

HORYZONTY DZIECIĘCYCH ZNACZEŃ

Kreowanie środowiska
uczenia się

pod redakcją
Jolanty Bonar
Moniki Wiśniewskiej-Kin
Anny Buły

WCZESNA EDUKACJA



HORYZONTY DZIECIĘCYCH ZNACZEŃ

Kreowanie środowiska
uczenia się



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
Łódzkiego

HORYZONTY DZIECIĘCYCH ZNACZEŃ

Kreowanie środowiska
uczenia się

pod redakcją
Jolanty Bonar
Moniki Wiśniewskiej-Kin
Anny Buły

WCZESNA EDUKACJA



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2019

Jolanta Bonar, Monika Wiśniewska-Kin, Anna Buła – Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Wieków Dziecięcego
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Hanna Krauze-Sikorska

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Izabela Baran

SKŁAD I ŁAMANIE

Munda – Maciej Torz

KOREKTA TECHNICZNA

Leonora Gralka

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: fragment rysunku dziecięcego

Autor: Daria, 6 lat, Przedszkole Miejskie nr 40 w Łodzi

© Copyright by Authors, Łódź 2019

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2019

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.08555.18.0.K

Ark. wyd. 8,3; ark. druk. 9,0

ISBN 978-83-8142-117-1

e-ISBN 978-83-8142-118-8

<https://doi.org/10.18778/8142-117-1>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

Spis treści

Wstęp.....	7
Bogusław Śliwerski Krytycznie o stanie badań i awansów naukowych w pedagogice wczesno- szkolnej	13
Wiesława Leżańska Działania polskich pedologów jako dobre tradycje badań nad dzieckiem ..	29
Joanna Sosnowska Organizacja i zadania miejskich placówek wychowania przedszkolnego w Łodzi w okresie międzywojennym	43
Alina Wróbel Relacja teoria – praktyka jako element myślenia pedagogów wczesnej edu- kacji	59
Krzysztof J. Szmidt Twórczość dzieci jako przedmiot sporu romantyków z realistami w świetle najnowszych koncepcji kreatologii pedagogicznej	71
Marta Uberman Od kształtu koła do wizerunku człowieka – obrazowanie figuratywne dziecka w perspektywie poszukiwań archetypowo-mitycznych symboli kultury	83
Elżbieta Płóciennik Twórczość jako predyktor mądrości dziecka w starszym wieku przed- szkolnym statusem	97

Anna Buła

Najmłodszy uczniowie filozofują – w horyzoncie dziecięcej dyskusji o prawdzie, wolności i pięknie	109
---	-----

Jovita Vaškevič-Buś

Twórcza aktywność uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej w zakresie pisania opowiadań inspirowanych obrazkiem	121
--	-----

Karolina Skarbek

Pobudzanie rozwoju dziecięcych uzdolnień matematycznych	131
---	-----

Noty o Autorach	143
-----------------------	-----

Wstęp

Tytuł książki *Horyzonty dziecięcych znaczeń* jest wynikiem wielu rozmów o istocie i znaczeniu współczesnych debat poświęconych dziecku i wczesnej edukacji. W ich efekcie podjęliśmy decyzję o zainicjowaniu refleksji wokół napięć i nieoczywistości w tym obszarze. Nasze rozważania dotyczą krytycznego namysłu nad kondycją wczesnej edukacji, potencjału dziecka i jego sposobów doświadczania świata, środowiska edukacyjnego rozwijającego kompetencje dzieci, twórczego charakteru procesu uczenia się oraz metodologicznych aspektów badań dziecka i dzieciństwa.

Tom pierwszy stał się zapisem wielowątkowej dyskusji w perspektywie konstruktywistycznej i kognitywistycznej wokół dzieciństwa jako zespołu dziecięcych doświadczeń, przeżyć i działań oraz metodologicznych aspektów badań dziecka i dzieciństwa.

Tom drugi powstał z inspiracji rozważań zogniskowanych wokół trzech obszarów. Dotyczyły one krytycznego namysłu odnoszącego się do kultury edukacji osadzonej w tradycji prowadzącej kształcenie do transmisji wiedzy i przekonań, środowiska edukacyjnego pobudzającego rozwój dziecięcych zdolności oraz kreatywności pojmowanej jako dziecięce odczytywanie, rozpoznawanie i wymyślanie świata. Podobnie jak w pierwszym tomie także tu odwołujemy się do wielu teorii mieszczących się w dyskursie konstruktywistycznym. Również tu, niezależnie od podejmowanej problematyki, większość Autorów ujmuje ją z perspektywy interpretatywnej.

W tekście wprowadzającym niniejszego tomu **Bogusław Śliwerski** dokonuje krytycznej analizy kondycji pedagogiki wczesnoszkolnej dotyczącej stanu jej badań. Wskazuje na cztery nurty obecne w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem. Pierwszy z nich koncentruje się na badaniach nad dzieckiem jako indywiduum i jako członkiem grup społecznych oraz nad dzieciństwem jako społecznym statusem. Drugi skupia uwagę na dzieciach jako aktorach czy konstruktorach

ich własnego życia, ich własnego środowiska i własnego rozwoju. Poszukuje się odpowiedzi na pytanie, w jakiej mierze dzieci aktywnie kształtują siebie, swoje środowisko. Kolejny nurt dotyczy praw dziecka w jego relacjach z osobami dorosłymi, a ostatni historii dzieciństwa, historycznych aspektów społecznego konstruktu dzieciństwa.

I właśnie w tym obszarze mieści się tekst **Wiesławy Leżańskiej**, w którym Autorka, odwołując się do badań psychologów i pedagogów niemieckich, francuskich i angielskich, pokazuje powstawanie psychologii empirycznej i próby jej wykorzystania w naukach o wychowaniu. Przypomina, iż rozwój tych badań pozwolił na powołanie nauki o dziecku, którą amerykański badacz Oscar Chrisman w roku 1893 nazwał pedologią. Główna część artykułu to rozważania na temat działań Jana Władysława Dawida, Anieli Szyćówny i Józefy Joteyko, uważanych za wybitnych przedstawicieli polskiej pedologii, którzy wypracowali specjalną metodologię poznawania dziecka, mieszczącą: szczegółową obserwację, testy, kwestionariusze, analizę dokumentów i twórczości dziecka. Zadaniem pedologii, którą Józefa Joteyko wykładała na prestiżowych uczelniach Europy, było poznać dziecko.

Poznać dziecko, poznać je w jego objawach, zarówno fizycznych, jak umysłowych i moralnych! Zanim przystąpi się do jego kształcenia, zanim się je uczyć zacznie. [...] W gruncie rzeczy już dawno w świecie pedagogicznym dają się zauważyć nowe dążenia, chęć badania, obserwowania dzieci — dla tym lepszego zastosowania metod pedagogicznych. W dzisiejszym jednak pojęciu pedologii poznać dziecko nie znaczy to samo, co dawniej. Dawna obserwacja, dorywcza z konieczności rzeczy, zastąpiona być powinna obserwacją metodyczną... (Józefa Joteyko, 1908, za: S. Sedlaczek (1928), *Józefa Joteyko*, Dział Wydawnictw Naczelnictwa Związku Harcerstwa Polskiego. Skład Główny, Warszawa).

Wnioski z przeprowadzonych przez nich badań niosły praktyczne przesłanie dla programów i metod nauczania, zwłaszcza na etapie wczesnej edukacji, a dziś skłaniają do refleksji i pozwalają poznać źródła współczesnego myślenia o edukacji.

Nie ma ogólnych przepisów, nie ma wykończonych i bezwzględnych prawideł; życie w całym swym ruchu, w nieskończonej różnorodności objawów w żadne prawidła wtłoczyć się nie da [...] można tylko powiedzieć, że ile wychowawców, tyle sposobów wychowania... (Dawid, 1887, za: K. Poznański (1994), *Rozwój polskiej myśli pedagogicznej w zaborze rosyjskim*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycje. Współczesność. Przyszłość*, red. S. Michalski, R. Ossowski, Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz).

Ciekawy przykład praktycznej egzemplifikacji wypracowanych na przełomie wieków założeń daje **Joanna Sosnowska**. Autorka dowodzi, że podstawowy krok

w dziedzinie edukacji dziecka w wieku przedszkolnym władze miasta Łodzi postawiły już w połowie lat dwudziestych XX wieku. Zorganizowano wtedy miejską sieć placówek wychowania przedszkolnego, wyposażono je w materiały dydaktyczne, zadbano o profesjonalne przygotowanie zawodowe przyszłych nauczycieli oraz ukierunkowano ich pracę na nowoczesne trendy w wychowaniu. Pierwszą własną miejską placówkę wychowania przedszkolnego łódzki magistrat otworzył 1 marca 1924 roku. W 1935 roku z liczby 33 680 łódzkich dzieci w wieku przedszkolnym zaledwie 2098 (11%) uczęszczało do przedszkoli. Pomimo niewielkiej liczby placówek, starano się zapewnić dzieciom optymalne warunki pobytu i rozwoju.

Bogusław Śliwerski zwraca też uwagę na fakt, iż w 70% rozprawy nauczycieli akademickich, którzy afiliowani są przy pedagogice wczesnoszkolnej/pedagogice wieku dziecięcego, dotyczą pedeutologii. Ich autorzy skupiają się przede wszystkim na problemach zawodu nauczyciela wczesnej edukacji, jego kompetencjach, powinnościach oraz na metodyce nauczania, która jest pozbawiona eksperymentalnych uzasadnień. Zdaniem Autora wydaje się książki będące wynikiem potocznego opisanie nauczycielskiej praktyki.

Mamy nadzieję, że tekst **Aliny Wróbel** okaże się dla czytelników inspirującym wyjątkiem. Autorka stawia w nim tezę, iż o jakości działań realizowanych przez nauczycieli wczesnej edukacji w dużym stopniu decyduje przyjęcie określonego rozumienia relacji istniejącej między teorią a praktyką pedagogiczną. Wskazując na różne perspektywy tej relacji istniejące w dyskursie pedagogicznym, postuluje „dialektyczny ruch wzajemnego zapośredniczenia się”, czyli ujęcie, w którym „teoretycy ukierunkowują swą myśl na działanie, a praktycy skupiają się na myśleniu”.

W kontekście problematyki niniejszego tomu szczególnego znaczenia nabiera przywołana przez Autorkę myśl Mieczysława Malewskiego, według którego doniosłymi dla praktyków mogą się stać tylko takie teorie, które są w stanie ich „zaskakiwać, zaskakiwać, korygować dotychczasowe myślenie, kwestionować rutynowe sposoby postępowania, usensowniać to, co robią, i do czego dążą”.

Kolejnym, mocno zarysowanym wątkiem prezentowanego tomu jest problematyka twórczości dzieci. Tekstem otwierającym ten obszar analiz badawczych i refleksji teoretycznych jest artykuł **Krzysztofa J. Szmidta**. Autor prowadzi w nim pogłębioną refleksję dotyczącą fundamentalnego pytania o to, czy dzieci są twórcze czy nie, a co za tym idzie – daje uzasadnienie do podejmowania wysiłków badawczych i aplikacji wniosków z badań do praktyki pedagogicznej.

Zamierzam bowiem przedstawić konflikt poznawczy pomiędzy zwolennikami pan-kreacjonizmu pedagogicznego, określanymi tu umownie jako romantycy, a tymi badaczami twórczości, którzy ograniczają fenomen twórczości tylko do osób dorosłych, lub wręcz odmawiają dzieciom zdolności do tworzenia czegoś nowego i cennego – nazywam ich realistami.

Spór pomiędzy romantykami a realistami sprowadza do trzech kwestii: powszechność i naturalność twórczości dzieci, wartość dziecięcej twórczości oraz źródła motywacji aktywności twórczej dzieci. W konkluzji proponuje, by twórczość dzieci i twórczość dorosłych rozpatrywać jako dwa podobne w swej istocie, ale różne w szczegółach fenomeny i przedstawia propozycję, by w odniesieniu do dzieci mówić raczej o pomysłowości utożsamianej z ideacją czy guilfordowską płynnością ideacyjną.

*Może w odniesieniu do twórczości dzieci młodszych lepiej zastosować pojęcie t w ó r c z o -
ści p o t e n c j a l n e j l u b p o m y ś l o w o ś c i . S k ł a n i a m s i ę d o t e g o o s t a t n i e g o p o j ę c i a ,
rozumiejąc przez nie zdolność dziecka do generowania wielu rozwiązań problemów
otwartych, która może być utożsamiana z i d e a c j ą l u b G u i l f o r d o w s k ą p ł y n n o ś c i ą
i d e a c y j n ą .*

Wątek twórczości dzieci, a dokładniej – ich spontanicznej twórczości plastycznej, podejmuje **Marta Uberman**. Inspiracją dla prowadzonej przez nią refleksji naukowej jest hipoteza postawiona przez Carla G. Junga zakładająca, że pojawiające się w rysunkach dzieci różnych epok i kultur plastyczne formy są nośnikiem dziedziczonych pokoleniowo wzorców zachowania, odczuwania, myślenia i działania, są symbolami kultury, archetypami. Wydobywają się one od najprostszej ich postaci bazgrot prefiguratywnych, czyli „archetypu samego w sobie”, przez „archetyp zaktualizowany” posługujący się plastyczną formą kształtu koła, następnie krzyża, kwadratu, trójkąta, aż do wizerunku człowieka. Symbole o archetypowo-mitycznej wymowie pojawiające się w spontanicznej twórczości plastycznej dziecka stanowią żywy i wartościowy dla jego rozwoju świat, ważny dla indywidualizacji i tworzenia się ludzkiej świadomości. Ich źródłem jest rodzina, środowisko społeczne o określonej kulturze, tradycja, symbole skupione w dogmatach religijnych, rytuale, sztuce, literaturze, wzorcach zachowania, odczuwania, myślenia, działaniach przekazywanych pokoleniowo. Autorka podkreśla, że ważne jest, by pozostawiać dzieciom czas na ich poszukiwanie, odkrywanie i doświadczanie.

*Dążenie do inicjacyjnego przeżycia symboli archetypowo-mitycznych jest niezwykle
ważnym dla dziecka doświadczeniem duchowym w sytuacji, kiedy w edukacji i wycho-
waniu dominują „suchy intelekt i myślenie techniczne” pozbawiające psychikę „duszy”.*

Z kolei **Elżbieta Płóciennik** stawia tezę, że twórcza aktywność dziecka może być drogą do identyfikacji jego mądrości. Ponieważ Autorka ma świadomość faktu, iż mądrość jest cechą złożoną i wieloznacznie interpretowaną, w projekcie swoich badań wykorzystuje koncepcję Roberta J. Sternberga, dla którego mądrość jest częścią inteligencji praktycznej i jednocześnie pełni funkcję nadzorującą współ-

działanie inteligencji analitycznej, twórczej i praktycznej w działaniu jednostki. W opracowaniu Autorka omawia badania, których celem było rozpoznanie, analiza i interpretacja takiej twórczej aktywności werbalnej dzieci, która wskazywać może na ich mądrość i pozwoli na zidentyfikowanie i opis symptomów mądrości.

Anna Buła prezentuje wyniki badań uzyskane w toku filozofowania z dziećmi mającego na celu doskonalenie umiejętności myślowo-językowych, takich jak rozumiejące czytanie, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, badanie założeń, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami. Program Matthew Lipmana, obecnie stosowany w wielu krajach na wszystkich kontynentach, jest propozycją wspierania i wykorzystania w edukacji filozoficznego potencjału dzieci, związanego z myśleniem dywergencyjnym. Małe dzieci mają tę przewagę nad dorosłymi, że permanentnie mogą być w stanie zdziwienia, nieustannie mogą pytać, są gotowe do redefiniowania, do formułowania wielu zróżnicowanych hipotez.

Jovita Vaškevič-Buš dzieli się swoimi doświadczeniami z wykorzystywania w procesie edukacyjnym metody przekładu intersemiotycznego. Stawia tezę, że obrazy plastyczne o tematyce fantastycznej mogą być skutecznym stymulatorem twórczej aktywności w zakresie umiejętności narracyjnych uczniów klasy trzeciej.

Karolina Skarbek dokonuje natomiast przeglądu strategii kształcenia uczniów uzdolnionych matematycznie, które stosowane są w polskim systemie edukacyjnym. I choć dostrzega, że jest ich wiele, to jednak wskazuje, iż wszystkie one korzystają z tradycyjnej metodyki osadzonej w modelu transmisyjnym. Być może dlatego z prowadzonych przez Autorkę obserwacji wynika, że dzieci, które przed rozpoczęciem edukacji szkolnej wykazywały się zadatkami uzdolnień matematycznych, po dwóch latach nauki nie prezentują już w wielu przypadkach tak wysokiego poziomu wiedzy i umiejętności matematycznych, stają się mniej twórcze zarówno w zakresie rozwiązywania, jak i układania zadań.

Jolanta Bonar, Monika Wiśniewska-Kin, Anna Buła

Bogusław Śliwerski

Krytycznie o stanie badań i awansów naukowych w pedagogice wczesnoszkolnej

Wraz z oderwaniem się myśli pedagogicznej od filozofii pedagogika jako „dziecko z nieprawego łona” nie może poradzić sobie z autonomią, suwerennością w pozytywistycznym znaczeniu tego fenomenu. Nie ma się co dziwić, że kolejno pojawiające się w świecie nauk kryzysy humanistyki dobrze służą ogłaszaniu końca pedagogiki, podobnie jak ma to miejsce w innych naukach szczegółowych filozofii, do jakich zalicza się psychologia (Olechowski, 2012), socjologia (Szacki, 1977; Wielecki, 2012), nauki o mediach, nauki o polityce publicznej, nauki o poznaniu i komunikacji społecznej, nauki o bezpieczeństwie, nauki o obronności czy nauki o polityce. Każda z tych dyscyplin przeżywała swoje kryzysy, ale – w odróżnieniu od pedagogiki – potrafiła wychodzić z nich obronną ręką. Powód tego jest bardzo łatwy do zidentyfikowania, ma bowiem swoje dwa wymiary: pierwszy to ucieczka do dziedziny nauk społecznych, które w angloamerykańskich krajach (a te przeważają w rozstrzyganiu o tym, co jest *Science*, a co nią nie jest) zdominowały przestrzeń nauk, wykluczając z nich to, co jest niemierzalne, a zatem nie daje się empirycznie, jednoznacznie udowodnić. Drugi to przeniesienie w 2011 roku przez minister Barbarę Kudrycką pedagogiki jako nauki humanistycznej do dziedziny nauk społecznych.

Humanistyka, której powyższe nauki były także formalnie immanentną częścią w naszym kraju do 2011 roku¹, jest dziedziną nauk – jak to pięknie określił J. Tischner – myślących według wartości (Tischner, 2000) Nie można prowadzić badań nad człowiekiem w różnych wymiarach jego życia, kontekstach, uwarunkowaniach, jeśli będziemy redukować go tylko i wyłącznie do tego, co badać można, z pominięciem tego, co zarazem uwzględnić trzeba. Żadne z najbardziej wyra-

1 Minister Barbara Kudrycka wykluczyła rozporządzeniem z dnia 8 sierpnia 2011 r. część dyscyplin nauk humanistycznych, z tej dziedziny przenosząc je do dziedziny nauk społecznych oraz kreując administracyjnie nowe dyscypliny nauk.

finowanych narzędzi diagnostycznych psychologii, socjologii czy nauk o polityce nie jest w stanie dotrzeć do prawdy ludzkiej cielesności i duchowości zarazem. Człowiek nie jest bowiem bytem dającym się zredukować do wskaźników jako rzekomo świadczących o sposobach, głębi i istocie jego bycia w świecie. Wyrowadzenie z jego egzystencji wartości, duchowości, transcendencji, a nawet poprzestanie na rzekomym ich uchwyceniu inferencyjnymi wskaźnikami nie czyni z tak rozumianych nauk społecznych nauki w rozumieniu *Science*, gdyż gubi człowieka jako istotę holistyczną, integralną, która tylko częściowo jest poznawalna, a w dużej mierze pozostaje tajemnicą dla niego i jego badaczy.

Od pedagogiki jako nauki społecznej, która ma być użyteczna dla władzy i rynku pracy, nie oczekuje się poszukiwania prawdy o rozwoju dziecka, jego talentach, skutkach bycia ofiarą czy przedmiotem ustawicznych reform edukacyjnych, skoro społeczeństwo traci kontrolę nad instrumentalnymi oczekiwaniami władzy. Nauki społeczne mają służyć inżynierii społecznej, socjotechnice władztwa politycznego, ekonomicznego, ale i edukacyjnego. Każda próba wyjścia poza obowiązujące w państwie standardy bądź kanon prędkiej czy później prowadzi na margines, do wykluczenia lub rezygnacji z projektu badawczego albo wdrożeniowego. „Odkąd bowiem istota nauczania i sztuki przestała mieć sens społeczny, standardy zaczęły podlegać negocjacjom i łatwo podporządkowywały się celom pragmatycznym” (Furedi, 2008, s. 20).

Osoba ludzka ujęta w dowolnej kategorii psychologicznej – osobowości, postaw, dynamizmów, konstruktów itp. – jest w procesie badań „zespołem «sensów subiektywnych», czyli własności habitualnych, które są korelatem społeczności innych osób” (Tischner, 2000, s. 80). Tym samym żadna z nauk społecznych badających „*humanum* [...] nie może zamknąć oczu na to, co idealne we wnętrzu owego człowieka” (Tischner, 2000, s. 80). Lokując pedagogikę w naukach społecznych, wyrządzono więc badaczom i społeczeństwu szczególną krzywdę, sprowadzono ją bowiem do wyjałowionej aksjonormatywnie nauki, która ma służyć głównie politycznym interesariuszom zamawiającym dowody na skuteczność kształcenia, wychowania, opieki czy terapii. Nie jest przypadkiem stworzenie zbioru nauk społecznych, w którym są zarówno nauki o społeczeństwie, o psychice ludzkiej, o komunikacji, zarządzaniu środowiskami (instytucjami) publicznymi i bezpieczeństwem w świecie, który dewaluował od kilkudziesięciu lat rolę wartości.

To tym naukom powierza się zadanie formułowania reguł działania w duchu etyki technologicznej, ekonomicznej, a zatem pozapodmiotowej. Pedagogika ma poznawać świat socjalizacji, edukacji czy wychowania nie po to, by jego podmioty mogły odnajdywać w nim swoje człowieczeństwo i je kształtować zgodnie z określonym systemem wartości, światopoglądem, ale by zmieniać ten świat zgodnie z oczekiwaniami polityków, władzy oraz sił gospodarczych. „Nic więc dziwnego, że podstawową troską wyrastającego stąd myślenia o człowieku jest formułowa-

nie powszechnych «norm działania», które niczym instrukcje funkcjonowania maszyn mają zapewnić ład w społeczeństwie. Pomija się przy tym pytanie, jaki jest wewnętrzny stosunek człowieka do własnej działalności. [...] myślenie etyczne jest oderwane od swych doświadczalnych źródeł» (Tischner, 2000, s. 362). Staje przed nami pytanie, czy mamy włączać się w krytykę słabości poznawczej także pedagogiki, czy może jest szansa na dostrzeżenie w niej, podobnie jak w pozostałych dyscyplinach nauk społecznych, mocy ustawicznej rewitalizacji, symbolicznego odradzania się w nich humanistyki.

(Samo)krytyka naukowa

Krytyka jest warunkiem rozwoju każdej nauki. Pedagogika nigdy nie była w stanie bezwzględniego spokoju, bezpieczeństwa i komfortu wolności od krytyki, gdyż sama nieustannie rozwija w sobie nurt krytyczny i samokrytyczny. W dobie ponowoczesności postęp nauk polega jednak nie na prowadzeniu sporów zgodnie z obowiązującymi kryteriami metodologicznymi i etycznymi, ale na podważeniu roli uczonych jako prorządowych lub opozycyjnych wobec władzy, a zatem wykluczanych z dyskursu publicznego o zachodzących czy projektowanych zmianach. „Tak jak przywykliśmy do kawy bez kofeiny, czekolady bez cukru, tak niektórzy chcą, by było chrześcijaństwo bez Chrystusa, a nauka bez standardów badań i bez wykwalifikowanych kadr” (Skrzypczak, 2007, s. A24). Techniczne i rynkowe podejście do nauk społecznych sprawia, że nauczyciele akademicki i studenci stają się poddani metodom badań empirycznych oddalających ich wzajemnie od siebie i zmuszających do wyrafinowanego kalkulowania zgodności pracy z jakimś jej modelem. Naukowcy zaczynają orientować się na to, co daje im punkty, z których będą rozliczani przez swoich zwierzchników.

Szkoła wyższa przestaje być ośrodkiem kultury i nauki, kiedy staje się codzienną grą o przetrwanie na rynku, przedsiębiorstwem poszukującym coraz lepszych strategii dotarcia do bogatych, by zainwestowali w pomnażanie swojego kapitału i spekulowali nim na „giełdzie” ludzkich istnień. Wprawdzie nie wszystko jest tu na sprzedaż, jak i nie wszystko da się kupić, ale coraz częściej spotykam się z rozprawami naukowymi, których jakość znacząco odbiega od standardów przyjętych w świecie nauki. Krytyka wewnątrzśrodowiskowa nie wyklucza, ale wzmacnia podmioty, które dzięki niej uczą się nie tego, jak zaprzestać negatywnych praktyk, tylko jak jeszcze lepiej je skrywać przed innymi, by nie stać się obiektem ponownej krytyki. Tak rozumiany proces krytyki zwraca się zatem przeciw nauce.

Na szczęście wraz z reformą nauki i szkolnictwa wyższego w 2011 roku został wprowadzony czynnik zabezpieczający środowisko akademickie przed pozorantami i nieuczciwością naukową w wyniku obowiązkowej jawności postępowań awansowych, kiedy badacze aplikują o stopień naukowy doktora, doktora

habilitowanego czy wniosku o tytuł naukowy profesora. Publikowanie recenzji i uchwał o nadaniu stopni czy rekomendowaniu wniosku do nadania tytułu naukowego profesora wprowadza czynnik społecznej i indywidualnej oraz oddolnej (samo)kontroli, by nie dochodziło w procesie oceniania do nieetycznych, a więc także pozamerytorycznych działań ze strony recenzentów. Jawność powyższych dokumentów umożliwia każdemu rozpoznanie zróżnicowania podejść ekspertów do osiągnięć naukowych, organizacyjnych i dydaktycznych osób ubiegających się o awans. Jest to także szansa na podnoszenie przez nich samych własnych kwalifikacji ze względu na rozpoznawalność i częściową porównywalność kryteriów ocen. Szerzej piszę o tym w innej rozprawie (Śliwerski, 2017a).

Diagnoza awansów naukowych z pedagogiki wczesnej edukacji na tle innych nauk pedagogicznych w latach 2011–2016

W tym miejscu skupię uwagę tylko i wyłącznie na sytuacji w pedagogice wczesnej edukacji. Przewody doktorskie można przeprowadzić w dwudziestu jednostkach akademickich uczelni państwowych i dwóch niepaństwowych (Ignatianum w Krakowie oraz DSW we Wrocławiu). Nieco mniejsze są możliwości ubiegania się o stopień doktora habilitowanego, bowiem prawem do tego dysponuje czternaście jednostek akademickich, w tym tylko jedna uczelnia niepaństwowa (DSW). Nie można jednak twierdzić, że dostęp do awansu jest trudny czy niemożliwy, gdyż jest to wystarczająca liczba wydziałów, które mogą przeprowadzać przewody doktorskie i pozostałe postępowania na stopnie naukowe. Pedagogika wieku dziecięcego należy do najbardziej obleganych specjalności na kierunku pedagogika, a są uniwersytety, w których powołano ją jako odrębny kierunek studiów. Oznacza to, że istnieje duże zapotrzebowanie na kadry kształcące przyszłych nauczycieli dzieci w wieku przedszkolnym i do edukacji elementarnej (nauczania początkowego, zintegrowanego).

Część zatrudnionych w jednostkach szkół wyższych młodych pracowników nauki nieposiadających żadnych uprawnień naukowych jest w trudniejszej sytuacji, jeżeli w ich jednostce akademickiej nie ma powyższych uprawnień. Nie mają oni dostępu do informacji na temat warunków, przebiegu i skuteczności procedowania w tych sprawach oraz nie funkcjonują w rozwijanych od lat w uniwersytetach czy akademiach badaniach naukowych. Naukowcy o wysokich aspiracjach, zaangażowani w pracę badawczą i o rzeczywistych osiągnięciach prowadzą badania w osamotnieniu, toteż u części pojawiły się skłonności, by rozpoznać, gdzie mogliby „najłatwiej” i najszybciej uzyskać upragniony stopień naukowy. Masowość kształcenia sprawiła, że znalazły się wśród nauczycieli akademickich osoby, które nie mają potencjału naukowego, lokalnego wsparcia albo traktują szkołę wyższą jak każde inne

miejsce pracy, w którym liczy się posiadanie kredencjału, a nie uzyskany w wyniku własnej pracy twórczej awans naukowy (por.: Gromkowska-Melosik, 2007; Melo-sik, 2009). Ta kategoria nauczycieli akademickich, określona przez L. Witkowskiego mianem „IV ligi akademickiej” (Witkowski, 2009, s. 628–639), albo rezygnowała ze starań o awans, albo podejmowała działania, których efektem miało być uzyskanie dyplomu doktora habilitowanego czy profesora poza granicami własnego kraju, na Słowacji. Tam bowiem można było uniknąć oceny i weryfikacji zgodnie z kryteriami naukowymi, jakie obowiązują w Polsce, a dotyczącymi oceny dorobku naukowego i jego rzeczywistego poziomu (Śliwerski, 2011; 2018).

Tabela 1. Wykaz postępowań awansowych na stopień naukowy doktora habilitowanego i tytuł naukowy profesora z pedagogiki wczesnoszkolnej na tle pozostałych wniosków z innych dyscyplin pedagogiki

Rok	Postępowanie habilitacyjne		Postępowanie na tytuł naukowy profesora	
	Postępowanie w procedurze starej (nowej)	Pedagogika wczesnoszkolna	Postępowanie w procedurze starej (nowej)	Pedagogika wczesnoszkolna
2011	35 (0)	6	8 (0)	1
2012	38 (5)	2	16 (0)	2
2013	137 (11)	8	43 (0)	0
2014	0 (12)	0	0 (2)	0
2015	(31)	0	0 (1)	0
2016	(61)	6	0 (5)	0
Razem	330	22 (6,7%)	67 (8)	3 (4%)

Źródło: opracowanie własne.

Nikt dotychczas nie analizował liczby wniosków habilitacyjnych z pedagogiki, a tym bardziej jej subdyscyplin. Mogłem tego dokonać, dysponując danymi z posiedzeń sekcji I Centralnej Komisji do spraw Stopni i Tytułów, przewodnicząc jej w latach 2013–2016. Na podstawie obowiązku powoływania przez tę sekcję składu komisji habilitacyjnych także z pedagogiki, mogłem ustalić, że najwięcej wniosków o wszczęcie postępowania habilitacyjnego w tym okresie wpłynęło od pedagogów reprezentujących następujące dyscypliny nauk pedagogicznych: pedagodzy specjaliści (26), pedagodzy społeczni (25), historycy wychowania (20), dydaktycy (19). Najwyższy wskaźnik sukcesu, a więc podjęcia przez rady jednostek uchwały o nadaniu stopnia doktora habilitowanego, dotyczył naukowców habilitujących się z teorii wychowania (na dziesięć wniosków dziewięć oceniono pozytywnie), pedagogiki szkolnej oraz pedeutologii (sześć na osiem).

Najwięcej wniosków o nadanie tytułu naukowego profesora wpłynęło od samodzielnych pracowników naukowych reprezentujących przede wszystkim dydaktykę, w tym dydaktykę przedmiotową, np. informatykę (po 9), pedagogikę społeczną i pedagogikę specjalną (po 8), historię wychowania (5). Najwyższy wskaźnik sukcesu w postępowaniach na tytuł naukowy profesora odnotowałem w zakresie andragogiki i gerontologii, pedagogiki szkolnej, pedeutologii (pozytywnie zostały rozpatrzone wszystkie, tj. cztery wnioski), historii wychowania (cztery na pięć), pedagogiki resocjalizacyjnej (wszystkie, tj. trzy) i teorii wychowania (pozytywnie przyjęto jedyny złożony wniosek). Porażkę odnotowałem w postępowaniach na tytuł naukowy profesora u co trzeciego dydaktyka (trzy odmowy na dziewięć wniosków) i u co czwartego pedagoga specjalnego (dwie odmowy na osiem wniosków).

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 1, w latach 2011–2016 wszczęto postępowania habilitacyjne z pedagogiki wczesnoszkolnej w 22 przypadkach na łączną liczbę 330 wszystkich wniosków z pedagogiki, co stanowiło ok. 7%. To niewiele, biorąc pod uwagę tak dynamiczny liczebnie wzrost kształcenia na tym kierunku studiów pedagogicznych. W latach 2014–2015 nie było ani jednego wniosku habilitacyjnego z tej subdyscypliny pedagogiki. Jeszcze gorsza sytuacja miała miejsce w przypadku wniosków o tytuł naukowy profesora, gdyż od 2013 do 2016 roku nie zostało wszczęte z pedagogiki wczesnoszkolnej żadne postępowanie na tytuł naukowy profesora. To oznacza, że w naszym kraju nie prowadzi się intensywnych badań w tym zakresie, które mogłyby skutkować awansem naukowym. Doszło zatem do luki pokoleniowej, którą zapowiadał przed laty Tadeusz Lewowicki. Bardziej bowiem koncentrowano się w okresie transformacji ustrojowej po 1989 roku na kształceniu nauczycieli aniżeli na kształceniu kadr naukowych dla potrzeb pedagogiki wczesniej edukacji (Lewowicki, 2007a; 2007b).

Złą kondycję tej subdyscypliny pedagogiki potwierdzają także dane dotyczące wskaźnika porażek w postępowaniach na stopnie i tytuł naukowy profesora, co ilustruje tabela 2.

Tabela 2. Wskaźnik niepowodzeń w postępowaniach habilitacyjnych z pedagogiki wczesniej edukacji na tle pozostałych dyscyplin pedagogicznych

Rok	Wnioski habilitacyjne z pedagogiki wczesnoszkolnej			
	Odmowa nadania stopnia doktora habilitowanego		Umorzenie wniosku przez habilitanta na podstawie informacji o negatywnym wyniku oceny osiągnięć naukowych przez komisję habilitacyjną	
	Pedagogika	PWD	Pedagogika	PWD
2011	0	0	0	0
2012	4	0	1	0

Rok	Wnioski habilitacyjne z pedagogiki wczesnoszkolnej			
	Odmowa nadania stopnia doktora habilitowanego		Umorzenie wniosku przez habilitanta na podstawie informacji o negatywnym wyniku oceny osiągnięć naukowych przez komisję habilitacyjną	
	Pedagogika	PWD	Pedagogika	PWD
2013	2	1	0	0
2014	7	0	1	0
2015	7	0	7	0
2016	11	3	16	3
Razem	31	4	25	3

Źródło: opracowanie własne.

Co publikuje się w ramach pedagogiki wczesnej edukacji?

W badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem, jakie mają miejsce w humanistyce i naukach społecznych od lat siedemdziesiątych XX wieku, można wyróżnić trzy odmienne nurty (Behnken, 2006):

- pierwszy nurt koncentruje się na odrębnych badaniach nad dzieckiem jako indywiduum i jako członkiem grup społecznych oraz nad dzieciństwem jako społecznym statusem (w strukturze grup wiekowych i generacyjnych). Istotną rolę odgrywają w tym obszarze badania etnologiczne nad statusem rodzinnym dziecka i zmianami zachodzącymi w obrębie rodzinnego i społecznego traktowania dzieciństwa;
- drugi nurt skupia uwagę na dzieciach jako aktorach czy konstruktorach ich własnego życia, ich własnego środowiska i własnego rozwoju. Poszukuje się odpowiedzi na pytanie, w jakiej mierze dzieci aktywnie kształtują siebie, swoje środowisko. Najbardziej skrajne stanowisko reprezentuje w debacie socjologicznej, w której odróżnia się autosocjalizację od heterosocjalizacji – konstruktywizm. Przedmiotem badań są dzieci jako (współ-)twórcy swojego rozwoju (dzieci socjalizują się same), dzieci same rozwijające własne refleksyjne „ja” i działające jako podmioty własnej socjalizacji oraz dzieci wzajemnie się socjalizujące, w ramach jednorodnych grup wiekowych bez udziału dorosłych (por.: Dudzikowa, Borowska, 1999; Smolińska-Theiss, 1993; Segiet, 2007; Sowińska, 2011; Brzezińska, Lutomski, Smykowski, 1995; Marszałek, 2013; Śliwerski, 2007). W tym nurcie badań etnologia skupia się m.in. na rytuałach w życiu dziecka i ich systemowej istocie (por.: Chromiec, 2004; Nowina-Sroczyńska, 1997; Szewczyk, 2002);

- trzeci nurt skupia się na historii dzieciństwa, na historycznych aspektach społecznego konstruktu dzieciństwa, które zapoczątkował w swoich badaniach Philippe Ariès i opublikował w 1960 roku w książce *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (por.: Ariès, 1995; Jundziłł, Żołądz-Strzelczyk, 2002; Jakubiak, Jamrożek, 2002). Mamy tu do czynienia z chronologicznym uporządkowaniem wiedzy o koncepcjach dziecka, poczynając od średniowiecznego obrazu dziecka jako „małego dorosłego”, wyidealizowanej filozofii szczęśliwego dziecka i dzieciństwa u J.J. Rousseau, osiemnastowiecznej teorii dzieciństwa jako okresu wychowywania, uczenia się i zależności, jako przejściowego stadium z połowy XIX wieku do bycia dorosłym, poprzez stadium obrazu dziecka jako obcego, niezrozumianego, niemal tajemniczego, nieznanego, budzącego zgrozę, zagrażającego i wywołującego strach swoją odrębnością i obcością, aż po psychoanalityczne koncepcje dziecka jako istoty seksualnej, ale też wychowywanej represyjnie, ku najnowszemu stadium autosocjalizacji dziecka (por.: Griesse, 2001; Bakan, 2013; Jacyno, Szulżycka, 1999; Lasota, 2010).

Powyższe nurty należy uzupełnić o czwarty, dotyczący praw dziecka w jego relacjach z osobami dorosłymi. Szwajcarski pedagog Hans Saner zaproponował typologię wzajemnych interakcji między dorosłymi a dziećmi właśnie ze względu na to, jak angażują oni wobec „swoich wychowanków” różne oczekiwania, wyobrażenia o dziecku i własną aktywność, wpływając tym samym na odmiennosć wzajemnych stosunków (Saner, 1988). Autor ten uważa, że pojęcia „doroshi” i „dzieci” wchodzą ze sobą w trzy typy relacji: podporządkowania, równoważności lub autonomii. Moim zdaniem jest jeszcze czwarty ich wymiar, który w świecie globalnych rewolucji, wojen, migracji i lokalnych konfliktów prowadzi do ekskluzji zarówno dorosłych, jak i dzieci w ich wzajemnych relacjach ze sobą. Tym samym powinno się wyróżnić cztery perspektywy badań z punktu widzenia tego, czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie, dzieci mają w nich prawo do swoich praw. Wyróżniam zatem w tej poszerzonej typologii cztery typy relacji:

- 1) „adulstystyczną”, w której dziecko jest „bytem jeszcze nie dorosłym”. Ważne jest tu dostrzeżenie w dziecku stanu – „jeszcze nie”;
- 2) „pajdocentrycznie toksyczną”, w której dziecko jest „bytem bardziej niż dorosły” („bardziej niż”). Dotyczy to syndromu „małego tyrana”. W tym podejściu jest jednak też wariant pozytywnego, bo uspołecznionego pajdocentryzmu, jaki ma miejsce w tzw. republikach dziecięcych, młodzieżowych wspólnotach, komunach;
- 3) izonomiczną, symetryczną, w której wzajemne relacje są konstruowane na zasadach „bycia przez dziecko takim samym człowiekiem jak dorosły”. Dzieci są suwerennymi podmiotami tak jak dorośli, choć w innym zupełnie wymiarze i zakresie;
- 4) ekskluzyjną, eskapistyczną – wzajemnego wykluczania i zarazem życia w osamotnieniu lub ucieczki od życia w społeczeństwie czy życia w ogóle (Śliwerski, 2017b).

O stanie rozwoju naukowego danej dyscypliny świadczą wyniki badań, które zostały opublikowane w recenzowanych artykułach oraz monografiach naukowych. Jeśli przyjrzymy się wydanym rozprawom z pedagogiki wczesnoszkolnej, to przekonamy się, że nie są one w swej większości ani naukowe, ani z pedagogiki wczesnej edukacji, ani też z edukacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Brakuje rozpraw poświęconych edukacji dziecka z perspektywy dziecka, a więc klasycznych dla pedagogii, a później pądocentryzmu inter- i transdyscyplinarnych monografii teoretycznych i empirycznych. W 70% rozprawy nauczycieli akademickich, którzy afiliowani są przy tej subdyscyplinie nauk pedagogicznych, dotyczą pedeutologii wczesnoszkolnej. Ich autorzy skupiają się przede wszystkim na problemach zawodu nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej, jego kompetencjach, powinnościach oraz na metodyce nauczania, która jest pozbawiona eksperymentalnych uzasadnień (zob.: Bałachowicz, 2009; Soroka-Fedorczuk, Nyczaj-Drąg, 2015; Górniok-Naglik, 2013; Korzeniecka-Bondar, 2006; Magda-Adamowicz, 2012; Kamińska, 2007; Adamek, Bałachowicz, 2013; Kwiatkowska, 1997). Najczęściej wydaje się książki będące wynikiem potocznego opisu nauczycielskiej praktyki.

Polscy pedagodzy od ponad 27 lat skupiali się na metodyce kształcenia, na środkach dydaktycznych i zasadności ich stosowania w praktyce szkolnej (zob.: Bogacka-Osińska, 2010; Bogdanowicz, 1991; Erenc-Grygoruk, 2013; Grabałowska i in., 1996; Grzywniak, 2012; Kamińska, 1999; Nowicka, 2010; Kopeć, 2012; Nyczaj-Drąg, 2015), stąd przeważa literatura popularnonaukowa. Jeśli pojawiały się na naszym rynku wydawniczym podręczniki akademickie, to również miały one charakter popularyzujący wiedzę. Dominują wśród nich rozprawy zbiorowe, pryncyparskie, które są najczęściej pochodną konferencji naukowych i warsztatów szkoleniowych dla nauczycieli przedszkoli i klas I–III szkół podstawowych (zob.: Klus-Stańska, 2014; Guz, 2006; Ogrodzka-Mazur, Szućsik, Oelszlaeger-Kosturek, 2017; Filipiak, 2015; Ostrach, 2016; Klus-Stańska, Bronk, Malenda, 2011; Uszyńska-Jarmoc, Dudel, Głóskowska-Sołdatow, 2013).

Niewiele jest rozpraw naukowych, które zaliczylibyśmy do egzemplifikujących wyniki badań podstawowych w tej dyscyplinie nauk (zob.: Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015; Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2013; Klus-Stańska, 2000; Zahorska, 2003). Kiedy dokonamy metaanalizy dorobku naukowego wczesnoszkolnych pedagogów, czytając recenzje ich osiągnięć naukowych, to w przypadku odmowy poparcia ich awansowego wniosku recenzenci zwracają uwagę na takie ich słabości czy błędy, jak: produkowanie informacji o informacji, brak metodologii badań, brak kwestii teoriopoznawczych, brak wkładu w naukę, zwulgaryzowana wizja humanistyki, nieznanomość przez autora podstawowej literatury, brak twórczej inwencji, zasłanianie się autorytetami, przytaczanie tez pozbawionych uzasadnienia itp.

Podsumowanie

Kryzys w pedagogice wczesnej edukacji jest częściowo determinowany przez kryzys w nauce w wyniku, z jednej strony, rutyny wśród nauczycieli akademickich i ich przyzwyczajenia się do niskich standardów badań naukowych, z drugiej zaś – jako pochodna resortowego przymusu prawnego. Z każdą zmianą polityczną w Sejmie RP cierpi edukacja przedszkolna i szkolna. Rządzący albo odraczali reformy, albo oszczędzali środki budżetowe na oświacie publicznej, albo czynili z niej przedmiot politycznej manipulacji w celu zwiększenia własnej popularności wśród elektoratu raczej aniżeli wśród dzieci i ich rodziców. Właśnie dlatego poszczególne ekipy resortu edukacji sprzyjały likwidacji placówek wychowania przedszkolnego lub przenoszeniu dzieci sześciolletnich z przedszkoli do szkół podstawowych. Jeśli jedna władza polityczna podwyższała standardy kwalifikowania do zawodu i kształcenia nauczycielskiego, to druga je radykalnie obniżała (Śliwerski, 2009). Nauka jest już na usługach nie tylko władz politycznych, ale i kłamstwa oraz manipulacji opinią publiczną.

Za każdym razem (re)formujący ustrój szkolny czynią to nieudolnie, niestaranie, bez merytorycznie rzetelnego przygotowania, byle tylko móc zaznaczyć swoją polityczną aktywność w kraju. Każda forma komunikowania projektowanych czy już wdrażanych zmian w edukacji ma na celu sprawdzenie, na jakie poparcie lub opór mogą liczyć pomysłodawcy w Ministerstwie Edukacji, bez uprzedniego weryfikowania zamierzeń metodami naukowymi. Nauczyciel przychodzący do przedszkola czy szkoły w świetle nieustannego dewaluowania jego misji, profesjonalizmu, wartości czasu i nakładu pracy, inwestycji w siebie, by promieniować na dzieci jak najwyższymi wartościami, traci na znaczeniu także dlatego, że można zaoszczędzić mu intelektualnego wysiłku. Po co ma się angażować w innowacje, eksperymentować, skoro władza wie lepiej od niego, co jest dla dzieci dobre. Nauczyciele i uczni stają się zbyt dużym kosztem, obciążeniem dla podatników, budżetu państwa, zmarnowaną inwestycją. Sprzyja to nie tylko utrzymywaniu się w tych zawodach negatywnych motywacji, ale i równaniu przez część kadr w dół, skoro i tak nie docenia się ich potencjalnie twórczej roli i potrzeby życia oraz działania w prawdzie.

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, szczególnie w szkołach wyższych poziomów – zarówno przed reformą 1999 roku, jak i obecnie – organizowana była i jest na wzór biurokratycznych instytucji państwowych końca XIX wieku, by możliwe było realizowanie w nich przez partie władzy celów zgodnych z zasadą administracyjnej i ideologicznie determinowanej racjonalności, a więc przy stosowaniu względnie tych samych środków dydaktycznych, w tym samym czasie i warunkach organizacyjnych. Polska szkoła początku transformacji ustrojowej, przekształcając się z instytucji państwowej, a więc tak naprawdę z instytucji swego rodzaju „terroru” ideologicznego i administracyjnego – w placówkę publiczną,

samorządową, miała stać się gwarantem przyszłych zmian demokratycznych, a zarazem sprzyjać uczeniu się rozumienia samych siebie, swojej wolności, przez wszystkie podmioty z nią związane. Wbrew zapowiedziom kolejnych rządów o rekonstruowaniu tej instytucji w kierunku jej uspołecznienia (społeczeństwo obywatelskie, samorządność szkolna), zwiększenia poziomu i zakresu decentralizacji i decentracji władztwa pedagogicznego, nadal jednak odtwarzała właściwą dla systemów hierarchicznych strukturę nadrzędności i podporządkowania (Dudzińska, Knasiecka-Falbińska, 2013; Śliwerski, 2016).

Doktrynalny autorytaryzm czasów PRL został z biegiem lat pozbawionej rzeczywistości przemian edukacji zastąpiony etatystyczną polityką rządów, która nie mogła służyć budowaniu społeczeństwa otwartego i społeczeństwa wiedzy, gdyż miała w swej zasadniczej a ukrytej roli służyć rządzącym do wdrażania z udziałem oświaty projektów przeobrażeń gospodarczych i społecznych. Polskie szkolnictwo unika faktycznych zmian, które byłyby adekwatne do zdefiniowanego w Konstytucji państwa prawa funkcjonującego na zasadach ustroju demokratycznego i urzeczywistniającego zgodnie z naszą kulturą i tradycją wartości chrześcijańskie. Pomimo przesłanek prawnych, jakie udało się wprowadzić do oświatowego ustawodawstwa w III RP, ogromny wysiłek i podziemna walka czołowych przedstawicieli świata kultury, nauki i edukacji w okresie PRL nie zostały właściwie skonsumowane.

Akceptowana i wdrażana przez każdą formację polityczną od 1993 roku zasada zwiększania poziomu autokratyzmu władzy, manipulowania środowiskiem nauczycielskim, przedmiotowego traktowania uczniów, lekceważenia rodziców trafiała w Polsce na podatny grunt. Nie jest bowiem prawdą, że w ciągu ponad 29 lat transformacji ustrojowej od upadku pierwszej formacji solidarnościowej władzy w 1993 roku doszło w szkolnictwie do rozprzężenia systemu wartości, anarchizacji zachowań uczniów czy zaniedbań dydaktyczno-wychowawczych ze strony nauczycieli. Na szczęście są oni – niezależnie od tego, kto sprawuje władzę – odpowiedzialni i wykształceni, w dużej mierze podejmując się tego zawodu z autentycznej pasji i reprodukcji statusu kulturowego we własnej rodzinie. To pedagodzy stawali się czynnikiem minimalizującym straty w wyniku irracjonalnych reform, niekorzystnych dla uczniów zmian czy pozornych innowacji. Incydentalne wydarzenia krytyczne, choć miały miejsce w różnych szkołach, nie powinny być generalizowane z powodu ich zaistnienia na całe szkolnictwo, młodzież czy typ środowiska szkolnego. Niestety, permanentnie stanowią one dla polityków wszystkich już formacji rządzących rzekomy powód do reform, potwierdzając jedynie, że jeszcze nie wyszliśmy z pozostałości po systemie totalitarnym okresu PRL (Smołański, 1994; 1999).

Powrót do rozwiązań oświatowych tamtego okresu, do sprawdzonych i naukowo już zweryfikowanych w nim rozwiązań organizacyjnych, metodycznych i ich pozytywnych oraz negatywnych następstw w wyniku kształcenia uczniów w systemie ośmioletniej szkoły podstawowej ma tylko i wyłącznie charakter politycznej

repulsji. Rządzący obecnie politycy odwołują się do zdecydowanie większej części dorosłych obywateli, którzy sami uczęszczali i kończyli takie szkoły, w tym do ówczesnych przeciwników zmian ustroju szkolnego w 1999 roku. Wywołany w nich resentyment mógł stanowić oparcie dla zwiększenia własnego elektoratu, który miał dość neoliberalnych i lewicowych afer.

Współczesna polska szkoła jest społecznością pozornie solidarną, gdyż częściej jednoczy ją strach i przymus aniżeli zjednoczenie sumień, autentyzm działań, dobra wola, profesjonalizm i wspólnota ludzkich serc (zob.: Śliwerski, 1993; 1996; 2013; Uryga, 2013). Nauczyciele i dyrektorzy szkół nie mogą pogodzić się z przenikaniem do szkół idei demokracji, uważając, że placówki nie są do tego powołane. W efekcie tego rządzeni nie są zarazem rządzącymi. Nadal o sprawach uczniów stanowi się bez ich aktywnego i rzeczywistego udziału (o nich bez nich), lekceważąc także najważniejszych rzeczników ich interesów i potrzeb, jakimi są ich rodzice. Ci bowiem też mają niewiele w szkole do powiedzenia poza przyzwoleniem władzy na materialne ratowanie instytucjonalnego ubóstwa i nędzy infrastrukturalnej. Nauczyciele nie są zainteresowani samorządnością własnej grupy zawodowej, naiwnie licząc na załatwienie ich spraw przez związki zawodowe (zob.: Śliwerski, 1998; 2002; 2017c). Pedagogikę wczesnej edukacji czeka konieczna transformacja na rzecz nie tyle potwierdzania zasadności wprowadzanych przez polityków i rządzących zmian w przedszkolach i szkołach publicznych, ile na konstruowaniu alternatywnych do wciąż dominującego systemu klasowo-lekcyjnego modeli kształcenia i wychowania w podejściu konstruktywistycznym. To zaś wymaga prowadzeniu w tych placówkach eksperymentów naukowych i publikowania rzetelnych opracowań z ich przebiegu.

Bibliografia

- Adamek I., Bałachowicz J. (red.), (2013), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ariès P. (1995), *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Marabut, Gdańsk.
- Bakan J. (2013), *Dzieciństwo w obłęzieniu. Łatwy cel dla wielkiego biznesu*, tłum. H. Jankowska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa.
- Bałachowicz J. (2009), *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa.
- Bałachowicz J., Witkowska-Tomaszewska A. (red.), (2015), *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Behnken I. (2006), *Die „neue” Kindheitsforschung – zur methodischen Programmatik*, http://72.14.207.104/search?q=cache:Id6_1TIg3e0J:www.ucm.sk/FF/Slovensky/Kate-dry/pedagogika/Behnken.doc+Michael+Sebastian+Honig+&hl=pl&gl=de&ct=clnk&cd=82 (dostęp: 12.08.2006).

- Bogacka-Osińska B. (2010), *Wychowanie uczniów klas początkowych dla bezpieczeństwa w ruchu drogowym. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Bogdanowicz M. (1991), *Ćwiczenia grafomotoryczne Hanny Tymichowej usprawniające technikę rysowania i pisanie*, Harmonia, Gdańsk.
- Brzezińska A., Lutomski G., Smykowski B. (red.), (1995), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Chromiec E. (2004), *Dziecko wobec obcości kulturowej*, GWP, Sopot.
- Dudzikowa M., Borowska T. (red.), (1999), *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*, Eruditus, Poznań.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.), (2013), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Erenc-Grygoruk G. (2013), *Nauczanie języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Filipiak E. (red.), (2015), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Akademickie Centrum Kreatywności UKW, Bydgoszcz.
- Furedi F. (2008), *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, PIW, Warszawa.
- Górniok-Naglik A. (2013), *Założone a rzeczywiste funkcje nauczyciela w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Grabalowska K., Jastrząb J., Mickiewicz J., Wojak M. (1996), *Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu. Poradnik metodyczny do terapii dzieci dyslektycznych*, TNOiK, Toruń.
- Griese H. (2001), *Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcja „autosocjalizacji”*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gromkowska-Melosik A. (2007), *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*, GWP, Sopot.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2013), *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci. Metody, interpretacje i wnioski*, Nowa Era, Warszawa.
- Grzywniak C. (2012), *Stymulacja rozwoju dzieci z trudnościami w uczeniu się – nowe tendencje*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Guz S. (2006), *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Jacyno M., Szulżycka A. (1999), *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Jakubiak K., Jamrozek W. (red.), (2002), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, t. 2, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Bydgoszcz.
- Jundziłł J., Żołędź-Strzelczyk D. (red.), (2002), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Starożytność. Średniowiecze*, t. 1, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Bydgoszcz.
- Kamińska K. (1999), *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa.
- Kamińska K. (2007), *Nauczyciel wychowania przedszkolnego wobec wielokulturowości*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UW-M, Olsztyn.
- Klus-Stańska D. (red.), (2014), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków.
- Klus-Stańska D., Bronk D., Malenda A. (red.), (2011), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kopeć E. (2012), *Wiedza pedagogiczna rodziców dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Na podstawie badań w powiecie kolbuszowskim*, Wydawnictwo KUL im. Jana Pawła II, Lublin.
- Korzeniecka-Bondar A. (2006), *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako człowiek budujący. Warunki i możliwości jego kształcenia w uniwersytecie*, Trans Humana, Białystok.
- Kwiatkowska H. (1997), *Edukacja nauczycieli. Konteksty. Kategorie. Praktyki*, IBE, Warszawa.
- Lasota A. (2010), *Świat gestów i symboli w komunikacji dziecięcej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Lewowicki T. (2007a), *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, ITE-PIB, Warszawa–Radom.
- Lewowicki T. (2007b), *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, ITE-PIB, Warszawa–Radom.
- Magda-Adamowicz M. (2012), *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Marszałek L. (2013), *Duchowość dziecka. Znaczenia – perspektywy – konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, Warszawa.
- Melosik Z. (2009), *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, wyd. 2 poprawione, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Nowina-Sroczyńska E. (1997), *Przezroczyście ramiona ojca. Studium etnologiczne o magicznych dzieciach*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Nyczaj-Drag M. (2015), *Edukacja dzieci w narracjach rodziców z klasy średniej*, Wydawnictwo UZ, Zielona Góra.
- Ogrodzka-Mazur E., Szuścik U., Oelszlaeger-Kosturek B. (red.), (2017), *Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie – kierunki i perspektywy zmian*, t. 10, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Olechowski M. (2012), *Kryzys psychologii, psychologia kryzysu*, „Psychologia Społeczna”, nr 7 (22).
- Ostrach Z. (red.), (2016), *Praca przedszkola. Wybrane zagadnienia teoretyczne, praktyczne i organizacyjne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Saner H. (1988), *Kinder sind auch Menschen. Formen der Erziehung angesichts der natürlichen Dissidenz des Kindes und der Idee der Menschenrechte*, Vortrag anlässlich der Jahresversammlung des Forums Schweizerischer Elternorganisationen (FSEO), Bern, 27.01.1988.

- Segiet K. (red.), (2007), *Dziecko i dzieciństwo. W kręgu pytań i poszukiwań teoretyczno-badawczych*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Skrzypczak R., ks. (2007), *Antychryst w wersji soft*, „Rzeczpospolita”, 22–23 grudnia.
- Smolińska-Theiss B. (1993), *Dzieciństwo w małym mieście*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Smolański A. (1994), *Uspołecznienie szkoły*, „Forum Oświatowe”, nr 2.
- Smolański A. (1999), *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Soroka-Fedorczuk A., Nyczaj-Drag M. (red.), (2015), *Doświadczenia zawodowe w narracjach pamiętnikarskich nauczycielek wczesnej edukacji*, t. I–II, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.
- Sowińska H. (red.) (2011), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Szacki J. (red.), (1977), *Czy kryzys socjologii?*, wybór i wstęp J. Szacki, Czytelnik, Warszawa.
- Szewczyk J. (2002), *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (1993), *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (1996), *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (1998), *Jak zmieniać szkołę?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2002), *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa.
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pądcentryzmu*, GWP, Sopot.
- Śliwerski B. (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, WSiP, Warszawa.
- Śliwerski B. (2011), *Klinika akademickiej pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2013), *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2016), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2017a), *Habilitacja. Diagnoza. Procedury. Etyka. Postulaty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2017b), *Prawo dziecka do swoich praw*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4.
- Śliwerski B. (2017c), *Mebłowanie szkolnej demokracji*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Śliwerski B. (2018), *Turystyka habilitacyjna Polaków na Słowację w latach 2005–2016*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Tischner J. (2000), *Myślenie według wartości*, Znak, Kraków.
- Uryga D. (2013), *Demokracja czy republika? Czas na zmiany w ustroju szkoły*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3.
- Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głowska-Sołdatow M. (red.), (2013), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Wielecki K. (2012), *Kryzys i socjologia*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Witkowski L. (2009), *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty – postacie – pojęcia – próby. Odpowiedź na Księgę Jubileuszową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Zahorska M. (red.), (2003), *Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia, Ekspertyzy, rekomendacje, raporty z badań*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Wiesława Leżańska

Działania polskich pedologów jako dobre tradycje badań nad dzieckiem

Powstanie psychologii naukowej w Europie umownie przyjmuje się na rok 1860, wtedy bowiem została opublikowana praca niemieckiego fizyka, filozofa i psychologa Gustawa Teodora Fechnera *Elemente der Psychophysik*. Ukazanie się tego właśnie dzieła wyznaczyło moment zwrotny w metodach i kierunkach badań psychologii europejskiej i amerykańskiej. Na rynku naukowym pojawiły się nieznane dotychczas terminy „psychofizyka”, „psychofizjologia”, psychologia doświadczalna i psychologia eksperymentalna. Najbardziej jednak zauważalnym znakiem postępu w historii myśli psychologicznej było spopularyzowanie określenia psychologia empiryczna. Zgodnie z zamysłem Fechnera termin ten sugerował powiązanie psychologii z naukami wykorzystującymi w swoich badaniach metody doświadczalne. Pojawiły się badania prowadzące do lepszego poznania zarówno zjawisk psychofizjologicznych, jak i społecznych, leżących u podstaw procesu wychowania. Wraz ze wzrostem wiedzy biologicznej o człowieku rozszerzyła się również wiedza o fazach rozwojowych dziecka, o jego potrzebach i zainteresowaniach. Idea rozwoju zastosowana w badaniach psychologicznych doprowadziła do odkrycia własnego świata dziecka i jego swoistej wewnętrznej struktury odmiennej od psychiki dorosłego człowieka.

Psychofizyka i psychofizjologia, jako wspólne podłoże psychologii i pedagogiki, stanowiły punkt wyjściowy dla rozwoju nowych metod naukowych obu tych dyscyplin. W efekcie związku między nimi nabrały takiej mocy, że niektórzy badacze zaczęli owe dwie nauki utożsamiać, zacierając granice między przedmiotami ich badań.

Najbardziej rozpoznawalną podstawą naukową tego kierunku stały się eksperymentalne i testowe badania nad zróżnicowaniem indywidualnym dzieci i młodzieży oraz nad tym, co jest normą, a co patologią w rozwoju fizycznym i psychicznym człowieka. Dzięki gwałtownemu rozwojowi nauk przyrodniczych, z dominującą w nich teorią Darwina, pojawiły się pierwsze psychogramy i kwestionariusze do

badan psychiki dziecka. Począwszy od badań Darwina, dotyczących rozwoju psychicznego jego syna, poprzez systematyczne obserwacje rozwoju dziecka prowadzone przez Bernarda Pereza (*La psychologie de l'enfant*, 1878) i Juliusza Gabriela Compayrego (*L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*, 1893), pojawiły się prace o charakterze naukowych monografii. Trzyletnie wyniki obserwacji własnego syna prowadzone przez Williama Preyera (uważanego za twórcę psychologii rozwojowej) zaowocowały książką *Dusza dziecka* (*Die Seele des Kindes*, 1882), która wytyczyła drogi naukowych poszukiwań wielu kolejnym badaczom psychiki dzieci i młodzieży. Kierowała uwagę psychologów na potrzeby badań nad dzieckiem i poszukiwanie najbardziej efektywnych metod wychowawczych.

Oczekiwania ówczesnych psychologów spełnił niejako Wilhelm Wundt, zakładając w 1879 roku pierwszy na świecie Instytut Psychologii Doświadczalnej. Instytut stał się pierwowzorem wielu tego typu instytucji tworzonych w całej Europie, a także zaczynem badań, w których próbowano określić zależność psychologii doświadczalnej od anatomii i fizjologii oraz ustalić związki między psychologią introspekcyjną a filozofią. Konsekwencją tych działań były nowe działy psychologii: psychopatologia, psychologia społeczna i w ścisłym związku z medycyną – psychiatria. Bezpośrednim przeniesieniem badań Wundta do pedagogiki zajął się Ernst Meumann. W 1906 roku założył w Lipsku Instytut Psychologii i Pedagogiki Eksperymentalnej. Właśnie jemu zawdzięczamy przeniesienie wiedzy psychologicznej na teren szkoły i rozpoczęcie badań dotyczących efektywności procesu dydaktycznego oraz czynności nauczyciela i ucznia. W roku 1911 Meumann ogłosił *Wykłady o pedagogice eksperymentalnej*, które uznano za jedno z podstawowych ogniw emancypacji pedagogiki. Badania nad pamięcią, myśleniem czy zdolnościami we Francji prowadził Alfred Binet (*L'étude expérimentale de l'intelligence*, 1903) w Szwajcarii zaś zastosowaniem psychologii w praktyce pedagogicznej zajmował się Edouard Claparede (*Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, 1905) (zob. Pieter, 1976; Szewczuk, 1966; Tomaszewski, 1963; Żebrowska, 1966; Bobrowska-Nowak, 1998).

Rozwój badań eksperymentalnych skłonił psychologów i pedagogów do powołania nauki o dziecku, którą, jak się przyjmuje, amerykański badacz Oscar Chrisman w roku 1893 nazwał pedologią. Nazwy tej używano jednak przede wszystkim w Europie. Stosowały ją w swych tytułach pierwsze czasopisma i pierwsze towarzystwa poświęcone psychologii dziecka. Pedologicznymi nazywano wykłady z psychologii dziecka prowadzone w uniwersytetach i zakładach kształcenia nauczycieli. Takie wykłady m.in. na Sorbonie (1916) oraz na Uniwersytecie w Lyonie (1918) prowadziła Józefa Joteyko. Jej wykłady oraz liczne artykuły przyczyniły się do szerzenia wiedzy o rozwoju dziecka i wykorzystywania jej w procesie wychowawczym. Pedologię traktowała jako dział psychologii stosowanej (Joteyko, 1921).

Pedolodzy wypracowali specjalną metodologię poznawania dziecka. Najczęściej stosowane były: testy, kwestionariusze, szczegółowe obserwacje, analiza dokumentów pracy i twórczości dziecka.

Rozwój polskiej psychologii, ze względu na trudne warunki polityczne i społeczne, był o wiele bardziej skomplikowany niż innych państw europejskich. Brak swobody naukowej i niemożność tworzenia warsztatów badawczych powodowały, że ciężar rozwoju tych dyscyplin w Polsce spoczywał na barkach jednostek wykazujących inicjatywę społeczną i pasję badawczą (Bobrowska-Nowak, 1971). Z całą pewnością jednostką taką był Jan Władysław Dawid. Możemy wręcz powiedzieć, że to głównie dzięki niemu powstaje i rozwija się w Polsce pedagogika empiryczna i eksperymentalna na wzór zachodniej pedagogiki naukowej.

Dawid był zafascynowany psychologią europejską, widział w niej przyszłość nauk o dziecku i wychowaniu. Dlatego to, co wydawało mu się szczególnie ważne i cenne, starał się wykorzystywać i zaszcześcić na grunt psychologii polskiej. Studia w Lipsku przekonały go o konieczności badań nad zasobem umysłowym dziecka oraz o wprowadzeniu do psychologii metod eksperymentalnych. Psychologia francuska, a zwłaszcza śmiałe metodologiczne pomysły Alfreda Bineta, zwróciły jego myślenie i jego badania w kierunku psychologii rozwojowej, aczkolwiek poszukiwaniem norm rozwojowych i właściwej metody do ich wyznaczania zajął się już znacznie wcześniej. W 1887 roku w *Programie postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych...* pisał:

aby oznaczyć, czy rozwój jest szybki, czy opóźniony, wiedzieć trzeba, jaki jest rozwój normalny, tj. w jakim czasie u większości dzieci w zwykłych warunkach objawiają się pewne zdolności, znajomość tego normalnego rozwoju osiągnąć możemy tylko przez obserwację znacznej liczby dzieci (Dawid, 1887, s. 13).

Pod wpływem badań Bineta i szkoły wirzburskiej¹ Dawid rozszerzył swoje zainteresowania, wychodząc poza poznanie zasobu umysłowego dzieci, na psychologiczną analizę procesów myślenia oraz inteligencji. Nie były to działania naśladujące zachodnich psychologów – w każdym z badanych problemów Dawid zajmował własne, samodzielne stanowisko.

Największy wpływ na koncepcje psychologiczne i pedagogiczne Dawida wywarł ewolucjonizm. Teoria Darwina spowodowała, że już w *Programie postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20. roku życia*

1 Oswald Külpe (1862–1915), filozof i psycholog niemiecki, uczeń W. Wundta, twórca tzw. szkoły würzburskiej, dążył do wyeliminowania z psychologii zagadnień fizycznych i fizjologicznych, zajmując się głównie introspekcyjnymi badaniami nad procesami myślenia abstrakcyjnego.

(1887) Dawid podkreślał ogromne znaczenie obserwacji dziecka. Za Darwinem powtarzał, że wszystkie zjawiska przyrody, umysłu ludzkiego i społeczeństwa są zjawiskami o coraz większym stopniu złożoności, ale tej samej natury.

Odwołując się do stosowanej na Zachodzie metody kwestionariuszy, Dawid opracował oryginalny „przewodnik” ułatwiający systematyczne poznawanie dziecka. *Program postrzeżeń* miał dać nauczycielom i wychowawcom wszechstronną wiedzę na temat rozwoju dzieci i młodzieży. Szczegółowy kwestionariusz (500 pytań ułożonych w 12 działów) nadawał się bardziej do badań zespołowych niż dla pojedynczych nauczycieli czy rodziców. Dlatego na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” instruował, aby badania podzielić na poszczególne działy, informował, jak w y p y t y w a ć dzieci, jak szeregować, segregować i obliczać materiał. W ten sposób przy pomocy środowiska nauczycielskiego w Warszawie udało się przeprowadzić badania, które można uznać za moment przełomowy w rozwoju metod badania dziecka w psychologii polskiej. Dawid osiągnął swój cel, zrealizował badania, które przede wszystkim miały prowadzić do zbudowania t r w a ł s z e j i s z e r s z e j p o d s t a w y p e d a g o g i i, a r ó w n o c z e ś n i e przyczyniać się do postępu teorii psychologicznej. Szczególne znaczenie dla pedagogiki miały fragmenty programu dotyczące procesu uczenia się dziecka. Program ukazywał rozległość i głębokość problematyki oraz potrzebę badań w tym zakresie.

Dział *Programu postrzeżeń* zatytułowany „Zasób doświadczeń i wyobrażeń dziecka” Dawid potraktował w sposób szczególny. Opracowanie statystyczne i analizę tej części badań opublikował w oddzielnej pracy *Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii doświadczalnej* (1896). Uzasadnił w niej potrzebę i znaczenie badań nad umysłowym zasobem dziecka. Odnosząc się do podobnych badań nad zasobem umysłowym dzieci niemieckich i amerykańskich, zaprezentował analizę swoich badań. Ich przedmiotem był zasób doświadczeń i wyobrażeń dziecka z zakresu świata zwierzęcego, świata roślinnego, znajomości ziemi, zjawisk natury, znajomości człowieka, znajomości pracy ludzkiej, znajomości miasta i wsi (razem 136 pytań). Wyniki badań nie zaskakiwały: zarówno w przypadku dzieci polskich, jak i niemieckich oraz amerykańskich

stosunkowo najmocniej w umyśle dziecięcym reprezentowany jest człowiek. Obok tego – pisał Dawid – stwierdzamy, że w równie znacznym stopniu dziecko wcześniej przechodzi od pojęć oderwanych, wyrażających takie cechy przedmiotowe, jak kształt, liczba, barwa. Wynika stąd, że rozpowszechnione mniemanie, które w ostatnich czasach oddziaływało silnie na programy szkolne i literaturę dzieciinną, jakoby dziecko opornym było dla abstrakcji i jakoby najważniejszym dlań przedmiotem była przyroda zewnętrzna, a w szczególności zwierzęta i rośliny – w faktach nie znajduje potwierdzenia (Dawid, 1896, za: Okoń, 1980, s. 227).

Wynikami swoich badań Dawid przeciwstawiał się skrajnemu natywizmowi, a także poglądom uzależniającym rozwój od czynników narodowościowych i rasowych, mimo że uznawał tzw. *siły pierwotne*, czyli pewne wrodzone uzdolnienia i instynkty, za jeden z decydujących czynników w rozwoju umysłowym człowieka. „Wspólność otoczenia – stwierdzał – okazuje się czynnikiem silniejszym aniżeli wspólność ras” (Dawid, 1896, za: Okoń, 1980, s. 86).

Wnioski z przeprowadzonych badań, zgodnie z założeniami Dawida, niosły praktyczne przesłanie dla programów i metod nauczania. U schyłku XIX wieku były to ustalenia pionierskie nie tylko w sensie naukowym, lecz także w szerokim obszarze kultury pedagogicznej i psychologicznej. Jednym z pierwszych i podstawowych twierdzeń pedagogicznych, jakie Dawid sformułował na bazie analizy psychologicznej dziecka za pomocą kwestionariusza spostrzeżeń, była teza: „Nie ma ogólnych przepisów, nie ma wykończonych i bezwzględnych prawideł; życie w całym swym ruchu, w nieskończonej różnorodności objawów w żadne prawidła wtłoczyć się nie da [...] można tylko powiedzieć, że ile wychowawców, tyle sposobów wychowania” (Poznański, 1994, s. 218). Poznanie dziecka jest zatem ważniejszą wskazówką od prawideł i teorii pedagogicznych.

W obszarze psychologii eksperymentalnej coraz liczniejsze stawały się badania, które z nowymi i lepszymi rezultatami spełniały rolę pomocniczą i wyjaśniającą. Wśród nich znalazło się jedno z największych dzieł Dawida *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*. Podstawą książki były wykłady o psychologii stosowanej, w których autor prezentował własne badania nad rozpoznawaniem i rozwojem inteligencji, w których wykorzystał nową metodę doświadczalną.

Ze względu na metodologię i problematykę książka ta ma bliskie związki z filozofią, a zwłaszcza z teorią poznania i logiką. Jej główną część stanowią rozważania na temat inteligencji. „Inteligencja – twierdził Dawid – to nie jest coś, co istnieje i jest dane: to zbiór warunków, procesów, przez które coś istnieć i stawać się może” (Dawid, 1927, s. 18–19). Do warunków zaliczył czynność zmysłów, uwagę, pamięć i wyobraźnię. Czynniki te tworzą inteligencję, lecz jej istotą jest myślenie, zdolność tworzenia pojęć, wydawania sądów, wnioskowania i rozumienia. Tak rozumianej inteligencji przyznawał wiodące miejsce w życiu człowieka, dlatego dużo miejsca poświęcił jej rozpoznawaniu i kształceniu. Dawid odchodził od ówczesnych metod badania inteligencji (np. A. Bineta i T. Simona), uznając, że metody te niesłusznie uzależniają wynik pomiaru inteligencji od stopnia wykształcenia, a przy tym zmuszają umysł badanego do działania w warunkach mniej lub bardziej sztucznych, w których brak motywów pobudzających myślenie. Chcąc zatem przezwyciężyć tego typu braki, opracował własną, oryginalną metodę badania inteligencji, zwaną *metodą przyczyn i skutków*. Przyjęto ją też nazywać *metodą sytuacji*, ponieważ stawiała badanego wobec wyobrażonej na rysunku określonej sytuacji, którą miał zrozumieć, biorąc pod uwagę jej

przyczyny lub skutki pewnych wydarzeń. Istotą metody była odpowiedź na pytanie, *co i jak się stało?* Tej odpowiedzi szukać musiał badany w seriach obrazków, które zmuszały go do wskazania związku między jednym a drugim lub wieloma wydarzeniami połączonymi jednym motywem przewodnim. Metoda ma dwie odmiany: dwuczłonową dla dzieci młodszych (dziecko widzi skutki i ma opisać przyczyny) oraz wieloczłonową. Testy wieloobrazkowe przedstawiają różne stopnie trudności i zapewniają pewną ciągłość, a więc możliwość badania inteligencji w kolejnych etapach rozwoju umysłowego (Dawid, 1927, s. 116).

Zarówno pierwsza, jak i druga odmiana stwarzają względnie naturalną sytuację problemową, którą dziecko ma zrozumieć i przyczynowo wyjaśnić. Wyjaśnienie jest zatem także rozumieniem. Oryginalność metody polega na tym, że dziecko uwzględnia brakujące ogniwa w serii obrazków, które ilustrują jakies zdarzenie. Dawid tak dobierał treść obrazków, aby była ona dziecku bliska, umiejscowiona w obszarze jego doświadczeń. W ten sposób mobilizował uwagę, pamięć i wyobraźnię dziecka, a tym samym intensyfikował jego myślenie w poszukiwaniu brakujących ogniw. Historyjki zawierają treść wiążącą poszczególne fragmenty w sposób tak ścisły, że dopiero ich właściwe uszeregowanie jest sprawdzianem inteligencji.

Swoje badania Dawid opisywał następująco:

wyłożywszy dwa obrazki na stole, zapytałem: Proszę powiedzieć, co one przedstawiają – naprzód jeden, a potem drugi – jaki między nimi związek, co się stało i jak? Małe dzieci trzeba czasem ośmielić, porozmawiać. Rozłożywszy obrazki z zadań wieloczłonowych, mówiłem: Proszę powiedzieć, co tu jest przedstawione, jaka historia opowiedziana, i ułożyć te obrazki w porządku według tego, co było naprzód, co potem (Dawid, 1927, s. 125).

Metoda służyła analizie procesów myślowych dziecka. Poprzez tę analizę Dawid udowodnił, że umysł dziecka jest zdolny do wszystkich aktów myślenia, jakie dokonują się u człowieka dorosłego.

Różnica między myśleniem na stopniach niższych, wcześniejszych, a wyższych i późniejszych, polega na tym, że umysł na stopniu wcześniejszym operuje mniejszą liczbą elementów, a myśl jest bardziej przyziemna, zmysłowa. [...] Rozumienie wyprzedza wyjaśnienie, porównując zaś funkcjonowanie umysłu w różnych okresach, istnieje stała dążność do myślenia w najwyższej formie, jaka jest możliwa dla danego okresu wobec danej liczby elementów (Dawid, 1927, s. 283).

Przeprowadzając swoje badania, Dawid chciał się dowiedzieć, czym jest inteligencja i jakie ma powiązania z wolą i zdolnością do pracy. Zakładał, że jego testy będą służyły zarówno teorii, jak i praktyce.

Z punktu widzenia psychologii praktycznej metoda przyczyn i skutków – pisał – stanowi szereg prób mających na celu określenie stopnia sprawności inteligencji, rozpoznania jej braków. Ze stanowiska teoretycznego metoda nasza uważana być może za metodę eksperymentalnego badania procesów, wchodzących w skład myślenia (Dawid, 1927, s. 20).

Zastosowanie metody przyczyn i skutków *Co i jak się stało* utwierdziły Dawida w przekonaniu, że istotą inteligencji jest myślenie, a w jego obrębie zdolność tworzenia pojęć, wydawania sądów, wnioskowania, rozumienia. Ta właśnie metoda, jej zastosowanie w konkretnych badaniach, a jeszcze bardziej analiza procesu myślenia dzieci należą do największych osiągnięć psychologii polskiej. Samego zaś Dawida na trwałe wprowadziły do grona twórców psychologii stosowanej i pedagogiki empirycznej.

Przytaczając badania i naukowe tezy Dawida, nie sposób pominąć, niezwykle istotnych w jego dorobku, psychologicznych podstaw wczesnej edukacji. Odwołując się do potrzeb psychicznych i warunków danego okresu rozwojowego, wyznaczał cele nauczania. Uwzględniając zatem specyficzny charakter potrzeb dziecka w wieku 4–10 lat, zalecał przedmiotową naukę o przyrodzie „jednocześnie nie rezygnując z nauki moralnej o *człowieku*”. Według Dawida dziecko już z ukończeniem trzeciego roku życia nabywa zdolność rozumienia i posługiwania się mową, „jednocześnie ustala się i wzmacnia zdolność przejmowania wrażeń, zajmowania się jedną czynnością w dłuższym czasie, zatrzymywania pamięcią odbieranych wrażeń oraz pojmowania rzeczy jako zależnych od siebie, służących do czegoś. Tak więc w okresie tym nauczanie w ogóle okazuje się możliwe” (Dawid, 1892, s. 219).

Tym uzasadnieniem Dawid rozprawiał się z oponentami, dla których czwarty rok życia to zbyt wczesny okres na rozpoczynanie nauki.

W swojej koncepcji nauki przedmiotowej Dawid odwoływał się do Jana Henryka Pestalozziego. Podstawę tej koncepcji stanowi naturalne kształcenie umysłu. Poznanie jest odzwierciedleniem świata w świadomości dziecka najpierw w postaci konkretnych wyobrażeń, a następnie abstrakcyjnych pojęć. W sposób naturalny, przez bezpośredni kontakt zmysłowy, dziecko uzyskuje niezliczoną listę podstawowych pojęć, które stają się elementami jego myślenia. Nauczanie przedmiotowe winno być przygotowaniem do początkowego nauczania szkolnego, a zadaniem jego w okresie przedszkolnym jest „usposobić umysł do tworzenia postrzeżeń i wyobrażeń, a to przez założenie w umyśle elementów wspólnych postrzeżeniom i wyobrażeniom szczegółowym” (Dawid, 1892, s. 222). Z tego powodu naukę przedszkolną nazwał Dawid „nauką o elementach przedmiotowego poznania”. W okresie zaś początkowej edukacji szkolnej „pożądane jest nauczanie, które by naturalny proces poznawania świadomemu poddało kierownictwu, regulując ilość, jakość i porządek doświadczeń przedmiotowych i podmiotowych

oraz powodując w każdym wypadku należyte doświadczeń tych przyswajanie” (Dawid, 1892, s. 220).

Ważnym celem nauczania miało być, według Dawida, rozwijanie zainteresowań i kształcenie zdolności przedmiotowego poznania. Ponieważ nauka przedmiotowa obejmuje znajomość rzeczy i zjawisk zewnętrznych, miało to być zainteresowanie przyrodą, a zatem należało kształcić zdolność obserwacji, postrzegania zmysłowego. W koncepcji Dawida to zdolność nadrzędna, ponieważ „mały zasób zdobytych postrzeżeń i niezdolności do dłuższego wysiłku umysłowego wyobraźnię czynią bardzo ubogą i uniemożliwiają jej kombinowanie dłuższych szeregów wyobrażeń, tworzenie bardziej złożonych obrazów” (Dawid, 1892, s. 31). Tymczasem dziecko z postrzeżeń tworzy wyobrażenia, z wyobrażeń pojęcia, z pojęć sądy, a z sądów może wyciągać wnioski.

W *Nauce o rzeczach* Dawid spopularyzował najważniejsze zdobycze pedagogiki i psychologii wychowawczej. Rozwinął samo pojęcie nauki o rzeczach i rozszerzył jej obszar o najnowsze odkrycia psychologii. W takim *n o w o c z e s n y m* ujęciu nauka o rzeczach miała kształcić wszystkie zmysły dziecka, dostarczać mu nowych treści, a na ich podstawie pobudzać umysł do pracy. Procesy poznawcze powinny zaś przebiegać równocześnie z rozwojem społeczno-moralnym dziecka.

Działanie pedagogiczne staje się zatem *p i e l ę g n a c j ą* normalnego rozwoju psychiki dziecka i nie może odbiegać od prawidłowości tego rozwoju. Jak wszyscy zwolennicy psychologizmu pedagogicznego Dawid uważał, że ośrodkiem wychowania jest dziecko, a nie nauczyciel. Wychowanie nie może więc być przygotowaniem do życia dorosłych, ale pełnym, wolnym życiem dziecka. Potrzeby dziecka nie są potrzebami takimi, jakie mają dorośli. Są one dziecięce, w różnych fazach rozwoju różne. Dlatego praca pedagogiczna nauczyciela powinna być równocześnie pracą badawczą psychologa. Zmiany, jakie nauczyciel dostrzeże u swoich wychowanków, wyznaczają sposoby działania. Poznanie rozwoju ucznia jest więc podstawą działania pedagogicznego.

Badania Dawida dotyczyły natury dziecka, a zatem życia fizycznego i psychicznego. Koncentrowały się wokół problematyki rozwoju, indywidualności, zależności od różnych czynników otoczenia, głównie społecznego, których nie dostrzegała szkoła tradycyjna.

Wokół zagadnień psychologii dziecka, jego nauczyciela oraz metodyki nauczania początkowego koncentrowały się także prace badawcze Anieli Szycówny. Obok Dawida zajmuje ona czołowe miejsce w polskiej pedagogice okresu Nowego Wychowania. Należy do tych pedagogów, którzy tworzyli polską pedagogię i pedeutologię.

Pod wpływem Dawida Szycówna zainteresowała się badaniami nad rozwojem umysłowym dzieci i prawidłowościami rządzącymi ich psychiką. Jej udział w badaniach zespołowych dotyczących spostrzeżeń psychologiczno-wychowawczych

najmłodszych stał się podstawą jej samodzielnego, znaczącego dzieła *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6–12: badania nad dziećmi* (1899). Szycówna przedstawiła w nim, jaki jest zasób doświadczeń i wyobrażeń oraz pojęć i poglądów dziecka, udowadniając, że w zdecydowanym stopniu zależy on od płci oraz pochodzenia rodzinnego. Uznała także, że te właśnie czynniki warunkują rodzaj posiadanych przez dziecko uzdolnień (Szycówna, 1899, s. 192). We wstępie do książki stwierdziła, że stanowi ona dopełnienie rozprawy Dawida z roku 1895 *Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii doświadczalnej*.

„Zarażona” pasją i badaniami Dawida, po usilnych staraniach, Szycówna doprowadziła do powstania Towarzystwa Badań nad Dziećmi (1907), którym kierowała do końca swojego życia (1921). Obszar działalności Towarzystwa obejmował badania z zakresu psychologii i pedagogiki eksperymentalnej oraz popularyzowanie wiedzy pedagogicznej wśród nauczycieli i rodziców. Wśród członków Towarzystwa dominowały kobiety, przeważnie nauczycielki, a wśród mężczyzn najliczniejszą grupę stanowili lekarze. Aktywnymi członkami od samego początku były też znane autorytety naukowe w osobach Władysława Heinricha i Kazimierza Twardowskiego. Sprawozdania z posiedzeń zarządu i sprawozdania roczne systematycznie drukowano w „Przeglądzie Filozoficznym”. Tam też swoje publikacje zamieszczali członkowie Towarzystwa.

Szycówna, obok Dawida i Joteyko, należała do nielicznego grona polskich inicjatorów podejmujących prace naukowo-badawcze i popularyzatorskie w zakresie psychologii wychowawczej i eksperymentalnej. W pedagogicznym zastosowaniu psychologii mówiła o pomiarach jako metodzie badań najsłuszniejszej dla celów wychowawczych i dydaktycznych. Dostrzegała ważną funkcję takich badań dla życia szkolnego. Widziała wręcz potrzebę zbudowania podstaw psychologicznych dla nauczania początkowego. Swoje rozważania teoretyczne na ten temat umieściła w kilku najbardziej znanych i najchętniej czytanych pozycjach (Ciembrowicz, Szycówna, 1906; 1910; Szycówna, 1899).

Prowadzone przez Szycównę badania, samodzielne oraz zespołowe z Janem Władysławem Dawidem i Józefem Ciembrowiczem, skłoniły ją do refleksji, że mimo dużych postępów w nauce i sztuce wychowania, mimo pojawiania się coraz liczniejszej literatury pełnej rad i wskazówek, praktyka wychowawcza daleko odbiegała od ideałów. W rozprawie *O zadaniach i metodach psychologii dziecka* pisała, że rodzice i nauczyciele wciąż nie mają dostatecznej wiedzy, jak prawidłowo postępować z dzieckiem, aby przestrzegać podstawowych zasad: indywidualizacji i rozwijania zainteresowań. Zarówno jedni, jak i drudzy nadal przeciążają dziecko nauką werbalną, moralizują i stosują nierozważne kary. Dlatego zakładanym przez Szycównę „celem jest obznajomić rodziców, wychowawców i nauczycieli z potrzebą systematycznych badań nad dziećmi, a zarazem dać im wskazówki co do sposobu ich prowadzenia” (Ciembrowicz, 1921, s. 273).

Brak wiedzy z psychologii dziecięcej to podstawowa przyczyna złej pracy nauczyciela-wychowawcy, „psychologia bowiem dostarcza naukowych podstaw racjonalnej pedagogice” (Szcówna, 1901, s. 3). Szeroka wiedza o dzieciach pomoże zrozumieć indywidualne różnice między nimi, dostosować działania nauczyciela do możliwości i zainteresowań poszczególnych uczniów. Dlatego niezbędne jest, aby nauczyciel był badaczem i znał metody psychologii dziecięcej. Szcówna szczególnie polecała metody: biograficzną, doświadczalną i statystyczną. Metoda biograficzna, której prekursorami byli Stanley Hall i William Preyer, to nic innego jak prowadzenie dziennika dziecka, który zawiera jego psychologiczną biografię. Przy czym, sugerowała Szcówna, można obserwować pełny rozwój dziecka albo pojedyncze sfery rozwojowe, np. rozwój mowy czy rozwój emocjonalny. Tylko pozornie jest to zadanie proste, nauczyciel musi się bowiem wykazać psychologiczną wiedzą i umiejętnościami badawczymi. Musi wiedzieć, co obserwować, dostrzec każdy ważniejszy objaw oraz dokonać właściwej interpretacji. Metoda doświadczalna zaś, często nazywana laboratoryjną, służyła głównie do badania pewnych uzdolnień, np. „szybkości spostrzegania, kojarzenia, bystrości umysłu, ale także znużenia i zmęczenia” (Szcówna, 1901). Podkreślając znaczenie takich badań, Szcówna uwrażliwiała na ich dokładność oraz dostrzeganie czynników, które mogły zakłócić uzyskane wyniki, np. stan zdrowia dziecka czy jego nastrój w dniu badania (Szcówna, 1901, s. 7–8). Metoda statystyczna natomiast sprowadzała się do badania jednego objawu u większej liczby dzieci za pomocą kwestionariusza ułożonego przez psychologa bądź pedagoga. Szcówna podała przykłady takich kwestionariuszy. Dotyczą one między innymi charakterystyki dziecka powyżej czwartego roku życia, jego pamięci, zdolności naśladowczych, wyobraźni i twórczości oraz zdolności rozumowania. Dla dzieci w wieku 6–12 lat kwestionariusze badały zasób doświadczeń i wyobraźni, pojęć i poglądów.

Biorąc pod uwagę specyfikę poszczególnych metod, Szcówna dostrzegała potrzeby konkretnych nauczycieli. Proponowała, żeby biografię psychologiczną prowadzili nauczyciele domowi, którzy przebywają z dzieckiem niemal cały dzień. Nauczycielom zaś i nauczycielkom w szkole zalecała badanie zasobu umysłowego dziecka metodą statystyczną. Tą drogą zdobyta wiedza o uczniach pozwala na indywidualizowanie nauczania i stosowanie odpowiednich metod dydaktycznych (Szcówna, 1901, s. 28). Stosowanie kwestionariuszy miało także służyć do badania efektywności nauczania. Szcówna proponowała stosować je wśród uczniów rozpoczynających edukację, a następnie powtarzać w kolejnych latach szkolnych. Taki sposób postępowania dawał możliwość porównywania i rozważania, jakimi metodami efektywność poprawić.

O zadaniach i metodach psychologii dziecka Szcówna pisała głównie dla nauczycieli i nauczycielek, którym badania psychologiczne były obce. Przekonywała, jak ważną podstawę w wychowaniu i nauczaniu dzieci stanowi znajomość ich roz-

woju poznawczego, fizyczno-motorycznego i społeczno-emocjonalnego. Pokazywała, jak wypracować odpowiednią strategię wychowawczą i dydaktyczną, zapobiegając popełnianiu błędów wychowawczych.

Wymieniając osiągnięcia polskich pedologów, nie sposób pominąć Józefy Joteyko. Na przełomie wieków XIX i XX, obok Marii Skłodowskiej-Curie, była w Europie najbardziej znaną kobietą-naukowcem polskiego pochodzenia, neurologiem, fizjologiem, psychologiem i pedagogiem. Wykładała na najbardziej prestiżowych uczelniach francuskich, belgijskich i polskich. Zajmowała się rozwojem psychicznym i pomiarem inteligencji, prowadziła badania dotyczące pamięci, wrażeń, zmęczenia i znużenia (Joteyko, 1921; 1922; 1924; 1932). Wyniki swoich badań publikowała na łamach belgijskiego czasopisma „Revue Psychologique” („Przegląd Psychologiczny”), założonego w roku 1908, a wydawanego do czerwca 1914 roku, w którym pełniła funkcję redaktora naczelnego. „Przegląd”, jak sama pisała, „służył psychologii normalnych i anormalnych, pedagogice eksperymentalnej, higienie wychowania i fizjologii pracy” (Sedlaczek, 1928, s. 10–11). Po powrocie do Warszawy założyła pierwsze polskie czasopismo psychologiczne „Polskie Archiwum Psychologii”, które ukazywało się od roku 1926.

Zadaniem pedologii, którą wykładała w uniwersytetach, szkołach nauczycielskich oraz na wykładach otwartych, było poznać dziecko.

Poznać dziecko, poznać je w jego objawach, zarówno fizycznych, jak umysłowych i moralnych! Zanim przystąpi się do jego kształcenia, zanim się je uczyć zacznie. [...] W gruncie rzeczy już dawno w świecie pedagogicznym dają się zauważyć nowe dążenia, chęć badania, obserwowania dzieci – dla tym lepszego zastosowania metod pedagogicznych. W dzisiejszym jednak pojęciu pedologii poznać dziecko nie znaczy to samo, co dawniej. Dawna obserwacja, dorywcza z konieczności rzeczy, zastąpić na być powinna obserwacją metodyczną. Dla nauki o zakresie doświadczalnym sama obserwacja wszakże nie wystarcza: eksperyment staje się niezbędny. [...] Zamierzenia pedologii sięgają daleko: za pomocą eksperymentu i metodycznej obserwacji dać ona musi obraz fizyczny i duchowy każdego dziecka, na który się złożą: 1. Znajomość fizycznego rozwoju dziecka. 2. Zbadanie pobudliwości zmysłów. 3. Rodzaj i siła pamięci i wyobraźni. 4. Stopień i wytrzymałość uwagi. 5. Zdolność do pracy, znużenie umysłowe. 6. Stopień i rodzaj inteligencji. 7. Charakter dziecka. 8. Przyszłość dziecka, oceniona według tych danych. 9. Wybór odpowiedniego zawodu. 10. Socjologia wieku dziecięcego (Sedlaczek, 1928, s. 8).

Był to podstawowy warunek wszelkich działań dydaktycznych i wychowawczych.

Przejąwszy się ideą „naukowego wychowania”, czyli oparcia wychowania na naukowych podstawach, Joteyko nie poprzestała na własnej pracy badawczej w tej

dziedzinie. Zdawała sobie sprawę, że do zrealizowania tej idei w życiu trzeba przygotować ludzi, trzeba zbudować szkołę naukową badaczy i szkołę pedagogów nowego typu. Założyła zatem, przy poparciu rządu i społeczeństwa belgijskiego, w roku 1912 w Brukseli Fakultet Międzynarodowy Pedologii, jako wyższą szkołę nauk psychologicznych i pedologicznych.

Joteyko wydała wiele prac z psychologii wrażeń, pamięci, pisała o psychologicznych podstawach oburęczności, przygotowała do druku kilkusetstronicowe dzieło monograficzne o zmyśle dotyku oraz podręcznik psychologii eksperymentalnej i pedologii. Z pełnym przekonaniem możemy ją uważać za jednego z najwybitniejszych promotorów pedologii i psychologii eksperymentalnej.

Badania psychologiczne dawały całej trójce polskich badaczy (Dawidowi, Szyćównie i Joteyko) podstawę do rozważań pedagogicznych. Psychologię traktowali bowiem jako naukę stosowaną, użyteczną dla innych dyscyplin naukowych i dla wybranych dziedzin życia. Za najważniejszą z tych dyscyplin uważali pedagogikę, a za szczególnie obszar zastosowań psychologii – wychowanie i nauczanie.

Bibliografia

Źródła

- Ciembroniewicz J., Szyćówna A. (1906), *Kwiaty i dzieci. Przyczynek do psychologii dziecka*, „Szkoła Polska”, nr 4.
- Ciembroniewicz J., Szyćówna A. (1910), *Dzieci a ptaki*, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Badań nad Dzieckiem, Warszawa.
- Ciembroniewicz J. (1921), *Aniela Szyćówna*, „Szkoła Polska”, nr 3–4.
- Dawid J. W. (1887), *Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20. roku życia*, Wydawnictwo „Przeglądu Pedagogicznego”, Warszawa.
- Dawid J. W. (1892), *Nauka o rzeczach*, Wydawnictwo Gebethner i S-ka, Warszawa.
- Dawid J. W. (1927), *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa.
- Joteyko J. (1921), *O pedologii*, Lwów.
- Joteyko J. (1922), *Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego*, Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów–Warszawa.
- Joteyko J. (1924), *Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa*, Książnica-Atlas, Warszawa.
- Joteyko J. (1932), *Znużenie*, Książnica-Atlas, Warszawa (wyd. 1 – Paris 1920).
- Szyćówna A. (1899), *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6–12: badania nad dziećmi*, Skład Główny w Księgarni Wendego i Spółki, Warszawa.
- Szyćówna A. (1901), *O zadaniach i metodach psychologii dziecka*, nakładem Autorki, Związkowa Drukarnia we Lwowie, Lwów.

Opracowania

- Bobrowska-Nowak W. (1971), *Pionierzy psychologii naukowej w Polsce*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Bobrowska-Nowak W. (1998), *Psychologia polska. Historia polskiej psychologii do 1939 r.*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Fundacja Innowacja, Warszawa.
- Okoń W. (1980), *Dawid J. Wł.*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Poznański K. (1994), *Rozwój polskiej myśli pedagogicznej w zaborze rosyjskim*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycje. Współczesność. Przyszłość*, red. S. Michalski, R. Ossowski, Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
- Pieter J. (1976), *Historia psychologii*, PWN, Warszawa.
- Sedlaczek S. (1928), *Józefa Joteyko*, Dział Wydawnictw Naczelnictwa Związku Harcerstwa Polskiego. Skład Główny, Warszawa.
- Szewczuk W. (1966), *Psychologia*, t. I i II, PWN, Warszawa.
- Tomaszewski T. (1963), *Wstęp do psychologii*, PWN, Warszawa.
- Żebrowska M. (red.), (1966), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa.

Joanna Sosnowska

Organizacja i zadania miejskich placówek wychowania przedszkolnego w Łodzi w okresie międzywojennym

Zasadniczy krok w dziedzinie edukacji dziecka w wieku przedszkolnym w Łodzi uczyniono w połowie lat dwudziestych XX wieku, organizując miejską sieć placówek wychowania przedszkolnego, wyposażając je w materiały dydaktyczne, dbając o profesjonalne przygotowanie zawodowe przyszłych wychowawczyń oraz zapewniając kierunek odpowiadający ówczesnym nowoczesnym trendom w wychowaniu¹. Działania te przez cały okres międzywojenny podejmowali przedstawiciele władz samorządowych za pośrednictwem jednostek administracji miejskiej, wśród których, poczynając od marca 1921 roku, zdecydowaną rolę odegrał Wydział Oświaty i Kultury Zarządu miasta Łodzi (WOiK) (*Samorząd miasta Łodzi*, 1938, s. 81; Sosnowska, 2013, s. 66–79)². Jego priorytetowe zadania koncentrowały się wokół zagadnień związanych z organizacją i utrzymaniem publicznych szkół powszechnych i średnich, przedszkoli miejskich oraz instytucji wspomagających łódzkie szkolnictwo w tamtym okresie, jak Sekcja Higieny Szkolnej czy Pracownia Psychologiczna (*Działalność Zarządu Miejskiego*, b.r.w., s. 3–23).

1 W opracowaniu wykorzystano niektóre ustalenia badawcze zawarte w artykule: Sosnowska, 2014, s. 281–306.

2 Wcześniej był to Wydział Szkolnictwa, którego zadania koncentrowały się wyłącznie na działalności łódzkich szkół. Do czasu powołania WOiK nadzór nad przedszkolami leżał w gestii Wydziału Dobroczynności Publicznej Zarządu miasta Łodzi (później Wydział Opieki Społecznej); placówki te pełniły wyłącznie czynności opiekuńcze. W skład powołanego w 1921 roku WOiK weszły trzy oddziały: Oddział Szkolnictwa, Oddział Obowiązku Szkolnego oraz Oddział Kultury i Oświaty Pozaszkolnej. Prace Oddziału Szkolnego, oprócz m.in. nadzoru nad szkołami powszechnymi i średnimi, od 1923 roku skupiały się także na przedszkolach miejskich; od 1926 roku w Oddziale Szkolnictwa wyodrębniono referat wychowania przedszkolnego.

Warto nadmienić, że cenne postulaty w sferze organizacji wychowania przedszkolnego pojawiły się już u progu niepodległości, kiedy to w kwietniu 1919 roku, podczas Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego (zwanego Sejmem Nauczycielskim) w Warszawie próbowano wypracować koncepcję systemu edukacji narodowej w II Rzeczypospolitej (Jamrożek, 2011, s. 15–17). Jednym z istotnych w tym zakresie był postulat związania przedszkola (do 1932 roku zwanego ochronką lub ochroną) ze szkołą, który w konsekwencji ukierunkowywał zadania placówek wychowania przedszkolnego na przygotowanie dzieci do nauki szkolnej oraz, w związku z wprowadzeniem obowiązkowej edukacji szkolnej, rozszerzał projekt jej upowszechnienia również na przedszkola. Postulaty Sejmu w zakresie edukacji przedszkolnej okazały się jednak tylko deklaracjami, których nie wcielono w życie nawet po uchwalonej w 1932 roku Ustawie o ustroju szkolnictwa³ regulującej prawne podstawy funkcjonowania przedszkola. Tym bardziej należy docenić inicjatywy lokalne, w tym przypadku podjęte przez łódzkie władze miejskie, w zakresie organizacji i rozwoju instytucji wychowania przedszkolnego w tym okresie.

Do końca 1923 roku Zarząd Miasta Łodzi nie posiadał własnych placówek wychowania przedszkolnego. Istniejące wówczas w mieście ochronki, do których uczęszczało tylko 1077 dzieci, były własnością instytucji wyznaniowych, społeczno-filantropijnych lub prywatnych. Opieka władz samorządowych nad dziećmi w wieku przedszkolnym, inicjowana przez Wydział Dobroczynności Publicznej (WDP, później Wydział Opieki Społecznej – WOS), polegała na przekazywaniu środków pieniężnych na wynagrodzenia dla kadry wychowawczej w ochronkach chrześcijańskich (katolickich, ewangelickich, prawosławnych, mariawickich) i żydowskich. Należy dodać, że dofinansowywano tylko te placówki, których zarządy wyraziły zgodę na nadzorowanie ich pracy pedagogicznej (Pawłowska, 1935, s. 614)⁴. W 1923 roku dotowano 17 ochron (14 chrześcijańskich i 3 żydowskie), w których przebywało 854 dzieci chrześcijańskich i 223 dzieci żydowskich (*Księga pamiątkowa*, 1930, s. 139). Pomoc samorządowa wyrażała się w opłacaniu z kasy miejskiej 25 ochronek oraz dostarczaniu pomocy naukowych, które pozostawały własnością miasta (*Praca oświatowa*, 1923, s. 4)⁵.

3 Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego* z 1932 r. Nr 38, poz. 389.

4 Stan taki utrzymywał się wiele lat, bowiem jeszcze w 1935 roku pisano: „O subsydlum miasta mogą ubiegać się tylko te przedszkola, które posiadają odpowiednie warunki lokalowe, wykwalifikowany personel wychowawczy oraz wyrażają swą zgodę na nadzór pedagogiczny”. J. Pawłowska, *Opieka nad dzieckiem w wieku przedszkolnym na terenie miasta Łodzi*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1935, nr 10, s. 614.

5 Z własnych lokali korzystało w tym okresie tylko sześć ochronek, pozostałe mieściły się w wynajętych budynkach.

Na „rozpaczliwe warunki materialne” łódzkich ochronek zwróciła uwagę już pod koniec 1921 roku Maria Wernikówna, będąca – według ustaleń B. Szczepańskiej – przedstawicielką Wydziału Wychowania Przedszkolnego przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Szczepańska, 2002, s. 117). Dokołała ona wizytacji tych placówek i zaproponowała ówczesnemu przewodniczącemu WOiK, dr. Stefanowi Kopcińskiemu (Ajnenkiel, 1938, s. 369–383; Rynkowski, 1968, s. 180–186)⁶ systematyczne ich wyposażanie w pomoce dydaktyczne, finansowanie przez miasto wynagrodzeń ochroniarek oraz powołanie stanowiska miejskiej wizytatorki ochron. W efekcie, z początkiem 1922 roku, miasto przejęło – jak już pisało – tylko te instytucje, których kierownictwo wyraziło zgodę na nadzór i kontrolę działań oświatowych w prowadzonych przez nie ochronkach, stworzyło odpowiednie warunki lokalowe tych placówek oraz zatrudniało wykwalifikowany personel wychowawczy (Pawłowska, 1935, s. 614). Kolejna wizytacja ochronek subsydiowanych przez miasto, w październiku 1923 roku, tym razem z ramienia WOiK, utwierdziła władze Łodzi o konieczności podejmowania dalszych, okresowych kontroli (*Praca oświatowa*, 1923, s. 4). W celu poprawienia stanu edukacji przedszkolnej w mieście za niezbędne uznano wówczas systematyczną i profesjonalną wizytację ochronek, zakup pomocy dydaktycznych, zapewnienie dzieciom posiłków i opieki lekarskiej oraz zorganizowanie sieci wzorcowych miejskich ochron-przedszkoli (Szczepańska, 2002, s. 119). Jednak ostatni z postulatów uzależniano od nabywania przez miasto pomieszczeń odpowiednich dla tego typu działalności.

Realizację większości powyższych zamierzeń przyniosło dopiero otwieranie instytucji wychowania przedszkolnego prowadzonych całkowicie przez łódzki samorząd miejski. Pierwszą własną placówkę tego rodzaju łódzki magistrat otworzył 1 marca 1924 roku w wyremontowanych pomieszczeniach kamienicy przy ul. Radwańskiej 42⁷. Uczęszczało do niej początkowo 32 dzieci w wieku od czterech do sześciu lat. Kolejne dwie ochronki powstały jeszcze w tym samym roku przy ulicach: Wacława 2/4 i Przejazd 39⁸ (APŁ, AmŁ, WOiK, s.a. 16789; s.a. 16791⁹). Uroczystość inauguracji i poświęcenia pierwszych miejskich instytucji wychowania przedszkolnego

6 Stefan Kopciński (1878–1934) – polski lekarz neurolog i psychiatra, społecznik, polityk związany z ruchem robotniczym. Studiował na Wydziale Lekarskim Uniwersytetu Warszawskiego. Był senatorem RP (przez trzy kadencje), radnym i przewodniczącym WOiK Zarządu. Wybitny działacz oświatowy, którego wysiłki miały decydujące znaczenie przy wprowadzaniu w Łodzi powszechnego obowiązku szkolnego. Działacz m.in. Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci.

7 W 1929 roku przeniesiono ją na ul. Radwańską 54.

8 Trzecią ochronkę początkowo zamierzano urządzić przy ul. Kilińskiego 100.

9 W odniesieniu do materiałów źródłowych stosowane są oznaczenia: Archiwum Państwowe w Łodzi – APŁ, Akta miasta Łodzi – AmŁ, Wydział Oświaty i Kultury – WOiK, sygnatura archiwalna – s.a.

odbyła się przy udziale przedstawicieli duchowieństwa, w osobie biskupa łódzkiego Kościoła rzymskokatolickiego ks. Wincentego Tymienieckiego oraz władz Łodzi. Prezydent miasta Marian Cynarski „wyjaśnił działwie i zebranym rodzicom znaczenie ochron przedszkoli, jak również podkreślił, iż Magistrat [...] będzie nadal dążył do tego, aby ochron takich w naszym mieście robotniczym było jak najwięcej” (*Poświęcenie*, 1924, s. 14)¹⁰. Po przemówieniach odbyły się „lekcje pogładowe”, zabawy i gry dla dzieci.

W 1925 roku nastąpił dalszy rozwój sieci przedszkoli organizowanych z ramienia miejskiego samorządu; w październiku otwarto dwie ochronki: IV przy ul. Srebrzyńskiej 17 i V przy ul. Wileńskiej 44 (*Wychowanie*, 1926, s. 8). W tym okresie do pięciu miejskich ochron o jedenastu oddziałach uczęszczało 376 dzieci (193 chłopców i 183 dziewczynki). Zdecydowana liczba dzieci w wieku przedszkolnym uczęszczała wtedy jednak do osiemnastu dotowanych przez miasto przedszkoli społecznych, w których pracowało 27 ochraniarek. Kolejne dwie nowe placówki urządzono na przełomie lat 1928/1929 – były to: VI Ochrona-Przedszkole przy ul. Śląskiej 21 o dwóch oddziałach dla 64 dzieci i VII Ochrona-Przedszkole zorganizowana w nowym gmachu szkolnym przy ul. Podmiejskiej 21, przeznaczona dla 105 dzieci uczęszczających do trzech oddziałów (*Wychowanie*, 1929, s. 734). W latach 1930–1931 powołano do życia pięć tego typu instytucji, lokując je przy ulicach: Sierakowskiego 26 (VIII Ochronka-Przedszkole), Cegielnianej 25 (IX), Suwalskiej 16 (X), Limanowskiego 124 (XI) i Feliksa Perla 5 (XII) (APŁ, AmŁ, WOiK, s.a. 16802). Dwie z tych placówek, zgodnie z postulatami łódzkich radnych, by stworzyć sieć przedszkoli miejskich „dla działwy wszystkich narodów zamieszkujących w Łodzi”, przeznaczono dla dzieci narodowości niemieckiej i żydowskiej (Ochronki VIII i IX). Instytucje lokalizowano w różnych punktach miasta, głównie na jego peryferiach, tam gdzie w większości mieszkała ludność robotnicza. W 1934 roku otwarto ostatnie, XIII miejskie przedszkole przy ul. Rokicińskiej 41. Po upływie dekady od inicjatyw podjętych w celu organizacji sieci miejskich placówek edukacji przedszkolnej działało w Łodzi 59 przedszkoli: do 13 miejskich uczęszczało 825 dzieci, do 28 społecznych – 1753, natomiast do przedszkoli prywatnych – 330 wychowanków (*Samorząd*, 1938, s. 92). Stan miejskich ochronek-przedszkoli u progu lat trzydziestych XX wieku ilustruje tabela.

Do wybuchu II wojny światowej liczba placówek przedszkolnych utworzonych przez samorząd miasta Łodzi zwiększyła się tylko o jedną instytucję – XIII Miejskie Przedszkole przy ul. Rokicińskiej 41 z dwoma oddziałami. Powodem mogły być względy ekonomiczno-społeczne i polityczne: nasilające się skutki kryzysu gospodarczego lat trzydziestych i dysponowanie dość skromnym budżetem, przy

10 W cytowanych tekstach zachowano oryginalną pisownię – nie zaznaczano błędów ortograficznych ani nie dokonywano zmian w interpunkcji.

konieczności skupienia się władz miejskich na wielu palących kwestiach społecznych. Zwiększała się również liczba dzieci w wieku szkolnym, dla których w świetle Ustawy o ustroju szkolnictwa z 1932 roku należało zapewnić miejsce w szkole powszechnej, co stanowiło (głównie wobec braku odpowiednich lokali) duże wyzwanie dla łódzkiego samorządu. Był to jednocześnie okres zakłóceń w działalności ówczesnej Rady Miejskiej, wskutek kilkukrotnego rozwiązywania jej składu przez administrację centralną (Szczepańska, 2002, s. 127).

Tabela. Miejskie ochrony-przedszkola w Łodzi w roku szkolnym 1930/1931

Nazwa placówki przedszkolnej	Adres	Rok założenia	Liczba oddziałów	Liczba personelu wychowawczego	Imię i nazwisko kierowniczk
I Miejska Ochrona-Przedszkole	ul. Radwańska 54	1924	2	2	Czesława Wiankowska
II Miejska Ochrona-Przedszkole	ul. Wacława 2/4	1924	2	2	Maria Morawska
III Miejska Ochrona-Przedszkole	ul. Przejazd 39	1924	3	3	Maria Wiśniewska
IV Miejska Ochrona-Przedszkole	ul. Srebrzyńska 17	1925	3	3	Wacława Ządębowska
V Miejska Ochrona-Przedszkole	ul. Grodzieńska 3	1925	2	2	Maria Grelusowa
VI Miejska Ochrona-Przedszkole	ul. Śląska 21	1928/ 1929	2	2	Stefania Tucholska
VII Miejska Ochrona-Przedszkole	ul. Podmiejska 21	1928/ 1929	3	3	Leontyna Dobrowolska
VIII Miejska Ochrona-Przedszkole	ul. Sierakowskiego 26	1930	1 ¹	1	Irena Wentland
IX Miejska Ochrona-Przedszkole	ul. Cegielniana 25	1930	1 ²	1	Cyla Chirug
X Miejska Ochrona-Przedszkole	ul. Suwalska 16	1930	1	1	Sabina Borkowska
XI Miejska Ochrona-Przedszkole	ul. Limanowskiego 124	1930	2	2	Eugenia Włodarkówna
XII Miejska Ochrona-Przedszkole	ul. Feliksa Perla 5	1931	3 ³	3	Irena Słomczewska

¹ dla dzieci niemieckich; ² dla dzieci żydowskich; ³ w tym jeden oddział popołudniowy

Źródło: APŁ, AmŁ, WOik, s.a. 16802, Sprawozdania kwartalne przedszkoli miejskich 1929–1933.

Troską władz miasta Łodzi w odniesieniu do edukacji przedszkolnej w tamtym okresie była nie tylko organizacja jej sfery lokalowo-materialnej, wyrażająca się w powoływaniu odpowiednich instytucji i zabezpieczeniu ich bytu, ale także płaszczyzna opiekuńczo-wychowawcza i dydaktyczna, przedstawicielom Wydziału Oświaty i Kultury zależało bowiem na właściwym ukierunkowaniu pracy pedagogicznej w zakładanych i istniejących ochronkach.

Warto wspomnieć, że zanim jeszcze przystąpiono do działań w zakresie tworzenia własnej sieci miejskich instytucji przedszkolnych, w końcu 1923 roku poproszono ówczesną dyrektorkę Państwowego Seminarium Ochroniarskiego w Łodzi Marię Łabęcką o zdiagnozowanie stanu i potrzeb ochronek społecznych. Już w początkach stycznia kolejnego roku zorganizowała ona konferencję i wygłosiła dla ochraniarek, w obecności władz szkolnych, referat o zadaniach wychowania i metodach pracy w ochronach. Referat „ilustrowany był pokazami przyrządów i pomocy szkolnych, używanych w ochronie wzorowej, znajdującej się przy Seminarium. Po referacie wywiązała się ożywiona wymiana zdań i liczne zapytania, dotyczące poruszonych przez prelegentkę zagadnień. Wzmiankowana konferencja jest jednym ze środków, zmierzających do podniesienia poziomu tak ważnych placówek wychowawczych, jakimi są ochrony-przedszkola” (*Ochrony-przedszkola*, 1924, s. 12). Kolejna wizytacja, w listopadzie 1925 roku, którą ponownie przeprowadziła Łabęcka, tym razem w istniejących już kilku miejskich placówkach, wykazała, że stan miejskich ochronek budził wiele zastrzeżeń. Lokale, w których mieściły się te instytucje, w większości nie odpowiadały wymogom higienicznym, były zawilgocone, brakowało urządzeń sanitarnych, zabawek, pomocy dydaktycznych i materiałów do zajęć. Dzieci spożywały w przedszkolach tylko śniadanie przyniesione ze sobą, nie nosiły fartuszków, zdarzały się przypadki wszawicy. Poziom metodyczny nie budził tylu zastrzeżeń, chociaż Łabęcka wskazywała na zbyt małą liczbę zajęć i zabaw swobodnych. W odpowiedzi na sugestie wizytującej WOiK powołał w przedszkolach tzw. opieki rodzicielskie, których zadaniem było wsparcie personelu wychowawczego w pracy z dziećmi, z miejskich funduszy zakupiono fartuszki dla dzieci, a od lutego 1926 roku zorganizowano codzienne dożywianie w postaci szklanki mleka i bułki dla każdego dziecka (APŁ, AmŁ, WOiK, s.a. 16807).

Jednak nowy etap intensywnej pracy reorganizacyjnej w łódzkich miejskich placówkach przedszkolnych wiąże się z osobą Janiny Pawłowskiej¹¹, zatrudnionej

¹¹ Janina Pawłowska (1896–1972) należała do grona łódzkich prekursorów wychowania przedszkolnego i opieki nad dzieckiem doby międzywojennej. Koncepcja jej oddziaływań oświatowo-wychowawczych wynikała z przyjętych w tamtych latach w obszarze edukacji przedszkolnej nowoczesnych metod pracy z dzieckiem, a projekty opiekuńcze adresowane do małego dziecka i jego rodziny powstawały w odpowiedzi na ówczesne problemy ekono-

przez WOiK z dniem 22 marca 1928 roku na stanowisku inspektorki wychowania przedszkolnego (Łatacz, 1998, s. 41; Sosnowska, 2016, s. 281–297). Angażując „stałą i fachową siłę” – pisano w prasie – miejskie władze szkolne udowodniły, że należyce oceniają „powagę pedagogicznej opieki nad pierwszymi latami dziecka” (*Wychowanie*, 1929, s. 733).

Należy dodać, że przełom lat dwudziestych i trzydziestych XX wieku to w pedagogice przedszkolnej okres kształtowania się teoretycznych podstaw oraz wyznaczania poziomu pracy pedagogicznej przedszkoli z wykorzystaniem osiągnięć psychologii rozwojowej oraz systemów Owidiusza Decroly’ego i Marii Montessori. Nowe koncepcje i systemy pedagogiczne osłabiały i wypierały panujący dotąd freblizm, niosły zmiany w metodyce przedszkolnej, stawiając tym samym nowe wymagania w dziedzinie kształcenia wychowawczyń (Leżańska, 1998, s. 53). Ówczesne idee i innowacyjne rozwiązania nie były obce Pawłowskiej, która swą wiedzę z zakresu wychowania przedszkolnego doskonaliła za granicą, natomiast w Łodzi organizowała z tego zakresu kursy dla wychowawczyń. Wytyczony przez nią nowy kierunek w obszarze wychowania przedszkolnego w Łodzi polegał na przeobrażeniach organizacyjnych, wychowawczych oraz metodyczno-programowych w istniejących i nowo zakładanych miejskich placówkach. Inspektorka zamierzała przede wszystkim zintegrować ze sobą grupy wychowawczyń z przedszkoli miejskich i pozostałych – prywatnych, społecznych i filantropijnych. Dążyła do poznania środowiska wychowanków i nawiązania współpracy z opiekami rodzicielskimi przedszkoli miejskich. Stopniowo zapoznawała wychowawczynie z nowoczesną wówczas metodą Montessori i zachęcała do wprowadzania do łódzkich przedszkoli jej założeń, zwłaszcza w odniesieniu do nowej roli wychowawczynie oraz szanowania przez nią indywidualności i swobodnego rozwoju dziecka. Zgodnie z montessoriańską koncepcją wspierania dziecka w jego indywidualnym rozwoju plan dnia w przedszkolach miejskich uwzględniał możliwości, potrzeby i zainteresowania wychowanków. Sale dla dzieci stopniowo wyposażano w materiał rozwojowy, głównie kształcący zmysły (APŁ, AmŁ, WOiK, s.a. 16807)¹². W miesiącach letnich zajęcia i odpoczynek dzieci odbywał się w przedszkolnych ogródkach.

miczno-społeczne związane z kryzysem lat trzydziestych XX wieku. Wiedzę z zakresu wychowania przedszkolnego zdobywała za granicą, głównie w Anglii i Belgii, gdzie osobiście spotkała się z Marią Montessori, uczestnicząc w prowadzonym przez nią kursie. Do Polski powróciła w 1928 roku, obejmując stanowisko inspektorki, a potem kierowniczką WOiK Zarządu miasta Łodzi.

12 W lutym 1930 roku zakupiono: „komplet materiału dydaktycznego Montessori, laski do ćwiczeń, sześciiany do ćwiczeń wielkości, tabliczki do ćwiczeń ciężkości, prostopadłościanny do ćwiczeń spostrzegania, ramki, układanki, mozaiki geometryczne, obrazki do ćwiczeń

Pawłowska rozpoczęła urzędowanie od inspekcji przedszkoli miejskich. W ciągu miesiąca swej pracy przeprowadziła osiem wizytacji w sześciu placówkach należących do miasta i dwóch społecznych. Warto nadmienić, że hospitaacje takie, w celu „gruntownego zapoznania się z warunkami i kierunkiem pracy wychowawczyń”, trwały po kilka godzin, od 9.00 do 14.00 (APŁ, AmŁ, WOiK, s.a. 16807). Jak pokazały wyniki kontroli, wychowawczynie pracowały „sumienie” i miały „dużo dobrej woli, jednak ogólnym ich brakiem jest niezajomość nowych metod wychowawczych uwzględniających nade wszystko swobodną i twórczą pracę dziecka” (APŁ, AmŁ, WOiK, s.a. 16807). Wiele do życzenia pozostawiał również kierunek pracy pedagogicznej, istniała tendencja do traktowania oddziału jak klasy szkolnej, a metody wychowawcze „noszą piętno rutyny i schematyczności, nie uwzględnia się indywidualnej i samodzielnej pracy dziecka, która w przedszkolu powinna być na pierwszym planie” (APŁ, AmŁ, WOiK, s.a. 16807). W ciągu roku pracy w WOiK Pawłowska odbyła 161 wizytacji, jedenaście zebrań z opiekami rodzicielskimi oraz siedem konferencji z personelem wychowawczym wszystkich łódzkich przedszkoli.

Zadania, jakie wytyczono w okresie międzywojennym łódzkim placówkom przedszkolnym, nie odbiegały od ówczesnych standardów w tej dziedzinie na terenie całego kraju. Prace podjęte w tym zakresie przez miejski samorząd wynikały, po pierwsze, z uwzględnienia funkcji kompensacyjnej przedszkoli, co w warunkach łódzkich wiązało się ze specyficznymi potrzebami społeczno-zdrowotnymi (przeciwdziałanie zjawisku bezrobocia, ubóstwu i chorobom), po drugie, miało związek z postrzeganiem wartości i roli oświaty, zwłaszcza w zakresie należytego przygotowania dzieci do nauki w szkole powszechnej. Łódzki samorząd stał na stanowisku, że przedszkole, podobnie jak szkoła powszechna, powinno być bezpłatne i udostępnione każdemu dziecku bez względu na jego narodowość czy wyznanie, jednak liczba placówek nie zaspokajała potrzeb w tym zakresie. Ochronki, o czym była już mowa, starano się lokalizować w dzielnicach zamieszkałych przede wszystkim przez ludność robotniczą.

Biorąc pod uwagę podniesienie kwalifikacji zawodowych wychowawczyń oraz wyrównywanie poziomu pracy pedagogicznej w łódzkich przedszkolach, na wniosek Pawłowskiej władze szkolne organizowały w latach 1928–1930 bezpłatne, ponad 140-godzinne kursy dokształcające. Na jednym z takich kursów, który trwał pięć miesięcy (od 5 listopada 1928 do 1 kwietnia 1929 roku), program wykładów obejmował następującą problematykę: higiena dziecka (10 godzin), psychologia dziecka (20), pedagogika (20), metodyka (12), historia kultury i sztuki (10), czytel-

mowy, gry do rozróżniania kształtów i barw, gry do rozwoju myślenia, domino barwne, domino sylwetkowe, 3 tuziny ołówków”, APŁ, AmŁ, WOiK, s.a. 16807, Wychowanie przedszkolne (sprawy ogólne przedszkoli miejskich) 1927–1930.

nictwo (6), umuzykalnienie (20), śpiew, gry i zabawy (10), lepienie, rysunek, wycinanie (20), nauka o Polsce współczesnej (10), zagadnienia społeczne (10) (APŁ, AmŁ, WOİK, s.a. 16807). Jak dowiadujemy się z przekazu prasowego, szkolenie cieszyło się dużym zainteresowaniem, przyjęto na nie 65 osób, nauka odbywała się w godzinach wieczornych od 17.00 do 20.00 i „pomimo przemęczenia słuchaczek, co było nieuniknione, intensywność pracy na kursie trwała do końca” (*Postępy szkolnictwa*, 1929, s. 457–458). Wykłady teoretyczne prowadzono dla wszystkich kursantek, natomiast zajęcia praktyczne – w dwóch równoległych grupach. Pod koniec kursu jego organizatorzy przeprowadzili anonimową ankietę, w której pytano o wrażenia, trudności i zalety szkolenia oraz proszono o sugestie na przyszłość. Około 80% badanych odpowiedziało, że kurs był znaczącym bodźcem do samodzielnej pracy i nauki, pogłębił zrozumienie potrzeb dziecka oraz spowodował całkowitą zmianę metod pracy w przedszkolu. Sprawdzianem efektów pracy każdej uczestniczki szkolenia miało być wykonanie przez nią autorskiej pomocy dydaktycznej.

Do przedszkoli miejskich rekrutowano dzieci w wieku od czterech do sześciu lat. Przeciętna liczebność oddziału przedszkolnego wynosiła 30–35 dzieci, opiekę nad każdym oddziałem przedszkolnym pełniła jedna wychowawczyni. W placówkach jednooddziałowych wychowawczyni pełniła również rolę kierowniczkę (w przypadku instytucji o dwóch lub więcej oddziałach kierowniczką była też wychowawczynią w jednym z nich).

Napływ dzieci do przedszkoli miejskich był bardzo duży, w wielu dzielnicach miasta liczba zgłoszeń trzykrotnie przekraczała wolne miejsca. Według relacji Pawłowskiej „w dzień zapisu rodzice dyżurują często od 5-tej rano, by być pierwszymi na liście” (*Wychowanie*, 1929, s. 734). W 1929 roku odnotowano sytuację, kiedy to sześciolatnie dziecko samo zgłosiło się do zapisu do przedszkola. Dwa lata później do nowo otwartej miejskiej placówki przy ul. Feliksa Perla zapisano prawie 120 dzieci, z czego przyjęto tylko połowę ze względu na „bardzo szczupły lokal”, a ponieważ „rodzice dzieci nieprzyjętych do przedszkola stale się zgłaszali i dopominali o otwarcie jeszcze jednego oddziału”, zorganizowano grupę tzw. popołudniową, w której znalazło opiekę 13 chłopców i 22 dziewczynki (APŁ, AmŁ, WOİK, s.a. 16802).

Podczas rekrutacji, która odbywała się zazwyczaj w ciągu dwóch, trzech dni pod koniec sierpnia, pierwszeństwo przyznawano sierotom, następnie dzieciom z rodzin ubogich i pozbawionych pracy, dalej dzieciom obojga rodziców pracujących poza domem oraz dzieciom, których w poprzednim roku nie przyjęto z powodu braku miejsc. W nowo otwieranych instytucjach uwzględniano jeszcze jeden czynnik – pierwszeństwo miały dzieci starsze, głównie sześciolatnie, zamierzeniem władz oświatowych było bowiem to, aby „działwa przed rozpoczęciem systematycznej nauki w szkole powszechnej przeszła przez przygotowawczą pracę

przedszkola” (*Wychowanie*, 1929, s. 734). W świetle danych z połowy 1929 roku spośród 2028 dzieci uczęszczających do łódzkich przedszkoli będących pod opieką władz miasta: 970 miało rodziców robotników, 153 – bezrobotnych, 420 – rzemieślników, 174 – pracowników umysłowych, 78 – drobnych kupców, 57 – funkcjonariuszy wojska i policji, a 67 – różnych zawodów (*Wychowanie*, 1929, s. 566). Z początkiem lat trzydziestych z powodu kryzysu ekonomicznego i dużego bezrobocia w mieście w statystykach placówek miejskich skrupulatnie odnotowywano liczbę dzieci rodziców bezrobotnych, którym starano się zapewnić, oprócz miejsca w przedszkolu, także dodatkowe wyżywienie.

Kolejną diagnozę dotyczącą warunków życia i potrzeb dzieci w wieku przedszkolnym, z inicjatywy Pawłowskiej, przeprowadzono w Łodzi w połowie lat trzydziestych. W świetle danych statystycznych (Pawłowska, 1936/37, s. 183–186)¹³ przeważająca liczba dzieci uczęszczających wówczas do przedszkoli miejskich i społecznych należała do warstw najuboższych. Nieliczni, lepiej sytuowani, potrzebowali opieki przedszkola ze względów pedagogicznych; były to sieroty, jedynacy, dzieci trudne wychowawczo lub żyjące w rodzinach, gdzie ktoś ciężko chorował. W roku szkolnym 1935/1936 ogólna liczba dzieci w wieku 4–7 lat uczęszczających do placówek miejskich i społecznych wynosiła 2142 (1178 dziewczynek i 964 chłopców); sierot i półsierot było 177. Dzieci wyznania rzymskokatolickiego to 1822 wychowanków, mojżeszowego – 171, ewangelickiego – 122, innego wyznania – 27. Stan materialny rodzin dzieci był następujący: obydwójce rodziców zarabkowało – 475 podopiecznych (22,2%), jedno z rodziców zarabkowało – 880 dzieci (41,1%), rodzice bezrobotni z zapomogami – 259 (12,1%), rodzice bezrobotni i bez zapomóg – 212 (9,9%), pracujący w niepełnym wymiarze – 316 (14,7%). Warunki mieszkaniowe wychowanków: 1399 dzieci żyło w pomieszczeniu jednopokojowym, 567 – w dwupokojowym, 152 – w trzypokojowym, 18 – w czteroizbowym i 6 dzieci w lokum pięcioizbowym. Własne posłanie miało 627 dzieci (29,3%).

Pewnym *novum* w zakresie monitorowania osiągnięć rozwojowych dzieci uczęszczających do przedszkoli było opracowanie przez Pawłowską formularza diagnostycznego pod nazwą „Ankieta w sprawie postępów dzieci szkolnych, które otrzymały wychowanie przedszkolne” (Pawłowska, 1935/36, s. 198–199). Badanie obejmowało uczniów klas drugich szkół powszechnych i miało na celu uzyskanie odpowiedzi na pytania dotyczące rozwoju dziecka (jego postępów i trudności w nauce, zachowaniu, życiu szkolnym) w odniesieniu do rocznego, dwu- lub trzyletniego wcześniejszego pobytu danego ucznia w przedszkolu. Warto odnotować, że projekt ankiety zyskał aprobatę środowiska warszawskiego, m.in. Inspektora

13 Za pomocą kwestionariusza ankiety określano: wiek, płeć, wyznanie, status dziecka, zawód rodziców/opiekunów, stan materialny rodziny, warunki mieszkaniowe i socjalne.

Szkolnego m. stołecznego Warszawy oraz Zofii Żukiewiczowej, kierowniczkii Sekcji Wychowania Przedszkolnego Zarządu Miejskiego w Warszawie (Żukiewiczowa, 1935/36, s. 199).

Wychowawczo-dydaktyczny aspekt działalności miejskich placówek wychowania przedszkolnego brano pod uwagę podczas organizacji nowych i remontowania już istniejących przedszkoli, zwłaszcza zaś wtedy, kiedy starano się o estetyczny wygląd pomieszczeń, funkcjonalność mebli i sprzętów oraz potrzeby i komfort dzieci. Według Pawłowskiej „przedszkole jest «domem dziecka», w którym wszystko, w miarę możliwości, winno być przystosowane do jego małej indywidualności, by móc wdrożyć je do czystości, porządku i systematyczności” (*Wychowanie*, 1929, s. 734). Ponad 60% przedszkoli miejskich posiadało wówczas własne ogródki, w których dzieci mogły uprawiać kwiaty i warzywa.

W sferze zadań wychowawczo-edukacyjnych pozostawało także wyposażenie przedszkoli w sprzęt i pomoce, co dla władz szkolnych było istotną częścią procesu dydaktycznego. W 1928 roku zakupiono duże ściennie tablice, szafki indywidualne dla dzieci i pomoce dydaktyczne Montessori. W kosztach wyposażenia partycypowali również rodzice wychowanków – by urozmaicić zajęcia rytmiczne, w pięciu miejskich placówkach zakupili patefony i płyty, natomiast w II Miejskiej Ochronie-Przedszkolu zadbali o wypoczynek dzieci, kupując sześćdziesiąt leżaków. W kolejnych latach WOIK zamawiał i kupował pomoce dydaktyczne w Warszawie: w firmie J. Malanowskiego („Zakład zabawek i wydawnictwo gier towarzyskich i zajęć Froeblovskich”) oraz w Składnicy Pedagogicznej należącej do Sekcji Wychowania Przedszkolnego Magistratu miasta stołecznego Warszawy.

Plan dnia w przedszkolach miejskich uwzględniał kwestie organizacyjne pracy tych placówek, ale także brał pod uwagę – zgodnie z ówczesnymi nowymi metodami pracy z dzieckiem – możliwości, potrzeby i zainteresowania wychowanków. Dość szczegółowy przebieg dnia jest możliwy do odtworzenia dzięki wnikliwemu opisowi zawartemu w sprawozdaniu z kilkumiesięcznej działalności nowo powstałego (w lutym 1930 roku) IX Miejskiego Przedszkola przy ul. Cegielnianej 25, przeznaczonego dla 35 dzieci żydowskich. Wychowawczyni i kierowniczka Cyla Chirug tak ilustrowała przebieg dnia: „Dzieci schodzą się od 9. do 9.30., kładą fartuszki, oznaczają swoją obecność na liście obecności prowadzonej przez nie same. Potem następuje rozmowa z dziećmi na tematy podane przez dzieci lub też nasunięte przez wychowawczynię. Po rozmowach dzieci dostają prace dostosowane do rozmów lub też dowolne, w tym czasie ćwiczą też na pomocach Montessori. Mycie rąk wraz ze śniadaniem trwa do godz. 12. po południu. Po śniadaniu wszystkie dzieci odpoczywają pół godziny. Od 12.30 do godz. 2. po południu trwają zabawy ze śpiewem, w tym też czasie mają dzieci ćwiczenie zmysłów (jak np. dotyku, słuchu, wzroku, orientacji, pamięci) i ćwiczenia arytmetyczne. Czasem są opowiadania, czytanki lub wierszyki. Dzieci mają też różne zabawki: lalki, piłki, lejce,

klocki, inne. Przy zabawach grupują się dowolnie, organizują też samodzielnie różne zabawy. Przy wszystkich zajęciach uwzględniana jest indywidualność każdego dziecka. O godz. 2 po południu dzieci rozchodzą się do domów” (APŁ, AmŁ, WOiK, s.a. 16802).

W obszar zadań opiekuńczo-wychowawczych i społecznych łódzkich miejskich przedszkoli wpisywała się pewna „obrzędowość” wyrażająca się cyklem uroczystości i imprez, przypisanych niejako procesowi edukacji, a organizowanych na terenie placówek przez personel pedagogiczny, przy aktywnym współudziale opieki rodzicielskiej, ale też – co należy odnotować – z radością oczekiwanych przez wychowanków.

W każdym roku szkolnym społeczność przedszkolna przeżywała kilka takich wspólnych spotkań dzieci i dorosłych. W grudniu, przed Wigilią Bożego Narodzenia, organizowano „uroczystość choinkową” lub „gwiazdkę”, na której gościli rodzice, ale często również przedstawiciele WOiK, z Janiną Pawłowską na czele. Dzieci przygotowywały specjalny program złożony z inscenizacji słowno-muzycznych (jasełka), tańców (najczęściej był to krakowiak) i kołęd. Witały św. Mikołaja, od którego otrzymywały zabawki i „torebki z łakociami”. W 1929 roku w III Miejskiej Ochronce-Przedszkolu, jako niespodziankę dla dzieci, na tę uroczystość zakupiono „lampę magiczną” z przeźroczami, a pokaz pierwszych bajek odbył się właśnie wtedy. Na przełomie stycznia i lutego, na zakończenie karnawału, odbywał się „bal dziecięcy”, „zabawa kostiumowa” lub „zabawa zimowa” połączona z deklamacjami, śpiewami i tańcami w wykonaniu wychowanków. W 1930 roku w I Miejskiej Ochronce-Przedszkolu podczas takiej imprezy Pawłowska przyniosła dwa balony, „którymi dzieci były bardzo ucieszone” (APŁ, AmŁ, WOiK, s.a. 16802). W miesiącach zimowych, z inicjatywy WOiK, dzieci bywały w miejskim teatrze na przedstawieniach i bajkach. Wiosną, przed Świątami Wielkanocnymi, organizowano dzieciom tzw. zajączka – rozdawano podarunki, najczęściej w postaci jajek z czekolady i słodkich babeczek, kupowano także, zwłaszcza dzieciom ubogim, chleb, jajka, kiełbasę i ciasto. Szczególnie uroczyste obchodzono w przedszkolach „dzień matki” oraz „dzień dziecka”, podczas którego dzieciom ze wszystkich miejskich przedszkoli organizowano przejażdżkę przez ulice miasta samochodami udekorowanych kwiatami. Pod koniec roku szkolnego urządzano zazwyczaj „wystawę robót dzieci”, natomiast ostatni dzień przed wakacjami dzieci wyznań katolickich spędzały na mszy i nabożeństwie w kościele. Dzieci idące od września do szkoły zapraszano tego dnia do przedszkola „na herbatę”, gdzie otrzymywały przybory szkolne: piórniki, pióra, ołówki i stalówki. Często wykonywano też „wspólną fotografię”. W niektórych placówkach na zakończenie roku szkolnego wychowankowie oglądali filmy w Miejskim Kinematografie Oświatowym.

W zakres zadań o charakterze opiekuńczym wpisuje się troska władz miasta o zdrowie wychowanków placówek przedszkolnych. Przez cały okres między-

wojenny, dzięki funduszom Wydziału Opieki Społecznej oraz Wydziału Oświaty i Kultury, dzieci były dożywiane – początkowo otrzymywały mleko i bułkę, a w czasach kryzysu ekonomicznego także gotowane na terenie przedszkoli ciepłe posiłki. Czuwano również nad ich stanem zdrowotnym, organizując szczepienia przeciwko błonicy. Wychowankowie rekrutujący się z rodzin bezrobotnych pili tran. W okresie letnim dzieciom ubogim organizowano możliwość pobytu na koloniach poza miastem lub na półkoloniach, które odbywały się w parkach miejskich.

Wiele inicjatyw i działań podejmowanych przez samorząd miasta Łodzi w zakresie rozwoju bazy materialnej, wychowawczo-dydaktycznej i opiekuńczej placówek wychowania przedszkolnego determinowanych było ówczesnymi niekorzystnymi warunkami ekonomicznymi i prawno-systemowymi. Na niektóre z nich wskazywała Pawłowska w artykule przygotowanym na konferencję i wystawę zatytułowaną „Opieka nad dzieckiem i młodzieżą w Łodzi i w województwie łódzkim”, która odbyła się w październiku 1935 roku.

W kilkustronicowym tekście autorka poruszyła problemy wychowania przedszkolnego w kontekście ówczesnych przepisów prawa, wskazując jednocześnie na potrzeby, głównie finansowe, przed jakimi stają władze miasta, chcąc właściwie organizować edukację małego dziecka. Kierowniczką Działu Wychowania Przedszkolnego WOIŁ kontestowała obowiązującą wtedy Ustawę o ustroju szkolnictwa z 1932 roku, wskazując jej niedociągnięcia w postaci braku uregulowań co do podmiotów mających zakładać placówki przedszkolne, ale krytykowała także nieuregulowaną kwestię tzw. obowiązku przedszkolnego wobec dzieci 6-letnich, które należało przygotować do edukacji w szkole. Z przekazu Pawłowskiej wynikało, że w 1935 roku z liczby 33 680 łódzkich dzieci w wieku przedszkolnym zaledwie 2098 (8,6%) uczęszczało do przedszkoli. Miasto posiadało i nadzorowało w tym czasie 59 placówek tego typu (13 samorządowych, 28 społecznych i 18 prywatnych) (Pawłowska, 1935, s. 615). Pomimo niewielkiej ich liczby starano się zapewnić dzieciom optymalne warunki pobytu i rozwoju.

Przedsięwzięcia łódzkich władz samorządowych w dziedzinie wychowania przedszkolnego wykraczały poza zasięg lokalny, czego przykładem może być udział Pawłowskiej w I Ogólnopolskim Kongresie Dziecka, który pod hasłem „Szczęśliwe dzieci – mocna Polska” odbył się w Warszawie w październiku 1938 roku (Pawłowska, 1938, s. 975–977). Problematyka Kongresu ogniskowała się wokół następujących zagadnień: „Dziecko i człowiek dorosły”, „Dziecko w rodzinie”, „Dziecko w polskim prawie rodzinnym”, „Prawo dziecka do szkoły”, „Zdrowie dziecka”, „Wczasy dziecka”, obejmując referaty wygłaszane na plenum oraz dyskusje w sześciu komisjach. Niejednokrotnie podejmowano kwestię wychowania przedszkolnego, stwierdzając, że brak placówek przedszkolnych ujemnie rzutuje na dojrzałość szkolną dziecka. Wniosek w sprawie uregulowania organizacji

wychowania przedszkolnego w Polsce oraz upowszechnienia edukacji przedszkolnej zyskał aprobatę plenum Kongresu.

Wysunięty u progu II Rzeczypospolitej przez ówczesne łódzkie władze samorządowe projekt organizacji i rozwoju miejskich placówek wychowania przedszkolnego zyskiwał aprobatę kolejnych rządzących niezależnie od partyjnej przynależności i opcji politycznej. Przedstawiciele władz oświatowych na szczeblu lokalnym kontynuowali rozpoczęte przez poprzedników działania edukacyjne i opiekuńczo-wychowawcze, starając się wyjść z nowymi pomysłami i przedsięwzięciami. W okresie międzywojennym zorganizowano trzynaście własnych przedszkoli, przy czym najbardziej owocne działania w tym zakresie przypadają na lata 1924–1934. Troska o szeroko rozumiany rozwój dziecka wytyczała zadania wychowawczo-dydaktyczne tych instytucji, natomiast społeczny kierunek ich pracy, zwłaszcza w odniesieniu do dziecka i jego rodziny, wiązał się z kompensacją braków w sferze opiekuńczej i higieniczno-sanitarnej.

Niniejsze opracowanie koncentruje się wprawdzie na kontekście historyczno-pedagogicznym dotyczącym organizacji wychowania przedszkolnego w Łodzi doby międzywojennej, ale może stanowić również punkt wyjścia dzisiejszych rozważań na temat znaczenia współczesnego przedszkola i roli nauczyciela wychowania przedszkolnego w rozwoju dziecka na początkowym etapie edukacji instytucjonalnej. Rozwiązania metodyczne zastosowane w latach 1918–1939, jak elementy systemu Montessori czy działania sprzyjające integracji sensoryczno-motorycznej, mogą być obecnie alternatywą działań organizacyjno-pedagogicznych nauczyciela z dziećmi. Podnosząc na wyższy poziom polską edukację małego dziecka, nie można pomijać doświadczeń i osiągnięć tamtych lat.

Bibliografia

Źródła archiwalne

APŁ, AmŁ, WOiK, s.a. 16789, I. Miejska Ochrona-Przedszkole 1924–1926.

APŁ, AmŁ, WOiK, s.a. 16791, II. Miejska Ochrona-Przedszkole 1924–1926.

APŁ, AmŁ, WOiK, s.a. 16802, Sprawozdania kwartalne przedszkoli miejskich 1929–1933.

APŁ, AmŁ, WOiK, s.a. 16807, Wychowanie przedszkolne (sprawy ogólne przedszkoli miejskich) 1927–1930.

Opracowania

Ajnenkiel E. (1938), *Dr Stefan Kopciński. Realizator powszechnego nauczania w Łodzi*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, nr 4.

Działalność Zarządu Miejskiego w Łodzi w dziedzinie opieki nad dzieckiem, b.m. i r.w.

- Jamrożek W. (2011), *Kongresy pedagogiczne w rozwoju myśli i praktyki edukacyjnej w II Rzeczypospolitej*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Księga pamiątkowa dziesięciolecia samorządu miasta Łodzi 1919–1929* (1930), Łódź.
- Leżańska W. (1998), *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego w Polsce*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Łatacz E. (1998), *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce w latach 1918–1939*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Ochrony-przedszkola* (1924), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, nr 5.
- Pawłowska J. (1935), *Opieka nad dzieckiem w wieku przedszkolnym na terenie miasta Łodzi*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, nr 10.
- Pawłowska J. (1935/36), *Z życia przedszkoli. Ankieta w sprawie postępów dzieci szkolnych, które otrzymały wychowanie przedszkolne*, „Przedszkole”, nr 8–9.
- Pawłowska J. (1936/37), *Z życia przedszkoli. Przedszkola m. Łodzi*, „Przedszkole”, nr 8.
- Pawłowska J. (1938), *I Ogólnopolski Kongres Dziecka w Warszawie*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, nr 10.
- Postępy szkolnictwa miejskiego* (1929), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, nr 25.
- Poświęcenie miejskich ochron-przedszkoli* (1924), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, nr 49.
- Praca oświatowa samorządu* (1923), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, nr 52.
- Rynkowski J. (1968), *Dr Stefan Kopciński, działacz oświatowy ruchu robotniczego*, [w:] *50-lecie Związku Nauczycielstwa Polskiego w Łodzi 1918–1968*, Zarząd Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego, Łódź.
- Samorząd miasta Łodzi w latach 1933–1937. Sprawozdanie z działalności Zarządu Miejskiego w Łodzi* (1938), Łódź.
- Sosnowska J. (2013), *Wydział Oświaty i Kultury Zarządu miasta Łodzi w upowszechnianiu edukacji dziecka w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Kultura i Wychowanie”, nr 5.
- Sosnowska J. (2014), *Instytucje wychowania przedszkolnego w wielokulturowej Łodzi w latach 1924–1939. Organizacja, zadania, formy działania*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. IX.
- Sosnowska J. (2016), *Janina Pawłowska (1895–1972) i jej koncepcja wychowania oraz opieki nad dziećmi w międzywojennej Łodzi*, [w:] *Obywatelki na obcasach. Kobiety w życiu publicznym (XIX–XXI w.)*, t. I, red. U. Kozłowska, T. Sikorski, A. Wątor, Wydawnictwo von Borowiecky, Radzymin–Warszawa.
- Szczepańska B. (2002), *Działalność łódzkiego samorządu miejskiego w dziedzinie oświaty powszechnej i pozaszkolnej w latach 1919–1939*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Wychowanie przedszkolne* (1926), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, nr 22.
- Wychowanie przedszkolne* (1929), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, nr 41.
- Wychowanie przedszkolne w r. 1928–29* (1929), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, nr 30.
- Żukiewiczowa Z. (1935/36), *Ankieta w szkołach powszechnych m. Warszawy*, „Przedszkole”, nr 8–9.

Alina Wróbel

Relacja teoria – praktyka jako element myślenia pedagogów wczesnej edukacji

Inspiracje badawcze

Projektując niniejsze rozważania, w pierwszej kolejności odniosłam się do treści pracy B. Śliwerskiego *Myśleć jak pedagog* (Śliwerski, 2010). Inspiracja ta w mojej interpretacji ma walor pedagogicznie uniwersalny, dotyczący wszystkich tych osób, które w sposób nieformalny (np. rodzice jako naturalni wychowawcy) czy też formalny (np. wykonujący zawód nauczyciela) realizują szeroko rozumianą działalność wychowawczą. Na potrzeby opracowania prowadzone analizy odniosę do tych pedagogów, którzy w sposób formalny realizują działalność pedagogiczną na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Za Śliwerskim przyjmuję przy tym, że tę grupę osób charakteryzować powinna swoistość myślenia wynikająca ze specyfiki roli społeczno-zawodowej, jaką pełnią. Dla porządku pragnę podkreślić, że zawarte w tekście analizy będą dotyczyć wybranego uwarunkowania takiego myślenia, czyli tego kontekstu, który związany jest z rozumieniem relacji istniejącej między teorią i praktyką pedagogiczną, w konsekwencji zaś między myśleniem a działaniem pedagogicznym (Godoń, 2012). Stawiam przy tym tezę mówiącą, że przyjęcie określonego rozumienia relacji istniejącej między teorią a praktyką pedagogiczną jest znaczącym elementem myślenia pedagogów wczesnej edukacji oraz stanowi o jakości działania edukacyjnego przez nich realizowanego. Aby uzasadnić powyższą tezę, wskażę przyjętą przez mnie interpretację relacji teoria – praktyka oraz jej znaczenie dla projektowania i realizowania działalności pedagogicznej. Ważnym kontekstem dla poprowadzonych analiz będzie odniesienie się do specyfiki wczesnej edukacji jako tego obszaru działalności pedagogicznej, czy też tego działu pedagogiki, który zajmuje się teorią i praktyką edukacji wczesnoszkolnej. Ma on przy tym charakter ogólny, syntetyzujący wiedzę w zakresie pracy opiekuńczej, wychowawczej i dydaktycznej realizowanej w formie

instytucjonalnej na rzecz dziecka w młodszy wiek szkolny (Milerski, Śliwowski, 2000, s. 159). Mam zatem nadzieję, że zaproponowane ustalenia teoretyczne pomogą przezwyciężać pogłębiającą się, zdaniem D. Klus-Stańskiej, nieświadomość teoretyczną nauczycieli i ich mentalne zniewolenie (Klus-Stańska, 2009, s. 11–23) oraz rozumieć sens własnego działania i jego wszelkie uwarunkowania.

Wczesna edukacja jako przestrzeń praktyki edukacyjnej

Opisując wczesną edukację jako przestrzeń praktyki edukacyjnej, przede wszystkim przyjmuję, że jest to dziedzina działalności pedagogicznej, której specyfika w zasadniczy sposób wynika z tego, iż dotyczy ona tych osób/dzieci, które znajdują się na szczególnym etapie rozwojowym, charakteryzując je specyficzne właściwości procesów poznawczych i cech myślenia oraz usytuowanie fazy ich rozwoju społecznego na pograniczu etapu socjalizacji pierwotnej i wtórnej. Zdaniem E. Zalewskiej powyższe uwarunkowania stanowią wyzwanie dla praktyki edukacyjnej, a narodziny, rozwój i ewolucja pedagogiki wczesnoszkolnej łączą się z poszukiwaniem optymalnego modelu tej praktyki (Zalewska, 2010, s. 291–320). Biorąc pod uwagę współczesną myśl pedagogiczną, w tym aktualne tendencje istniejące w teorii i praktyce edukacji małego dziecka, należy zauważyć, że w tej wieloparadygmatycznej przestrzeni dominuje pedagogika skoncentrowana na dziecku, której towarzyszyć powinien krytyczny namysł nad osobistymi koncepcjami pedagogicznymi praktyków edukacji. Taka postawa powinna charakteryzować także nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako tych, którzy „stałe poszukują zrozumienia swej praktyki i czynią to poprzez rozważanie teorii i interpretowanie szerszych kontekstów” (Gołębniak, 1998, s. 118). Na integralny charakter teorii i praktyki edukacyjnej zwracał uwagę R. Więckowski. Według niego zadaniem teorii jest „sformułowanie «podbudowy myślowej» praktycznego działania nauczyciela oraz skonstruowanie propozycji pewnych «konstrukcji myślowych» pozwalających na pełniejsze rozumienie istoty i perspektyw rozwoju edukacji wczesnoszkolnej” (Więckowski, 1995, s. 72).

Aby powyższa relacja mogła zaistnieć, należy w pierwszej kolejności przyjąć określone rozumienie statusu wiedzy teoretycznej i teorii jako takiej oraz określoną interpretację praktyki pedagogicznej, a dalej relacji, w jakiej pozostają one między sobą. Powyższe ustalenia nabierają szczególnego znaczenia w kontekście zmian paradygmatycznych zachodzących we współczesnej humanistyce, w tym w pedagogice, oraz w perspektywie zmian społeczno-kulturowych, jakie mają miejsce w rzeczywistości społecznej, a szczególnie edukacyjnej. Prowadząc dalsze rozważania, pozostaję na stanowisku, że zaproponowana interpretacja relacji istniejącej między teorią i praktyką pedagogiczną może stanowić jeden z fundamentów myślenia nauczycieli wczesnej edukacji o realizowanej przez nich działalności edukacyjnej, o jej sensie i jakości. Ta zależność wydaje się uzasadniona zarówno

teoretycznie, jak i praktycznie, czy też pragmatycznie, na gruncie współczesnej pedagogiki wczesnoszkolnej równoprawny status mają bowiem różnorodne teorie, koncepcje, modele bądź odmiany myślenia o wychowaniu i kształceniu dzieci. Przy czym do kompetencji współczesnego nauczyciela, także nauczyciela wczesnej edukacji, należy świadome odnalezienie się w tej pluralistycznej przestrzeni – dla dobra dziecka, na które on oddziałuje.

Relacja teoria – praktyka jako element pedagogicznego myślenia¹

Aby wskazać podstawowe cechy relacji, w jakiej pozostają między sobą teoria i praktyka pedagogiczna, na początku dokonam podstawowych ustaleń terminologicznych.

Teorię pedagogiczną rozumiem jako teoretyczną wiedzę pedagogiczną powstałą na drodze uprawiania pedagogiki. Teoria jest rezultatem takiej działalności badawczej, której wynikiem jest system logicznie i merytorycznie uporządkowanych, uogólnionych twierdzeń (Hejnicka-Bezwińska, 2008 s. 511). Jest to, jak podkreśla B. Śliwowski (2003, s. 16–17), teoria w ścisłym tego słowa znaczeniu. Tak powstająca teoria pedagogiczna służy do opisu, wyjaśniania, rozumienia i interpretowania faktów, zjawisk oraz procesów edukacyjnych. Przy czym, jeśli przyjmujemy, że celem współczesnej nauki jest umożliwienie ludziom rozumienia świata oraz gromadzenie wiedzy o nim, to realizacja tego zadania możliwa jest dzięki budowaniu takich teorii, które powstają na drodze badania różnych fragmentów rzeczywistości. Tak też powstają teorie pedagogiczne – są one rezultatem poznania rzeczywistości edukacyjnej. To teorie naukowe będące weryfikowalnym opisem pewnego fragmentu tej rzeczywistości. Tak definiowane teorie pedagogiczne odnieść można do trzech typów wiedzy wytwarzanej przez człowieka, wskazanych przez Arystotelesa. Są to: *episteme*, *doxa* i *techne* (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 214–215). Przyjmuję, że teorie pedagogiczne są przykładem tego typu konstrukcji teoretycznych, które należy wiązać z kategorią *doxa*, oznaczającą ten typ wiedzy, który jest efektem procesu poznawczego realizowanego przez człowieka, prowadzącego do powstania wiedzy o charakterze probabilistycznym, kontekstualnym, uzasadnionym w odniesieniu do przyjętych założeń i ograniczonym przestrzennie i czasowo. Szczególnie ważną cechą tej wiedzy jest jej dyskursywność. Jest ona tym parametrem funkcjonowania wiedzy w przestrzeni społecznej, który pozwala wskazać jej znaczenie w odniesieniu do analizy rzeczywistości i różnych sposobów jej interpretacji.

1 Niniejsze ustalenia i analizy w szerszym zakresie zaprezentowałam w: Wróbel, 2014, s. 29–44.

Jak wskazuje T. Hejnicka-Bezwińska, teoriom pedagogicznym można przypisać następujące właściwości:

- teorię od praktyki odróżnia to, że zawiera ona uporządkowaną wiedzę o określonym fragmencie rzeczywistości, a praktyka jest zespołem działań przekształcających ten fragment rzeczywistości;
- teoria jest wytworem powstającym w wyniku działalności badawczej, opierającej się na określonej procedurze, zasadach i regułach legitymizujących wytwarzanie wiedzy zawartej w teorii;
- kryterium uporządkowania merytorycznego wyznacza przedmiot danej teorii;
- kryteria logiczne są związane z kryteriami rozumowania;
- teorię naukową wyróżniają: abstrakcyjność i weryfikowalność;
- badacz jako twórca teorii powinien posiadać określone kompetencje naukowe, pozwalające budować wyżej scharakteryzowane konstrukty teoretyczne;
- najważniejszymi elementami strukturalnymi teorii są: przyjmowane założenia, stosowane kategorie pojęciowe, twierdzenia (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 216–217).

Tak dookreślona teoria pedagogiczna jest efektem procesu poznania i źródłem wiedzy naukowej dotyczącej przedmiotu badań nauk pedagogicznych. Przyjmuję przy tym, że teorie pedagogiczne to „przekazujące wiedzę, systematyczne wyobrażenia, pojęcia i kategorie, poprzez które można rozpoznawać, ujmować albo co najmniej dyskutować nad granicami, strukturami i procesami pedagogicznych zjawisk” (Winkler, 2002, s. 30). Powstają one na drodze poznania odnoszącego się do rzeczywistości edukacyjnej jako wytworu człowieka i przedmiotu ludzkiego doświadczenia. W tej perspektywie teoria, zgodnie z jej grecką etymologią, w której oznacza widzenie i wgląd, staje się poznawczym wglądem w zjawisko/doświadczenie wychowania. Staje się wglądem w praktykę. Tak interpretowana teoria pomaga zrozumieć owo doświadczenie oraz odsłania jedność poznania i działania, pozwala także każdemu praktykowi dokonywać wglądu we własną działalność praktyczną. Pozwala ukierunkowywać własne działanie oparte na zrozumieniu złożoności i неповtarzalności każdej sytuacji wychowawczej, zwłaszcza w jej podmiotowym i sprawczym wymiarze. Biorąc pod uwagę powyższe ustalenia, można stwierdzić, że głównym zadaniem teorii jest stwarzanie horyzontu rozumienia, a istnienie tego horyzontu umożliwia interpretację działania z perspektywy jego sensu (Kubinowski, 2006, s. 176–180).

Praktyka pedagogiczna zaś, jako podstawowa kategoria pedagogiczna, oznacza dziedzinę działań praktycznych, bezpośrednią praktykę edukacyjną, pedagogiczne działanie (Urbaniak-Zajac, 2002, s. 223–234). Działalność pedagogiczna odnoszona do wyżej przywołanych pojęć jest przedmiotem refleksji teoretycznej,

czyli pedagogicznego myślenia i poznawania/rozumienia, którego efektem jest naukowa wiedza pedagogiczna (teoria pedagogiczna). Dokonując ustaleń definicyjnych odnoszących się do rozumienia pojęcia „praktyka pedagogiczna”, zakładam, że „każda praktyka jest zawsze społeczno-kulturowym wytworem ludzi w określonym miejscu i czasie historycznym, podobnie zresztą jak rozumienie teorii czy uznawanie określonego modelu nauki lub preferowanie określonego typu racjonalności” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 218).

W tym miejscu warto podkreślić, że niniejsze rozważania dotyczą interpretacji praktyki pedagogicznej jako działalności odnoszącej się do szeroko rozumianych procesów edukacyjnych, będącej wytworem społeczno-kulturowym i równocześnie przedmiotem badań współczesnej pedagogiki. Praktyka pedagogiczna jako dziedzina działalności ludzkiej zmieniająca rzeczywistość edukacyjną odnoszona jest do szerszego pojęcia *praxis* „oznaczającego praktyki społeczne realizowane w różnych obszarach życia społecznego, w tym także w obszarze edukacji” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 499).

Praktyka pedagogiczna osadzona w tej perspektywie jest szczególnego rodzaju działalnością człowieka, częścią całościowej ludzkiej praktyki (Benner, 2006, s. 127–148) uwarunkowaną świadomością społeczną podmiotów edukacji, czyli poziomem kultury pedagogicznej.

Tak rozumiana praktyka pedagogiczna nie może być wąsko utożsamiana z techniką działania. Choć jak podkreśla A. Folkierska, często to, co niektórzy nazywają pedagogiką praktyczną, jest w istocie pedagogiką techniczną (Folkierska, 1990, *passim*). Utożsamianie praktyki pedagogicznej z techniką jest o tyle dyskusyjne, że techniczne nastawienie skutkuje tym, iż działanie nakierowane jest na realizację zewnętrznych wobec wychowania celów, a procedura działania pedagogicznego utożsamiana jest w takim przypadku z cechami oddziaływania nakierowanego na przedmioty, byty pozbawione woli i rozumności. To przemieszanie znaczeń i sensów działania nie powinno mieć miejsca w sytuacjach wychowawczych, jeśli interpretujemy je w perspektywie humanistycznej. Praktyka pedagogiczna jako szczególny rodzaj ludzkiego działania ze swej istoty wymaga odniesienia się do właściwych dla niej kontekstów i parametrów działania. Funkcjonowanie tego typu perspektyw działania, w świadomości praktyków wychowania, jest elementem szeroko rozumianej kultury pedagogicznej.

Aby naszkicować przyjętą w niniejszych rozważaniach interpretację relacji teoria – praktyka pedagogiczna, za M. Nowakiem przyjmuję, że „w wychowaniu mamy do czynienia zawsze z jakimś rodzajem teorii, która powstaje w związku ze świadomą działalnością człowieka” (Nowak, 2008, s. 41). Chcę jednak podkreślić, że przyjęte powyżej rozumienie teorii pedagogicznej odnosi się do efektu poznawczej działalności człowieka, szczególnej aktywności ludzkiego umysłu, takiej, której rezultatem jest teoria w ścisłym tego słowa znaczeniu. Opowiadając się za

nierozerwalnym związkiem teorii pedagogicznej z praktyką edukacyjną, za jednością myślenia i działania pedagogicznego, muszą zaznaczyć, że szczególnie wyraźnie widać tę zależność, jeśli przywołamy pojęcie *praxis* jako kategorię spinającą te dwie formy aktywności ludzkiej. Jeśli więc działalność praktyczną interpretujemy jako *praxis*, to jest to ten typ aktywności ludzkiej, który zmierza do przekształcania rzeczywistości według pewnego racjonalnego projektu, osadzonego w konkretnym ludzkim życiu i realizowanego w zakresie pewnej wspólnej egzystencji. „W tym sensie *praxis* jest zawsze i nierozdzielnie teoretyczno-praktyczna: myśleć i działać są ściśle ze sobą związane w świadomym wolnym działaniu człowieka” (Nowak, 2008, s. 42). Jak podkreśla D. Benner, tak rozumiana jedność myślenia i działania jest antropologicznym zadaniem człowieka. W jego interpretacji nie chodzi o utożsamianie tych dwóch fenomenów. Współzależność teorii i praktyki określa on sformułowaniem „z *praxis* i dla *praxis*”, podkreślając związek teorii pedagogicznej z doświadczeniem. Jego zdaniem „działanie (*praxis*) jest w pedagogice z jednej strony uprzednie wobec myślenia (teorii), z drugiej natomiast z niego wynika” (Stępkowski, 2011, s. 171). Idąc dalej tym tropem myślowym, należy podkreślić, że „zapośredniczenie między teorią a *praxis* może się dokonać wyłącznie dzięki indywidualnej odpowiedzialności wychowawcy i jego horyzontowi motywacyjnemu, na który wywiera wpływ refleksja (teoria) pedagogiczna” (Stępkowski, 2011, s. 171). W ten sposób perspektywa relacji teoria – praktyka pedagogiczna sprawia, że teoria „czerpie swoje znaczenie tylko i wyłącznie z tego, że umożliwia wychowawcy określenie sensu własnego działania pedagogicznego” (Stępkowski, 2011, s. 171).

W tym miejscu należy podkreślić, że wyżej przywołana perspektywa relacji teoria – praktyka edukacyjna nie jest jedyną interpretacją istniejącą w dyskursie pedagogicznym, ale jest to tego typu ujęcie, w którym uprawianie badań pedagogicznych sprowadzać się ma do „rozumienia sensu i znaczenia ludzkiego działania” (Krüger, 2005, s. 21). Wypracowany w tym paradygmacie stosunek teorii do praktyki pedagogicznej opiera się na założeniu mówiącym, że praktyka wychowawcza jest historycznie starsza, stąd jej pierwszeństwo przed teorią, ale teoria ma za zadanie „pomagać w zrozumieniu danej tendencji rozwojowej w praktyce wychowawczej” (Krüger, 2005, s. 23). Należy przy tym zauważyć, że teoria, wychodząc z praktyki (doświadczenia), ma także dostarczyć takich treści, które wyzwalałyby refleksję i kształtowały praktykę pedagogiczną. To właśnie działający praktyk, odwołując się do swojej odpowiedzialności, ma dokonać wyboru drogi działania, odnosząc się do rozumienia rzeczywistości wychowawczej i umiejętności radzenia sobie z nią. Pomocą ma tu być teoria pedagogiczna, która w ten sposób wraca do praktyki i jest przez nią weryfikowana. Chcę jednocześnie podkreślić, że przyjęta w niniejszej analizie interpretacja relacji teoria – praktyka edukacyjna jest antytezą rozdzwienku między praktyką (jako czymś konkret-

nym) a teorią (jako czymś abstrakcyjnym), jaki jest charakterystyczny dla modelu pedagogiki instrumentalnej/behawiorystycznej. W niej bowiem królował aintelektualizm, ateoretyczność, potoczne rozumienie praktyczności pedagogiki oraz ograniczanie do minimum aksjologicznej perspektywy działania na rzecz wzmacniania jej metodyczności. W tak nakreślonej relacji brakowało całościowej (filozoficznej i teoretycznej) wiedzy o edukacji, która mogłaby wzbudzać refleksję, wskazywać złożoność rzeczywistości wychowawczej i stanowić impuls do myślenia o sensie własnego działania (Rutkowiak, 1992, s. 337–370). Należy także zauważyć, że umiejętność poszukiwania głębokich racji własnego działania oraz sensu własnej aktywności stanowi jedną z podstawowych kompetencji wiązanych jednoznacznie z profesjonalną działalnością praktyka wychowania (w tym przypadku nauczyciela wczesnej edukacji), utożsamianego z refleksyjnym, zaangażowanym intelektualistą. To zaś stwierdzenie doprowadza nas do tego, że rozumienie uznajemy za jedną z najcenniejszych kompetencji pedagoga-praktyka. Jeśli przyjmujemy, że „teoria pozostaje [...] w nieustannej interakcji z kontekstem oraz właściwościami (kondycją i kompetencją) podmiotów praktyki pedagogicznej” (Czerepaniak-Walczak, 2011, s. 55), to zasadnicza rola teorii pedagogicznych polega na „wyznaczaniu treści i sposobów postrzegania i rozumienia zjawisk oraz projektowania ich zmiany” (Czerepaniak-Walczak, 2011, s. 57). Zdaniem M. Czerepaniak-Walczak należy pamiętać, że teoria niezbędna jest nie ze względu na uprawomocnianie takich czy innych zasad i metod działania, ale po to, aby pogłębiać refleksję nad istotą i następstwami szeroko rozumianej działalności wychowawczej (Czerepaniak-Walczak, 2011, s. 58). Dlatego opowiadanie się za jednością pedagogicznego myślenia i działania nie jest poszukiwaniem dyrektyw praktycznego działania edukacyjnego. Nie jest poszukiwaniem teoretycznego zaplecza/uzasadnienia dla technologii działania pedagogicznego czy też, inaczej mówiąc, określonej inżynierii społecznej odniesionej do tego fragmentu praktyki społecznej, jakim jest edukacja. Nie jest także utożsamianiem tej relacji ze zdolnością teoretyków do udzielania praktykom wskazań i recept bądź, jak określa to S. Dylak, nie jest opowiadaniem się za formułowaniem teorii jako „listy twierdzeń dyrektywalnych” (Dylak, 2002, s. 105). Jest natomiast taką interpretacją tej relacji, która zapobiegać ma, zwłaszcza w kontekście ideologicznym, wykorzystywaniu teorii do dyscyplinującego nadzoru nad praktyką, prowadzącego do jej kolonizacji. Jeśli przyjmujemy tę perspektywę, to teoria powinna wskazywać różnorodne konteksty pozwalające badać i rozumieć rzeczywistość edukacyjną oraz powinna być systemem twierdzeń opisujących i uzasadniających codzienne praktyki wychowawcze. Odwołanie się do tak rozumniej teorii i jej relacji z praktyką staje się podstawą urzeczywistniania jedności myślenia i działania pedagogicznego w osobie pedagoga. W tej perspektywie badacz tworzący teorie powinien stać się przewodnikiem i tłumaczem, którego zadaniem jest oprowadzanie po tekstach myśli

pedagogicznej, wskazywanie różnorodnych kontekstów, w jakie edukacja jest uwikłana, i różnorodnych sposobów ich interpretacji. Jest to tego typu zaangażowanie teoretyków w praktykę wychowania, które skutkować może wzrostem świadomości działających pedagogów oraz przyjmowaniem przez nich postawy refleksyjnej, wpływającej na ich horyzont motywacyjny, przekładający się na jakość tego działania. Zdaniem M. Malewskiego doniosłymi dla praktyków mogą się stać tylko takie teorie, które są w stanie ich „zadziwiać, zaskakiwać, korygować dotychczasowe myślenie, kwestionować rutynowe sposoby postępowania, usensowniać to, co robią, i do czego dążą” (Malewski, 2002, s. 57). Jeśli za Dylakiem przyjmiemy, że „nauczyciele nie uczą się przez działanie, ale uczą się przez działanie i myślenie o tym, co robią bądź zrobili” (Dylak, 2002, s. 114), to teorie powinny być źródłem podstaw i treści tego myślenia, głównym kontekstem, w perspektywie którego nadają sens własnemu działaniu.

Ukierunkowanie pedagogicznej refleksji teoretycznej można określić na dwa sposoby. Systematyzowanie wiedzy teoretycznej może zmierzać do zmiany, przekształcania istniejącej rzeczywistości wychowawczej albo może podążać w kierunku jej zrozumienia, opisanie i przygotowania określonej oferty interpretacyjnej (Urbaniak-Zajac, 2002, s. 231–233). Biorąc pod uwagę wcześniej przyjęte założenia dotyczące rozumienia teorii i praktyki pedagogicznej oraz relacji między nimi, opowiadam się za drugim schematem, czyli pedagogiką hermeneutyczną, której uprawianie opiera się na tym, że refleksja ma zapoczątkowywać/inicjować rozumienie, będące tworzeniem sensów. W tej perspektywie teoria pedagogiczna o tyle zyskuje praktyczne znaczenie, o ile staje się przedmiotem wewnętrznej recepcji praktyków edukacji i o ile staje się inspiracją do podejmowania wysiłku rozumienia sytuacji, w jakiej przyszło im działać, staje się osnową, wokół której budują oni swoją samoświadomość. Działanie oparte na refleksji staje się sposobem na odnalezienie się w świecie jako zmieniającej się rzeczywistości. Refleksyjność staje się tu zaś cechą procedur interpretacyjnych i praktycznego rozumowania (Ricoeur, 2003, s. 123–127). W takim przypadku praktyczność wiedzy rozumiana jest jako zdolność do budzenia w nas refleksji, zwłaszcza refleksji nad własnym działaniem. Świadome autonomiczne działanie jest natomiast fundamentem tej postawy, którą kojarzymy z osobą „refleksyjnego praktyka”. To właśnie „refleksyjna praktyka” opiera się na integracji teorii z praktyką, na analizowaniu złożonych interakcji istniejących między tymi dwiema dziedzinami. Podejście to może być realizowane w dwóch formach: refleksji w działaniu i refleksji nad działaniem, skąd wynika współzależność obu aktywności i ich urzeczywistnianie się w osobie pedagoga. W tak rozumianej działalności praktycznej znajduje się miejsce dla teorii pedagogicznej jako podstawowego kontekstu analiz, jako parametru mającego znaczący wpływ na jakość refleksji nad edukacją, nad własnym w niej zaangażowaniem.

Przy czym tak nakreślona relacja teoria – praktyka pedagogiczna zaprzecza dualizmowi czy dychotomii tych dwóch sposobów bycia w świecie, kojarzonych z pojęciami teoretyzmu i praktycyzmu. Jest jednocześnie utwierdzaniem podejścia stawiającego na integralność poznania i życia, myślenia i działania. Należy przy tym pamiętać, że myślenie może i powinno być przejawem codzienności, a działanie nie może zostać wyalienowane z myślenia, bo zagraża mu roszczenie do użyteczności. Gdyby tak się stało, to sytuacja wychowawcza uległaby tak dalekiemu uproszczeniu, że trudno byłoby wskazać sens jej zaistnienia w rzeczywistości wychowawczej. W takim przypadku, jak podkreśla R. Godoń, „pominięte [...] w niej zostaje uprzednie wobec działania rozumienie, wynikające z myślenia, które urzeczywistnia się w szerokim horyzoncie rozumienia świata” (Godoń, 2012, s. 44–45). To właśnie dzięki rozumieniu sensu własnego działania możliwe jest nadawanie znaczeń (Kubinowski, 2006, s. 171–180).

Postulowana w niniejszym tekście interpretacja relacji istniejącej między teorią i praktyką, myśleniem i działaniem pedagogicznym może być określona jako „dialektyczny ruch wzajemnego zapośredniczenia się” (Godoń, 2012, s. 45). Jest to takie ujęcie, w którym „teoretycy ukierunkowują swą myśl na działanie, a praktycy skupiają się na myśleniu” (Godoń, 2012, s. 45). Tego typu interpretacja umożliwia integralność oraz wzmacnia antropologiczno-egzystencjalną doniosłość ludzkiego doświadczenia. Jest jednocześnie podstawą autorefleksyjności i sposobem na nadawanie sensu własnemu działaniu.

Ku pedagogii wczesnej edukacji, czyli między myśleniem a działaniem pedagogicznym

Odwołując się do powyższej interpretacji relacji teoria – praktyka pedagogiczna, przyjmuję, że stanowi ona jeden z fundamentów projektowania własnej działalności przez pedagogów wczesnej edukacji. Szczególne znaczenie przypisuję przy tym przenikaniu się teorii i praktyki edukacyjnej oraz poszukiwaniu sensu w realizowanych działaniach pedagogicznych. Praktyka pedagogiczna projektowana i konstruowana na powyższym fundamencie przybiera postać pedagogii rozumianej jako całkowity obszar refleksji o edukacji i praktyki edukacyjnej zarazem (Kwieciński, 1990, s. 9). Jest to najszersze rozumienie tego pojęcia, zawierającego w swoim zakresie znaczeniowym pewien typ myślenia, badań i praktyk edukacyjnych. Pisząc w tym miejscu o pedagogii, odwołuję się do tego, że jest to zbiór praktyk poznawczych i działań praktycznych. Z. Kwieciński stwierdza, że pedagogię rozumie jako „całkowity obszar myślenia o wychowaniu i praktyki edukacyjnej. Zarówno metateoretyczna i samokrytyczna refleksja pedagogów nad pedagogiką, jak wszelka wyrażona i uporządkowana refleksja o wychowaniu, czy badania nad warunkami, procesami, czynnościami i skutkami edukacyjnymi oraz wszelkie prak-

tyki edukacyjne, tak na poziomie systemu oświatowego w szkole, poza profesjonalną oświatą i szkołą – są treścią i zakresem pedagogii” (Kwieciński, 2000, s. 11). Tak określona pedagogia może być poddana interpretacji, czy też rekonstrukcji, zarówno przez badaczy, teoretyków edukacji, jak i przez refleksyjnych praktyków, dzięki czemu możliwy staje się proces opisywania, wyjaśniania, a przede wszystkim rozumienia społecznego tworzenia (konstruowania) rzeczywistości edukacyjnej. Jeśli przyjmujemy, że „społeczną praktykę edukacyjną tworzą pedagogie” (Hejnicka-Bezwińska, 2010, s. 49), to konstruowanie wiedzy w umyśle człowieka budującego stosowne struktury poznawcze jest jednym ze sposobów wzmacniania relacji teoria – praktyka edukacyjna. Szczególną rolę w tym procesie pełni świadomość pedagogów dotycząca istnienia różnorodnych kontekstów mających zasadniczy wpływ na realizację określonej praktyki pedagogicznej. Zdaniem A. Giddensa ta szczególna ich samoświadomość ujawnia się w zdolności do refleksji. Refleksyjność zaś definiuje on jako „wszystko, co aktorzy wiedzą i w co wierzą odnośnie do okoliczności działań własnych i cudzych na podstawie ich produkcji i reprodukcji, łącznie z wiedzą, «milczącą» i dyskursywnie dostępną” (Giddens, 2003, s. 426). Tak rozumiana refleksyjność staje się podstawą świadomości praktycznej, odnoszonej do warunków własnego działania i jego społecznych kontekstów. Refleksyjność jest więc „zdolnością do analizowania uzyskanych doświadczeń oraz włączania nowych danych, informacji, wiedzy do posiadanych już struktur poznawczych i tworzenia nowych powiązań wiedzy z działaniem” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 502), a także podstawą społecznego tworzenia rzeczywistości edukacyjnej. Charakteryzuje ona refleksyjnego praktyka, osobę, która podejmuje trud namysłu nad własnym działaniem i dzięki temu uwalnia się od różnego typu deformacji poznawczych oraz szkodliwych doświadczeń i praktyk. Dlatego też pedagog powinien być świadom tego, jakiego typu pedagogię realizuje i na jakich podstawach (filozoficznych, teoretycznych, ideologicznych) została ona zaprojektowana. Powinien także umieć wskazać miejsce, jakie zajmuje dana pedagogia na mapie myśli pedagogicznej. Dlatego jestem przekonana, że przyjęcie określonego rozumienia relacji istniejącej między teorią a praktyką pedagogiczną to znaczący (ale nie jedyny) element myślenia pedagogów wczesnej edukacji, stanowiący o jakości działania edukacyjnego przez nich realizowanego.

Bibliografia

- Benner D. (2006), *O pozycji praktyki pedagogicznej w całościowej praktyce życiowej człowieka*, tłum. M. Wojdak-Piątkowska, [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, red. B. Śliwowski, GWP, Gdańsk.
- Czerepaniak-Walczak M. (2011), *Teorie wychowania – perspektywa krytyczna*, [w:] *Tożsamość teorii wychowania*, red. J. Papież, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Dylak S. (2002), *Nauczyciel w kontekście tworzenia teorii pedagogicznej oraz własnego rozwoju zawodowego*, [w:] *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, t. 1, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo WSH-E w Łodzi, Łódź.
- Folkierska A. (1990), *Pytanie o pedagogikę*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Giddens A. (2003), *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, tłum. S. Amsterdamski, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Godoń R. (2012), *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Gołębiak B. D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń–Poznań.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008), *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2010), *Badania nad edukacją w perspektywie poznawczej współczesnych nauk społecznych i humanistycznych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Sopot.
- Klus-Stańska D. (2009), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Krüger H. H. (2005), *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, wstęp i oprac. B. Śliwerski, tłum. D. Sztobryn, GWP, Sopot.
- Kubinowski D. (2006), *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kwieciński Z. (1990), *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wydawnictwo Naukowe UMK, Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych, Toruń.
- Kwieciński Z. (2000), *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Olsztyn.
- Malewski M. (2002), *Niepewność wiedzy – zawodność edukacyjnej praktyki*, [w:] *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, t. 1, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo WSH-E w Łodzi, Łódź.
- Milerski B., Śliwerski B. (2000), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Nowak M. (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Ricoeur P. (2003), *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, wybór, oprac. i wprowadzenie S. Cichowicz, tłum. E. Bieńkowska, H. Bortnowska, S. Cichowicz, J. M. Godzimierski, H. Igalson, J. Skoczylas, K. Tarnowski, Altaya, De Agostini, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.

- Rutkowiak J. (1992), *Czy możliwe jest kształcenie nauczycieli do dialogu przez dialog*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, PWN, Warszawa.
- Stępkowski D. (2011), *Poza alternatywą: adaptacja – emancypacja. W kierunku nieafirmacyjnej pedagogiki ogólnej*, [w:] *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- Śliwerski B. (2003), *Naukowa i potoczna teoria wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Śliwerski B. (2010), *Myśleć jak pedagog*, GWP, Sopot.
- Urbaniak-Zajac D. (2002), *O stosowaniu teorii pedagogicznej w praktyce edukacyjnej*, [w:] *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, t. 1, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo WSH-E w Łodzi, Łódź.
- Więckowski R. (1995), *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa.
- Winkler M. (2002), *Zadania pedagogicznych badań podstawowych*, tłum. D. Urbaniak-Zajac, [w:] *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, t. 1, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo WSH-E w Łodzi, Łódź.
- Wróbel A. (2014), *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Zalewska E. (2010), *Pedagogika wczesnoszkolna*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, red. B. Śliwerski, GWP, Sopot.

Krzysztof J. Szmidt

Twórczość dzieci jako przedmiot sporu romantyków z realistami w świetle najnowszych koncepcji kreatologii pedagogicznej

Wprowadzenie

Zapewne zawarte w tytule pojęcie kreatologii może wzbudzać wątpliwości jako nowe i niezbyt dobrze ugruntowane w polskiej pedagogice określenie wiedzy z zakresu nauk o twórczości. Używane jeszcze do niedawna w cudzysłowie i bardziej jako metafora niż termin naukowy doczekało się jednak licznych zastosowań w najnowszych tekstach omawiających różnorodne problemy ludzkiej, w tym dziecięcej, twórczości (Magyari-Beck, 1999; Szmidt, 2009a). Bez wnikania w niepotrzebne w tym miejscu szczegóły leksykalne można powiedzieć, że „kreatologia pedagogiczna” to wiedza o edukacyjnych (pedagogicznych) uwarunkowaniach rozwoju twórczości i kreatywności (jako personologicznego wymiaru twórczości), opisująca i wyjaśniająca jej cztery aspekty:

- proces twórczy,
- wytwory i produkty twórczości (kreatywności),
- osobę tworzącą – ucznia, wychowanka,
- czynniki środowiska wychowawczego będące stymulatorami lub inhibitorami twórczej aktywności (Szmidt, 2017).

I. Magyari-Beck (1999, s. 433) twierdzi, że „kreatologia to pojęcie dla nowej międzydyscyplinarnej nauki o twórczości, podkreślające fakt, iż twórczość nie może być zredukowana do fenomenu psychologicznego”. Głównym zadaniem tej dyscypliny naukowej jest sformułowanie szerokiej, lecz jednocześnie szczegółowej ramy pojęciowej dla gromadzenia danych z badań i różnorodnych teorii twórczości i kreatywności. Określenie „kreatologia pedagogiczna” sugeruje nacisk poło-

żony na pedagogiczne (edukacyjne) aspekty tej wiedzy, które bliżej i szerzej wyjaśniam w książce *Pedagogika twórczości* (Szmidt, 2013). W tym miejscu odwołuję się do tego pojęcia w kontekście istotnego sporu dotyczącego twórczości dzieci, którego opis jest celem niniejszego opracowania. Zamierzam bowiem przedstawić konflikt poznawczy pomiędzy zwolennikami pankreacjonizmu pedagogicznego, określanymi tu umownie jako romantycy, a tymi badaczami twórczości, którzy ograniczają fenomen twórczości tylko do osób dorosłych, lub wręcz odmawiają dzieciom zdolności do tworzenia czegoś nowego i cennego – nazywam ich realistami. Spór ten istnieje od wielu lat i jest raczej mało eksponowany w polskiej pedagogice wieku dziecięcego oraz psychologii rozwoju, a dostrzegany i żywo komentowany w literaturze zachodniej. Ważny jest z tego powodu, że stanowi istotę fundamentalnego dla pedagogiki zagadnienia, czy dzieci są twórcze, czy nie, a co za tym idzie – daje lub nie daje uzasadnienia do podejmowania wysiłków badawczych i aplikacji wniosków z badań do praktyki wychowawczej. Innymi słowy, od odpowiedzi na to pytanie zależy sens uprawiania pedagogiki twórczości wieku dziecięcego (nauczania początkowego). Do grupy romantyków, idealizujących twórczość dzieci, umownie można zaliczyć przedstawicieli Nowego Wychowania, wielu psychologów twórczości i rozwoju oraz większość pedagogów reprezentujących różne subdyscypliny tej wiedzy. Do realistów, traktujących twórczość jako fenomen przynależny w zasadzie tylko osobom dorosłym, zaliczam wybitnych badaczy z kręgu psychologii poznawczej, społecznej i twórczości: Deana Simontona, Mihalyi Csikszentmihalyiego, Davida Feldmana, Howarda Gardnera i wielu innych. Trzeba przyznać, że są to we współczesnej kreatologii nazwiska pierwszorzędne!

Spór pomiędzy romantykami a realistami można sprowadzić do trzech najważniejszych, jak sądzę, kwestii:

- 1) powszechność i naturalność twórczości dzieci,
- 2) wartość dziecięcej twórczości,
- 3) źródła motywacji aktywności twórczej dzieci.

Kolejność dalszych rozważań została ustalona zgodnie z opisem tych trzech polemik.

Powszechność i naturalność twórczości dzieci

Romantycy są, jak się zdaje, zgodni, gdy twierdzą, że twórczość dzieci jest powszechna, a każde dziecko jest twórcze jakoby z natury, bez względu na swój stan psychiczny i kondycję fizyczną. Cokolwiek dzieci wykonują, ma to znamiona twórczości: zabawy słowne i konstrukcyjne, plastyka, operowanie humorem językowym, gra wyobraźni, ekspresja ruchowa – wszystko! A. Flesch Connors, amerykańska autorka bardzo pożytecznego poradnika metodycznego dla nauczycieli

Teaching Creativity, pisze: „Každy nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wie, że małe dzieci są naturalnie twórcze. Tworzą zabawne zdania, zadają dzikie pytania i wymyślają proste piosenki. [...] Daj im skarpetki, a wsadzą je sobie do uszu. Codziennie robią milion twórczych rzeczy” (Flesch Connors, 2010, s. Xi). Dlaczego więc, dorastając, dzieci nie stają się bardziej twórcze, a nawet przeciwnie – ich zdolności twórcze obniżają się, pyta autorka. I śladem innych romantyków znajduje odpowiedź w opresyjnych praktykach szkolnych, które stanowią przeszkodę w rozwoju tych naturalnych zasobów twórczych, jakie mają mieć dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. To ulubione wyjaśnienie romantyków, które znajdziemy w wielu publikacjach na temat twórczości w nauczaniu początkowym (Beetlestone, 2008; Craft, 2002; Desailly, 2012).

Polskiemu pedagogowi znana jest książka dwóch autorów z Francji, Roberta Glotona i Claude’a Clero (1988), która na długo narzuciła w pedagogice twórczości panegiryczne i romantyczne widzenie kreatywności dzieci. Ponieważ już kilka razy krytycznie odnosiłem się do tej pozycji (Szmidt, 2009b; 2013), dlatego w tym miejscu tylko zasygnalizuję kilka twierdzeń autorów pozwalających uznać ich za czołowych pankreacionistów pedagogicznych. Dziecko w sposób naturalny jest twórcą – twierdzą francuscy pedagodzy. Przeczyć temu mogą jedynie ci, którzy nigdy nie obserwowali swobodnej zabawy małych dzieci, albo ci, którzy oglądali ją w postaci wypaczonej przez przymusowe i źle rozumiane oddziaływanie rodziców lub szkoły. „U dziecka, podobnie jak u człowieka dorosłego, umysł przejawia się swobodnie i wielokierunkowo, zawsze w jakiś sposób, z wyjątkiem sytuacji, gdy człowiek dorosły niszczy to w swym dążeniu do podporządkowania sobie wszystkiego” (Gloton, Clero, 1988, s. 54). Dorosły nie musi być twórczy; w swych codziennych, banalnych czynnościach życiowych może nie zajmować się tworzeniem idei, form czy zachowań. Wystarczą mu proste recepty i wzory zachowań, które czerpie z bogatego doświadczenia, dalekie od twórczości. Inaczej dzieje się u dziecka – twierdzą Gloton i Clero. Aktywność dziecka związana jest z rozwojem, a tym samym nakierowana jest na budowanie siebie, twórczość zyskuje więc swój istotny sens biologiczny dzięki życiowej potrzebie wzrastania „całkowicie zwróconego ku przyszłości i będącego przekraczaniem samego siebie”. „Jeżeli dziecko jest twórcze i jeśli interesuje się inwencją, jeśli wszystko musi być uruchomione po to, by sprzyjać jego możliwościom twórczym, dzieje się tak dlatego, że aktywność twórcza stanowi potrzebę biologiczną, której zaspokojenie jest absolutną koniecznością dla optymalnego rozwoju istoty ludzkiej w okresie wzrostu” (Gloton, Clero, 1988, s. 55). To prawda, że dziecko nie jest artystą, ale zdaniem autorów tylko brak precyzji językowej sprawia, iż tak mówimy, bowiem twórczość dziecka i artysty „jest posłuszna tym samym prawom”. Stanowi u obu rezultat pracy wyobraźni, która organizuje i porządkuje oraz przekształca informacje ze świata zewnętrznego. „Twórczość dziecka, podobnie jak twórczość artysty, stanowi

wynik gry dialektycznej między umotywowaną obserwacją a spontaniczną wyobraźnią” – konkludują autorzy (Gloton, Clero, 1988, s. 65).

Postawa twórcza jest, ich zdaniem, powszechna wśród dzieci, niestety, w miarę rozwoju jest hamowana przez niewłaściwe oddziaływania rodziny i szkoły, które zainteresowane są raczej stabilizacją i reprodukcją struktury społecznej oraz przekazywaniem zastanej wiedzy niż stymulowaniem postaw twórczych.

Realisci twierdzą natomiast, że twórczość dzieci nie jest zjawiskiem powszechnym. Nie każde dziecko jest twórcze tylko dlatego, że jest dzieckiem. Twierdzenie, że dzieci są bardziej twórcze niż dorośli, to przejaw zbyt dużego optymizmu pedagogicznego lub ślepoty na fakt, iż żadne dziecko nie stworzyło niczego wartościowego i nowego w takich dziedzinach jak poezja i literatura, wynalazczość i nauka. Zdolności twórcze u dzieci, twierdzą realisci, rozkładają się, podobnie jak u dorosłych, zgodnie z krzywą rozkładu normalnego, co oznacza, że dzieci bardzo twórczych jest niewiele, podobnie jak i dzieci zupełnie nietwórczych, a większość mieści się w pojemnej średniej.

Przedstawiciel współczesnej kreatologii, autor jednej z najważniejszych prac przeglądowych w tej dziedzinie, R. K. Sawyer (2012), próbuje w niej uzasadnić, że nasza kultura romantyzuje okres dzieciństwa w odniesieniu do kreatywności – panuje powszechne przekonanie, iż społeczeństwo dusi twórczość dzieci, narzucając im sztywne edukacyjne formy kształcenia i tłumi naturalne skłonności twórcze uczniów. Jeśli tak by rzeczywiście było, to oznaczałoby to, zdaniem Sawyera, że rzeczywiście dzieci są bardziej twórcze niż dorośli, ale też – że naturalny rozwój dziecka jest procesem stawania się mniej twórczym. Prowadzi to w konsekwencji do postawienia wniosku, w świetle którego rozwój wszelkich procesów psychicznych jest regresem twórczości. Ale tak nie jest!

Być może trzeba zmienić w odniesieniu do twórczości dzieci powszechne przyjęte kryteria nowości i społecznej użyteczności, a wtedy spór romantyków z realistami przestanie być gorący. Orison Carlile i Anne Jordan (2012, s. 279) twierdzą, że jeśli uznamy za twórczość pomysłowe odgrywanie roli w czasie gry lub snucie fantazji, bądź też wymyślanie dzikich wynalazków, to z pewnością niemal wszystkie dzieci mogą być uznane za bardzo twórcze. Jeśli jednak zaakceptujemy standardową definicję twórczości, w której za jej kryteria uznaje się społeczną (powszechną) nowość, użyteczność i stosowność działań lub wytworów, to trzeba przyznać, że dzieci nie są zdolne spełnić tych wymogów, ponieważ nie miały jeszcze czasu rozwinąć niezbędnej wiedzy rzeczowej i umiejętności potrzebnych do generowania rzeczy nowych i oryginalnych w danej dziedzinie. Może wobec tego zamiast o twórczości w odniesieniu do dzieci mówić raczej o fantazji lub wyobraźni, a pojęcie twórczości i twórczej wyobraźni rezerwować raczej, jak chciał L. Wygotski, dla działań osób dorosłych? Czołowy przedstawiciel współczesnej kreatologii, M. A. Runco, proponuje inne wyjście z tej sytuacji. Twierdzi,

że dzieci są w stanie wymyślać i rozwijać wytwory, które są „wystarczająco dobre w ich grupie wiekowej”, ponadto wykazują się wieloma atrybutami myślenia twórczego i właściwościami przypisywanymi osobowości twórczej (Runco, 1996):

- giętkością myślenia,
- fantazją,
- myśleniem dywergencyjnym,
- przekształcaniem doświadczeń,
- zaufaniem do swoich sił,
- umiejętnością podejmowania ryzyka poznawczego,
- otwartością na doświadczenie.

Cechy te dobrze służą aktywności twórczej, choć jej nie wypełniają. Runco proponuje, by o twórczości dzieci mówić w kontekście twórczości osobistej (*personal creativity*), a nie twórczości przez duże T (*Big C creativity*).

Tą samą drogą zdają się podążać dwaj inni kreatolodzy – J. C. Kaufman i R. A. Beghetto (2010), którzy chcąc uniknąć sporu o twórczość dzieci, proponują koncepcję czterech poziomów twórczości (*Four C model of creativity*). Sądzą oni, że model ten lepiej niż inne klaryfikuje i wyjaśnia różne poziomy twórczej ekspresji i może być pomocny nauczycielom w doborze odpowiedniego poziomu wymagań od uczniów, a także w pisaniu dostosowanych do ich umiejętności programów nauczania twórczości. Wyróżniają cztery rodzaje twórczości: mini-twórczość (*interpretative mini-c creativity*), twórczość codzienną (*everyday little-c creativity*), twórczość profesjonalną (*pro-c creativity*) oraz twórczość wybitną (*legendary Big-C creativity*). Twórczość dzieci wydaje się związana z pierwszymi dwoma poziomami.

Mini-twórczość skupia się na nowych i ważnych dla jednostki interpretacjach działań, doświadczeń i wydarzeń, które zachodzą w toku uczenia się (np. uczeń przeżywa wgląd pozwalający mu zrozumieć, w jaki sposób zastosować poznaną na lekcji regułę artystyczną i wykorzystać ją do prezentacji multimedialnej). Polega ona na subiektywnych odkryciach znanych już praw naukowych, nadawaniu różnym zdarzeniom oryginalnych, indywidualnych znaczeń, snuciu przypuszczeń i generowaniu pomysłówych rozwiązań problemów poznawczych i praktycznych. Aktywność twórcza tego typu jest często podstawą twórczości wybitnej, ma charakter rozwojowy i wydaje się konieczną fazą prowadzącą do wybitnych osiągnięć. Jednym z zadań nauczycieli jest wczesne rozpoznanie tego rodzaju aktywności uczniów, wspieranie jej i ośmielanie do ujawniania jej przejawów.

Twórczość codzienna dotyczy aktywności twórczej dostępnej wszystkim ludziom w sytuacjach codziennych. Autorzy definiują twórczość codzienną, odwołując się do poglądów Ruth Richards i Teresy Amabile, i sądzą, że składnikami tego rodzaju aktywności są zdolności specjalne w jakiejś dziedzinie twórczości (np. muzyki czy plastyki), umiejętności twórcze oraz motywacja zadaniowa. Ta kategoria twórczości pozwala nauczycielom pamiętać, iż „twórcza ekspresja jest

dostępna dla większości uczniów, w prawie wszystkich programach nauczania przedmiotów szkolnych, w niemal każdy dzień nauki” (Beghetto, Kaufman, 2010, s. 198). Nauczyciele powinni pamiętać, że stymulowanie tego rodzaju twórczości winno stanowić ich codzienną praktykę szkolną, a nie praktykę odświeżoną.

Może wobec tego warto uznać raczej współczesnej kreatologii i zgodzić się z tezą, że twierdzenie „wszystkie dzieci są twórcze” może być prawdziwe w odniesieniu do pojęcia mini-twórczości, twórczości pospolitej bądź codziennej, nie zaś do twórczości wybitnej czy też dojrzałej (twórczości przez duże T). Tym samym – wszystkie dzieci są zdolne do twórczości płynnej – ta teza może przybrać postać całkiem racjonalnej hipotezy naukowej i nie warto jej kwestionować.

Wartość dziecięcej twórczości

Romantycy wydają się wyrażać przekonanie, że cokolwiek robi dziecko, jest to twórcze. Dziecięce wiersze, rysunki, gra sceniczna czy taniec stanowią wyraz naturalnej ekspresji twórczej dziecka. A wszystkie dzieci są zdolne do ekspresji. Zwracają przy tym uwagę na pierwiastek oryginalności zawarty w pracach plastycznych dzieci, niespotykane skojarzenia w budowaniu fantastycznych opowieści, niecodziennosc używanych słów na określenie znanych rzeczy, nowość w wymyślanych na poczekaniu zabawach i tym podobne rzeczy. Akcentuje się zatem ważne kryteria każdej twórczości bez względu na wiek jednostki, która się nią para. Realisci natomiast, a była już o tym częściowo mowa powyżej, podkreślają, że nie wszystko, co robi dziecko, jest twórcze, a więc nowe i cenne. Zachowania i wytwory dziecka mają często charakter replikacyjny, mało oryginalny, banalny. Badacze twórczości dzieci dostrzegają w ich wyobraźni coraz częściej lustro, w którym odbija się świat mediów elektronicznych. Zauważa się, że oglądanie telewizji czy ślęczenie przy komputerze zastępują czynności ważne dla rozwoju umysłowego i kulturalnego młodzieży – zastępują też działania twórcze. Badania pokazują, że istnieje negatywna zależność pomiędzy czasem spędzonym na korzystaniu z mediów (TV, Internet) a osiągnięciami twórczymi dzieci i młodzieży (Kubicka, Kołodziejczyk, 2007).

Wśród dzieci spotyka się coraz częściej nastawienia do kopiowania i powielania znanych z gier komputerowych i telewizji gotowych obrazów, skojarzeń, ujęć plastycznych i fabularnych. Pierwiastek oryginalności w pracach twórczych dzieci jest zagrożony – twierdzą realisci, przywołując wyniki badań na ten temat. Bardzo szeroko zakrojone i powtórzone po dziesięciu latach badania B. Didkowskiej (2008; 2015) nad wpływem mediów na rysunek dzieci i młodzieży wykazały, że treści rysunków, sposób rysowania postaci i akcji jest wysoce zdeterminowany przez treści i sposoby ujmowania kadru w grach komputerowych i filmach typu manga.

Dzieci rysują tak, jak widzą to w kiczowatych grach i filmach. Bez wyobraźni!
W podsumowaniu badań Didkowska pisze:

Analiza obrazów dominujących w nowych mediach wyraźnie wskazuje, że są one oparte na określonych kanonach. W sposób szczególny dotyczy to filmów rysunkowych, gier komputerowych, reklam, wideoklipów, interaktywnych stron WWW. Nie bez znaczenia jest dynamika obrazu i nowe znaczenie tekstu pisanego. To wspomniane obrazy w dużej mierze – a może przede wszystkim – kształtują kulturę wizualną, w tym wrażliwość i kulturę plastyczną dzieci (Didkowska, 2015, s. 241).

Twórczość plastyczna dzieci wobec tego zmienia się, ponieważ dzieci powielają w niej znane, a często nieuświadomiane sobie, gotowe kanony wizualne (kalki obrazowe), serwowane nieustannie przez nowe media. Realisci mówią o zjawisku tępego naśladownictwa, coraz częściej spotykanego w pracach plastycznych dzieci.

Moje własne badania i obserwacje przejawów twórczości dzieci w naturalnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych, a nie w sterylnych laboratoriach naukowych, potwierdzają zjawisko nierzadkiego występowania w aktywności twórczej dzieci kiczu i tandety. Niepokój spowodowany tą obserwacją skłonił mnie do uzupełnienia dydaktycznych zasad prowadzenia zajęć twórczych dla dzieci o nową powinność (oprócz zasady dywergencyjności, różnorodności, heurystyczności zadań, facylitacji, ludyczności, rozwijania autonomicznej motywacji poznawczej, wzmacniania procesu twórczego, przeciwdziałania przeszkodom i osobistej twórczości nauczyciela) – o z a s a d ę p r z e c i w d z i a ł a n i a t a n d e c i e. Jej treść zamieszczam poniżej.

Chociaż szkolne zajęcia twórcze wynikają z orientacji na proces, a nie na wytwór (ważny jest sam udział uczniów w procesie twórczym, a nie przede wszystkim wytwór tego procesu), i bazują na koncepcji twórczości egalitarnej, to jednak nauczyciel stymulujący zdolności twórcze dzieci powinien zwracać uwagę na jakość generowanych wytworów (zachowań twórczych). Lekcje twórczości nie są lekcjami sztuki, ale nie są również lekcjami kiczu. Należy więc zachęcać dzieci do oryginalności, wychodzenia poza sztampe i łatwinę, zrywania z naśladownictwem popularnych wzorów. A jeśli już nagradzamy dokonania twórcze uczniów w pośredni lub bezpośredni sposób, chwalać je lub prezentując publicznie, to chwalmy lub prezentujemy wytwory lub zachowania o wysokich wartościach twórczych (Szmidt, 2013, s. 475).

Współcześni kreatolodzy coraz częściej na określenie przejawów pomysłowości pozbawionej nowości i wartości stosują termin p s e u d o t w ó r c z o ś ć, obejmując nim również wytwory dzieci o takim charakterze (Cropley, 2001;

Cropley, Cropley, 2015). A. Cropley twierdzi, że wytwory dzieci są często przykładem pseudotwórczości lub quasi-twórczości. To aktywność, której jedynym celem jest zadziwienie i zaszokowanie odbiorców i która zawiera jedynie nowość bez wartości (Cropley, 2001). Być może w odniesieniu do dzieci lepiej mówić o pomysłowości, a nie o pseudotwórczości? Do tej propozycji powrócę na zakończenie tekstu.

Źródła motywacji aktywności twórczej dzieci

Romantycy zgodnie twierdzą, że twórczość dziecka jako naturalna forma jego rozwoju da o sobie znać i rozwinie się bez specjalnej pomocy ze strony dorosłych – wystarczy mu nie przeszkadzać. Jest ona motywowana wewnątrznie – autotelicznie. G. Carlson, autorka książki *Child of Wonder. Nurturing Creativity & Naturally Curious Children*, jest chyba najlepszym przykładem postawy romantycznej. Píše o dzieciach tak:

Od momentu, kiedy wkraczają w ten świat, dzieci są zapalonymi obserwatorami. Z każdej obserwacji przynoszą unikatową interpretację i ekspresję. Są wyjątkowymi osobami z własnymi poglądami i pomysłami. Wnoszą pasję do życia, której wielu dorosłych się dziwi. Jeśli mają swobodę, grają, eksperymentują, kwestionują, robią ogromne bałagany, podejmują ryzyko, swobodnie eksplorują, a następnie wykorzystują to, czego się nauczyły, myśląc, zgłaszając, rozwiązując problemy, wyrażając pomysły, krzycząc, płacząc, śmiejąc się i tworząc na nowo” (Carlson, 2008, s. 3).

A potem dorastają i muszą się dostosować do bezpiecznego, dorosłego życia, w którym stają się bardziej ograniczone w swojej ekspresji twórczej. To w skrócie przekonanie wielu autorów i edukatorów o tym, że dorastanie i dojrzewanie dzieci jest w istocie procesem regresu ich twórczości, w którym rodzina i szkoła odgrywają ważną, represyjną rolę, tłamsząc naturalne zdolności i wewnętrzną motywację dziecka do tworzenia i nagradzając zachowania mniej ekspresyjne, a bardziej konformistyczne.

Realisci, polemizując z tą optymistyczną, w istocie pajdocentryczną tezą, twierdzą, że twórczość dzieci, nawet bardzo zdolnych, nie rozwija się w tak naturalny i spontaniczny sposób, jak chcą tego romantycy. Potrzebuje wczesnego rozpoznania, pobudzenia, wzmocnień zewnętrznych i wsparcia w momentach zastoju i kryzysu, które zdarzają się dzieciom równie często, a może nawet częściej, niż twórcom dorosłym. Motywacja dzieci do tworzenia nie zawsze, a może nawet rzadko, jest autoteliczna i wynika z ich potrzeb rozwoju, a coraz częściej ma charakter motywacji zadaniowej i instrumentalnej, jeśli dziecko tworzy wytrwale i oryginalnie tylko wtedy, gdy oczekuje nagrody, poklasku lub rozgłosu w rodzinie, klasie szkolnej czy konkursie medialnym. Moje własne badania poczynione w klasach I–III

wyraźnie pokazują, że wzrasta oczekiwanie nawet najmłodszych twórców na nagrody za wytwory aktywności twórczej, którą nauczyciel lub rodzic może wzbudzić na wysokim poziomie jedynie wtedy, gdy ogłosi konkurs lub obieca nagrody rzeczowe za obrazki, wierszyki czy scenkę pantomimiczną (Szmidt, 2005; 2011).

Współcześni kreatolodzy wyrażają przekonanie, iż w twierdzeniach, że szkoła i rodzina często blokują naturalne zdolności twórcze dzieci, jest sporo prawdy i doniesienia badawcze potwierdzają ten fakt. Realisci dostrzegają, że zadatki twórcze są jak ziarna – muszą być odpowiednio pobudzane do wzrostu i pielęgnowane przez nauczycieli i rodziców, bo inaczej zdolności twórcze nie wzrosną. Świat zna wiele zaprzepaszczonych talentów, którym szkoła i rodzina w porę nie pomogły (Goertzel i in., 2004; Mendecka, 2015). Trzeba uważać, by w rozwoju aktywności twórczej z jednej strony dziecka nie przeszkadzać, jednak z drugiej – by w porę przyjąć postawę akuszerza-facylitatora i dostatecznie wcześniej rozpoznać potencjał dziecka i pomóc mu wzrastać. Twórczość jest czymś więcej niż przejawem naturalnej oryginalności dzieci, wymaga opanowania wiedzy przedmiotowej i umiejętności jej zastosowania w rozwiązywaniu problemów twórczych. Jak już wiemy, są różne poziomy twórczości – od poziomu mini, przez poziom amatorski, do poziomu twórczości historycznej. Przejście dzieci na wyższy poziom wymaga systematycznej pomocy nauczyciela i rodzica, mądrego inspirowania i motywowania dziecka w sytuacjach kryzysowych i zastoju twórczego – generalnie, pomocy dziecku w tworzeniu.

Podsumowanie

Pedagogika twórczości, jako część składowa ogólnej kreatologii, proponuje w rozwiązaniu wspomnianych trzech sporów pomiędzy romantykami a realistami oprzeć się na następujących założeniach:

1. Warto przyjąć zasadę, by rozpatrywać twórczość dzieci i twórczość dorosłych jako dwa podobne w swej istocie, ale różne w cechach szczegółowych fenomeny.
2. Jeśli twórczość będziemy definiowali w kategoriach obiektywnej nowości i oryginalności (twórcze jest to, co nowe i wartościowe dla wszystkich ludzi) bądź postrzegali ją jedynie przez pryzmat teraźniejszych osiągnięć, to tym samym dzieci i w ogóle uczniowie mają słabą szansę, by być zidentyfikowani jako zdolni do twórczości. Może w odniesieniu do twórczości dzieci młodszych lepiej zastosować pojęcie *t w ó r c z o ś c i p o t e n c j a l n e j* lub *p o m y ś ł o w o ś c i*. Skłaniam się do tego ostatniego pojęcia, rozumiejąc przez nie zdolność dziecka do generowania wielu rozwiązań problemów otwartych, która może być utożsamiana z *i d e a c j ą* lub Guilfordowską *p ł y n n o ś c i ą i d e a c y j n ą*.

3. Pomysłowość dziecka, jego wysoka płynność ideacyjna, którą tak często dostrzegają i cenią romantycy, może stać się t w ó r c z ą p o m y ś l o w o ś c i ą, jeśli dziecko jest zdolne generować idee cechujące się nowością i określoną wartością, ale odniesioną nie do społeczeństwa jako takiego, ale do grupy wiekowej dziecka i jej możliwości twórczych (Uszyńska-Jarmoc, 2003). Stwierdzenie, że jakieś dziecko jest pomysłowe lub cechuje się twórczą pomysłowością, pozwoli być może uniknąć sporu, że siedmiolatek „uprawia jakąś twórczość” lub że uczennica klasy drugiej „jest twórcza” w takim samym sensie jak dorosły wynalazca strzykawki dla diabetyków czy laureat Nagrody Nobla w dziedzinie literatury. I realiści będą zadowoleni.

Być może jednak romantycy przesadzają, romantyzując właśnie i idealizując dziecko jako twórcę i jego twórczość, a realiści – odmawiając działaniom i wytworom dziecięcej kreatywności atrybutów twórczych i naturalnego piękna. Pierwsi powinni pamiętać o korytarzach szkolnych i ścianach klas pełnych takich samych pejzaży jesiennych wykonanych taką samą techniką przez wszystkie dzieci uczestniczące w setnym konkursie plastycznym. Drudzy zaś nie powinni zapominać, że jedna z najlepszych obecnie na świecie basistek jazzowych, Kinga Głyk, grała profesjonalnie i komponowała już jako dwunastoletnia dziewczynka.

Bibliografia

- Beetlestone F. (1988), *Creative Children, Imaginative Teaching*, Open University Press, Buckingham.
- Beghetto R. A., Kaufman J. C. (2010), *Broadening conceptions of creativity in the classroom*, [w:] *Nurturing Creativity in the Classroom*, red. R. A. Beghetto, J. C. Kaufman, Cambridge University Press, New York.
- Carlile O., Jordan A. (2012), *Approaches to Creativity: A Guide for Teachers*, Open University Press, Maidenhead.
- Carlson G. (2008), *Child of Wonder. Nurturing Creativity & Naturally Curious Children*, Common Ground Press, Eugene.
- Craft A. (2002), *Creativity and Early Years Education: A Lifewide Foundation*, Continuum, London–New York.
- Cropley A. J. (2001), *Creativity in Education and Learning: A Guide for Teachers and Educators*, Kogan Page, London.
- Cropley D. H., Cropley A. J. (2015), *The Psychology of Innovation in Organizations*, Cambridge University Press, New York.
- Desailly J. (2012), *Creativity in the Primary Classroom*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Didkowska B. (2008), *Media elektroniczne a rysunek dzieci i młodzieży*, [w:] *Edukacja artystyczna a metafora*, red. W. Limont, B. Didkowska, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.

- Didkowska B. (2015), *Rysunek dziecka w wieku od 3 do 12 lat a język wizualny nowych mediów*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Flesch Connors A. (2010), *Teaching Creativity: Supporting, Valuing and Inspiring Young Children's Creative Thinking*, Whitmore Publishing Co., Pittsburgh.
- Gloton R., Clero C. (1988), *Twórcza aktywność dziecka*, tłum. I. Wojnar, WSiP, Warszawa.
- Goertzel V., Goertzel M. G., Goertzel T. G., Hansen A. M. W. (2004), *Cradles of Eminence*, wyd. 2, Great Potential Press, Scottsdale.
- Kubicka D., Kołodziejczyk A. (2007), *Psychologia wpływu mediów. Wybrane teorie, metody, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Magyari-Beck I. (1999), *Creatology*, [w:] *Encyclopedia of Creativity*, red. M. A. Runco, S. R. Pritzker, Academic Press, San Diego.
- Mendecka G. (2015), *Doświadczenia szkolne wybitnych twórców*, „Psychologia Wychowawcza”, t. I (LXIV), nr 8.
- Runco M. A. (1996), *Personal creativity: definition and developmental issues*, [w:] *Creativity from Childhood through Adulthood: The Developmental Issues*, red. M. A. Runco, Jossey-Bass, San Francisco.
- Sawyer R. K. (2012), *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*, wyd. 2, Oxford University Press, New York.
- Szmidt K. J. (2005), *Problem rywalizacji w procesie wspierania twórczości dzieci i młodzieży*, [w:] *Psychopedagogika działań twórczych*, red. K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szmidt K. J. (2009a), *W kierunku „kreatologii”*. Charakterystyka najnowszych syntez wiedzy o twórczości (Weisberg, Runco, Sawyer), [w:] *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, red. S. Popek, R. E. Bernacka, C. W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A. W. Zawadzka, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Szmidt K. J. (2009b), *Mity na temat twórczości dzieci i próba ich dekonspiracji*, [w:] *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – badanie – wsparcie*, red. K. J. Szmidt, W. Ligęza, OTE „Kangur”, PSK, Kraków.
- Szmidt K. J. (2011), *Konkurs, czyli porażka. Szkolna praktyka stymulowania zdolności uczniów*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szmidt K. J. (2013), *Pedagogika twórczości*, wyd. 2, GWP, Sopot.
- Szmidt K. J. (2017), *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Trans Humana, Białystok.
- Wilson A. (red.), (2005), *Creativity in Primary Education*, Learning Matters, Exeter.

Marta Uberman

Od kształtu koła do wizerunku człowieka – obrazowanie figuratywne dziecka w perspektywie poszukiwań archetypowo-mitycznych symboli kultury

Badania naukowe nad spontaniczną twórczością plastyczną dziecka dowodzą, że rysunki dzieci wszystkich kultur w okresie obrazowania figuratywnego powtarzają plastyczne formy rozwoju sztuki w dziejach ludzkości. Bodźcem dla podjętej tutaj refleksji stała się myśl Herberta Read'a mówiąca o tym, że pojawiające się w spontanicznych rysunkach dziecięcych mitologiczne znaki (symbole) używane w dawnych kulturach (np. mandala) mogą być formą, która zalega głębie podświadomości. Ich pojawianie się w spontanicznych rysunkach dziecka można przypisać albo budowie mózgu, albo źródłom genetycznym, albo też założyć hipotetycznie, że są ewolucyjnie dziedziczonymi symbolami kultury ujawniającymi się w postaci idei pierwotnych wzorów formalnych (Jung, 1981, s. 20). Badania naukowe i empiryczne skupiające się wokół problematyki dziedziczności wzorców kulturowych, wrodzonych struktur świadomości, psychologicznych kryteriów funkcjonowania człowieka w kulturze (Dudek, 2006, s. 322; Szacki, 1983, s. 715; Staszczak, 1987, s. 108), psychologii integralnej i psychologii kultury (Dudek, Pankalla, 2008) oraz reinterpretacja teorii archetypów Carla Gustawa Junga, dokonana m.in. przez Z. W. Dudka (Dudek, 2006; Dudek, Pankalla, 2008; i in.) oraz K. Pajora (2004), uzasadniają wysunięcie hipotezy, że pojawiające się w rysunkach dzieci różnych epok i różnych kultur plastyczne formy (koło, krzyż, kwadrat, trójkąt) są nośnikami dziedziczonych pokoleniowo wzorców zachowania, odczuwania, myślenia i działania, są symbolami kultury, archetypami¹.

1 Archetypy rozumiane jako „aprioryczne praobrazy, jakie ludzka psychika przynosi wraz ze sobą na świat, stanowią trzeci element – prócz przedmiotu i bodźca – w procesie poznania, zwany czynnikiem subiektywnym, którego znaczenia nie sposób pominąć, gdyż leży on u podstaw wszelkiego doświadczenia; podstawa jego realności została ugruntowana

Wydobywają się one w sensie apriorycznej predyspozycji nieświadomej „duszy” – od najprostszej ich postaci bazgrot prefiguratywnych, czyli „archetypu samego w sobie”, przez „archetyp zaktualizowany” posługujący się plastyczną formą kształtu koła, następnie krzyża, kwadratu, trójkąta, aż do wizerunku człowieka (Jung, 1981, s. 15–21).

Próba osadzenia w perspektywie myśli jungowskiej idei obrazowania figuratywnego dziecka skutkuje wchodzeniem w ten obszar ludzkich możliwości, który zachęca do wniknięcia w proces osobisty, a zarazem uniwersalny, polegający na indywidualnym rozwoju prowadzącym do integracji człowieka wewnętrznego i zewnętrznego, intelektu, emocji, uczuć, przeżyć, bytu, ducha i ciała. Proces ten Jung nazywa zdobywaniem jaźni. Doświadczenie określa sens istnienia, ale sens nie narzucony z zewnątrz, lecz wydobyty z wewnątrz, odszukany we własnych dążeniach; łączy się ono z życiem człowieka i podobnie jak ono, jest przeżywane, unikatowe i uniwersalne. W doświadczeniu uruchomione zostają pozaintelektualne obszary życia psychicznego. Są to obszary egzystencji *ex definitione* niedyskursywnej, prowadzącej ku językowi symbolicznemu, bardziej plastycznemu w opisie dynamiki procesów wewnętrznych i bardziej dyskursywnemu aniżeli język logiczny. I choć jest on być może mniej dokładny, to jednak chodzi tu o doświadczenie szersze niż czysto intelektualne, chodzi o procesy, które ujawniają się w doświadczeniu przeżytym, w działaniu twórczym, w swobodnej ekspresji plastycznej i w spontanicznym obrazowaniu dziecka, jakie ma miejsce w okresie figuratywnym.

Filozofia nowej sztuki jest raczej antyracjonalistyczna. Rozumowi przeciwstawia emocje, porządkowi przyczynowemu – porządek teleologiczny, pytaniu „dlaczego?” – pytanie „ku czemu?”. Tutaj należałoby zapytać, „ku czemu” zmierza dziecko, ewolucyjnie odkrywając coraz to nowe plastyczne formy. Odpowiedź brzmi: „Ku stworzeniu świadomego wizualnego wizerunku człowieka”, ku budowaniu persony, rozwijaniu funkcji psychicznych, a wszystko to odbywa się w procesie indywiduacji (zob. Dudek, 2006, s. 144–148; 2009, s. 145).

W optyce myśli Junga pierwsze stadium rozwojowe obrazowania figuratywnego – stadium prefiguratywne – rozpoczyna się w fazie niemowlęstwa. W bazgrotalnych rysunkach dziecka pojawiają się pierwsze zygzaki wahadłowe,

w doświadczeniu, z którego on sam niejako wyrósł – jego konieczność jest tak nieodzowna jak realność postrzeganego świata” (Pajor, 2004, s. 158). Jak pisze K. Pajor, Jung poszukiwał biologicznych podstaw dla powstania i istnienia archetypów. Wielokrotnie zmieniał swoje poglądy w tej kwestii, nie rezygnując z dziedziczności. Ostatecznie przyjął, że „zasadniczą podstawę przekazywania archetypów stanowi dziedziczność oparta na bazie biologicznej, co zapewnia ich zmienność i niezależność od zewnętrznych okoliczności. Ponadto w procesie przekazywania archetypów jakąś rolę odgrywają również takie czynniki, jak tradycja czy migracja, gdyż jedynie one mogą uwzględnić nowe doświadczenia, jakie człowiek czyni na przestrzeni całych tysiącleci. Bez tego archetypy pozostałyby na zawsze na poziomie pierwotnym, to jest jeszcze nierozwiniętym” (Pajor, 2004, s. 139).

wahadłowo-eliptyczne i spiralne. Faza niemowlęstwa, podobnie jak stadium prefiguratywne, trwa aż do momentu pojawienia się w rysunkach dziecka kształtu koła, a w rozwoju psychicznym – świadomości indywidualnej (ego). W fazie niemowlęstwa kluczowym czynnikiem psychicznego rozwoju, oprócz nieświadomej Jaźni, są „biologiczne, wrodzone wzorce formujące pierwotne reakcje, które mają swoje reprezentacje w nieświadomości zbiorowej – instynkty” (Dudek, 2009, s. 145, 150; Mazurkiewicz, 1980; Dąbrowski, 1979). Jest to też czas, w którym dziecko uczy się patrzeć, słuchać, dotykać, czuć własne ciało. Doznania fizyczne są równoległymi doznaniem psychicznymi, dziecko czuje i myśli całym ciałem, zmysłami, które uwewnętrzniają przeżycia emocjonalne z reakcjami dążenia i unikania. Podobnie bazgrze, całym ciałem, ekspresyjnie, zaspokajając naturalną potrzebę ruchu. Dziecko do trzeciego roku życia jest obrazem naturalnej harmonii, godności i autentyczności. Czynnikiem dynamizującym jego rozwój jest nieświadoma Jaźń (Dudek, 2006, s. 104). Między pierwszym a trzecim rokiem życia ego „wyodrębnia się i różnicuje jako autonomiczny i zorganizowany kompleks świadomości” (Dudek, 2006, s. 104). Pojawienie się kształtu koła w rysunkach dziecka sygnalizuje przejście do kolejnego etapu rozwoju psychicznego – do fazy dziecka. Dzieciństwo w psychologii Junga przypada na okres krystalizowania się indywidualnej świadomości „ja” (ego). Fundamentem przeżyć psychicznych jest wyobraźnia. Z niej to w przyszłości uformują się zróżnicowane i odrębne funkcje psychiczne: uczucie, myślenie, percepcja i intuicja (Dudek, 2009, s. 146). W wyobraźni wszystkie funkcje psychiczne są w stanie załączkowym, są jakby zespolone ze sobą. Dopiero doświadczanie rzeczywistości przez wyobraźnię jest późniejszym „stadium zapośredniczenia w stosunku do pośredniej percepcji” (Dudek, 2009, s. 146). Treścią wyobraźni, w przekonaniu Junga, są symbole i obrazy będące wyrażeniem znaczeń pochodzenia zmysłowego, spontanicznych przeżyć, wrażeń i wrodzonych predylekcyj archetypowych. Wyraża on też pogląd, że człowiek od samego początku jest istotą kulturową, stąd już nawet we wczesnym dzieciństwie jest zdolny do prawidłowego odbioru i rozumienia baśni, mitów oraz spontanicznych wytworów wyobraźni (myślenie prelogiczne). To na podstawie wyobraźni formuje się świat intrapsychiczny (faza dziecka). Faza dziecka kończy się wraz z ukształtowaniem się autonomicznego, subiektywnego i jeszcze po części narcystycznego „ja” (ego). Dojrzałość „ja” (ego) dziecka cechuje zdolność odróżniania treści psychicznych od faktów fizycznych, czyli uwidaczniająca się „autonomia procesów psychicznych i wynikające z tego niezależne akty twórcze” (Dudek, 2009, s. 146).

Schemat postaci ludzkiej rozwijający się w kierunku naturalistycznego wizerunku człowieka przypada w rozwoju psychicznym dziecka na początek i rozwój kolejnej fazy – w perspektywie myśli jungowskiej – fazy młodości. Okres ten charakteryzuje w dalszym ciągu krystalizacja „ja” (ego) i dojrzewanie osobowości. Ważnym elementem przemian psychicznych jest rozwój społeczny (socjalizacja) i rozwój war-

stwy osobowości – persony (fasady). We współzależności ego z otoczeniem persona aktywizuje się i poszerza swoje funkcje. W okresie tym rozwija się funkcja myślenia, która służy rozwojowi obiektywnej samoświadomości. Wzrastając, dziecko zdobywa obiektywną wiedzę, dystansuje się wobec subiektywnych przeżyć i spontanicznych wyobrażeń, co w twórczości plastycznej przekłada się na stopniowe zanikanie spontaniczności. Rozbudowując personę i funkcję obiektywizacji, ego wyznacza swoje miejsce w społeczeństwie. Tym samym rozwija interpersonalną przestrzeń. Z treści wyobraźni różnicują się funkcje psychiczne i tworzy się indywidualny typ psychiczny. W sytuacji, kiedy typ psychiczny, „np. pod wpływem błędów wychowawczych, jest niezgodny z predyspozycjami (wymuszanie ekstrawersji u introwertyka, introwersji u ekstrawertyka czy myślenia u typu uczuciowego itp.), mogą ujawniać się objawy nerwicowe” (Dudek, 2006, s. 146). Formowanie osobowości wymaga właściwego wykorzystania czynników świadomych i nieświadomych, wrodzonych i nabytych, rozpoznawania obszarów ukrytych, aż do osiągnięcia możliwie bogatej pełni.

Dziecko jest w swoim zachowaniu na ogół spontaniczne i spójne. Do pierwszego roku życia nie ma poczucia indywidualnej odrębności, tkwi w symbiotycznej więzi z matką, a świat jego przeżyć nie jest podzielony na „ja” (ego) i „nie-ja” (no-ego). Ego jest „potencjalne, pozostaje jakby w nieświadomości, a decydujący wpływ regulujący na procesy psychiczne ma wrodzona Jaźń” (Dudek, 2006, s. 127). Jest to stan pierwotny, w którym „całość psychiki określa archetyp Jaźni (freudyści widzą w tym dziecięcy narcyzm)” (Dudek, 2006, s. 104).

W procesie indywiduacji² psychika dziecka kieruje się obrazem pełni³ jako doskonałości naturalnej⁴. Istnienie związku „między ego a Jaźnią (archetypem cało-

2 Indywiduacja to proces „budowania pełnej, zróżnicowanej, integralnej osobowości” i procesu tego „nie należy mylić ani z indywidualizacją, ani wąsko pojętą doskonałością, ani samorealizacją w rozumieniu psychologii humanistycznej (Dudek, 2006, s. 117). Indywiduacja w psychologii Junga „podlega zasadzie wewnętrznej konieczności, co różni ją od zwykłego indywidualizmu, którego podłożem są egoistyczne ambicje, przyjęte z zewnątrz poglądy, konwencjonalne kryteria, lęki, życzenia albo naciski i polecenia” (Dudek, 2006, s. 119). Budowanie indywidualnej całości jest procesem wieloetapowym, wręcz nieskończonym, i nie jest „wyrywane z kontekstu społecznego, tła kulturowego i związków z innymi. Społeczeństwo, kultura i drugi człowiek należą do świata wartości, które mogą inspirować proces indywiduacji albo go blokować lub deformować, np. w procesie wychowania” (Dudek, 2006, s. 119). Psychologia Junga, podkreśla Dudek, przyjmuje założenie, że „instytucje społeczne, kultura i zwykła rodzina tracą, jeśli uniemożliwiają indywiduację tworzących ją jednostek” (Dudek, 2006, s. 119).

3 Jungowska koncepcja indywiduacji jako realizacji psychicznej pełni wskazuje, że „celem psychicznego dojrzewania jednostki jest wewnętrzny rozwój indywidualny, zbudowanie osobowości i osobiste spełnienie siebie” (Dudek, 2006, s. 117).

4 W koncepcji Junga ośrodkiem całości *psyche* (świadomości i nieświadomości), organizującym i jednoczącym, jest jaźń, ego zaś jest „centrum osobowości świadomej. Innymi

ści i pełni psychicznej) jest główną treścią indywiduacji i jej celem” (Dudek, 2006, s. 125). Efektem rozwoju osi ego-Jaźń jest osobowość. Proces ten Jung porównuje do „drogi słońca po niebie” lub ogólnie – „ruchu okrężnego” (łac. *circumambulatio*) (por. Samuels i in., 1994, s. 75, za: Dudek, 2006, s. 126). Takie rozumienie procesu indywiduacji bliskie jest tradycji rytualnej, w której obok ruchu liniowego ważne miejsce zajmuje ruch cyrkularny, ruch po kole, ruch okrężny (np. rezurekcyjna procesja wokół kościoła, okrażanie kamienia Kaaba w czasie zbiorowej medytacji). W perspektywie myśli jungowskiej można przyjąć, że pojawiające się spontanicznie w obrazowaniu dziecka pierwsze bazgroły zygzakowato-wahadłowe (ruch ręki góra–dół lub zgodnie z ruchem wskazówek zegara) są załączkami rozwoju świadomości, a także nieświadomości (por. Samuels i in., 1994, s. 49). Symbolami Jaźni w koncepcji Junga są: spirale, koła, krzyże, czworoboki i trójkąty. Wszystkie one pojawiają się spontanicznie w rysunkach dziecka. Kontynuując wątek myśli Junga, można by uznać pierwsze bazgroły zygzakowato-wahadłowe za wyraz sił pierwotnych, elementy organizujące inne niż świadome „ja”, natomiast bazgroły spiralne, cyrkularne za wyraz naturalnej tendencji indywidualnej psychiki do rozwoju. Wszystkie one są zaś projekcją stanów wewnętrznych. W stadium prefiguracywnym, kiedy ego jest potencjalne, a procesy psychiczne reguluje wrodzona Jaźń, aktywność bazgrotna dziecka jest poza jego świadomością, jest odruchem pozostawiającym przypadkowe ślady narzędzia. Zapoczątkowanie procesu indywiduacji ujawniają formy spiralne wynikające z ruchu okrężnego, cyrkularnego rąk, zgodnego z autonomicznym ruchem *psyche* (por. Dudek, 2006, s. 125–126).

Archetypowy obraz „przekształcania przeciwieństw psychicznych w wyższą syntezę (*coincidentia oppositorum*)” znajduje wyraz w tzw. symbolu jednoczącym⁵ (Jung, 1981, s. 29), który zdaniem Junga pojawia się „tylko wtedy, kiedy świat wewnętrzny przeżywamy jako równie rzeczywisty, efektywny i psychologicznie prawdziwy jak świat zewnętrzny” (Jung, 1981, s. 29). W rozwoju psychicznym pojawienie się symbolu pełni jest równoznaczne z etapem separacji ego od Jaźni, czyli zaczątkiem indywidualnej świadomości, różnicowaniem się od innych i narodzinami indywidualności (por. Dudek, 2006, s. 130). Koło w myśli Junga wyraża względną wartość i całość pojedynczych *psyche* (Jung, 1952, s. 125; por. Jacobi, 1968, s. 21), totalność psychiczną⁶. Jest symbolem świadomości siebie, odrębności, poczucia bezpieczeństwa, „magicznym kołem”, psychiczną mandalą, sym-

słowy ego jest siedzibą tożsamości subiektywnej, a Jaźń tożsamości obiektywnej” (za: Dudek, 2006, s. 124).

5 Symbol jednoczący w pojęciu Junga jest „narzędziem funkcji transcendentnej” (Jung, 1981, s. 29, 48–49).

6 W rozumieniu „integracji, zjednoczenia części, twórczej syntezy, która wyraża jakąś aktywną siłę” (Jung, 1952, za: Jacobi, 1968, s. 26).

bolem budowanej osobowości⁷. Uosabia „odłączenie od matki”, zaczątek własnego „ja” (ego) (Jung, 1981, s. 25) oraz „początek dochodzenia do nadświadomości⁸, czyli „budowania świata przez wyodrębnienie i rozróżnienie” (Jung, 1954, za: Jacobi, 1968, s. 67). Oznacza całość i jedność, pełnię psychiczną. Pojawia się spontanicznie i jest „wyrazem faktycznych narodzin Jaźni”⁹ (Jung, 1981, s. 29–30). Ta naturalna konieczność psychicznej pełni w obrazowaniu dziecka manifestuje się w postaci kształtu koła¹⁰. Jego spontaniczne pojawienie się można uznać za „zewnątrzny, zmysłowy i wyobrażeniowy wyraz aktywności symbolu całości psychiki, za obraz Jaźni” (Dudek, 2006, s. 128). Kształt koła w rozwoju obrazowania jest punktem wyjścia, prawzorem dla tworzonych w przyszłości motywów tematycznych (dom, drzewo, pojazd, człowiek), procesem ważnym dla rozwoju psychicznego ze względu na formowanie się indywidualnej i integralnej struktury psychicznej, której początkiem jest pierwotna Jaźń, owa „transcendująca świadomość, centralna instancja psychiczna, która zarazem zdaje się zawierać w sobie aprioryczny cel rozwoju osobowości: jej jedność i całość” (Jung, 1981, s. 17). Kształt koła, będący praobrazem, archetypem, wzorem formalnym, symbolem kultury, dziecko powinno odkryć samodzielnie. Poznać i doświadczyć jego pełni. Dlatego tak się dzieje, wyjaśnia sam Jung za pomocą baśni:

Żył kiedyś pewien dziwny starzec. Mieszkał on w jaskini, dokąd skrył się przed hałasem wsi. Ponieważ cieszył się opinią czarownika, miał uczniów, którzy garnęli się do niego, w nadziei, że starzec nauczy ich sztuki czarnoksiężskiej. On jednak nie myślał o niczym

7 W myśli Junga osobowość jest celem, który człowiek osiąga w wieku dojrzałym: „dopiero osoba dorosła może osiągnąć osobowość jako dojrzały owoc dostosowywanych do tego celu życiowych starań” (Jung, 1995, s. 195, par. 289).

8 Określenie Junga „dochodzenie do nadświadomości” oznacza „coś więcej niż samo «dostrzeganie», «zauważanie», «zдание sobie sprawy». Nie dotyczy ono jakiegoś specyficznego przedmiotu i oznacza rozwój głębszej, szerszej, bardziej intensywniej i bardziej otwartej świadomości, zdolnej całkowicie do podejmowania i opracowania tego wszystkiego, co do niej dociera ze świata zewnętrznego i wewnętrznego. [...] Nie chodzi tu więc o «świadomość» w zwykłym znaczeniu tego słowa ani też o sferę psyche, która podlega i rządzi się tylko rozumem, ale przeciwnie, chodzi tu o pewien rodzaj «wyższej świadomości» utrzymującej związek zarówno z psychiczną treścią ja, jak i z nieświadomością. Tę «wyższą świadomość» można określić jeszcze lepiej jako «świadomość głębszą i szerszą», gdyż jej rozszerzenie się i podnoszenie dochodzi do skutku i trwa dzięki ustanowieniu i utrzymaniu mocnego i niezakłóconego związku z głębią nieświadomości” (za: Jacobi, 1968, s. 66).

9 Jaźń według Junga jest „wielkością nadrzędną wobec świadomego „ja”, jest ona nie tylko centralnym punktem psychiki, ale zarazem całym jej obszarem, który obejmuje świadomość i nieświadomość, jest ona centrum całości psychicznej” (Jung, 1981, s. 28).

10 W obrazowaniu dziecka koło pojawia się spontanicznie, bez wzoru i wpływu zewnętrznego.

podobnym. Zawsze chciał tylko wiedzieć to, czego nie wiedział, a co, jak był pewien, zawsze istniało. Kiedy już bardzo wiele czasu poświęcił na owe rozmyślenia nad tym, czego nie mógł pomyśleć, uznał, że jest tylko jedno wyjście z tej kłopotliwej sytuacji: wziął do ręki czerwoną kredkę i na ścianach swej jaskini zaczął robić wiele różnych rysunków, aby się dowiedzieć, jak może wyglądać to, czego nie wiedział. Po wielu próbach narysował koło. „Dobrze” – pomyślał – „a w środku jeszcze kwadrat” – i tak było jeszcze lepiej. Uczniowie pałali ciekawością, bo wiedzieli tylko, że starzec coś robi, ale nie wiedzieli, co. „Co robisz tam w środku?” – spyali. Ale starzec nic im nie powiedział. Wtedy zobaczyli rysunki na ścianach i zawołali: „Już wiemy”. Po czym zaczęli kopiować rysunki starca. Tym samym jednak, nie wiedząc o tym, odwrócili cały proces: zaczęli od jego rezultatu, mając nadzieję, że dzięki temu siłą wywołają ów proces, który do tego rezultatu doprowadził. Tak było dawniej i tak jest do dzisiaj (Jung, 1981, s. 145–146).

Dajmy więc dziecku czas na poszukiwanie, odkrywanie i doświadczanie. Nie rozwija się ono na pustyni. Otoczone rodziną, wzrasta w środowisku społecznym o określonej kulturze, tradycji. Czerpie z symboli kultury skupionych w dogmatach religijnych, rytuale, sztuce, literaturze, wzorcach zachowania, odczuwania, myślenia, działania – przekazywanych pokoleniowo. Odnosząc się do przywołanej tutaj baśni, można by przyjąć, że spontanicznie pojawiający się w rysunkach dziecka kształt koła jest symbolem powracającym „do jednostki przez kulturę, od strony społeczeństwa i przez nauki rodziców. Przypomina, że istnieje jakaś jedność i wspólnota, że różnice indywidualne gdzieś się niwelują, że oprócz nich istnieje jakieś podstawowe podobieństwo między ludźmi i to jest kulturowy przejaw oddziaływania archetypu Jaźni” (Dudek, 2006, s. 106). W stanie pierwotnym nieświadoma Jaźń reprezentuje całą psychikę, następnie „ego zdobywa autonomię i staje się odrębną instancją psychiki względnie zależną od Jaźni” (Dudek, 2006, s. 130). Ego jest „podporządkowane jakiejś instancji wyższej. Tą instancją jest jaźń – nadrzędna zasada całej osobowości. Stosunek jaźni do ego można porównać do stosunku między „poruszającym i poruszonym” (por. Samuels i in., 1994, s. 57). U Junga ego jest „wewnętrzzną strukturą relacyjną”. Kiedy wykształca się ego, w obrazowaniu dziecka pojawia się kształt koła, a jego zachowanie cechuje naturalny egocentryzm¹¹. W rozwoju psychicznym dziecka jest to moment przełomowy, ponieważ „odłącza się” ono od symbiotycznej więzi z matką¹² i zaczyna samodzielnie

11 Egocentryzm dziecięcy przejawia się narcyzmem i doświadczeniem omnipotencji. Towarzyszą mu: poczucie nieśmiertelności, godności i idealizm. Do tego rodzaju subiektywnego doświadczenia nawiązuje ewangeliczne pojęcie „dziecka bożego”. Jest to stan, który jest punktem wyjściowym rozwoju osobowości człowieka (szerzej: Dudek, 2006, s. 126–127).

12 Odłączenie od matki Jung wiąże z procesem indywiduacji i obrazem duszy, nazywanym przez niego animą u mężczyzny i animusem u kobiety. W myśli jungowskiej jest to

budować swój indywidualny, odrębny i autonomiczny świat¹³. Uświadamia sobie, że ma określone imię, nazwisko, płeć, zauważa charakterystyczne cechy wyglądu zewnętrznego, np. kolor włosów, oczu itd. Pojawienie się pierwszego „głowono-ga” rozpoczyna bardziej świadome identyfikowanie się z własną indywidualnością, swoimi cechami, predyspozycjami i potrzebami, z dorosłymi, z bohaterami bajek, baśni. W rozwoju psychicznym dziecko zaczyna tworzyć własny mit osobowy¹⁴. Zachowanie związków z pierwotną Jaźnią może nosić cechy regresji (infantylnizmu) (por. Dudek, 2006, s. 28).

Następnym etapem w rozwoju psychicznym dziecka jest kształtowanie się typu psychicznego¹⁵. W obrazowaniu pojawiają się pierwsze przedschematyczne

„obraz drugiej płci, który nosimy w sobie zarówno jako jednostki, jak i jako przedstawiciele gatunku” (Jung, 1981, s. 25). Obraz duszy, jej charakter, wyjaśnia Jung, jest „sprawdzeniem naszego wewnętrznego usposobienia: niemożność odróżnienia siebie od tego obrazu jest źródłem takich zjawisk, jak męczyzna kapryśny, o kobiecej emocjonalności, lub kobieta forsująca swoje poglądy i rozumująca jak mężczyzna” (Jung, 1981, s. 25). Obraz duszy, zdaniem Junga, zawiera w sobie „cechy przeciwstawne, typowo męskie lub typowo żeńskie, i jest symbolizowany przez postaci ludzkie, zwierzęce i przedmioty” (Jung, 1981, s. 25). Pierwszym nosicielem obrazu duszy, zauważa Jung, jest „zawsze matka, potem – kobiety, które pobudzają uczucia mężczyzny w znaczeniu zarówno pozytywnym, jak negatywnym” (Jung, 1981, s. 25, 26 i n.). Świadomość dziecka może zostać uwięziona w matriarchacie i tworzyć niedojrzały typ mężczyzny (*puer aeternus*) ukształtowanego według wzorów żeńskich (kompleks matki) oraz niedojrzały typ kobiety (*puella aeterna*) zamkniętej w świecie wartości żeńskich i niezdolnej do partnerskiej relacji z mężczyzną (Neumann, 1973, s. 77). W perspektywie jungowskiej obraz wiecznego chłopca charakteryzują cechy dziecięce oraz typowe dla drugiej połowy życia uduchowienie. Myślenie, zachowanie i przeżywanie „wiecznego chłopca” determinują „bardziej wartości zbiorowe (duchowość, kultura, natura, tj. archetypy i instynkty) niż potrzeby i role męskie, w tym ukształtowane przez społeczną tradycję, zwłaszcza cechy ojcowskie i role wymagające aktywności i waleczności typowej dla bojownika” (Dudek, 2006, s. 242). Typ „wiecznej dziewczynki” to kobieta, która zachowuje silne cechy dziecka, a jednocześnie wkracza w duchową fazę kulturową rozwoju. Jej zachowanie, przeżywanie, myślenie determinują, podobnie jak u „wiecznego chłopca”, wartości zbiorowe, a słabiej są reprezentowane cechy indywidualne: kobiece oraz naturalne potrzeby i role żeńskie, zwłaszcza cechy macierzyńskie i funkcje społeczne (Dudek, 2006, s. 241).

13 Im słabiej ukształtowane ego dziecka, tym bardziej „unika ono porównywania z innymi, a raczej chce się do innych upodobnić” (Dudek, 2006, s. 105).

14 Mowa tu o micie osobowym w znaczeniu indywidualnej, częściowo uświadomionej opowieści, która „kształtuje znaczącą część, a nawet zasadniczą linię życia. Jej istotę, jądro stanowi ważna treść (np. z życia rodzinnego lub dzieciństwa), marzenie, idea lub bohater kulturowy” (Dudek, 2006, s. 240).

15 Typ psychiczny rozumiany jest tu jako charakterystyczny sposób przejawiania się osobowości i świadomości, szczególnie indywidualnego „ja”. Formuje się on na „podłożu

wizerunki człowieka. Jest to etap, w którym ego asymiluje dominującą funkcję świadomości¹⁶ – „uczucia u dziecka uczuciowego, myślenia u intelektualnego, percepcji i spostrzegawczości u zmysłowego, intuicji u intuicyjnego” (Dudek, 2006, s. 119–120). W myśli Junga czynnikiem wzmacniającym osobowość jest wszechstronne rozwijanie zmysłów oraz dbanie o harmonijną aktywność podstawowych wymiarów świadomości. W obrazowaniu dziecko zmierza w kierunku wypracowania własnego schematycznego wizerunku człowieka (stadium reifikacji – uprzedmiotowienia).

Okres budowania persony to kolejny etap w rozwoju psychicznym dziecka. Cechuje go budowanie relacji z otoczeniem, nabywanie umiejętności komunikacji społecznej, grupowej, wspólnotowej, i asymilacji treści zbiorowej. W obrazowaniu pojawia się schemat postaci ludzkiej wpisany w określoną treść przedstawienia oraz schemat linii podstawy (linii ziemi) i linii nieba (stadium symplifikacji – schematu). Świadomość Jaźni jako symbolu całości i pełni traci swą ważność. Ośrodkiem sterującym rozwojem jest kompleks ego – świadome poczucie indywidualności „ja” (por. Dudek, 2006, s. 130). Schemat postaci ludzkiej staje się coraz bliższy rzeczywistemu wizerunkowi człowieka. W rozwoju psychicznym jest to czas dojrzewania funkcji psychicznych:

ego asymiluje świadomie pomocnicze funkcje psychiczne i konfrontuje się z najbardziej nieświadomą funkcją podrzędną, następuje penetracja w obszary omijane przez wąsko zorientowaną świadomość indywidualną, konfrontacja z ograniczeniami i odkrywanie nowych możliwości oraz uświadamianie sobie odmienności psychologicznych między ludźmi (Dudek, 2006, s. 130).

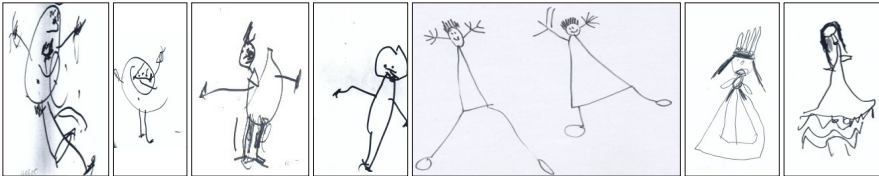
Otoczenie często intensyfikuje odrębności, podkreśla cechy i różnice indywidualne dorastającego dziecka. Zjawisko to sprawia, że w typowych warunkach „wchodzące” w świat dorosłych dzieci mogą przejawiać:

lepiej rozwiniętej (dominującej) funkcji psychicznej. W zależności od konfiguracji czterech funkcji psychicznych w stosunku do świadomego «ja» (ego) i nieświadomości wyróżnia się osiem różnych typów: uczuciowo-percepcyjny i uczuciowo-intuicyjny, myślowo-percepcyjny i myślowo-intuicyjny, percepcyjno-uczuciowy i percepcyjno-myślowy, intuicyjno-percepcyjny i intuicyjno-myślowy. Każdy człowiek może mieć jednocześnie inny typ postawy: ekstrawertywny lub introwertywny” (Dudek, 2006, s. 243).

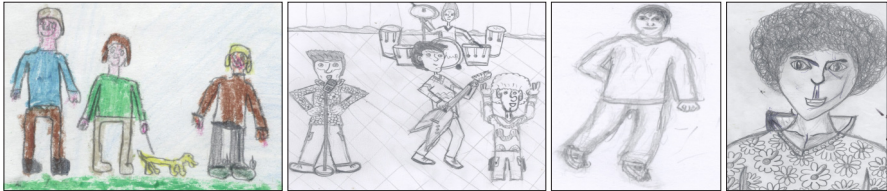
16 Zdaniem Junga dla zrozumienia pełnego obrazu rzeczywistości konieczne są cztery funkcje psychiczne: uczucie, myślenie, intuicja i percepcja. Każda z nich pełni ważną rolę w rozwoju osobowości i „zabarwia na swój sposób przebieg indywiduacji. Zaktywizowanie i zróżnicowanie wszystkich czterech funkcji jest jednym z zadań indywidualnego „ja”, choć pełne ich uświadomienie bez specjalnej pracy wewnętrznej i długoletniego wysiłku nie jest możliwe” (za: Dudek, 2006, s. 114).

skłonność do podkreślania indywidualnej odrębności. Kryterium wartości i poczucia własnej tożsamości stanowi w tym okresie akceptacja ich indywidualności przez otoczenie, porównywanie z innymi, zróżnicowanie na tle rówieśników, a nie podkreślanie podobieństwa i wspólnoty. Takie podejście wpływa na poczucie autonomii i utrwala proces zdrowej separacji¹⁷ dziecka od rodziców (Dudek, 2006, s. 128).

Tabela 1. Od kształtu koła do wizerunku człowieka w perspektywie poszukiwania symboli kulturowych

Stadium prefiguratywne / Stadium pełni / Faza dziecka Faza III. Symboliki dziecięcej (bazgrot nazywanych) / Separacja ego od Jaźni		
Kształt koła (symbolika matriarchatu)  Załączek indywidualnej świadomości	Wzory słonecznikowe (okres przejściowy)  Różnicowanie się od innych	Głowonóg (symbolika patriarchatu)  Początek indywidualności
Stadium figuratywne / Stadium pełni / Faza dziecka Faza I. Reifikacji (uprzedmiotowienia) / Kształtowanie typu psychicznego		
 Ego asymiluje jedną funkcję psychiczną jako dominującą, rozwój indywidualności i poczucia wartości.		

¹⁷ W typowym przebiegu rozwoju w wyniku kształtowania się indywidualności następuje zerwanie więzi między ego a Jaźnią. Taka separacja oznacza – zdaniem Dudka – naturalne wyjście z raju. W procesie rozwoju dziecko wytraca wiarę w autorytety, rozczarowuje się. Są to zjawiska przyspieszające proces separacji. W skrajnych przypadkach, kiedy dziecko „czuje się osamotnione i opuszczone przez rodzica, traci zdolność projekcji archetypu Jaźni. Niespełnione oczekiwania są podłożem subiektywnego i emocjonalnego doświadczenia separacji ego” (Dudek, 2009, s. 129).

Stadium figuratywne / Stadium mitologii dziecięcej / Faza młodości			
Faza II. Symplifikacji (schemat) / Budowanie persony / Schemat postaci człowieka			
			
Budowanie więzi z otoczeniem, asymilacja treści świadomości zbiorowej, rozwój społeczny (socjalizacja) i rozwój zewnętrznej warstwy osobowości (persony).			
Faza III. Egzemplifikacji (ilustracji – dziecięcy realizm) / Rozwój funkcji psychicznych / Wizerunek człowieka			
			
Krystalizacja ego i dojrzewanie osobowości, zdobywanie obiektywnej wiedzy, dystansowanie się wobec subiektywnych przeżyć, kontrola i asymilacja swobodnych skojarzeń, budowanie poczucia własnej wartości.			

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań własnych oraz źródeł Dudek, 2006, s. 126–130; 2009, s. 103–139; Jung, 1981; Jacobi, 1968; Pajor, 2004. Prace rysunkowe pochodzą z prywatnej kolekcji sztuki dziecka autorki opracowania.

Na poszczególnych etapach cyklu życiowego ważne miejsce zajmuje komunikacja z symbolami kultury, która przejawia się w różnorodnych formach, od spontanicznych projekcji, snów, marzeń, szeroko rozumianej twórczości dziecka, po świadomą aktywność twórczą (plastyczną, muzyczną, literacką i inną) i realizowanie zbiorowego mitu. Motywy obrazów archetypowych, zdaniem J. Jacobi, są „jednakowe we wszystkich kulturach i odpowiadają tej części struktury człowieka, która uwarunkowana jest filogenetycznie” (Jacobi, 1968, s. 67). Obrazy te odnajdujemy we wszystkich mitologiach, baśniach, bajkach, tradycjach religijnych i misteriach. Czym jest więc mit – pyta w kontekście myśli Junga J. Jacobi:

O nocnej podróży morskiej, o wędrującym bohaterze albo o potworze morskim, jeśli nie obrazowym przedstawieniem naszej odwiecznej wiedzy o zachodzeniu słońca i jego ponownym pojawieniu się? Prometeusz kradnący ogień, Herkules zabijający

smoka, liczne mity o stworzeniu, grzech pierworodny, misteria ofiarne, narodziny z Dziewicy, podstępne zdradzenie bohatera, poćwiartowanie Ozyrysa oraz wiele innych mitów i baśni – wszystko to przedstawia, w symbolicznej i obrazowej formie, procesy psychiczne (Jacobi, 1968, s. 67–68).

Mitologizacja świadomości, zdaniem Z. W. Dudka,

zarówno w wieku dziecięcym (życie baśnią i spontaniczne mitologizowanie u małych dzieci), jak też mitologizacja, której autorami są ludzie sztuki [o czym wspomina J. Campbell (1994) – dop. M.U.], i cała spuścizna mitologiczna przekazywana przez tradycję stanowią żywy świat obrazów i symboli, doświadczany w warstwie psychologicznej człowieka (Dudek, 2009, s. 324).

Dziecięce mitologizowanie ujawnia się w rysunkach dziecka już w fazie reifikacji (uprzedmiotowienia). Sięganie do treści mitycznych, zdaniem A. Motyckiej, jest

nieuchronną koniecznością gatunkową *Homo sapiens*; symboliczność myślenia zakłada mitologizację [...]. Mitologizacja jako zasilanie myśli ludzkiej treścią pochodzenia archetypowego dotyczy wszelkiego doświadczenia ludzkiego – potocznego i naukowego (początek naukowym teoriom dają idee, a więc treści o archetypowo-mitycznej proveniencji) (Motycka, 2002, s. 157).

Symbole o archetypowo-mitycznej wymowie¹⁸, uważa Z. W. Dudek, przygotowują psychikę dziecka „do dojrzałości, pełnią rolę inicjacyjną, a zarazem oczyszczającą i ochronną, doraźnie zabezpieczającą przed lękiem” (Dudek, 2009, s. 167). Występują w mitach, baśniach, wierzeniach, obrzędach pogańskich i religijnych, w sztuce dawnej i współczesnej, w folklorze ludowym w formie wyobrażeniowej, jako personifikacje nieświadomości zbiorowej, np. smoka, diabła, czarownicy, dzikiego zwierzęcia, wróżki, mędrca, głupca, dzielnego rycerza, dobrej matki, złej macochy itd. Ograniczony, wręcz zubożony kontakt dziecka ze światem symboli o treści archetypowo-mitycznej może, zdaniem Z. W. Dudka, przerodzić się

w ramach kompensacji [...] w prymitywne, słabo uświadamiane i mało znaczące dla jednostki formy przeżyć symbolicznych (naiwne ideologie i anty ideologie – utopijny komunizm, nazizm), wiarę w kosmitów i UFO (współczesne odpowiedniki wiary

¹⁸ Jungowskie rozumienie symboli Z. Rosińska osadza w tradycji platońskiej. Symbolem wyrażanym w sztuce, w spontanicznym obrazowaniu dziecka, można wyznaczyć funkcję komunikacyjną, poznawczą, profetyczno-kompensacyjną, integracyjną, emocjonalną – przekaznik stanów emocjonalnych (Rosińska, 1982, s. 73, 103 i n.).

w duchy), urojenia, wizje, fanatyzm religijny, zbiorowe nienawiści i przesady (semityzm i antysemityzm) (Dudek, 2006, s. 166–168).

Symbole archetypowo-mityczne, symbole kultury pojawiające się w spontanicznej twórczości plastycznej dziecka okresu figuratywnego stanowią żywy i wartościowy dla jego rozwoju świat doświadczany w warstwie psychologicznej, ważny dla twórczości, indywiduacji, tworzenia się ludzkiej świadomości w jej historycznej ewolucji. Dążenie do inicjacyjnego przeżycia symboli archetypowo-mitycznych jest niezwykle ważnym dla dziecka doświadczeniem duchowym w sytuacji, kiedy w edukacji i wychowaniu dominują „suchy intelekt i myślenie techniczne” pozbawiające psychikę „duszy”.

Bibliografia

- Campbell J. (1994), *Potęga mitu*, tłum. I. Kania, Signum, Kraków.
- Dąbrowski K. (1979), *Dezintegracja pozytywna*, PIW, Warszawa.
- Dudek Z. W. (2002), *Podstawy psychologii Junga*, Eneteia, Warszawa.
- Dudek Z. W. (2006), *Psychologia integralna Junga*, Eneteia, Warszawa.
- Dudek Z. W. (2009), *Podstawy psychologii Junga*, Eneteia, Warszawa.
- Dudek Z. W., Pankalla A. (2008), *Psychologia kultury*, Eneteia, Warszawa.
- Eliade M. (2009), *Obrazy i symbole*, tłum. W. Sobolewski, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Jacobi J. (1968), *Psychologia C. G. Junga*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Jung C. G. (1952), *Psychologie und Alchemie*, Rascher-Verlag, Stuttgart-Zürich, 1944, wyd. II 1952.
- Jung C. G. (1981), *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*, tłum. J. Prokopiuk, Czytelnik, Warszawa.
- Jung C. G. (1995), *Podstawy psychologii analitycznej. Wykłady tawistockie*, tłum. J. R. Reszke, Wrota, Warszawa.
- Jung C. G. (1997a), *Typy psychologiczne*, tłum. R. Reszke, Wrota, Warszawa.
- Jung C. G. (1997b), *Aion. Przyczynki do symboliki Jaźni*, tłum. R. Reszke, Wrota, Warszawa.
- Lowenfeld V., Brittain W. L. (1977), *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, PWN, Warszawa.
- Mazurkiewicz J. (1980), *Zarys psychiatrii psychofizjologicznej*, PWN, Warszawa.
- Motycka A. (2002), *Fenomen Junga a dylematy kultury współczesnej (szkic filozoficzny)*, [w:] *Fenomen Junga. Dzieło, inspiracje, współczesność*, red. K. Maurin, A. Motycka, Eneteia, Warszawa, s. 145–161.
- Neumann E. (1973), *The Origins and History of Consciousness*, Princeton University Press, New York.
- Pajor K. (1992), *Rola archetypu w analitycznej psychologii C. G. Junga*, PWT, Poznań.
- Pajor K. (2002), *Psychologia intuicyjnego poznania*, „ALBO albo”, nr 4: *Intuicja*, s. 9–26.
- Pajor K. (2004), *Psychologia archetypów Junga*, Eneteia, Warszawa.

- Pascal E. (1998), *Psychologia Junga*, tłum. G. Skoczylas, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Read H. (1977), *Wychowanie przez sztukę*, tłum. A. Trojanowska-Kaczmarek, Ossolineum, Wrocław.
- Read H. (1982), *Sens sztuki*, tłum. K. Tarnowska, PWN, Warszawa.
- Rosińska Z. (1982), *Jung*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Rosińska Z. (2002), *Jaźń i poczucie sensu*, [w:] K. Maurin, *Fenomen Junga. Dzieło, inspiracje, współczesność*, red. A. Motycka, Eneteia, Warszawa, s. 99–109.
- Samuels A., Shorter B., Plaut B. (1994), *Krytyczny słownik analizy jungowskiej*, tłum. W. Bo-
becki, L. Zielińska, Unsus, b.m.w.
- Staszczak Z. (1987), *Słownik etnologiczny*, PWN, Warszawa.
- Szacki J. (1983), *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa.
- Trojanowska A. (1983), *Dziecko i plastyka*, WSiP, Warszawa.

Elżbieta Płóciennik

Twórczość jako predyktor mądrości dziecka w starszym wieku przedszkolnym

Mądrość nie jest ostatnio tematem naukowych dyskusji, tak jak to było w wiekach poprzednich. W. Wilowski (2012) nazwał to zjawisko „utrata mądrości”. Z kolei idealistyczny sposób rozumienia mądrości spowodował, że mądrość jest rozumiana w kontekście ideału (boskiego), którego nie można poznać i opisać. Tymczasem, biorąc pod uwagę empiryczne badania współczesnych psychologów oraz koncepcje rozwoju człowieka, można dostrzec identyfikowanie mądrości jako cechy podlegającej rozwojowi już od okresu dzieciństwa. Podstawą jej identyfikacji i wspierania jej rozwoju powinna być diagnoza aktualnych i potencjalnych możliwości dziecka.

Na gruncie psychologii i pedagogiki pozytywnej podkreślana jest potrzeba koncentracji na silnych stronach funkcjonowania jednostki, jej zdolnościach i kompetencjach oraz tworzenia pozytywnych warunków wspierających. Edukacja taka związana jest z analizą możliwości i zdolności uczniów w różnych obszarach ich aktywności: intelektualnej, artystycznej, organizacyjnej czy społecznej i jest często bardziej istotna z punktu widzenia stymulacji i wsparcia rozwoju jednostki (Wysocka, 2007, s. 104). Znaczenie diagnozowania i wykorzystywania w edukacji zdolności dziecka oraz mocnych stron funkcjonowania jednostki podkreślał też w swojej teorii inteligencji wielorakich H. Gardner (2002). Dzięki identyfikowaniu mocnych stron funkcjonowania dziecka nauczyciel nie tylko poszerza wiedzę o jego wszechstronnym rozwoju, ale także tworzy podstawy do wspierania rozwoju i doskonalenia potencjału tkwiącego w każdej jednostce. Taka diagnoza ma charakter diagnozy wspierającej (Wysocka, 2013, s. 64).

Współcześnie rekomenduje się także prowadzenie diagnozy dynamicznej. Polega ona na interakcji między diagnostą a dzieckiem. Szczególnie jest to istotne przy złych odpowiedziach dziecka, kiedy diagnosta zadaje dziecku kolejne uzupełniające pytania pełniące funkcje wskazówek pomagających rozwiązać problem (Kulesza, 2004, s. 63–67). Jest ona zatem bliższa diagnozie pozytywnej, w której ważniejsze jest

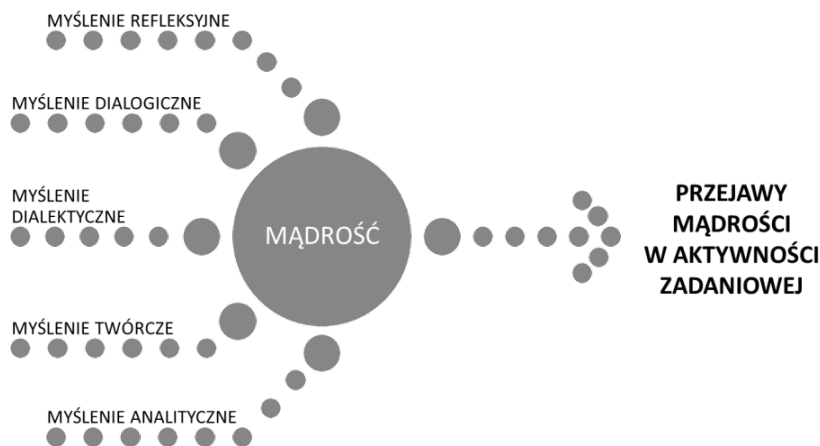
rozwiązanie przez dziecko problemu, sam proces rozwiązywania problemu i udzielenie odpowiedzi na poziomie jego możliwości. Taka diagnoza pozwala wychwycić potencjał dziecka, który w odtwórczych zadaniach jeszcze się nie ujawnił. Pozwala także poznać dziecięce: refleksyjność, rozumowanie moralne i wiedzę w obszarze wartości oraz znaczenia nadawane otaczającej rzeczywistości. Diagnoza dynamiczna powinna być zatem stosowana przy identyfikacji twórczości i mądrości jednostki.

Relacje między twórczością i mądrością

Mądrość jest cechą złożoną, wieloznacznie interpretowaną, co zostało już ukazane w polskiej literaturze (np. Pietrasinski, 2001; Szmidt, 2002; Sękowski, 2004; Płóciennik, 2016). Wśród teorii mądrości najbliższą założeniom holistycznego rozwoju dziecka jest koncepcja WICS Roberta J. Sternberga (2003). Według tego psychologa mądrość jest częścią inteligencji praktycznej i jednocześnie pełni funkcję nadzorującą współdziałanie inteligencji analitycznej, twórczej i praktycznej w działaniu jednostki. Aktywność taka, oparta na wartościach, przynosi pozytywne efekty zarówno jednostce, jak i jej otoczeniu. Dzieje się tak dlatego, że jednostka wykorzystuje podczas rozwiązywania problemów specyficzne rodzaje myślenia (refleksyjne, dialogiczne i dialektyczne) w integracji z myśleniem twórczym i analitycznym. Pozwala to na analizę sytuacji problemowej, generowanie pomysłów jej rozwiązania, uwzględnienie wieloznaczności i różnorodnych rozwiązań (ale także ich skutków), dokonywanie wyboru rozwiązania (lub wielu rozwiązań) i wdrażanie rozwiązań przynoszących najlepsze efekty z uwzględnieniem i analizą możliwych korzyści oraz konsekwencji danego działania, także w kontekście norm ogólnoludzkich. Biorąc tę istotę koncepcji R. J. Sternberga pod uwagę, autorka badań przyjęła, że podczas aktywności zadaniowej dziecko również powinno mieć warunki do rozwiązywania zadań wymagających współdziałania wymienionych rodzajów myślenia (refleksyjnego, dialogicznego i/lub dialektycznego oraz twórczego i analitycznego), gdyż pozwoli to na wyłonienie przejawów jego mądrości (zostało to zobrazowane przez autorkę na rysunku 1).

Inteligencja analityczna jest podstawą funkcjonowania poznawczego, a zatem gromadzenia i przetwarzania informacji, jednak rozwijanie jej w izolacji od innych rodzajów inteligencji może powodować trudności w rozumieniu związków przyczynowo-skutkowych między elementami wiedzy, z zastosowaniem wiedzy w praktyce oraz w generowaniu twórczych i praktycznych rozwiązań. Także inteligencja praktyczna jest niezbędna człowiekowi na wszystkich etapach i we wszystkich obszarach życia – podczas rozwiązywania zadań szkolnych, zawodowych, życiowych i w relacjach z innymi. L. S. Wygotski (2005) stwierdził nawet, że rozwija się ona u człowieka jako pierwsza i niezależnie od mowy – małe dziecko najpierw eksploruje świat poprzez działania praktyczne.

Rysunek 1. Przyjęty model mądrości – podstawa do opracowania zadań diagnostycznych



Źródło: opracowanie własne na podstawie publikacji R. J. Sternberga.

Natomiast inteligencja twórcza jest podstawą wyższych osiągnięć jednostki i pozwala przekraczać dotychczasowe rozwiązania. W myśleniu twórczym biorą udział specyficzne operacje intelektualne: abstrahowanie, asocjacje, rozumowanie dedukcyjne i indukcyjne, metaforyzowanie czy dokonywanie transformacji (zob. Szmidt, 2013). Inteligencja twórcza ma zatem szczególny wymiar w działalności artystycznej, naukowej, technicznej, także przy kreowaniu innowacji społecznych i podnoszeniu jakości życia – jest ściśle związana z rozwojem i wzrostem osobowościowym oraz pozwala wyznaczać kierunek dobrego życia (zob. Csikszentmihalyi, 2005). Urzeczywistnia się ona bowiem w postawie twórczej, w skład której wchodzi myślenie twórcze, sfera emocjonalno-motywacyjna oraz zaradność – ściśle związana z inteligencją praktyczną (Szmidt, 2013, s. 258). W postawie twórczej dodatkowo obserwuje się cechy i zdolności uzależniające mądre działanie i myślenie, np.: wrażliwość umożliwiającą dostrzeganie problemów w otoczeniu, otwartość na problemy i wieloznaczność, refleksję mającą charakter nieustannego „dziwienia się” sytuacjom, zjawiskom i wydarzeniom, ciekawość poznawczą i myślenie pytające, motywację autoteliczną pozwalającą z uporem poszukiwać rozwiązania i dopracować je, a także zdolność metaforyzowania czy gotowość „do refleksji nad własnym myśleniem i dystansowania się od niego” (Szmidt, 2013, s. 259).

Akcentowanie rozwojowo-wychowawczego znaczenia samego procesu twórczego daje podstawę, by w podobny sposób potraktować działania w kierunku wspierania rozwoju mądrości. Istotne są tu bowiem zarówno środowisko społeczne i klimat sprzyjający mądrymu myśleniu i działaniu jednostki od jej najmłodszych

lat, jak i działania wspierające rozwój predyktorów oraz cech i zdolności składających się w dorosłym życiu na mądrość dojrzałą. Takim zaś predyktorem mądrości – zgodnie z badaniami i analizami R. J. Sternberga (1997) na temat inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu – jest właśnie twórczość. Identyfikowana w badaniach koreluje z przejawami mądrości jednostek. Dlatego także w diagnozie przejawów mądrości powinny być stosowane zadania poruszające różne rodzaje twórczego myślenia (np. dywergencyjne, asocjacyjne i kombinatoryczne) w integracji z myśleniem analitycznym, refleksyjnym, dialogicznym i dialektycznym.

Twórczość dziecka a jego mądrość

Wynik zadania wykonywanego przez dziecko nie jest wynikiem jedynie etapów rozwoju (jak twierdził J. Piaget), ale zależy od wielu czynników powiązanych ze sobą:

- predyspozycji i możliwości jednostki rozwiązującej zadania testowe,
- zainteresowania zadaniem testowym,
- odpowiedniej ilości czasu, jaką ma ona na ich rozwiązanie,
- doświadczenia oraz biegłości jednostki w rozwiązywaniu problemów oraz
- rzetelności, obiektywności czy odpowiedzialności za proces edukacyjny lub/i proces diagnozowania osoby przygotowującej i stosującej zadania diagnostyczne (Wood, 2006, s. 257).

Dlatego tak istotny jest dobór zadań do analizy i wsparcia rozwoju dziecięcych umiejętności. W kontekście poszukiwania przejawów mądrości jest to szczególnie istotne w przypadku okresu przedszkolnego – na gruncie psychologii rozwojowej określono normy rozwojowe, w których dyskusja na temat mądrości związana jest jedynie z okresem postformalnym (np. Gurba, 2014).

Ze względu na nowość tematyki łączenia mądrości z okresem dzieciństwa zorganizowano badania, których zasadniczym celem było rozpoznanie, analiza i interpretacja takiej werbalnej aktywności zadaniowej dziecka, która wskazywać może na jego mądrość – rozumianą jako cecha złożona z różnych komponentów i podlegająca obserwacji. Brak wyłonionych i opisanych wskaźników mądrości dziecka w myśleniu i działaniu oraz narzędzi diagnostycznych służących wyłonieniu przejawów mądrości dziecka był problemem teoretycznym i organizacyjnym. Dlatego przyjęto, że zadania diagnostyczne powinny być oparte na technice rozmowy lub wywiadu z dzieckiem (Zwiernik, 2015, s. 87–88) bądź na dialogu pedagogicznym, rozumianym jako „osobowy kontakt intelektualny i emocjonalny, wymiana myśli równych partnerów [...] wspólnie zmierzających do rozwiązywania problemów” (Juszczyk, 2013, s. 75). Dialog z dzieckiem pozwala bowiem obserwować i analizować jego myślenie – na jego podstawie można więc wnioskować o myślach osoby oraz „domniemywać na temat istoty i treści jej procesów myślowych” (Schaffer, 2012, s. 253). Ma zatem cechy diagnozy wspierającej oraz dynamicznej.

Celem przeprowadzonych badań było zidentyfikowanie i opis symptomów mądrości dzieci w starszym wieku przedszkolnym w aktywności zadaniowej. Założono, że wypowiedzi dzieci w starszym wieku przedszkolnym będą źródłem informacji na temat rozumienia przez nie sytuacji społecznych zawartych w zadaniach oraz umiejętności dokonywania interpretacji, asocjacji czy przekształcania. Za R. Kwaśnicą (2009, s. 158–162) przyjęto także, że każde nowe zadanie wymaga przed-wiedzy i przed-rozumienia, które pozwalają rozwiązującemu przejść od myślenia konkretnego do formalnego. Przyjęto więc założenie, że zadania wymagające od dzieci refleksji i interpretacji pozwolą również zidentyfikować ich wiedzę ukrytą oraz znaczenia nadawane treściom pojawiającym się w zadaniach.

Brak wystandaryzowanych narzędzi do wykorzystania w badaniach z udziałem dziećmi problemowo związanych z przejawami mądrości wymusił przygotowanie takich zadań. Opracowano zatem zadania wieloznaczne i niepełne, prowokujące dziecięce myślenie. Zadania o charakterze otwartym są zwykle wykorzystywane i skuteczne właśnie przy analizie twórczości, refleksyjności, pomysłowości, tolerancji, niejednoznaczności czy zdolności do dokonywania odległych skojarzeń i redefiniowania problemów (zob. Karwowski, 2006), także w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym (Płóciennik, 2010). Wsparło je obrazkami¹, które przedstawiały treść bliską dziecku (np. pozytywne i negatywne zachowania dzieci w relacjach z rówieśnikami), podtrzymywały zainteresowanie dziecka ich treścią poprzez ich niejednoznaczność, zachęcały do złożonych wypowiedzi i interpretacji treści, udzielania porad, inspirowały dziecko do poszukiwania rozwiązania problemów społecznych przedstawionych na obrazkach. Opracowanie takich zadań wymagało więc podejścia wynikającego ze strategii jakościowej (zob. Silverman, 2010; Creswell, 2013): uwzględnienia wieku respondentów i konieczności doboru zadań dostosowanych do ich możliwości poznawczych i społecznych, przemyślenia warunków i doboru zadań o charakterze otwartym.

Po przeprowadzeniu badań w trzech różnych miastach (w tym w trzynastu różnych przedszkolach) okazało się, że dominująca część dzieci w starszym wieku przedszkolnym uczestniczących w badaniu (N 369) z powodzeniem realizuje zadania związane z oceną i wartościowaniem zachowania bohaterów przedstawionych w edukacyjnych sytuacjach, potrafi udzielać porady w celu naprawy lub zmiany zachowania prezentowanych postaci, odnosząc się przy tym do norm oraz wartości ogólnoludzkich, proponować zmianę złego zachowania bohaterów, oceniać przydatność własnych pomysłów czy dokonać autorefleksji. Przygotowane zadania nie były zatem zbyt trudne dla większości przedszkolaków, ale miały moc różnicującą

1 Szczegółowy opis wykorzystanego narzędzia badawczego oraz przeprowadzonych badań z dziećmi w starszym wieku przedszkolnym dokonany został przez autorkę w publikacji *Mądrość dziecka. Predyspozycje, przejawy, perspektywy wspierania* (2018).

ich predyspozycje powiązane z opracowanym modelem teoretycznym mądrości. W ogólnie prezentowanych tu badaniach wykorzystane zostały także takie techniki twórczego myślenia, jak transformacje² w postaci konwersji zachowania bohaterów sytuacji zadaniowej oraz analogie³ przy wyłanianiu cech mądrego człowieka.

Interesujące okazało się, że proponując zmianę negatywnego zachowania bohaterów sytuacji zadaniowych, część dzieci uczestniczących w badaniu używała w swoich wypowiedziach partykuły „nie” jako wykładnika zaprzeczenia, np. *...nie nosić kredki w buzi; ...nie biegać; ...nie zakładać liny na szyję; ...nie wkładać tyle do buzi; ...nie może włączać gazu* itp. W przypadku przeprowadzonych badań taka negacja może świadczyć o braku pomysłu dzieci na zmianę zachowania bohaterów omawianych sytuacji czy niższym poziomie myślenia, ale także o braku umiejętności wydania sądu na ten temat (Maciuszek, 2009, s. 255–270) lub zakodowanych sposobach udzielania pouczeń w formie zakazu. Taki komunikat ukazuje jedynie odbiorcom, jak nie należy bądź nie można się zachowywać. Tymczasem sens komunikatu wynika zarówno z językowego znaczenia wypowiedzi, jak i z kontekstu (oczekiwania). Jeżeli wypowiedź ma charakter pozytywny (nie zawiera zaprzeczenia), jest wyrażeniem i potwierdzeniem oczekiwania oraz nakazu – wskazuje możliwy, właściwy albo oczekiwany sposób działania. Zestawienie ilościowe w tym zakresie prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Pomysły zmiany zachowania bohaterów sytuacji z analizą użycia przez dzieci formy nakazu i zakazu

Teren badań	Pomysły zmiany zachowania – ogółem	Transformacja – nakaz	Przeczenie z partykułą „nie” – zakaz
Miasto M1	142	97	45
Miasto M2	147	123	24
Miasto M3	79	62	17
Razem	368	282	86
Odsetek	100	76,6	23,4

Źródło: ilościowe i jakościowe zestawienia zbiorcze na podstawie badań własnych.

2 Transformacja to zmienianie wszystkich lub niektórych cech, właściwości obiektu, procesu lub stanu rzeczy, tak by ich końcowa postać różniła się istotnie od postaci wyjściowej. Dotyczy to nie tylko wzorów, rysunków, modeli i obrazów, ale także idei związanych ze zjawiskami oraz manipulowaniem w wyobraźni wyobrażeniami (zob. np. Szmidt, 2013).

3 Analogia to orzekanie o pewnych cechach omawianego przedmiotu (rzeczy, osoby, pojęcia itp.) na zasadzie jego podobieństwa do innego przedmiotu (dla którego odpowiednie cechy są określone i znane) lub równoległości występujących pomiędzy nimi cech (zob. np. Płóciennik i in., 2009, s. 61–62).

Pomysły w formie nakazu ukazujące właściwe sposoby zachowania oraz instrukcje właściwego postępowania formułowane były przez dzieci w następujący sposób:

- przy obrazku przedstawiającym chłopca chodzącego po pokoju z kredką w buzi: *...w jednej ręce trzymać dwie rzeczy; ...postawić pudełko na podłodze; ...wziąć rysunek pod pachę albo położyć na stole;*
- przy obrazku przedstawiającym chłopców naśladowujących powożenie z wykorzystaniem linki zakręconej na szyi jednego z dzieci: *...trzymać za ramiona; ...patrzeć pod nogi, jak biegają; ...bawić się w kowbojów inaczej – używać koni zabawkowych; ...łapać liną zabawkę, coś innego;*
- przy obrazku przedstawiającym zachłannie jedzącą dziewczynkę: *...najpierw połknąć jedno, potem drugie; ...jeść małe porcje, nakładać; ...założyć gumkę na włosy;*
- przy obrazku przedstawiającym dziewczynkę bawiącą się przy kuchni gazowej: *...zakręcić gaz, wyłączyć piekarnik; ...bawić się w swoim pokoju; ...na niby udawać, że gotuje; ...poprosić mamę, żeby jej kupiła zabawkową kuchenkę.*

W przypadku analizy przejawów mądrości ważny jest wniosek, że przedszkolaki powinny ćwiczyć pouczenia i sugestie zmiany niewłaściwego postępowania, ukazując jednocześnie alternatywne sposoby właściwego postępowania – jest to na miarę ich potencjalnych możliwości. Ponadto uczą się wtedy poprawnego postępowania (zamiast jedynie powstrzymywania się od zachowania negatywnego).

Innym sposobem wyłonienia przejawów mądrości dzieci w starszym wieku przedszkolnym było tworzenie analogii poprzez dokończenie zdania „Mądry człowiek jest jak ..., ponieważ ...”. Analizy materiału badawczego wyraźnie pokazały, że dzieci w tym wieku są zdolne do tworzenia takich porównań i nie są to pomysły jednorodne. Wśród przedszkolaków uczestniczących w badaniu 153 dzieci (przy N 369) potrafiło wskazać określoną tematem analogię (wyabstrahować i wskazać podobieństwa między odmiennymi obiektami), przy czym część z nich miała charakter metafory (gdy dzieci nadawały nietypowe znaczenia pojęciu, jakim jest pojęcie mądrego człowieka). Jednak większość dzieci nie podała ani jednego poprawnego pomysłu takiej analogii/metafory (216 osób, co stanowi 58,54% ogółu dzieci uczestniczących w badaniu) albo nie udzieliła odpowiedzi w ogóle (99 osób, co stanowi 26,83% ogółu dzieci uczestniczących w badaniu), często stwierdzając po namyśle nad instrukcją do tego zadania: „Nie wiem”. Niektóre dzieci, które podjęły próby udzielenia odpowiedzi przy tym zadaniu (117 osób, co stanowi 31,71% ogółu dzieci uczestniczących w badaniu), formułowały wypowiedzi niezgodne z instrukcją: zamiast tworzyć metaforę, przedszkolaki opisywały mądrego człowieka jakimiś cechami, np. *Wesoły...; Grzeczny...; Jak jest dobry, bo wtedy nic złego nie robi...; Taki ktoś, kto wszystko wie...; Bo wszystko wie, pomaga dzieciom, jest miły...; Może dużo czytać, umie czytać...; Mądry człowiek ugasi*

pożar, jest pomysłowy i co się zna na wszystkim, jakby się przewróciło drzewo na słup elektryczny, to ten człowiek naprawiłby drzewo i ten słup elektryczny...; Bo się grzecznie zachowuje, nie zabiera innym zabawek i nie krzyczy...; Nie dokucza, nie kradnie, nie pokazuje złości...

Natomiast mniej niż połowa dzieci uczestniczących w badaniu podawała jeden lub więcej przykładów takich analogii lub metafor (153 dzieci podało łącznie 280 pomysłów). Ilościowe porównanie zdolności dzieci do utworzenia takiej metafory ukazuje tabela 2.

Tabela 2. Analiza wypowiedzi związanych z tworzeniem metafory przez dzieci

Teren badań	Pomysł analogii/ metafory z uzasadnieniem	Pomysł analogii/ metafory bez uzasadnienia	Niewłaściwe porównanie	Brak odpowiedzi lub odpowiedź „Nie wiem”
Miasto M1	105	10	55	18
Miasto M2	107	3	37	58
Miasto M3	55	0	25	23
Razem	267	13	117	99

Źródło: zestawienia zbiorcze na podstawie badań własnych.

Z zestawienia tego można wysnuć kolejny wniosek – dzieci z miasta 2, statystycznie młodsze i z niższym poziomem odwagi poznawczej (co zostało udowodnione w analizach statystycznych zrealizowanych przy weryfikacji narzędzia badawczego), rzadziej podejmowały próby formułowania takiego porównania. Wynik ten powinien zatem być zweryfikowany w kolejnych badaniach nad przejawami mądrości dzieci w zakresie tego, czy zjawisko to wynika z niższego poziomu rozwoju poznawczego dzieci związanego z wiekiem dzieci czy też z niższego poziomu rozwoju sfery afektywnej.

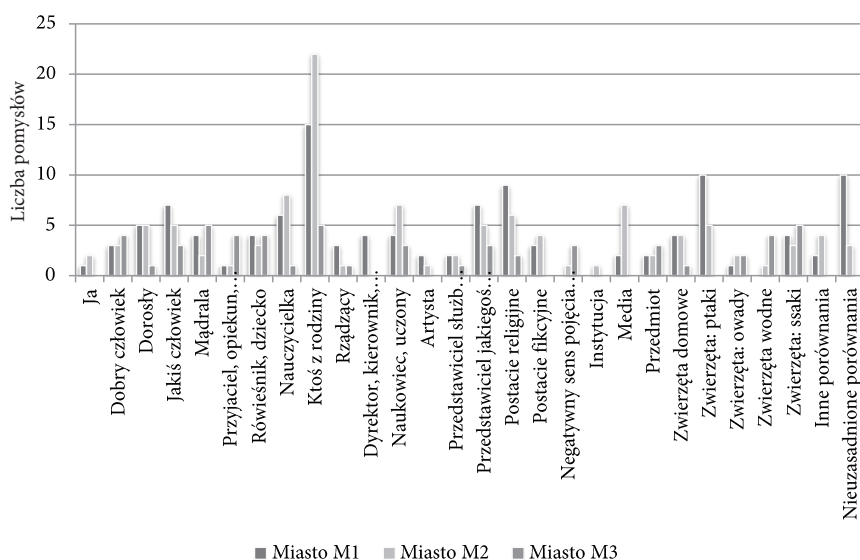
Z kolei te dzieci, które podały przykłady analogii lub metafory, abstrahowały cechy mądrego człowieka w odniesieniu do różnych klas obiektów: ludzi, zwierząt, przedmiotów czy postaci fantastycznych, co zostało zobrazowane na rysunku 2.

Jako przykłady wyłonionych przez dzieci analogii wraz z podanymi uzasadnieniami można tu wskazać następujące wypowiedzi przedszkolaków: Mądry człowiek jest jak ...:

- *prezydent, bo on mówi bardzo ważne słowa;*
- *uczony, bo bardzo dużo czyta i dużo wie, lubi czytać różne książki;*
- *klown, bo rozśmiesza, jak ktoś jest smutny;*
- *detektyw, bo ma lupę i może znajdować ślady, nie poddaje się, gdy czegoś szuka;*
- *komputer, bo prawie nigdy się nie myli;*

- *łódka, bo jest spokojna i nie jedzie tak szybko jak motorówka albo motor;*
- *pies, bo broni dom przed rabusiem;*
- *królik, bo nigdy nie chce za dużo;*
- *dobry lew, bo jest królem wszystkich zwierząt i walczy tylko z przeciwnikami.*

Rysunek 2. Klasy obiektów do pojęcia „mądry człowiek” wyłonione na podstawie wypowiedzi dzieci



Źródło: opracowanie własne na podstawie zestawień zbiorczych.

Niektóre z dzieci potrafiły także utworzyć metaforę, łącząc ze sobą bardzo odległe pojęcia na zasadzie poszukiwania analogii:

- percepcyjnej – polegającej na przenoszeniu emocji i stanów psychicznych na dany obiekt (zob. Płóciennik i in., 2009, s. 63): *...słońce, bo jest miłe; ...świat, bo jest miły i nie jest obcy;*
- czynnościowej – która oparta jest na „przenoszeniu znaczeń z jednego obiektu na drugi za pośrednictwem czynności” (Płóciennik i in., 2009, s. 64): *...jak telefon. Bo telefon też może... yyy... też może wziąć myśli, tylko że z ładowania. Bo jak się ładuje, to tam są jego myśli... I wtedy mu się robią pomysły..., oraz*
- strukturalnej – polegającej na zastępowaniu jednego pojęcia innym z jednoczesnym nadawaniem mu innego znaczenia (Płóciennik i in., 2009, s. 65): *...wiadomość, bo [człowiek mądry – dop. E. P.] może mówić prawdę jak wiadomość; ...gopard, bo jest szybki i ten człowiek w myślach i tak pi-sze... i pożera... jest pożeraczem książek na przykład.*

Jak można wnioskować z tych porównań, dzieci wyabstrahowały bardzo różne cechy mądrego człowieka i potrafiły odnaleźć także obiekty odległe od niego w zewnętrznym podobieństwie, a mające ich zdaniem analogiczne cechy. Można zatem wysnuć tu kolejny wniosek: zadania tego typu są w sferze aktualnego lub najbliższego rozwoju. Możliwe jest więc ich zastosowanie w edukacji przedszkolnej, również w stymulacji i ujawnianiu mądrości dziecka.

Wypowiedzi na temat wybranych sytuacji zadaniowych stały się dla dzieci środkiem prowadzącym do refleksji metapoznawczej (zob. Białecka-Pikul, 2012). Cechy mądrego człowieka oraz instrukcje poprawnego zachowania wyartykułowane przez dzieci pozwoliły nazwać, dookreślić i uszczegółowić pewne znaczenia, wyodrębnić je ze strumienia świadomości. Formułowanie alternatywnych, rozbudowanych i refleksyjnych wypowiedzi przy okazji nowych dla dzieci zadań opartych na wartościowaniu i interpretacji było też środkiem ukazującym i budującym samokontrolę dzieci, a zarazem pozwalało dzieciom skonfrontować własną wiedzę z warunkami zadania i treścią obrazków. Takie zadania sprzyjają zatem rozwojowi osobistej wiedzy i jej zrozumienia, porządkują ją, pogłębiają lub modyfikują, są więc podstawą metapoznania. O przejawach metapoznania u dzieci uczestniczących w badaniu świadczyła także ujawniona kontrola efektów własnego myślenia czy zdolność do poznania samego siebie i zdawanie sobie sprawy z posiadanej wiedzy (zob. Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006), a wszystkie te zdolności są komponentami mądrego myślenia i działania. Zasadne jest zatem przyjęcie, że twórcza aktywność dziecka może również być drogą do identyfikacji jego mądrości.

Bibliografia

- Białecka-Pikul M. (2012), *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Csikszentmihalyi M. (2005), *Przepływ*, Biblioteka Moderadora, Wrocław.
- Creswell J. W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody ilościowe, jakościowe i mieszane*, tłum. J. Gilewicz, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań.
- Gurba E. (2014), *Wczesna dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 202–229.
- Juszczyk S. (2013), *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Karwowski M. (red.), (2006), *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria – metodologia – diagnostyka*, Wydawnictwo Psychopedagogiczne Transgresje, Warszawa.
- Kulesza M. (2004), *Rozwój poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego – diagnoza i wspomaganie. Studia empiryczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa.

- Kwaśnica R. (2009), *Ku dialogowi w pedagogice*, [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 158–162.
- Maciuszek J. (2009), *Znaczenie zdania a znaczenie implikowane. Komunikacyjno-semantyczne aspekty odbioru wypowiedzi z negacji zdaniowej i performatywnej*, „Psychologia Społeczna”, t. 44 (12), s. 255–270.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2006), *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pietrasiniński Z. (2001), *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Plóciennik E. (2010), *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazów dynamicznych*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Plóciennik E. (2016), *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Plóciennik E. (2018), *Mądrość dziecka. Predyspozycje, przejawy, perspektywy wspierania*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Plóciennik E., Just M., Dobrakowska A., Woźniak J. (2009), *Zabawy z wyobraźnią. Podręcznik nauczyciela. Lekcje twórczości w klasie I*, Dyfin, Warszawa.
- Schaffer H. R. (2012), *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sękowski A. (2004), *Inteligencja, twórczość, mądrość a zdolności*, [w:] *Psychologia zdolności*, red. A. Sękowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 173–191.
- Silverman D. (2010), *Prowadzenie badań jakościowych*, tłum. J. Ostrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sternberg R. J. (1997), *Successful Intelligence*, Plume, New York.
- Sternberg R. J. (2003), *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Szmidt K. J. (2002), *Mądrość jako cel kształcenia. Stary problem w świetle nowych teorii*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3 (19), s. 47–64.
- Szmidt K. J. (2013), *Pedagogika twórczości*, GWP, Sopot.
- Wilowski W. (2012), *Utracona mądrość*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań.
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą*, tłum. A. Kowalcze-Pawlik, R. Pawlik, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Wygotski L. S. (2005), *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, tłum. B. Grell, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wysocka E. (2007), *Człowiek a środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Wysocka E. (2013), *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Zwiernik J. (2015), *Podejście badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 71–96.

Anna Buła

Najmłodszy uczniowie filozofują – w horyzoncie dziecięcej dyskusji o prawdzie, wolności i pięknie

Wprowadzenie

W artykule przedstawię kilka interesujących, jak mi się wydaje, dialogów uczniów klas początkowych, które zaistnieć mogły w klasie wczesnoszkolnej dzięki zastosowaniu szczególnej metody edukacyjnej. Można zalecić ją jako metodę wyzwalającą prawdziwe dziecięce rozmowy o sprawach, które wymagają wysiłku w dochodzeniu do ich zrozumienia. Dziecięce dialogi i dyskusje, wobec ich deficytu w praktyce edukacyjnej, winny stanowić obiekt pożądany w projektowaniu sytuacji dydaktycznych. Spodziewać się należy, że owa możliwość rozmawiania ze sobą wspólnym dla grupy rówieśniczej językiem przyczynia się do głębszego rozumienia dyskutowanej kwestii. Dzieci bowiem od najwcześniejszych lat podejmują próby pojmowania rzeczywistości i robią to na swój sposób. Dziecku do rozumienia świata nie wystarcza objaśnianie go przez dorosłych (Klus-Stańska, 2004), bowiem dziecko „nie myśli dokładnie tego, co dorośli użytkownicy języka mu zakomunikowali” (Wiśniewska-Kin, 2016). Rozumienie, a szczególnie samodzielne dochodzenie do rozumienia, staje się obecnie wartością w edukacji odchodzącej od podawczego schematu dydaktycznego. Pokróćce opiszę więc koncepcję twórcy tej metody, amerykańskiego filozofa i pedagoga Matthew Lipmana, dotyczącą uczenia się filozofii przez małe dzieci. Koncepcja ta jest coraz bardziej obecna w świadomości polskich teoretyków wczesnej edukacji i praktyków.

Do podstawowych celów filozofowania z dziećmi zalicza się doskonalenie umiejętności myślowo-językowych, takich jak rozumiejące czytanie, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, badanie założeń, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami (Elwich, Łagodzka, Pytkowska-Kapulkin, 1999), a wszystkie te

umiejętności ujawniają się podczas dziecięcego mówienia. Niestety, są to umiejętności deficytowe w polskiej szkole, zwłaszcza na pierwszym szczeblu kształcenia, który raczej zorientowany jest na przekaz i transmisję (Klus-Stańska, 2008), utrudniające, czy nawet uniemożliwiające dzieciom swobodną, wewnętrznie motywowaną ekspresję werbalną. Tym bardziej propozycje angażowania najmłodszych uczniów w dialog filozoficzny należy docenić, jako okazję do autentycznego uczenia się dzieci poprzez prowadzenie interesujących i uważnych rozmów równieśniczych, ale także jako źródło wiedzy nauczyciela o podopiecznych i o ich zasobach poznawczych, o faktach, zjawiskach, procesach i wartościach. Aby filozofować z dziećmi i mieć do takiego działania przekonanie, a potem siłę i wytrwałość, trzeba wiedzieć, czym owo filozofowanie jest. Otóż przede wszystkim jest ono specyficznym sposobem rozumowania przebiegającym między pytaniem a odpowiedzią (Pobojewska, 2011). W filozofii dla małych dzieci ani sama odpowiedź, ani samo pytanie nie mają tak wielkiego znaczenia jak proces połączenia tych dwóch biegunów. Zakładam, że w przebiegu owego łączenia następuje „uczenie się [...] przez dyskusję, współpracę i negocjacje, które uruchamiają dziecięce strategie nadawania osobistych znaczeń [...] w warunkach eksplorowania zjawisk społecznych w dynamicznych kontaktach interpersonalnych” (Wiśniewska-Kin, 2017).

Z moich prac badawczych wynika¹, że bardzo interesujące są dziecięce rozważania związane z takimi pojęciami, jak prawda, piękno czy wolność. Spróbuję zatem podzielić się doświadczeniami płynącymi z praktyki włączania w dialog filozoficzny uczniów w wieku wczesnoszkolnym poprzez zastosowanie metody dociekań filozoficznych i dokonać analizy dziecięcych dialogów, poszukując pól wspólnych osobistej wiedzy dzieci i słownikowych definicji rozważanych wartości.

Zarys koncepcji filozofowania z dziećmi

Projekt angażowania dzieci w filozoficzny namysł w postaci programu *Philosophy for Children*, P4C, zrodził się w połowie XX wieku w Stanach Zjednoczonych i obecnie filozofowanie z dziećmi stało się już dość popularną, a nawet modną ofertą edukacyjną w Polsce, choć odbywa się raczej w postaci zajęć dodatkowych w niektórych przedszkolach i szkołach, jest też popularną metodą zajęć uprawianą w różnego rodzaju pracowniach i ośrodkach edukacyjnych dla dzieci. Ciągłe jeszcze do rzadkości należy filozofowanie jako element programu kształcenia realizowanego w publicznej placówce oświatowej w postaci systematycznych zajęć

1 W toku badań w działaniu, przeprowadzanych w latach 2011 i 2012 w kilku klasach początkowych łódzkich szkół podstawowych, zastosowano metodę dociekań filozoficznych i zgromadzono stenogramy dialogów dziecięcych wykorzystanych w tym opracowaniu, o czym szerzej będzie mowa w dalszej części opracowania.

edukacyjnych². Ufać należy, że ma ono szanse zaistnieć tam, gdzie pasjonaci – nauczyciele i wychowawcy – dostrzegają szczególne walory tej niezwyklej edukacji przez uczestnictwo i osobiste zaangażowanie dzieci, której skutkiem jest rozwój ich intelektualnej i moralnej samodzielności, niezbędnej do pełnowartościowego, mądrego życia. „Żyjemy w społeczeństwie, w którym filozofia zajmuje miejsce marginalne – bogatym w wiedzę, ale ubogim w mądrość” (Lipman, Sharp, Oscanian, 1996, s. 11).

O programie *Filozofia dla dzieci*³ można mówić jak o swoistym narzędziu poznawania świata, bardzo przydatnym, gdy zaczyna się ten świat dostrzegać, zauważać związki, zależności i relacje oraz gdy rodzi się potrzeba zrozumienia go. Potrzebę taką dzieci nader często komunikują w postaci dociekliwych pytań albo zagorzałych dialogów. Podstawowym warunkiem rozważań o sensie świata jest jednak w s p ó ł n o t a d o c i e k a j ą c a, społeczność tworząca grupę, która ze sobą współpracuje w toku prowadzonego dialogu. Ta współpraca jest z kolei warunkiem rozumienia punktu widzenia innych, którzy starają się solidarnie odkrywać sens. Jak zakłada sam Lipman, budowanie wspólnoty dociekającej to coś więcej niż tworzenie środowiska bardziej otwartego, bowiem w budowaniu takiej wspólnoty „Muszą zaistnieć pewne warunki wstępne: gotowość uzasadniania, wzajemny szacunek dzieci dla innych dzieci, wzajemny szacunek dzieci i nauczycieli oraz brak indoktrynacji” (Lipman, Sharp, Oscanian, 1996, s. 55).

Program Matthew Lipmana, obecnie stosowany w ponad pięćdziesięciu krajach świata na wszystkich kontynentach, nie jest propozycją kreowania dzieci na filozofów profesjonalistów, ale propozycją wspierania i wykorzystania w edukacji ich filozoficznego potencjału. Małe dzieci mają tę przewagę nad dorosłymi, że permanentnie mogą pozostawać w stanie zdziwienia, mogą nieustannie pytać, stale chcą coś poznawać i są w stanie dawać uzasadnione odpowiedzi, omawiać perspektywy i zastanawiać się nad tym, co słyszą od innych. Wykorzystując tę prawidłowość, w programie *Filozofia dla dzieci* zawarto pewne założenia dotyczące natury umysłu i mechanizmów uczenia się. Przyjęto mianowicie, że (1) dzieci uczą się, aktywnie angażując się w eksplorację, i że (2) wiedza nie jest czymś, czego uczymy się po prostu przez powtarzanie, ale czymś, co opanowujemy poprzez interakcję ze środowiskiem i rozwiązywanie problemów ważnych dla dzieci (Lipman, Sharp, Oscanian, 1996).

2 Na przykład Przedszkole Miejskie nr 40 w Łodzi podjęło się realizacji programu eksperymentalnego polegającego na włączeniu do programu dydaktyczno-wychowawczego zajęć inicjujących filozoficzny namysł.

3 *Philosophy for Children* to oryginalna nazwa programu M. Lipmana; w Polsce przyjęły się określenia „warsztaty z dociekań filozoficznych” lub „filozofowanie z dziećmi” podkreślające rodzaj aktywności dziecięcej. Natomiast program „Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą” zatwierdzony został do użytku szkolnego przez MEN w roku 1999.

Podbudową programu są specjalnie napisane powieści przeznaczone dla dzieci w różnym wieku, zawierające wątki wyzwajające zaciekawienie uczniów, którzy sprowokowani formułują ciekawe pytania filozoficzne, a potem o nich dyskutują, poszukując najlepszej odpowiedzi, a właściwie prawdy. Anna Łagodzka tak oto syntetycznie ujmuje istotę i podstawowe cechy tego programu:

- a) Jego zakres przedmiotowy ustanawiają pytania stawiane przez uczestników tego dociekania, tożsame lub nietożsame z pytaniami obecnymi w filozoficznej tradycji.
- b) Jego podmiotem staje się wspólnota dociekająca złożona z uczniów lub studentów i nauczyciela, która drogą filozoficznej rozmowy poszukuje odpowiedzi na wybrane pytanie.
- c) Kiedy nauczyciel zabiera głos, [...] za pośrednictwem swoich pytań pomaga innym tworzyć i wyrażać filozoficzne myśli oraz je badać (Łagodzka, 2014, s. 100).

W aspekcie metodycznym zajęcia oparte na tej koncepcji mają nieco inny przebieg niż tradycyjne zajęcia dydaktyczne w polskiej szkole. Przede wszystkim uczestnicy siedzą w takim szyku, który ułatwia interakcję, rozmowę, zwracanie się do siebie, słuchanie i mówienie, czyli w kręgu. Następnie wszyscy zapoznają się z wybranym tekstem⁴, opisem zdarzenia, przeżyciem, dziełem sztuki, czy po prostu wykonują ćwiczenie⁵, i tak zainspirowani formułują pytania, jakie się w związku z tym pojawiają. Należy przestrzegać zasady, że wszelkie pomysły są dobre i przydadzą się na zajęciach, że propozycje nie są oceniane, odrzucane ani komentowane. Wszystkie pytania zostają zapisane i stanowią materiał do dalszej pracy. Spośród nich bowiem w demokratyczny sposób zostaje wybrane najciekawsze do dyskusji. Zagadnienie pytań i pytalności dziecięcej w filozofowaniu to ważny punkt strategiczny tego programu zwłaszcza w kontekście współczesnej szkoły, bowiem wyolbrzymia się w niej rolę i przecenia się znaczenie odpowiedzi, twierdzeń ograniczających poznanie do wybranych prawd, a ignoruje oraz profanuje pytania otwierające na wielość możliwych prawd. Jednym słowem, prawo do stawiania pytań, często nie najlepiej sformułowanych, we współczesnej pędzącej szkole ma nauczyciel, uczniowi zaś przysługuje prawo do odpowiedzi – krótkiej, jednoznacznej, rzeczowej, encyklopedycznej. Co tu dużo kryć, taka sytuacja nie sprzyja rozwojowi samodzielnego myślenia, a to właśnie jest podstawowym celem

4 W Polsce nie dysponujemy tłumaczeniami wszystkich części powieści M. Lipmana. Na użytek zajęć wykorzystuje się teksty z klasycznej i współczesnej literatury dziecięcej. Przewodnikiem po takiej literaturze rekomendowanej przez Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej Phronesis może być Hanna Diduszko.

5 Ćwiczenie nazywane lodołamaczem często pełni funkcję doświadczenia uzupełniającego tekst lub jest wykorzystywane jako samodzielne ćwiczenie uruchamiające namysł.

filozofowania. Należy zauważyć, że „w metodyce dociekań filozoficznych docenia się i uwzględnia wychowawczą rolę doznania pewnej *d o z y p o z n a w c z e g o i m o r a l n e g o d y s k o m f o r t u*. [...] co przyczynia się do dalszej refleksji na dany temat” (Pobojewska, 2012, s. 361).

Kolejnym punktem zajęć, po wyłonieniu zdaniem dzieci najciekawszego pytania, jest podjęcie dyskusji na wybrany temat. Dyskusja może toczyć się parę minut albo parę dni w zależności od zainteresowania i zaangażowania jej uczestników. Na koniec formułuje się podsumowanie. Metodyka zajęć jest zatem mało skomplikowana, ale trzeba podkreślić odmienne niż w tradycyjnym nauczaniu role ucznia i nauczyciela.

Współczesna edukacja szkolna jest ofertą przygotowaną dla dzieci przez dorosłych z ich, dosrosłych, punktu widzenia, tymczasem edukacja filozoficzna raczej zakłada większe, o ile nie całkowite, uwzględnienie punktu widzenia czy też perspektywy dziecka, jako głównego odbiorcy oferty edukacyjnej, co oznacza „akceptowanie przez dorosłych głosu dziecka, jego sposobów widzenia i przeżywania świata oraz podejmowanie działań edukacyjnych z uwzględnianiem interesu dziecka, ale wyrażonego nie przez dorosłego, lecz przez samo dziecko. W codzienności szkolnej oznacza to proces stwarzania dzieciom warunków do artykułowania własnych poglądów i opinii oraz do podejmowania decyzji w kwestiach dotyczących, czego, kiedy, gdzie, z kim i jak się uczyć” (Nowicka, 2015, s. 40). Przyjęcie takiej postawy wobec dziecka całkowicie zmienia całokształt relacji między nim a nauczycielem, które to relacje, jak sądzę, niemożliwe są do zaistnienia w rzeczywistości polskich instytucji oświatowych, ale chociaż częściowo w czasie wspólnego filozofowania.

Łódzka znawczyni koncepcji dociekań filozoficznych Aldona Pobojewska szerzej wyjaśniła i uzasadniła rolę nauczyciela w tego typu zajęciach, polegającą na powstrzymaniu się od ocen, wypowiedzi merytorycznych czy wyrażania własnych poglądów.

Dyrektywa wycofania się nauczyciela z merytorycznej warstwy dociekań filozoficznych (dialogu) stanowi zalecenie metodyczne służące stworzeniu optymalnych warunków do ich zaistnienia oraz prawidłowego przebiegu, a w rezultacie do osiągnięcia pedagogicznego celu warsztatów (a pośredniego celu dialogu), tj. rozwijania intelektualnej i moralnej samodzielności uczestników (Pobojewska 2012, s. 353).

Zamysł angażowania dzieci w dialog filozoficzny sprzyja osiąganiu przez nie myślowych i językowych umiejętności oraz samodzielności intelektualnej, a także nabywaniu kompetencji społecznych, w tym komunikacyjnych, co pozwoli im w przyszłości bez wsparcia nauczyciela, kierownika, przewodnika wieść sensowne, odpowiedzialne i satysfakcjonujące życie.

Doświadczenia z praktyki – przykłady dialogów uczniów klas początkowych⁶

Filozofowanie dzieci to szczególny rodzaj ich zaangażowania, podczas którego uważnie słuchają tego, co mówią inni, wyrażają własne opinie i mogą się z opiniami innych zgadzać lub nie, argumentując swoje stanowisko, przekonując siebie nawzajem i w efekcie lepiej rozumiejąc to, o czym rozmawiają. Właśnie taką aktywność na zajęciach dydaktycznych zaproponowano uczniom klas drugich, po poczynionej wstępnie obserwacji, że jest to praktyka właściwie nieobecna w edukacji wczesnoszkolnej. Założono, że wsparciem dla umiejętności rozumowego poznawania świata są rówieśnicze interakcje społeczne realizowane podczas rozmawiania, słuchania, podważania, akceptowania itp. Możemy zatem mówić o zastosowaniu dydaktycznego działania interwencyjnego (Klus-Stańska, 2010, s. 132), co umożliwiło obserwację interesującego nas tu procesu.

Treścią tak zorganizowanych zajęć jest zawsze to, o czym dzieci pragną rozważać. To, co stanowi dla nich problem, ujmują w postaci pytania, to zaś, o czym rozmawiają, by uzyskać lepsze rozumienie zagadnienia i niekiedy, by uzyskać odpowiedź na postawione pytanie, wynika z ich osobistego doświadczenia. Podczas dyskusji uczniowie mają szansę na nowo zrekonstruować własne przekonania lub je ugruntować.

Przykład pierwszy: *Prawda i fałsz* – w filozofii pojęcia rozważane od wieków. Rozumienie prawdy i fałszu, czyli odróżnienie jednego od drugiego, zmieniało się i obecnie istnieje wiele koncepcji prawdy i kryteriów prawdziwości. Jedna z nich, najstarsza, bazuje na zestawieniu i porównaniu tego, co się mówi, z tym, czego się doświadcza. Inna wyraża się w zdaniu, że prawda to zgodność z tym, co jest, zgodność sądu z rzeczywistością. Ponieważ w dziecięcych sporach, kłótniach, można usłyszeć rozkaz: *nie kłam, mów prawdę*, zarzut: *kłamiesz*, zapewnienie: *nie kłamię, mówię prawdę* – tę kategorię uczyniono obiektem dziecięcego rozważania. Ale najpierw postawiono uczniom do rozstrzygnięcia problem zawierający się w pytaniu, „w którym zdaniu jest prawda, a w którym fałsz?”. Materiał dobrany na zajęcia został skonstruowany tak, by treść zdania była zrozumiała dla dzieci, by wywodziła się z ich doświadczenia. Jednak to uczniowie powinni decydować, że zajmą się czymś, co jest dla nich ważniejsze, i ten etap poprzedza rozważania o prawdziwości i jej kryteriach.

⁶ Zgromadzony materiał empiryczny pochodzi z badań w działaniu, jakie zostały przeprowadzone w ramach prac magisterskich realizowanych pod moją opieką w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Wychowania Przedszkolnego UŁ w latach 2011 i 2012.

Nauczyciel: *Zaczniemy od zdania: Nic nie rośnie do góry korzeniem. Drużyna 1, czy waszym zdaniem to zdanie mówi prawdę, czy mówi nieprawdę?*

Adrian: *Moja drużyna uważa, że to nie jest prawda. Ja też tak myślę, bo przecież jest taki kwiatek, który rośnie do góry korzeniem.*

Damian (z drużyny 2): *Jaki? Podaj nazwę? Nasza drużyna ma to zdanie w prawdziwych. Nic nie rośnie do góry korzeniem.*

Adrian: *Nie powiem Ci nazwy, bo zapomniałem, ale na pewno taki kwiatek jest.*

Nauczyciel: *A jak myślisz drużyna 3?*

Maciek: *My też myślimy, że to jest nieprawda, tak jak Adriana ekipa. Ale ja to nie wiem za bardzo, czy to nic w zdaniu oznacza coś, czy pod nic możemy np. wcisnąć kwiatka?*

Adam: *Ale zamieszaleś. Nic znaczy, że wszystko jakby rośnie do góry nogami.*

Maciek: *Jeśli nic to nie jest jakaś ukryta rzecz, to zdanie jest nieprawdziwe.*

Nauczyciel: *To teraz zdanie: Pingwin nie fruwa.*

Kacper: *Prawda. Pingwin nie fruwa. Nie umie po prostu latać.*

Michał: *Moja drużyna też uważa, że to zdanie jest prawdą. Ale ja myślę, że pingwin może fruwać, jak się go z armaty wystrzeli.*

Marta: *Tak, tylko wtedy on leci, a nie frunie.*

Adam: *No właśnie uniesie się do góry, bo taka jest fizyka, ale naturalnie nie fruwa.*

Jak się okazało, aby móc zdecydować, czy coś jest prawdą czy fałszem, trzeba najpierw ustalić znaczenie wszystkich słów, trzeba rozważyć niuanse, które się dostrzega. Dzieci intuicyjnie czują, że w takiej dyskusji są sprawy prymarne i wtórne. W tym przypadku pierwsza sprawa to precyzja języka. Bez wspólnego, precyzyjnego języka nie ma rozumienia, nie można być pewnym, o czym się rozmawia, i bez zgody na to, co oznaczają słowa *nic*, *coś* i *wszystko*, albo bez ustalenia, jaka jest różnica między *fruwać* i *latać*, nie da się orzekać o prawdzie lub fałszu zawartym w podanym zdaniu. Przejawiana tu wrażliwość językowa sprzyja efektywnej komunikacji.

P r z y k ł a d d r u g i: w o l n o ś ć – w świetle definicji PWN „to jedno z podstawowych pojęć politycznych, mające również odniesienia filozoficzne, religijne i ekonomiczne. [...] Wieloznaczność pojęcia [...] doprowadziła do fundamentalnych sporów i wyłonienia niedających się pogodzić stanowisk głoszących: 1) wolność przysługuje człowiekowi z natury [...]; jest tworem ewolucji kulturowej, prawnej i instytucjonalnej [...]; 2) wolność ma przede wszystkim charakter negatywny i jest brakiem ograniczeń [...]; wolności przypisuje się cechę pozytywną, rozumie się ją jako możliwość realizacji rozumnych celów [...]; 3) wolność przysługuje przede wszystkim jednostce i wyraża się w jej swobodach [...]; wolność winna przysługiwać zbiorowości – ludowi, narodowi czy klasie – i być miernikiem jej suwerenności [...]”⁷. Wolny to ten, kto kieruje się wyłącznie własną wolą, wol-

⁷ Hasło *Wolność*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wolnosc;3997768.html> (dostęp: 27.03.2017).

ność jest fundamentem człowieczeństwa. W filozofii wyróżniono wolność pozytywną – *wolność do*, oraz wolność negatywną – *wolność od*.

Pojęcie wolności kryje w sobie wiele znaczeń do odkrywania przez dzieci i stwarza okazję do dociekań filozoficznych. Ale co mogą o wolności wiedzieć dzieci? Pewne przekonania, tezy stanowiące wykładnię rozważanego pojęcia ujawniają się w ich dialogu (zebrałam je w poniższej tabeli).

Dialog uczniów	Filozoficzna teza
Nauczyciel: <i>i uwaga, pytanie ostatnie, cieszę się, że je wybraliście. Co to znaczy być wolnym?</i> Kacper: <i>To znaczy nie mieć chłopaka ani dziewczyny.</i> (śmiej dzieci) Marlena: <i>No tak, w sumie masz rację, bo wtedy jesteś wolny.</i> Adam: <i>Być wolnym to znaczy, że można robić, co się chce.</i> Mateusz: <i>Tylko Ci, co sami decydują o sobie, są wolni.</i> Adam: <i>No to wolny człowiek to taki, który sam o sobie decyduje. Nikt mu nic nie każe.</i> Weronika: <i>Ja się zgadzam z Adasiem. Wolny ktoś to ten, kto może wszystko.</i>	Wolny np. od potrzeb, oczekiwań, powinności wobec innego człowieka.
Michał: <i>Może trochę tak, ale jak jesteś dzieckiem, to nie możesz mieć dziewczyny, i wtedy cały czas jesteś wolny. A tak naprawdę wolny nie jesteś, bo masz rodziców i to oni decydują, kiedy masz spać, jeść itd.</i> Kacper: <i>Możesz mieć dziewczynę, nie chodźcie nigdzie do kina itd., ale możesz ją mieć.</i>	Wolny przez jakiś czas, a właściwie niewolny w okresie dzieciństwa i od władzy rodziców.
Patryk: <i>Wolnym to też znaczy, że ktoś jest na wolności, np. nie w więzieniu.</i>	Wolny w przestrzeni.
Adam: <i>Nie tylko człowiek jest wolny, bo np. zwierzęta też.</i> Marta: <i>No nie zgadzam się, bo nie wszystkie zwierzęta są wolne. Jak są na łańcuchu psy, to już nie są wolne. W zoo też nie.</i> Patrycja: <i>No tak, bo są zamknięte, ktoś im coś każe robić, to robią. Nie mogą o sobie decydować.</i>	Wolność to nie tylko atrybut człowieczeństwa.
Michał: <i>Ale wolny to też może znaczyć nie szybki, nie?</i> (śmiej dzieci) Kuba: <i>No tak, ty to masz łeb. On ma rację. Bo np. żółw jest wolny. To znaczy, że nie chodzi szybko.</i>	Wolny może znaczyć zupełnie coś innego niż to, o czym mówimy. W tym wypadku o ruchu. Prototypowym osobnikiem wywołującym skojarzenia o powolnych ruchach jest żółw.

Przykład trzeci: *Piękno* – wartość estetyczna i kategoria od zawsze istniejąca w filozofii i ewoluująca w jej historii. Początkowo rozumiane było szeroko, bo odnoszono je nie tylko do rzeczy i kształtów, ale także do myśli i obyczajów, do piękna duchowego czy moralnego piękna charakterów. Piękno łączono z kategorią dobra i przyjemności. Obecnie zawęziło swoje znaczenie do kategorii

estetycznej. Definicja zawarta w Encyklopedii PWN mówi, że jest to „jedna z podstawowych kategorii estetyki, pojmowana na ogół jako pozytywna (niekiedy naczelną) wartość estetyczna lub czasem jako pewien ideał estetyczny, [...] często spotykane są określenia piękna jako obiektywnej właściwości przedmiotów. [...] w XIX w. wyodrębniono również brzydotę jako osobną kategorię estetyczną, [...] przeciwieństwo piękna. [...] W dzisiejszej estetyce zamiast o pięknie mówi się raczej o wartości estetycznej lub artystycznej”⁸. Tezy, jakie w związku z tym pojęciem sformułowali mali filozofowie, prezentuje poniższa tabela.

Dialog uczniów	Filozoficzna teza
Damian: <i>Motyle są piękne, bo mają takie piękne kolory na skrzydłkach. Piękne, takie kolorowe jak tęcza.</i> Adam: <i>Mają kolory tęczy, bo muszą się odróżnić od ćmy. Ćma jest szara i jakby ćmy i motyle miały te same kolory, to ludzie by zabijali motyle.</i> Patrycja: <i>Ja się zgadzam z Adasiem. Motyl musi być piękny, kolorowy, żeby go nie pomylić z ćmą. Ale widziałam kiedyś brązowego motyla. Już nie był taki piękny, ale ładniejszy od ćmy na pewno.</i> Michał: <i>A ja myślę, że nie wszystkie motyle są ładne. Są też takie motyle, które nie mają takich kolorów. Ale tamte to już chyba z innego kraju są.</i> Alan: <i>Ćmy też są przecież. To jakby trochę motyl. Ale motyla od ćmy można nie tylko po kolorach rozróżnić, ale np. po większych skrzydłach też.</i> Michał: <i>Ćma to motyl, ale inny. A motyle też się różnią między sobą. Białe motyle np. wolniej latają, a te kolorowe szybciej.</i>	Dzieci formułują argumenty przemawiające za tym, co jest, a co nie jest piękne – kolory, proporcje, funkcje. Piękno jest zewnętrzne, stworzone przez naturę. Piękno poznaje się przez zmysły. Stopnie i natężenie piękna.
Adam: <i>No, ja chcę dodać, że te białe motyle mają właśnie kropki czarne. To są motyle, które lubią kapustę, to są kapuśniaki. One jedzą liście kapusty, a inne to zapylają kwiaty.</i> Michał: <i>Ja się zgadzam z Adasiem. Te białe nie są piękne przez to, że zjadają mi kapustę.</i>	Piękno nie czyni zła. Wartości estetyczne mają związek z etycznymi.
Nauczyciel: <i>Mówicie, że pewne motyle są piękne, inne nie, a co to znaczy, że coś jest piękne?</i> Michał: <i>No, że nam się podoba. Że coś mi sprawia przyjemność, jak się patrzę.</i> Piotrek: <i>Piękna rzecz to to samo co ładna rzecz. Że chce się na nią spoglądać.</i> Marta: <i>Piękna rzecz to taka, która się bardzo, ale to bardzo się podoba.</i> Adam: <i>Że ma to coś, co no... nam się w tej rzeczy podoba.</i> Michał: <i>Piękno to piękno. Wszystko to, co nam się podoba.</i>	Piękno widać, działa tak, że chce się na nie patrzeć.
Maciek 1: <i>No, ale nie dla wszystkich jest jedno piękno. Dla mnie samochód jest piękny, a dla jakichś dziewczyn nie. To nie da się tak powiedzieć, co to znaczy, że coś jest piękne. To się mówi, że pojęcie względne czy coś takiego...</i> Maciek 2: <i>Może też piękno to coś, co każdy człowiek uważa za coś innego.</i>	Piękno jest względne.

⁸ Hasło *Piękno*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/piekno;3957085.html> (dostęp: 27.03.2017).

Dialog uczniów	Filozoficzna teza
Michał: Piękno jest nam potrzebne, bo bez piękna byłoby szaro, nudno i smutno. Wszyscy czulibyśmy się przygnębieni. Bo piękno trochę działa na nasze charaktery. Patrycja: No, ja się zgadzam z Maciem. Dla mnie motyle są piękne i jakby ich nie było, to by nie było kolorowego świata. Natalia: Ja się zgadzam. Bez piękna nie byłoby żadnego uroku.	Piękno ma moc uzdrawiania, wartość terapeutyczną.
Patrycja: No tak, ale motyle są piękne. Michał: No tak, ale one nie wytwarzają piękna. Są ładne, ale bez nich też mogłoby być ładnie.	Piękno można wytworzyć.
Adam: No, ja bym chciał coś dodać. Gdyby nie było piękna, to może i byłyby motyle. Ale już jednego, smutnego koloru, no białego czy innego. Daria: Ale białego to nie jest smutny kolor. Adaś: Ale w innych kulturach np. biały jest smutnym kolorem. Kuba: No, ale mówimy o naszej kulturze. Michał: Ale jakby wszystko było białe, to by nie było tak wesoło. Patrycja: Nie, oczywiście, że nie. Np. jakby choinka była biała i wszystko na niej by było białe. Nic byśmy nie widzieli. Alan: No, albo ołówek biały, kartka biała. Byśmy pisali w szkole i nic by nie było widać. Maciek: Nic by nie było widać tak na całym świecie. Moglibyśmy iść i wpaść na coś, co jest białe.	Piękno jest ustalone, uwarunkowane kulturowo.
Filip: Ale w starych filmach, np. „Czterej pancerni”, wszystko było białe albo czarne i te filmy były piękne. To nie znaczy, że jak coś jest szare, to jest brzydkie. Michał: Jest film fajny, ale kolory nie są fajne. Adam: Jak było 30 lat temu i ludzie oglądali te filmy, to się nie przejmowali, że te filmy są czarno-białe. Michał: No tak, ale chodzi mi o kolory na zewnątrz, jakie odbieramy. A one są nudne. Kuba: Na zewnątrz to jest tylko szybka, a nie kolor. Natalia: Ale obraz był czarno-biały. Ludzie w rzeczywistości mieli przecież kolorowe stroje itd. Maciek: Ale filmy nie musiały być czarno-białe. Wystarczyłoby, żebyśmy nałożyli szybkę na telewizor, np. zieloną, i już. Ale ja wolalbym tą szarą. Fajne to musiało być.	Granice między pięknem a brzydotą.
Natalia: Jak czegoś nie ma, to nie może być piękne. Nic nie może być piękne.	Piękno zawsze dotyczy czegoś, tylko coś może być piękne.
Michał: Ale nie, że nie ma, że nie widać. Nie trzeba widzieć czegoś, co jest piękne. Można to czuć. Martyna: Można czegoś nie widzieć i mówić, że jest piękne. Moja mama kiedyś powiedziała, że na pewno piękny rysunek namalowałam, a go nie widziałam. Donata: No, ja też nie widziałam mojego braciszka, a tak czułam, że jest piękny.	Piękna nie trzeba widzieć, piękno się prze-czuwa.
Patrycja: Ja się nie zgadzam z Michałem. Bo niektóre rzeczy, których nie widać, są piękne, np. muzyka. Martyna: No, ale to melodia jest piękna, a nie muzyka.	Piękno można słyszeć i czuć.

Dialog uczniów	Filozoficzna teza
Patrycja: <i>To jest to samo. Melodii i muzyki nie widzisz przecież.</i> Adrian: <i>Coś może być piękne i my możemy tego nie widzieć. Np. ludzie niewidomi. Nie widzą, a mówią, jak to pięknie pachnie np.</i> Adam: <i>No zgadzam się z Tobą. Oni mają wyczulony węch wtedy i dla nich coś może być piękne. Nie tylko oczami się widzi piękno.</i> Zuzia: <i>Mi też kiedyś mama powiedziała, że pięknie na pewno zaśpiewałam, a nie słyszała nawet.</i>	Piękno można słyszeć i czuć.
Patryk: <i>Ja się zgadzam z Adasiem. Bo piękne rzeczy to nie tylko to, co można dotykać jakby. To też można powąchać. A przecież czucia nie poczujesz.</i> Patrycja: <i>No, ani zapachu, ani właśnie melodii.</i> Adam: <i>A ja chciałem coś do Patrycji powiedzieć. No, bo melodie to w sumie widzisz. Przecież są nuty.</i> Patrycja: <i>No to tak, ale jak chcesz usłyszeć to coś, to... no, jak chcesz powiedzieć, czy jest piękne czy nie, to chyba musisz zagrać.</i> Kuba: <i>No, w sumie tak. Albo jak Rubik widzisz nuty i w głowie już masz melodie.</i>	Piękno odbieramy różnymi zmysłami.
Piotruś: <i>No, ale ja się zastanawiam, jak czegoś nie widać, to może być przeźroczyste, to czy to jest ładne. Nie wydaje mi się.</i> Kuba: <i>A ja się nie zgadzam. A meduza? Ładna jest. Piękna nawet.</i> Adam: <i>No, ale meduzę widać, a my mówimy o czymś, czego nie widać.</i> Piotrek: <i>No, ja się zgadzam z Adamem. Meduzę widać, a coś, co jest piękne i nie widać? Nie istnieje coś takiego moim zdaniem. Oprócz tej muzyki.</i> Alan: <i>Duch jest.</i> Michał: <i>To są niesprawdzone rzeczy. Nie wiadomo, czy istnieją.</i> Martyna: <i>A poza tym duchy nie są piękne.</i> Alan: <i>Skąd wiesz, jak nie masz pewności, czy istnieją?</i>	Czy czemuś, czego nie widać, albo czemuś, co nie istnieje, albo nie wiemy, czy istnieje, można przypisać piękno?

Analiza dyskusji dziecięcych pozwala zorientować się w spektrum dziecięcego doświadczenia w odniesieniu do rozważanego pojęcia, ponadto pozwala określić zakresy dziecięcego rozumienia i na tej podstawie zaplanować i zrealizować dalsze zadania rozszerzające dotychczasowe rozumienie. *Filozofia dla dzieci* przyczynia się do bardziej spersonalizowanej edukacji, takiej, która uwzględnia perspektywę dziecka i w konsekwencji ujawnia oraz poszerza dziecięce horyzonty, możliwości i potencjały. Uczeń jest aktywny i sprawczy: gdyby nie jego głos w dyskusji, nie potoczyłaby się ona takim jak zaprezentowany torem. Uczeń angażuje się autentycznie, dzieli się z innymi, jest staranny w myśleniu i dociekliwy, rozpatruje różne punkty widzenia. Tworzy się wówczas nawyk samodzielnego poprawnego rozumowania, które może być doskonałe każdego dnia.

Również odbyte i zaprezentowane tu dziecięce dialogi pozwalają zauważyć, że dzieci są naprawdę dobrymi, drobiazgowymi obserwatorami świata, że mają wiele do powiedzenia na niekonwencjonalne tematy, że mają własne poglądy i że potrafią wyrażać swoje myśli, a nawet być wobec nich krytyczne.

Bibliografia

- Elwich B., Łagodzka A., Pytkowska-Kapulkin B. (1999), *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą*, <http://www.nauczaniefilozofii.uni.wroc.pl/index.php/animacje-filozofii-2/161-filodociek> (dostęp: 27.03.2017).
- Klus-Stańska D. (2008), *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2 (8).
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (red.), (2004), *Światy dziecięcych znaczeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Lipman M., Sharp A. M., Oscanian F. S. (1996), *Filozofia w szkole*, Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Łagodzka A. (2014), *Dyskusja dialogiczna – filozofia dzieciństwa i filozofia dorosłych*, „Analiza i Egzystencja”, nr 25.
- Nowicka M. (2015), *O niedostatkach uwzględniania perspektywy ucznia w szkolnym procesie rozwijania kompetencji*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pobojewska A. (2011), *Co to znaczy filozofować?*, „Analiza i Egzystencja”, nr 15.
- Pobojewska A. (2012), *Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm. Dyrektywa wycofania się prowadzącego z merytorycznej warstwy dialogu*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” R. 21, nr 3.
- Wiśniewska-Kin M. (2016), *Dziecięce rozumienie świata – w poszukiwaniu uzasadnień postępowania badawczego*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1 (32).
- Wiśniewska-Kin M. (2017), *Dziecięce zmagania z czasem. Wyzwalanie rozumienia pojęcia czasu przez dzieci 9–10-letnie w kulturze szkoły polskiej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2 (37).

Jovita Vaškevič-Buš

Twórcza aktywność uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej w zakresie pisania opowiadań inspirowanych obrazkiem

Każde dziecko jest twórcą. Trzeba tylko inne miary przykładać do twórczości i przede wszystkim pozwolić, by twórczość znalazła prawo obywatelstwa w szkole owładniętej rutyną

(Bortnowski, 1992, s. 102–103).

Wprowadzenie

Twórczość nie jest pojęciem jednoznacznym. Jest różnie definiowana przez socjologów, filozofów czy psychologów. Jak twierdzi E. Horwath, „na potrzeby dydaktyki szczególnie przydatne bywają te teorie, które poszerzają zakres terminu, wskazują nie tylko zbiór określonych wytworów, ale mówią o procesie twórczym traktowanym jako stwarzanie, tworzenie, wytwarzanie, przetwarzanie, odtwarzanie (w tym: rekonstruowanie, naśladowanie, interpretowanie), a także włączają w obszar rozważań twórcze dyspozycje i właściwości osób” (Horwath, 2012, s. 379). Twórczość jest naturalną i wrodzoną cechą każdego człowieka.

Opanowywanie języka w pierwszych latach życia już jest procesem twórczym. Jego dynamiczny rozwój jest wykładnią możliwości twórczych dziecka, które eksperymentując z językiem, samo wykrywa wiele jego znaczeniowych, strukturalnych i funkcjonalnych cech.

Twórczość językowa dziecka polega głównie na tym, iż stosując się do własnych reguł języka, dziecko swobodnie wyraża myśli nowe, niejednokrotnie bardzo odległe od dawniejszych doświadczeń (Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 42).

Aktywność twórcza jest najbardziej charakterystyczną cechą współczesnego człowieka, przejawiającą się we wszystkich dziedzinach jego działania.

W literaturze spotykamy wiele definicji aktywności twórczej. Na przykład J. Kujawiński definiuje aktywność twórczą jako

podejmowaną chętnie i uprawianą z zadowoleniem, opartą na własnych pomysłach i mniej lub bardziej świadomą celu osobistą działalność ucznia, prowadzoną w poczuciu odpowiedzialności, stymulowaną zwłaszcza przez otwarte lub zamknięte zadania problemowe zintegrowane z potrzebami dziecka i jego środowiska, której wynikiem jest stworzenie lub odkrycie przez uczącego się czegoś dla niego nowego i pożytecznego zasadniczo z zakresu wymagań ustalonych w programie nauczania początkowego języka polskiego, matematyki, środowiska społeczno-przyrodniczego, plastyki, muzyki, pracy-techniki i kultury fizycznej (Kujawiński, 1990, s. 48).

Nauczyciel musi przyjąć, że każdy jego wychowanek jest twórczy.

Opowiadanie inspirowane rysunkiem

Umiejętność tworzenia opowiadania przez dzieci rodzi się już na wczesnym etapie ich rozwoju. Ważne jest, aby dziecku pozwolić swobodnie się wypowiedzieć, nie przerywając w trakcie wypowiedzi; należy zapewnić mu spontaniczność wyrażania własnych myśli. Jak twierdzi M. Żytko,

w momencie rozpoczęcia przez dzieci nauki w szkole proces rozwoju umiejętności narracyjnych mógłby być kontynuowany, ale nie zawsze tak się dzieje, ponieważ narzucenie w procesie komunikowania się nauczyciela z uczniami określonych ram formalnych i kultywowanie poprawności prowadzi niejednokrotnie do zahamowania naturalnej spontaniczności dzieci w wypowiedzaniu się (Żytko, 2010, s. 49).

Czynnik inspirujący wypowiedzi narracyjne dzieci może stanowić dzieło plastyczne. Obrazy wywołują wrażenia estetyczne, a także odpowiednio dobrane pomagają zrozumieć zasady kompozycji. K. Lenartowska pisze, że

obraz, którego temat nawiązuje do przeżyć i doświadczeń dzieci, porusza ich psychikę, budzi poczucie piękna, a jednocześnie wzbogaca procesy intelektualne i uczuciowe, inspirowa uczniów do słownego odzwierciedlenia doznawanych wrażeń i spostrzeżeń, ustnego czy pisemnego przedstawiania swej interpretacji i uzewnętrzniania ekspresji (Lenartowska, Świątek, 1989, s. 84).

Przykładem wykorzystania tej metody może być nie tylko redagowanie opisu na podstawie bezpośredniej obserwacji, ale i pisanie twórczych opowiadań. Obraz wszakże, jak twierdzi B. Suła,

ułatwia formułowanie wypowiedzi, ukazuje bowiem przedmioty i sytuacje w sposób umowny, co stanowi jak gdyby odzwierciedlenie przeżyć dziecka zatrzymanych w czasie i pozwala na łatwiejsze zgromadzenie słownika tematycznego potrzebnego do relacjonowania własnych doświadczeń. Chociaż nie zawiera narracji, a przedstawiona sytuacja jest następstwem pewnych związków przyczynowo-czasowych, które nie są bezpośrednio ukazane, może służyć jako skuteczny środek umożliwiający rozwijanie mowy i myślenia uczniów. Dzieci bardzo chętnie wypowiadają się na temat obrazu, doszukują się akcji, wyodrębniają elementy dzieła, szukają powiązań między nimi, próbują odczytywać znaczenia (Sufa, 2007, s. 327).

A. Dyduchowa zauważa, że

ilustracja czy obraz może ułatwić dziecku formułowanie wypowiedzi, gdyż przedstawia umowne, symboliczne odzwierciedlenia rzeczywistych przedmiotów i sytuacji, stanowi jak gdyby odbicie przeżyć dziecka zatrzymanych w czasie i pozwala na łatwiejsze zgromadzenie słownika tematycznego potrzebnego do relacjonowania własnych doświadczeń. Dynamiczna akcja utrwalona na obrazie pozwala rozwijać mowę i myślenie, gdyż wyobrażone są w niej związki przestrzenne, czasowe, często cel i obraz działań (Dyduchowa, 1988, s. 97).

Należy zatem wyposażać dziecko w umiejętność przekładania jednych znaków na inne. Ta umiejętność jest podstawą metody przekładu intersemiotycznego. Metoda ta dobrze sprawdza się między innymi w kształceniu sprawności językowych uczniów, pobudza do tworzenia wypowiedzi pisemnej. Zakłada, jak twierdzi A. Zadęcka-Cekiera, „tworzenie tekstu ekwiwalentnego wobec innego, już istniejącego, ukształtowanego w innym systemie znakowym” (Zadęcka-Cekiera, 2007, s. 208).

Celem artykułu jest ukazanie umiejętności tworzenia tekstów narracyjnych uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej.

Jak twierdzi M. Żyto (2009, s. 264), „pisanie tekstu narracyjnego, czyli dłuższej formy wypowiedzi, pozwala określić poziom opanowania języka, umiejętność konstruowania spójnej, logicznej i komunikatywnej wypowiedzi, wykorzystania w twórczości językowej zdobytych wiadomości i umiejętności”.

W badaniach¹ wykorzystano obrazek dynamiczny o tematyce fantastycznej. Taki rodzaj rysunku intensywniej pobudza dziecięcą wyobraźnię i zachęca do twórczych narracji. Daje również okazję do analizowania i syntetycznego ujęcia treści.

1 Materiał badawczy pochodzi z aneksu do pracy licencjackiej napisanej pod moim kierunkiem w roku 2015 przez p. Ewę Bujak.



Źródło: <http://www.zdjecia.biz.pl/zdjecie.bajkowa-zajace-kraina-grzyby.php> (dostęp: 22.01.2015).

Dzięki temu zadaniu można było sprawdzić, czy uczniowie potrafią tworzyć samodzielnie dłuższy tekst narracyjny, czy umieją nadać mu tytuł adekwatny do treści opowiadania oraz czy poprawnie konstruują opowiadanie jako dłuższą formę wypowiedzi.

Omówię teraz kolejno:

- 1) tytuł opowiadania,
- 2) bohaterów,
- 3) kompozycję tekstu.

Tytuł opowiadania

Uczniowie w młodszym wieku szkolnym powinni nie tylko umieć wypowiedzieć się na temat obrazka, ale także nadać mu tytuł. Tytuł, jak twierdzi M. Węglińska, to „nic innego jak syntetyczne ujęcie jego treści” (Węglińska, 2000, s. 125). Każdy uczeń miał nadać tytuł swojemu opowiadaniu. Mógł to zrobić na początku, zanim przystąpił do pisania, albo na końcu, kiedy już tekst opowiadania był gotowy.

W przeprowadzonych badaniach każde dziecko nadało tytuł swemu opowiadaniu adekwatny do treści. Najczęściej były to tytuły ogólne, np.: *Przygoda w lesie*; *W jesiennym lesie*; *Jesienny las*; *Jesień w lesie*; *Jesienny dzień*; *Złota jesień*; *Jesienny spacer po lesie*; *Bajkowo-jesienny las*; *Rozmowa z elfem*; *Spotkanie z elfem*; *Elf o imieniu Kasia*.

Nadanie tytułu wymaga od dziecka nazwania głównego tematu opowiadania. Uczeń musi się zastanowić, pomyśleć, a więc dokonać pewnej syntezy, która może mu wyodrębnić przewodnią myśl i dzięki niej nadać tytuł opowiadania.

Bohaterowie

Bohaterami tekstów narracyjnych oraz opisowych są najczęściej osoby (np. *Ola i Bartek, Kasia i Jacek, Ania i Krzys, Ola i Tomek, Jagoda i Jaś*). Oto przykład:

Pewnego jesiennego dnia Ola i Bartek wybrali się do lasu na grzyby. Weszli w głąb lasu i zauważyli coś niezwykłego [...].

Pewnego dnia Kasia i Jacek poszli do lasu na spacer. W gaju rosło bardzo dużo grzybów [...].

W analizowanych tekstach pojawiają się również postaci fantastyczne (wskazywał na to rysunek) (*elf, skrzat, wróżka, królowa, elf Migdał, Psotek*), mieszkańcy lasu (*zając, ptaszek, biedronka*) czy osoby z najbliższego otoczenia (*mama, tata, brat i siostra, rodzeństwo*). Przykładowo:

Dzieci zobaczyły zające, ptaki i biedronki. Elfy zbierały trujące i jadalne grzyby do koszyka.

W oddali zobaczyli elfa, który miał jasnobrązowy kapturek, zielone spodnie, brązowe buty, piękne skrzydła brązowego motyla i długie uszy [...].

Kompozycja tekstu

Niektóre teksty napisane przez badane dzieci charakteryzują się brakiem linii i pola narracji. Uczniowie jedynie wymieniają poszczególne elementy widoczne na obrazku, a nie konstruują opowiadania. Oto przykłady:

Na tym obrazku widzę elfy i króliki i dzieci, które spacerują po lesie. Na drzewie siedzi wróblek i patrzy, co się dzieje. A ten elf zbiera grzyby i rozmawia z ptakiem. I jeszcze widać królika, który chowa się za drzewem. Widzę też dwa zające i dwa ptaki i jedną miłą biedroneczkę. Na drugim planie widzę dom i las. Cały obraz jest w barwach jesiennych. Mam nadzieję, że wszystkim się to opowiadanie podobało.

Na obrazku widać króliki, dzieci, wróżkę i grzyby. Jest dom, ptaki, drzewa i krzewy. Wróżka zbiera grzyby do koszyczka. Liście spadają z drzew. Rosną różne rośliny.

Na tym obrazku widzę dzieci idące do lasu i elfy zbierające grzyby do koszyka. W tym lesie widzę żółte kurki i czerwono-białe muchomory. Zza drzewa patrzą zające, a na gałęzi siedzi ptak. W tym lesie jest dużo kolorów, takich jak: czerwony, pomarańczowy, żółty, brązowy i ciemnozielony. W oddali widzę dom. W którym mieszkają dzieci. Na małych krzaczkach wiszą dojrzałe owoce. W tym lesie spadają liście z drzew. Chciałbym spacerować po tym lesie.

Może to być spowodowane między innymi szkolnymi doświadczeniami dzieci, kiedy to nauczyciel na lekcji formułuje pytanie: *Co widzisz na obrazku?*, zamiast: *Opowiedz, co się tutaj wydarzyło?* (por. Węglińska, 2000, s. 61; Żytko, 2010, s. 55).

Na uwagę zasługuje opowiadanie Paulinki zatytułowane *Spotkanie z elfem*. Tekst ten ma spójną linię narracji. Autorka potrafiła opowiedzieć o ciekawych wydarzeniach, zachowując związki przyczynowo-skutkowe i chronologię:

Działo się to dawno temu, kiedy żyły elfy. Ludzie żyli w zgodzie z elfami i pomagali im jak umieli.

Nieopodal lasu stała chatka z czerwonym dachem i wysokim kominem. W chatce mieszkała czteroosobowa rodzina: ojciec, matka i dwójka dzieci. Ojciec był drwalem, a matka hafciarką. Dziewczynka o imieniu Ola ma dwanaście lat, a jej młodszy brat o imieniu Tomek ma pięć lat. Dzieci bardzo się kochały i lubiły zwierzęta. Pewnego jesiennego dnia dzieci wybrały się na spacer do lasu, żeby zobaczyć, jak las zmienia się na jesień. W pewnym momencie zobaczyły dwa małe zajaczki i dzieci postanowiły się z nimi pobawić. Zajaczki gdzieś uciekły, a Ola i Tomek za nimi pobiegli. Zajaczki zniknęły, a dzieci zauważyły elfa, który ma duże kolorowe skrzydła, na głowie kaptur i zbiera trujące grzyby. Dzieci podeszły do niego. Elf się przestraszył, ale Ola powiedziała, że nic mu nie zrobią, i w pewnym momencie zobaczyła małego elfa. Tomek zapytał się, dlaczego zbiera trujące grzyby. Elf odpowiedział, że robią z niego eliksir, dzięki któremu mogą latać. Dzieci zaprosiły elfy do zabawy. Bawili się długo. Niestety elfa czekało dużo pracy, a i dzieci musiały iść do domu. Ola była głodna i zerwała leśne owoce, po czym zjadła. Potem Ola i Tomek wrócili do domu.

Większość dzieci w swoich narracjach użyła wielu słów i wyrażeń nadających tekstowi barwności (*niesamowita przygoda, nieopodal, w oddali*), żywości i tempa (*nagle, szybko*), stosunków czasowych (*na początku, potem, wieczorem, gdy słońce zachodziło...*), nazywających emocje (*wszyscy byli szczęśliwi; przestraszony; spanikowałam; dzieci bardzo się ucieszyły; dzieci wróciły do domu wesołe*) oraz wzbudzających zainteresowanie treścią (*pewnego jesiennego dnia...; działo się to dawno temu...; nagle Ania zobaczyła coś dziwnego...; gdy byli już na miejscu*). W dwóch tekstach zauważalny jest początek bardzo charakterystyczny dla utworów baśnio-

wych (*Za górami, za lasami, za siedmioma rzekami...* oraz *Działo się to dawno temu kiedy żyły elfy...*

Według trójczłonowej budowy opowiadania każdy tekst powinien kończyć się wnioskami ze zdarzenia czy oceną bądź zawierać własne refleksje na ten temat. Wszystkie analizowane teksty zawierały zakończenie opowiadania (*Wszyscy po wycieczce do lasu byli szczęśliwi; Mam nadzieję, że elfy długo pożyją. Spacer do jesiennego lasu dla Kasi i Jacka był pełen wrażeń; Wieczorem ptak odleciał, a dzieci wróciły do domu wesole; Myślę że ta historia była ciekawa i mądra*).

Uzyskane wyniki pokazują, że poziom umiejętności konstruowania twórczych opowiadań przez uczniów nie jest najgorszy, ale nie można też stwierdzić, że jest dobry. Uczniowie mieli trudności między innymi w konstruowaniu tekstu z uwzględnieniem trójczłonowej budowy, z zastosowaniem akapitów. Niektóre narracje były ubogie w słownictwo. Tylko w nielicznych opowiadaniach wystąpiła mowa niezależna.

Podsumowanie

Mimo ciągłych zmian współczesna szkoła, jak się zdaje, zbyt mało uwagi poświęca kształtowaniu postaw twórczych i rozwijaniu kreatywności uczniów. Jak pisze A. Szkolak-Stępień, „głównym zadaniem nauczyciela, oprócz przekazu wiadomości, jest tworzenie sytuacji problemowych i stymulowanie twórczych postaw edukacyjnych uczniów” (Szkolak-Stępień, 2016, s. 198).

Aby nauczyciel mógł wspomagać rozwój językowy uczniów w edukacji wczesnoszkolnej w sposób kreatywny i skuteczny, powinien używać wszelkich dostępnych metod. Warto wykorzystywać jako materiał inspirujący do tworzenia opowiadań rysunki wykonane przez same dzieci, które mogą tworzyć pewien cykl czy ciąg zdarzeń. Motywacja dzieci, jak pisze M. Żytko, „będzie silniejsza niż w przypadku obrazków czy ilustracji przyniesionych przez nauczyciela, bo będą pracować na materiale samodzielnie przez siebie stworzonym” (Żytko, 2010, s. 55–56).

Kolejną bardzo ciekawą propozycją jest wykorzystanie mapy myśli podczas tworzenia opowiadania. E. Filipiak proponuje następującą organizację takich działań dydaktyczno-wychowawczych:

- 1) poszukiwanie pomysłu na temat opowiadania – burza mózgów (uczniowie wysuwają propozycje odnośnie do: tytułu opowiadania, głównych i drugoplanowych bohaterów, miejsca akcji, możliwych zdarzeń oraz punktu kulminacyjnego i zwrotu akcji);
- 2) indywidualne mapy myśli (każde dziecko na środku swojej kartki umieszcza bohatera lub jego symbol i spisuje skojarzenia);
- 3) przegląd i reorganizacja pomysłów;

- 4) wspólne oglądanie map i rozmowy na ich temat;
- 5) sporządzenie pierwszej grupowej mapy myśli;
- 6) opowiadanie historii (dzieci po kolei opowiadają fragment historii; tak powstający tekst można nagrywać);
- 7) rysowanie drugiej grupowej mapy myśli. Po przerwie uczniowie znów opowiadają, słuchają nagranego opowiadania, dopracowują mapy myśli. Powstałe opowiadanie warto utrwalić w postaci tekstu zapisanego (Filipiak, 2012, s. 190–191).

Innym sposobem pracy nad rozwijaniem aktywności twórczej dzieci w edukacji wczesnoszkolnej jest stosowanie metody praktyki pisarskiej. Nawiązuje ona do techniki swobodnych tekstów Celestyna Freineta. Organizacja działań dydaktyczno-wychowawczych przewiduje pięć etapów:

- 1) stworzenie sytuacji wyzwalającej twórczą ekspresję werbalną u dzieci;
- 2) tworzenie swobodnego tekstu;
- 3) wybór najciekawszej pracy;
- 4) korektę językowo-stylistyczną;
- 5) pedagogiczne wykorzystanie swobodnego tekstu (ćwiczenia oparte na swobodnym tekście).

Technika swobodnego tekstu, jak pisze T. Kłosińska, „daje nauczycielowi możliwość szerokiego oddziaływania na dziecko, a przede wszystkim kształtowania postaw twórczych” (Kłosińska, 2013, s. 147).

Językową aktywność uczniów trzeba zatem stymulować poprzez oddziaływania środowiska dydaktyczno-wychowawczego. Bardzo istotne jest w tym względzie zapewnienie dzieciom odpowiednich warunków niezbędnych do stworzenia twórczego klimatu, który umożliwia m.in.: doznawanie poczucia bezpieczeństwa i swobody; podejmowanie i kontynuowanie działalności z własnej chęci i we własnym tempie; odczuwanie satysfakcji z własnej działalności i jej wyników; współdziałanie z rówieśnikami i korzystanie z pomocy nauczyciela; możliwie świadome tworzenie i odkrywanie własnym wysiłkiem czegoś dla siebie nowego i pożytecznego; samodzielne sprawdzanie i ocenianie własnych osiągnięć (Cywińska, 2016, s. 208).

Nauczyciel powinien korzystać z wszelkich sytuacji zarówno szkolnych, jak i pozaszkolnych, ponieważ mogą stać się one źródłem treści opowiadań. Powinien też stwarzać różnorodne okoliczności, które będą inspiracją dla ucznia do tworzenia ciekawych, oryginalnych i barwnych narracji. Musi poszukiwać rozwiązań innowacyjnych i efektywnych systemów kształcenia językowego.

Każdy nauczyciel musi obrać własną drogę edukacyjną. Nie powinien jednak zapominać o tym, że należy wyjść poza ramy realizowania zaleceń zawartych w Podstawie programowej i propozycji podręcznikowych. Mądry i kreatywny nauczyciel potrafi bowiem ulepszyć każde narzędzie. Twórczego ucznia ukształtuje tylko twórczy nauczyciel.

Bibliografia

- Bortnowski S. (1992), *Nauczycielu, bądź sobą!*, Brictius, Warszawa.
- Ciechanowska D. (2007), *Twórczość w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin.
- Cywińska M. (2016), *Twórczy wymiar aktywności językowej dziecka*, [w:] *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty*, red. M. Cywińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 199–217.
- Dyduchowa A. (1988), *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Filipiak E. (2002), *Metody i techniki stymulowania aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*, t. 1, *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, red. T. Michalewska, M. Kisiel, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 191–207.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, GWP, Sopot.
- Horwath E. (2012), *O twórczości uczniowskiej na lekcjach językowych*, [w:] *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek-Szamburska, Wydawnictwo UŚ, Katowice, s. 379–390.
- Kłosińska T. (2013), *Dziecko – uczeń. Droga do edukacji skutecznej. Twórcze techniki Celestyna Freineta we wczesnej edukacji*, Wydawnictwo UO, Opole.
- Kłosińska T. (2013), *Twórcza aktywność językowa dziecka w procesie wczesnej edukacji*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo UO, Opole, s. 127–138.
- Kujawiński J. (1990), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, WSiP, Warszawa.
- Lenartowska K., Świętek W. (1989), *Inspirowanie wypowiedzi pisemnych w klasach I–III*, WSiP, Warszawa.
- Stawinoga R. (2007), *Twórczość językowa dziecka. W teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Sufa B. (2007), *Obraz i ilustracja w kształceniu językowym uczniów klas początkowych*, [w:] *Kultura, literatura i sztuka w edukacji językowej w świetle badań empirycznych*, red. J. Kida, Wydawnictwo UR, Rzeszów, s. 326–332.
- Szkolak-Stępień A. (2016), *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania*, Wydawnictwo Attyka, Kraków.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Trans Humana, Białystok.
- Węglińska M. (2000), *Jak pracować z obrazkiem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Zadęcka-Cekiera A. (2007), *Sposoby kształtowania sprawności językowej uczniów klas początkowych*, [w:] *Kultura, literatura i sztuka w edukacji językowej w świetle badań empirycznych*, red. J. Kida, Wydawnictwo UR, Rzeszów, s. 206–210.

- Żytko M. (2009), *Metodyczne stereotypy w edukacji elementarnej w świetle badań osiągnięć językowych i matematycznych 9-latków*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków.
- Żytko M. (2010), *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności trzecio-klasistów*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.

Karolina Skarbek

Pobudzanie rozwoju dziecięcych uzdolnień matematycznych

Wprowadzenie

W ostatnich latach w Polsce zaczęto podejmować różne inicjatywy oświatowe mające na celu rozwijanie kompetencji matematycznych u dzieci już od najmłodszych lat. Niemniej jednak obszar edukacyjny związany z pielęgnowaniem uzdolnień matematycznych jest jeszcze niewystarczająco zagospodarowany w naszym kraju, pomimo że istnieją różne strategie i programy przeznaczone dla osób utalentowanych w tej dziedzinie.

Chcąc pobudzać rozwój zadatków uzdolnień matematycznych u dzieci, można to robić w edukacji poprzez przemyślany dobór treści i metod kształcenia, odpowiednią organizację procesu nauczania, a także poprzez angażowanie środowiska pozaszkolnego, nawiązując współpracę pomiędzy szkołami, rodzicami i różnymi organizacjami, co pozwala na wzbogacenie oferty edukacyjnej. Poza wymienionymi sposobami jeszcze ważniejsze we wspieraniu rozwoju zadatków uzdolnień matematycznych wydaje się przyjęcie odpowiedniego modelu kształcenia. Specjaliści z zakresu pedagogiki i psychologii już od dłuższego czasu wskazują w tym zakresie na konstruktywistyczne podejście do procesu kształcenia.

W artykule tym przedstawię w pierwszej kolejności najczęściej stosowane strategie kształcenia uczniów uzdolnionych matematycznie w polskim systemie oświatowym, a następnie omówię, jak ważne jest wykorzystywanie idei konstruktywistycznych w pobudzaniu rozwoju uzdolnień matematycznych u dzieci w świetle uzyskanych przeze mnie wyników badań.

Strategie kształcenia uczniów uzdolnionych matematycznie

W pracy z uczniem uzdolnionym matematycznie wykorzystuje się najczęściej strategie edukacyjne obejmujące wzbogacanie programów oraz przyspieszanie tempa kształcenia. Wzbogacone kształcenie polega na zapewnieniu bardziej zróżnicowanej, pogłębionej oferty edukacyjnej, przyspieszenie zaś – na szybszym tempie kształcenia, niż zakłada to podstawa programowa. Przyspieszenie kształcenia automatycznie wiąże się w pewnym sensie ze wzbogacaniem, ponieważ uczeń nie tylko szybciej, ale także w większym zakresie opanowuje program niż ten przewidziany dla klasy odpowiadającej jego wiekowi metrykalnemu (Limont, 2010).

W polskiej ofercie edukacyjnej najczęściej stosowanymi formami wspomaganie rozwoju uzdolnień matematycznych są:

- **indywidualny program nauki** – uczeń może go realizować tylko w zakresie matematyki bądź w ramach innych lub nawet wszystkich obowiązujących zajęć edukacyjnych przewidzianych w szkolnym planie nauczania dla danej klasy na każdym etapie edukacyjnym. Program ten jest dostosowany do uzdolnień, zainteresowań i możliwości edukacyjnych ucznia, ale realizowany w czasie zajęć edukacyjnych w szkole¹;
- **indywidualny tok nauki** – uczeń może zostać nim objęty w zakresie matematyki bądź innych przedmiotów obowiązkowych według systemu innego niż udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych przewidzianych w planie nauczania dla danej klasy. Uczeń realizujący indywidualny tok nauki może uczęszczać na wybrane zajęcia edukacyjne do danej klasy lub do klasy programowo wyższej, w swojej lub innej szkole, na wybrane zajęcia edukacyjne w szkole wyższego stopnia albo realizować program w całości lub w części we własnym zakresie. Może on realizować w ciągu jednego roku szkolnego program nauczania z zakresu dwóch klas lub więcej oraz może być klasyfikowany i promowany w czasie całego roku szkolnego. Jest to zatem taka forma realizacji obowiązku szkolnego, której celem jest przede wszystkim umożliwienie uczniom szczególnie uzdolnionym przyspieszonego ukończenia poszczególnych etapów kształcenia²;
- **zastosowanie „podwójnej promocji”**, czyli umieszczenie ucznia w klasie programowo wyższej, potocznie zwane przeskakiwaniem klas (Karpińska, Zińczuk, 2011);

1 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. z 2002 r. Nr 3, poz. 28).

2 Ibidem.

- wzbogacanie materiału programowego z zakresu matematyki, tak aby proponowane do rozwiązania problemy matematyczne były odpowiednim wyzwaniem dla ucznia, pobudzały jego aktywność, kreatywność i kompetencje;
- przydzielenie uczniowi osoby eksperta w dziedzinie matematyki lub asystenta nauczyciela (Karpińska, Zińczuk, 2011);
- zajęcia pozalekcyjne na terenie szkoły, np. koła matematyczne;
- prowadzenie nauczania matematyki z dziećmi przejawiającymi uzdolnienia matematyczne na podstawie programów autorskich³ czy eksperymentów pedagogicznych⁴;
- nauka w klasach o profilu matematycznym realizujących rozszerzony program z matematyki;
- nauka w szkołach współpracujących z uczelniami wyższymi. Przykładem takiej placówki jest Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu. Jest to szkoła ponadpodstawowa ogólnokształcąca dla uczniów zdolnych, rekrutowanych z terenu całej Polski. Realizowany jest w niej profil matematyczno-informatyczno-fizyczny dla młodzieży utalentowanej matematycznie. Uczniowie mają możliwość uczestniczenia w wybranych zajęciach uniwersyteckich na prawach studenta, biorą udział w konferencjach, badaniach naukowych i laboratoriach pod opieką kadry naukowej (Limont, 2010, s. 164–165);
- liczne, różnego rodzaju konkursy i olimpiady matematyczne, które mają zasięg międzynarodowy (m.in. „Kangur Matematyczny”, „Matematyka bez granic”, „Genius Logicus” itp.), krajowy (m.in. „Alfik Matematyczny”, „Matematyczne Mistrzostwa Polski Dzieci i Młodzieży Kwadratura Koła”, „Stypendiada Wczesnoszkolna Plusik-Minusik” itp.) lub regionalny (m.in. „Konkurs Matematyczny KOMA”, „Dolnośląskie Mecze Matematyczne”, „Konkurs Matematyczny «Z Pita-

3 Istnieją w Polsce szkoły i przedszkola, które realizują autorski program wspomagania rozwoju umysłowego dzieci i matematycznych uzdolnień E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, m.in. Morska Kraina. Przedszkole i Szkoła Podstawowa w Kołobrzegu – <http://www.morskakraina.kolobrzeg.pl/> (dostęp: 17.11.2014), Prywatna Szkoła Podstawowa „Eureka” w Zalesiu Górnym – <http://szkola-eureka.pl/> (dostęp: 17.11.2014).

4 Taki eksperyment pedagogiczny związany z rozwijaniem uzdolnień matematycznych prowadzony jest w Chorzowie pod nazwą „Klasa eksperymentalna z rozszerzonym programem edukacji matematycznej i plastycznej w zakresie wspomagania dzieci w rozwoju uzdolnień matematycznych”, którego pomysłodawczynią i opiekunem merytorycznym jest E. Gruszczyk-Kolczyńska.

gorasem na Ty» itd.) i są kierowane do uczniów na różnych etapach edukacyjnych⁵.

Istnieją ponadto w z b o g a c o n e p r o j e k t y p o z a s z k o l n e mające na celu wspieranie rozwoju uzdolnień matematycznych uczniów; przykładami takich dobrych praktyk są m.in.: „Zdolni z Pomorza”⁶, „Mazowieckie Centra Talentu i Kariery”⁷, program „DiAMEnT. Dostrzec i aktywizować możliwości, energię, talenty”, Dolnośląski System Wspierania Uzdolnień, z którego inicjatywy uruchomiono konkursy „zDolny Ślązak Gimnazjalista” oraz „zDolny Ślązaczek” czy program pomocy wybitnie zdolnym organizowany przez Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci (Cybis i in., 2013, s. 53–55).

Bez wątpienia, adresatami wymienionych programów nie są wyłącznie bezpośredni beneficjenci, czyli uzdolnieni uczniowie, ale także nauczyciele, szczególnie w zakresie różnego rodzaju sympozjów, konferencji czy studiów podyplomowych⁸. Priorytetowym zadaniem tych różnych inicjatyw jest wysoki poziom przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami uzdolnionymi matematycznie. Nadrzędnym celem jest to, żeby nauczyciele nie tylko znali różne strategie wspierania uzdolnień matematycznych, lecz przede wszystkim realizowali je w duchu konstruktywistycznym. Opisane bowiem w tym artykule strategie pracy z uczniem uzdolnionym matematycznie mogą lokować się zarówno w modelu podającym, jak i konstruktywistycznym. To wysokie kompetencje nauczyciela pozwalają na efek-

5 Dokładne informacje o konkursach matematycznych można znaleźć na stronie internetowej Stowarzyszenia na rzecz Edukacji Matematycznej – <http://sem.edu.pl> (dostęp: 17.11.2014). Znajdują się tam dane o siedmiu konkursach międzynarodowych, 29 konkursach krajowych i aż 92 konkursach regionalnych, które odbywają się na terenie Polski.

6 Pełna nazwa projektu to „Pomorskie – dobry kurs na edukację. Wspieranie uczniów o szczególnych predyspozycjach w zakresie matematyki, fizyki i informatyki”. Jest on realizowany w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, mającego na celu wspieranie uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych o szczególnych predyspozycjach w zakresie matematyki, fizyki i informatyki, polegającego na wypracowaniu regionalnego modelu systemowego wspierania uczniów utalentowanych.

7 Projekt realizowany przez Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli i współfinansowany przez Europejski Fundusz Społeczny. Został stworzony z myślą o szkołach znajdujących się w regionach pozbawionych szerszej oferty edukacyjnej i możliwości rozwoju zainteresowań i talentów dzieci i młodzieży. Działania skierowane są do uczniów zdolnych w zakresie przedmiotów ścisłych, takich jak: matematyka, fizyka, chemia oraz informatyka. Uczniowie, którzy przejdą szczegółowy proces kwalifikacyjny, uczestniczą w półtorarocznym programie cotygodniowych zajęć pozalekcyjnych, a także w wycieczkach, obozach naukowych i innych aktywnościach.

8 W Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie organizowane są studia podyplomowe dla nauczycieli, którzy chcą pogłębić swoją wiedzę i umiejętności w zakresie uzdolnień matematycznych u dzieci.

tywne i skuteczne rozpoznawanie, pobudzanie i rozwijanie tych zdolności poprzez odpowiedni dobór treści nauczania i przede wszystkim właściwe sposoby nauczania oraz kreowania twórczego i bogatego środowiska edukacyjnego.

Jak jednak pokazuje obserwacja rzeczywistości edukacyjnej, dużym problemem jest to, że *de facto* w przypadku wielu z wymienionych strategii kształcenia uczniów uzdolnionych matematycznie korzysta się z przestarzałej metodyki w duchu modelu transmisyjnego, a zmienia się tylko w sposób kosmetyczny głównie zakres treści programowych, które uczeń uzdolniony ma opanować. Myślę, że często popełniane przez nauczycieli w tym zakresie błędy nie wynikają z ich złej woli, małego zaangażowania czy ignorancji, ale z nieuświadamiania sobie nadal pokutujących w szkolnej rzeczywistości przestarzałych, nawykowych schematów kształcenia oraz z braku odpowiedniej wiedzy naukowej i opartego na niej praktycznego przygotowania. Sformułowana przeze mnie konkluzja znajduje swoje uzasadnienie nie tylko w codziennej obserwacji rzeczywistości szkolnej, ale także w wynikach badań własnych⁹.

Badania własne dzieci uzdolnionych matematycznie

Przeprowadzone przeze mnie badania podłużne dzieci uzdolnionych matematycznie były kilkietapowe i wielowątkowe, a niezwykle istotne w nich było poznanie mechanizmów blokujących manifestowanie tych uzdolnień już po kilku miesiącach nauki w szkole.

Śledzenie losów edukacyjnych badanych dzieci polegało między innymi na poznaniu ich środowiska rodzinnego i szkolnego. W tym celu przeprowadziłam systematyczne obserwacje przebiegu edukacji matematycznej¹⁰ organizowanej w klasach, do których uczęszczały badane dzieci, a także zapoznałam się z opiniami nauczycieli i rodziców na temat uzdolnionych dzieci. Podczas całego okresu badań zostały przeprowadzone po trzy obserwacje¹¹ w każdej z osiemnastu klas, do

9 Były to badania podłużne dzieci przejawiających zadatki uzdolnień matematycznych z warszawskich szkół; w pierwszym etapie prowadzone w ramach przygotowywania rozprawy doktorskiej, a następnie kontynuowane już po uzyskaniu przeze mnie stopnia doktora. Badania te zostały zrealizowane dzięki dwóm projektom badawczym w Akademii Pedagogiki Specjalnej: 1. Grant dla młodych naukowców BSTM 4/12-I pt. *Losy matematyczne uzdolnionych dzieci warszawskich szkół na początku nauki szkolnej*; 2. Grant dla młodych naukowców BSTM 3/14-I pt. *Jak kształtują się losy matematycznie uzdolnionych dzieci po trzech latach nauki szkolnej? Kontynuacja badań podłużnych*.

10 Nauczyciele nie byli informowani, że dzieci biorące udział w badaniu podłużnym zostały wytypowane jako posiadające zadatki uzdolnień matematycznych. Zastosowanie takiej procedury miało zapobiec wystąpieniu *s a m o s p e ł n i a j ą c e g o s i ę p r o r o c t w a*.

11 Zastosowałam technikę obserwacji skategoryzowanej, aby zapewnić dokładność pomiaru oraz umożliwić ilościowe opracowanie zbieranych danych.

których uczęszczały badane dzieci. W rezultacie uczestniczyłam w 54 zajęciach z matematyki, podczas których obserwowałam funkcjonowanie badanych uczniów uzdolnionych matematycznie na tle ich rówieśników z klas oraz pracę nauczycieli.

Biorąc pod uwagę temat niniejszego artykułu oraz ograniczenia formalne, zaprezentuję jedynie wycinek uzyskanych wyników, który dobrze ilustruje przedstawione tezy mojego wyводу¹². Otrzymane dane pokazują, że dzieci, które przed rozpoczęciem edukacji szkolnej wykazywały się zadatkami uzdolnień matematycznych, po dwóch latach nauki nie prezentują już w wielu przypadkach tak wysokiego poziomu wiedzy i umiejętności matematycznych. Ponadto przestają manifestować wiele ważnych „cech umysłu” – kluczowych w kontekście uzdolnień matematycznych – w porównaniu z poziomem prezentowanym na starcie edukacyjnym. Dzieci te stały się mniej twórcze, wykazują mniejsze poczucie sensu i słabszą motywację do nauki matematyki. Na początku nauki szkolnej bowiem zdecydowana większość dzieci z badanej grupy wykazywała entuzjastyczne nastawienie do edukacji matematycznej, jednak już pod koniec drugiego roku kształcenia nastawienie połowy z nich uległo radykalnej zmianie. Początkowo większość badanych wykazywała się kreatywnością w układaniu zadań matematycznych, ale już w klasie drugiej poziom tej kreatywności spadł. Co więcej, w przypadku ponad jednej trzeciej drugoklasistów można mówić o osłabieniu poczucia sensu, czyli umiejętności krytycznego analizowania czynności matematycznych przy rozwiązywaniu zadań standardowych, a u ponad jednej piątej – przy rozwiązywaniu zadań celowo źle skonstruowanych (Skarbek, 2015).

Szukając wyjaśnień dla zaobserwowanego zjawiska, poddałam analizie czynniki związane ze sposobami kierowania procesem uczenia przez nauczycieli podczas szkolnej edukacji matematycznej. Jak się okazało, badani nauczyciele wykazywali się małą elastycznością i kreatywnością w prowadzeniu edukacji matematycznej. Co gorsza, popełniali liczne błędy metodyczne, skupiając się wyłącznie na przekazywaniu wiedzy, najczęściej korzystając z jednolitych form nauczania i metod podających, ograniczając aktywność swoich uczniów do rozwiązywania zadań z zeszytów ćwiczeń, zwykle pseudoproblemowych. Rzadko organizowali pracę zespołową, nieumiejętnie stosowali wzmocnienia, hamując w ten sposób ciekawość poznawczą dzieci. Poczynione obserwacje pokazały, że nauczyciele nie stworzyli uczniom wystarczających warunków do gromadzenia odpowiedniej ilości doświadczeń logicznych, aby mogli oni samodzielnie konstruować własną wiedzę. Często obserwowana aktywność nauczyciela podczas edukacji matematycznej ograniczała się do kształcenia biegłości rachunkowej, brakowało sytuacji proble-

12 Zainteresowanych Czytelników odsyłam do prac zawierających szczegółowy opis przeprowadzonych badań, analiz uzyskanych wyników i interpretacji, a także praktycznych rekomendacji (zob. Skarbek, 2014, 2015, 2016, 2018; Skarbek, Zalewska, 2016).

nowych, przy rozwiązywaniu których dzieci mogłyby rozwijać własne strategie rozwiązywania zadań, stosować nie tylko algorytmiczne, ale i heurystyczne sposoby postępowania.

Zdecydowana większość obserwowanych nauczycieli realizowała jedynie minimum określone w podstawie programowej, średnio tylko co trzeci wychodził ponad zakres podstawowy. Większość z nich, co prawda, dawała dzieciom do rozwiązywania zadania spoza pakietów edukacyjnych, ale poświęcała na to tylko niewielki wycinek czasu, a proponowane zadania były mało złożone. Nie odnotowałam, żeby nauczyciele polecali dzieciom wykonywanie zadań niestandardowych, np. zawierających pułapki, co służy rozwijaniu bardziej złożonych umiejętności matematycznych.

Skrajne stanowisko prezentowała ta część nauczycieli, którzy nie zostawiali dzieciom przestrzeni dla samodzielnego dochodzenia do rozwiązania, lecz od razu podawali gotowy przepis na rozwiązanie. Duża grupa nie stosowała zasady indywidualizacji wobec dzieci o znakovitych umiejętnościach i wiedzy matematycznej, co powodowało osłabienie motywacji i ciekawości poznawczej.

Podsumowując, w odniesieniu do przytoczonych wyników badania pewne jest, że programy dedykowane uczniom uzdolnionym matematycznie powinny być opracowane i realizowane nie w duchu tradycyjnego, podającego modelu kształcenia, ale modelu konstruktywistycznego – opartego na kształceniu problemowym, interdyscyplinarnym, gdzie ważna jest aktywna postawa uczącego się i jego krytyczne myślenie, a zadaniem nauczyciela jest stwarzanie odpowiedniego środowiska edukacyjnego. W świetle dokonanej diagnozy omówię teraz główne filary konstruktywistycznego modelu kształcenia dzieci uzdolnionych matematycznie.

Konstruktywistyczny model kształcenia w pobudzaniu rozwoju dziecięcych uzdolnień matematycznych

Głównym założeniem konstruktywistycznej teorii uczenia się jest to, że uczeń to jednostka aktywna, która konstruuje w swoim umyśle system znaczeń w interakcji ze środowiskiem, a nie po prostu zapamiętuje wiedzę (Nowak-Łojewska, 2015). Wiedza jednostki tworzona jest w drodze osobistych i badawczych działań. W takim procesie poznania obrazy umysłowe świata są niepowtarzalne i unikatowe, ponieważ jednostka „nie odzwierciedla w umyśle rzeczywistości, ale tworzy jej konstrukty” (Klus-Stańska, 2009, s. 60–61).

Kluczowe w całym procesie jest samodzielne wykonywanie czynności przez dziecko, ale swobodna, nieukierunkowana aktywność ucznia nie jest wystarczająca. Poprzez metody aktywne musi on mieć stworzone warunki do obserwowania, doświadczania, eksperymentowania, po których jest czas na niezbędną

refleksję, podsumowanie, zastanowienie się nad efektem wykonanych czynności, weryfikację postawionych pytań i przypuszczeń oraz wyciągnięcie wniosków (Semadeni, 2016).

Podstawową rolę w rozwoju stanowią pojęcia potoczne, jakie jednostka tworzy w procesach wczesnej aktywności poznawczej, oraz strategie nadawania znaczeń, które później przekształcają się w pojęcia naukowe. Proces uczenia się nie polega na przyswajaniu treści przekazywanych przez nauczyciela, ale jest samodzielną i aktywną „konstrukcją i rekonstrukcją umysłowych modeli rzeczywistości”. Najistotniejsze w owym „nadawaniu znaczeń rzeczywistości” jest rozwiązywanie problemów i obserwacja podejmowanych przez ucznia działań. Nauczyciel w tym procesie czuwa nad porządkiem pracy, zachęca pytaniami, okazuje zainteresowanie i uznanie dla rozwiązań wypracowanych przez podopiecznych. Dzieci mają w tym podejściu prawo do popełniania błędów, ponieważ jest to ważny element procesu badawczego (Klus-Stańska, 2009, s. 61).

Nauczanie matematyki w ramach modelu konstruktywistycznego powinno być zatem traktowane w kategoriach procesu, w którym konstruowanie matematycznych pojęć wynika z aktywności uczniów i wyrasta z indywidualnego badania przez nich problemów. Dziecko nie dostaje gotowej wiedzy matematycznej od nauczyciela, ale stawiane jest wobec problemu matematycznego. Musi wtedy poszukać rozwiązań poprzez zadawanie pytań, stawianie hipotez i ich weryfikowanie z uwzględnieniem osobistego doświadczenia, w ten sposób budując własne struktury wiedzy. Takie podejście przyczynia się do rozumienia pojęć matematycznych, a nie tylko do nietrwałego przyswojenia sobie definicji matematycznych (Nowak-Łojewska, 2015). Wiedza matematyczna musi się wywodzić z osobistych, praktycznych doświadczeń dziecka, z których bierze swój początek intuicyjne rozumienie sensu matematycznych pojęć, a dopiero potem od praktycznego i życiowego sensu stopniowo powinna przechodzić w wiedzę naukową, składającą się z ogólniejszych, abstrakcyjnych schematów umysłowych. Z tego też powodu niezwykle istotne jest, żeby matematyka szkolna miała sens dla dziecka, była mu bliska życiowo, związana z działaniami przez nie podejmowanymi i wyrażona w jego języku (Semadeni, 2016).

Rozwojowi nowych struktur poznawczych sprzyja pojawienie się konfliktu poznawczego, czyli pewnej niezgodności między tym, co uczeń obserwuje, i tym, co do tej pory wiedział na temat jakiegoś zagadnienia matematycznego. Taka sytuacja skłania do zastanowienia się, roznieca ciekawość, inspirowane do szukania wyjaśnienia. Dziecko może postępować wtedy jak mały badacz, który eksploruje otoczenie, aby sprawdzić, jak jest w rzeczywistości. Takie działania można inicjować, modyfikując kontekst i sposób sformułowania problemu matematycznego i w ten sposób rozwijając elastyczność myślenia matematycznego (Semadeni, 2016).

Chcąc zatem stwarzać odpowiednie warunki do uczenia się dla dzieci przejawiających zadatki uzdolnień matematycznych, należy stawiać przed nimi

zagadnienia, problemy, które będą wywoływały dysonans poznawczy w ich dotychczasowych strukturach wiedzy, co zachęci je do podejmowania praktycznego działania, wnikliwej obserwacji, eksperymentowania, poszukiwania wyjaśnień i budowania własnych strategii intelektualnych. Należy wtedy korzystać z aktywizujących form pracy, dzięki którym uczeń będzie mógł konstruować swoją wiedzę w sposób dynamiczny, na różnych poziomach reprezentacji umysłowych, tworzyć sieć powiązań pomiędzy pojęciami wywiedzioną ze zrozumienia, a nie jedynie mechanicznie przyswajać wiadomości, które pozostają w zdeintegrowanej strukturze (Nowak-Łojewska, 2015).

W podejściu konstruktywistycznym nauczyciel chce zrozumieć punkt widzenia ucznia, uwzględniając jego uprzednie doświadczenie, co niejednokrotnie jest warunkiem pomyślnego przebiegu procesu konstruowania przez dziecko własnych struktur wiedzy. Poznanie przez nauczyciela stanowiska ucznia wobec zadania, jego opinii, sposobu widzenia sytuacji problemowej, stworzenie mu przestrzeni do refleksji i pozostawienie decyzyjności w sposobie dojścia do rozwiązania powoduje, że uczeń krytycznie poszukuje różnych rozwiązań, jest kreatywny, uwzględnia wielość interpretacji, analizuje i przewiduje różne możliwości (Nowak-Łojewska, 2015). Niezwykle istotne jest tu rozpoznawanie przez nauczyciela potrzeb dzieci związanych z ich zainteresowaniami matematycznymi przejawianymi nie tylko w sytuacjach szkolnych, ale także w codziennym życiu. Ciekawość poznawcza wobec zagadnień matematycznych ujawnia się w dziecięcym sposobie eksplorowania otoczenia, zadawanych pytaniach, obserwacji procesów zachodzących w środowisku (Nowak-Łojewska, 2015).

Podsumowując, w rozwijaniu zachowań znamionujących uzdolnienia matematyczne u dzieci zgodnie z założeniami konstruktywistycznego modelu kształcenia należy odwoływać się na pierwszym etapie do sytuacji konkretnych, realistycznych dla dzieci, wypływających z ich doświadczeń oraz wiedzy osobistej zdobytej także poza szkołą. Dbając o stworzenie dzieciom przestrzeni do własnych poszukiwań, rozbudzając ich aktywność i ciekawość poznawczą, buduje się dziecięcą motywację, zaangażowanie i zapał do zajmowania się matematyką. Bardzo ważne jest także pozostawienie dzieciom swobody w wyborze metody szukania rozwiązania, zachęcanie do manipulowania na konkretach, dzięki czemu same określą poziom, na jakim są w stanie w danej chwili zrozumieć badane zjawisko i opisać je w dostępny dla siebie sposób. Dopiero w dalszej kolejności będzie zasadne uzupełnienie tego językiem symboli.

Takie zdobywanie kompetencji matematycznych w toku działania i osobistego doświadczania z wykorzystaniem metody problemowej powoduje, że matematyka jawi się dzieciom jako niezwykle interesująca, nie wzbudza obaw i lęku przed porażką. Dzieci stają się bardziej samodzielne, krytyczne, twórcze i elastyczne w myśleniu (Nowak-Łojewska, 2015).

Podsumowanie

Do najczęstszych propozycji edukacyjnych skierowanych do uczniów uzdolnionych matematycznie stosowanych w ramach szkolnictwa powszechnego należą: strategia wzbogacania programów, obejmująca m.in. zajęcia na wyższym poziomie, niż wynika to z wieku metrykalnego, kształcenie zindywidualizowane, czyli indywidualne programy nauczania, strategia rozwijania myślenia twórczego oraz najbardziej rozpowszechniona – strategia przyspieszania, umożliwiająca szybszą promocję do klasy wyższej. Można się także spotkać z jeszcze innym rozwiązaniem mającym na celu wspieranie rozwoju uczniów uzdolnionych stosowanym w systemie edukacyjnym, a mianowicie – z kształceniem i doskonaleniem zawodowym nauczycieli. System pozaszkolnych oddziaływań obejmuje również współpracę z różnymi ośrodkami, stowarzyszeniami, fundacjami itp. (Dyrda, 2012, s. 121).

Pamiętając, że najbardziej skutecznymi sposobami rozwijania uzdolnień matematycznych są zawsze te „skrojone na miarę” indywidualnych potrzeb, zainteresowań i zdolności konkretnego dziecka (zob. Lubiński, Benbow, 2006; Lupkowski-Shoplik i in., 2003), nieodzowne jest zatem rozwijanie uzdolnień matematycznych w ramach konstruktywistycznego modelu kształcenia, gdzie nacisk położony jest na proces, a nie jedynie na efekt kształcenia. Wiedza matematyczna jest konstruowana w umyśle dziecka w wyniku jego aktywnego działania, w interakcji ze środowiskiem edukacyjnym. Nie można przekazać dziecku wiedzy na temat zagadnień matematycznych wyłącznie poprzez pokazy i słowne objaśnienia (Semadeni, 2016).

Nauczyciel w tym procesie występuje w roli facylitatora, który pobudza aktywność matematyczną ucznia, zachęca do patrzenia „matematycznymi oczami” i organizuje mu warunki do uczenia się, stwarza sytuacje edukacyjne, które są dla dziecka wyzwaniem, bo wzbudzają ciekawość poznawczą i prowokują do myślenia (Nowak-Łojewska, 2015). Ponadto wykorzystanie strategii konstruktywistycznej w edukacji matematycznej dzieci przejawiających zadatki uzdolnień matematycznych rozwija wyobraźnię matematyczną, oryginalność i elastyczność myślenia (Nowak-Łojewska, 2015).

Na koniec warto, jako podsumowanie, wymienić siedem czynników wyróżnionych przez J. Renzulliego, które zdaniem tego autora warunkują pomyślne realizowanie przez placówkę edukacyjną programu rozwijającego uzdolnienia uczniów, także w dziedzinie matematyki (Renzulli, 1975, za: Eby, Smutny, 1998, s. 141). Są to: odpowiednia selekcja i przeszkolenie kadry nauczycielskiej, precyzyjne zaprojektowanie treści i metod kształcenia, które skutecznie pobudzać będą wszechstronny rozwój uczniów, stosowanie trafnych i rzetelnych metod identy-

fikowania uzdolnień, szczegółowe określenie założeń i celów przyjętych programów, systematyczne przeprowadzanie ewaluacji prowadzonych projektów i programów, jasny podział odpowiedzialności, a także stworzenie atmosfery współpracy wśród personelu placówki. Do wymienionych czynników dodałabym jeszcze jeden ważny element, a mianowicie zaangażowanie rodziców we wspólną pracę nad rozwijaniem matematycznych talentów ich dzieci.

Bibliografia

- Cybis N., Drop E., Rowiński T., Ciecuch J. (2013), *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Dyrda B. (2012), *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Eby J. W., Smutny J. F. (1998), *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, tłum. K. Konarzewski, WSiP, Warszawa.
- Karpińska A., Zińczuk M. (2011), *Indywidualizacja procesu nauczania – teoretyczno-dydaktyczne ujęcie problemu*, [w:] *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja, uzdolnienia, refleksja nauczyciela*, red. E. Skrzetuska, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Limont W. (2010), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Sopot.
- Lubinski D., Benbow C.P. (2006), *Study of Mathematically Precocious Youth After 35 Years: Uncovering Antecedents for the Development of Math-Science Expertise*, „Perspectives on Psychological Science (Association for Psychological Science)”, t. 1, nr 4, s. 316–345, <https://my.vanderbilt.edu/smpy/files/2013/01/DoingPsychScience2006.pdf> (dostęp: 13.11.2014).
- Lupkowski-Shoplik A., Benbow C., Assouline S., Brody L. (2003), *Talent Searches: Meeting the Needs of Academically Talented Youth*, [w:] N. Colangelo, G. Davis, *Handbook of Gifted Education*, Allyn & Bacon, <http://www.davidsongifted.org/Search-Database/entry/A10468> (dostęp: 12.11.2014).
- Nowak-Łojewska A. (2015), *Wybrane obszary edukacji matematycznej dzieci*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, <http://www.bc.ore.edu.pl:761> (dostęp: 3.07.2017).
- Renzulli J. (1975), *Identifying key features in programs for the gifted*, [w:] *Psychology and Education of the Gifted*, red. W. Barbe, J. Renzulli, Irvington Publishing, New York.
- Semadeni Z. (2016), *Podejście konstruktywistyczne do matematycznej edukacji wczesnoszkolnej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/845/Semadeni_Konstruktywizm.pdf (dostęp: 3.07.2017).
- Skarbek K. (2014), *Dzieci uzdolnione matematycznie na początku nauki szkolnej*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Szkoła – przemiany instytucji i jej funkcji*, t. 9, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Skarbk K. (2015), *Losy matematycznie uzdolnionych dzieci warszawskich szkół na początku nauki szkolnej*, niepublikowana rozprawa doktorska, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Skarbk K. (2016), *Uczeń uzdolniony matematycznie w opinii nauczycieli wczesnej edukacji*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji kreatorem środowiska edukacyjnego dziecka*, red. E. Płóciennik, D. Radzikowska, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Skarbk K. (2018), *Kreowanie środowiska edukacyjnego dzieci uzdolnionych matematycznie*, [w:] *Wartości – Edukacja – Przemiany. Inspiracje dla teorii i praktyki społecznej*, red. K. Czykier, T. Sosnowski, T. Bajkowski, Białystok.
- Skarbk K., Zalewska J. (2016), *Edukacja dzieci uzdolnionych matematycznie – potrzeby uczniów, działania nauczycieli a szkolna rzeczywistość*, [w:] *Szkoła. Wspólnota dążeń?*, red. A. Minczanowska, A. Szafrńska-Gajdzica, M. J. Szymański, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Noty o Autorach

Anna Buła – dr, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Wieków Dziecięcego, Łódź

Wiesława Leżańska – dr hab., prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Wieków Dziecięcego, Łódź

Elżbieta Płóciennik – dr, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Wieków Dziecięcego, Łódź

Karolina Skarbek – dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji, Katedra Pedagogiki Małego Dziecka, Warszawa

Joanna Sosnowska – dr hab., Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Historii Wychowania i Pedagogiki, Łódź

Krzysztof J. Szmidt – prof. dr hab., Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Zakład Pedagogiki Twórczości, Katedra Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości, Łódź

Bogusław Śliwerski – prof. dr hab., dr h.c., Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Teorii Wychowania, Łódź

Marta Uberman – dr hab., prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, Rzeszów

Jovita Vaškevič-Buś – dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Wydział Pedagogiczny, Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej, Kraków

Alina Wróbel – dr hab., prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Teorii Wychowania, Łódź

