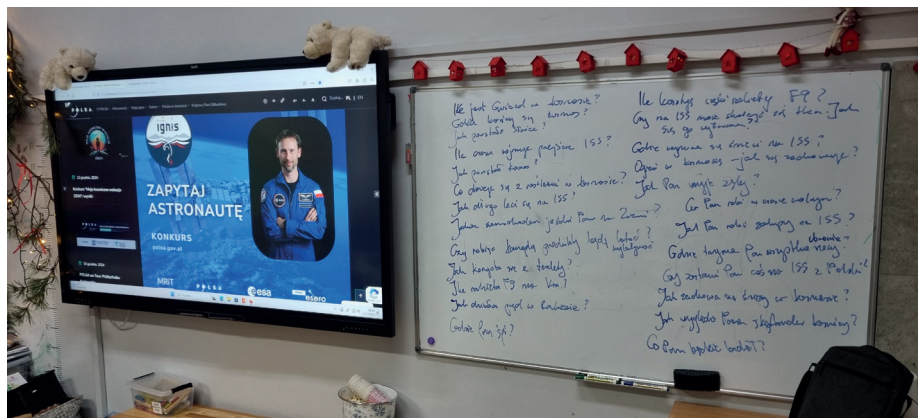
W celu zainteresowania dzieci lotem Uznańskiego na ISS zorganizowałem zajęcia, w których przybliżyłem uczniom planowane wydarzenie (biografię astronauty, technika związane z lotem i planowane eksperymenty), a następnie zachęciłem uczniów do formułowania pytań. Pytania te notowałem na tablicy zgodnie z zasadą „nie ma złych pytań”. Przedmiotem badania były zatem pytania formułowane przez uczniów klas wczesnej edukacji (I–III) oraz porównanie ich pod względem jakościowym w celu ustalenia obszarów dziecięcych zainteresowań i zakresu pytań.

Metodologia badawcza

Celem badania było ustalenie treści pytań formułowanych przez uczniów klas I–III, którzy po otrzymaniu podstawowych informacji na temat misji Ax-4 mieli za zadanie wymyślić ciekawe pytania do astronauty, gdy ten będzie na orbicie okołoziemskiej na pokładzie ISS. Na podstawie analizy pytań można określić obszar dziecięcych zainteresowań, a tym samym zakres zagadnień, które są ciekawe dla dzieci. Ustalenie tego obszaru jest istotne z perspektywy strefy aktualnego rozwoju (Wygotski 1971).

Ponieważ pytania uczniów mogą zależeć od sposobu opowiadania o misji, szczegółowo omawiam przeprowadzone zajęcia. Zajęcia astronomiczne (jedna jednostka lekcyjna) odbyły się w grudniu 2024 r. (a więc sześć miesięcy przed planowanym lotem Uznańskiego w kosmos). Podczas zajęć przez 25–30 minut wyjaśniałem uczniom cele i przebieg misji, a następne 15–20 minut uczniowie formułowali pytania. Pierwszą część zajęć realizowałem przy użyciu slajdów, za pomocą których omówiłem sylwetkę Mirosława Hermaszewskiego i jego lot w kosmos. Następnie zaprezentowałem życiorys Sławosza Uznańskiego z wyjaśnieniem, że w 2025 r. zostanie wysłany na Międzynarodową Stację Kosmiczną i będzie drugim Polakiem w przestrzeni kosmicznej. Na zdjęciach pokazałem również pozostałych członków misji Ax-4, zdjęcie rakiety i kapsuły dokującej, wygląd ISS oraz zarysowałem podstawowe założenia polskiej misji technologiczno-naukowej Ignis. Wyjaśniłem, że w trakcie pobytu na ISS Uznański będzie miał do zrealizowania 13 eksperymentów badawczych. Nie opisałem ich wszystkich, podałem jednak przykład dotyczący konieczności badania wpływu warunków niskiej grawitacji na pracę serca. Po tym wprowadzeniu zaprezentowałem slajd ukazujący ważniejsze informacje o konkursie „Zapytaj astronautę”. Przedstawiłem tematykę, termin i formę zgłaszania pytań. Na koniec, aby uzmysłowić uczniom, jak odmienne – względem ziemskich – są warunki życia na ISS, puściłem nagranie 5 eksperymentów kosmicznych, na których dzieci zadawały pytania astronautom (Top Fives 2008). Zwróciłem uwagę dzieci na różne od ziemskich warunki

panujące na ISS, po czym zachęciłem uczniów do zadawania pytań, które były zapisywane na tablicy (ryc. 1). Po zakończeniu zajęć sfotografowałem pytania w celu archiwizacji.



Rycina 1. Zanotowane uczniowskie pytania na tablicy szkolnej

Źródło: Archiwum autora.

Ponieważ podczas zajęć notowałem wszystkie pytania, ich analizy jakościowej dokonałem później. Podczas ich przeglądu koncentrowałem się na ustaleniu treści pytań i podzieliłem je na: 1) pytania dotyczące osoby astronauty; 2) pytania o jego misję na ISS; 3) pytania o budowę kosmosu i zjawisk astronomicznych oraz 4) pytania dotyczące zachowania się przedmiotów w warunkach mikrogravitacji. Ostatni rodzaj pytań odnosił się do oglądanego podczas zajęć nagrania stanowiącego przykładowy zakres pytań, które zadawano kanadyjskiemu astronautcie znajdującemu się na orbicie okołoziemskiej.

Badania przeprowadzono na celowo dobranej grupie badawczej. Podmiotem badania byli uczniowie prywatnej szkoły podstawowej w Nowym Sączu, w której od 2022 r. realizuję Nowosądecki Projekt Edukacji Astronomicznej² (NPEA). Celem programu jest podniesienie poziomu kształcenia astronomicznego w klasach wczesnej edukacji.

Badanie w formie interwencji zostało zorganizowane w trzech klasach wczesnej edukacji (w jednej klasie I, jednej klasie II i jednej klasie III). Nie koncentrowałem się na różnicach ze względu na wiek, lecz jedynie na różnicy w posiadanej wiedzy astronomicznej. Tak się bowiem zdarzyło, że uczniowie klasy I i II uczestniczyli w programie innowacji NPEA od czterech miesięcy i poznali dopiero kilka zagadnień z astronomii. Dodam, że omówiono takie zagadnienia, jak: kształt Ziemi, zjawisko dnia i nocy, fazy Księżyca, kierunki świata oraz budowa Układu Słonecznego (planety, skala wielkości i odległości). Uczniowie klasy III uczestniczyli w programie znacznie dłużej, bo od klasy I (od trzech lat). Ich wiedza

² Projekt NPEA jest finansowany przez Fundację NEWAG i wspierany merytorycznie przez Akademię Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Projekt jest realizowany w Akademickiej Szkole Podstawowej w Nowym Sączu.

astronomiczna była znacznie większa. Obejmowała nie tylko zagadnienia omówione w klasie I i II, ale także zagadnienia dotyczące głębokiego kosmosu (np. inne układy planetarne, egzoplanety, galaktyki, czarne dziury).

Wyniki

Podczas zajęć starałem się stworzyć warunki w jak największym stopniu sprzyjające do formułowania pytań we wszelkiej postaci. Zaobserwowałem, że część dzieci opierała się na dotychczasowym własnym zaciekawieniu i pytała o osobę astronauty, jego codzienne życie lub hobby. Część uczniów inspirowała się oglądanym nagraniem (tj. sposobu zachowania wody w warunkach mikrogravitacji). Niektóre dzieci skupiły się na nowym dla nich zachowaniu wody oglądanym na nagraniu podczas zajęć. Widziały między innymi, że wypuszczona z torebki woda tworzy kulę i zaczyna się unosić w przestrzeni stacji. Były także dzieci, które próbowały przypomnieć sobie własne czynności dnia codziennego i w swoich pytaniach starały się ustalić, jak są one realizowane na ISS. W dalszej części artykułu przedstawiam pytania każdej klasy osobno, pogrupowane według czterech – wymienionych wcześniej – zagadnień.

Klasa I

1. Pytania dotyczące osoby astronauty:
 - Jakim samochodem jeździ Pan na Ziemi?
2. Pytania dotyczące misji Sławosza Uznańskiego na ISS:
 - Jak długo leci się na ISS?
 - Ile czasu zajmuje przejście całej Międzynarodowej Stacji Kosmicznej?
 - Jak korzysta się z toalety?
 - Ile rakieta Falcon 9 ma koni mechanicznych?
 - Jak działa prąd w rakiecie?
 - Jak i gdzie Pan śpi na ISS?
 - Ile kosztują części rakiety Falcon 9?
 - Czy na ISS może skończyć się tlen? Jak się go wytwarza/przetrzymuje?
 - Gdzie wyrzuca się śmieci na ISS?
 - Jak Pan myje zęby na ISS?
 - Czy i jak Pan robi zakupy, będąc na ISS?
 - Gdzie Pan trzyma wszystkie ubrania na ISS?
 - Czy zostawi Pan coś z Polski na ISS?
 - Jak wygląda Pana skafander kosmiczny?
 - Co Pan będzie badał?
3. Pytania dotyczące budowy kosmosu i zjawisk w nim zachodzących:

- Ile jest gwiazd w kosmosie?
- Gdzie kończy się kosmos?
- Jak powstało Słońce?
- Jak powstał kosmos?
- 4. Pytania dotyczące zachowania się przedmiotów w warunkach mikrogravitacji:
 - Czy robiąc kanapkę na ISS, jej produkty będą z niej wylatywać i unosić się?
 - Jak zachowa się ogień w przestrzeni kosmicznej?
 - Jak zachowa się śnieg w kosmosie?

Klasa II

- 3. Pytania dotyczące budowy kosmosu i zjawisk w nim zachodzących:
 - Jak korzysta się z toalety na ISS?
 - Co dzieje się ze śmieciami na ISS?
 - Skąd bierze się tlen na ISS?
 - Jak bierze się prysznic na ISS?
 - Jak myje się włosy i goli się na ISS?
 - Jak się pisze w kosmosie?
- 4. Pytania dotyczące zachowania się przedmiotów w warunkach mikrogravitacji:
 - Jak zachowa się śnieg w kosmosie?
 - Jak zachowa się balon z helem na ISS?
 - Czy kropla wody może zostać zabarwiona na ISS?
 - Skoro krople unoszą się w przestrzeni ISS, to jak zachowa się kamień?
 - Czy dzwonek puszczonego w powietrzu ISS zadzwoniłby?

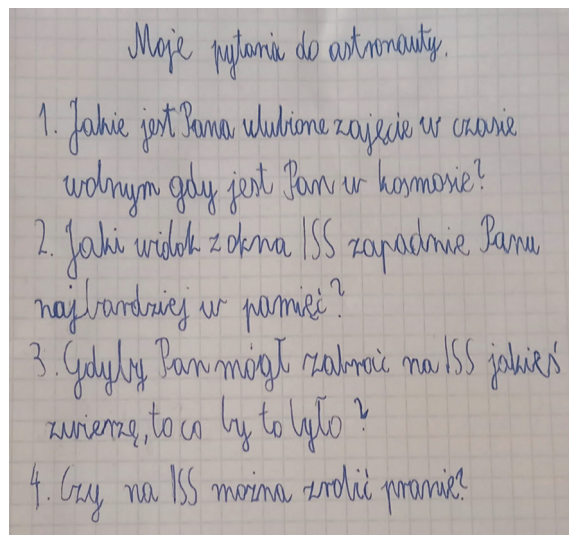
Klasa III

- 2. Pytania dotyczące misji Sławosza Uznańskiego na ISS:
 - Jak długo trwa start rakiety i lot na ISS?
 - Jak wyglądało przygotowanie do misji?
 - Co było Panu potrzebne do wzięcia udziału i przeprowadzenia misji?
 - Gdzie przygotowywał się Pan do misji astronauty?
 - Czy zostawi Pan coś na ISS, co będzie pochodziło z Polski?
 - Czego się Pan bał w trakcie lotu na ISS?
 - Jak się Panu podobał start rakiety?
 - Czy widział Pan już Polskę z kosmosu?

Po sformułowaniu pytań przez dzieci zachęciłem nauczycieli do wzięcia udziału w konkursie, po czym podziękowałem za udział w zajęciach. Nauczyciele klas poprosili swoich uczniów, aby ci w domach zastanowili się nad pytaniami i w wyznaczonym terminie podali je nauczycielowi, który zamieści je we wniosku konkursowym. Nauczyciele

w badaniu wystąpili w roli ekspertów, którzy – podobnie jak uczniowie – poznali specyfikę lotu w kosmos i teraz mieli możliwość wspierania dzieci do wzięcia udziału w konkursie.

Pytanie, które zostało wybrane przez Polską Agencję Kosmiczną i które zostało zadane Sławoszowi Uznańskiemu, sformułował uczeń klasy III, w której miałem przyjemność prowadzić zajęcia (zwycięskie pytanie przedstawiłem na rycinie 2 – jest to pytanie 1: „Jakie jest Pana ulubione zajęcie w czasie wolnym, gdy jest Pan w kosmosie”). Więcej informacji na temat tego wydarzenia prezentowały media (m.in. TVP Kraków 2025, Polskie Radio 24).



Rycina 2. Pytania przesłane przez chłopca, ucznia klasy III

Źródło: Archiwum autora.

Wnioski

Pytania formułowane przez dzieci przedstawiały aktualny dziecięcy zakres zainteresowań tematyką astronomii w kontekście lotu astronauty. Badani uczniowie byli uczestnikami zajęć, których celem było podniesienie poziomu kształcenia astronomicznego w szkole podstawowej. Uczniowie klasy I i II uczestniczyli w projekcie od września, a uczniowie klasy III od niemal dwóch i pół roku. Wśród tych uczniów widać różnicę w charakterze zadawanych pytań. Starsi uczniowie, którzy dłużej uczestniczyli w projekcie, zadawali pytania ściśle dotyczące misji. Z kolei pytania uczniów klas młodszych miały charakter bardziej ogólny. Różnica widoczna w pytaniach wynika z posiadanej już wiedzy i doświadczeń w zajęciach. Uczniowie, którzy mają rozleglejszą wiedzę, są zainteresowani jej pogłębieniem w wąskim zakresie, co potwierdza stwierdzenie Stefana Szumana (1939) o pytaniach ogólnych i szczegółowych.

Uczniów, którzy dopiero rozpoczynają cykl zajęć astronomicznych, ciekawią wszystkie omawiane zakresy pytań (astronauta, misja, budowa i zjawiska zachodzące w kosmosie). Ich ogólna wiedza na temat astronomii nie pozwala jeszcze tworzyć szczegółowych zagadnień, dlatego formułowali oni pytania na wyższym poziomie ogólności. Wniosek ten jest zgodny z ustaleniami Stefana Szumana (1939) o rozwoju pytań i Johna Deweya (1988) o koncepcji kształtowania się wiedzy.

Wydaje się, że nagranie użyte na zajęciach, mające na celu zwiększenie zainteresowania omawianym problemem, w znaczny sposób pobudziło niektórych uczniów do sformułowania pytania o zachowanie się przedmiotów w warunkach niskiego ciężenia. Na nagraniu uczniowie widzieli, że woda, zamiast opadać bezpośrednio w dół – tak, jak to dzieje się na Ziemi, gdzie siła grawitacji jest większa – w warunkach mikrogravitacji zaczyna się unosić. Nagranie pobudziło myślenie uczniów do tego stopnia, że zaczęli pytać: „Jak zachowa się śnieg w przestrzeni kosmicznej?”. Zachowanie uczniów dowodzi, że oglądanie zachowania przedmiotów, które skrajnie różni się od codziennych, wzbudza żywe zainteresowanie, pobudza ich wyobraźnię i myślenie, doprowadzając do pobudzenia umysłowego i wytworzenia pytań dotyczących interesujących ich zagadnień. Obejrzenie nagrania stało się okazją do wzbudzania dysonansu poznawczego i stanowiło czynnik pobudzający dziecięcy umysł do zadawania pytań (por. Szuman 1939; Bonar, Buła 2019).

Uczniowie III klasy, którzy dłużej uczestniczyli kursie edukacji astronomicznej, nie formułowali pytań dotyczących osoby Sławosza Uznańskiego ani budowy kosmosu i zjawisk w nim zachodzących. Posiadając wiedzę o zachowaniu się przedmiotów w warunkach mikrogravitacji, nie pytali także o zachowanie wody itd. Zagadnienia te były przedmiotem kursu edukacji astronomicznej i przestały być dla uczniów na tyle ważne, aby zadać je astronautcie. Interesowały je jednak zagadnienia związane z samym przebiegiem misji Sławosza Uznańskiego na ISS. Mimo że pytania te były podobne do tych formułowanych przez uczniów w klasie I i II, miały one charakter bardziej szczegółowy.

Szuman (1939) oraz Sternberg i Spear-Swerling (2003) są zgodni, że pytania zadawane przez dzieci są oznaką otwartości umysłu na poszukiwanie wiedzy. Oznaka gotowości dotyczy także tego, że dzieci są także chętne do zdobywania wiedzy. Dzieci, które zadają pytania, są gotowe otrzymać na nie odpowiedź. W edukacji problem ten nie powinien być lekceważony. Pytanie dziecka i odpowiedź dorosłego stanowią jedną jednostkę informacyjną. Sternberg i Spear-Swerling (2003) podkreślają, że to, w jaki sposób dorosły zareaguje na pytanie dziecka, ma kluczowe znaczenie dla pojawiania się kolejnych pytań i kolejnych zaciekawień. Zauważają, że oprócz udzielenia bezpośredniej odpowiedzi i wspólnego rozważania możliwych wyjaśnień, szczególne znaczenie ma zachęcanie dzieci do prowadzenia umysłowych eksperymentów, by próbować przewidywać możliwe wydarzenia.

Szczególnie wartościowe dla edukacji astronomicznej są działania organizacji, które zajmują się popularyzowaniem wiedzy astronomicznej. Podobną propozycję przedstawiło prężnie działające Młodzieżowe Obserwatorium Astronomiczne w Niepołomicach (MOA online). Zainteresowani za pośrednictwem internetowego formularza mogą przysyłać swoje pytanie i po kilku dniach znaleźć odpowiedź. Ze względu na podjętą problematykę

badawczą przedstawiam poniżej przykładowe pytania, jakie przekazano do MOA (po przeredagowaniu):

- Czy istniałaby możliwość zderzenia się dwóch gwiazd wielkości Słońca?
- Jaka jest najmniejsza znana gwiazda?
- Czy księżyc jest bardzo ważny dla istnienia Ziemi? Czy gdyby go nie było, ludzkość funkcjonowałaby inaczej?
- Jak zostać astronautą/astrofizykiem?
- Gdybyśmy żyli w innym Układzie Słonecznym przy innej gwiazdzie, która jest niebieska lub czerwona, czy światło, które by do nas docierało, byłoby innego koloru, niż mamy na Ziemi?
- Dlaczego przy zachodzie i wschodzie Słońca nasza gwiazda dzienna przybiera kolor pomarańczowo-żółto-biały?
- Czy gwiazdy (białe karły, czarne dziury...) się ruszają?
- Dlaczego sztuczny satelita po wejściu na swoją orbitę okrąża Ziemię, lecz nie upada?

Pytania, które stawiają dzieci, świadczą o ciekawości badawczej i otwartości umysłu. Dodatkowo daleko wyprzedzają zagadnienia astronomiczne, których są uczone na zajęciach szkolnych. Zdecydowana większość z nich nie znajduje się ani w podstawie programowej, ani w programach wczesnej edukacji. Te są nastawione na wyjaśnienie: budowy Układu Słonecznego, zjawiska dnia i nocy, pór roku oraz przedstawienia postaci Mikołaja Kopernika (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 (tekst jedn.: Dz. U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.)). Przyjmując za Wygotskim (1971), że pytania tworzone przez same dzieci (bez sugestii dorosłych) tworzą obraz ich aktualnego zainteresowania, należy także uznać, że są one wskaźnikiem strefy aktualnego rozwoju i wpisują się w program rozwoju umysłowego dziecka. Innymi słowy, przedstawione w artykule pytania dziecięce stanowią zakres treści, które byłyby dla dzieci najlepsze, gdyby znajdowały się do omówienia na zajęciach astronomicznych w klasach I–III. Przypomnę, że z analizy wynika, iż uczniów klas wczesnej edukacji interesuje dużo więcej zagadnień: czarne dziury, granice kosmosu, liczba gwiazd itd., nie mówiąc już o ufoludkach (Jelinek 2024). Przeprowadzone badania potwierdzają potrzebę zmian, która w edukacji astronomicznej powinna zmierzać ku rozszerzeniu zakresu treści, a nie jej marginalizowaniu i tylko okazjonalnemu rozszerzaniu, tak jak dzieje się to w przypadku lotu Sławosza Uznańskiego-Wiśniewskiego w kosmos (Jelinek 2022: 192–212).

Literatura

- Bazela N., Graczak P., Slawicki P. (2021), *Mirosław Hermaszewski – object of pride, object of controversy. The ambiguous history of first Polish cosmonaut under the wings of the Soviet Union*. American Institute of Aeronautics and Astronautics Conference Proceedings. Aerospace Research Central. <https://doi.org/10.2514/6.2021-2019>.
- Bonar J., Buła A. (2019), *Edukacyjna wartość dziecięcych pytań*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Burgess C., Vis B. (2016), *Interkosmos. The Eastern Block's Early Space Program*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-24163-0>.
- Bury B. (2003), *Koncepcje popularyzacji nauki*. W: T. Aleksander (red.), *Środowiska wychowawcze i edukacja dorosłych w dobie przemian*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dewey J. (1988), *Jak myślimy*. [Tłum. Z. Bastgenówna]. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ignis (online), *Eksperymenty*. Misja Ignis, Polska Agencja Kosmiczna. <https://plinspace.pl/eksperymenty>, 1.07.2025.
- Jelinek J.A. (2019), *Children's Astronomy. Shape of the Earth, Location of People on Earth and The Day/Night Cycle According To Polish Children Between 5 and 8 Years of Age*. „Review of Science, Mathematics and ICT Education”, 13(2). <https://doi.org/10.26220/rev.3345>.
- Jelinek J.A. (2022), *Drogi i bezdroża kształtowania wiedzy astronomicznej u dzieci od czasów Jana Amosa Komeńskiego do czasów dzisiejszych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Jelinek J.A. (2023), *Rozwój pojęcia kształtu Ziemi u polskich uczniów w wieku od 10 do 15 lat*. „Forum Pedagogiczne”, 13(2).
- Jelinek J.A. (2024), *Pojęcie kształtu Ziemi jako klucz do kształtowania wyższych pojęć astronomicznych. Wyniki badań wdrożeniowych*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika”, 464(1).
- Kędzierski R. (2025), *Ile kosztuje lot Polaka w kosmos? Agencja unika odpowiedzi wprost*. <https://www.money.pl/gospodarka/ile-kosztuje-lot-polaka-w-kosmos-agencja-unika-odpowiedzi-wprost-7171624580160384a.html>, 7.07.2025.
- Klukowski K., Skibniewski F. (2013), *A Historical Look At The Biomedical Tests Conducted By Cosmonauts During The Orbital Flight Soyuz 30 / Salyut 6*. „The Polish Journal of Aviation Medicine and Psychology”, 19(3).
- Lewalska M. (1998), *Jak zachęcać uczniów do samodzielnego formułowania pytań*. „Życie Szkoły”, 3.
- MOA (online), *Zapytaj Astronoma*. Młodzieżowe Obserwatorium Astronomiczne w Niepołomicach. <https://moa.edu.pl/zapytaj-astronoma/>, 1.07.2025.
- Pobojewska A. (2014), *Waga pytań w procesie edukacji*. W: P. Mroczkiewicz, W. Kamińska (red.), *Jak uczyć, by nauczyć filozofii? Refleksje akademików i praktyków*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- POLSA (online), *Konkurs Zapytaj Astronautę*. Polska Agencja Kosmiczna. <https://polsa.gov.pl/konkurs-zapytaj-astronoute/>, 3.07.2025.
- Sternberg R., Spear-Swerling L. (2003), *Jak nauczyć dzieci myślenia*. Gdańsk, GWP.
- Szulc P. (2012), *Mirosław Hermaszewski-kosmiczna ikona propagandy sukcesu*. „Dzieje Najnowsze”, 44(4).
- Szuman S. (1939), *Rozwój pytań dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*. Warszawa–Wilno–Lublin, Nasza Księgarnia.
- Top Fives (2008), *Top 5 space experiments*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IvdohUPWg-0>, 1.07.2025.

- TVP Kraków (2025), <https://krakow.tvp.pl/87643197/nowy-sacz-uczniowie-wygrali-konkurs-i-polacza-sie-z-astronauta>, 1.07.2025.
- Vosniadou S., Skopeliti I., Ikospentaki K. (2004), *Modes of knowing and ways of reasoning in elementary astronomy*. „Cognitive Development”, 19(2).
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*. Dokonali wyboru i przetłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa, PWN.

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 (tekst jedn.: Dz. U. poz. 356 ze zm.).

Katarzyna Andrzejewska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.61.10>

ORCID: 0009-0009-4080-842X

Szkoła Podstawowa nr 56 im. Andrzeja Struga w Gdańsku

andrzejewska.kat.gda@gmail.com

Małgorzata Pilecka

ORCID: 0000-0002-4815-2949

Akademia Ateneum w Gdańsku

m.pilecka@ateneum.edu.pl

Dzieci to poeci. „Tomik poezji dziecięcej” jako furtka do świata przeżyć wewnętrznych najmłodszych autorów wierszy

Summary

Children are Poets. “Book of Children’s Poetry” as a Gateway to the World of Inner Experiences of the Youngest Poem Writers

The aim of this article is to discuss the results of the cyclical poetry competition entitled “Book of Children’s Poetry”. The organizers intend to evoke the children’s imagination and to create an opportunity to express their feelings through the literary texts and illustrations. The researchers hereby discuss a few selected children’s poems, emphasising their linguistic and artistic complexity. The poems written by the youngest authors (Grade 0–8) reveal very deep, intellectual content and visualize their feelings, such as: fear, sadness, happiness, doubts etc. They may also serve as a valuable source of knowledge in the field of children’s social awareness and sensitiveness. The described competition is an example of innovative pedagogical practice, supporting the child’s individual expression and appreciating his/her acts of creation.

Keywords: children’s poetry, child authors, pedagogical innovation

Słowa kluczowe: poezja dziecięca, dziecięcy autor, innowacja pedagogiczna

Znaczenie poezji w życiu dziecka w świetle wybranej literatury przedmiotu

Poezja – jak podaje *Wielki słownik języka polskiego* – to „inaczej: liryka; utwory literackie, w których istotny jest dobór słów ze względu na piękno, obrazowość, zdolność wyrażania czegoś nowego, zwłaszcza stanów uczuciowych człowieka, i w których często stosowany jest rym” (WSJP online). Funkcja poetycka stanowi – zdaniem Romana Jakobsona – jedną z głównych ról języka, a przejawia się ona „w nastawieniu wypowiedzi na swoją własną organizację, na wewnętrzny układ elementów zarówno w planie wyrażania, jak i w planie treści (...). Sposób formułowania komunikatu i jego konstrukcja wywołują u odbiorcy

określone przeżycia estetyczne” (Filipiak 1994: 39). Poezja towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów cywilizacji, spełniając – jak podkreśla Johan Huizinga – wiele ważnych funkcji: życiowych, społecznych i liturgicznych, jest ona „jednocześnie kultem, odświętną uciechą, grą towarzyską, sprawnością, próbą lub zagadką, mądrym pouczeniem, perswazją, oczarowaniem, wróżbą, prorocstwem i rywalizacją” (Huizinga 2007: 188).

Teksty poetyckie mogą przyjmować formę kunsztownych dzieł literackich, o wyrafinowanej formie i starannie dobranych środkach artystycznych, lecz do liryki zaliczają się także proste rymowanki, śpiewanki, wyliczanki itp. Oba typy utworów można odnaleźć w repertuarze poezji kierowanej do najmłodszych odbiorców (Adamczykowa 2015: 135–138), a także w obrębie tekstów tworzonych przez same dzieci (Groff 1962; Cieślowski 1967). Zofia Redlarska stawia w tym kontekście interesującą tezę: „Poeci nauczyli się od dzieci opowiadać świat, a zapewne dzieci od poetów tej opowieści o świecie mogli się uczyć” (Redlarska 2005: 327).

Poezja pełni w życiu dziecka istotne rozwojowo role: **instrumentalną** oraz **autoteliczną**. Instrumentalność polega na intencjonalnym wykorzystywaniu jej jako narzędzia dydaktycznego, wspierającego m.in.:

- rozwój mowy dziecka – poprzez doskonalenie słuchu fonematycznego i wymowy wyrazów, rozszerzanie słownika czynnego i biernego u dziecka; ma to zwłaszcza znaczenie w nabywaniu języka polskiego jako języka ojczystego, zważywszy na wyjątkowo wysoki poziom trudności tego systemu językowego na tle innych, np. języka angielskiego czy hiszpańskiego (Walencik-Topiło 2011);
- alfabetyzację dziecka – poprzez zastosowanie wierszy jako tekstów elementarnych np. w podręcznikach, elementarzach czy pierwszych książkach dla dzieci (zob. Czelakowska 2009: 175–183);
- kształcenie literackie – poprzez rozszerzanie wiedzy dziecka na temat budowy i treści tekstu poetyckiego, zasad jego tworzenia oraz kontakt z dziełami wybitnych poetów (Redlarska 2005);
- wczesną edukację muzyczną – poprzez słuchanie, śpiewanie i interpretowanie kołysanek i piosenek dziecięcych, stanowiących w swej istocie wiersze podkładane pod melodię (Opie, Opie 1959: 21–22).

Alicja Baluch pisze, że małe narracje dziecięce, oparte w dużej mierze na wzorach zaczerpniętych ze znanych dziecku tekstów literackich, są wyrazem jego „„malutkich” przemyśleń, głębokich doznań i przeżyć płynących z lektury” (Baluch 1992: 91). Młodzi poeci spontanicznie podejmują pierwsze samodzielne próby pisarskie. Przekładają wówczas na język poezji swoje emocje, przeżycia czy obserwacje – piszą więc przede wszystkim „dla siebie”, aby dzięki słowu uporządkować procesy mentalne, które się w nich dokonują (por. Bartniczak 2015: 167). Zatem tekst poetycki, będąc przecież dziełem artystycznym, dostarcza młodemu odbiorcy korzyści w sferze psychicznej i duchowej – jako przedmiot przeżycia estetycznego (Gołek 2021: 52). W tym sensie można mówić o autoteliczności kontaktu dziecka z poezją (Adamczykowa 2015: 135).

Niejako na pograniczu instrumentalności i autoteliczności poezji dziecięcej lokuje się jej **funkcja zabawowa**. Zofia Adamczykowa podkreśla, że: „dziecko w świecie poezji

czuje się wyśmienienie, gdyż w ogromnym stopniu dziecięca poezja wyrasta z zabawy i zabawie służy” (Adamczykowa 2010: 41). Korzyści z obcowania z tekstami poetyckimi nie ograniczają się jedynie do ich walorów ludycznych, natomiast zabawa i zabawowość niewątpliwie stanowią istotne medium pomiędzy tekstem a małym odbiorcą, i to niezależnie od kultury czy kręgu językowego, w których funkcjonuje (zob. np. Huizinga 2007; Certo 2017; Kalogirou 2019). W poezji dziecięcej – kierowanej do dzieci i przez nie tworzonej – odnajdziemy zatem: humor, absurd, nietypowe skojarzenia i zestawienia wyrazów, neologizmy, zabawy literą, słowem lub ich brzmieniem, zabawy rymem i rytmem, zabawy związkami frazeologicznymi i przysłowiami, zagadki, a także inne zabiegi wywołujące u czytelnika żywą reakcję emocjonalną (tj. śmiech, ciekawość, zaskoczenie, wzruszenie) czy fizyczną (tj. podskakiwanie, klaskanie, taniec) (Niesporek-Szamburska 2010: 153–154). W tym sensie można stwierdzić za Kingą Kuszak, że pierwsze spotkania dziecka z poezją mają charakter intuicyjny, wręcz naturalny, opierają się bowiem na spontanicznej zabawie: podczas lektury wiersza wraz z dzieckiem pojawiają się „rozmowa, zabawa, naśladowanie słów, zwrotów, wymyślanie słów, zabawy brzmieniem dźwięków, wspólne działanie, którego elementem są teksty (rymowane, ale niekoniecznie) proponowane przez dziecko i dorosłego, improwizacja ruchowa, śpiew, gra itp.” (Kuszak 2016: 110).

Istotną rolę w dziecięcym rozwoju poetyckim (i szerzej: literackim) odgrywa świadomy dorosły pośrednik: rodzic, opiekun, nauczyciel wczesnej edukacji (Cackowska 2009: 318). To jego rolą jest zapewnienie dziecku kontaktu z wartościowymi tekstami kultury oraz stworzenie dogodnych warunków do pogłębionej refleksji nad treścią w nich zawartą. Jak bowiem podkreśla Adamczykowa: „już na poziomie edukacji zintegrowanej [a nawet przedszkola – przyp. M.P.] można nauczyć dzieci stawiać pytania do tekstu, odpowiadać tekstem i poszukiwać ukrytych znaczeń języka poetyckiego” (Adamczykowa 2015: 142) – innymi słowy zapewniać dzieciom przestrzeń do aktywności krytyczno-twórczej przy użyciu tekstu (Brzezińska, za: Klus-Stańska, Nowicka 2005: 19). Należy podkreślić, że aktywność ta nie ogranicza się jedynie do odbioru i omawiania gotowych tekstów – polega również na ich samodzielnym tworzeniu. Do zadań dorosłych pośredników, zwłaszcza tych profesjonalnych, należy zatem także zachęcanie dzieci do podejmowania samodzielnych prób tworzenia tekstów. Promocja dziecięcej swobodnej twórczości literackiej może się odbywać zarówno w toku systematycznej edukacji prowadzonej w grupie przedszkolnej/klasie szkolnej, jak i poprzez ponadprogramowe inicjatywy, tj. konkursy, projekty, przeglądy czy festiwale. W tym artykule opisujemy właśnie jedno z takich wydarzeń, cykliczny konkurs poezji dziecięcej pt. „Tomik poezji dziecięcej”.

Istota i przebieg konkursu poetyckiego pt. „Tomik poezji dziecięcej”

Omawiany w niniejszym artykule cykl konkursów poezji dziecięcej został zapoczątkowany w roku szkolnym 2020/2021 przez jedną z autorek tego artykułu, Katarzynę Andrzejewską – nauczycielkę wczesnej edukacji. Bezpośrednią inspirację do przeprowadzenia opisywanej tu inicjatywy stanowił konkurs organizowany w latach 2000–2015 w szkole podstawowej w Izabelinie

pt. „Tomik Literacki Młodych Autorów o tematyce przyrodniczej” (zob. np. Fadrowska-Adamczyk (red.) 2006). Zadaniem jego uczestników było własnoręczne przygotowanie książki o wybranych zjawiskach przyrodniczych (Psuja 2012). Konkurs ten miał zasięg wojewódzki i był wspierany przez różne media (również finansowo), a koordynowała go Stanisława Fadrowska-Adamczyk, nauczycielka-bibliotekarka. Przez lata zgromadzono niepowtarzalny zbiór książek wykonanych przez uczniów mazowieckich szkół podstawowych, który zachwyca oryginalnością, bogactwem wykorzystanych materiałów i technik plastycznych. Biorąc pod uwagę ogromny sukces konkursu izabelińskiego, podobną inicjatywę zorganizowała w Gdańsku Katarzyna Andrzejewska. Głównym jej celem było stworzenie okoliczności, w których dzieci z gdańskich szkół podstawowych mogłyby wyrazić swoje przemyślenia i odczucia w dowolnym temacie, nie tylko w odniesieniu do zagadnień przyrodniczych.

Celem konkursu było przede wszystkim zainspirowanie uczniów do podjęcia swobodnej twórczości poetyckiej oraz popularyzacja jej efektów. W regulaminie konkursu zapisano następujące cele edukacyjne:

- „Rozbudzanie wyobraźni i kształcenie wrażliwości na twórczość poetycką.
- Inspirowanie zainteresowań literackich.
- Interpretacja poezji w sztukach plastycznych.
- Zapoznanie z twórczością poetów jako inspiracja do tworzenia.
- Zainteresowanie ucznia procesem tworzenia własnej, niekonwencjonalnej książki – *Tomiku poezji dziecięcej*.
- Rozwijanie umiejętności manualnych – doskonalenie koordynacji wzrokowo-ruchowej najmłodszych uczniów” (Konkurs Tomik Poetycko-Plastyczny 2024).

W ramach konkursu dzieci pisały autorskie teksty poetyckie, do których mogły dołączyć także własnoręcznie wykonane ilustracje. Stworzyło to szansę na pogłębienie poruszanej w tekstach tematyki i na wizualizację przeżyć oraz emocji autora tekstu i/lub podmiotu lirycznego. Warto dodać, że wybrane prace plastyczne zostały następnie wykorzystane jako okładki poszczególnych wydań „Tomiku poezji dziecięcej”.

Dotychczas odbyły się trzy edycje konkursu – w latach: 2020/2021, 2021/2022 i 2023/2024. Pierwsze dwie były zorganizowane przez Akademię Dobrej Edukacji w Gdańsku, zaś trzecia – przez Niepubliczne Przedszkole Językowo-Artystyczne Iskierka. Wszystkie trzy miały zasięg międzyszkolny. Do wszystkich edycji zgłoszono w sumie 90 wierszy w dziewięciu różnych grupach wiekowych (klasy 0–VIII szkoły podstawowej).

Każdy zgłoszony do konkursu tekst był oceniany w obrębie zróżnicowanych kategorii wiekowych, tj. klasy I–III, IV–VI, VII–VIII. W grupach wiekowych zostały wyłonione I, II oraz III miejsce oraz wyróżnienia za prace plastyczne. Dzieła oceniali poloniści (Paulina Iwańska), piosenkarze, artyści muzycy (Arleta Słomkowska, Weronika Korthals), twórca tekstów piosenek dla dzieci (Łukasz Tartas), nauczyciel akademicki specjalizujący się w tekstach kultury dla dzieci (współautorka artykułu – Małgorzata Pilecka) oraz nauczyciel wczesnej edukacji (Joanna Świczowska), a także inne osoby – praktycy związani ze sztuką i z literaturą. Członkowie jury dokonywali specjalistycznej oceny pracy dziecka, odnosząc się do następujących kryteriów: ogólnego poziomu literackiego, oryginalności, spójności tematycznej

tematu i treści wiersza, zastosowanych środków stylistycznych, innowacyjności tytułu. Wszystkie nadesłane prace zostały opublikowane w formie książkowej, laureaci konkursu zaś otrzymali dyplomy oraz nagrody rzeczowe.

W kolejnej części artykułu przedstawimy wybrane utwory dziecięce wraz z autorskimi ilustracjami. W cytowanych tekstach zachowano pisownię oryginalną, zgodnie z regułami *licentia poetica*. Wprawdzie w pierwotnej wersji rysunki dzieci były kolorowe, jednak z uwagi na wymogi wydawnicze zamieszczamy ich czarno-białe kopie. Każdy spośród pięciu wymienionych tekstów poddajemy analizie pod względem budowy i treści, zachowując jednak przy tym otwartość na różne możliwości interpretacji wierszy najmłodszych poetów.

Wybrane wiersze dziecięcych poetów jako furtka do świata ich wewnętrznych przeżyć

Teksty autorstwa uczestników wszystkich trzech edycji konkursu poetyckiego dotyczyły bardzo zróżnicowanej tematyki. Dzieci pisały przede wszystkim o tym, co im najbliższe: o swoich zabawkach, ulubionych postaciach z bajek, rodzinie i przyjaciółach (prawdziwych i wymagowanych), o ulubionych aktywnościach czy swoich zainteresowaniach. Niektóre spośród przesłanych wierszy stanowią również efekt dziecięcego filozofowania – głębokiego namysłu nad otaczającym je światem i wyraz nurtujących je wątpliwości. Dzieci, za pośrednictwem tekstu literackiego, dzielą się swoimi przemyśleniami na temat natury relacji międzyludzkich czy miejsca człowieka w świecie przyrody. Omawiane utwory mają za zadanie ukazać szerokie spektrum zainteresowań dzieci, a także ich wysokich poetyckich kompetencji.

Wiele spośród nadesłanych utworów to proste rymowanki, utrzymane w radosnym, beztroskim tonie, z zastosowaniem rymów i wybranych środków stylistycznych, tj. epitetów, porównań i metafor. Przykładem tak skonstruowanego wiersza jest tekst autorstwa Eliza z klasy 0 (ryc. 1).

Jednorożec super bohater¹

Eliza, kl. 0 (III edycja)

Znam jednorożca super bohatera,
co ma siłę lasera.
Jest on kolorowy i najpiękniejszy na świecie.
Zbiera kwiaty w lecie.
Ma super pelerynę i chroni świat przed meteorytami.
Lubi zajmować się pirackimi sekretami.
Jego ulubioną przekąską jest tęczą w misce z chmurkami.
Pomaga dzieciom w kłopotach bo one zdarzają się czasami.



Rycina 1. Ilustracja do wiersza pt. *Jednorożec superbohater*

Źródło: Archiwum własne Autorek – zbiory pokonkursowe.

¹ Została zachowana oryginalna pisownia tekstów dziecięcych.

Wiersz napisany przez Elizę stanowi opis wyobrażonej postaci jednorożca-superbohatera. Trzecioosobowy podmiot liryczny przedstawia jego: wygląd i cechy („jest on kolorowy”; „ma super pelerynę”), zachowania („chroni świat przed meteorytami”; „pomaga dzieciom w kłopotach”) i upodobania („jego ulubioną przekąską jest tęcza”). Poetyckość wiersza wyraża się przede wszystkim w tematyce wyrażnie zakotwiczonej w wyobraźni dziecka (dotyczy magicznego stworzenia), w dość swobodnej, nieustrukturyzowanej budowie tekstu (wersy liczą 7–18 sylab) oraz w zastosowanych środkach artystycznych, jak rymy banalne (bohatera – lasera; świecie – lecie; chmurkami – czasami) czy metafory („ma siłę lasera” – jest bardzo silny; „chroni świat przed meteorytami” – chroni świat przed niebezpieczeństwem). Należy podkreślić, że techniczne kompetencje pisarskie 6-letniej autorki były jeszcze bardzo ograniczone, toteż tekst ten powstał początkowo w formie werbalnej, a został spisany przy pomocy rodzica. Brak zaawansowanej umiejętności zapisania efektów własnej twórczości literackiej nie wyklucza jednak dziecka ze świata poezji – wręcz przeciwnie, uczestniczy ono w niej przy użyciu dostępnych mu środków, jak zapis wybranych wyrazów literami drukowanymi, słowo mówione czy ilustracja. Jak bowiem piszą Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka: „dziecko stawiane w obliczu trudnego dla niego zadania wyrażenia na piśmie uczuć, myśli czy informacji, powinno radzić sobie z tym tak, jak potrafi. Tylko wtedy zrozumie, czym rzeczywiście jest pisanie i po co człowiek wynalazł pismo” (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 73).

Zupełnie inny temat i styl poetycki reprezentuje wiersz autorstwa Olgi z klasy I. Podmiot liryczny, w tym wypadku tożsamy z autorką, przedstawia w wierszu swoją pasję – czytanie książek – jako „lot w kosmos”, daleką podróż w nieznaną, która pozwala chociaż na chwilę zapomnieć o świecie rzeczywistym (ryc. 2).

Lot w kosmos

Olga, kl. I (II edycja)

Czytanie to lot w kosmos
 Czytam i zapominam o wszystkich
 Mama woła, tata woła i nic
 Nie ma kontaktu
 Odwiedzam planety, gwiazdy i komety
 W końcu trzeba wylądować
 Czas na kolację



Rycina 2. Ilustracja do wiersza pt. *Lot w kosmos*

Źródło: Archiwum własne Auterek – zbiory pokonkursowe.

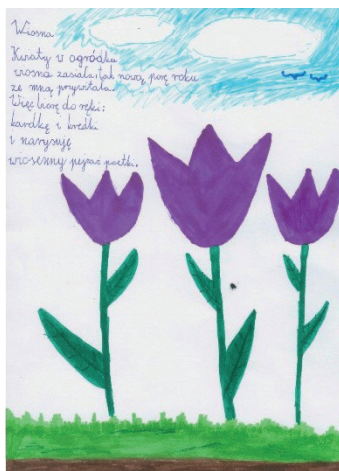
Ośmioletnia Olga stworzyła wiersz biały, o nieregularnej strukturze i niestandardowej interpunkcji, tj. brak kropek na końcu zdania. Te zabiegi artystyczne, uwolnione z ramy sztywnych reguł gramatycznych, mogą dawać czytelnikowi poczucie „nieważkości”, korespondującej z kosmiczną tematyką tekstu. Zdaniem podmiotu lirycznego czytanie książek stwarza możliwość odwiedzania niezliczonych i bardzo różnorodnych światów wyobrażonych („Odwiedzam planety, gwiazdy i komety”). Kontakt z lekturą ma tutaj charakter samotnej podróży, a nawet transu („Mama woła, tata woła i nic”; „zapominam o wszystkich”), z którego trudno się wybudzić („wylądować”). Wołanie rodziców przywraca czytające dziecko do rzeczywistości w sposób nagły i nieprzyjemny – w sformułowaniu „W końcu trzeba wylądować” można bowiem dostrzec żal. Podmiot liryczny, podobnie jak Ania z Zielonego Wzgórza, uważa widocznie, że: „najgorsze (...) z tych wyobrażonych rzeczy jest to, że przychodzi chwila, w której trzeba przerwać marzenie, a to bardzo boli” (Montgomery 1980: 48). Dodatkowo, zestawienie podróży międzygwiazdnych („lot w kosmos”) z prozaiczną czynnością jedzenia kolacji ma tutaj charakter nie tylko *stricte* poetycki, ale i humorystyczny, co jest typowe dla utworów dziecięcych (por. Czelakowska 2009; Kuszak 2017).

Kolejny utwór, autorstwa Helenki z klasy III pt. *Wiosna*, również ma charakter ilustracyjny, wręcz malarski (ryc. 3).

Wiosna

Helena, kl. III (I edycja)

Kwiaty w ogródku
wiosna zasiała, tak nową porę roku
ze mną przywitała.
Więc biorę do ręki:
kardkę i kredki
i narysuję
wiosenny pejzaż poetki.



Rycina 3. Ilustracja do wiersza pt. *Wiosna*

Źródło: Archiwum własne Auterek – zbiory pokonkursowe.

Podmiot liryczny w wierszu ukazuje wiosnę na kilka różnych sposobów: jako porę roku („Kwiaty w ogródku”), jako postać fantastyczną („wiosna zasiała, przywitała”) oraz jako źródło artystycznych inspiracji („narysuję wiosenny pejzaż”). Osoba mówiąca opisuje spotkanie z wiosną w sposób impresywny: prowokuje ją ono do podjęcia dalszej twórczości artystycznej, którą jest malowanie „pejzażu poetki” – „kredkami, na kardce [!]”,

ale przede wszystkim – słowami wiersza. Warto przy tym dodać, że tematyka pór roku stanowi popularny motyw w tradycyjnym polskim modelu wczesnej edukacji – to wokół nich skonstruowane są programy edukacyjne zawarte w wielu dostępnych pakietach wydawniczych dla przedszkoli i klas początkowych. Być może tym właśnie zainspirowała się młoda poetka przy wyborze tematu. Jednak tym bardziej zasługuje na docenienie próba indywidualnego, nieschematycznego ujęcia tego tak wyeksploatowanego dydaktycznie wątku, jakim jest wiosna.

Natura jest motywem powtarzającym się w różnych nadesłanych utworach dziecięcych. O ile jednak cytowany tekst autorstwa Heleny koncentruje się na obserwowanych przez podmiot liryczny wiosennych zmianach zachodzących w świecie przyrody („Kwiaty w ogródku”; „zasiała”), o tyle niekiedy bywa ona też pretekstem do podejmowania głębszego namysłu nad porządkiem świata. Przykładem takiego filozoficznego tekstu jest wiersz Roberta z klasy III.

Smutny ślimak

Robert, kl. III (II edycja)

Ślimak na kostce brukowej
Myśli sobie cicho w głowie,
Ach ja taki jestem mały,
A świat piękny, niebywały.
Ale świata nie zwiedzę ja,
Tylko człowiek może tak.

Ślimak na kostce brukowej
Znów pomyślał sobie w głowie,
Ach jak chciałbym patrzeć z góry,
Na te wszystkie piękne góry,
Ale tego nie mogę ja,
Tylko człowiek może tak.

Ślimak otworzył swe oczy,
A tu stopa ludzka kroczy.
Pomyślał – jestem taki mały,
A wokół mnie świat cały.
Zdeptać nikogo nie mogę ja,
Tylko człowiek może tak.



Rycina 4. Ilustracja do wiersza pt. *Ślimak*

Źródło: Archiwum własne Autorki – zbiory pokonkursowe.

Utwór składa się z trzech zwrotek o sześciu rymowanych wersach. Jego regularna, przemyślana budowa ujawnia zaawansowaną wiedzę młodego twórcy w zakresie struktury tekstu poetyckiego. W wierszu wypowiadają się dwa podmioty liryczne: trzecioosobowy

obserwator ślimaka („Ślimak otworzył swe oczy”) oraz sam ślimak będący tytułowym bohaterem wiersza („Ach ja taki jestem mały”). Autor świadomie stosuje tu mowę zależną jako wyraz personifikacji ślimaka, a także inne środki stylistyczne, m.in.: epitety („świat piękny, niebywały”), metafory („stopa ludzka kroczy” – nadchodzi człowiek), związki frazeologiczne („patrzeć z góry” – patrzeć z lekceważeniem) czy wykrzyknienia („ach”). W tym kontekście na szczególną uwagę zasługuje zastosowany w tekście paralelizm „Tylko człowiek może tak”, kończący każdą zwrotkę. Powtarzający się refren podkreśla nadrzędność człowieka wobec ślimaka, którą to postać można zinterpretować jako symbol świata przyrody, bezradnego wobec siły i działań ludzi. Treść tego wiersza można odczytać jako wyraz głębokiej niezgody podmiotu lirycznego na nierówność i niesprawiedliwość panujące w świecie, a zwłaszcza wobec nadużywania przez człowieka swojej władzy nad innymi, słabszymi od niego stworzeniami (również nad innymi ludźmi).

Niejako na marginesie rozważań nad tym wierszem chciałobyśmy przytoczyć anegdotę związaną z ilustracją do tekstu autorstwa Roberta (ryc. 4). Osoba zajmująca się oprawą graficzną *Tomiku poezji dziecięcej* początkowo wycięła fragment oryginalnej ilustracji, biorąc pod uwagę tylko wizualizację tytułowej postaci ślimaka. Pominęła w wycinku najważniejszy w naszej ocenie symbol opresji – nogę człowieka. Takie zachowanie osoby dorosłej można zinterpretować dwojako: albo jako próbę zminimalizowania kosztów wydruku, albo jako świadome (lub nie) infantylizowanie, a wręcz bagatelizowanie twórczości młodego poety. Mogła ona bowiem nie zadać sobie trudu uważnego przeczytania całego wiersza, lecz jedynie zapoznać się z samym tytułem i uznać na tej podstawie, że samo zwierzę stanowi obiekt zainteresowania autora. Finalnie w wydrukowanej wersji *Tomiku...* znalazła się cała oryginalna praca plastyczna chłopca, która wzbogaca swoim dramatyzmem wielowymiarowy przekaz wiersza.

Z powodu wybuchu pandemii COVID-19 drugą edycję konkursu (2021/2022) przeprowadzono ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb dzieci do dzielenia się swoimi przeżyciami w trudnych dla nich warunkach izolacji od rówieśników i przebywania przez większość czasu przed ekranami (zob. np. Makaruk i in. 2020; Bialik 2022). Dlatego wiersze z tej edycji stanowią wyraz szczególnie nieprzyjemnych emocji dziecięcych. Wyrazistym przykładem jest utwór autorstwa 11-letniego Leonarda pt. *Niewinność* (ryc. 5).

Niewinność

Leonard, kl. IV (II edycja)

Jestem dzieckiem, nie protestuję
Bez wymówki, nie protestuję
Zostaję w domu w swoim pokoju
Wiszę na nitce nadziei

Czuję się samotny czuję się samotna
Chciałbym wrócić do szkoły
Od dawna nie mam już lekcji sportu
Nie mam już przyjaciół

Pozostaję wspomnieniem szczęśliwych dni
Mam tylko jedną klasę bez ścian
Spacery ze zbyt wieloma zakazami
Życie na odległość bez kontaktu

Samotność, która doprowadza mnie do szału
O nic nie proszę, wiem jak ufać
Wystarczy jeden uśmiech, aby mnie uspokoić
Po prostu mi powiedz, że wieje silny wiatr
Ale potem przytul mnie...



Rycina 5. Ilustracja do wiersza pt. *Niewinność*

Źródło: Archiwum własne Autorki – zbiory pokonkursowe.

Tekst składa się z czterech zwrotek: trzy pierwsze zawierają po cztery wersy, a ostatnia ma pięć. Długość wersów jest nieregularna. Leonard stworzył wiersz biały, o swobodnej interpunkcji – zrezygnował ze stawiania kropek na końcu zdania, tylko kilkakrotnie zastosował przecinki, na końcu tekstu zaś wstawił trzykropek, który może sugerować niewypowiedziany dalszy ciąg utworu bądź „urwaną”, niedokończoną myśl. Utwór jest bogaty w środki artystyczne, zwłaszcza w metafory („wiszę na nitce nadziei” – powoli tracę nadzieję; „klasa bez ścian” – zdalna edukacja) i epitety („szczęśliwe dni”, „silny wiatr”).

Podmiotem lirycznym w utworze może być tu każde dziecko w wieku (wczesno)szkolnym – chłopiec lub dziewczynka, które zostało dotknięte izolacją w czasie pandemii: „Czuję się samotny czuję się samotna”. Taki dobór osoby mówiącej (ja) można zinterpretować jako próbę wyrażenia trudnego doświadczenia, wspólnego dla wszystkich ówczesnych uczniów, a obejmującego m.in.: konieczność ciągłego przebywania w domu („Zostaję w domu w swoim pokoju”), zdalne kontakty z innymi („Życie na odległość bez kontaktu”), brak aktywności fizycznej („Od dawna nie mam już lekcji sportu”), przytłoczenie obostrzeniami pandemicznymi („Spacery ze zbyt wieloma zakazami”), poczucie osamotnienia („Nie mam już przyjaciół”), tęsknotę za dotychczasową szkolną i domową rutyną – „normalnością”

(„Pozostaję wspomnieniem szczęśliwych dni”) oraz strach, lęk i niepewność wobec nowej, stresującej rzeczywistości („Samotność, która doprowadza mnie do szału”).

W naszym odczuciu równie istotną postacią jak podmiot liryczny jest w omawianym wierszu adresat, definiowany jako „ty” („powiedz”, „przytul”). Dziecko w wieku (wczesno) szkolnym wyraźnie zwraca się tu do swojego dorosłego opiekuna/rodzica, domagając się od niego czułości i wsparcia w chwili kryzysu (uśmiechu, przytulenia), ale też uznania swojego prawa do niewiedzy (por. Korczak 2012: 28–29) – nieświadomości, tytułowej „niewinności” w obliczu docierających zewsząd tragicznych wiadomości i dolegliwych rygorów. Dziecko samo prosi wręcz o złagodzenie prezentowanego mu w mediach obrazu trudnej rzeczywistości, nawet przy pomocy kłamstwa: „Po prostu mi powiedz, że wieje silny wiatr”. Metaforę „silny wiatr” można tu rozumieć jako kataklizm, który jest wprawdzie destrukcyjny, ale również przemijający, tymczasowy. Podmiot liryczny, choć „wisi na nitce nadziei”, wciąż liczy na to, że pandemia niebawem się zakończy i że wrócą „szczęśliwe dni” znane mu/jej sprzed okresu izolacji.

Należy podkreślić, że zarówno pod względem formy literackiej, jak i poruszanej w utworze trudnej tematyki, tekst ten wyraźnie wyróżnia się spośród innych nadesłanych prac. Jego autor zdaje się wykazywać wyjątkową jak na swój wiek dojrzałość i wrażliwość społeczną, a także talent do niezwykle trafnego nazywania, określania niełatwych spraw za pomocą języka poetyckiego.

Podsumowanie

„Czy dziecko jest poetą?” – zapytywał niegdyś Jerzy Cieślowski (1967). Zdaje się, że niniejszy artykuł ukazuje z całą mocą retoryczność tak postawionego pytania. Zaprezentowane wybrane przykłady dziecięcych utworów poetyckich jednoznacznie dowodzą, że dzieci mogą być poetami bez względu na wiek czy poziom kompetencji językowych. Teksty poetyckie stanowią dla nich nie tylko ważne narzędzie komunikacji, dzięki któremu mogą przekazać swoje (jakże trafne i zaskakujące!) obserwacje i refleksje dotyczące otaczającego je świata, lecz również swoiste dzieła sztuki, poprzez które młody twórca realizuje i rozwija swoje talenty. Jedyne, czego potrzeba młodym poetkom i poetom, to przyjazne, bezpieczne i wspierające środowisko edukacyjne, w którego obrębie będą mogli doskonalić swój artystyczny warsztat. Cykliczny konkurs pt. „Tomik Poezji Dziecięcej” niewątpliwie stwarza ku temu doskonałą okazję i wart jest tego, aby tę inicjatywę kontynuować.

Należy podkreślić, że wspieranie dziecięcej twórczości poetyckiej niekoniecznie musi odbywać się w formie tak zorganizowanej i sformalizowanej, jak omawiany tu projekt. Przecież każdy nauczyciel (wczesnej edukacji) może w swojej klasie wprowadzać aktywności ukierunkowane na **zainteresowanie dzieci poezją** (tj. wspólne czytanie wierszy dla dzieci, słuchanie słuchowisk o wysokiej jakości literackiej i teatralnej, zespołowe tworzenie inscenizacji do wybranych wierszy itp.) oraz na **eksperymentowanie ze słowem i tekstem literackim** (tj. tworzenie autorskich rymowanek czy żartobliwych wierszyków, twórcze

przetwarzanie tekstów już istniejących, ilustrowanie tekstów poetyckich za pomocą gestów, dzieł plastycznych czy muzycznych itp.). Takie zajęcia mają szansę nie tylko wzmocnić językowe i komunikacyjne kompetencje dzieci, lecz również – a może przede wszystkim – pogłębić ich wrażliwość i refleksyjność.

Literatura

- Adamczykowa Z. (2010), *Język dziecka jako kod poetycki wierszy dziecięcych*. W: B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), *Dziecko, język, tekst*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Adamczykowa Z. (2015), *Poezja w edukacji wczesnoszkolnej*. W: B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, A. Zok-Smoła (red.), *(Przed)szkolne spotkania z lekturą*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Baluch A. (1992), *Archetypy literatury dziecięcej*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Bartniczak M. (2015), *Wartość pedagogiczna poezji własnej dzieci i młodzieży*. „Ruch Pedagogiczny”, 1.
- Bialik M. (2022), *Zdalne nauczanie jako element pracy z uczniami w szkołach w czasie pandemii koronawirusa w Polsce*. „Zeszyty Naukowe WSG”, 40.
- Cackowska M. (2009), *Książka obrazkowa dla dzieci*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Certo J.L. (2017), *Playing with Language. Poetic Features, Interdiscursivity and Intertextuality in Children's Poems*. W: J.L. Certo (ed.), *Children Writing Poems. Poetic Voices in and out of School*. New York, Routledge.
- Cieślakowski J. (1967), *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla dzieci*. Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Czelakowska D. (2009), *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Fadowska-Adamczyk S. (red.) (2006), *Tomik Literacki Młodych Autorów*. Izabelin, Agencja Reklamowo-Wydawnicza Arkadiusz Grzegorzczak.
- Filipiak E. (1994), *Funkcje języka*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne. Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 27(10).
- Gołek B. (2021), *Pedagogiczny wymiar przeżycia estetycznego*. „Roczniki Pedagogiczne”, 13(49).
- Groff P. (1962), *Figures of Speech in Poems by Children*. „The Elementary School Journal”, 63(3).
- Huizinga J. (2007), „*Homo ludens*”. *Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa, Aletheia.
- Kaligarou T. (2019), *Playful Encounters in the Garden of Poetry: Children's Poetry and Play*. „Filoteknos”, 9.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Korczak J. (2012), *Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa, Instytut Książki.
- Kuszał K. (2016), *Poważna rola niepoważnych rymowanek. Zabawa (gra) słowna w literaturze dla dzieci – jej wartość edukacyjna*. „Studia Edukacyjne”, 40.
- Kuszał K. (2017), *Komizm w poezji dla dzieci. Jego rola i wartość edukacyjna*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(36).

- Makaruk K., Włodarczyk J., Szredzińska R. (2020), *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych*. Warszawa, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Montgomery L.M. (1980), *Ania z Zielonego Wzgórza*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Niesporek-Szamburska B. (2010), *Zabawa brzmieniem we współczesnych wierszach dziecięcych*. „Język Artystyczny”, 14.
- Opie I., Opie P. (1959), *The Lore and Language of Schoolchildren*. Oxford, Oxford University Press.
- Redlarska Z. (2005), *Świat opowiadany w poezji dla dzieci i poezji dziecięcej*. W: J. Izdebska, T. Sosnowski (red.), *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*. T. 1: *Telewizja i inne mass media w życiu dziecka – wyzwaniem dla edukacji medialnej*. Białystok, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Walencik-Topiłko A. (2011), *Stymulacja sprawności językowej dziecka w młodszym wieku szkolnym*. W: W. Brejnak, E. Wolnicz-Pawłowska (red.), *Logopedia a specjalne potrzeby edukacyjne w obliczu reformy szkolnej*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- WSJP (online), [hasło:] *liryka*, *Wielki słownik języka polskiego*, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/36833/poezja/3952767/liryka>, 7.07.2025.

Źródła internetowe

- Konkurs Tomik Poetycko-Plastyczny „Co mi w duszy gra” (2024), <https://gdansk.przedszkole-i-skierka.edu.pl/publiczne/konkurs-tomik-poetycko-plastyczny-2/>, 16.07.2025.
- Psuja G. (2012), *Tomik Literacki Młodych Autorów*, Szkoła Podstawowa im. płka Stanisława Królickiego w Izabelinie [archiwalna strona internetowa], <https://izabelin.edu.pl/aktualnosci.php?wid=50&news=161>, 16.07.2025.

Alicja Komorowska-Zielony

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.61.11>

ORCID: 0000-0001-7691-3568

Uniwersytet Gdański

alicja.komorowska-zielony@ug.edu.pl

Analogia jako nieco zapomniane zaproszenie do myślenia

Summary

Analogy as a Somewhat Forgotten Invitation to Thinking

This article presents an understanding and description of the analogy relationship, as well as the role of analogy in education, particularly in the development of thinking through problem-solving. It also presents research material on the recognition and creation of analogies by pupils at the first level in primary school and early education students.

Keywords: analogy, synectics, early education

Słowa kluczowe: analogia, synektyka, wczesna edukacja

Analogia znajduje zastosowanie w różnych dziedzinach nauki i działalności człowieka, w tym także w psychologii poznawczej (Maruszewski 2001: 361). Dosyć powszechnie przyjmuje się, że wzbogaca funkcjonowanie poznawcze człowieka, ponieważ umożliwia mu działanie w sposób bardziej ekonomiczny niż w przypadku niestosowania porównań czy zrezygnowania z odniesień do już posiadanej wiedzy (Maruszewski 2001: 357). Adam Biela twierdzi nawet, że trudno wyobrazić sobie, jak funkcjonowałby człowiek, gdyby nie potrafił posługiwać się analogią (Biela 1989: 5), dzięki której powstają nowe teorie naukowe czy są konstruowane wynalazki. Może to Dedal, by wzbić się w przestworza, posłużył się analogią, budując skrzydła podobne ptakom? Może Leonardo da Vinci w tym samym celu wymyślił konstrukcję helikoptera i samolotu, w których wykorzystał fizjologię nietoperza i analizę jego lotu? Wyjaśniając genezę wynalazków i odkryć, podkreśla się udział analogii w dynamicznym, kreatywnym procesie, w którym presymbol występował jako prawzór (Muszyńska 2005: 80).

W języku potocznym często używamy słowa analogia, chcąc zestawić dwie podobne do siebie rzeczy lub zjawiska, mówimy o analogicznych: problemach, zadaniach, utworach, kształtach czy przepisach. Często też dokonujemy porównań, niekoniecznie świadomie stosując analogie. Może ona zatem stać się strategią rozwiązywania problemów, w której wykorzystujemy własne doświadczenie do działania w nowej sytuacji (Maruszewski 2001: 348, 358). Jeśli nawet taki rodzaj myślenia nie zawsze prowadzi do trafnych rozwiązań, to zwykle prowokuje do formułowania nowych problemów (Maruszewski 2001: 361). Co więcej, jak twierdzi Biela, wykorzystywanie analogii może się stać także podstawą wnioskowania i przewidywania skutków zachodzących zjawisk (Biela 1989: 8).

Zarysowany kontekst uzasadnia potrzebę przypomnienia analogii jako strategii zapraszającej do myślenia także, a może przede wszystkim w obszarze wczesnej edukacji.

Czym jest analogia?

Pojęcie analogii jest odmiennie rozumiane w różnych dziedzinach nauki, na przestrzeni wieków zmieniały się też sposoby jej definiowania (Biela 1989: 80). W klasycznym ujęciu wskazywano na proporcje lub równość relacji, ale w drugiej połowie XIX w. przyjęto w logice szersze rozumienie analogii, uznając, że o jej istocie decyduje podobieństwo (a nie równość) relacji między elementami dwóch różnych obiektów (Biela 1981: 9–10). Stworzyło to możliwości wykorzystania tego pojęcia w obszarze badań nad wnioskowaniem, pozwalającym ujawniać związki pomiędzy obiektami, przedmiotami czy osobami (Muszyńska 2005: 82).

Tak definiowana analogia może zatem stać się zarówno przedmiotem badań naukowych, jak i metodą uprawiania nauki (Biela 1989: 5), odgrywa istotną rolę na przykład w obszarze konstruowania nowych idei. W naukach humanistycznych i społecznych nadaje się jej status środka o charakterze dowodowym, służącego do wynajdywania stawianych sądów, jak i ich weryfikacji. Jednak w naukach przyrodniczych nie można jej wykorzystać do formułowania wniosków, jeśli nie potwierdzi się ich za pomocą eksperymentu (Koszowski 2010: 34–40).

W obszarze nauk humanistycznych i społecznych analogia jest uznawana za podstawę wnioskowania i tworzenia teorii, a więc z jednej strony stanowi punkt wyjścia dla działań poznawczych, które pozwalają stawiać odważne hipotezy, z drugiej zaś staje się punktem dotarcia do istoty tych działań (Kaproń-Charzyńska 2014: 366). Takie sposoby rozumienia analogii nie przeciwstawiają się sobie, ale „stanowią dwie dopełniające się strony procesu teoretyczno-badawczego, tak jak powiązane są z sobą idea i jej model” (Buda 2006: 127).

Wykorzystanie analogii, zwłaszcza w synektyce, która traktuje ją jako podstawowe narzędzie (Szmidt 2019), pozwoliło na wyróżnienie czterech rodzajów tej kategorii (Joyce i in. 1999: 73). Pierwszy z nich, czyli analogia osobista, wymaga zaangażowanej empatii i utożsamienia się z porównywanymi obiektami czy osobami, co pozwala na znajdowanie rozwiązań bliskich emocjonalnie obu stronom. Z kolei analogia bezpośrednia polega na zwykłym porównaniu dwóch pojęć, w którym można wykorzystywać sprzeczności znaczeniowe, sięgając np. po oksymorony. Podobną rolę może odegrać przeniesienie problemu w inny kontekst. Natomiast analogia symboliczna jest nieściśła i często obrazowa, pozwala na zastąpienie danego przedmiotu metaforą lub symbolem. Jeszcze inne możliwości stwarza analogia fantastyczna, która pozwala na czasowe zawieszenie obowiązujących praw logiki. Wszystkie one stanowią podstawę działania synektycznego, ośmielają do nowych i twórczych pomysłów (Joyce i in. 1999). Związek analogii może się opierać na różnych typach relacji, m.in. na relacji część–całość, przeciwieństwo, nadrzędność, przyczynowość (Jurkowski 1975: 171). W badaniach eksperymentalnych nad zależnością wnioskowania przez analogię od rodzaju relacji, prowadzonych w Polsce w latach 70. XX w., wykazano, że tempo rozwoju tego wnioskowania zależy od typu relacji występujących w poszczególnych

członach analogii, wiąże się również z wiekiem badanych (Jurkowski 1975: 173). Stwierdzono, że najłatwiejszą relacją jest przeciwieństwo, a najtrudniejszą – przyczynowość (Jurkowski 1975).

Myślenie przez analogię stanowi jedną z najbardziej zagadkowych form aktywności poznawczej człowieka (Biela 1981: 5), a jednocześnie należy do pierwotnych filogenetycznie i ontologicznie form rozumowania (Muszyńska 2005: 79). Temu rodzajowi myślenia przypisuje się różnorodne funkcje: poznawczą, kulturową, społeczną, moralną, ideologiczną oraz dydaktyczną (Biela 1989: 8). Małgorzata Muszyńska (2005: 79) twierdzi nawet, że jest ono wstępnym warunkiem aktywności umysłowej. Jego rolę można dostrzec także w procesie rozwoju języka, a zwłaszcza konstrukcji struktur językowych, takich jak zdania podrzędnie złożone czy formy gramatyczne (Biela 1989: 118). W badaniach prowadzonych w tym obszarze wskazuje się, że: „wraz z rozwojem operacji zdaniotwórczej dziecko potrafi coraz precyzyjniej ujmować poznawczo związki analogii oraz wyciągać związki analogiczne” (Biela 1989: 83). Jednocześnie zainteresowanie rozumowaniem przez analogię, jak pisze Jurkowski (1967: 26), od dawna miało charakter technologiczny, związany z wykorzystaniem testów analogii jako narzędzia pomiaru sprawności intelektualnych.

Analogie spełniają ważne funkcje w procesie generowania twórczych rozwiązań, stając się ich inspiracją dzięki stwarzaniu możliwości dostrzegania nieoczywistych podobieństw między obiektami czy zjawiskami oraz dzięki wykorzystaniu tych podobieństw do wyszukiwania zaskakujących rozwiązań (Muszyńska 2005: 80).

Niniejsze rozważania jedynie sygnalizują zagadnienie analogii w odniesieniu do języka, nie aspirują też do rozważania zagadnień kluczowych dla językoznawstwa czy też do wyczerpania kwestii dotyczących kreatywności. Przywołane w nich przykłady mają tylko dostarczyć elementarnych przesłanek do określenia ram definicyjnych analogii jako kategorii pojęciowej, wokół której jest organizowany niniejszy artykuł. Rozumiem ją – za Iwoną Kaproń-Charzyńską – „w duchu kognitywnym, [jako] pozostającą w związku ze zdolnościami poznawczymi człowieka, jego umiejętnością postrzegania podobieństw i różnic między zjawiskami oraz umiejętnością tworzenia nowych konceptualizacji” (Kaproń-Charzyńska 2014: 356).

Analogia w edukacji

Myślenie przez analogię łączy się z umiejętnością wnioskowania, analizowania, dostrzegania relacji, podobieństw i różnic. Jest przydatne w uczeniu się języka (w tym także obcego), matematyki i innych szkolnych przedmiotów czy reguł społecznych. Wskazywane jest jako jeden z podstawowych sposobów wzbogacania wiedzy, zarówno w odniesieniu do indywidualnego rozwoju osoby, jak i grupy, a także w rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Klimasiński 1977: 47–49). Jest też istotne zarówno wtedy, gdy je wykorzystuje i stosuje nauczyciel, jak i wtedy, gdy tak działa uczeń.

Badania prowadzone w zakresie skuteczności uczenia się myślenia metaforami, wskazały, że podnosi ono natychmiastowe i długoterminowe wyniki uczenia się, korzystnie wpływało na

szybkie i trwałe zapamiętywanie, a zarazem czyniło uczenie się przyjemniejszym (Joyce i in. 1999). Zwraca na to uwagę także Krzysztof Szmidt (2019) – przywołuje badania Sandersów, z których wynika, że wykorzystanie w edukacji analogii symbolicznej, powiązanej z budowaniem metafor, pobudza kreatywność i prowadzi do twórczego rozwiązywania problemów.

O systematycznym wykorzystywaniu w praktyce analogii jako strategii nauczania i uczenia się pisze Terry Heick w zamieszczonym na stronie internetowej tekście zatytułowanym *A Guide for Teaching with Analogies*. Autor twierdzi, że są one przydatne dydaktycznie ze względu na ich elastyczność, łatwość użycia i tendencję do wymuszania na uczniach obciążenia poznawczego. Deklaruje też, że używa ich „stale w mojej klasie (...). W każdym miejscu, o każdej porze – werbalnie, rysując, na karcie wyjścia, w dyskusji, indywidualnie, z całą klasą, w pracy grupowej, na początku i na końcu zajęć, przy myśleniu abstrakcyjnym lub konkretnym – analogie są niezwykle przydatne. Są też wszechobecne – w debatach, reklamach, serialach komediowych, poezji, hip-hopie, grach wideo” (Heick online).

Z kolei w koncepcji STEAM¹ analogia jest określana jako narzędzie wspierające rozumienie pojęć i umożliwiające „przełożenie” jednej dziedziny czy narracji na inną (Gray, Holyoak 2021: 250–263), ponieważ można w niej łączyć: przyrodę, technologię, inżynierię, sztukę i matematykę (Plebańska, Trojanowska 2018: 9). W STEAM-owym uczeniu edukacja jest prowadzona równolegle w pięciu blokach tematycznych (Bojarska-Sokołowska 2021: 101), ale ważne jest również to, aby dzieci samodzielnie wyszukiwały realne problemy w otaczającym świecie i je rozwiązywały. W tym ujęciu dobrze zbudowane porównania koncentrują uwagę na strukturze przyczynowo-skutkowo-relacyjnej pojęć i zapewniają możliwość formułowania wniosków na podstawie dobrze znanych pojęć i zagadnień, które można zastosować w nowym obszarze.

Szczególnym obszarem edukacyjnym związanym z wykorzystaniem analogii jest myślenie twórcze i rozwiązywanie problemów (Szmidt 2019). Powiązana z tym synektyka, stworzona przez Williama J. Gordona i jego współpracowników (Joyce i in. 1999: 71), jest metodą rozwijania myślenia twórczego, w której przetwarzanie informacji wiąże się z metaforycznymi ujęciami, co sygnalizowałam wcześniej.

Znamienne jest to, że o ile w artykułach anglojęzycznych można znaleźć wiele rozważań na temat zastosowania analogii w edukacji, o tyle w polskiej literaturze zagadnienie to jest raczej rzadko sygnalizowane. Niemniej jednak już wiele lat temu Zofia Krygowska (1986) pisała o korzyściach stosowania analogii w nauczaniu/uczeniu się matematyki, zwracając równocześnie uwagę na brak zamierzonego, zaplanowanego działania nauczyciela w tym zakresie. „Dostrzega się łatwo – twierdzi Krygowska – jak w rzeczywistości szkolnej rola analogii jest jeszcze uboga i jakie możliwości edukacji intelektualnej otwierają się nawet przed uczniami słabszymi, gdy wykorzystuje się szeroko różne analogie w sposób zarówno matematycznie, jak i pedagogicznie racjonalny” (Krygowska 1986: 30). Wśród publikacji polskojęzycznych można odnaleźć także nieliczne propozycje zadań dla dzieci (Suder 2015), które wymagają od nich myślenia przez analogię na materiale tematycznym i atematycznym, przy czym wykorzystywane są takie relacje

¹ Akronim pochodzący od angielskich słów: *Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics* (nauka, technologia, inżynieria, sztuka i matematyka).

pomiędzy obiektami, jak przeznaczenie, cechy czy ilość. Można uznać, że jest to materiał dla dzieci w wieku przedszkolnym, ułatwiający proces edukacji szkolnej.

Można zatem postawić tezę, że analogie w edukacji wymagają wyraźnego wsparcia oraz zapewnienia, że nauczyciele i uczniowie są w stanie dostrzec znaczenie myślenia relacyjnego i metaforycznego, a przy tym dysponują odpowiednimi zasobami przetwarzania i przenoszenia informacji z jednej dziedziny na inną. Jest to szczególnie istotne w XXI w., w którym umiejętność rozumienia zjawisk jako systemów relacji, zestawianych i porównywanych ze sobą, odgrywa fundamentalną rolę w bogatym w technologie i coraz bardziej zglobalizowanym klimacie edukacyjnym (Richland, Simms 2015). W takim ujęciu priorytetem edukacji staje się elastyczne, koncepcyjne myślenie, a zadanie nauczyciela ma polegać na tworzeniu sytuacji i wykorzystywaniu okazji sprzyjających „myśleniu wyższego rzędu”, a nie zapamiętywaniu nieprzetworzonych informacji (Richland, Simms 2015). Szkoła potrzebuje zatem metodyki badania, a nie metodyki wyjaśnień (Klus-Stańska, Nowicka 2014: 207), w czym analogia może odegrać istotną rolę.

Założenia metodologiczne

Ze względu na rolę analogii w edukacji, szczególnie w rozwoju myślenia poprzez rozwiązywanie problemów, ważne stają się pytania o to, jak rozumieją to pojęcie studenci – przyszli nauczyciele wczesnej edukacji i jak sobie radzą zarówno oni, jak i uczniowie klas początkowych szkoły podstawowej z wykrywaniem trafnych analogii i tworzeniem własnych. Tak określone ramy przedmiotu badań własnych pozwoliły mi na określenie ich celu. Zmierzałam do ustalenia, jakie rodzaje analogii rozpoznają studenci i uczniowie oraz jakie problemy z wykorzystaniem myślenia za pomocą analogii w edukacji wczesnoszkolnej sygnalizują uzyskane wyniki badań. Moim zamiarem było ponadto dowiedzenie się, jakie możliwości zastosowania analogii we wczesnej edukacji dostrzegają studenci jako przyszli nauczyciele w przedszkolach i klasach początkowych.

Problemy badawcze zawarłam w następujących pytaniach:

1. Odczytanie jakich rodzajów analogii sprawia najmniej problemów studentom i uczniom wczesnej edukacji?
2. Jakie problemy z wykorzystaniem myślenia za pomocą analogii w edukacji wczesnoszkolnej sygnalizują trafne i nietrafne skojarzenia zawarte w odpowiedziach studentów i uczniów?
3. Jaką możliwość wykorzystania analogii w kształceniu wczesnoszkolnym dostrzegają studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej?

Badania przeprowadziłam w czerwcu 2025 r. Uczestniczyły w nich dwie grupy: 78 studentów II roku kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (studia jednolite magisterskie) oraz 57 uczniów klas III ze szkoły podstawowej w Gdańsku (dwie klasy) oraz w Subkowych (dwie klasy). Dobór miał charakter celowy i uwzględniał także możliwość dalszego prowadzenia badań wśród przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji.

W badaniach wykorzystałam narzędzie składające się z dwóch części. Pierwsza z nich, mająca charakter niestandardyzowanego testu, zawierała zamknięte i otwarte pytania o analogie i skojarzenia. Pytania otwarte wymagały podania własnych przykładów analogii i/lub wyjaśnienia odpowiedzi udzielonej w zadaniach zamkniętych (wybór z jedną poprawną opcją). Druga część narzędzia była adresowana tylko do studentów i zawierała pytania dotyczące możliwości wykorzystania analogii w kształceniu dzieci.

Przygotowałam zadania testowe na podstawie badań Andrzeja Jurkowskiego (1967) i propozycji własnych. Sprawdzały one rozumienie analogii wykorzystujących różne relacje, m.in. relacje przeciwieństwa, część-całość, przeznaczenia, skutku (szczegóły przedstawiam w tabelach w części analitycznej artykułu).

Uczniowie zostali poproszeni o rozwiązanie zadań podczas zajęć szkolnych, w obecności nauczyciela. Nie zastosowano żadnych ograniczeń czasowych, co oznacza, że każdy uczeń mógł wykorzystać tyle czasu, ile potrzebował. Uczniowie przystąpili do pracy z wyraźnym zainteresowaniem, które słabło w miarę upływu czasu i przy wykonywaniu kolejnych zadań. Uczniowie często pytali nauczycieli: „Czy dobrze robię?”, „Proszę pani, czy tak dobrze?”, uzyskując odpowiedzi: „Pisz tak, jak uważasz”, „Tak jak sam chcesz”. Wielu uczniów zakończyło swoją pracę (tym samym również zaciekawienie aktywnością) po 15 minutach, nie rozwiązawszy wszystkich zadań. Były też dzieci, które wykorzystały całą 45-minutową jednostkę lekcyjną na pracę nad wszystkimi zadaniami. Szczególnie trudne okazało się pisemne uzasadnianie wyborów dokonanych w zadaniach zamkniętych. Uczniowie zastanawiali się głośno, dopytywali nauczycieli, czy dobrze rozwiązują zadania. Nie wszyscy też zapisywali swoje przemyślenia, mimo głośnego wypowiadania swoich argumentów, co może nasuwać wniosek o konieczności innego zorganizowania przebiegu badań, uwzględniającego możliwość udzielania odpowiedzi ustnych zapisywanych przez badacza. Podczas sprawdzania rozwiązań badacz nie zwracał uwagi na formę wypowiedzi pisemnej (przypadek, czas, liczba i inne kategorie gramatyczne) i na poprawność ortograficzną.

Studenci zostali poproszeni o wykonanie zadań podczas zajęć odbywających się na uczelni. Także w tej grupie, podobnie jak w uczniowskiej, zaobserwowano duże różnice w czasie potrzebnym uczestnikom badań na identyfikację analogii. Niektórzy oddali swoje prace (ze wszystkimi rozwiązaniami) po kilkunastu minutach, a były też osoby pracujące przez 45 minut.

Uzyskane dane zostały poddane analizie ilościowej i jakościowej. Wyniki tej pierwszej uwzględniały: poprawne/niepoprawne odpowiedzi udzielane przez uczniów i studentów w zadaniach zamkniętych (wybór jednego ze wskazanych wariantów), a także trafność wskazania przez uczestników badań własnego przykładu analogii. Dane te zaprezentowano w tabelach zamieszczonych w części analitycznej.

Natomiast indywidualne pisemne wypowiedzi uczestników badań, dotyczące samodzielnego wskazywania/wykrywania analogii i skojarzeń lub uzasadniania podjętych przez siebie decyzji zostały poddane analizie i przyporządkowane do następującej skali: uzasadnienia trafne – częściowo trafne – nietrafne. Tematycznie uporządkowano argumentację studentów dotyczącą możliwości zastosowania analogii w edukacji.

Analiza wyników badań

Zarówno uczniowie, jak i studenci rozwiązywali takie same zadania zamknięte, wybierając poprawną odpowiedź z czterech podanych wariantów. Zadania te sprawdzały rozpoznawanie analogii opartej na relacji część–całość oraz na relacji przeznaczenia. Wszyscy biorący udział w badaniach rozwiązyali te zadania, szczególnie uczniowie pracowali z widocznym zaangażowaniem. Wyniki przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Rozpoznawanie analogii przez uczniów i studentów – wyniki zadań

Zadanie	Relacja	Odpowiedzi							
		uczniów (N = 57)				studentów (N = 78)			
		poprawne		niepoprawne		poprawne		niepoprawne	
		N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Głowa ma się tak do czapki, jak palec do... (pierścionka)	przeznaczenie	22	39	35	61	62	80	16	20
Morze ma się tak do statku, jak droga do... (samochodu)	przeznaczenie	41	72	16	28	78	100	0	0
Rok ma się tak do miesiąca, jak tydzień do... (dnia)	część–całość	50	88	7	12	71	91	7	9

Źródło: badania własne.

Analiza danych wskazuje, że zarówno uczniowie, jak i studenci podobnie poradzi sobie z zadaniem wymagającym rozpoznania analogii opierającej się na relacji część–całość. Uczniowie udzielili 88% poprawnych odpowiedzi, a studenci – 91%. Bardziej złożone wyniki dotyczą relacji przeznaczenia, choć w tym przypadku zdecydowanie większa grupa studentów (80% i 100%) rozwiązała poprawnie oba zadania. Uczniowie napotkali w tym przypadku większe trudności z udzieleniem poprawnych odpowiedzi.

W obu grupach najslabiej zostało rozwiązane zadanie wymagające wybrania elementu brakującego w analogii: „Głowa ma się tak do czapki, jak palec do...”. Poprawnej odpowiedzi w tym zadaniu udzieliło tylko 39% uczniów i 62% studentów. Wśród błędnych wyborów najliczniejsze były te, które wskazują na brak przeniesienia na kolejne dwa elementy analogii, relacji przeznaczenia, zachodzącej pomiędzy dwoma pierwszymi członami. Badani

najczęściej wskazywali jako poprawne następujące odpowiedzi: „jak palec do ręki”, „jak palec do paznokcia”, czyli odwoływali się do relacji całość–część, a nie do potrzebnej w tych zadaniach relacji przeznaczenia.

Ponieważ uczestnicy badania zostali także poproszeni o uzasadnienie dokonanych wyborów, na podstawie analizy uzyskanych danych można wyodrębnić kategorie trafnych, częściowo trafnych i nietrafnych wypowiedzi, udzielonych w sytuacji prawidłowego wskazania brakującego elementu analogii. W przypadku najtrudniejszego z zadań następujące argumenty uznano za trafne: „ponieważ czapkę zakładamy na głowę, a pierścionek na palec”; za częściowo trafne: „noszenie czapki i pierścionka to wybór, jest to element pasujący do danej części ciała”; za nietrafne: „ponieważ pierścionek nie jest częścią ciała”. W grupie studentów wszyscy badani starali się uzasadnić swoje wypowiedzi, wśród uczniów tylko nieliczni (22%) podali swoją argumentację i w przeważającej większości były to uzasadnienia banalne: „bo się rymuje”, „bo pasuje”, „bo to logiczne”, „bo tak mi się podoba”.

Wśród zadań rozwiązywanych przez uczniów i studentów znajdowały się także zadania otwarte, które wymagały wymyślenia i samodzielnego zapisania jednego z elementów analogii, wykorzystującego relacje przyczynowości. Wyniki zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2. Rozpoznawanie analogii przez uczniów i studentów – wyniki zadań

Zadanie	Relacja	Odpowiedzi									
		uczniów (N = 57)						studentów (N = 78)			
		poprawne		niepoprawne		brak odpowiedzi		poprawne		niepoprawne	
		N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Wiedza – uczyć się; zmęczenie – ... (możliwe różne odpowiedzi, np.: pracować, biec szybko i in.)	przyczynowość	5	9	39	68	13	23	62	80	16	20
Wypadek – brak ostrożności; głód – ... (możliwe różne odpowiedzi, np.: brak jedzenia/pożywienia/chleba/pokarmu)	przyczynowość	14	25	35	61	8	14	78	100	0	0

Źródło: badania własne.

Zestawienie wyników pokazuje, że oba zadania były dla uczniów bardzo trudne – niewielu z nich podało poprawne rozwiązania (w pierwszym zadaniu tylko 9% badanych, w drugim – 25%), a znaczna grupa nie udzieliła żadnej odpowiedzi (w pierwszym zadaniu 13% uczniów, w drugim – 8%). Wśród błędnych rozwiązań dominowały wyrazy o znaczeniu przeciwnym (zmęczenie – niezmęczenie) lub należące do innej kategorii gramatycznej (zmęczenie – zmęczony). Pojawiły się też połączenia zmęczenia relacją skutku ze szkołą, co jest w ujęciu rozpoznania analogii w tym zadaniu odpowiedzią błędną, ale istotną pedagogicznie ze względu na postrzeganie szkoły przez uczniów jako miejsca/przestrzeni lub czynności przynoszących zmęczenie. Takie połączenie wskazuje także na dziecięce postrzeganie analogii przez pryzmat emocji.

Studenci natomiast jedno z zadań rozwiązyli w pełni poprawnie, drugie zaś w 80%. Wśród odpowiedzi błędnych najczęściej podawali, tak jak uczniowie, wyrazy o znaczeniu przeciwnym z użyciem przedrostka nie (zmęczenie – niezmęczenie).

Kolejna grupa zadań zamkniętych zbudowanych analogicznie do tych przeznaczonych dla obu grup badanych (zob. tab. 1) była rozwiązywana wyłącznie przez studentów. Rodzaj badanych relacji oraz uzyskane wyniki zostały przedstawione w tabeli 3.

Tabela 3. Rozpoznawanie analogii przez studentów (N = 78) – wyniki zadań

Zadanie	Relacja	Odpowiedzi			
		poprawne		niepoprawne	
		N	(%)	N	(%)
Zdrowie ma się tak do choroby, jak szczęście do... (rozpaczy)	przeciwnieństwo	57	73	21	27
Która para słów wykazuje podobną analogię jak zestaw: nudny – żywy (zima – lato)	przeciwnieństwo	76	97	2	3
Lód ma się stopić, tak jak woda ma: ... (parować)	przyczynowość (zmiana stanu skupienia)	64	82	14	18
Z podanych słów wybierz to, które wykazuje podobną analogię jak zmęczenie – sen, ale dotyczy słowa jedzenie... (głód)	przyczynowość	74	95	4	5
Które słowo pasuje do zestawu: żołądek, wątroba, trzustka: ... (jelito cienkie)	nadrzędność	46	59	32	41
Które słowo najbardziej pasuje do zestawu: kardiologia, radiologia, reumatologia: ... (okulistyka)	nadrzędność	42	54	36	46
ABC ma się do HGF, jak CBA do... (FGH)	odwracalność	71	91	7	9

Źródło: badania własne.

Studenci najlepiej rozwiązyli zadania wymagające rozpoznania analogii opierającej się na relacji przeciwieństwa (97%) oraz przyczynowości (95%), a najslabiej – oba zadania wykorzystujące relacje nadrzędności (59% i 54%). Źródłem tego można upatrywać w fakcie, że analogie są wykorzystywane głównie w potocznym myśleniu i stereotypowych sytuacjach codziennych czy edukacyjnych. Natomiast wyjaśnienie to nie znajduje zastosowania w przypadku zadania rozwiązanego poprawnie przez 91% studentów, które wykorzystywało układ liter alfabetu, z analogią opartą na relacji odwracalności.

Także w przypadku tych zadań studenci zostali poproszeni o uzasadnienie dokonanych wyborów. Ich argumenty zostały przyporządkowane do trzech kategorii: trafnych, częściowo trafnych i nietrafnych wypowiedzi, udzielonych w sytuacji prawidłowego wskazania brakującego elementu analogii. Wśród odpowiedzi znalazły się uzasadnienia opisowe: „choroba i szczęście znajdują się po przeciwnych stronach, tak jak można umiejscowić szczęście i rozpacz” oraz takie, które starały się nazwać relację pomiędzy elementami: „uzasadnienie, bo przeciwieństwo”, „to przeciwieństwa”, „zasada przeciwności”. Rozbudowane uzasadnienia częściej towarzyszyły zadaniu: „Zdrowie ma się tak do choroby, jak szczęście do ...”. Natomiast użycie jedynie nazwy relacji występowało podczas wskazywania brakującego elementu w analogii nudny – żywy, zima – lato.

Studenci najlepiej argumentowali analogie oparte na przeciwieństwie, prawidłowo rozpoznając relację pomiędzy dwoma pierwszymi członami i przenosząc ją pomiędzy dwa następne elementy. Prawie wszyscy, bo aż 95% studentów trafnie argumentowało zadanie polegające na wskazaniu podobnej sytuacji jak w zestawie nudny – żywy. Natomiast w zadaniu kolejnym, również związanym z relacją przeciwieństwa, ale odnoszącym się do wskazania, że „zdrowie ma się do choroby tak, jak szczęście do...” trafnych uzasadnień nie było już tak wiele (u 82% badanych). Możliwe, że ta różnica była spowodowana wyborem zestawu (pary elementów) jako odpowiedzi, a nie koniecznością wskazania jednego z czterech podanych elementów lub też z subiektywnym odczuwaniem przez badanych pojęcia szczęścia. Jako trafne uzasadnienia można uznać: „zdrowie jest przeciwieństwem choroby, tak jak szczęście rozpaczy...”, za częściowo trafne: „rozpacz jest zaprzeczeniem stanu bycia szczęśliwym”. Wśród uzasadnień nietrafnych najczęściej pojawiały się wypowiedzi: „bo są to skrajności, bo to jest zaprzeczenie radości” (radość była jednym z podanych wariantów).

Najlepszą argumentację studenci budowali też w analogii wykorzystującej relacje przyczynowości, trafnie argumentując, że „lód ma się stopić, tak jak woda parować, bo następuje zmiana stanu skupienia przez rosnącą temperaturę”. Częściowo trafne uzasadnienia były związane ze wskazaniem na możliwe zmiany stanu skupienia wody: „lód się może topić, wtedy staje się wodą, a woda może się stać z powrotem lodem lub może parować”. Nieliczni studenci przy prawidłowym wyborze odpowiedzi: „woda ma parować” używali nietrafnych uzasadnień: „lód może zniknąć pozostawiony sam sobie, woda też może zniknąć parować i wysychać”.

Studenci najslabiej poradzi sobie z uzasadnianiem analogii opartej na relacji nadrzędności, w której też podczas wyboru odpowiedzi popełnili najwięcej błędów. Trafna argumentacja wystąpiła tylko w 65% wypowiedzi, a w pozostałych przypadkach (u 35% badanych)

okazała się nietrafna. Wśród trafnych uzasadnień najczęściej pojawiały się wskazania, że wszystkie elementy są związane z medycyną: „okulistyka tak, jak wszystkie podane (kardiologia, radiologia, reumatologia) są dziedzinami medycyny, są to działy medycyny”, a jako nietrafne, przy prawidłowym wskazaniu brakującego elementu okulistyka, uznane zostały następujące wypowiedzi: „to są oddziały NFZ”, „bo ludzie chorują i się leczą”.

Podczas badań studenci zostali poproszeni o skonstruowanie własnego przykładu zadania dotyczącego analogii. Jedynie 46% badanych podało swoje propozycje, wśród których nie wszystkie okazały się prawidłowe. Ostatecznie jako poprawne zakwalifikowano propozycje od 32 osób (co stanowi 41% grupy badanych). Wszystkie przykłady analogii, oprócz jednego, wykorzystywały relację przeciwieństwa, co kolejny raz potwierdza zauważanie i potoczne stosowanie takich analogii. W tym zadaniu także dodatkowym elementem było uzasadnienie utworzonego przykładu, ale podało je tylko 62% badanych. Nie wszystkie uzasadnienia, tak jak w przypadku zadań zamkniętych, okazały się trafne lub częściowo trafne.

Podczas badań również uczniowie rozpoznawali analogie związane z relacją przeciwieństwa, nadrzędności i przyczynowości w zadaniu otwartym, które wymagało wymyślenia i samodzielnego zapisania brakującego elementu. Dane zostały zaprezentowane w tabeli 4.

Tabela 4. Rozpoznawanie analogii przez uczniów (N = 57) – wyniki zadań

Zadanie	Relacja	Odpowiedzi					
		poprawne		niepoprawne		brak	
		N	(%)	N	(%)	N	(%)
Góra – dół; pierwszy – ...	przeciwieństwo	29	51	24	42	4	7
Wyjść – przyjść; sprzedawać – ...	przeciwieństwo	25	44	25	44	7	12
Wróbel – ptak; dąb – ...	nadrzędność	40	70	14	25	3	5
Mokro – chmury; sucho – ...	przyczynowość	28	49	20	35	9	16
Śmiech – radość; łzy – ...	przyczynowość	22	39	28	49	7	12

Źródło: badania własne.

Rozwiązanie tych zadań często było związane z podaniem przez uczniów skojarzeń z danym słowem (także z zaprzeczeniem *nie-*) czy też ze drobnieniem danego wyrazu. Jak podaje Jurkowski (1964: 64) takie rozwiązania od dawna obserwuje się w eksperymentach asocjacyjnych. Błędne rozwiązania, a w każdym z zadań było ich wiele (biorąc pod uwagę zarówno błędne odpowiedzi, jak i ich brak), wskazują na pomijanie całego pierwszego członu zadania i reagowanie stereotypowym skojarzeniem na trzeci człon analogii: „pierwszy – drugi”, „sprzedawać – sprzedawca”, „sucho – susza” itp. W niektórych przykładach warunki zadania spełniało tylko jedno rozwiązanie, ale były też takie, gdy poprawnych rozwiązań mogło być kilka. W zadaniu dotyczącym rozpoznania i wykorzystania analogii

przyczynowości „śmiech – radość” do uzupełnienia „łzy – ...” można było wskazać: smutek, rozpacz, zmartwienie, żal, gorycz. Mimo tylu możliwości to zadanie okazało się najtrudniejsze do wykonania. W błędnych rozwiązaniach uczniowie najczęściej dopisywali słowo „płacz” jako skojarzenie przez przeciwieństwo do elementu pierwszego („śmiech”) lub do trzeciego jako asocjacja stereotypowa „łzy – płacz”.

Uczniowie (70%) najlepiej poradzili sobie w zadaniu opartym na relacji nadrzędności, poprawnie wskazując jako brakujący element „drzewo”, co wskazuje, że dostrzegli ważne stosunki logiczne w zadaniu. Podobne wyniki uzyskał Jurkowski (1967: 111) w swoich badaniach.

Studenci, oprócz rozwiązania zadań testowych, zostali poproszeni o ustosunkowanie się do pytań o przydatność analogii w edukacji i możliwość jej wykorzystania w klasach młodszych szkoły podstawowej. Nie wszyscy badani udzielili odpowiedzi (64 osoby, 82%), a wśród tych, którzy odpowiedzieli, niewiele osób wskazało na przydatność edukacyjną analogii, a jeszcze mniej – na możliwość zastosowania jej wobec najmłodszych uczniów (tab. 5).

Tabela 5. Przydatność edukacyjna analogii: odpowiedzi studentów (N = 78)

Kategoria	Tak		Nie		Brak odpowiedzi	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Przydatność analogii w edukacji	18	23	46	59	14	18
Możliwość wykorzystania w klasach I–III	4	5	70	90	4	5

Źródło: badania własne.

Studenci, gdy wskazywali przydatność analogii w edukacji, postrzegali ją jako swego rodzaju dodatek do zajęć, który je uatrakcyjni: „ciekawsze zajęcia”, „ciekawa metoda”, „urozmaicenie zajęć”. W uzasadnieniach odpowiedzi ukazujących korzyści edukacyjne analogii pojawiała się potrzeba na „zmianę od czasu do czasu klimatu organizowanych zajęć”.

Badani nie dostrzegali też możliwości zastosowania analogii w stosunku do młodszych uczniów szkoły podstawowej, uznali, że to za trudne dla tej grupy wiekowej: „(...) jeśli korzystać, to w starszych klasach”, „to za trudne dla małych dzieci”, „w klasach młodszych jest za wcześnie”. Tylko 5% badanych osób stwierdziło, że w klasach I–III analogia może być wykorzystywana, ale jednocześnie nie podało argumentów za tym przemawiających.

Próba podsumowania

Materiał badawczy dostarczył informacji o poprawności w rozpoznawaniu analogii i możliwości budowania własnych analogii przez uczniów i studentów. Szczególnie cenne okazały się podawane przez badanych uzasadnienia wypowiedzi (zawartość i sposób uzasadnienia). Pozwalają one bowiem wnioskować o procesie analityczno-syntetycznym zachodzącym

w umyśle podczas dostrzegania, wykorzystania specyficznych cech przedmiotów czy zjawisk. Zdecydowanie lepsze wyniki uzyskali badani w zadaniach, które polegały na wyborze odpowiedzi z kilku podanych wariantów, niż w zadaniach, w których trzeba było podać własne rozwiązanie, dodać brakujący element w związku analogii. Zauważalne były też różnice w poprawności odpowiedzi związane z typem relacji, na której opierała się analogia. Najtrudniejsze, szczególnie w grupie uczniów, okazały się zadania wykorzystujące relację przyczynowości, co może wynikać z takiej organizacji procesu uczenia się, w której uczeń nie ma możliwości budowania własnej strategii czy podejmowania refleksji nad przyjętym rozwiązaniem.

Analiza wypowiedzi studentów, przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji, wyraźnie wskazuje na brak odniesienia analogii (jej rozpoznawania, budowania czy uzasadniania) do synektyki, do twórczego rozwiązywania problemów czy też rozwoju myślenia z jej udziałem. Tymczasem rozumowanie przez analogię bardzo silnie łączy się z twórczością, którą synektyka w swoim podstawowym założeniu ujmuje jako polegającą na łączeniu elementów pozornie odległych i niemających ze sobą nic wspólnego. Jak pisze Czelakowska (2011: 100): „nowe spostrzeżenia, pojęcia i struktury tworzą inne, użyteczne całości, które są szczególnie ważne w stymulowaniu umysłu do swobodnych, twórczych skojarzeń”.

Prezentowany materiał i jego analiza nie pretendują do szerokiej syntezy zagadnienia analogii i jej rodzajów. Celem miało być raczej zarysowanie tła dla rozważań dotyczących edukacyjnego znaczenia analogii, zwłaszcza w grupie najmłodszych uczniów szkoły podstawowej i studentów, którzy wkrótce staną się ich nauczycielami. Może stanie się przyczynkiem do wznoszenia się ponad utarte schematy, które choć budują poczucie bezpieczeństwa, znacznie ograniczają dostrzeganie różnorodnych możliwości i poszukiwanie własnych rozwiązań.

Literatura

- Biela A. (1981), *Psychologiczne podstawy wnioskowania przez analogię*. Warszawa, PWN.
- Biela A. (1989), *Analogia w nauce*. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.
- Bojarska-Sokołowska A. (2021), *Wykorzystanie STEAM-owego projektu w kształtowaniu wybranych pojęć geometrycznych u przedszkolaków*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 52(1).
- Buda S. (2006), *Dynamika analogii*. „Zagadnienia Filozoficzne w Nauce”, 38.
- Czelakowska D. (2011), *Metoda synektyczna a twórcza aktywność uczniów*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica”, 4. https://learninglab.uchicago.edu/Publications_files/Ricland_Simms_2015%20%282%29.pdf, 23.08.2025.
- Gray M.E., Holyoak K.J. (2021), *Teaching by Analogy: From Theory to Practice*. „Mind, Brain, and Education”, 15(3). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/mbe.12288>, 28.08.2025.
- Heick T. (online), *A Guide for Teaching with Analogies* [Przewodnik po nauczaniu za pomocą analogii]. Teachthought. <https://www.teachthought.com/critical-thinking-posts/teaching-with-analogies>, 30.08.2025.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D. (1999). *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Przeł. K. Krużewski. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Jurkowski A. (1967), *Rozumowanie przez analogię u dzieci w wieku szkolnym*. Warszawa, PWN.
- Jurkowski A. (1975), *Ontogeneza mowy i myślenia*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kaproń-Charzyńska I. (2014), *O roli analogii nie tylko w słowotwórstwie*. W: A. Moroz, P. Sobotka, M. Żabowska (red.), *Maiuscula linguistica. Studia in honorem Professori Matthiae Grochowski sextuagesimo quinto dedicata*. Toruń, Instytut Języka Polskiego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Klimasiński K. (1977), *Rola wyobrażeń przestrzennych w rozwoju myślenia dzieci niewidomych*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Wydawnictwo PAN.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2014), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia.
- Koszowski M. (2010), *Fenomen analogii*. „Przegląd Prawno-Ekonomiczny”, 10(1).
- Krygowska Z. (1986), *Elementy aktywności matematycznej, które powinny odgrywać znaczącą rolę w matematyce dla wszystkich*. „Dydaktyka Matematyki”, 6.
- Maruszewski T. (2001), *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Materska M., Tyszka T. (red.) (1997), *Psychologia i poznanie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PAN.
- Muszyńska M. (2005), *Wizualne analogie w edukacji*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Plebańska M., Trojanowska K. (2018), *STEAM-owe Lekcje*. (EPUB). Warszawa, elitera.
- Richland L.E., Simms N. (2015), *Analogy, higher order thinking, and education*. „WIREs Cognitive Science”, 6(2). https://learninglab.uchicago.edu/Publications_files/Richland_Simms_2015%20%282%29.pdf, 23.08.2025.
- Suder A. (2015), *Logis i ja. Ćwiczenia logicznego myślenia. Analogie*. [Produkt elektroniczny]. Kraków, Wydawnictwo WiR.
- Szmidt K.J. (2019), *ABC kreatywności. Kontynuacje*. Warszawa, Wydawnictwo Difin.

Kinga Lisowska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.61.12>

ORCID: 0000-0002-8404-4363

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

kinga.lisowska@uwm.edu.pl

Polska Sobotnia Szkoła w Medway – przestrzeń rozwoju kulturowego dzieci emigrantów polskich w wieku 3–10 lat¹

Summary

Polish Saturday School in Medway – A Space for the Cultural Development of Children of Polish Emigrants Aged 3–10

The article presents the Polish Saturday School in Medway as an example of a space supporting the cultural development of Polish emigrant children aged 3–10. The research was based on qualitative methods of data collection: observation, semi-guided (problem-focused) interviews with teachers and parents, and an analysis of secondary sources. The institution pursues the goals of cultural education through the cooperation of volunteer teachers, parents and students. The results indicate that the school is dominated by a cognitive model of introduction to Polish culture, based on the systematic transfer of knowledge about language, history, literature and national traditions. Education is organized and aimed at developing cognitive competences, conducive to understanding cultural phenomena and identification with national heritage. Elements of the emotional model (celebrations of holidays, patriotic celebrations, artistic activities) support the process of internalization of values and symbols, while the behavioral component (participation in rituals and customs) complements cognitive orientation. The institution is thus a space for intergenerational and community integration, supporting bilingualism and building a bond between the culture of the country of origin and the culture of the country of settlement.

Keywords: cultural education, emigration, culture, Polonia, Polish Saturday Schools

Słowa kluczowe: edukacja kulturowa, emigracja, kultura, Polonia, polskie sobotnie szkoły

Wprowadzenie

Z danych Ministerstwa Spraw Zagranicznych wynika, że na terenie Wielkiej Brytanii działa około 180 polskich sobotnich szkół, prowadzonych przez lokalne organizacje polonijne i skupiających zarówno migrantów czasowych, jak i osiedlonych na stałe (*Polskie szkoły w UK* online). Głównymi celami szkół są: przekazywanie tradycji i kultury polskiej, nauka

¹ Praca została sfinansowana ze środków Naukowego Grantu Rektora Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Edycja nr 3.

języka ojczystego dzieci emigrantów polskich oraz przygotowanie ich do egzaminu GCSE² w zakresie języka polskiego jako języka obcego (ORPEG 2025).

Polska Sobotnia Szkoła w Medway, działająca przy Polskim Klubie w Medway, funkcjonuje od roku szkolnego 2014/2015. Obecnie do szkoły uczęszcza 25 dzieci w wieku przedszkolnym oraz 85 uczniów w wieku 7–16 lat. Są to głównie dzieci urodzone w Wielkiej Brytanii, których co najmniej jeden z rodziców jest pochodzenia polskiego (ORPEG 2025).

Analiza działań Polskiej Sobotniej Szkoły w Medway jako przestrzeni rozwoju kulturowego dzieci emigrantów polskich w wieku 3–10 lat została oparta na koncepcji systemów dynamicznych Esther Thelen (2005). W tym ujęciu przestrzeń rozwoju obejmuje dwa podsystemy: fizyczny i społeczny. Pierwszy dotyczy interakcji dziecka z otoczeniem materialnym, czyli przedmiotami, z którymi ma kontakt. Drugi odnosi się do środowiska społecznego, w którym dziecko nawiązuje relacje z osobami znaczącymi. Przestrzeń fizyczna jest zarazem przestrzenią społeczną, zorganizowaną i nasyoną przedmiotami, które zaspokajają potrzeby dziecka i są nośnikami znaczeń nadawanych przez innych (Brzezińska, Hornowska 2011: 38).

W poruszanej problematyce istotne znaczenie ma także koncepcja Lwa S. Wygotskiego (zob. Filipiak 2015: 15). Podkreśla on, że dziecko przyswaja nie tylko doświadczenia kulturowe zdobyte i przekazywane przez starsze pokolenia, ale również powszechnie akceptowane formy zachowań społecznych obecne w przestrzeniach aktywności kulturowej oraz sposoby myślenia charakterystyczne dla danej kultury i refleksji nad kulturą. Zauważa przy tym, że proces rozwoju kulturowego należy analizować, interpretować i oceniać w dwóch ujęciach. Pierwsze odnosi się do rozwoju naturalnego jednostki i skupia się na jej indywidualnych predyspozycjach oraz możliwościach. Drugie obejmuje doświadczenia nabywane w trakcie interakcji społecznych. Ta właśnie płaszczyzna stanowi fundament rozwoju funkcji psychicznych, intelektualnych, a także jest źródłem zachowań kulturowych oraz działań uznawanych za aktywność kulturową (Zaorska 2012: 30).

Działalność Polskiej Sobotniej Szkoły w Medway została przeanalizowana w zakresie kreowania przestrzeni fizycznej i społecznej, w których dochodzi do interakcji społecznych pozwalających na kształtowanie wśród dzieci zachowań i aktywności kulturowych opartych na tradycji, historii i dziedzictwie Polski.

Założenia badawcze

Celem artykułu jest przedstawienie Polskiej Sobotniej Szkoły w Medway jako przestrzeni rozwoju kulturowego dzieci w wieku 3–10 lat. Odpowiedziano na problem główny – czym charakteryzuje się Polska Sobotnia Szkoła w Medway jako przestrzeń rozwoju kulturowego dzieci emigrantów polskich w wieku 3–10 lat?; jaka jest specyfika pomieszczeń

² General Certificate of Secondary Education to ogólne świadectwo ukończenia szkoły średniej. Egzamin odbywa się w jedenastej klasie – w ostatnim roku obowiązkowej edukacji w Anglii, Walii i Irlandii Północnej.

dydaktycznych placówki i kadry placówki?; jak realizowana jest edukacja kulturowa dzieci emigrantów polskich w placówce?; jaką rolę odgrywają rodzice i nauczyciele w tworzeniu przestrzeni rozwoju kulturowego?

Badania zostały przeprowadzone na podstawie:

1. Obserwacji jakościowej opartej na dyspozycjach (por. Rubacha 2016: 130).
2. Wywiadów indywidualnych, częściowo kierowanych, skoncentrowanych na problemie, przeprowadzonych z rodzicami i nauczycielami, z wykorzystaniem dyspozycji (Rubacha 2016: 150). W wywiadach wzięło udział: 6 nauczycieli, w tym 5 kobiet i 1 mężczyzna; 1 pomoc nauczyciela; 30 rodziców, w tym 20 kobiet i 10 mężczyzn.
3. Analizy źródeł wtórnych: programu pracy placówki i poszczególnych grup oraz materiałów dydaktycznych (Rubacha 2016: 157).

Dyspozycje do obserwacji i wywiadów odnosiły się do: infrastruktury placówki, zajęć i działań społeczno-edukacyjnych prowadzonych w placówce, współpracy rodziców i nauczycieli, interakcji nauczycieli i uczniów. Dane wydobyte ze źródeł wtórnych utworzyły tekst, którego przekaz podlegał analizie w zakresie poszukiwania zmiennych jawnych i ukrytych (Rubacha 2016). Zmienne obserwowalne to wszelkie elementy programów, materiałów dydaktycznych, umożliwiające rozwój kulturowy dzieci w wieku 3–10 lat. Zmienne nieobserwowalne to kody kulturowe zapisane w programach i materiałach dydaktycznych, pozwalające na rozwój kulturowy dzieci emigrantów polskich w Wielkiej Brytanii.

Badania przeprowadzono w grupie rodziców, nauczycieli i uczniów o zróżnicowanym tle kulturowym. Wśród rodziców znaleźli się przedstawiciele małżeństw dwukulturowych i wielokulturowych, z których przynajmniej jedno z rodziców ma polskie korzenie i zaadaptowało się do kultury kraju przyjmującego. Nauczyciele to osoby dwukulturowe, pochodzenia polskiego. Uczniowie natomiast reprezentują różne modele dwukulturowości (zarówno urodzeni w Wielkiej Brytanii, jak i w Polsce) oraz wielokulturowości, wynikającej z połączenia różnych kultur rodzinnych z kulturą kraju osiedlenia.

Materiał uzyskany w wyniku analizy został poddany redukcji, reprezentacji i weryfikacji danych w układzie kołowym – skróceniu według kategorii analitycznych odpowiadających problemom badawczym, z uwzględnieniem warstwowego doboru jednostek. Pozwoliło to na identyfikację elementów składających się na kontekst danych. W procesie weryfikacji zastosowano indukcję analityczną (Rubacha 2016: 259). Wprowadzono system kodowania i kategoryzacji, a kody teoretyczne zostały sformułowane w następujący sposób: pomieszczenia i sale dydaktyczne nie są w pełni przystosowane do działań dydaktycznych; nie wszyscy nauczyciele posiadają kwalifikacje do prowadzenia procesu kształcenia; edukacja kulturowa opiera się na doświadczeniu nauczycieli – wolontariuszy, którzy stosują metody poznawcze, naukę przez zabawę oraz twórczą aktywność; nauczycielami są rodzice zaangażowani w rozwój kulturowy dzieci polskich na emigracji, co oddziałuje na dynamikę interakcji w szkole. Do analizy i opracowania materiałów zebranych podczas wywiadów posłużył następujący system: numer badanego/płeć/skrót roli badanego, np. 1) nauczyciel: 1/K/N; 2) rodzic: 2/M/R.

Polskie sobotnie szkoły w Wielkiej Brytanii jako miejsca rozwoju kulturowego dzieci emigrantów polskich w wieku 3–10 lat

Historia polskich placówek edukacyjnych w Wielkiej Brytanii sięga XIX w., jednak współczesny model szkół sobotnich ukształtował się po II wojnie światowej (Zamecka-Zalas 2018: 204). Olga Zamecka-Zalas (2021: 243) podkreśla, że placówki początkowo powstawały z inicjatywy rodziców, nauczycieli i księży polskich oraz organizacji i stowarzyszeń społecznych. Nauczanie prowadzono w weekendy, w prywatnych mieszkaniach lub lokalach wynajętych od angielskich szkół, a szkoły utrzymywali przede wszystkim rodzice.

Od lat 50. XX w. placówki zaczęły działać pod patronatem organizacji emigracyjnych: Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskiego za Granicą (ZNPZ), Stowarzyszenia Polskich Kombatantów, Polskiej Macierzy Szkolnej (PMS) (Howe 2016: 109). PMS z czasem przejęła funkcję instytucji koordynującej, wspierającej młodzież i nauczycieli (Chwastyk-Kowalczyk 2017: 136). ZNPZ skoncentrowało się na konkursach, odczytach i uroczystościach związanych ze świętami polskimi (Zamecka-Zalas 2021: 244).

Po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej znacznie wzrosła liczba dzieci polskich emigrantów w Wielkiej Brytanii. Zauważono duże zainteresowanie szkołami sobotnimi, jednak w wielu placówkach brakowało miejsc. Pojawił się też problem finansowania edukacji, gdyż rodzice przyzwyczajeni do bezpłatnej oświaty w Wielkiej Brytanii, nie zawsze chcieli ponosić koszty nauki w szkołach polskich. Narastały również różnice w poziomie znajomości języka polskiego. Dzieci nowo przybyłe z Polski traktowały szkoły jako miejsce wsparcia i odpoczynku od trudów adaptacji, a uczniowie urodzeni w Wielkiej Brytanii lub już zaadaptowani postrzegali je jako dodatkowy obowiązek (Zamecka-Zalas 2021: 248). W odpowiedzi na rosnące potrzeby emigranci zaczęli zakładać kolejne placówki, co prowadziło do zróżnicowania programów nauczania i trudności organizacyjnych (Podhorodecka 2013: 27).

Obecnie szkoły sobotnie w Wielkiej Brytanii działają przy lokalnych organizacjach polonijnych, skupiających rodziny i działaczy społecznych. Zarządzane są przez rodziców i nauczycieli – wolontariuszy. Ich finansowanie pochodzi z opłat rodziców oraz wsparcia m.in. Ministerstwa Spraw Zagranicznych, Wspólnoty Polskiej i Fundacji Semper oraz fundacji lokalnych (Zamecka-Zalas 2021: 249).

Nauka odbywa się głównie w soboty, a popołudniami organizowane są koła zainteresowań i zbiórki harcerskie. Do placówek uczęszczają uczniowie w wieku 7–16 lat oraz dzieci w wieku przedszkolnym – grupy są wiekowo jednorodne, ale zróżnicowane językowo. Nauczyciele zobowiązani są do posiadania zaświadczenia o niekaralności oraz kwalifikacji i kompetencji pedagogicznych. W praktyce opierają się na własnych doświadczeniach wychowawczych i legitymują się wykształceniem wyższym, najczęściej humanistycznym lub społecznym. Odpowiadają za program nauczania, opiekę nad dziećmi, przygotowywanie uroczystości i współpracę z rodzicami (Howe 2016: 110).

Sobotnie szkoły koncentrują się na kształtowaniu tożsamości kulturowej dzieci poprzez przekazywanie polskiego dziedzictwa kulturowego: języka, tradycji, zwyczajów i historii. Dzieci w wieku 3–10 lat uczą się mówić, słuchać, a następnie czytać i pisać po polsku.

Młodsze grupy poznają symbole i święta narodowe, a starsze historię Polski w kontekście dziejów Europy i świata. Celem jest wzbudzenie zainteresowania uczniów krajem ojczystym, jego położeniem geograficznym oraz kształtowanie poczucia emocjonalnej więzi i przynależności do kultury polskiej. W pracy dydaktycznej z dziećmi w wieku 3–10 lat uwzględnia się: legendy, opowiadania historyczne, historie i biografie sławnych Polaków, bajki i piosenki uznanych w Polsce twórców. Do głównych tematów, realizowanych od 6. roku życia, należą: „Moi rodzice pochodzą z Polski” i „Polska to moja ojczyzna” (Zamecka-Zalas 2021: 250).

W sobotnich szkołach rozwój kulturowy jest wspierany przez działania pozalekcyjne, które kształtują tożsamość kulturową dzieci. Organizowane są akademie, uroczystości i pikniki z okazji obchodów świąt narodowych oraz wydarzenia integrujące lokalne społeczności. Uczniowie biorą udział w obchodach patriotycznych, konkursach z zakresu znajomości języka polskiego, poetyckich i artystycznych. Przy szkołach funkcjonują drużyny harcerskie i gromady zuchowe, a w większych placówkach – zespoły taneczne i chóry wzorujące się na polskiej twórczości ludowej (Zamecka-Zalas 2021: 251).

Sobotnie szkoły tworzą wspólnoty oparte na zaangażowaniu polskich rodzin. Podczas zajęć dydaktycznych rodzice często przebywają w placówce. Komitety Rodzicielskie dbają o wyposażenie, zbierają fundusze, przygotowują wydarzenia (bale, festyny i warsztaty). Przed świętami są organizowane zajęcia, podczas których rodzice opowiadają o polskich tradycjach i wspólnie z dziećmi wykonują ozdoby lub pisanki (Zamecka-Zalas 2021: 251).

Szkoły wspierają wszechstronny rozwój dzieci: językowy, emocjonalny, społeczny i kulturowy. Dzięki zaangażowaniu nauczycieli, rodziców i wolontariuszy tworzy się środowisko, w którym dzieci czują się ważne, rozumiane i zakorzenione zarówno w polskiej tradycji, jak i w brytyjskiej rzeczywistości. Placówki te odgrywają istotną rolę w wychowaniu dzieci w wielokulturowym środowisku charakteryzującym się dwujęzycznością, tworząc rzeczywistość sprzyjającą nabywaniu poczucia przynależności do wspólnoty językowej i stanowiąc fundament rozwijania tożsamości narodowej uczniów, a także kształtując postawy społeczne oparte na współpracy oraz działaniu w grupie (Howe 2016: 110).

Polska Sobotnia Szkoła Medway – analiza badań własnych

Specyfika pomieszczeń dydaktycznych i kadry

Zajęcia Polskiej Sobotniej Szkoły w Medway odbywają się w salach lekcyjnych wynajętych od St Mary's College w Chatham – administracyjnym centrum dystryktu w hrabstwie Kent, nad rzeką Medway. Dogodna lokalizacja szkoły umożliwia łatwy dojazd uczniom z pobliskich miast, takich jak Rochester i Gillingham. Kadra placówki efektywnie wykorzystuje dostępne pomieszczenia, wyposażone w stoliki i krzeselka dostosowane do dzieci od 6. roku życia, a także tablice interaktywne i projektory. Sala gimnastyczna służy zarówno do zajęć ruchowych, jak i do organizacji uroczystości oraz konkursów. Na zewnątrz znajduje się przestronny, ogrodzony teren z boiskiem i placem zabaw.

Do głównych problemów należy fakt, że Polska Sobotnia Szkoła nie ma dostępu do sal dostosowanych do pracy z grupą dzieci najmłodszych w wieku 3–6 lat. Przed każdymi zajęciami pomieszczenie dydaktyczne wymaga przearanżowania w taki sposób, aby było odpowiednie do działań ukierunkowanych na naukę przez zabawę, muzykę i zajęcia plastyczne. Wszelkie materiały wykorzystywane w trakcie zajęć są przechowywane w specjalnie zamkniętej szafce na terenie obiektu szkoły angielskiej.

Nauczyciele zatrudniani są na zasadach wolontariatu i nie otrzymują wynagrodzenia, lecz jedynie nagrody pieniężne lub zwolnienie z opłat za uczestniczenie ich dzieci w procesie kształcenia. Najmłodszymi dziećmi opiekuje się wolontariuszka, która nie posiada wykształcenia pedagogicznego. Pracę dydaktyczną podjęła wraz z rozpoczęciem uczęszczania jej córki do szkoły. Swoje działania opiera na doświadczeniach związanych z wychowywaniem dziecka oraz na umiejętnościach i kompetencjach odnoszących się do znajomości zasad języka polskiego, kultury i tradycji polskiej. Pomocą nauczycielki jest szesnastoletnia Polka urodzona i wychowana w Wielkiej Brytanii, która nigdy nie uczęszczała do Polskiej Sobotniej Szkoły. Posługuje się językiem polskim w stopniu umożliwiającym rozmowę i pełne rozumienie wypowiedzi innych.

Grupa 55 uczniów w wieku 6–10 lat realizuje edukację w klasach I–III. W placówce funkcjonują dwie klasy pierwsze (po 12 uczniów) oraz dwie klasy drugie (po 10 uczniów), co wynika z różnic w poziomie znajomości języka polskiego, a także jedna klasa III (licząca 11 uczniów). Dzieci biorą udział w zajęciach sportowych prowadzonych przez wolontariusza, który przed emigracją pracował jako nauczyciel wychowania fizycznego w Polsce.

Za proces dydaktyczny w klasie I A odpowiada wykwalifikowana pedagogożka, absolwentka studiów z zakresu pedagogiki ogólnej, resocjalizacji oraz wychowania fizycznego. Klasę I B prowadzi mama jednego ze starszych uczniów, posiadająca wykształcenie humanistyczne. Klasę II A uczy nauczycielka, która ukończyła studia w zakresie mediacji rodzinnych. Wychowawczynią klasy II B jest wolontariuszka z dziesięcioletnim stażem pracy w placówce w Medway. Klasą III opiekuje się nauczycielka z dwudziestoletnim doświadczeniem zdobytym w polskich placówkach edukacyjnych w Wielkiej Brytanii. Wychowawczynie są wspierane przez absolwentów placówki – młodzież, która ukończyła 16. rok życia, zdała egzamin GCSE z języka polskiego i przygotowuje się do podjęcia studiów.

Edukacja kulturowa dzieci polonijnych

Najmłodsze dzieci najlepiej uczą się poprzez zabawę oraz wykorzystanie elementów zajęć artystycznych. Znajomość języka polskiego nabywa jest poprzez wspólne śpiewanie hymnu Polski oraz piosenek:

- patriotycznych, dostosowanych do grupy wiekowej, tj. *Mali patrioci* (Śpiewające Brzdące), *Jestem Polakiem* (Niezwykłe Lekcje Rytmiki), *Ja jestem Polką, a ty Polakiem* (Małe Aniołki);
- współczesnych, znanych w języku angielskim z kanałów streamingowych.

Taki sposób nauczania polskiego sprawia, że uczniowie nie czują się zagubieni, gdy po raz pierwszy słyszą nowe słownictwo. Mogą je porównywać z odpowiednikami w języku angielskim i szybciej, ze zrozumieniem przyswajają treść utworów.

Bardzo to lubią. Śmieją się, skaczą i tańczą. No, szybko im się udaje zapamiętać wiele słów. Czasami to ładniej mówią niż ja. (I/K/P)

Rodzice podkreślają, że jest to ważny proces pomagający w nawiązywaniu porozumienia ich dzieci z dziadkami i innymi członkami rodziny.

Dla nas ważne jest, aby nasza córka rozumiała język polski, żeby wiedziała, co to oznacza, że język polski ma swoje historyczne korzenie. (II/M/R)

Posługiwanie się językiem polskim umożliwia budowanie poczucia przynależności do rodziny i społeczności lokalnej Polonii, a także korzystanie z dorobku polskiego dziedzictwa kulturowego. Jest to element dynamicznego procesu, determinującego kształtowanie tożsamości kulturowej najmłodszego pokolenia emigrantów, rozwijającego ich struktury tożsamościowe, otwierającego na dwu- i wielokulturowość oraz transkulturowość.

W wywiadach nauczyciele i rodzice wskazują, że dzieciom czytane są bajki, baśnie oraz wiersze w języku polskim, wpisujące się w kanon literatury małego dziecka, ale także pozycje popularne wśród polskich dzieci w wieku 3–6 lat. Do pierwszych należy zaliczyć: *Kopciuszka*, *Kota w butach*, *Brzydkie kaczątko*, *Królową śniegu*, *Jasia i Małgosię*, *Mądre bajki* czy też wiersze Władysława Bełzy, a do drugich należą serie: „Kicia Kocia”, „Pucio”, „Basia”, „Mądra Mysz”, „Franklin”. Jak podkreślają nauczyciele, utwory kształtują wśród dzieci postawy ukierunkowane na przyjaźń, szacunek i tolerancję. Uwrażliwiają na realia środowisk dwu- i wielokulturowych, w których (analogicznie do doświadczeń postaci literackich) jednostki nierzadko napotykały trudności w odnalezieniu się w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej. Dzięki namysłowi nad kwestiami: kim jestem? oraz jakie są moje korzenie? dzieci nie tylko uzyskują szansę na zakorzenienie w dziedzictwie kultury pochodzenia, ale również możliwość czerpania z doświadczeń pokoleń kultury kraju przyjmującego.

Z analizy dokumentu oraz wywiadów wynika, że szacunek do symboli narodowych jest wdrażany poprzez edukację plastyczną z zastosowaniem wyklejanek, wycinanek, wydzieranek oraz innych form wyrazu artystycznego o tematyce związanej z historią Polski, polskimi świętami narodowymi, tradycjami i zwyczajami. Dzieci angażują się w przygotowanie flag narodowych na uroczystości upamiętniające Święto Niepodległości, organizowane w ramach działań placówki. Otrzymują kolorowanki z postaciami ubranymi w tradycyjne polskie stroje lub obrazki przedstawiające miejsca charakterystyczne dla historii Polski, ważne zabytki dziedzictwa materialnego, wizerunki osób znaczących w rozwoju różnych dziedzin nauki w Polsce i na świecie oraz bohaterów narodowych. Wspierają starszych uczniów przy tworzeniu wieńców składanych pod lokalnymi pomnikami, upamiętniających żołnierzy poległych podczas II wojny światowej.

W klasach I–III kontynuuje się stosowanie metody nauki przez zabawę. W tym celu są wprowadzane krzyżówki, rebusy i zagadki, których tematyka koncentruje się na języku polskim, historii oraz tradycji Polski. Uczniowie chętnie uczestniczą w kalamburach, przygotowują zadania z polskiego dla swoich koleżanek i kolegów z klasy, a także biorą udział w drużynowych podchodach z zadaniami.

Zdaniem nauczycieli dzięki zabawom tematycznym dzieci poznają symbole narodowe, ważne postacie historyczne oraz wydarzenia, co pomaga w budowaniu tożsamości narodowej, w zrozumieniu, kim są jako Polacy, skąd pochodzą. Tworzenie zadań, udział w kalamburach czy wspólne rozwiązywanie zagadek rozwija umiejętność jasnego wyrażania myśli, wzbogaca słownictwo oraz uczy poprawnej polszczyzny.

Nauka przez zabawę sprawia, że chętniej przyswajają treści kulturowe, które kojarzą z przyjemnością i pozytywnymi emocjami. Nauka nie jest dla nich przymusem. (V/K/N)

Rodzice podkreślają, że zagadki i zabawy dotyczące polskich zwyczajów, legend, świąt uczą dzieci szacunku do dziedzictwa kulturowego oraz budują poczucie dumy z bycia częścią wspólnoty narodowej. Ich zdaniem zabawy zespołowe uczą dzieci działania we wspólnocie, co oddziałuje na rozwój społeczny i postrzeganie kultury jako struktury współdzielonej.

Bawią się, cieszą, śmieją. Szkoła Polska nie jest nudnym obowiązkiem, a czasem spędzonym w gronie przyjaciół. (XX/M/R)

Z wywiadów przeprowadzonych z nauczycielkami wynika, że w pracy dydaktycznej wykorzystywane są również teksty literatury polskiej, np.: *Akademia Pana Kleksa*; *Bolek i Lolek*; *Karolcia* oraz wiersze Jana Brzechwy i Juliana Tuwima. Zajęcia nie polegają tylko na nauce czytania i pracy z tekstem w języku polskim, ale również na zrozumieniu przesłań i wartości zawartych w tych utworach. Według nauczycieli analiza postaw bohaterów i podejmowanych przez nich decyzji wspiera rozwój emocjonalny i moralny dzieci, ucząc ich empatii, odwagi, współpracy oraz odróżniania dobra od zła.

Zarówno dzieci w grupie przedszkolnej, jak i wczesnoszkolnej biorą czynny udział w uroczystościach szkolnych, związanych ze świętami narodowymi oraz przedsięwzięciach ukierunkowanych na podtrzymywanie polskich tradycji. Działania te stanowią jeden z nośników wiedzy o kulturze polskiej, w tym zwyczajach panujących wśród społeczności lokalnych, w placówkach szkolnych w kraju, jak i w domowym zaciszu.

Szczególnymi wydarzeniami są rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego.

W szkole brytyjskiej nie ma zwyczaju, aby odświętnie ubrane dzieci przychodziły na początek roku albo z kwiatkami żegnały się z nauczycielem przed wakacjami. (I/K/N)

Poczet sztandarowy, hymn narodowy. Wszystkie te sprawy, związane z zachowaniem na apelu, takie jak komendy bacność, to te nasze dzieci poznają tutaj, w szkole polskiej. (II/M/R)

Tego rodzaju uroczystości kształtują u dzieci szacunek do symboli narodowych oraz hymnu państwowego. Wprowadzają całą społeczność szkolną w świat wartości i tradycji, które od pokoleń są pielęgnowane w polskich placówkach edukacyjnych. Dzieci dostrzegają, że jest to także podniosła chwila dla ich rodziców, którzy z dumą obserwują, jak ich pociechy odbierają dyplomy za udział w konkursach czy otrzymują nagrody za zaangażowanie na rzecz szkoły. Jednocześnie na każdym uroczystym apelu rozpoczynającym rok szkolny odbywa się pasowanie na ucznia, które nie występuje w angielskich placówkach edukacyjnych.

Dzieci nie mogą się doczekać, kiedy staną się pełnoprawnymi uczniami. Jest to dla nich wyjątkowe wydarzenie, poprzez które czują się bardziej związane ze wspólnotą zgromadzoną przy placówce. (III/M/N)

Z przeprowadzonych obserwacji wynika, że zakończenie roku szkolnego to także czas podsumowań wszelkich akcji, konkursów i działań odbywających się w placówce. Podczas głównego apelu dzieci otrzymują dyplomy i nagrody, a rodzice i nauczyciele – podziękowania. Natomiast w klasach szkolnych odbywają się spotkania, w trakcie których uczniom są wręczane świadectwa oraz upominki.

Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym czynnie uczestniczą w cyklicznych przedsięwzięciach związanych z historią Polski, realizowanych w Polskiej Sobotniej Szkole w Medway. Do wydarzeń tych należą m.in.: Dzień Edukacji Narodowej, Narodowe Święto Niepodległości, Narodowy Dzień Pamięci „Żołnierzy Wyklętych”, Dzień Pamięci Ofiar Zbrodni Katyńskiej, Święto Chrzta Polski, Święto Pracy, Święto Flagi Rzeczypospolitej Polskiej oraz rocznica uchwalenia Konstytucji 3 Maja. Najmłodsze dzieci oraz uczniowie klas I–III angażują się w przygotowanie dekoracji szkolnych i występów artystycznych, obejmujących recytacje wierszy i wykonywanie pieśni patriotycznych. Rodzice podkreślają, że stanowi to dla dzieci duże przeżycie związane z wysiłkiem opanowania krótkiego tekstu w języku polskim i zaprezentowania go przed szerszą publicznością. Udział w takich inicjatywach sprzyja zakorzenieniu w tradycji narodowej, partycypowaniu w zbiorowej pamięci historycznej oraz kształtowaniu poczucia przynależności do wspólnoty europejskiej, której tożsamość została ukonstytuowana przez podobne doświadczenia historyczne.

Dzieci w wieku 3–10 lat wraz z całą społecznością szkolną aktywnie uczestniczą w Polonijnym Dniu Dwujęzyczności (Polish Bilingual Day), który od 2015 r. odbywa się w każdy trzeci weekend października.

Celem ustanowienia tego święta było przybliżenie Polakom żyjącym poza granicami kraju wartości i zalet edukacji dwujęzycznej. (I/K/N)

Biorą także udział w Międzynarodowym Dniu Języka Ojczystego, który przypada 21 lutego.

Międzynarodowy Dzień Języka Ojczystego przypomina nam, jak ważny jest język w budowaniu kultury i tożsamości. Dbając o język ojczysty, dbamy o to, kim jesteśmy jako naród. (IV/K/N)

W ramach tych wydarzeń są organizowane festyny rodzinne, w trakcie których najmłodsze dzieci i uczniowie klas I–III wraz ze społecznością szkolną przygotowują językowe stoiska edukacyjne z zadaniami i konkursami. Uczniowie mogą doświadczyć bogactwa językowej różnorodności i uświadomić sobie znaczenie języka w zachowaniu polskiego dziedzictwa kulturowego.

W placówce organizowane są wydarzenia wpisane w tradycje i zwyczaje polskie, takie jak: jasełka i spotkanie bożonarodzeniowe, Dzień Kobiet, Dzień Matki, Dzień Dziecka. Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, wspólnie ze starszą młodzieżą szkolną, przygotowują występy artystyczne oraz kartki i ozdoby świąteczne. Wszystko odbywa się z wykorzystaniem języka polskiego, np. są śpiewane okolicznościowe piosenki: *Kiedy babcia była mała; Piosenka dla Dziadka* oraz kolędy polskie, np. *Cicha noc, Bóg się rodzi, Dzisiaj w Betlejem*.

Poprzez wspomniane działania uczniowie kształtują szacunek do polskiej tradycji oraz rozumieją jej znaczenie w kontekście historii i współczesności. Udział w organizacji przedstawień, występów czy wspólnych spotkań rodzinnych uczy współpracy, rozwija kreatywność, a także wzmacnia więzi społeczne wśród dzieci, rodziców i nauczycieli. Wydarzenia te stanowią także okazję do promowania polskiej kultury w środowisku brytyjskim.

W trakcie tych przygotowań jesteśmy jedną wielką rodziną – rodziną z Polski. (V/K/N)

Wszyscy się angażujemy, każdy z nas w domu ma jakieś elementy ubioru czy pomaga nauczyć się dzieciom tekstu. No, ale to jest takie piękne, jak te nasze dzieciaki się w to wszystko włączają. (IV/K/R)

Analiza źródeł i materiał zgromadzony podczas wywiadów pozwalają stwierdzić, że uczniowie biorą udział w akcjach i konkursach skierowanych do dzieci emigrantów polskich w Wielkiej Brytanii. Przedstawiciele klas II i III uczestniczą w cyklicznym konkursie „Wierszowisko”, realizowanym od 2012 r. Indywidualnie i zespołowo przygotowują wiersze na temat wskazany przez organizatorów. Jednocześnie reprezentują szkołę w Konkursie Ortograficznym Szkół Polonijnych w Anglii i Walii o Złote Pióro Konsula Generalnego RP w Londynie. Nauczyciele podkreślają, że:

recytacja wierszy rozwija poczucie rytmu, brzmienia i piękna języka polskiego, a konkursy ortograficzne uczą dbałości o poprawność językową. Przekłada się to na głębsze rozumienie i szacunek do kultury narodowej. (I/K/N)

Dzieci nabywają kompetencji kulturowych, poznają wartości uniwersalne zawarte w poezji. Poprzez przygotowanie do konkursów uczą się interpretować teksty, rozumieć ich przesłanie, a także prezentować je z należytą ekspresją. To szansa – jak twierdzą rodzice – na budowanie tożsamości i pewności siebie oraz wzmacnianie poczucia własnej wartości i umiejętności występowania przed publicznością.

Rola rodziców i nauczycieli w tworzeniu przestrzeni rozwoju kulturowego

Rozwój kulturowy dzieci w wieku 3–10 lat jest efektem ścisłej współpracy nauczycieli i rodziców, którzy wspólnie tworzą spójną i bogatą przestrzeń edukacyjną. Zarówno w pracy dydaktycznej, jak i w działaniach wychowawczych kładzie się duży nacisk na naukę języka polskiego, pielęgnowanie tradycji narodowych oraz budowanie tożsamości kulturowej dzieci mieszkających poza granicami Polski.

Tworzymy jedną wielką wspólnotę. Każde dziecko jest nasze. (II/M/N)

Bez zaangażowania rodziców wiele z naszych działań nie miałooby sensu. To dzięki naszej wspólnej pracy możemy uczyć dzieci języka polskiego i przekazywać im naszą kulturę i tradycję. (IV/K/N)

Nauczyciele zaznaczają, że rodzice aktywnie wspierają proces kształcenia, uczestniczą w wydarzeniach i uroczystościach szkolnych, przygotowują dekoracje, stroje oraz dzielą się swoją wiedzą i doświadczeniami. Ich obecność i zaangażowanie wzmacniają przekaz kulturowy w placówce oraz pokazują dzieciom, że polska tożsamość jest ważną częścią ich codziennego życia.

Widać, że dla rodziców pielęgnowanie polskiej kultury ma znaczenie. Naprawdę, to buduje most między szkołą a domem. (II/M/N)

Nauczyciele są również rodzicami uczniów Polskiej Sobotniej Szkoły, kreowanie przestrzeni edukacyjnej przenoszą więc na grunt środowiska domowego. W działania edukacyjne włączają członków swoich rodzin, na stałe lub czasowo znajdujących się w Wielkiej Brytanii. W dynamice zachodzących interakcji w placówce odzwierciedla się zatem charakter rodzinnych przeżyć i doświadczeń, które pozwalają na emocjonalną integrację dzieci z kulturą przodków.

Rodzice w wywiadach podkreślają, że nauczyciele odgrywają znaczącą rolę w planowaniu i realizacji zajęć opartych na literaturze dziecięcej, historii, sztuce i zwyczajach ludowych. Poprzez zabawy tematyczne, konkursy recytatorskie, zajęcia plastyczne, wspólne śpiewanie piosenek czy naukę o polskich świętach narodowych uczniowie poznają wartości kulturowe i uczą się funkcjonowania w dwóch systemach kulturowych. Rodzice zwracają uwagę, że posiadanie przez nauczycieli własnych dzieci w placówce oddziałuje na ich zaangażowanie i empatyczne podejście do organizacji procesu dydaktycznego. Przygotowują jego elementy z uwzględnieniem indywidualnych cech i predyspozycji uczniów, gdyż znają ich i obserwują w sytuacjach pozaszkolnych.

Szkoła daje naszym dzieciom to, czego nie daje szkoła angielska, tj. kontakt z polską kulturą, historią, językiem. To ważne, że nauczyciele wkładają w to tyle serca. (XV/K/M)

Wspólne działania nauczycieli i rodziców budują środowisko sprzyjające rozwojowi kompetencji językowych i społecznych dzieci w wieku 3–10 lat oraz tworzą fundamenty dalszego świadomego ich uczestnictwa w kulturze polskiej (niezależnie od miejsca zamieszkania). Współpraca rodziców i nauczycieli jest szczególnie widoczna podczas przygotowywania i realizacji uroczystości szkolnych, świąt narodowych i wydarzeń związanych z polską tradycją.

Podsumowanie

Polska Sobotnia Szkoła w Medway to ważna przestrzeń wspierająca rozwój kulturowy dzieci polskich emigrantów w wieku 3–10 lat. Placówka stanowi środowisko, w którym przenikają się i wzajemnie oddziałują dwa podsystemy – fizyczny i społeczny (Brzezińska, Hornowska 2011: 38). Działalność szkoły w znacznym stopniu przyczynia się do podtrzymywania tożsamości narodowej uczniów polonijnych oraz wzmacniania ich więzi z kulturą polską. W badaniach potwierdzono także wysoki poziom zaangażowania nauczycieli, uczniów i rodziców w proces edukacyjny, co świadczy o skuteczności stosowanych rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych.

W badanej placówce dominuje poznawczy model wprowadzania w polską kulturę, realizowany poprzez systematyczne przekazywanie wiedzy o języku, historii, geografii, literaturze i tradycjach narodowych. Edukacja ma charakter zorganizowany i świadomie ukierunkowany na rozwijanie kompetencji poznawczych uczniów, dzięki którym możliwe jest rozumienie zjawisk kulturowych i identyfikacja z dziedzictwem narodowym. Elementy modelu emocjonalnego, obecne zwłaszcza w obchodach świąt, uroczystościach patriotycznych i działaniach artystycznych, pełnią funkcję wspierającą proces internalizacji wartości i symboli kultury. Z kolei komponent behawioralny, związany z praktycznym uczestnictwem w polskich rytuałach i zwyczajach, uzupełnienia orientację poznawczą.

W pracy dydaktycznej wykorzystuje się metody aktywizujące oraz naukę przez zabawę, a także integruje elementy języka polskiego, historii, literatury, symboliki narodowej i tradycji świątecznych. Dzięki aktywnym formom nauczania możliwe jest skuteczne wspieranie rozwoju emocjonalnego, społecznego i językowego dzieci (zwłaszcza w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym) oraz kształtowanie świadomości znaczenia dziedzictwa kulturowego w życiu każdej jednostki. Mnogość organizowanych uroczystości, przedsięwzięć z okazji świąt państwowych oraz działań wpisanych w tradycję polską sprzyja aktywnemu zaangażowaniu dzieci we wspólne przeżywanie wydarzeń ważnych dla narodu polskiego. Jednocześnie poprzez systematyczne działania edukacyjne i społeczne szkoła jest miejscem promowania pozytywnej tożsamości dzieci emigrantów oraz wzmacniania ich więzi z krajem pochodzenia, bez osłabiania procesu adaptacji do kultury kraju przyjmującego.

W ujęciu teoretycznym zaobserwowany model funkcjonowania szkoły odpowiada integracyjnemu modelowi akulturacji według koncepcji Johna W. Berry'ego (1997), który zakłada możliwość równoczesnego utrzymywania kultury pochodzenia i adaptacji do kultury kraju przyjmującego. Działalność szkoły wpisuje się również w założenia socjalizacji

kulturowej (Filipiak 2015: 15), rozumianej jako proces wprowadzania jednostki w świat symboli, wartości i znaczeń konstytuujących daną wspólnotę. Polska Szkoła Sobotnia w Medway pełni zatem funkcję pomostu międzykulturowego, umożliwiając uczniom rozwijanie kompetencji dwukulturowych oraz świadome uczestnictwo zarówno w kulturze polskiej, jak i brytyjskiej.

Nauczyciele i rodzice wspólnie tworzą specyficzne środowisko edukacyjne oparte na współpracy, zaangażowaniu, polskiej tradycji i wartościach narodowych przekazywanych z pokolenia na pokolenie. W związku z tym interakcje zachodzące w przestrzeni szkoły, a także rodzinny charakter relacji między członkami społeczności przyczyniają się do wzmacniania tożsamości narodowej, rozwijania dwujęzyczności oraz kształtowania kompetencji międzykulturowych i transkulturowych wśród dzieci emigrantów polskich w Wielkiej Brytanii. Budowanie trwałej i wspierającej relacji między rodzicami a nauczycielami tworzy środowisko edukacyjne, w którym dzieci czują się bezpieczne i emocjonalnie związane z kulturą pochodzenia. Włączanie zarówno rodziców, jak i uczniów w życie szkoły sprzyja integracji międzypokoleniowej oraz podtrzymywaniu ciągłości przekazu kulturowego w środowisku emigracyjnym.

Literatura

- Berry J.W. (1997), *Immigration, acculturation and adaptation*. „An International Review”, 46.
- Brzezińska A.I., Hornowska E. (2011), *Przestrzeń dziecka*. „Academia”, 21(3).
- Chwastyk-Kowalczyk J. (2017), *Polskie czasopisma emigracyjne wspierające edukację w Wielkiej Brytanii w latach 1946–2017*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1–2.
- Filipiak E. (2015), *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Howe B. (2016), *Polish Education in the United Kingdom*. W: K. Zechenter (red.), *Po polsku na Wyspach. A Guide for Parents of Bilingual Children*. Londyn, PUNO.
- ORPEG (2025), *Polska Sobotnia Szkoła w Medway*. Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. <https://www.orpeg.pl/db/web/database/entry/7390>, 17.07.2025.
- Podhorodecka A. (2013), *Ostatnie dziesięciolecie. Historia Polskiej Macierzy Szkolnej 2003–2013*. Londyn, Polska Macierz Szkolna.
- Polskie szkoły w UK* (online), Polska w Wielkiej Brytanii. <https://www.gov.pl/web/wielkabrytania/polskie-szkoly-w-uk>, 17.07.2025.
- Rubacha K. (2016), *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Editions Spotkania.
- Thelen E. (2005), *Dynamic systems theory and the complexity of change*. „Psychoanalytic Dialogues”, 15(2).
- Zamecka-Zalas O. (2018), *Rola rodziców i szkoły w edukacji dzieci na emigracji na przykładzie Polskiej Szkoły Przedmiotów Ojczyźnych im. Tadeusza Kościuszki w Londynie*. „Wychowanie w Rodzinie”, 26.
- Zamecka-Zalas O. (2021), *Wychowanie dziecka w polskiej kulturze w warunkach emigracji na przykładzie polskich szkół sobotnich w Londynie*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, 20(2).
- Zaorska M. (2012), *Rozwój kulturowy dziecka w koncepcji Lwa S. Wygotskiego*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika”, 28.

Maja Mańkiewicz

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.61.13>

ORCID: 0009-0004-1172-4394

Uniwersytet Śląski w Katowicach

maja.mankiewicz86@gmail.com

Językowy obraz śmierci zwierząt. Esej o tabuizacji w literaturze skierowanej do dzieci

Summary

The Linguistic Image of the Death of Animals. An Essay on the Taboo in Literature for Children

The author examines changes in socio-cultural discourse on death. The analysis examines the use of euphemization and tabooization in children's literature. The focus of the analysis was on the linguistic image of the world, which is revealed in the way death is conceptualized in the lexical, stylistic, and narrative layers of the examined texts. The visual aspects of selected publications are presented in a contextual approach as complementary factors to the verbal layer, potentially reinforcing the meanings generated by it. However, using a multimodal perspective allows us to capture the cooperation between different semiotic codes that co-create the emotional and cognitive dimension of the young reader's reception of the text. The author also addresses the issue of attributing subjectivity to animals and how their voice is subordinated to an anthropocentric narrative perspective.

Keywords: animal death, cultural taboos, euphemism, children's literature

Słowa kluczowe: śmierć zwierząt, tabu kulturowe, eufemizacja, literatura dla dzieci

Wprowadzenie

Podczas doboru materiału badawczego skoncentrowałam się na utworach z zakresu literatury dziecięcej, w których autorzy wprost ukazują motyw śmierci zwierzęcia pozaludzkiego. Mam świadomość znaczącej roli, jaką w tego typu publikacjach pełni warstwa wizualna – „w utworach dla najmłodszych ilustracje najczęściej prowadzą do uporządkowania świata przedstawionego w słowie, budują «mały świat dziecka», rysunki stają się konkretyzacją słów obecnych w książce” (Kruszyńska 2012: 185) – wspierająca proces interpretacji i porządkowania treści (Cackowska i in. (red.) 2017). W niniejszym opracowaniu nie podejmuję szczegółowej analizy książki obrazkowej, skupiając się na warstwie językowej, poprzez którą kształtowany jest sposób przedstawienia śmierci.

Szczególne uwagę poświęciłam trzem współczesnym utworom literackim, w których w odmienny sposób ujęto zagadnienie zgonu, zarówno w warstwie fabularnej, jak i estetyczno-symbolicznej. Ponadto do rozważań włączam trzy teksty kontekstowe,

pozwalające uchwycić ewolucję sposobu przedstawiania motywu śmierci zwierząt w literaturze dziecięcej na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci. Analizując wybrane utwory, szczególną uwagę poświęciłam przemianom zachodzącym w społeczno-kulturowym dyskursie dotyczącym śmierci, a także zjawiskom, takim jak eufemizacja i tabuizacja w tekstach adresowanych do dzieci. Istotne jest dla mnie również przyjrzenie się sposobom przedstawiania zwierząt pozaludzkich w literaturze dziecięcej oraz rozważenie, czy są one ukazywane jako pełnoprawne podmioty.

Zwrot we współczesnym dyskursie literackim dotyczącym śmierci

Gabriela Niemczynowicz-Szkopek w jednym ze swoich artykułów opisuje zmiany, jakie zachodzą w kulturowym dyskursie o śmierci. Procesy prywatyzacji umierania, a także lęk w jego kontekście stają się zjawiskami zauważalnymi szczególnie od drugiej połowy XX w. Wiążą się one także z narastającym problemem komunikacji dotyczącym własnej emocjonalności oraz regresem kulturowej świadomości zgonu. „Do początków XIX wieku ludzie umierali w domach, nie w szpitalach i domach opieki czy hospicjach. W starożytnym Rzymie istniał zwyczaj przejmowania ostatniego tchnienia umierającego przez członków rodziny. Jeszcze w XVIII wieku publiczne egzekucje były na porządku dziennym. Dzięki temu dzieci wiedziały, jak wygląda osoba umierająca, wisielec czy trup. (...) Obecnie ludzie rzadko umierają w domach, zwłaszcza w miastach. Śmierć stanowi temat tabu, nie jest celebrowana, bowiem przypomina o nietrwałości i ułomności człowieka (...)” (Niemczynowicz-Szkopek 2020: 196–197).

Ograniczenie kontaktu ze śmiercią to rzeczywiste zjawisko powiązane m.in. z wyciszeniem tematu śmierci w szeroko rozumianej przestrzeni społeczno-kulturowej, a także ukrywaniem żalu po stracie bliskiego. Dotyka ono szczególnie osób najmłodszych, które ze względu na swoją niedojrzałość są traktowane przez opiekunów jako jednostki wymagające ochrony przed potencjalnie traumatyzującą treścią dotyczącą również śmierci. Mimo że „(...) izolująca się jako osobny etap rozwoju dziecięcość pojawia się przecież jako kategoria kulturowa relatywnie późno” (Borkowski 2016: 10), dziecko, jako jednostka doświadczająca zarówno własnego, jak i obcego zgonu, jest traktowane zupełnie odmiennie niż dorosły. Zostało ono bowiem częściowo lub całkowicie wyłączone z uczestnictwa w rytuałach pożegnalnych oraz całego cyklu żałoby (Borkowski 2016: 10).

We współczesnej literaturze dla dzieci zaczyna się powracać do przedstawiania bohaterów w relacji ze śmiercią czy śmiertelnością. Autorzy chcą bowiem wspomagać upowszechnianie wiedzy dotyczącej zgonu oraz procesów powiązanych z umieraniem (Borkowski 2020: 193), co z kolei umożliwia wyposażenie rodziców w zaplecze merytoryczne, które zorientowane jest szczególnie „(...) na kwestie komunikacyjne, objaśniające, jak dziecko wspierać, jak z nim pracować nad przejściem procesu żałoby” (Borkowski 2020: 189).

Twórcy otwierają się zatem na różne perspektywy oraz korzystają z licznych środków literackich, dzięki którym są w stanie zaszcześcić w swoim utworze pierwiastek dydaktyczny

oraz skonfrontować czytelnika z tematyką umierania. Poprzez nazywanie oraz określanie pewnych zjawisk można bowiem skutecznie przyczynić się do wyedukowania dziecka nie tylko na płaszczyźnie merytorycznej, lecz także emocjonalnej. Jak zauważa Bernadeta Niesporek-Szamburska: „Największy lęk u najmłodszych wywołuje bowiem to, co nienazwane i czego boją się także dorośli. «Nazywanie» problemu przez tekst może nieść niedoroślemu czytelnikowi nieocenioną pomoc, ofiarują mu – szukającemu «w literaturze współczesności, aktualności, odbicia świata, w którym sam żyje» – próby rozwiązań trudnych dla niego sytuacji” (2018: 125).

Za badaczką przyjmuję zatem, że uczynienie śmierci jawnym przedmiotem współczesnego dyskursu kulturowego jest jedną z elementarnych ról literatury kierowanej do niedorośłych czytelników (Niesporek-Szamburska 2018: 126). Zamierzam jednak dowieść, że konieczne jest także przystosowanie języka oraz odpowiednie formułowanie stwierdzeń w kontekście zagadnienia śmierci, aby oprócz samego ilustrowania procesów umierania i zgonu przekazywać te zagadnienia w sposób przystępny dla danego odbiorcy.

Sposoby obrazowania śmierci w literaturze dziecięcej

W analizowanych tekstach można wyróżnić trzy podejścia do objaśniania tematyki mortalnej w kontekście eufemizacji: całkowite wyłączenie eufemizmów z warstwy językowej przy jednoczesnym wykorzystaniu słownictwa dotyczącego procesów umierania dostosowanego do wieku odbiorców, użycie zarówno zwrotów bezpośrednio opisujących samą śmierć, jak i form eufemizujących, a także stworzenie narracji bazującej na wykorzystaniu wyłącznie wyrażen tabuizujących zagadnienie zgonu.

W utworze *Gęś, śmierć i tulipan* Wolfa Erlbrucha pojawiają się elementy symboliczne, lecz nie wkraczą one bezpośrednio w warstwę komunikacji między postaciami. Dzięki subtelnemu ukształtowaniu warstwy metaforycznej utwór zyskuje rozbudowane przesłanie bez jednoczesnego tabuizowania zagadnień mortalnych. Postrzeganiu śmierci jako zjawiska naturalnego i nieuniknionego sprzyja zastosowanie przez autora prostych, zwięzłych komunikatów, które dotyczą jedynie tego, co istotne.

Już od dłuższego czasu gęś coś przeczuwała. – Kim jesteś i dlaczego się za mną skradasz? – Miło, że mnie wreszcie zauważyłaś – powiedziała śmierć. – Jestem śmierć. Gęś przerażała się. Trudno się jej dziwić. – Przyszłaś po mnie? – zapytała. – Jestem przy tobie od twoich narodzin, tak na wszelki wypadek. – Na wszelki wypadek? – zapytała gęś (Erlbruch 2008: 8–9).

Zjawiskiem antycypującym zgon może się stać jej dosłowne nadejście. Gęś „od dłuższego czasu coś przeczuwała” (Erlbruch 2008: 2) i jak się okazało, była to skradająca się za nią śmierć. Zbliżający się kres zostaje również zasygnalizowany w sposób alegoryczny, poprzez obraz opadających płatków śniegu, które symbolizują przemijanie i nieuchronność końca. W kontekście alegorii należałoby także wspomnieć o ostatniej ilustracji w tejże

publikacji. Zobrazowana zostaje na niej bowiem Śmierć, obok której przedstawiono lisa w pogoni za zającem. Stanowi to oczywiste odwołanie do motywu *danse macabre*. Według autora zapewne istotne było wskazanie, że wszystkie jednostki są wobec śmierci równe. Warto zaznaczyć, że symbole, alegorie i metafory nie stanowią częstych środków wyrazu w twórczości dla dzieci poruszającej temat śmierci. Może to wynikać z dążenia autorów do odtabuizowania tego zagadnienia bądź z przekonania, że zbyt złożone, symboliczne obrazowanie mogłoby utrudnić młodemu odbiorcy pełne zrozumienie istoty śmierci.

Należy także podkreślić, że Śmierci, pomimo trupiego wyglądu, nie należałoby określić mianem strasznej. Przybiera ona postać przyjaznej kostuchy, ubranej w płaszcz w kratkę, a także dzierżącej w dłoni czarnego tulipana. Sylwetka bohaterki nawiązuje do jednego z zakorzenionych w naszej kulturze wizerunków śmierci, a mianowicie kostuchy, czyli szkieletu z kosą (Niesporek-Szamburska 2018: 131). Jednak jest raczej niewielkich rozmiarów, a dokładnie – wielkości samej Gęsi, co może wynikać z próby zrównania jej ze zwierzęciem. Śmierć nie jest ani gwałtowna, ani brutalna (zdarza się jej nawet żartować), a jej relacja z Gęsią bazuje na bliskości oraz wzajemnej trosce. W procesie przechodzenia żałoby oraz w towarzyszącym jej cierpieniu istotną rolę odgrywają bowiem czynniki poprawiające jakość życia, takie jak: obecność bliskiej osoby, wspólne milczenie, rozmowa czy gest bliskości (Józefowicz 2016: 165). Autor unaocznia więc dziecku, „(...) że warto stworzyć ze śmiercią własną relację, doceniając jednocześnie jej istotę i sens” (Niesporek-Szamburska 2018: 139). Śmierć zostaje tutaj ponadto włączona w cykl życia – jest bowiem przy nas od samego poczęcia, „tak na wszelki wypadek” (Erlbruch 2008: 5).

Tulipan należący do Śmierci staje się również symbolem rytuału żałobnego. Bohaterka pozostawia go przy ciele Gęsi, ułożonej na tafli wody, podobnie jak bliscy zmarłych składają kwiaty na grobach. Ostatecznie zarówno Gęś, jak i tulipan zostają porwani przez nurt rzeki, co można odczytać jako metaforę przejścia, gdzie kwiat stanowiłby „przepustkę do innego świata”, przypominając obol ofiarowany Charonowi (Niesporek-Szamburska 2018: 131).

W przestrzeni utworu pojawiają się także bezpośrednie rozważania dotyczące życia po śmierci, np. „niektóre gęsi mówią, że potem zamieniają się w anioły, będą w siedzieć na chmurce i patrzeć na ziemię” (Erlbruch 2008: 14) lub „niektóre gęsi mówią też, że głęboko pod ziemią jest piekło, w którym złe gęsi się smażą” (Erlbruch 2008: 15). Sama Śmierć nie rozstrzyga jednak, która z tych wizji jest prawdziwa. Erlbruch, unikając religijnego dogmatyzmu, wybiera szczerą i przyznaje, że nikt, nawet Śmierć, nie zna odpowiedzi na pytanie o to, co dzieje się po śmierci. Zabieg ten otwiera przestrzeń dla indywidualnych interpretacji i odzwierciedla różnorodność ludzkich wyobrażeń o kresie istnienia.

Przedstawienie śmierci jako nieodłącznego towarzysza od momentu narodzin umożliwia zniwelowanie strachu w kontekście własnej śmiertelności oraz pozwala na postrzeganie jej jako naturalnego aspektu życia. Z tego powodu autorzy tekstów dla dzieci często sięgają po rozwiązania, które „wykraczają (...) poza paradygmaty określonych religii i podporządkowanych im obrzędów, koncentrując się na naturalności śmierci, jej biologicznym i symbolicznym wymiarze oraz afirmatywnym podejściu do życia” (Slany 2018: 38). Dzięki temu czytelnik „(...) zdobywa umiejętność przenoszenia własnych doświadczeń na procesy

zachodzące w naturze” (Slany 2018: 43). Przemijanie staje się w tym ujęciu zjawiskiem wpisanym w porządek biologiczny świata, przyroda zaś jest „zarówno punktem wyjścia, punktem odniesienia, jak i najdoskonalszym wzorcem przemijania, cyklicznego ruchu natury” (Niesporek-Szamburska 2018: 135).

Nazajutrz, bardzo wczesnym rankiem gęś obudziła się pierwsza. Nie umarłam! – pomyślała sobie. Dała śmierci kuksańca w bok. – Nie umarłam! – zagęgała uszczęśliwiona (Erlbruch 2008: 16–17).

Płatki śniegu kołysały się w powietrzu. Coś się stało. Śmierć przyjrzała się gęsi. Gęś już nie oddychała. Nie ruszała się (Erlbruch 2008: 28).

W omawianej publikacji śmierć zostaje ukazana poprzez bezpośrednie sformułowania mające na celu objaśnienie tego zjawiska. Czytelnik nie napotyka tu żadnych form eufemizacji ani przemilczeń, które mogłyby utrudnić zrozumienie zamierzeń autora. Wiadomości o nadchodzącej śmierci nie są zdawkowymi, urwanymi komunikatami, które dla dziecka mogłyby być mylące. W utworze pojawiają się bowiem pogłębione rozważania, pozwalające na pełne zrozumienie omawianej tematyki przy jednoczesnym wykorzystaniu jednoznacznego i precyzyjnego języka (Slany 2018: 41). Dziecko konfrontuje się więc z realistycznym obrazem umierania, który w utworze Erlbrucha zostaje dodatkowo poszerzony o odniesienia do sfery religijnej i duchowej (Slany 2018: 40–41). Jednocześnie należy stwierdzić, że twórca tego utworu ukazuje, że umieranie może się wiązać ze strachem, jednak odpowiednio dobrane środki językowe sprawiają, iż przedstawienie to nie budzi w młodym odbiorcy lęku. Te wszystkie zabiegi umożliwiają zatem przeprowadzenie dziecka przez skomplikowany proces poznawczy i emocjonalny (Sikorska 2018: 176).

Innym sposobem osławiania tematu śmierci jest częściowe wykorzystywanie eufemizmów, prawdopodobnie wynikające z przekonania, że dzięki temu utwór nie wprowi niedorosłego czytelnika w zakłopotanie lub nie wywoła u niego lęku. Takie rozwiązanie stanowi próbę przełamania tabu przy jednoczesnym zachowaniu autentyzmu, odpowiada bowiem doświadczeniu dziecka, które w rzeczywistości nie zawsze styka się z bezpośrednim językiem opisu śmierci. Zjawisko to jest dostrzegalne m.in. w publikacji *Żegnaj, panie Muffinie!* Ulfa Nilssona.

W tekście można dostrzec wyraźną granicę pomiędzy komunikacją rodzica oraz dziecka a elementami funeralnymi, które są ściśle powiązane z wyrażeniami eufemistycznymi. W wypowiedziach właściciela świnki morskiej pojawiają się przede wszystkim bezpośrednie sformułowania, zaczerpnięte od ojca, przedstawionego w utworze jako wzór postępowania. Wyrazy takie jak „śmierć” czy „umrzeć” występują tu wyjątkowo często, co pozwala młodemu czytelnikowi oswoić się z ich znaczeniem oraz nauczyć, jak mówić o śmierci w prosty i akceptujący sposób. Nilsson przeciwstawia się tym samym prywatyzacji zgonu, a zarazem unika kreowania fałszywego obrazu kulturowej rzeczywistości.

W warstwie wizualnej są zauważalne również symptomy starzenia się bohatera, jego ciało stopniowo słabnie, traci siły, co odzwierciedlają ilustracje przedstawiające

pochylenie sylwetki i postępujące oznaki fizjologicznego upływu czasu (Dziuban 2010: 140–141). Obraz ten współgra z językowym ujęciem starości: wypowiedzi pana Muffina stają się krótsze, bardziej refleksyjne i nacechowane rezygnacją. Współdziałanie warstwy słownej i wizualnej wzmacnia zatem przekaz dotyczący ograniczeń i emocjonalnych aspektów procesu starzenia, nadając opowieści wymiar zarówno fizjologiczny, jak i emocjonalny.

Pan Muffin daje radę obgryźć jedynie róg listu. Potem coś go kłuje i strasznie boli w brzuchu. Kładzie się. I nagle umiera (Nilsson 2008: 31–32).

Pan Muffin nie żyje. Pan Muffin odszedł w czwartek rano w wieku lat siedmiu. (...) Opuścił też nieskończoną liczbę wnuków, które mieszkają w różnych miejscach. Pan Muffin pozostawił po sobie wielką pustkę i wielką tęsknotę. Ale w głębi duszy będziemy zawsze razem (Nilsson 2008: 33).

Opuścił nas nasz ukochany Pan Muffin. Aniołek świnki przyszedł, uśmiechnął się i odszedł. Pogrzeb odbędzie się w rogu ogrodu (Nilsson 2008: 33).

Autorzy literatury dziecięcej zazwyczaj unikają przedstawiania samego momentu śmierci. Wyjątkiem są m.in. utwory *Żegnaj, panie Muffinie!*, w którym ukazuje się zwłoki znajdujące się na niewielkich rozmiarów katafalku: „Pan Muffin leży na katafalku z łapkami w górze i sztywnym, skostniałym pyszczkiem” (Nilsson 2008: 35), a także *Gęś, śmierć i tulipan*, w której Śmierć delikatnie podnosi ciało martwej gęsi i zanosi je do najbliższej rzeki, symbolicznie przywracając je naturze. Jedną z metod osławiania młodego odbiorcy z tematem śmierci jest także wprowadzenie motywu rytuału pogrzebowego. Między innymi w *Żegnaj, panie Muffinie!* czytelnik zetknie się z funeralnym wymiarem zgonu.

(...) zostaje ostrożnie umieszczony w pudełku wyłożonym pięknym, miękkim mchem. A obok niego znajdują się te rzeczy, które najbardziej lubił: Mała gliniana świnka morska, która wygląda dokładnie jak Wiktoria, rysunek z sześciorgiem uroczych dzieci, trochę migdałów, chrupkie pieczywo, kawałek ogórka. I ostatni z ostatnich listów (Nilsson 2008: 37).

Aby wyrazić żal po śmierci bohatera, żałobnicy z całego kraju płaczą oraz odśpiewują pieśni. W tekście zostają zobrazowane ponadto klepsydra pogrzebowa oraz jedynek gazety, które służą do przedstawienia informacji na temat śmierci oraz pogrzebu pana Muffina. W tym kontekście należy także wspomnieć o terapeutycznej roli śmiechu i humoru (Grzybowski 2019: 11). Przedstawiony fragment ma wymiar humorystyczny, co wynika z silnej hiperbolizacji całej sekwencji pogrzebowej.

Twórcy czasami decydują się również na całkowitą tabuizację śmierci w przestrzeni narracyjnego dialogu. Mimo że śmierć staje się w analizowanych utworach główną osią rozważań, ukrywa się jej rzeczywisty wymiar przed odbiorcą. Zabieg ten ma na celu dostosowanie treści do percepcji dziecka, może jednak potęgować poczucie lęku i niepewności wobec niejasno przedstawionego zjawiska.

W *Opowieści o Błękitnym Psie, czyli o rzeczach trudnych dla dzieci* Beaty Majchrzak zagadnienia śmierci nie ukazuje się wprost. W celu jej określenia wykorzystuje się wyrażenia banalizujące jej obraz. Czytelnik najczęściej spotyka się z komunikatem, że postacie umierające tak naprawdę „znikają”, „odchodzą” lub „udają się w podróż”, co może skłonić do przypuszczeń, iż kiedyś wrócą. W efekcie narracja zaprzecza ostateczności zgonu i daje w złudną nadzieję na ponowne spotkanie ze zmarłym. Opisy te często odwołują się do nieokreślonych, symbolicznych przestrzeni, do których trafiają umierający, co pozbawia młodego odbiorcę okazji do poznania kulturowych form osławiania śmierci i refleksji nad jej nieuchronnością. Należałoby jednak zaznaczyć, że w tekście czytelnik zetknie się z biologicznym obrazowaniem zgonu. Historia Modraszka jest bezpośrednią egzemplifikacją rzeczywistego cyklu życia tego owadów. Wiele gatunków modraszków umiera bowiem w ciągu jednego dnia lub paru dni od przepoczwarczenia.

W utworze szczególny nacisk położono na znaczenie dialogu pomiędzy umierającym a jego bliskimi. Komunikacja ta opiera się jednak na eufemizmach, które zamiast łagodzić przekaz, prowadzą do licznych nieporozumień. Brak zrozumienia intencji Modraszka przez jego przyjaciół odzwierciedla typową reakcję dzieci na zawoalowane komunikaty dotyczące śmierci. Jak zauważają Władysław i Kinga Gorodetscy (2024: 118), stosowanie tego rodzaju środków językowych może skutkować dezorientacją i utrudniać oswojenie się z pojęciem śmierci, które w literaturze dziecięcej powinno być raczej stopniowo normalizowane niż ukrywane.

– Jejciu, ależ piękny ten dzień! – westchnął rozmarzony konik w czasie pikniku. – Chciałbym, żeby się nigdy nie skończył. – Wszystko się kiedyś kończy – powiedział Modraszek. – I właśnie... – E tam, jutro będzie znów piękny dzień – przerwała mu lokomotywa. – A potem znowu i znowu, i tak ciągle. – Nie zawsze – upierał się motyl. – Nie zawsze wstanie dla nas nowy dzień (Majchrzak [b.d.]: 80).

– Muszę odejść – oznajmił krótko Modraszek. – Chcesz się wyprowadzić? Dlaczego, źle ci tu? – zapytała zaskoczona Srebrna Kotka. (...) – Jestem motylem. My żyjemy krótko. Moje życie dobiega końca. Muszę odejść na zawsze (Majchrzak [b.d.]: 81–82).

Należy zatem założyć, że teksty, w których do opisanie śmierci nadmiernie wykorzystuje się eufemizmy, mogą ostatecznie doprowadzić do zinfantylizowania sposobu, w jaki nie-dorosły czytelnik będzie postrzegać sam zgon. Można uznać ponadto, że przez niektórych twórców dziecko jest uznawane za istotę pozbawioną świadomości śmierci (Ślany 2018: 36). Nie przedstawia mu się bowiem wprost biologicznej natury procesów umierania oraz faktycznego obrazu zgonu, lecz jedynie wycinek kulturowej rzeczywistości, na który nałożone zostaje piętno tabu.

Eufemizmy takie jak: „odszedł”, „zniknął”, „przyszedł po mnie Czas” nie sprawiają, że dany temat stanie się dla młodego odbiorcy bardziej przystępny. Mogą natomiast doprowadzić do tego, że dziecko za dorosłym przyjmie narrację niemówienia o umieraniu, co absolutnie nie przyczyni się do lepszego zrozumienia tego zagadnienia. „Są one [eufemizmy] bowiem

komunikatami dwuznacznymi i nie wzbudzają w odbiorcy dziecięcym właściwych emocji” (Slany 2018: 37). Eufemizację należałoby zatem całkowicie zredukować, aby dziecko mogło się nauczyć mówić o śmierci oraz wyrażać wszelkie emocje wprost (Slany 2018: 37). Jak wskazuje Katarzyna Slany, eufemizacja może mieć ponadto inne poważne konsekwencje: „Dzieci mają jednak świadomość emocji dorosłych, lecz respektują narzucone im tabu, by o śmierci nie rozmawiać. Wywołuje to w nich często strach, niepewność oraz przekonanie, że uczucia opiekunów są przytłaczające, co w późniejszym wieku prowadzić może do lęków egzystencjalnych, traumatyzujących, paranoidalnych, pozostających na całe życie” (2018: 36).

Zwierzęce narracje w przestrzeni antropocentrycznej

W wybranych tekstach można zaobserwować pośrednie nadanie zwierzętom prawa do odczuwania złożonych emocji, traumy oraz straty. Należy zatem rozpatrzyć, czy analizowana w niniejszej pracy twórczość mogłaby być przyczynkiem do rozwoju nurtów posthumanistycznych w obrębie polskiej literatury, szczególnie w kontekście zwierzęcych narracji. W celu ich określenia wykorzystuję definicję Anny Barcz, według której: „Narracje zwierzęce (zoonarracje) dotyczą tych tekstów kultury, w których funkcjonowanie pozaludzkich zwierząt, czy jakiś sposób ich przejawiania się, ale przede wszystkim zwierzęce doświadczenie ma bezpośredni wpływ na rozumienie danego tekstu” (2015: 143). Samo wykorzystanie zwierzęcia jako narratora nie wystarcza, by uznać tekst za taki, który rzeczywiście przedstawia doświadczenie istot pozaludzkich i popularyzuje o nich wiedzę. Warunkiem jest skupienie uwagi na podmiocie nieludzkim, bez jednoczesnego wykorzystania go w celu symbolicznego ukazania prawd dotyczących świata antropocentrycznego.

W analizowanych utworach widoczna jest wyraźna tendencja do nadawania zwierzętom podmiotowości. Autorzy opisują ich emocje i przeżycia, włączając je w obszar doświadczeń dotąd zarezerwowanych dla człowieka. Już samo wykorzystanie zwierzęcych bohaterów do rozmowy o śmierci wskazuje na próbę zrównania ich umierania z ludzkim (Slany 2018: 44). W żadnym z tekstów nie pojawiają się określenia wulgarne czy pejoratywne, takie jak „zdychanie” czy „padlina”; zamiast tego stosuje się język właściwy dla ludzkiej śmierci, co sprzyja budowaniu empatycznej, pozbawionej hierarchii perspektywy (Barcz 2013b: 108). W niektórych książkach zwierzęce imiona i gatunki zapisywane są wielką literą, a w *Żegnaj, panie Muffinie!* dodatkowo pojawia się zwrot grzecznościowy w tytule, oba te zabiegi wzmacniają indywidualizację i podmiotowy wymiar bohaterów.

Zwierzęta jednak pozostają w różnym stopniu antropomorfizowane, a narracja o nich wciąż jest podporządkowana ludzkiemu punktowi widzenia. Tym samym dochodzi do ich wpisania w języki antropocenu (Szaj 2023: 4), w których zwierzęcy głos istnieje jedynie jako forma prozopoei – literackiego „nadania twarzy” (Szaj 2023: 8). Zwierzęce doświadczenie zostaje przefiltrowane przez ludzką percepcję: nie przedstawia się

biologicznego wymiaru życia i śmierci, lecz ich kulturowo przetworzoną wersję, dostosowaną do wrażliwości dziecka. Brakuje przy tym strategii indywidualizujących, które mogłyby nadać bohaterom jednostkowy, niepowtarzalny charakter (Barcz 2013a: 70).

W kontekście zmian związanych z nieantropocentryczną narracją należy uwzględnić także utwory XX-wieczne pierwotnie lub wtórnie kierowane do dziecięcych czytelników. W poprzednim stuleciu bowiem zupełnie odmiennie kreowało się postacie zwierzęce czy też narracje ich dotyczące. Autorzy nie koncentrowali się na wypukleniu zwierzęcej podmiotowości czy przedstawieniu istot pozaludzkich jako tych równych człowiekowi, co wynikało z ówczesnego kulturowego statusu zwierzęcia.

W tekstach literackich powstałych w XX w. dochodziło czasami do banalizacji śmierci istot pozaludzkich. W ten sposób motyw zgonu został zrealizowany w baśni *Śmierć kurki* autorstwa Wilhelma oraz Jacoba Grimmów. Autorzy w swoim tekście zrelacjonowali historię dwóch zwierząt gospodarskich mierzących się z problemem własnej śmiertelności. Ich zgon był nie tylko naturalną częścią rzeczywistości, lecz wręcz aspektem tak nieważkim, że człowiek zupełnie nie musiał się nim przejmować. Los owych istot miał jedynie służyć zobrazowaniu pewnych zagadnień czy też zrealizowaniu konceptów twórczych. Uznać można tym samym, że twórcy nie zdecydowali się na stworzenie przestrzeni, w której można byłoby omówić doświadczenia oraz przeżycia zwierząt.

Pewnego razu kogucik z kurką poszły do lasu na orzechy i umówiły się z sobą, że które z nich znajdzie ziarenko orzecha, to się z drugim podzieli. I oto kurka znalazła duży, duży orzech i chciała zjeść go sama. Ale orzech był tak twardy, że go przełknąć nie mogła; orzech utkwiał jej w gardle i złąkla się, że się dusi. Woła tedy kurka: – Kogutku! Proszę cię, biegnij co sił i przynieś mi wody, bo się zaduszę. (...) Niesie teraz wodę do kurki, lecz zaledwie przybył na miejsce, patrzy, a kurka już się zadusiła i leży martwa! (...) Teraz kogucik został sam z kurką, wykopał jej grób, ułożył ją w nim, potem usypał mogiłkę, siadł na niej i martwił się tak długo, aż i sam umarł. I tak wszystko powymierało (Bracia Grimm [ok. 1925]: 11–16).

Śmierć istot pozaludzkich może zostać ponadto przemilczana, jak w opowiadaniu *O psie, który jeździł koleją* Romana Pisarskiego. Autor zdecydował się na przedstawienie emocji oraz przeżyć jedynie ojca Adele, który ze względu na nieszczęśliwy wypadek został zmuszony do podjęcia działań związanych prawdopodobnie z przeniesieniem oraz zutylizowaniem zwłok Lampo. W przestrzeni narracji brakuje ponadto określeń dotyczących śmierci psa czy też jego ewentualnego cierpienia. Zabiegi tego typu zupełnie nie przyczyniają się do nadania zwierzętom podmiotowości. Niemówienie o ich zgonie to także brak uwzględnienia ich reakcji emocjonalnych. Niektórzy twórcy literaccy mieli na uwadze jedynie ludzką perspektywę i w kontekście zagadnienia zwierzęcego zgonu relacjonowali doświadczenie człowieka. Tym samym w momencie śmierci istot pozaludzkich analizie poddawano wyłącznie przeżycia ludzkich świadków tego zdarzenia czy procesu.

Na szynach trzeciego toru, w odległości kilkudziesięciu metrów od pędzącej lokomotywy, bawiła się najspokojniej mała Adele. Obaj mężczyźni rzucili się w jej kierunku skacząc przez tory. Byli jeszcze spory kawałek od dziecka, gdy wyprzedził ich Lampo. Odbił się jak gumowa piłka i dał potężnego susa tuż przed samą lokomotywą. Zdążył pchnąć dziewczynkę. (...) Adele otrzępywała właśnie sukienkę z piasku. – Adele! Spojrzała na ojca i uśmiechnęła się. Zapewne nie zdawała sobie dobrze sprawy z tego, co się stało. Nadbiegł maszynista. Z okna wyjrzało kilku zaciekawionych pasażerów. Zawiadowca wziął córeczkę na ręce i wrócił na stację. Wiedział, że za chwilę będzie musiał pójść po Lampo, który został tam, pod kołami. Usiadł i ukrył głowę w dłoniach (Pisarski 2020: 40).

Postacie zwierzęce niejednokrotnie przedstawiano także w roli przedmiotu użytkowego wykorzystywanego przez ludzi. Odzierano je tym samym z jakiejkolwiek podmiotowości oraz godności. Między innymi foki z reportażu Czesława Centkiewicza *Anaruk, chłopiec z Grenlandii* w formie przedmiotów miały jedynie służyć ludzkim potrzebom, a ich doświadczenia oraz emocje nie należały do elementów koniecznych do zasygnalizowania w warstwie narracyjnej tekstu. Postrzeganie zwierząt w kategorii mięsa oraz materiału wiązało się ze skrajną brutalizacją obrazu ich śmierci czy relacji z człowiekiem. Należy również zaznaczyć, że twórcy, wykorzystując ten sposób obrazowania zgonu, nie tylko mogliby narazić dzisiejszego czytelnika na szok poznawczy ze względu na różnice kulturowe wynikające ze zmian w obrębie społecznego postrzegania zgonu, ale także przyczynić się do ukształtowania w nim postaw zupełnie nieskorelowanych z empatią czy zrozumieniem.

Dopiero za trzecim razem myśliwym udało się podpłynąć do foki na odległość rzutu harpunem. Foka trafiona znikła w morzu, ale w tym miejscu na powierzchni wody utrzymywał się pęcherz skórzany napełniony powietrzem i przywiązany rzemieniem do harpuna. (...) Wyciągnęliśmy na brzeg upolowane foki. Za pomocą długich noży – żaden myśliwy nigdzie nie rusza się bez takiego noża – zabraliśmy się do ściągania skór i ćwiartowania mięsa. Eskimosi kilkoma zręcznymi ruchami odcinali skórę, którą oddawali kobietom, i szybko dzielili zdobycz. Gromadka dzieci otoczyła ich ze wszystkich stron, wiedziały one doskonale, że dostaną ulubiony przysmak – delikatny, o słodkawym smaku tłuszcz znajdujący się tuż pod skórą (Centkiewicz 2016: 9–10).

Istotom pozaludzkim oddaje się zatem współcześnie głos, lecz autor manipuluje nim w taki sposób, aby zrealizować wszelkie zagadnienia istotne dla wychowania jednostki ludzkiej. Stanowi to próbę zbliżenia się do świata przyrody, lecz jeszcze nie w pełni udaną. W tym przypadku także można powrócić do zagadnień procesów empatii, lecz niestety przejęcie postawy Innego, którym byłoby zwierzę, tutaj także się nie dokona. Dojdzie do skrzyżowania się przeżyć ludzkich ze zwierzęcymi, dla czytelnika jednak może pozostawać nieuchwytnie, że ma do czynienia się z podmiotem, który sam o sobie stanowi (Barcz 2013a: 78).

Podsumowanie

Do rozpatrzenia zostaje więc kwestia, czy autorzy wybranych utworów faktycznie mają na celu ponowne włączenie dziecka w obręb tematyki śmierci, czy nadal starają się je przed śmiercią uchronić pomimo tworzenia dla niedorosłego czytelnika sprzyjających warunków do skonfrontowania się z tym zagadnieniem. W omówionych tekstach realizuje się bowiem m.in. wszystkie cechy wyróżnione przez Magdalenę Sikorską, jakimi są: intymność, zaufanie wraz ze szczerością oraz artyzm, których obecność konieczna jest, aby utwór można było uznać za odpowiedni w kontekście możliwych rozważań dziecka nad tematyką mortalną (Sikorska 2018).

Dla niektórych twórców problematyka śmierci, podobnie jak inne fundamentalne komponenty ludzkiego doświadczenia, takie jak strata czy choroba, które również powinny być prezentowane dziecku w sposób całościowy (Urbańczyk 2015: 62–63), nadal stanowi zagadnienie trudne, podlegające mechanizmom tabuizacji. Nie należałoby zatem twierdzić, że refleksja tanatologiczna zagościła w literaturze dziecięcej na stałe. Próby realizacji tematu śmierci są bowiem obecne, natomiast jedynie niewielka liczba tekstów w pełni otwiera się na rozważania w kontekście omawianych zagadnień i umożliwia niedorosłym odbiorcom dogłębne zapoznanie się z tematem śmierci.

Literatura

Literatura podmiotowa

- Erlbruch W. (2008), *Gęś, śmierć i tulipan*. Tłum. Ł. Żebrowski. Warszawa, Hokus-Pokus.
- Majchrzak B. (2013), *Opowieść o Błękitnym Psie, czyli o rzeczach trudnych dla dzieci*. Il. A. Chabros. Poznań, Papiilon.
- Nilsson U. (2008), *Żegnaj, panie Muffinie!* Tłum. A.-C. Tidholm, il. H. Dymel-Trzebiatowska. Gdańsk, EneDueRabe.

Literatura kontekstowa

- Bracia Grimm [Grimm Jacob Ludwig Karl, Grimm Wilhelm Karl] [ok. 1925], *Śmierć kurki* [w:] tychże, *Trzy pióra. Baśń fantastyczna*. Tłum. M. Rościszewski, il. H. Tom. Warszawa, F. Korn. <https://tiny.pl/dc87v>, 30.04.2024.
- Centkiewicz C. (2016), *Anaruk, chłopiec z Grenlandii*. Warszawa, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”.
- Pisarski R. [2020], *O psie, który jeździł koleją*. Il. K. Bilka. Wyd. 4. Kraków, Wydawnictwo Greg.

Literatura przedmiotowa

- Bakke M. (2011), *Studia nad zwierzętami: od aktywizmu do akademii i z powrotem?* „Teksty Drugie”, 3.
- Barcz A. (2013a), *Posthumanizm i jego zwierzęce odgłosy w literaturze*. „Teksty Drugie”, 1/2.
- Barcz A. (2013b), *Zwierzęta mają głos*. „Teksty Drugie”, 1/2.

- Barcz A. (2015), *Wprowadzenie do zookrytyki (teorii zwierzęcych narracji)*. „Białostockie Studia Literaturoznawcze”, 6.
- Borkowski I. (2016), *Dzisiaj oswoimy śmierć. Tanatopedagogiczna literatura adresowana do dzieci na współczesnym rynku książki*. „Bibliotheca Nostra”, 1.
- Borkowski I. (2020), *Literatura o tematyce tanatycznej adresowana do najmłodszych – problemy dostępności, odbioru, recepcji na polskim rynku wydawniczym*. „Filoteknos”, 10.
- Cackowska M., Dymel-Trzebiatowska H., Szyłak J. (red.) (2017), *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*. Poznań, Instytut Kultury Popularnej.
- Dziuban A. (2010), *Spółeczny obraz starości i postrzeganie własnego ciała w procesie starzenia się. Przegląd piśmiennictwa*. „Gerontologia Polska”, 3.
- Gorodetski W., Gorodetska K. (2024), *Etyka śmierci w literaturze dziecięcej na materiale książki „Ostatni dżem babci”*. „Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach”, 33.
- Grzybowski P.P. (2019), *Praktyczne cele i aspekty kształcenia tanatologicznego pedagogów i nauczycieli*. W: J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (red.), *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*. Gdańsk, Via Medica.
- Józefowicz A. (2016), *Oswajanie z przemijaniem – temat śmierci we współczesnej literaturze dla dzieci. Terapeutyczne walory wybranych powieści*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, 3.
- Kruszyńska E. (2012), *Książka obrazkowa i jej rola w rozwoju dzieci – wprowadzenie w problematykę*. „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne”, 3.
- Niemczynowicz-Szkopek G. (2020), *Tabu a świat niedorosłego odbiorcy. Rozmowa z dziećmi o cierpieniu, śmierci i samobójstwie na podstawie wybranych przykładów współczesnej literatury dziecięcej*. W: E. Rudnicka, H. Witkowska (red.), *Autodestrukcja. Sytuacje graniczne we współczesnej kulturze*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Niesporek-Szamburska B. (2018), *Obrazowanie śmierci w literaturze dziecięcej*. W: K. Slany, (red.), *Śmierć w literaturze dziecięcej i młodzieżowej*. Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Sikorska M. (2018), *Czy każdy umiera w samotności? Motyw śmierci w książkach obrazkowych*. W: K. Slany (red.), *Śmierć w literaturze dziecięcej i młodzieżowej*. Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Slany K. (2018), *Śmierć we współczesnej literaturze dla dzieci – łamanie tabu?* W: K. Slany, (red.), *Śmierć w literaturze dziecięcej i młodzieżowej*. Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Szaj P. (2023), *O językach antropocenu – uwagi wstępne*. „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica”, 11.
- Szumka D. (2024), *Zmęczenie słowami? Polikodowość – wyzwanie badawcze lingwistyki (tekstu) XXI wieku?* „Prace Językoznawcze”, 26.
- Urbańczyk L. (2015), *Śmierć w literaturze i kulturze dziecięcej, czyli o problemach dziecięcej tanatologii*. „Amor Fati”, 1.

Autorzy/Authors

Katarzyna Andrzejewska – mgr, Szkoła Podstawowa nr 56 im. Andrzeja Struga w Gdańsku, Poland

Patrycja Brudzińska – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Daiva Jakavonytė-Staškuvienė – Prof. Vytautas Magnus University, Education Academy, Lithuania

Kaja Jakóbczyk-Roman – studentka PPiW, Uniwersytet Gdański, Poland

Jan Amos Jelinek – dr hab., prof. APS, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Poland

Małgorzata Joanna Karwasz – dr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Poland

Alicja Komorowska-Zielony – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Małgorzata Kowalik-Olubińska – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Poland

Piotr Kowzan – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Jolita Kudinovienė – Assoc. Prof., PhD Vytautas Magnus University, Education Academy, Lithuania

Kinga Lisowska – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Poland

Maja Mańkiewicz – lic., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Poland

Agnieszka Nowak-Łojewska – dr hab., prof. AMW, Akademia Marynarki Wojennej im. Boh. Westerplatte w Gdyni, Poland

Małgorzata Pilecka – dr, Akademia Ateneum w Gdańsku, Poland

Grażyna Szyling – dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

Lista recenzentów w roku 2025/ List of Reviewers in 2025

(w kolejności alfabetycznej/ in alphabetical order)

- Małgorzata Cackowska** – Uniwersytet Gdański/ University of Gdansk (Poland)
Maksymilian Chutorzański – Uniwersytet Szczeciński/ University of Szczecin (Poland)
Ewa Filipiak – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy/ Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz (Poland)
Waldemar Furmanek – Uniwersytet Rzeszowski/ University of Rzeszów (Poland)
Bogusława Dorota Gołębnik – Uniwersytet Dolnośląski DSW/ DSW University of Lower Silesia (Poland)
Agnieszka Iwanicka – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
Jan Amos Jelinek – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej/ The Maria Grzegorzewska University (Poland)
Anna Józefowicz – Uniwersytet w Białymstoku/ University of Bialystok (Poland)
Alicja Jurgiel-Aleksander – Uniwersytet Gdański/ University of Gdansk (Poland)
Ewa Kochanowska – Uniwersytet Bielsko-Bialski/ University of Bielsko-Biala (Poland)
Kinga Kuszak – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
Maria Mendel – Uniwersytet Gdański/ University of Gdansk (Poland)
Renata Michalak – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
Dorota Misiejuk – Uniwersytet w Białymstoku/ University of Bialystok (Poland)
Henryk Mizerek – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/ University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)
Artur Modliński – Uniwersytet Łódzki/ Univesity of Lodz (Poland)
Inetta Nowosad – Uniwersytet Zielonogórski/ University of Zielona Góra (Poland)
Małgorzata Obrycka – Uniwersytet Gdański/ University of Gdansk (Poland)
Beata Przyborowska – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu/ The Nicolaus Copernicus University in Toruń (Poland)
Maria Szczepaska-Pustkowska – Uniwersytet Gdański/ University of Gdansk (Poland)
Agnieszka Szplit – 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**. 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**,
- w osobnych plikach tabele, rysunki i zdjęcia zamieszczone w artykule.

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

Teksty nadsyłane do redakcji „Problemów Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, szczegółowo opisanej na stronie **<https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/recenzja>**.

Wymogi redakcyjne

Przyjmujemy artykuły wyłącznie w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia i ryciny należy zamieścić w tekście oraz przysłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość całego tekstu (z abstraktami i bibliografią) nie może przekroczyć 40 tys. znaków (ze spacjami). W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:

- tekst – font Times New Roman 12; interlinia 1,5; marginesy standardowe,
- na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (maks. 200 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (maks. 5) w językach polskim i angielskim,
- przypisy bibliograficzne powinny być zawarte w tekście artykułu (styl amerykański), składać się z nazwiska autora i roku wydania oraz strony cytowanej publikacji po dwukropku, ujętych w nawias, np.: (Kowalski 2006: 32),
- gdy przytoczone są dwie publikacje tego samego autora wydane w tym samym roku, zapisujemy: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b),
- przy cytowaniu pracy dwóch autorów umieszczamy nazwiska obu oddzielone przecinkiem, np.: (Piotrowski, Kowalski 2007). Jeżeli autorów jest trzech lub więcej, podajemy pierwsze nazwisko i dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006),
- przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, powinny być ograniczone do absolutnego minimum. Umieszcza się je na dole strony i kolejno numeruje,
- fotografie znajdujące się w tekście powinny zawierać numerację oraz źródło. Dodatkowo autor artykułu załącza zgodę na ich publikację w czasopiśmie. W wersji papierowej PWE zamieszczamy zdjęcia czarno-białe,
- wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, ułożone w układzie alfabetycznym według podanego niżej wzoru.
 - dla druków zwartych adres bibliograficzny obejmuje: nazwisko, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł pracy kursywą, po kropce miejsce wydania, po przecinku wydawnictwo, np.:

Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.

Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.

Olechnicki K. (2003), *Technika, praktyka i sztuka eseju fotograficznego*. W: K. Olechnicki (red.), *Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
 - w przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.:

Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).

Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?*, „Theory and Psychology”, 8(1).
 - opis artykułu ze strony WWW obejmuje: nazwisko autora i tytuł, adres internetowy, datę dostępu, np.:

Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.

Polityka prywatności

Zgodnie z Rozporządzeniem Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony danych osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych) (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej) (dalej: RODO) oraz w związku z Ustawą z dnia 10 maja 2018 r. o ochronie danych osobowych (Dz. U. 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**, 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**.

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 Bążyńskiego 8.

2. The personal data administrator has appointed an information security administrator (future data protection officer) with whom you can contact us at (+48) 58 523 24 59 or e-mail address: **poin@ug.edu.pl**.
3. Your personal data will be processed only for **accomplishing the publishing process and distributing publications**.
4. The legal basis for the processing of your personal data is art. 11 sec. 1 item 9 of the Law on Higher Education.
5. Providing your personal data by you is a statutory requirement necessary to fulfil the purposes set forth in point 3 on the basis of the act specified in point 4.
6. Your personal data will be processed on behalf of the data controller by authorized employees only for the purposes referred to in paragraph 3.
7. Your personal data will be stored for an indefinite period.
8. Your personal data will not be disclosed to third parties, except as provided for by law.
9. Under the rules laid down in the provisions of the RODO, you shall have:
 - the right to access the content of your data,
 - the right to rectify them when they are inconsistent with the actual state,
 - the right to remove them, limit processing and transfer data – in cases provided for by law,
 - the right to object to the processing of data,
 - the right to lodge a complaint to the supervisory body – the President of the Office for Personal Data Protection, if you decide that the processing of your personal data violates the provisions on the protection of personal data.

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

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

- Index Copernicus
(<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/publiseringsskanaler/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

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.

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).

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