

HORYZONTY DZIECIĘCYCH ZNACZEŃ

Granice – rozpoznania – perspektywy

pod redakcją
Moniki Wiśniewskiej-Kin
Jolanty Bonar
Anny Buły

WCZESNA EDUKACJA



HORYZONTY DZIECIĘCYCH ZNACZEŃ

Granice – rozpoznania – perspektywy



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

HORYZONTY DZIECIĘCYCH ZNACZEŃ

Granice – rozpoznania – perspektywy

pod redakcją
Moniki Wiśniewskiej-Kin
Jolanty Bonar
Anny Buły

WCZESNA EDUKACJA

 WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2019

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

RECENZENT

Agnieszka Nowak-Łojewska

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.08554.18.0.K

Ark. wyd. 9,8; ark. druk. 11,25

ISBN 978-83-8142-231-4

e-ISBN 978-83-8142-232-1

<https://doi.org/10.18778/8142-231-4>

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 (<i>Monika Wiśniewska-Kin, Jolanta Bonar, Anna Buła</i>)	7
Dorota Klus-Stańska Formatowanie dziecka i dzieciństwa. Kontrowersje wokół rozumienia rozwoju w diagnostycznym paradygmacie pedagogiki	13
Ewa Filipiak Strategie badań rozwoju i uczenia się dzieci: podejście kulturowo-historyczne	33
Jolanta Zwiernik Partycypacyjne badania dzieci jako proces emancypacyjny	47
Renata Michalak Istota i natura uczenia się dzieci w perspektywie ucieleśnionego poznania . .	63
Jolanta Bonar, Monika Wiśniewska-Kin Wyzwalanie dziecięcych sposobów konceptualizacji świata na przykładzie analizy znaczenia pojęcia <i>h o r y z o n t</i>	79
Jan Amos Jelinek Mała astronomia. Wyobrażenia Układu Słonecznego u dzieci 5-letnich . .	93
Małgorzata Zalewska-Bujak Prawdy i mity o miejscu dziecka w centrum działań nauczyciela – w perspektywie nauczycielskich narracji i teorii Pierre’a Bourdieu	109
Ewa Kochanowska Uczenie się we współpracy w klasie – (nie)możliwe obszary działań nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej	123

Edyta Ćwikła

Przykład oceniania kształtującego w edukacji wczesnoszkolnej jako element motywowania ucznia do nauki	137
---	-----

Paulina Gieroń, Sandra Wilczek

Wykorzystanie materiału rozwojowego Marii Montessori do tworzenia stymulującej przestrzeni edukacyjnej w przedszkolu	151
--	-----

Karolina Macuga, Anna Kowalczyk, Maja Walęciak

Wspomaganie rozwoju zmysłów dziecka – ścieżka sensoryczna	169
---	-----

Noty o Autorach	179
-----------------------	-----

Wstęp

Tytuł książki *Horyzonty dziecięcych znaczeń. Granice – rozpoznania – perspektywy* zrodził się z pogłębionego namysłu. Podejmując wielokrotne rozmowy o istocie i znaczeniu współczesnych debat poświęconych dziecku i wczesnej edukacji, planowaliśmy zainicjować wydarzenie na miarę *Nowych Horyzontów*: odkrywcze intelektualnie, nowatorskie metodologicznie, interdyscyplinarne. Stąd też w *Horyzontach* wyraźnie uwidacznia się „pograniczność” i tworzenie konstrukcji badawczych: psychologiczno-, socjologiczno-, językoznawczo-edukacyjnych.

Wielość punktów widzenia, z jakich autorzy patrzą na temat rozumienia znaczenia z perspektywy dzieci, miała dla nas szczególne znaczenie: na styku dyscyplin powstają bowiem najciekawsze idee.

Gotowe do wyzwalania efektu synergii powodowanej wzajemnym inspirowaniem się, nie próbowałyśmy zaproponowanych tekstów wcisnąć w ramy jednej teorii. Okazało się jednak, że mimo odmiennego pojmowania interesującej nas problematyki w większości autorzy ujmują ją z perspektywy interpretatywnej. Ta uobecniona w tekstach idea podejścia jakościowego uświadomiła nam po raz kolejny, że zainteresowanie dziecięcymi znaczeniami nie ma prostych odniesień do zagadnień podejmowanych w tradycji ilościowych badań pedagogicznych. Z tekstów wynika, że obowiązujące w badaniach ilościowych rygory i standardy często nie stanowią wystarczającego zaplecza metodologicznego i nie dostarczają instrumentarium adekwatnego do dynamicznego procesu wyzwalania znaczeń z perspektywy dziecka. Typowe dla opisanych w prezentowanym tomie tekstów jest przyjęcie przez autorów kilku fundamentalnych założeń:

- prawda jest uczłowieczona, z założenia zatem nie musi mieć statusu prawdy obiektywnej. Powstaje w trybie intersubiektywnego postępowania interpretacyjnego. Dotyczy bowiem ludzkiej aktywności poznawczej – z natury naznaczonej subiektywizmem na poziomie semantyki i pragmatyki – która zawiera w sobie odmienne intencje podmiotów, różne

punkty widzenia i perspektywy, różne postawy i wyznawane wartości, a także różne sposoby kategoryzacji w ustalaniu znaczeń (oparte m.in. na kryteriach prototypu, profilu, podobieństwa);

- wiedza nie jest dana, nie służy formułowaniu praw pomocnych w kontrolowaniu i przewidywaniu zjawisk, ale jest kreacją ludzkiego umysłu, służy interpretacji i tworzeniu znaczeń;
- badacz nie ma bezpośredniego dostępu do rzeczywistości, jest ona rozpoznawana zawsze za pośrednictwem wyrażanego głównie poprzez język kulturowego obrazu świata. Nie ma więc jednej prawdziwej wykładni rozumienia danego fragmentu świata.

Typ, charakter, sposób organizowania badań właściwych podejściu jakościowemu mają szczególne znaczenie w rzeczywistości edukacyjnej, jeśli się ją widzi w całej złożoności i zmienności oddziaływań, skomplikowanych uwikłań i wielowymiarowych skutków, a więc jako pole różnorodnie zdeterminowanych zdarzeń. Dlatego też zależało nam na tym, aby teksty zogniskowane wokół trzech obszarów problemowych: **granice – rozpoznania – perspektywy** ukazywały strategie wychodzenia poza usankcjonowane tradycją granice pedagogicznego myślenia, rozpoznawały trudności, bez których nie sposób określić kierunku poszukiwań, oraz wyznaczały perspektywy na przyszłość. Zrekonstruowanie tych znaczeń pozwala bowiem przełożyć na praktykę myślenie o edukacji, które zmniejsza katastrofalny rozdział między skutkami działań edukacyjnych a rzeczywistymi potrzebami współczesności.

Wyprowadzoną z tych wątków refleksję inicjuje tekst Doroty Klus-Stańskiej o wyrażnie krytyczno-emancypacyjnym nachyleniu. Autorka, włączając się do prowadzonej na świecie, choć w Polsce niemal nieobecnej, dyskusji z diagnostycznym paradygmatem pedagogiki, wnikliwie identyfikuje skutki definiowania rozwoju w semantyce normatywnie ukierunkowanego przyrostu. Ustalanie wymaganych podobieństw między dziećmi dotyczących treści, zakresu i czasu występowania tak zwanych zmian rozwojowych prowadzi do hierarchizowania charakterystyk dzieci. Wyznaczają one ujednolicające kierunki i limity zakresów aktywności sugerowanych dzieciom, w rezultacie prowadząc do ukształtowania wszystkich dzieci zgodnie z założoną sylwetką poznawczą, emocjonalną oraz społeczną.

Przyjęty w tekście model analizy nie tylko uruchamia przestrzeń do myślenia o granicach w psychologizowanym profilowaniu dziecka i dzieciństwa, ale także formułuje trafne rozpoznania kontrowersyjności i problematyzacji pojęcia rozwoju oraz wskazuje nowatorskie kontrkoncepty. Jedną z nich jest konstruktywizm L. Wygotskiego, inspirująco zobrazowany w artykule Ewy Filipiak. Jest on przykładem na to, że w Polsce zdarzają się dobre praktyki pogłębionego uprawiania teorii Wygotskiego w pedagogice wczesnej edukacji (o czym zaświadcza powołane

Laboratorium Zmiany Edukacyjnej – Centrum Badań nad Rozwojem i Uczeniem się). Realizowane w nim projekty torują drogę wyprowadzonym z założeń Wygotskiego procedurom metodologicznym: eksperymentowi nauczającemu i genetycznemu oraz metodzie podwójnej stymulacji.

Inną inspirującą perspektywę metodologiczną przywołuje Jolanta Zwiernik. Szczegółowo opisując cztery zróżnicowane strategie w badaniach dziecka i dzieciństwa (badania na dzieciach, nad dziećmi, z dziećmi oraz prowadzone przez dzieci), wykazuje odmienność podejść do dziecięcych dyskursów, uobecniających się w edukacyjnej kulturze funkcjonalistyczno-behawiorystycznej oraz krytyczno-emancypacyjnej. Szczególne znaczenie autorka nadaje partycypacyjnym badaniom z dziećmi (*participatory research with children*). Dowartościowują one tkwiący w dzieciach potencjał, zmierzają do rozpoznania ich zasobów intelektualnych, emocjonalnych i społecznych. Rodzą pytania o to: (1) z jakiego punktu widzenia wczesna edukacja pokazuje obraz szkolnego świata – z perspektywy dziecka czy raczej dorosłego, (2) czy możliwe jest wpisanie w dyskurs edukacyjny różnych punktów widzenia, otwierających na względność prawdy oraz poszanowanie inności i odrębności.

Odmienne procesy objaśniania świata odsłoniły badania w ramach nauk o poznawaniu. Analizy procesów poznawczych na gruncie kognitywizmu zaowocowały ważnym ustaleniem: wśród sposobów pozyskiwania wiedzy o rzeczywistości pojawiła się teoria ucieleśnionego poznania (*embodied-embedded mind*). Z artykułu Renaty Michalak wynika, że aby rozpoznać zróżnicowane mentalne reprezentacje rzeczywistości, należy zrozumieć samą naturę ludzkiego poznania. Jak zauważa autorka, kognitywiści, podejmując próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie: jak to się dzieje, że dzieci się uczą, dostarczyli odkrywczych ujęć. Ich badania potwierdzają, że trudności, jakie napotykać dzieci w rozumieniu i ujmowaniu świata, nie wynikają z braku zdolności wykonywania operacji logicznych, lecz mają źródło w doświadczeniach cielesnych oraz relacjach, w jakie wchodzi organizm ze środowiskiem społeczno-kulturowym. Dziecięce sposoby osławiania świata dokonują się więc przy uwzględnieniu elementów ludzkiego ciała i ucieleśnionego (*embodiment*) doświadczenia. Umysł tworzy nieustannie uaktualniane, hipotetyczne modele ciała i środowiska. Ucieleśnione doświadczenia ludzi rzucają światło na sposób, w jaki symbole językowe lub inne są zakorzenione i mają znaczenie dla ludzi w ich codziennym życiu.

Powyższe założenia tworzą nowe tło dla tekstów o charakterze badawczym (Jolanty Bonar, Moniki Wiśniewskiej-Kin oraz Jana A. Jelinka). Docierając do rozumienia znaczeń wybranych obszarów rzeczywistości z perspektywy dzieci, zorientowani interpretatywnie badacze poszukują odpowiedzi na pytania:

- W jaki sposób w wypowiedziach dziecięcych współlistnieją dwie przestrzenie: utrwalona w języku i zawarta w wiedzy społecznej?

- Jakie światy „kryją” się za dziecięcymi sposobami kategoryzacji?
- W jaki sposób wybór modelu kategoryzacji oraz subiektywnych sposobów wartościowania zjawisk profiluje spojrzenie na świat z perspektywy dzieci?

Tak spopularyzowany namysł każe inaczej spojrzeć na możliwości poznawcze dzieci. Autorzy tekstów zwracają uwagę przede wszystkim na procesualny charakter uczenia się – stopniowe, subiektywne otwieranie się znaczeń w wyniku indywidualnie doświadczanego – przeprowadzanego na różne sposoby – kategoryzowania, profilowania i wartościowania. Uczenie się nie ma więc charakteru mechanicznego, a wiedza nie ma postaci gotowej, skończonej. Sednem procesu edukacyjnego staje się zatem tworzenie subiektywnych sposobów opisywania rzeczywistości, odkrywania, interpretowania i uzgadniania sensu, rozwijania postaw poszukujących, badawczych, samodzielności poznawczej. W tej koncepcji nie mieści się już przeświadczenie, że edukacja szkolna polega na przyswajaniu wiedzy gotowej, do czego wystarczy sprawny nauczyciel i dobry podręcznik.

Ten postulat sformułowały w swoich tekstach autorki: Małgorzata Zalewska-Bujak, Ewa Kochanowska oraz Edyta Ćwikła. W ich tekstach akcent położony na problematykę upośrednianego uczenia się, rozumianego jako wzajemne uczenie się od kogoś i przy udziale kogoś, mające charakter kulturowy, wspierający, a nie schematyzujący, indoktrynujący, skłania do krytycznej oceny dyskursu szkolnego, który umacnia i upowszechnia narzucone sposoby myślenia i mówienia. Wpisane w programy, podręczniki oraz praktykę szkolną dydaktyczne uprzedzenie każe patrzeć na dziecko z zewnątrz, z perspektywy trzeciej osoby, co udaremnia próby zrozumienia dziecięcych sposobów postrzegania i interpretowania rzeczywistości. Potwierdzają to badania przeprowadzone przez Małgorzatę Zalewską-Bujak. Systemowe uwikłanie nauczycieli wymusza na nich koncentrację na realizowaniu odgórnie narzuconych dyrektyw. W wyniku takich nacisków nie tylko tracą oni swoją zawodową autonomię, ale też prodziecięcą orientację własnych działań.

Podlegając instytucji, uczeń zazwyczaj nieświadomie poddaje się ustanowionym w dyskursie szkolnym znaczeniom. To, jak dziecko w roli ucznia rozumie rzeczywistość i kim się w niej staje, zależy więc nie tylko bezpośrednio od „gotowości” umysłowej i indywidualnego wysiłku intelektualnego, ale również, pośrednio, od środowiskowych sposobów kreowania warunków do uczenia się (tutoringu rówieśniczego oraz oceniania wspierającego).

Oddziaływania czynników usztywniających i blokujących dyskurs dziecięcy można uniknąć, stwarzając w procesie kształcenia miejsce dla perspektywy dziecięcej oraz osobistej wiedzy dziecka, porządkującej jego codzienne doświadczenie życiowe. Odrzucając przekonanie o ograniczonych (rozwojowo) dziecięcych kompetencjach poznawczych, decydującą rolę należy przyznać środowisku edukacyjnemu i oddziaływaniom społeczno-kulturowym, w tym porozumiewaniu się w środowisku rówieśników i dorosłych.

Nie wszystkie artykuły opublikowane w prezentowanym tomie reprezentują jednakowy poziom, nie wszystkie też w jednakowym stopniu nawiązują do tematyki zainicjowanej debaty. Obok prac wytrawnych badaczy i znawców wczesnej edukacji, przynoszących wielostronne i oryginalne ujęcia (jak te o diagnostycznym paradygmacie pedagogiki Doroty Klus-Stańskiej, paradygmacie „znaczenia słowa” Ewy Filipiak, paradygmacie ucieleśnionego poznania Renaty Michalak czy propozycji partycypacyjnych badań dzieci Jolanty Zwiernik) znalazły się też prace młodych autorów, którzy nie zawsze potrafili przekazać refleksje w pełni pogłębione. Drukujemy je jednak w nadziei, że fakt ten stanie się dla nich zachętą do dalszej pracy intelektualnej, a doświadczanie codzienności w przestrzeni Przedszkola Uniwersytetu Łódzkiego dostarczy w przyszłości odkrywczych przemyśleń, które staną się początkiem kolejnych edycji *Horyzontów*.

Całość rozważań rozpisana jest w dwóch tomach. W pierwszym przedmiot zainteresowania zogniskowany jest wokół obrazu dziecka i dzieciństwa, czyli zespołu dziecięcych doświadczeń, przeżyć i działań.

Przestrzeń dla drugiego tomu dociekań badawczych uruchamia krytyczny namysł wokół opisanych przez Bogusława Śliwerskiego nurtów obecnych w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem, a także szeroko ujętej refleksji nad kreatywnością pojmowaną jako dziecięce odczytywanie, rozpoznawanie i wymyślanie świata.

Monika Wiśniewska-Kin, Jolanta Bonar, Anna Buła

Dorota Klus-Stańska

Formatowanie dziecka i dzieciństwa Kontrowersje wokół rozumienia rozwoju w diagnostycznym paradygmacie pedagogiki¹

Wprowadzenie

Rozwój jest kategorią o specyficznym sposobie funkcjonowania teoretycznego na gruncie nauk pedagogicznych i psychologii. W większości przypadków jego rekonstrukcja semantyczna każe go wiązać z pozytywnie nacechowanymi charakterystykami, takimi jak: potencjał, rozkwit, spełnienie, polepszenie się, wejście na wyższy poziom. To zapewnia rozwojowi wysoką pozycję jako potencjalnemu przedmiotowi zainteresowań badaczy i praktyków, a wśród tych ostatnich zarówno nauczycieli, jak i diagnostów oraz terapeutów. Ale to również wycisza ewentualne niepokoje i krytycyzm, niweluje kontrowersje, wygasza krytyczną refleksję. Tymczasem pojęcie rozwoju dobrze wpisuje się w grupę „pulsujących kategorii”, jak J. Rutkowiak określiła te pojęcia, które są silnie teoriiotwórcze, a których znaczenie zmienia się w zależności od kontekstu, w jakim występują. Odzwierciedlają one aktualną mapę myśli pedagogicznej z naciskiem na jej tymczasowość i otwarcie na – metaforycznie mówiąc – wielość dróg i podejmowanie nowych kierunków wędrówki (Rutkowiak, 1995). Jedyne, co w takim ujęciu jest oczywiste, to nieoczywistość przyjmowanych za pewnik znaczeń. Ich kontekstualizacja może prowadzić nawet do radykalnej zmiany rozumienia, przewrotu teoretycznego, nowego obrazu „oswojonej” rzeczywistości.

¹ Tekst został napisany jako rozwinięcie wystąpienia o tym samym tytule na Konferencji „Dziecko i wczesna edukacja. Horyzonty konstruktywistyczne i kognitywistyczne” w dniach 15–16.05.2017 roku w Łodzi.

Pulsowanie, niejednoznaczność, uwikłanie aksjologiczne stanowią kuszące zaproszenie do ujawnienia kontrowersyjności i problematyzacji pojęcia rozwoju w tej postaci, w jakiej buduje ono racjonalność dominujących obecnie nurtów pedagogiki wczesnej edukacji. Tą kategorią jest **rozwój definiowany w semantyce normatywnego ukierunkowanego przyrostu**. To ujęcie w powszechnej percepcji społecznej utraciło swój kontekst paradygmatyczny, w to miejsce wprowadzając bezdyskusyjnie wysoki status tak rozumianego rozwoju i definicji konstruowanych w jego granicach teoretycznych.

Takie jego rozumienie prowadzi do określonych konsekwencji diagnostyczno-praktycznych. Jest to przede wszystkim nacisk na ustalanie wymaganych podobieństw między dziećmi dotyczących treści, zakresu i czasu występowania tak zwanych zmian rozwojowych. Różnice są rejestrowane wyłącznie w układzie wertykalnym, prowadzą więc do hierarchizowania charakterystyk dzieci. Wskaźniki zachowań, którym nadano rangę „związanych z rozwojem”, odnoszą się do arbitralnie wybranych obszarów, zakreślając w ten sposób kierunki i limity zakresów aktywności sugerowanych dzieciom oraz monitorujące i intensyfikujące tę aktywność starania pedagogiczne. Innymi słowy, to, co mają rozwijać dzieci, zostaje ustalone i oprzyrządowane warsztatem stymulacji edukacyjnej, za pomocą której przyjętą za pożądaną (za istotną rozwojowo) aktywność wyzwała się i wzmacnia, a tę uznaną za nieistotną ignoruje lub wygasza. W rezultacie dąży się do ukształtowania wszystkich dzieci zgodnie z założoną i ujednoliconą sylwetką poznawczą, emocjonalną oraz społeczną. Logika upodobniania głęboko filtruje całokształt społecznego rozumienia i budowania trajektorii biograficznej dzieci, organizując i mobilizując praktyki kulturowe z tym związane.

W swoim artykule, podobnie jak w kilku wcześniejszych (Klus-Stańska, 2013, 2015a, 2015b, 2016), włączam się do prowadzonej na świecie, choć w Polsce niemal niezauważonej, dyskusji z tą perspektywą i podejmuję próbę ukazania „ciemnej strony” tego, co nazywamy rozwojem, a co stało się obowiązującą matrycą dla kształtująco-wdrożeniowych działań pedagogicznych, przyjmując nawet postać zadekretowanego przymusu wywieranego przez struktury rządowe².

2 Podstawa prawna: Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59) – art. 35 ust. 2, art. 36 ust. 1; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591) – § 20 ust. 2 pkt 1; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 stycznia 2017 roku w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych (Dz.U. z 2017 r., poz. 170) – § 3 ust. 4, § 4 ust. 7.

Inspiracje teoretyczne

W podjętej analizie przenikają się znaczące dla mnie inspiracje teoretyczne:

- koncepcja normalizacji Michela Foucaulta (1998a; 1998b) wraz z jej odniesieniami do edukacji najmłodszych (Dahlberg, Moss, Pence, 2013) i kształcenia ich nauczycieli (Mac Naughton, 2009);
- psychologia krytyczna, a zwłaszcza przeprowadzana w niej dekonstrukcja psychologii rozwojowej (Burman, 2008; Morss, 1996), oraz krytyczna psychologia edukacji (Williams i in., 2017), w której zakwestionowano normatywne rozumienie kategorii, w tym takich jak „dziecko” czy „szkoła”;
- idee wolnorynkowe edukacji, kładące nacisk na konieczność uwolnienia kształcenia spod władzy państwa (Shotton, 1993; Tokarz, 2008)³.

Pojęcie normalizacji zyskało zupełnie inne od dotychczasowych wymiary i treść, gdy utworzyło kombinację z władzą w koncepcji M. Foucaulta, który w ten sposób wskazał nową perspektywę dla rozwijania teorii społeczeństwa, a w niej także teorii edukacji. Formowanie podmiotów poprzez uruchamianie praktyki społeczne, zawsze jest związane z rozproszoną władzą, a więc w tym sensie dyskursywne i pozbawione „niewinności” ideologicznej. Władza rozproszona w sieć relacji stanowi mechanizm podtrzymywania ładu społecznego. Mechanizm normalizacyjny, zmierzający do utrzymania określonego ładu społecznego, wynika ze ścisłej relacji władzy z polem wiedzy (zarówno tej upowszechnianej, jak i tej przemilczanej, stanowiącej rodzaj dystrybucji niewiedzy). W ten sposób władza wyznacza treść naszego rozumienia świata, konstruuje naszą rzeczywistość.

Aktualizujące wiedzę słowa, opisujące rzeczywistość, mają władzę nad człowiekiem i jego myśleniem, wytwarzają praktyki społeczne i narzucają określony model człowieka, wywołując dążenia dyscyplinujące i samodyscyplinujące. W ten sposób pozbawione przecież władzy dysponującej centralnym ośrodkiem i jakichkolwiek sił porządkowych wzorce normalizacyjne pochodzące z decyzji eksperckich prowadzą do sytuacji, w której zbędne staje się wywieranie bezpośredniego nacisku: ludzie samodyscyplinują się i sami dążą do osiągnięcia znormalizowanego wzorca. Można rzec: „Každy chce być normalny”.

Mimo że normalizacja działa w obszarze całego społeczeństwa, to jednak dzieci stanowią grupę o najbardziej stężonym wpływie norm, z których znaczna część obwarowana jest dodatkowo środkami bezpośredniego przymusu, związanymi głównie z systemem edukacji. Choć przyjmuje się, że człowiek rozwija się przez

3 Ten trzeci element nie pojawiał się w moich dotychczasowych analizach i, co istotne, nie jest on akceptowany przez tych krytyków powszechnego podejścia rozwojowego, którzy są silnie związani z neomarksowskimi nurtami krytycznymi (w tym w rozległym zakresie z pedagogiką krytyczną).

całe życie, żadna inna grupa wiekowa nie jest poddana normalizacji i formowaniu z taką siłą i w tak wielu obszarach. Dodatkowo wobec tej części społeczeństwa dochodzi do swoistego „zaburzenia” Foucaultowskiej relacji wiedza-władza. O ile bowiem stosunki dominacji i podporządkowania społecznego dopełniają się i wzajemnie aktywnie wzmacniają, gdyż ludzie poddani dominacji realizują ją sami, podporządkowując innych, o tyle dzieci podlegają regułom podporządkowania totalnego, a jednocześnie są niemal pozbawione możliwości realizacji wzorców dominowania. Uczą się ich jednak w procesach socjalizacji, co gwarantuje wyzwolenie potencjału dominacji w dowolnej nadarzającej się okazji.

Koncepcje M. Foucaulta pozwoliły zobaczyć edukację dzieci w krytyczno-emancypacyjnej perspektywie, umożliwiając powstanie nieobecnych wcześniej dyskursów w polu interpretacji pedagogicznych. Te ostatnie szybko ujawniły nieuzasadniony obiektywizujący status psychologii rozwojowej, która swoją narracją i przyjętym modelem diagnostycznym zawłaszczyła obszar refleksji pedagogicznej i edukacyjnego projektowania, wyciszając wrażliwość na konteksty społeczno-polityczne oraz kulturową relatywność ustalanych wzorców.

Zauważmy w tym miejscu, że Polska jest przykładem państwa, w którym mocą dekretów rządowych ten model zawężonego myślenia jest ukonstytuowany jako obowiązujący. Dokonuje się tego przez nazwanie podstawowego elementu zawodu nauczyciela – zarówno we wskazanych efektach kształcenia nauczycieli, jak i jego modułach – przygotowaniem psychologiczno-pedagogicznym, a więc takim, w którym nie tylko psychologia stanowi pierwszy człon przygotowania, ale w którym pominięto aspekt socjologiczny i polityczny⁴. Jednocześnie środowisko akademickie psychologów nie dopuściło do tej pory do tłumaczenia ani jednej książki z zakresu psychologii krytycznej. W ten sposób nie wprost, ale nieuchronnie zdefiniowano jako „oczywiste” oczekiwanie, że nauczyciel ma wiedzieć, jak osiągać wyznaczone cele i jak diagnozować stopień ich osiągnięcia, ale już nie musi rozumieć społeczno-politycznego sensu tego, co robi.

Jak pisze G. Dahlberg wraz ze współpracownikami: „Nadawanie pytaniom pedagogicznym charakteru naukowego, głównie przez wykorzystanie psychologii, oznacza [...] oderwanie jej od kwestii społecznych i dotyczących wartości” (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 88). Drugim, podkreślanym przez nich poważnym skutkiem takiego podejścia jest swoista eliminacja obrazu dzieci z pola refleksji pedagogiki i nauczycieli. „Teorie wykorzystywane do opisu rozwoju dzieci często zaczynają funkcjonować tak, jakby były «prawdziwymi» modelami rzeczywistości, stając się swojego rodzaju abstrakcyjną mapą rozciągniętą

4 Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2012 r., poz. 131).

nad faktycznym obszarem rozwoju wychowania i dzieci. Teorie te, zamiast być postrzegane jako społecznie konstruowane reprezentacje złożonej rzeczywistości, jako jeden z możliwych sposobów opisywania świata, same stają się terytorium. Opierając się na tych abstrakcyjnych mapach dziecięcego życia, a tym samym wyjmując dziecko z kontekstu, tracimy z oczu dzieci i ich życie: konkretne doświadczenia, faktyczne umiejętności, tworzone przez nie teorie, ich odczucia i nadzieje. W rezultacie wszystko, co wiemy, to jedynie to, jak bardzo to lub inne dziecko dopasowuje się do norm wpisanych w mapy, z których korzystamy. Zamiast konkretnych opisów dotyczących tego, co dzieci robią i myślą, tworzonych przez nie hipotez i teorii na temat świata, łatwo zadowolamy się tworzeniem prostych map życia dzieci, ogólnych klasyfikacji dziecka typu «dzieci w tym i w tym wieku są takie i takie» (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 88–89). W ten sposób koncepcyjnie ukonstytuowanemu modelowi nadaje się status Prawdy, a ta – jak lapidarnie określa to G. Mac Naughton (2009, s. 23), jest autorytatywna. Tak ujmowana prawda o rozwoju przyjmuje autorytatywny dyskurs, ustalając sposoby mówienia, postrzegania, myślenia, odczuwania i oddziaływania na dzieci i dzieciństwo (Mac Naughton, 2009, s. 24).

Przyjęcie Foucaultowskiej koncepcji „reżimów prawdy” i wynikającej z tego perspektywy w rozumieniu dzieci, ich zasobów i przeżywanego przez nie dzieciństwa pozwala zidentyfikować głębokie uprzedmiotowienie dzieci przez presję zabiegów unifikacyjnych i rezygnację z rozpatrywania tego okresu biografii jako wartości samej w sobie na rzecz jego podporządkowania wybranym, kulturowo chwiejnym i wybiórczym modelom przyjmowanym za wygodny wzorzec, i zapewniający dobrostan nie dzieciom, ale zbiurokratyzowanym instytucjom.

Intencjonalnie wywoływana erozja i kwestionowanie tej sytuacji w instytucjach edukacyjnych wymaga innej orientacji w kształceniu nauczycieli i wyposażania ich w inne niż powszechnie wdrażane i podtrzymywane kompetencje. Prowadząc badania w działaniu nad nauczycielami wczesnej edukacji G. MacNaughton wskazała na konieczność zmiany centralnych pytań, jakie powinni sobie stawiać edukatorzy dzieci. Należą do nich między innymi takie pytania, jak: „Jakie jest źródło wzorów rozumienia i praktyk, które traktuje się jako właściwe w edukacji dzieci?”, „Kto jest źródłem sankcji w przypadku, gdy nie będę się do nich stosować?”, „Jak inaczej mogę rozumieć swoją pracę z dziećmi?”. Dochodzi więc raczej do poszukiwania i ustalania, jaka jest **wiedza** o dzieciach, niż do wskazywania **prawdy** o nich (Mac Naughton, 2009, s. 50).

Bardzo istotnym źródłem inspiracji dla zmiany myślenia o rozwoju wyznaczającym bieg dzieciństwa jest psychologia krytyczna. Stanowi ona przede wszystkim systematyczne badanie, jak pewne odmiany psychologicznych działań i doświadczeń są uprzywilejowane w stosunku do innych, jak dominujące wyjaśnienia „psychologii” działają ideologicznie i służą władzy (Parker, 1999).

To nurt zupełnie niedoceniany, czy wręcz ignorowany w Polsce, a silnie rozwijany na świecie, zwłaszcza w Niemczech (Klaus Holzkamp), Wielkiej Brytanii (m.in. Ian Parker, Erica Burman, John Morss) i Stanach Zjednoczonych (Lois Holzman). Psychologia rozwojowa (i czerpiąca z niej pedagogika) oparta na ustalaniu norm i monitorowaniu zgodności zmian z przyjętym standardem to model obecnie dominujący w praktykach diagnozy, terapii i edukacji. I właśnie on w ostatnich dekadach został w krajach zachodnich poddany dokonywanej z dużym impetem demaskatorskim dekonstrukcji przez psychologów krytycznych. *Mainstream* psychologii rozwojowej, który J. Morss (1996) nazywa ortodoksyjnym, został ukazany jako narzędzie umacniania i uzasadniania określonych strategii społeczno-politycznych.

Psychologia krytyczna, czerpiąc z inspiracji teorii krytycznych, stanowi nie lada wyzwanie dla głównych nurtów psychologii akademickiej. Ta ostatnia, dotychczas bezpieczna w nienaruszalnym nimbie naukowej obiektywności, jest opisywana z perspektyw neomarksistowskich oraz myśli M. Foucaulta jako wyrastająca z ideologii sprzyjającej dominującym grupom społecznym, wytwarzająca opresję i niesprawiedliwość i przeżywająca głęboki kryzys teoretyczno-metodologiczny, którego skutki I. Parker (2007) w tytule swojej książki nazwał rewolucją w psychologii. Psychologia – jak zakładają reprezentanci myśli krytycznej – jest rodzajem ideologii, która przede wszystkim jest wykorzystywana w życiu publicznym dla kształtowania orientacji politycznych i uzasadniania rządowych decyzji, ale także wytwarza bardziej ogólny model naszych oczekiwań co do tego, co chcemy o sobie wiedzieć, z jakich źródeł chcemy czerpać wyjaśnienia na temat nas i tego, co przeżywamy, czyniąc to z silnym naciskiem na indywidualne traktowanie każdej jednostki, oderwanej od historyczno-kulturowych warunków i zdeterminowanej prawidłowościami wymykającymi się spod jej kontroli, a nawet rozumienia, dostępnego jedynie ekspertom (Parker, 2007). Psychologiczne koncepcje równowagi emocjonalnej, wskazywanie gniewu, przygnębienia, oporu jako przejawów zaburzeń, wskazywanie akceptacji ogólnospołecznych warunków, w jakich przyszło nam żyć, jako prawidłowego rozwoju i dojrzałości – wszystko to jest narzędziem alienacji człowieka, a przy współlistnieniu niekomplementarnych, konkurencyjnych wobec siebie koncepcji człowieka proponowanych przez różne działy i teorie psychologiczne dowodzi niskiej samoświadomości politycznej samej dyscypliny, jaką jest psychologia (Parker, 2007).

Myśl krytyczna została odniesiona między innymi do psychologii rozwojowej, często w ścisłym związku z refleksją pochodzącą z socjologii dzieciństwa, pedagogicznych badań krytycznych nad edukacją i kwestii praw dzieci. E. Burman (2008), podzielając założenie, że psychologia wytwarza społecznie konstruowaną ramę pojęciową, która – po nadaniu jej statusu naukowego – konstruuje opresyjne narzucany model rozumienia funkcjonowania dzieci i zmian w ich zachowaniu,

podkreśla szczególną pozycję psychologii rozwojowej. W porównaniu z innymi subdyscyplinami psychologii ma ona bowiem znacząco większą siłę oddziaływania na codzienne życie ludzi zarówno w publicznym, jak i prywatnym wymiarze codzienności (Burman, 2008). Sięgając po impulsy płynące z prac M. Foucaulta, można powiedzieć, że potężna społeczna mobilizacja wyraża się w intensywnym przyczynianiu się do tego, by dzieci były normalne, czyli dokładnie takie, jak rekomenduje to psychologia rozwojowa, wraz z jej wszystkimi wzorcami rozwoju, jego wskaźnikami wyrażonymi precyzyjnie w centylach i krzywych normalnych oraz mniej lub bardziej wymuszoną terapią w przypadku osiągnięcia wartości spoza normy.

W odniesieniu do okresu spsychologizowanego dzieciństwa krytyka skoncentrowana jest szczególnie wyraźnie na sposobach i skutkach przyjęcia w psychologii teorii J. Piageta. Jako kontrkoncepcję wskazuje się konstruktywizm L. Wygotskiego⁵, a w wielu przypadkach dokonuje się rekonstrukcji obu tych teorii, wskazując nowe sposoby rozumienia relacji między koncepcją Piageta i Wygotskiego (Burman, 2008).

W Polsce zdarzają się dobre przykłady pogłębionego uprawiania teorii Wygotskiego w pedagogice wczesnej edukacji, ale niestety nie przeniknęła ona do myślenia nauczycieli (podobnie zresztą jak myśl Piagetowska, gdyż obie jako nie-behawiorystyczne nie są w stanie przebić się przez spetryfikowany model polskiej metodyki nauczania opartego na dominacji nauczyciela i narzucaniu strategii myślenia i działania). Pisząc o dojrzałym, a nie jedynie deklaratywnym przywoływaniu Wygotskiego, mam na myśli przede wszystkim bydgoskie „zagłębienie” badań i praktyk socjokulturowych, jakie stworzyła prof. E. Filipiak. Niemniej jednak mamy u nas do czynienia raczej z „pokojoyym współlistnieniem” na gruncie akademickim obu tych paradygmatów, tj. konstruktywizmu rozwojowego Piageta i konstruktywizmu socjokulturowego Wygotskiego), niż z ich merytoryczną konfrontacją. Medykalizacja rozwoju dzieci nie jest poddawana analizie krytycznej; jej dyskursywność jest całkowicie ignorowana przez psychologów akademickich, a studenci poznają konstruktywizm rozwojowy i socjokulturowy jako koncepcje niejako „oboczne”. W przeciwieństwie do pedagogiki, dla której fundamentalne zasługi w zakresie wprowadzania myśli krytycznej miał prof. Z. Kwieciński, polska psychologia pozostała ślepa wobec tych światowych trendów. Na naszym

5 Nie oznacza to, że teoria L. Wygotskiego nie jest również poddawana krytyce. Zarzuca się jej niejasności związane z podstawowymi kategoriami, takimi jak na przykład strefa najbliższego rozwoju (Chaiklin, 2003), zbyt duży nacisk na aspekty kolektywne z pomijaniem kwestii indywidualności, którą tak silnie eksponował J. Piaget (Lui, Matthews, 2005) czy kontrowersyjne przekonanie, że przyjęty w niej model uczenia się i nauczania jest uniwersalny kulturowo (Rogoff, 1990).

rynku wydawniczym nie ukazało się ani jedno tłumaczenie kluczowych prac z tego zakresu, a psychologia i wywiedziona z niej diagnostyka rozwoju są wciąż postrzegane jako niezależne politycznie i ideologicznie. Psychologia krytyczna właściwie w Polsce nie istnieje.

Wobec presji normalizującego *mainstreamu* pojawiają się dwa rozbieżne kierunki krytyki i szukania alternatyw (nazywane przez niektórych awersem i rewersem tej samej liberalnej kwestii). Jeden to neomarksizm jako podstawa pedagogiki krytycznej i psychologii krytycznej. Drugi to słabo w Polsce zaznaczony nurt libertariański. Dlatego zdecydowałam się poszerzyć horyzont problematyki o swego rodzaju przeciwwagę dla opcji krytycznych, uruchamianą wobec tego samego „przeciwnika”, jakim jest unifikujące myślenie o rozwoju i edukacji, i w inspiracjach dla dyskusji nad rozwojem jako kategorią społecznie konstruowaną uwzględnić też idee edukacji proponowane przez nurty libertariańskie⁶.

Neomarksowskie opcje krytyczne (zorientowane na ideę równości) zarzucają wolnemu rynkowi ograniczanie wpływu rządu na życie obywateli i wmawianie im, że sami są odpowiedzialni za swoją sytuację życiową. Zdaniem neomarksistów to do państwa należy regulacja rynku i obowiązek opieki nad obywatelami. Stąd też wynika poparcie dla rządowej interwencji za pomocą szczegółowych regulacji prawnych wszelkich zjawisk i problemów społecznych.

W przeciwieństwie do tego wolnorynkowe idee libertariańskie (zorientowane na własność prywatną i wolność osobistą) opowiadają się za radykalną redukcją władzy państwowej i prawem człowieka do swobodnego zarządzania swoim życiem. Wobec władzy rządowej formułują zarzut wmawiania obywatelom, że nie są zdolni poradzić sobie samodzielnie i potrzebują opieki centralnie sterowanej przez państwo, które – na wzór rodzica – kieruje ich działaniami, decydując o tym, co jest dla nich dobre, a co nie, w jakiej formie mają realizować swoje zamierzenia życiowe, jak dbać o siebie, swoją edukację, przyszłość, zdrowie itd. Zestawienie dwóch ujęć jest tym bardziej intrygujące, że za standaryzację i unifikację w edukacji neomarksieści obwiniają wolny rynek, a libertarianie działanie zbiurokratyzowanego państwa, co dobitnie pokazuje, że we wskazywaniu tego samego zjawiska jako patologicznego jedna ze stron tej debaty widzi skutek tam, gdzie druga widzi przyczynę.

W odniesieniu do szkolnictwa libertarianie występują przeciwko ingerencji państwa w edukację i negują szkolnictwo państwowe. Nie zajmują się pedagogiczną oceną owej formacyjnej konstrukcji, która realizowana jest wychowawczo

6 Pomijam tu wskazywanie wewnętrznych różnicowań w tym nurcie i trudności, na jakie napotykają próby generalizacji wpływów libertarianizmu na model uczenia się i nauczania (Shotton, 1993, s. 194–195), pozostając jedynie przy jego głównych rekomendacjach edukacyjnych, w których występuje się przeciwko jakiegokolwiek formie edukacji państwowej.

i dydaktycznie. Proponują za to nieograniczoną rządowymi regulacjami, wolnorynkową ofertę edukacyjną, odpowiadającą na indywidualne potrzeby i wartości.

Idee oddolnego tworzenia edukacji i wolnorynkowego zapewniania warunków do organizowania jej zróżnicowanej oferty w odpowiedzi na zindywidualizowane potrzeby społeczne mogą w efekcie dawać bardzo różnorodne szkoły: od bardziej tradycyjnych (jeśli będzie na nie zapotrzebowanie) do najbardziej radykalnych i wolnościowych. Jednak najwyraźniejszą edukacyjną odpowiedzią na libertariańskie postulaty dotyczące szkolnictwa są placówki wolne od wpływów państwa. Są to rozwiązania ideologicznie dobrze wpisujące się w założenia antypedagogiki (Schoenebeck, 2007; Śliwerski, 2003). Szeroki wybór ich opisów zawiera książka J. Shottona pod znamienym tytułem *No Master High or Low*, w której przedstawia on kilkadziesiąt przykładów takich szkół w Wielkiej Brytanii (Shotton, 1993). Edukacja nie jest w nich regulowana żadną wspólną, odgórnie narzuconą koncepcją programu ani leżącą u jego podstaw koncepcją rozwoju. Przy czym nie chodzi o brak koncepcji, ale o prawo do jej swobodnego wyboru i personalizacji. W Polsce w podobnym duchu powstaje obecnie ruch tzw. szkół demokratycznych, choć w naszych warunkach prawnych nie są one wolne od regulacji rządowych, co może w niektórych przypadkach prowadzić do trudnych do przezwyciężenia wewnętrznych sprzeczności programowo-dydaktycznych. W odniesieniu do wczesnej edukacji na podobnych założeniach opiera się dynamicznie rozwijający się w Europie Zachodniej i Północnej, zainicjowany i pierwotnie opracowany przez L. Malaguzzi'ego, ruch pedagogiczny Reggio Emilia (Dahlberg, Moss, Pence, 2013) z kluczową ideą nieinterweniowania nauczyciela w aktywność dzieci i *progettazione* jako programu płynnego, budowanego wrażliwie i elastycznie poprzez obserwację zainteresowań dzieci.

Wykluczająca moc znormalizowanej diagnostyki

Te trzy fundamenty (koncepcja normalizacji wyprowadzona z prac M. Foucaulta, argumenty psychologii krytycznej oraz doświadczenia szkół libertariańskich) dostarczają silnej podstawy do zmiany statusu pojęcia rozwoju i budujących je teorii na – co najmniej – kontrowersyjny. Osią problematyzacji i kontestowania pojęcia rozwoju rozumianego w kategoriach znormalizowanego przyrostu kierowanego przyjętym odgórnie wzorcem jest zakwestionowanie neutralności nurtu diagnostycznego i wskazanie jego związku z warunkami społeczno-politycznymi, na które w rzeczywistości jest odpowiedzią i których ukrytym wymaganiom służy.

Posłużmy się egzemplifikacją i zwróćmy uwagę na specyfikę wykorzystywania teorii Piageta jako na pewien symptom polityczno-„użytkowego” wykorzystywania teorii psychologicznych. Koncepcja stadiów rozwoju zyskała zmasowaną aprobatę na świecie w przeciwieństwie do słabszej popularności jej idei swobodnej

eksploracji dziecięcej. W państwach o centralnie regulowanym rynku i ograniczonych swobodach obywatelskich ten ostatni aspekt został całkowicie zignorowany. Jednocześnie, na co zwraca uwagę E. Burman, Piagetowska metoda badania dzieci przez obserwację, po jej absorpcji przez nauki społeczne, została przekształcona w standaryzowane formy oceny rozwoju, czyli coś, przeciw czemu Piaget gwałtownie oponował. Określając to jako poważne nieporozumienie, Burman wyjaśnia, że ta selektywna inkorporacja jest nie tyle błędnym odczytaniem Piageta, co koniunkturalnym jej dopasowaniem (Burman, 2008, s. 246).

Ten i podobne zabiegi politycznie użytecznej selektywności i modyfikowania wycinków teorii psychologicznych w połączeniu z agresywną tendencją w zakresie narzucania scentralizowanego porządku umysłów i biografii doprowadziły do rozkwitu sektora diagnostycznego, opartego na założeniach, które przenikają także codzienne nauczycielskie ocenianie oraz ogólnospołeczną percepcję dzieci i dzieciństwa, przez co nabierają cech „oczywistości” i stają się hermetyczne wobec kwestionujących pytań i całkowicie odporne na krytyczną refleksję. Główne z tych założeń są następujące:

- 1) dzieci rozwijają się według uniwersalnego wzorca, który pozwala ustalić normę;
- 2) ich rozwój daje się diagnozować przez ujednolicony pomiar określonych zmiennych;
- 3) pomiar jest dobrą podstawą grupowania, selekcji i czynności wyrównawczych.

Pomiar oznacza, że uznanym za ważne różnicom między dziećmi nadaje się wymiar pionowy. Nie są one znaczone horyzontalnie przez obserwowanie bogactwa indywidualności dzieci, lecz wertykalnie, jako rangi w stopniu opanowania oczekiwanych sprawności, umiejętności i wdrożenia w publicznie zdefiniowane role społeczne. Rozwój dziecka, na wzór produktu technologicznego, został zdefiniowany jako mierzalny i podlegający unifikującym normom. Innymi słowy, nie chodzi o to, że „dzieci są różne”, ale o to, że „jedno dziecko jest wyżej, inne niżej”, „jedno mniej, inne bardziej”. Dzieciom przypisywane są wielkości wartościujące, a ich potencjał kanalizowany jest według arbitralnych ustaleń na wzór inżynierii społecznej.

W ten sposób norma pełni **podwójną funkcję wykluczającą**: wyklucza uczniów spoza normy, ale też – o czym się zapomina – wyklucza z pola społecznego zainteresowania zachowania i cechy, których nie obejmuje.

Ustalanie norm i wskaźników ma bowiem swoje poważne metodologiczne ograniczenia i społeczne skutki. Jest tak, gdyż kwestionariusze mierzą tylko to, co mierzą, usuwając z pola widzenia wszystkie inne elementy rzeczywistości. Na pozór to banalna konstatacja. Oznacza ona jednak, że kwestionariusze wskazują cechy uznane za przejaw rozwoju, a wykluczają wszystkie inne. Podobnie jak w przypadku oficjalnego programu szkolnego i programu wyzerowanego (Kwieciński, 2004), także w zakresie diagnostyki tego, co zostało nazwane rozwojem,

tworzona jest mapa ukształtowań pożądanых i tych usuniętych z pola troski społecznej. Te pierwsze stają się przedmiotem intensywnych praktyk edukacyjnych, te drugie są zaniedbywane. W ten sposób dochodzi do negocjowania przez normę wartości rozległych obszarów funkcjonowania człowieka, co nazywam wytwarzaniem **stref nieobecności rozwojowej**.

Jeżeli na przykład uznamy, że wskaźnikiem rozwoju dziecka jest sprawność grafomotoryczna, a nie – powiedzmy – umiejętność prowadzenia prostych eksperymentów, to kwestionariusze będą mierzyć grafomotorykę, a rodzice i nauczyciele będą koncentrować uwagę na rysowaniu przez dzieci szlaczków, nie zaś na robieniu eksperymentów. Jeśli standard oceny wymaga pamiętania nazw (np. dni tygodnia, miesiące, warzyw i owoców itd.), a nie wyjaśniania procesów, to nauczyciel często sięga po pytanie: „A jak nazywamy...?”, pomijając okazje do analizowania przez uczniów procesów zmian i zależności.

Innymi słowy, normy diagnostyczne nie tyle pozwalają ustalić, jak rozwinięte są dzieci, ile określają, na czym rozwój ma polegać. W tej perspektywie norma traci swoją „obiektywność”. Nie jest już odzwierciedleniem świata. Ona go tworzy. A różne normy prowadzą do odmiennych praktyk edukacyjnych, które – z kolei – wytwarzają innych ludzi.

Gotowość do (jakiej?) szkoły

Dobłą egemplifikacją tych zjawisk jest kategoria gotowości / dojrzałości szkolnej⁷. To swoisty fenomen diagnostyczno-biurokratyczny, zgodnie z którym to nie profesjonalna instytucja powołana podobno na rzecz rozwoju dzieci i wyposażona w wykwalifikowane kadry ma być gotowa (sic!) do edukowania zróżnicowanych indywidualnie dzieci. To nie ona ma w sposób dojrzały (sic!) wspierać potencjał dzieci i kompetentnie odpowiadać na ich potrzeby i możliwości. Przeciwnie, to na barkach malutkich dzieci spoczywa ciężar „przerobienia siebie” w sposób zadowalający dla instytucji. To kilkulatek ma podjąć wysiłek, by osiągać standardy w ściśle określonych zakresach, zdefiniowanej odgórnie formie i na znormalizowanym poza nim poziomie. Czyż można sobie wyobrazić coś bardziej nieprofesjonalnego i... nienormalnego?

7 Używam w tym miejscu obu pojęć jednocześnie, zdając sobie sprawę z różnic (merytorycznych i ideologicznych), jakie zachodzą między nimi, gdyż nie zmienia to faktu, że w obu zakłada się określone ukształtowanie dziecka dla celów instytucjonalnych i w tym sensie przynależą one do jednego paradygmatu: normalizacyjno-diagnostycznego. Przy obecnym stanie świadomości teoretycznej i metodologicznej, jaki obserwujemy w naukach o edukacji, spory o ich zakres i treść straciły na znaczeniu i mają, w mojej opinii, charakter pozorny i miażdżący.

Choć rozpoznawanie poważnych problemów dzieci ma ogromne znaczenie dla poszukiwania sposobów wsparcia dzieci i modyfikowania warunków w taki sposób, by im sprzyjały, to w wymiarze oczekiwań szkoły uwaga jest kierowana na wyśrubowane kryteria umożliwiające spełnianie oczekiwań tradycyjnej metodyki. Nie ulega wątpliwości, że koncepcja dojrzałości / gotowości szkolnej miała swoje istotne znaczenie dla pedagogiki wczesnej edukacji w jej wymiarze teoretycznym i praktycznym. Bez wątpienia, dobrze niegdyś służyła uświadomieniu, jak trudne dla wielu dzieci jest przekroczenie progu szkolnego. Zamiast jednak dzięki tej świadomości identyfikować bariery, na jakie napotyka dziecko, i przekształcać szkołę w środowisko atrakcyjne poznawczo, społecznie i emocjonalnie dla dzieci oraz dostosowane do ich indywidualności, potencjału, bagażu dotychczasowych doświadczeń – ciężar zmiany zrzucono na dzieci.

Ale standard dojrzałości / gotowości szkolnej ma jeszcze jedną ciemną stronę. Opiera się bowiem na banalizacji i prymitywizacji świata znaczeń, określanych jako rozwojowe. Dla dostrzeżenia tego niepokojącego fenomenu ważne jest jedno rozróżnienie. O ile bowiem w ustalaniu norm chodzi o uniwersalizację jakiegoś zasobu pojęć i kompetencji, które przypisuje się dzieciom i traktuje jako „typowe rozwojowo”, o tyle rozpoznawanie świata znaczeń dzieci oznacza zarówno otwarte, dynamiczne ustalanie spontanicznie podejmowanych przez dzieci prób rozumienia świata, jak i krytyczną analizę oferty edukacyjnej, która w warunkach dydaktyki transmisyjnej pozostaje zdumiewająco nieczuła na umysłowe i biograficzne zasoby najmłodszych.

Na zdumiewające rozbieżności między pochodzącą spoza szkoły wiedzą i umiejętnościami dzieci a żałośnie okrojoną ofertą polskiej edukacji, nieporównywalnie uboższej, ograniczonej i anemicznej poznawczo w stosunku do wielu innych ofert wskazują liczne badania. W zakresie wiedzy społecznej demaskują one przepaść, jaka dzieli wiedzę i mądrość dzieci od uwsteczniającej je płycizny podręczników szkolnych (Wiśniewska-Kin, 2013), które upowszechniają i utrwalają stereotypy tożsamości i ról społecznych, uwsteczniają i biurokratyzują systemy wartości, drastycznie ograniczają autonomię uczniów (Zalewska, 2013), stanowiąc odbicie zarówno mierności podstawy programowej, jak i całkowitego zamknięcia nauczycieli na rzeczywiste kompetencje dzieci oraz ogólnie przyjmowanego przez nich założenia o bardzo niewielkich możliwościach umysłowych uczniów klas początkowych (Nowak-Łojewska, 2011). Analogiczną pesymistyczną mitologię na temat intelektualnego potencjału i będące tego konsekwencją limitowanie obszarów aktywności uczniów dowodzą badania nad wczesną edukacją (Kalinowska, 2010a; 2010b), podstawa programowa z matematyki jest systematycznie redukowana przez zmniejszanie zakresu działań, liczb i zagadnień, które przewiduje się w pierwszych trzech latach nauki (Dąbrowski, 2007), a metodyka jej nauczania zaprzecza właściwościom myślenia matematycznego i samej matematyki jako

konstrukcji kulturowej (Dąbrowski, 2014). Naiwnej formalizacji matematyki towarzyszą podobne zabiegi w zakresie szkolnej edukacji językowej, która pozostaje całkowicie zamknięta na możliwości, potrzeby i znaczenie języka dzieci i ich komunikacji (Żytko, 2014), a ich myślenie wyrażające się w dziecięcej pytajności i refleksji jest – jak pisze M. Szczepka-Pustkowska (2006) – uśmiercane przez szkołę. W zakresie wczesnej edukacji przyrodniczej w szkole dochodzi do blokowania lub całkowitej eliminacji naturalnych tendencji eksploracyjnych dzieci i ich skłonności do eksperymentowania (Sobierańska, 2014), a podstawa programowa żałośnie odbiega od naturalnej wiedzy dzieci (Klus-Stańska, 2017), która w zakresie przyrody żywej jest nieporównywalnie bogatsza i bardziej złożona niż ta przewidywana przez ustawodawców jako treści i efekty kształcenia w klasach początkowych (Rybska, 2017). Nie dostrzega się też potężnego potencjału artystycznego dzieci (Krauze-Sikorska, 2006), a typowa dla nich dynamika społeczna i towarzyskość są skutecznie wygaszane i eliminowane przez model lekcji opartej na dyscyplinie ciszy i zamieniana w postawy rywalizacyjne oraz bierność (Nowicka, 2010).

Zakres możliwości umysłowych, wiedzy osobistej o świecie, umiejętności poznawczych, zainteresowań, pytań nijak się ma do niskiego pułapu, jaki wyznacza szkoła. Do takiej szkoły ma być gotowe dziecko i takąż gotowość buduje się w nim, zabierając czas i angażując wysiłek, który mogłoby spożytkować na inną aktywność poznawczą; taki horyzont pojęć i umiejętności wyznacza się jako istotny i taki buduje obraz ważnej wiedzy.

Dla bliższego zobrazowania tego uwsteczniania dzieci przywołam tylko przykład listy typów zadań do wykonania w popularnym teście gotowości szkolnej. Dziecko – jak czytamy w testach – ma do wykonania takie zadania, jak na przykład: odwzorowywanie lub poprowadzenie wzoru graficznego (zwanego popularnie szlaczkiem) do końca linijki, pokolorowanie tych rysunków, które zawierają wskazaną literę lub sylabę; policzenie wyrazów w kilkuwyrazowych ciągach, wykonanie przykładów dodawania i odejmowania do 10, opisanie obrazka, udział w prostej zabawie ruchowej, odczytanie kilku wyrazów, udział w rozmowie (przy czym jest ona prowadzona na temat wieku, miejsca zamieszkania, zajęcia rodziców oraz charakterystycznych cech jednej z pór roku).

Pytanie, jaki obraz dziecka, jego umysłowości, horyzontu zainteresowań, stylu aktywności poznawczej wyłania się z tych zadań, pozostawiam jako retoryczne. Ale tego właśnie wymaga się od dzieci i na te obszary kieruje w przedszkolu ich aktywność, by były gotowe do szkoły. Dzieci mają wiernie odtwarzać literopodobne kształty, ale nie muszą konstruować układanek geometrycznych; nikt nie pyta ich, do ilu liczą, bo mają liczyć do 10; nie muszą rozwiązywać łamigłówek geometrycznych, bo w polskich klasach początkowych prawie w ogóle nie ma geometrii, a jeśli jest, to wymaga podawania definicji i obliczania według wzorów, a nie wyobraźni przestrzennej; mają zapamiętywać, ale nie muszą badać; mają być opano-

wane i skupione, a niekoniecznie muszą być entuzjastyczne i pomysłowe; powinny odpowiadać na zadane pytanie, ale własnych pytań nie muszą formułować; mają znać nazwy dni tygodnia, ale już nie jest ważne, by rozumiały zjawiska przyrody nieożywionej (te zresztą właściwie wyeliminowano z polskiej podstawy programowej); a świat interesujących je znaczeń powinien – zdaniem ustawodawców i współpracujących z nimi metodyków – pozostawać w granicach wyznaczonych przez pory roku i miejsce zamieszkania. Dzieci nie tylko mają być jednakowe; mają być jednakowo odtwórcze, podporządkowane i niezbyt rozbudzone poznawczo, by nie powiedzieć po prostu – głupie. W tym sensie norma ogranicza rozwój i zamyka drogi realizacji „przeoczonego” potencjału.

Przystosowanie do (jakich?) wymagań

Znormalizowana diagnostyka w nasilony sposób wykorzystywana w stosunku do dzieci objętych wczesną edukacją wyznacza nie tylko horyzont dostępnych im znaczeń, który określa ich wiedzę (i niewiedzę), ale konstruuje też ich osobowości i psychospołeczne funkcjonowanie. Te ostatnie osadzone są na fundamencie centralnej „wartości” socjalizacyjno-wychowawczej, stosowanej w opisie „osiągnięć” dzieci, jaką jest posłuszeństwo i podporządkowanie. Taka orientacja aksjologiczna nieuchronnie prowadzi do zniewolenia dzieci za pomocą instrumentu, jakim stają się nieustanne nauczycielskie instrukcje w połączeniu z jednoosobowym zarządzaniem komunikacją i przestrzenią klasy oraz rozprzestrzeniającą się nudą i wygaszaniem jakiegokolwiek dziecięcego oporu (Nowicka, 2010), oraz do traktowania autonomii dziecięcej jako kategorii wewnętrznie sprzecznej lub co najmniej kontrowersyjnej (Wawrzyniak-Śliwska, 2013).

Standaryzacja rozwoju w tym zakresie oznacza, że dzieci, które dopasują się do wymagań i zrezygnują z własnej decyzyjności, dokonywania wyborów, zgłaszania sprzeciwu i innych przejawów elementarnej wolności człowieka, będą ocenione jako prawidłowo rozwinięte. A te, które będą przejawiać zachowania autonomiczne, zostaną zaklasyfikowane jako dzieci z problemami rozwojowymi.

Dla wyjaśnienia wykorzystajmy dwa fikcyjne przypadki. Dziecko A w szkole okazuje zainteresowanie ofertą programową, cechuje je wysoka gotowość reagowania na polecenia nauczyciela, jest wydajne w wykonywaniu zleconych mu szkolnych zadań, działa skrupulatnie według podawanych instrukcji. Dziecko B okazuje swoje niezadowolenie i znudzenie lekcją, ignoruje lub kwestionuje polecenia nauczyciela, chce zajmować się czymś innym, niż przewidziano w planie lekcji, lub działać w inny sposób niż ten wskazany przez nauczyciela.

Wbrew pozorom i przyzwyczajeniu możliwe są tu dwie różne diagnozy, wynikające z różnych standardów, a w zasadzie z różnych koncepcji dziecka, jego rozwoju, wiedzy i uczenia się. Nieco upraszczając, jeden wariant to przypisanie dziecka A

do wysokich wartości na skali rozwoju społeczno-emocjonalnego i przystosowania oraz dostarczanie mu wyrazistej gratyfikacji, a dziecka B do wartości dolnej granicy normy lub poniżej, co wiąże się z dostarczaniem mu bodźców awersyjnych i innych przejawów dezaprobaty. Jeśli jego zachowania się nasilą, może dojść do przymieszczenia dziecka w strukturze systemu edukacji (zajęcia wyrównawcze, terapia, powtarzanie klasy itd.) w celu upodobnienia go do dziecka A.

Ale możliwy jest też inny opis tych przypadków. Zgodnie z nim dziecko A rozpoznawane jest jako jednostka, która łatwo się podporządkowuje oraz rezygnuje z samodzielności i własnych celów na rzecz celów innych osób i zadań mu obcych, lecz zalecanych w relacji władzy, a także wykazuje dużą zależność od uzyskiwanej z zewnątrz aprobaty. Natomiast B jest dzieckiem, które samodzielnie ocenia i dokonuje selekcji sytuacji i zadań, wykazuje asertywność i nie poddaje się naciskom, ma świadomość własnych celów, jasno komunikuje swoje odczucia. W takim świetle określenie dziecka B jako dysfunkcyjnego nie wydaje się już takie oczywiste.

Choć w tym przypadku próba utworzenia rewर्सu powszechnych diagnoz opiera się na przypadkach fikcyjnych, to w literaturze znajdujemy przykłady tego rodzaju rozpoznań rzeczywistych sytuacji, choć jest ich o wiele mniej w porównaniu z oszałamiającym rozmiarem ustaleń diagnostyczno-normalizacyjnych.

Przykładami takiego odejścia od koncepcji wystandaryzowanego dzieciństwa może być wstrząsający opis wychowawczych praktyk przedszkolnych w znakomicie zrealizowanych badaniach etnograficznych zawarty w tekście K. Gawlicz *Konstruowanie nieudacznika: praktyki normalizacji i wykluczania w przedszkolu* (2008) czy zgromadzone i opisane przez A. Miller w książce pod wymownym tytułem *Dramat udanego dziecka* (2007) obrazy kliniczne pacjentów, którzy będąc w dzieciństwie „wzorowymi” dziećmi, nagradzanymi za dobre rozpoznawanie i spełnianie społecznych oczekiwań, jako dorośli nie rozpoznają własnych potrzeb i pragnień, za to świetnie wiedzą, co jest ważne dla innych.

Podsumowanie. Czy jest alternatywa dla wystandaryzowanego rozwoju?

Standaryzacji jako strategii ilościowej nadaje się status obiektywności, przemilczając fakt, że statystyka pozwala zobiektywizować wymiar matematyczny pomiaru (jak mierzymy?), ale niczego nie mówi o tym, co mierzymy. Choć modernistyczny mit „nagich faktów” nie dał się współcześnie utrzymać i w środowisku badaczy zjawisk społecznych powszechna jest świadomość, że każde ludzkie spostrzeżenie, każda myśl, pojęcie, także to formułowane w zdyscyplinowany metodologicznie sposób, wyrastają z kulturowych narzędzi

umysłowych, socjalizacji, wartości, wyobrażeń ładu społecznego itd., w szerokich zakresach społecznych przekonań, w tym tych odnoszących się do dzieci, nadal dominuje wiara w obiektywną prawdę diagnostyczną. Taki obraz eksperckiej mocy i wizja ludzkiego świata jako znormalizowanego psychologicznie dla pełnienia ustalonych i zdefiniowanych instytucjonalnie ról i zadań społecznych nie pozostają w deklaratywnej próżni, ale penetrują praktyki edukacyjne: ich projektowanie, przebieg i ewaluację. W ten sposób konstruują życie dzieci, ich umysły i tożsamość.

Chociaż na powierzchni tych zjawisk można zaobserwować nieustanne działania tak zwane doskonalące i reformatorskie, jednak – co, odnosząc się do języka dyskursu opieki nad dziećmi i ich edukacją, dowodzą G. Dahlberg, P. Moss i A. Pence (2013, s. 44) – mimo zróżnicowania wypowiedzi na ten temat (z obszaru polityki, edukacji, kultury, metodologii badań itd.) język wypowiedzi pozostaje ten sam: „obfituje w wyrażenia z tego samego słownika: [...] zapewnianie gotowości do uczenia się i do szkoły, poprawa wyników w nauce, wczesna interwencja u dzieci uznanych za potrzebujące [...], pożądane rezultaty, modele i programy, plany i opłacalność, regulacja, standardy”. Ten język każe traktować dzieciństwo jak czas wyrównywania, upodabniania, a specyfice i odmiennościom nadaje znaczenie braków, które podlegają normatywnej terapii i eliminacji.

Obserwacja doskonalących dokonań w zakresie oddziaływania na rozwój dzieci przywodzi na myśl psa z zapamiętaniem goniącego własny ogon. Szukanie nowych rozwiązań w obrębie tego samego języka jest z góry skazane na pozorność i niepowodzenie, gdyż stanowi zasłonę dymną zgodnie z zasadą jednego z bohaterów powieści Giuseppe Tomasiego de Lampedusy *Lampart*, którą do edukacji odnosi M. Dudzikowa, przywołując słowa tej postaci: „Jeśli chcemy, by wszystko pozostało tak, jak jest, wszystko się musi zmienić” (Dudzikowa, 2013, s. 28). Zagęszczone i permanentne zmiany metodyki, regulacji prawnych, struktur organizacyjnych, programów, sprawiają wrażenie działań „dla lepszego jutra”. Pozorność tych zmian polega na tym, że nie pytamy, dla kogo ów dzień jutrzejszy ma być lepszy i w czym interesie rozgrywany jest ten spektakl diagnostyczno-edukacyjny.

Dlatego tak duże znaczenie paradygmatyczne mają nowe perspektywy teoretyczno-metodologiczne, jakie pojawiają się w naukach społecznych skoncentrowanych na dzieciach i dzieciństwie. Według J. Flavella (1992) psychologia rozwojowa niewiele dowiedziała się o doświadczeniach dziecięcych, choć dokonała imponującego postępu w zakresie badań nad rozwojem poznawczym dzieci. Przyczynę tego widzi badacz w rezygnacji z prób rozumienia, jak to jest być dzieckiem i jak świat dziecku się jawi. Dlatego wydaje się, że jedną z bardziej obiecujących dróg jest badanie światów dziecięcych znaczeń i sensu, jaki nadają swoim doświadczeniom, co D. Hogan (2005) nazywa poszukiwaniem dziecka w psycholo-

gii rozwojowej. Chodzi więc bardziej o – jak podkreślają A. Clark i P. Moss (2001) – badania z dziećmi w miejsce badań nad dziećmi.

Inną obiecującą teoretyczną propozycją jest poststrukturalna koncepcja rozwoju dzieci, jaka przez polską psychologię i wczesną edukację została niezauważona. Wynika z niej – piszą F. Newman i L. Holzman (2006) – konieczność odejścia od wystandaryzowanego modelu rozwoju na rzecz dostrzegania przekształcającej natury przeżywania dzieciństwa i zdobywania nowych umiejętności oraz sposobów zachowań. W tym sensie, jak stwierdzają badacze, na przykład stawianie się człowiekiem mówiącym (*becoming a speaker*) przestaje być po prostu nabywaniem umiejętności językowych, staje się głęboką, angażującą dziecko we wszystkich sferach przemianą, która jest źródłem nowych możliwości bycia z innymi w świecie.

J. Morss posuwa się jeszcze dalej, kwestionując ideę rozwoju jako taką. Choć bowiem rozpoczyna przedmowę do swojej książki od słów: „Rozwój człowieka jest zbyt ważny, by zostawić go ortodoksyjnej psychologii” (Morss, 1996, s. vii), to kończy ją zdaniem „Zapomnieć o rozwoju może oznaczać pamiętać o dzieciństwie” (Morss, 1996, s. 158).

Bibliografia

- Burman E. (2008), *Deconstructing developmental psychology*, wyd. 2, Routledge, London.
- Chaiklin S. (2003), *The zone of proximal development in Vygotsky's theory of learning and school instruction*, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.5037&rep=rep1&type=pdf> (dostęp: 13.09.2017).
- Clark A., Moss P. (2001), *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*, National Children's Bureau, London.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, tłum. K. Gawlicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Dąbrowski M. (2007), *Pozwólmy dzieciom myśleć! O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
- Dąbrowski M. (2014), *Edukacja matematyczna bez matematyki?*, [w:] (Anty)edukacja wczesnoszkolna, red. D. Klus-Stańska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dudzikowa M. (2013), *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Flavell J. (1992), *Cognitive development: past, present, and future*, „Developmental Psychology” nr 28 (6), s. 998–1005.
- Foucault M. (1998a), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Aletheia, Warszawa.

- Foucault M. (1998b), *Trzeba bronić społeczeństwa*, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- Gawlicz K. (2008), *Konstruowanie nieudacznika: praktyki normalizacji i wykluczania w przedszkolu*, „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej” nr 1 (10), s. 37–54, https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/28/1/Konstruowanie_nieudacznika_praktyki_normalizacji_i_wykluczania_w_przedszkolu.pdf (dostęp: 12.02.2017).
- Hogan D. (2005), *Researching ‘the Child’ in Developmental Psychology*, [w:] *Researching Children’s Experience: Approach and Methods*, red. S. M. Green, D. M. Hogan, Sage, London.
- Kalinowska A. (2010a), *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych – między wiedzą osobistą a jej formalizacją*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kalinowska A. (2010b), *Pozwólmy dzieciom działać – mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2013), *Myślenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację*, „Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja” nr 4 (64), s. 71–90.
- Klus-Stańska D. (2015a), *Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji*, „Studia Pedagogiczne” 2015, t. XVIII, s. 15–32.
- Klus-Stańska D. (2015b), *Wyjść poza reżim imperatywu rozwojowego. Między inspiracjami Rousseau a wpływem myśli Foucaulta na współczesne studia nad dzieciństwem*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 11 (3), s. 7–22.
- Klus-Stańska D. (2016), *Odwrót od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji*, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 38, s. 7–20.
- Klus-Stańska D. (2017), *Uwagi do podstawy programowej kształcenia ogólnego* (opracowane z ramienia Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN), <http://edukacjananowo.pl/wp-content/uploads/2017/02/UWAGI-DO-PODSTAWY-PROGRAMOWEJ-KSZTA%C5%81CENIA-OG%C3%93LNEGO-DLA-SZKO%C5%81Y-PODSTAWOWEJ.pdf> (dostęp: 11.08.2017).
- Krauze-Sikorska H. (2006), *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Kwieciński Z. (2004), *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka” nr 2, s. 83–104.
- Lui C. H., Matthews R. (2005), *Vygotsky’s philosophy: Constructivism and its criticisms examined*, „International Educational Journal” nr 6 (3), s. 386–399.
- Mac Naughton G. (2009), *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying Poststructural Studies*, Routledge, London–New York.
- Miller A. (2007), *Dramat udanego dziecka. W poszukiwaniu siebie*, tłum. N. Szymańska, Media Rodzina, Poznań.
- Morss J. (1996), *Growing Critical: Alternatives to Developmental Psychology*, Routledge, London.
- Newman F., Holzman L. (2006), *Unscientific Psychology: A Cultural-performatory Approach to Understanding Human Life*, Universe Inc., Lincoln, NE.

- Nowak-Łojewska A. (2011), *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Parker I. (1999), *Critical psychology: critical links*, „Annual Review of Critical Psychology” vol. 1, s. 3–18, <http://www.radpsynet.org/journal/vol1-1/Parker.html> (dostęp: 7.09.2017).
- Parker I. (2007), *Revolution in Psychology: Alienation to Emancipation*, Pluto Press, London.
- Rogoff B. (1990), *Apprenticeship in Thinking*, Oxford University Press, New York.
- Rutkowiak J. (1995), „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Rybska E. (2017), *Przyroda w osobistych koncepcjach dziecięcych – implikacje dla jej nauczania z wykorzystaniem rysunku*, Wydawnictwo Kontekst, Poznań.
- Schoenebeck H. (2007), *Być i wspierać zamiast wychowywać*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Shotton J. (1993), *No Master High or Low. Libertarian Education and Schooling in Britain 1890–1990*, Libertarian Education, Bristol.
- Sobierańska D. (2014), *Świat przyrody zintegrowany, ale czy w szkole?*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szczepaska-Pustkowska M. (2006), *Jak polska szkoła uśmierca dziecięce filozoficzne zmagania ze światem*, [w:] *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, D. Klus-Stańska, D. Bronk (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Śliwerski B. (2003), *Antypedagogika, czyli o kontestacji pedagogiki końca XX wieku*, „Colloquia Communia” nr 2, s. 71–91.
- Tokarz T. (2008), *Libertariańska krytyka państwowej edukacji*, [w:] *Państwo a edukacja*, red. J. Kochanowicz, T. Tokarz, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.
- Wawrzyniak-Śliwska M. (2013), *Nauczycielskie dyskursy autonomii uczniowskiej w edukacji zintegrowanej i we wczesnym nauczaniu języka angielskiego (Analiza porównawcza)*, niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
- Williams A., Billington T., Goodley D., Corcoran T. (red.), (2017), *Critical Educational Psychology*, Wiley Blackwell, Oxford.
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Zalewska E. (2013), *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Żytko M. (2014), *Edukacja językowa w szkole – między dążeniem do formalizacji schematu a refleksją nad uczestnictwem w zdarzeniach komunikacyjnych*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Ewa Filipiak

Strategie badań rozwoju i uczenia się dzieci: podejście kulturowo-historyczne¹

Wprowadzenie

Metodologiczne problemy badania procesów rozwoju i uczenia się dzieci od wielu już lat interesują zarówno psychologów, jak i pedagogów. Analizując rozwój (zmiany rozwojowe), możemy przyjąć podejście mechanistyczne lub organizmiczne (por. Brzezińska, 2000). Decyzja w tym zakresie wyznacza konsekwentnie kolejne kroki badacza, tj. przyjęcie odmiennych założeń, specyfikę określenia badanych zmiennych, wybór metod i procedury badań. Znajduje odzwierciedlenie zarówno na etapie planowania, jak i prowadzenia badań (por. Brzezińska, 2000, s. 162–163, tabela 5.2). W zależności od przyjętego kryterium przyjmuje się różne podziały strategii prowadzonych badań. M. Przetacznik-Gierowska, przyjmując za kryterium podziału sposób wnioskowania o zmianie rozwojowej, w szczególności typ związku łączącego analizowane aspekty rozwoju: zmienność zjawiska wraz z upływem czasu bądź jego aktualne powiązania z innymi zjawiskami, wyróżnia podejście diachroniczne i synchroniczno-funkcjonalne (Przetacznik-Gierowska, 1996, s. 242–243; por. też Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 106–115). J. Brzeziński (1997) zaproponował podział strategii badawczych na trzy grupy: (1) model eksperymentalny, (2) model korelacyjny oraz (3) model *ex post facto*. Kryterium tego podziału wynika z tego, czy czynnik, który został uznany za kluczowy w kształtowaniu się danego zjawiska, wystąpił w przeszłości i był ukierunkowany na historię życia danej osoby (procedura 3), czy raczej jest ukierunkowany na sprawdzanie istotności powiązań pomiędzy różnymi zmiennymi i czy można obserwować zmiany tego zjawiska (procedura 2), czy wreszcie badacz chce sprawdzić, czy i na ile pod wpływem różnych oddziaływań zewnętrznych zmieni się

1 Problem przedstawiony w artykule został szerzej rozwinięty w: Filipiak, 2018.

zachowanie jednostki (procedura 1) (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 115; Brzezińska, 2000, s. 166–167). Trzeci zaproponowany podział wyodrębnia badania poprzeczne, podłużne i sekwencyjne. W tym przypadku kryterium podziału uwzględnia sposób kontrolowania wpływu wieku badanych osób oraz ich przynależności do grupy pokoleniowej. Czas trwania badań podłużnych zależy od rodzaju badanego problemu, a także od tego, jakie zmiany rozwojowe badacz chce uchwycić i poddać analizie oraz interpretacji (por. Przetacznik-Gierowska, 1996, s. 243). Przykładem niezwykle inspirujących badań podłużnych są badania pod kierunkiem S. Szumana. Prowadzone systematycznie zapisy wypowiedzi kilkorga dzieci (od momentu pojawienia się do końca szóstego roku życia), stenografowane „dzienniki mowy”, częściowo rejestrowane na taśmach magnetofonowych, stanowią do dziś cenny materiał analizy form mowy dzieci w wieku przedszkolnym (Przetacznik-Gierowska, 1996; Szuman, 1985).

Zaprojektowane badania, niezależnie od przyjętej strategii, dostarczają wartościowych naukowo wyników wyłącznie wówczas, jeżeli badacz będzie świadomy tego, jaką teorią zmiany posługuje się, myśląc o problemie, projektując badania, analizując i interpretując wyniki, stawiając hipotezy dotyczące dalszych poszukiwań (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 115).

Wyrafinowaną poznawczo, oryginalną teorią, która w sposób szczególny wpłynęła na rozumienie procesu rozwoju poznawczego jednostki i projektowanie badań, jest kulturowo-historyczna teoria rozwoju L. S. Wygotskiego. Badacz ten jest wymieniany wśród wielkich twórców paradygmatów strukturalnych, którzy wysunęli znaczące hipotezy odnośnie do mechanizmów wpływu środowiska na rozwój jednostki (por. Tomaszewski, 1984). Wprowadził on także nowe, oryginalne procedury w metodologii badań, procedury, które pozwalają odkryć potencjał rozwoju tkwiący w dojrzewającym sposobie funkcjonowania dziecka, umożliwiając obserwowanie jego form działalności i zaangażowanego uczestnictwa w rozwiązywaniu zadań. Podejście do badania zaproponowane przez Wygotskiego jest związane z diagnozowaniem strefy najbliższego rozwoju dziecka (por. Smykowski, 2000).

Oryginalną „teorio-metodę” Wygotskiego i związane z nią procedury metodologiczne: eksperyment nauczający, metodę eksperymentalno-genetyczną oraz metodę podwójnej stymulacji trudno usytuować w wymienionych wcześniej kryteriach podziału strategii badań.

Współcześnie w empirycznych studiach anglojęzycznych często wymienia się *designing approach*, *designing method*, co czasami wydaje się podejściem zbliżonym do eksperymentalno-genetycznej metody zaproponowanej przez L. S. Wygotskiego, a kontynuowanej przez D. B. Elkonina i W. W. Dawidowa. Nie zawsze jednak to podejście *designing method* oddaje zamysł metodologiczny eksperymentu genetycznego w rozumieniu rosyjskiej szkoły spadkobierców podejścia

kulturowo-historycznego. W artykule chciałabym podzielić się doświadczeniem w zakresie odkrywania i zastosowania oryginalnej „teorio-metody” Wygotskiego i związanych z nią procedur metodologicznych: eksperymentu nauczającego, eksperymentu mikrogenetycznego, metody podwójnej stymulacji w realizowanych w Katedrze Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy projektach badawczych (*Developing teaching in early childhood education in line with Lev S. Vygotsky's concepts* – ACK, *Narrative environment of play and learning* – NEPL).

Oryginalne procedury w metodologii badań wynikające z kulturowo-historycznego podejścia

L. S. Wygotski nie chciał badać eksperymentalnie tego, co może składać się na aktualny poziom rozwoju dziecka, ale jego zamierzeniem było badanie tego, co i jak może zrobić zarówno dziecko samodzielnie, jak i przy pomocy innych, czyli to, jak można dokonać zmiany, aby dziecko samo kontrolowało swoje zachowanie (por. Shotter, 1994, s. 25; Stachowski, 2002, s. 30–31). Wygotski był zainteresowany badaniem tego, „w jaki sposób własna aktywność ludzi może wpływać na warunki działania i w jaki sposób ludzie, poprzez zmienianie warunków swojej egzystencji, mogą także zmieniać samych siebie” (Shotter, 1994, s. 15). Podejście badawcze zaproponowane przez tego psychologa związane jest z diagnozowaniem strefy najbliższego rozwoju. Zakłada celowe konstruowanie społecznej sytuacji badawczej opartej na inicjatywnej współpracy i interakcji pomiędzy badaczem a osobą badaną. Jednym z kluczowych pojęć w tym podejściu jest aktywność kształtująca i instrukcja formatywna. Przedmiotem badania Wygotski uczynił zjawiska i procesy centralne w rozwoju człowieka. Zwracał uwagę, że badacz powinien interesować nie rezultat końcowy, gotowy wynik, produkt rozwoju, ale przede wszystkim sam proces powstawania lub ustalania się wyższej formy (Wygotski, 1971, s. 76). Według Wygotskiego (1971, s. 77) rzetelna analiza psychologiczna powinna uwzględniać trzy elementy: (1) powinna dotyczyć procesów, a nie przedmiotów; jej zadaniem jest ujawnianie rzeczywistych stosunków i związków przyczynowo-dynamicznych, do których dochodzi w analizowanym procesie, a nie tylko rejestrowanie zewnętrznych cech tego procesu; (2) analiza tego typu powinna realizować zadania wyjaśniające, a nie opisowe; (3) analiza wyższych form zachowań powinna być analizą genetyczną, powracającą do punktu wyjścia i odtwarzającą wszystkie procesy rozwoju każdej formy. Głównym przedmiotem zaproponowanej przez Wygotskiego eksperymentalno-genetycznej metody badań (eksperymentu genetycznego) jest analiza dynamiczna procesu powstawania i kształtowania się reakcji, rekonstrukcja momentu powstawania, kształtowania końcowej formy, odtworzenie dynamicznego obrazu całego procesu jej rozwoju

(Wygotski, 1971). W tak rozumianym procesie znaczącą rolę pełni obserwacja i jej narzędzia. Słusznie zauważa B. Smykowski, że metody obserwacyjna i eksperymentalna nie tylko pozostają ze sobą w związku genetycznym, ale też splatają się w jednolitym procesie badawczym (Smykowski, 2017). Wygotski zwraca uwagę na istotną trudność analizy genetycznej, która „polega właśnie na tym, aby za pomocą eksperymentalnych, sztucznie wywołanych procesów zachowania się zbadać, jak przebiega naturalny proces rozwojowy. [...] Zadaniem badania genetycznego jest zawsze przeniesienie schematu eksperymentalnego do realnego życia” (Wygotski, 1971, s. 113). Badania eksperymentalne prowadzone w przestrzeni laboratorium pozwalają na odkrywanie jedynie abstrakcyjnych schematów rozwoju, porządku następstw czy reguł. Dopiero przeniesienie schematu eksperymentalnego do realnego życia i napełnienie go konkretną treścią pozyskaną drogą pozaeksperymentalną pozwoli badaczowi na nadawanie rzeczom sensu w praktyce, odkrycie i prześledzenie naturalnej historii znaku i mechanizmu jego rozwoju (Wygotski, 1971, s. 113–115; Smykowski, 2017)². „Zadaniem badania genetycznego nie jest [...] tłumaczenie powstawania nowych form zachowania aktem odkrywania, lecz przeciwnie, jego zadaniem jest pokazanie samych początków tego rozwoju, jego roli w zachowaniu się dziecka, jak również roli innych czynników determinujących jego przejawy i wpływy (Wygotski, 1971, s. 114). Warto zwrócić tu uwagę na fakt, że podejmowane przez badacza interpretacje muszą pochodzić „nie tyle z kontrolowanych warunków środowiska laboratoryjnego, specyficznego wyizolowanego z gmatwujących wpływów codziennych spraw, co ze specyficznego, aktualnego zgiełku codziennego życia społecznego w pełnej krasie” (Shotter, 1994, s. 26–27). W metodologii CHAT (*cultural-historical activity theory*) i projektowanych badaniach pojawiają się dwie kategorie charakteryzujące procedurę badawczą: metoda podwójnej stymulacji (mikrogenetyczna) i eksperyment nauczający. Metoda podwójnej stymulacji (mikrogenetyczna) jest to metoda badawcza, w której „jedna grupa bodźców pełni funkcję obiektu działalności osoby badanej, druga – znaków pozwalających zorganizować tę działalność” (Stachowski, 2002, s. 30).

2 D. Elkonin i W. W. Dawidow rozwinęli system edukacyjny, który działa jak metoda eksperymentalna umożliwiającą eksplorowanie i rozszerzanie potencjalnych możliwości ludzkiego umysłu u dzieci w toku edukacji, poprzez organizowanie warunków uczenia. Ten najdłuższy eksperyment formatywny trwa od 1958 roku w Moskwie, w szkole nr 91. Badacze Laboratorium (Laboratorii mładszego szkolnika Psichologiczeskogo instituta – PAO), kontynuujący badanie makrocycłu metodą Dawidowa (modelowanie genetyczne), prowadzą obserwacje laboratoryjne, wdrażają projekty edukacyjne w środowisku klas szkolnych, opracowują oryginalne narzędzia edukacyjne wspierające potencjał możliwości intelektualnych dzieci, diagnozują i dokonują ewaluacji procesu. Stosowana metoda pozwala ocenić zdolność i efektywność projektu (modelu), opisując pochodzenie (genezę) pojęć jako narzędzi umysłu uczących się (Zuckerman, 2018).

Uczestnicząc w badaniu, dziecko uczy się czegoś nowego, używając narzędzi mentalnych, np. symboli czy kategorii. Badacz natomiast odnotowuje zarówno to, co dziecko jest w stanie wykonać samodzielnie, jak i to, w jaki sposób narzędzia są absorbowane, przyswajane przez dziecko; rejestruje to, co dziecko może wykonać przy pomocy innych (Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015b, s. 44).

Stosując badania mikrogenetyczne, wykorzystujemy zapis wideo, rejestrujemy w ten sposób relacje, zachowania partnerów interakcji, analizujemy ich reakcje w społecznej sytuacji badawczej. Konsekwencją metodologiczną podejścia CHAT jest także poszukiwanie i zastosowanie narzędzi badawczych umożliwiających rejestrowanie przebiegu badań³.

Na czym polega specyfika eksperymentu nauczającego?⁴

Organizacja eksperymentu nauczającego wymaga tworzenia warunków, w których badani są zdolni do podejmowania działalności/aktywności, która ulega modyfikacjom w procesie bezpośredniej interakcji badacza-interwencyjisty i badanego. Sytuacje zaangażowanego działania są rejestrowane, następnie odtwarzane oraz poddawane analizie i rekonstrukcji (por. Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015b). Eksperyment nauczający jako metoda badania rozwoju psychicznego odwołuje się do odkrytej przez L. S. Wygotskiego relacji między strefami aktualnego i najbliższego rozwoju. Podstawową cechą eksperymentu nauczającego, jak zauważa Dawidow (1978, za: Zak, 1989, s. 41), nie jest „proste konstruowanie właściwości tych lub innych empirycznych form psychiki, a ich aktywne modelowanie, kształtowanie w specjalnych warunkach pozwalających wykryć ich istotę”. Taka procedura pozwala odkryć potencjał rozwoju tkwiący w dojrzewającym sposobie funkcjonowania dziecka, umożliwia obserwowanie warunków rozwoju powodujących zmianę rozwojową w codziennych praktykach, w rzeczywistych warunkach lub podobnych do nich, tworzy okazję obserwowania aktywnych form działalności i uczestnictwa badanego

3 Dla potrzeb realizacji projektu ACK nauczanie rozwijające według L. S. Wygotskiego skonstruowano specjalne narzędzie, Skalę Obserwacji Dziecka w Sytuacji Zadaniowej (SOD-SZ) autorstwa A. I. Brzezińskiej, która pozwoliła na rejestrowanie wyników obserwacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym w sytuacjach zadaniowych, wymagających współpracy w parze przy zaplanowaniu i wykonaniu zadania (szerzej Brzezińska, 2015). Zachowania dzieci i ich działalność zadaniowa były rejestrowane na nośnikach elektronicznych i kartach obserwacji.

W projekcie NEPL aktywność dzieci w zabawie narracyjnej rejestrowano za pomocą specjalnych arkuszy, por. *Organizacja środowiska narracyjnego...*, 2017.

4 Wątek problemowy „eksperymentu nauczającego” został przedstawiony szerzej w: Filipiak 2018; Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015b.

w rozwiązywaniu zadań i sposobów korzystania z pomocy interwencji, umożliwia kontrolowanie jakości motywacji i zaangażowania badanego do wykonywania zadań (Zak, 1989; zob. też: Stachowski, 2002; Smykowski, 2000; Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015b). Dzięki zastosowaniu eksperymentu nauczającego i stworzeniu specyficznej pulsującej sytuacji społecznej uzyskujemy możliwość efektywnej interpretacji zarejestrowanej działalności dziecka, nadawania przez nie rzeczom sensu w praktyce. Tak pomyślaną i zaplanowaną procedurę metodologiczną zastosowano w organizowanym eksperymencie nauczania rozwijającego w projekcie ACK.

Projekty realizowane w Laboratorium Zmiany Edukacyjnej – Centrum Badań nad Rozwojem i Učeniem się przy Katedrze Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy z wykorzystaniem metodologii CHAT⁵

W Katedrze Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy od wielu już lat podejmowane są prace naukowo-badawcze nad aplikacjami kulturowych teorii rozwoju i aktywności L. S. Wygotskiego i J. S. Brunera do praktyk edukacyjnych w celu poprawy jakości pracy szkoły.

W trakcie trwania eksperymentu nauczającego ACK stworzono warunki do rozwijania myślenia teoretycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym poprzez wprowadzenie specjalnie skonstruowanych zadań rozwojowych (w oparciu o koncepcję Wygotskiego i Dawidowa) ukierunkowanych na badanie zjawisk językowych, matematycznych, *science* i artystycznych. Warunkiem koniecznym i niezbędnym realizacji poznania ukierunkowanego na rozwijanie myślenia teoretycznego było wykonywanie przez dzieci zadań w „planie myślowym”, w „umyśle”, w planie wewnętrznym. Jak wynika z przeprowadzonych analiz (por. Filipiak, 2015a, s. 183–184, tab. 1 i tab. 2; por. też Giest, Lompscher 2003), wiedza teoretyczna znajduje się w Strefie Najbliższego Rozwoju⁶. Jej zdobycie jest możliwe wyłącznie przy współpracy z dorosłym podczas organizacji i realizacji celowo skonstruo-

5 Zespół naukowo-badawczy Katedry Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji, Laboratorium Zmiany Edukacyjnej – Centrum Badań nad Rozwojem i Učeniem się UKW w ostatnich latach zrealizował dwa projekty, w których wykorzystano metodologię CHAT: był to Projekt ACK (www.ack.ukw.edu.pl) i NEPL (www.nepl.pl).

6 Badania eksperymentalne realizowane przez M. Hedegaard pokazały, że większość dzieci przedszkolnych ma warunki do rozwijania myślenia teoretycznego (Hedegaard, 1999).

wanych i stawianych dziecku w określonych warunkach zadań dydaktycznych (por. Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015b).

W trakcie eksperymentu monitorowano proces rozwiązywania tych zadań rozwojowych stawianych dzieciom w pięciu klasach eksperymentalnych w naturalnym środowisku tych klas na I etapie edukacji szkolnej.

Grupy eksperymentalne tworzyli: badacz-ekspert z zespołu Laboratorium Zmiany Edukacyjnej, nauczyciel-interwencjonista, trzech–czterech studentów pedagogiki wczesnoszkolnej.

W organizacji przeprowadzonych badań z zastosowaniem procedury eksperymentu nauczającego można wyodrębnić następujące etapy: (1) **praca z TEORIĄ**: ustalenie założeń, hipotezy dotyczącej narzędzi wspierania myślenia teoretycznego; (2) **PROJEKTOWANIE EKSPERYMENTU**: projektowanie zadań rozwojowo-dydaktycznych; projektowanie narzędzi obserwacji i rejestrowania strategii myślenia (skala SOD-SZ); rozwijanie kompetencji studentów i nauczycieli do „wrażliwego nauczania” (warsztaty kompetencyjne; obserwacja/refleksja/feedback); (3) **WDRAŻANIE EKSPERYMENTU NAUCZAJĄCEGO**; rejestrowanie procesu rozwiązywania zadań i podejmowanych strategii; (4) **„FILTRY” ANALIZY**; interpretacja materiału empirycznego, analiza; (5) **WNIOSKI**.

W zrealizowanym projekcie badawczym dwie istotne kategorie wymagają do określenia: **zadania rozwojowe** oraz **myślenie teoretyczne**. W fazie I projektu ACK poddano je wnikliwej analizie.

Zadanie rozwojowo-dydaktyczne to zadanie (problem), które wymaga od uczącego się odkrycia i opanowania ogólnego sposobu (zasady) podczas rozwiązywania szeregu szczegółowych zadań dydaktycznych i wykonywania specyficznych czynności dydaktycznych⁷ ukierunkowanych na pobudzanie operacji myślowych: porównywanie, analiza, synteza, abstrahowanie, uogólnianie (Dawidow, 2003, s. 566). Można powiedzieć, że stawiając zadanie, tworzymy specyficzną sytuację prowokującą dzieci do poszukiwań nowych sposobów rozwiązywania problemów dzięki istniejącym sprzecznościom pomiędzy takimi działaniami, które dziecko już zna, a nowymi danymi. Zadanie to charakteryzuje przemyślana i specyficzna treść, która jest nie tylko bogata, ale też umożliwia dziecku podjęcie działalności ukierunkowanej na zbudowanie fundamentów wiedzy teoretycznej. Proces postawienia zadania dydaktycznego jest rozłożony w czasie. Wymaga zbudowania sytuacji społecznej i inicjatywnej współpracy nauczyciela i dzieci. Wskaźnikiem podjęcia zadania jest dziecięca hipoteza (dziecięce hipotezy) o możliwych sposobach działania, dyskusja, notatka badawcza, plan działania (por. Filipiak, 2015b).

7 Czynności ucznia i nauczyciela (inicjatywna współpraca) będące efektem budowania rusztowania dla myślenia teoretycznego scharakteryzowano szerzej w: Filipiak, 2015b.

Przyjęto także ustalenia dotyczące **myślenia teoretycznego** (por. Filipiak, 2015a). Myślenie teoretyczne jest złożonym działaniem poznawczym, **myśleniem rozumowym** zmierzającym do wytworzenia pojęcia. W toku jego realizacji przy użyciu odpowiednich sposobów działania, dzięki dogłębnej eksploracji poznawanych przedmiotów, analizując związki i zależności wewnątrz systemu, jednostka odkrywa genetycznie pierwotne relacje, wyodrębnia w tych przedmiotach najpierw ogólną relację, a następnie specyficzne formy tej relacji. Ze względu na „upośredniony” charakter odzwierciedlanej treści (wewnętrzne związki) ma specyficzny zestaw cech charakterystycznych dla myślenia wyżej zorganizowanego, opierającego się na działaniu zmierzającym do wytworzenia pojęcia o poznawanych obiektach. Fundamentalne dla tworzenia wiedzy teoretycznej jest działanie ukierunkowane na przekształcenia przedmiotów, odwzorowywanie ich wewnętrznych relacji i związków, wychodzenie poza ramy wyobrażeń sensualnych. Myślenie teoretyczne opisuje specyficzną drogę poznania, sposób, w jaki dzieci myślą o zawartości poznawanego przedmiotu (por. Filipiak, 2015a; 2015b). Wiedzę teoretyczną i czynności towarzyszące myśleniu teoretycznemu należy odróżnić od wiedzy empirycznej i czynności, które towarzyszą myśleniu empirycznemu⁸. Instrukcje formatywne dorosłego, jego działalność ukierunkowana na inicjatywną współpracę i celowe rozwijanie myślenia teoretycznego są kluczem do sukcesu⁹. Nauczyciel buduje rusztowanie dla myślenia i działania dziecka poprzez stawianie odpowiednich pytań, które dostarczają intelektualnego wsparcia. Prowadzi rozumowanie teoretyczne, stawia problemowe pytania konkretyzacyjne, pomaga w utworzeniu modelu umysłowego, modyfikuje myślowe obserwacje cech i relacji, kieruje analizą, umożliwia badanie poznawanych przedmiotów. Warto zauważyć, że niedostateczna analiza i abstrakcja na tym etapie budowania fundamentów myślenia teoretycznego oraz zbyt pospieszne uogólnienie utrudniają dziecku rozumienie nowych sytuacji i kształtowanie pojęć.

Procedurę eksperymentu nauczającego poprzedziło przygotowanie badaczy do rozumienia kategorii, którą poddano analizie. Przygotowanie teoretyczne badaczy, nauczycieli-interwencionistów i studentów obejmowało wiele spotkań i warsztatów laboratoryjnych (por. Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015a, s. 73–80).

8 Porównania wiedzy empirycznej i teoretycznej z uwzględnieniem: (1) celu, (2) drogi konstruowania wiedzy, (3) fundamentalnych podstaw, (4) konkretyzacji wiedzy i (5) transferu wiedzy dokonano w: Filipiak, 2015a. Poglębiono także charakterystykę cech i właściwości myślenia teoretycznego poprzez analizę porównawczą czynności towarzyszących myśleniu praktycznemu i teoretycznemu (por. Filipiak, 2015a, s. 184, tab. 2).

9 Specyfikę podzielanej wspólnie działalności nauczyciela i ucznia w strefie najbliższego rozwoju ukierunkowanej na rozwijanie myślenia teoretycznego podejmuję szerzej w: Filipiak, 2015b.

Proces rozwoju aktywności poznawczej dzieci (myślenia teoretycznego) monitorowano, wykorzystując wspomniane już, specjalnie dla potrzeb projektu opracowane narzędzie – Skalę Obserwacji Dziecka w Sytuacji Zadaniowej (SOD-SZ) autorstwa A. I. Brzezińskiej oraz arkusz pytań „gorący feedback” dla badacza autorstwa E. Filipiak¹⁰. Zachowania dzieci i ich działalność zadaniowa były rejestrowane na nośnikach elektronicznych i kartach obserwacji. Transkrypcje nagrań zostały poddane analizie.

W ramach zaprezentowanych poniżej pytań badano podejmowaną przez dzieci działalność naukową:

- Jakiego rodzaju działalność podejmują dzieci w celu rozwiązania zadania?
- Jakich strategii działania i myślenia używają w tym celu?
- Jakie nadają im znaczenie?
- W jaki sposób korzystają z instrukcji słownych nauczyciela?
- W jaki sposób włączają w sytuację „mediatorów”/pośredników (nie tylko ludzkich)?
- Jaka jest ich motywacja i inicjatywne zaangażowanie w wykonywanie zadań? (Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015b, s. 48).

Zadania zaproponowane dzieciom w eksperymencie były zadaniami naukowymi ukrytymi w sytuacjach problemowych, miały na celu rozwijanie ich działalności naukowej (por. założenia Elkonina, 1989). Dla rozwiązania sytuacji problemowej stworzono warunki, które prowokowały dzieci do poszukiwania nowych sposobów rozwiązania, wymagały od nich abstrakcyjnego myślenia i przeprowadzania złożonych operacji umysłowych, takich jak: porównywanie, analiza, synteza, abstrahowanie czy uogólnianie. Zasadniczym efektem wykonania zadań było odkrycie sposobu działania. Działalność poznawcza dzieci była ukierunkowana nie na odnalezienie odpowiedzi na pytanie, **co trzeba zrobić**, ale raczej **jak** należy to zadanie wykonać. Ważnym elementem podejmowanej przez dzieci działalności naukowej była kontrola stopniowo przekształcająca się w samokontrolę, a więc możliwość sprawdzania rezultatów swojej pracy (podejmowanych działań naukowych) i porównywania jej z działalnością innych dzieci. Rozwiązując zadania, dzieci poddawały ocenie własną działalność. Ich ocena przechodziła stopniowo w samoocenę polegającą na określaniu poziomu opanowania wiedzy (określanie sposobów przeprowadzania operacji umysłowych) (por. Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015b).

¹⁰ Skala SOD-SZ przeznaczona jest do rejestracji wyników obserwacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym (w klasach I–III) w sytuacjach zadaniowych, wymagających współpracy w parze przy zaplanowaniu i wykonaniu zadania (zob. szerzej Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015a, s. 80–83, rozdz. 1.6 oraz s. 168–169).

W przeprowadzonym eksperymencie nauczającym udało się uchwycić konstruowanie przez dzieci (w umyśle) takich pojęć, które pozwoliły na rozwijanie u nich **myślenia rozumowego**. Przeprowadzony eksperyment nauczający potwierdził wcześniejsze wyniki badań D. B. Elkonina (1989), Ł. Biercfai i K. Poliwanowej (1988), M. Hedegaard (1999) czy G. Zuckerman (2003; 2018) oraz G. Zuckerman i A. Venger (2015) mówiące o tym, że dzieci mają o wiele większy potencjał rozwojowy uczenia się, niż się powszechnie uważa, a nauczanie rozwijające daje możliwości prowadzenia działalności naukowej przez dzieci. Wieloletnie badania eksperymentalne Elkonina i Dawidowa (oraz ich kontynuatorów) pokazują, że dominujący system edukacji nie rozwija myślenia teoretycznego (refleksyjnego) u dzieci w szkole podstawowej, ponieważ „wyposaża” on umysły dzieci w pojęcia empiryczne. Obowiązujący system edukacyjny usuwa w cień i deprecjonuje potencjał możliwości intelektualnych dzieci. Eksperymenty laboratoryjne udowadniają, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym są wrażliwe na rozwój myślenia teoretycznego, refleksyjnego. W tradycyjnej klasie nie tworzy się jednak warunków i nie podejmuje się działań edukacyjnych, w których dziecko jest podmiotem poszukującym nowych sposobów działania (por. Zuckerman, 2018).

Przyjęta w eksperymencie nauczającym ACK procedura działań i stworzone warunki dla procesu poznania ukierunkowanego na rozwijanie myślenia teoretycznego pozwoliły dzieciom nie tylko głębiej rozumieć treści kształcenia, ale i opanowywać je sprawniej. Dzieci nauczyły się podejmować działania wspierające rozumienie partnera przy pomocy tutorów, wykorzystywały także strategie innych do wzmocnienia własnych procesów poznawczych (por. wniosek Brown, Ferrara, 1994). Monitorowanie procesu rozwiązywania zadań rozwojowych przez dzieci ukazało, że są one zdolne do wytwarzania wartościowej wiedzy (językowej, matematycznej, przyrodniczej, artystycznej) oraz wytwarzania nowych oryginalnych strategii myślenia i działania. Ponadto w badaniach odkryto możliwości i szanse rozwijania wyższych funkcji psychicznych u dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się nie tylko w zakresie umiejętności społecznych czy komunikacyjnych, ale również szeroko pojętych umiejętności kulturowych. Zwrócono uwagę na problem tworzenia odpowiedniego wsparcia, „wsparcia sztytowego na miarę”, zaobserwowano napięcie pomiędzy nadmiarem oraz deficytem rusztowania dla rozumowania dziecka (por. Wiśniewska, 2015).

Na podstawie przeprowadzonych badań i analizy materiałów empirycznych sformułowano szczegółowe wnioski oraz rekomendacje dla praktyki edukacyjnej, które zawiera *Raport tematyczny z badań. Model nauczania rozwijającego według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji* autorstwa E. Filipiak i E. Lemańskiej-Lewandowskiej.

Podsumowanie

Podjęte badania nad myśleniem teoretycznym dzieci w wieku wczesnoszkolnym są kontynuowane w Laboratorium Zmiany Edukacyjnej – Centrum Badań nad Učeniem się i Rozwojem, jednostce utworzonej przy Katedrze Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Zainicjowały pracę zespołu nad edukacyjnymi i metodologicznymi implikacjami kulturalno-historycznej teorii L. S. Wygotskiego, w szczególności nad projektowaniem eksperymentu mikrogenetycznego. Warunkiem koniecznym uzyskania wartościowych rezultatów jest umiejętność tworzenia społecznej sytuacji badawczej, modelowanie działań wspierających rozumowanie oraz konstruowanie narzędzi – zadań stawianych dzieciom. W sesjach Laboratorium uczestniczą nauczyciele. Oprócz interesujących prac badawczo-rozwojowych ukierunkowanych na rozwój myślenia i uczenia się dzieci istotna w Laboratorium staje się obserwowana zmiana „teorii dziecka”, jaka dokonuje się u nauczycieli współpracujących z nami i przygotowujących do testowania interwencji formatywnych.

Bibliografia

- Biercfai Ł. W. (1966), *Formirowanie umienia w sytuacji reszenija konkrietnoprakticzeskich i uczebnych zadacz*, „Woprosy Psichologii” nr 6.
- Biercfai Ł. W., Poliwanova K. N. (1988), *Stanowlienije uczebnoj diejatielnosti*, [w:] W. Ł. Sztutina, *Osobiennosti psichического razwitiija dietiej 6–7 wozrasta*, Moskwa, s. 79–95.
- Brown A. L., Ferrara R. A. (1994), *Poznavanie stref najbliższego rozwoju*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań, s. 217–258.
- Brzezińska A. I. (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Brzezińska A. I. (2015), *Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju – podstawa projektowania nauczania rozwijającego*, [w:] *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, red. E. Filipiak, ArtStudio, Bydgoszcz.
- Brzezińska A. I., Appelt K., Ziółkowska B. (2016), *Psychologia rozwoju człowieka*, GWP, Sopot.
- Brzeziński J. (1997), *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Cukierman G. A., Wiengier A. Ł. (2015), *Razwitiije uczebnoj samostojatielnosti*, Authors Club, Moskwa.
- Dawidow W. W. (1998), *Uczebnaia zadacza*, [w:] *Bolszoj psichologичесkij słowar*, red. B. G. Mescerakowa, W. P. Zincenko, Pedagogika Press, Moskwa.
- Elkonin D. B. (1989), *Izbrannyje psichologичесkije trudy*, Pedagogika, Moskwa.

- Filipiak E. (2002), *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, GWP, Sopot.
- Filipiak E. (2015a), *Możliwości rozwijania myślenia teoretycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Podejście Lwa S. Wygotskiego*, „*Studia Pedagogiczne*” t. LXVIII, s. 177–190.
- Filipiak E. (2015b), *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*, [w:] *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka. Od teorii do zmiany w praktyce*, red. E. Filipiak, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio | klonowski.eu |, Bydgoszcz, s. 15–39.
- Filipiak E. (2018), *Cultural-historical theory by Lev S. Vygotsky (CHAT): strategies of studies on children's learning and development. From theory to change in practice*, „*Forum Oświatowe*” t. 30, nr 2(60), s. 169–182.
- Filipiak E. (red.), (2015), *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka. Od teorii do zmiany w praktyce*, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio | klonowski.eu |, Bydgoszcz.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E. (2015a), *Raport tematyczny z badań. Model nauczania rozwijającego według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio | klonowski.eu |, Bydgoszcz.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E. (2015b), *Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych*, [w:] *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka. Od teorii do zmiany w praktyce*, red. E. Filipiak, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio | klonowski.eu |, Bydgoszcz, s. 39–67.
- Giest H. (2001), *Instruction and Learning in Elementary School*, [w:] *Learning in Classrooms: A Cultural-Historical Approach*, red. M. Hedegaard, Aarhus University Press, Aarhus, s. 59–77.
- Giest H., Lompscher J. (2003), *Formation of Learning Activity and Theoretical Thinking in Science Teaching*, [w:] *Vygotsky's Theory and Culture of Education*, red. V. Ageev, B. Gindis, A. Kozulin, S. Miller, Cambridge University Press, New York, s. 267–289.
- Hedegaard M. (1999), *The Influence of Societal Knowledge Traditions*, [w:] *Learning Activity and Development*, red. M. Hedegaard, J. Lompscher, Aarhus University Press, Aarhus, s. 22–51.
- Organizacja środowiska narracyjnego i uczenie się poprzez zabawę dzieci w wieku 3–8 lat. Przewodnik dla nauczycieli przedszkoli i nauczania wczesnoszkolnego* (2017), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
- Przetacznik-Gierowska M. (1996), *Metodologiczne problemy badania procesów rozwoju*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa, s. 240–252.
- Shotter J. (1994), *Psychologia Wygotskiego: wspólna aktywność w strefie rozwoju*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań, s. 13–44.

- Smykowski B. (2000), *Podejście rozwojowe do badania form zachowań*, [w:] Z Wygotskim w tle, red. A. I. Brzezińska, seria *Nieobecne Dyskursy*, cz. VI, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 137–151.
- Smykowski B. (2017), *Eksperymentalna metoda podwójnej stymulacji w diagnozowaniu gotowości dzieci do uczenia się pod kierunkiem*, „Psychologia Wychowawcza” nr 11, s. 19–40.
- Stachowski R. (2002), *Lew S. Wygotski – prekursor psychologii o dwóch obliczach*, [w:] Lew S. Wygotski. *Wybrane prace psychologiczne. II. Dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań, s. 19–40.
- Szuman S. (1985), *Dzieła wybrane*, t. 1: *Studia nad rozwojem psychicznym dzieci*, t. 2: *Podstawy rozwoju i wychowania w ontogenezie*, wybór i oprac. M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, WSiP, Warszawa.
- Tomaszewski T. (1984), *Główne idee współczesnej psychologii*, Wiedza Powszechna „Omega”, Warszawa.
- Vygotsky L. S. (1997), *Educational Psychology*, CRC Press, Boca Raton.
- Wiśniewska M. (2015), *Budowanie rusztowania dla myślenia i działania dzieci z trudnościami w uczeniu się: między nadmiarem a niedomiarem wsparcia*, [w:] *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka. Od teorii do zmiany w praktyce*, red. E. Filipiak, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio | klonowski.eu |, Bydgoszcz, s. 165–181.
- Wood D. (1995), *Spółeczne interakcje jako tutoring*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań, s. 214–246.
- Wygotski L. S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*, red. E. Franus, wybór i przekł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa.
- Wygotski L. S. (1989), *Myślenie i mowa*, przekł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa.
- Wygotski L. S. (2002), *Wczesne dzieciństwo*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne. II. Dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań, s. 91–131.
- Zak A. (1989), *Rozwój myślenia teoretycznego u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, przekł. A. Ciechanowicz, WSiP, Warszawa.
- Zuckerman G. (2003), *The Learning Activity in the First Years of Schooling: The Developmental Path Towards Reflection*, [w:] *Vygotsky's Theory and Culture of Education*, red. V. Ageev, B. Gindis, A. Kozulin, S. Miller, Cambridge University Press, New York, s. 177–199.
- Zuckerman G. (2018), *Genetic-modeling experiment: The Elkonin–Davydov educational system*. Niepublikowana prezentacja i wykład na Międzynarodowej Konferencji *Re-discovering Vygotsky socio-historical-cultural approach to development and education. Reconstruction and historical-methodological tropes. Symposium 1. Developmental approach to education according to Lev S. Vygotsky. From theory to changes in practice*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, 19–20.03.2018.

Jolanta Zwiernik

Partycypacyjne badania dzieci jako proces emancypacyjny¹

Wprowadzenie

Rozważania podjęte w niniejszym tekście są kontynuacją problematyki zogniskowanej wokół badań dzieci, jaką prezentowałam we wcześniejszych publikacjach (Zwiernik, 2015; 2017). W ostatnim czasie odnotować można istotną zmianę, wskazującą na nowe znaczenia nadawane dzieciom uczestniczącym w badaniach, która jest odzwierciedleniem zmiany sposobu postrzegania miejsca dzieci w społeczeństwie i ich roli wobec rówieśników i dorosłych, co znajduje swoje odbicie w sposobach badania dzieciństwa. Prześledzenie stopnia zaangażowania dzieci w proces badawczy pozwala na dostrzeżenie istotnych przeobrażeń dotyczących charakteru badań, przejawiających się w ich terminologii.

Ewolucja podejść w badaniach dzieciństwa

Zainteresowanie badaczy problematyką dzieciństwa, zapoczątkowane na przełomie XIX i XX wieku i szeroko rozwijane w badaniach prowadzonych do lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia, głównie przez przedstawicieli psychologii rozwojowej, to *badania na dzieciach*, traktowanych jako obiekty badań, dzięki którym możliwe było ustalenie norm rozwojowych charakteryzujących reprezentantów wybranych kategorii wiekowych. Zgodnie z uznawanym wówczas paradygmatem pozytywistycznym, wywodzącym się z przyrodoznawstwa, dążono do zdobycia wiedzy, która byłaby wiedzą obiektywną, reprezentatywną, weryfikowalną (Pilch, 2010, s. 65–68). Miało to swoje konsekwencje w sposo-

¹ Artykuł ten w wersji rozszerzonej ukazał się w Kwartalniku Dolnośląskiej Szkoły Wyższej „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2018, t. 21, nr 1 (81).

bach badania dzieci, które na wzór zwierząt laboratoryjnych w badaniach behawiorystów, traktowane były jako przedmiot badań o określonych cechach podlegających pomiarowi. Dlatego tym, co interesowało badaczy, było to, co dzieci wiedzą (pamiętają), co potrafią (nauczyły się robić), jak i jak często zachowują się w określonych sytuacjach. W tym celu badacze precyzyjnie określali wskaźniki wyróżnionych, a następnie obserwowanych przez nich zachowań, służące do opracowania norm rozwojowych charakteryzujących badaną grupę wiekową. Badacz pełnił tu rolę ekspercką, sytuującą go w pozycji osoby, która wie, jak badać dzieci i jak interpretować to, co one mówią i robią (Woodhead, Faulkner, w: Christensen, James, 2000, s. 12). W omawianym typie badań dzieci traktowane były jako produkt socjalizacji i część szerszych układów społecznych, jak rodzina czy szkoła (Hill, 1997, s. 171), rzadziej jako autonomiczne podmioty. Wiązało się to z uznaniem okresu dzieciństwa za rezultat wcześniejszych oddziaływań i czas przygotowujący do tego, kim dziecko może być w przyszłości, mniej interesowano się jego aktualnym położeniem. Pozytywistyczne badania na dzieciach, pomimo swoich ograniczeń, przyczyniły się do wielu znaczących odkryć wzbogacających naszą wiedzę o dzieciństwie, choć dziś warto obdarzyć ją głębszą refleksją, mając na względzie jej standaryzujący charakter (Klus-Stańska, Gawlicz, 2013; Klus-Stańska, 2015).

Bogactwo odkryć psychologii rozwojowej ma w większości charakter pomiarowy i tylko niewielka ich część poświęca uwagę dziecięcym koncepcjom ich społecznego świata (Hill, 1997, s. 171). Te zyskują większe zainteresowanie w kolejnej odmianie, jaką są *badania nad dziećmi* i dzieciństwem (Kehily, 2008; Köpp, Lippitz, 2001), w których dominującą metodą jest etnografia. W badaniach tego typu badacz – używając popularnego dziś sformułowania – „pochyla się” *nad dzieckiem*, czyli skupia na nim swoją uwagę, by przyjrzeć mu się bliżej. Tu już nie dzieci jako kategoria społeczna, ale pojedyncze dzieci połączone więziami koleżeństwa i przyjaźni ogniskują uwagę badacza, który stara się je zrozumieć, co lokuje ten typ badań w paradygmacie interpretatywnym (podobnie jak kolejne, które będą prezentowane). W badaniach nad dziećmi badacz dostrzega wielowymiarowość i różnicowanie działań dzieci, które to działania składają się na różne odmiany kultury dziecięcej. Przedmiotem jego zainteresowania stają się indywidualne odczucia, przeżycia, ustosunkowania dzieci, które wspólnie z innymi, w kolektywnych praktykach społecznych konstruują i rekonstruują zdarzenia, z jakich składa się ich dziecięca codzienność. Można sądzić, że w takim sposobie prowadzenia badań rysuje się *perspektywa dziecięca (child perspective)* (Sommer, Pramling Samuelsson, Hundeide, 2010, za: Gawlicz, Röhrborn, 2014, s. 18), czyli analiza materiału badawczego prowadzona jest przez badacza dorosłego, który opracowując zawarte w nim wypowiedzi i opisy zachowań dzieci, wraz z towarzyszącym im kontekstem sytuacyjnym, stara się wnikać w dziecięcy sposób uczestniczenia w życiu spo-

lęcznym i nadać tym zachowaniom i wypowiedziom znaczenia, jakie nadałyby im same dzieci, gdyby oddać im głos.

Idea ta zaczyna urzeczywistniać się w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku pod wpływem poglądów przedstawicieli tzw. nowej socjologii dzieciństwa (Prout, James, 1997; James, Jenks, Prout, 1998, za: Gawlicz, Röhrborn, 2014, s. 9), zapoczątkowujących zmianę w sposobie myślenia o usytuowaniu dzieci w życiu społecznym. Torują one drogę badaniom włączającym w proces badawczy dzieci jako aktywne podmioty, zwiększając w ten sposób zakres ich partycypacji i przyznając im centralne miejsce w tym procesie, co prowadzi do wyodrębnienia badań z *dziećmi*. Stwarzają one szanse na poznanie rzeczywistego głosu dzieci, którego autorami są one same – mówiące, krzyczące, śpiewające – artykułujące swoją wypowiedź w sposób najbardziej dla nich właściwy i samodzielnie wybrany. Uważne słuchanie tej wielogłosowej wypowiedzi dzieci i poważne jej traktowanie sprawia, że badacz zyskuje możliwość dotarcia do *perspektywy dziecka* (*child's perspective*) (Sommer, Pramling Samuelsson, Hundeide, 2010, za: Gawlicz, Röhrborn, 2014, s. 18), niezniekształconej przez jego własne interpretacje.

Trafną ilustracją tej odmiany badań z dziećmi jest podejście mozaikowe zastosowane przez A. Clark (Clark, 2005; Zwiernik, 2012; Gawlicz, Röhrborn, 2014, s. 19–21) w badaniach, których celem było poznanie sposobów doświadczania przez małe dzieci przestrzeni w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Badaczka udzielała dzieciom głosu w różnorodnych sytuacjach uwzględniających zróżnicowane preferencje dzieci co do sposobu komunikowania się. Były to, chętnie podejmowane przez małe dzieci, formy ruchowe – wycieczki po placówce i wokół niej, podczas których dzieci zaprowadziły badaczkę w ważne dla nich miejsca; formy wizualne – fotografie wykonane przez dzieci, rysunki i mapy ich autorstwa ilustrujące fragmenty przestrzeni mające dla nich szczególne znaczenie oraz formy słowne – wypowiedzi dzieci dokumentowane podczas gromadzenia materiału badawczego oraz jego analizowania. Istotny jest zwłaszcza ten ostatni fragment procesu badawczego, gdyż umożliwia on poznanie perspektywy dzieci, zrozumienie tego, jak one same doświadczają przestrzennych wymiarów otoczenia, w którym wypełniają swą dziecięcą codzienność.

Nową odmianą badań angażujących dzieci, zapoczątkowanych w pierwszych latach XXI wieku, są *badania prowadzone przez dzieci*. Do ich wynalezienia przyczyniło się dostrzeżenie przez badaczy dzieciństwa umiejętności młodych ludzi, jakich oni sami, badacze, nie mają. Precyzując tę myśl, chodzi o mówienie tym samym językiem co uczestnicy badania, używanie słów i zwrotów, które dla dorosłych mogą mieć zupełnie inne znaczenie; dostęp do grup subkulturowych niedostępnych dla dorosłych badaczy; rozmawianie z rówieśnikami w bardziej swobodnej formie (zbliżonej do rozmowy nieformalnej) niż z badaczami profesjonalnymi, którzy czasami onieśmielają młodych rozmówców, oraz dyspono-

wanie spostrzeżeniami „z pierwszej ręki” odnoszącymi się do spraw mających wpływ na młodych ludzi, ponieważ te często dotyczą także samych młodych badaczy (McCartan, Schubotz, Murphy, 2012, s. 2). Ponadto B. Glaser i A. Strauss zwracają uwagę na to, że w gromadzeniu danych dorośli badacze obciążeni są nabywaną przez lata wiedzą teoretyczną stanowiącą pryzmat, przez jaki postrzegają interesujące ich obszary życia społecznego. Brak tego bagażu u młodych badaczy sprzyja świeżości ich spojrzenia. Przy czym nie można zgodzić się z tym, że ich badania zwolnione są z obowiązku zachowania rygoru metodologicznego (Glaser, Strauss, 1968, za: McCartan, Schubotz, Murphy, 2012, s. 2). To, czego im brakuje i w co muszą być wyposażeni w stosunkowo krótkim czasie, to umiejętności badawcze związane ze zdobywaniem informacji, ich dokumentowaniem i analizowaniem zebranych danych (McCartan, Schubotz, Murphy, 2012, s. 2).

Geneza badań partycypacyjnych

Obecny w literaturze ostatnich lat termin partycypacyjne badania z dziećmi (*participatory research with children*) odnosi się zarówno do badań z dziećmi, jak i badań prowadzonych przez dzieci. Jednym ze źródeł tego podejścia, na jakie wskazuje większość opracowań (Clark, 2004; Kellett, 2005; McCartan, Schubotz, Murphy, 2012), jest Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku². Za szczególnie istotne dla sposobu, w jaki interesy dzieci powinny być respektowane w społeczeństwie zdominowanym przez dorosłych (Punch, 2002), uznaje się artykuły 12 i 13 Konwencji głoszące:

Artykuł 12.1. Państwa-Strony zapewniają dziecku, które jest zdolne do kształtowania swych własnych poglądów, prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, przyjmując je z należytą wagą, stosownie do woli oraz dojrzałości dziecka.

Artykuł 13.1. Dziecko będzie miało prawo do swobodnej wypowiedzi; prawo to ma zawierać swobodę poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji oraz idei, wszelkiego rodzaju, bez względu na granice, w formie ustnej, pisemnej bądź za pomocą druku, w formie artystycznej lub z wykorzystaniem każdego innego środka przekazu według wyboru dziecka.

Zapisy te tworzą globalne ramy dla zaangażowania dzieci i młodzieży w procesy decyzyjne kształtujące warunki ich życia. Oznacza to uznanie dzieci za pod-

2 Dz.U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526.

miot społeczny wypowiadające się we własnym imieniu, a nie za reprezentantów szerszych struktur społecznych, np. rodziny czy szkoły, jak często miało to miejsce we wcześniejszych badaniach, czego rezultatem było eksplorowanie kondycji dzieciństwa z punktu widzenia dorosłych opiekunów (rodziców, nauczycieli), którzy rościli sobie prawo mówienia w imieniu dzieci (Christensen, James, 2000, s. 2). Dlatego współcześni badacze dzieciństwa za tak ważne uznają artykuły 12 i 13 Konwencji o Prawach Dziecka zobowiązujące dorosłych do przestrzegania prawa wszystkich dzieci do wyrażania własnych poglądów w sprawach ich dotyczących i przyjmowania ich z należytą powagą. O doniosłości tego zapisu świadczy fakt, że jeszcze do niedawna dzieci, ze względu na ich młody wiek, niedojrzałość, trudności w komunikacji (i inne niedostatki wymieniane przez różnych autorów), były wykluczane z czynnego uczestnictwa w badaniach (Christensen, James, 2000, s. 3). Jednak stanowisko to, łączące kompetencje partycypacyjne z wiekiem, jest coraz częściej kwestionowane (Woodhead, Faulkner, 2000, za: Kellett, 2005, s. 9), podnoszone zaś to, że bardziej stosownym uzasadnieniem dla przekazywania informacji w formie wybranej przez dziecko jest jego doświadczenie społeczne wyposażające je w wiedzę ekspercką o dzieciństwie (Kellett, 2005, s. 9).

Innym źródłem (oprócz Konwencji) wskazywanym przez autorów prezentujących partycypacyjne badania dzieci są badania feministyczne oraz te, które skupione są wokół problemów mniejszości etnicznych i osób z niepełnosprawnością. Grupy te, podobnie jak dzieci i młodzież, zaliczane są do grup „wrażliwych”, zmarginalizowanych, pozbawionych mocy sprawczej (*disempowered*) i głosu, który byłby z uwagą słuchany. Badania prowadzone przez reprezentantów tych grup unaoczniały ich emancypacyjny charakter, wyrażający się w możliwości podzielenia się swoją perspektywą oglądu rzeczywistości jako głosem zasługującym na uznanie w debacie publicznej, dzięki czemu wniosły one oryginalny wkład do wiedzy na temat niepełnosprawności i kwestii rasowych (Kellett, 2005, s. 8). Oceniając ich znaczenie, podkreśla się, że uczestnicząca praktyka badawcza jest demokratycznym podejściem do odkrywania fragmentów życia osób badanych. Dzięki ich pełnej partycypacji już na etapie formułowania celów i problemów badawczych zogniskowanych na kwestiach ważnych dla wspólnoty (Theiss, 2010, za: Lalak, 2010, s. 77) pozwala ona, na drodze konstrukttywizmu społecznego, na wytwarzanie wiedzy użytecznej dla ludzi, których sytuacja jest badana (Clark, 2004, s. 3).

Badania partycypacyjne prowadzone przez reprezentantów społeczności zmarginalizowanych wyłoniły się pod wpływem krytyki tradycyjnej, „ekspertkiej” pozycji badacza skłaniającej do pytań, takich jak: czy zdrowy/biały badacz jest w stanie wnikać w świat osób z niepełnosprawnością/mniejszości etnicznych na tyle, by badania odzwierciedlały rzeczywiste stanowiska tych osób. Analogie z badaniami z dziećmi w tej kwestii są oczywiste, zwłaszcza w zestawieniu z badaniami feministycznymi, których krytyka dotyczy dominacji badań obar-

czonych męskim sposobem doświadczania świata odzwierciedlanym rodzajem generowanej z nich wiedzy (Kellett, 2005, s. 6). Podobnie w badaniach dzieci, krytyce podlega pozycja dominującego dorosłego projektującego program badawczy, który mógłby być skorygowany przez dzieci, gdyby umożliwić im aktywny udział w projektach badawczych ich dotyczących. Perspektywa ta niesie sformułowane przez J. Clark pytanie: Skoro naprawdę jesteśmy zainteresowani życiem dzieci, dlaczego nie zaangażować ich jako badaczy? (Clark, 2004, s. 4)

Koncepcja dzieci jako aktywnych badaczy wyłoniła się w odpowiedzi na zmieniającą się perspektywę określającą miejsce dzieci w społeczeństwie (Kellett, 2005, s. 4). Współcześni badacze dzieciństwa dowodzą, że dzieci są pełnoprawnymi uczestnikami życia społecznego, wyposażonymi w siłę sprawczą przejawiającą się w procesie tworzenia i kształtowania nie tylko własnego życia, ale także życia osób wokół nich i społeczeństwa, w jakim żyją (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 105). Jako osoby zdolne do racjonalnego osądu i trafnego wyboru ofert zabezpieczających ich interesy, są one w mocy podejmować decyzje kształtujące warunki ich codzienności i dlatego powinny być (zgodnie z postanowieniami Konwencji) zaangażowane w konsultacje przy podejmowaniu decyzji mających wpływ na ich życie (Kellett, 2005, s. 4). Tylko przez uważne słuchanie i słyszenie tego, co dzieci mówią, i obdarzanie uwagą sposobów, w jakie się z nami komunikują, możliwy jest postęp w prowadzeniu badań z dziećmi raczej niż na dzieciach (Christensen, James, 2000, s. 9). Odsłaniają one przed nami nowe, dotychczas na ogół niedostępne dla dorosłych badaczy, obszary dzieciństwa.

W dyskusji wokół partycypacyjnych badań dzieci często padają pytania: Dlaczego ważne jest, żeby dzieci angażowały się w ich własne badania? Czy dorośli mogą wczuć się w sytuację dziecka, skoro sami byli dziećmi? M. Kellett uważa, że odpowiedź jest zdecydowanie przecząca. Jej zdaniem dorośli nie mogą na powrót stać się dziećmi, ponieważ niemożliwe jest uwolnienie się od bagażu doświadczeń, jakich nabyli w trakcie swojego życia, bowiem stanowi on filtr, przez który odbierają docierające do nich informacje, nawet jeśli jest to filtr podświadomości (a najczęściej tak bywa). Ponadto dzieciństwo dorosłych badaczy wypełniało się w innym kontekście społeczno-kulturowym w porównaniu z tym, jakie jest udziałem współczesnych młodych ludzi. Dzieci oglądają świat innymi oczyma niż dorośli – co innego je dziwi, śmieszy, zaskakuje; zadają pytania o rzeczy, o których dorośli by nawet nie pomyśleli. Ich niezaprzeczalnym atutem jest bezpośredni dostęp do współtworzonej przez nie kultury rówieśniczej, co daje im wyjątkową pozycję „insidera”, która ma kluczowe znaczenie dla zrozumienia dziecięcych światów, gdzie dorosły zawsze będzie „outsiderem”, osobą z zewnątrz (Kellett, 2005, s. 8). Innym uzasadnieniem jest wskazanie na kompetencje dzieci, które nie są „mniejsze niż”, ale „różne od” tych, jakie mają dorośli (Waksler, 1991; Solberg, 1996, za: Kellett, 2005, s. 9). Niewątpliwie, w wielu dziedzinach życia dorośli dysponują większym

zakresem wiedzy niż dzieci, ale w odniesieniu do samego dzieciństwa – w sensie: jak to jest być dzieckiem – to dzieci mają wiedzę ekspercką (Mayall, 2000; Christensen, Prout, 2002, za: Kellett, 2005, s. 9).

Stopniowe upowszechnianie praktyk badawczych uznających dzieci za podmioty społeczne prowadziło do nowego spojrzenia na dzieci nie tylko jako na uczestników badań, ale też współpracowników badaczy (Kellett, 2005, s. 5). Były one włączane do grup badaczy projektujących badania i zaangażowanych w niektóre aspekty gromadzenia danych. Jednak ten sposób partycypacji młodych ludzi w procesie badawczym poddawany był krytyce, która wskazywała na pozorny i często jedynie symboliczny udział dzieci w badaniach zdominowanych przez dorosłych badaczy formułujących pytania badawcze, decydujących o wyborze metod i kierunku analizy zgromadzonych danych. Krytyka ta doprowadziła zaangażowanie dzieci w badania do kolejnego stadium ujmującego je jako „badaczy z ich własnym prawem” lub jako „aktywnych badaczy” (Kellett, 2005, s. 5). W następstwie tego procesu sformułowany został postulat, że jeśli chcemy, aby dzieci były autentycznie zaangażowanymi uczestnikami badań, musimy włączać je we wszystkie aspekty badań – od projektowania ich pola problemowego po opracowanie końcowego raportu (Kellett, 2005, s. 6). Uzasadniając to stanowisko, R. Hart argumentuje, że młodzi ludzie, jeśli czują się odpowiedzialni za organizowanie i zarządzanie projektami badawczymi, które sami uznają za interesujące i ważne, wykazują się znaczną sprawnością i kompetencją (Hart, 1992, za: Clark, 2004, s. 6). Jednak, by tak się stało, konieczne jest zaangażowanie młodych badaczy w proces badawczy na zasadzie *pełnej partycypacji* we wszystkich jego etapach. Jak zauważa Hart, zdarza się, że są oni włączani w badania o charakterze *partycypacji pozornej* (tokenizm), które *de facto* prowadzone są przez ludzi dorosłych organizujących większość czynności badawczych. Dorosli ci są silnie skoncentrowani na tworzeniu dzieciom możliwości artykułowania ich punktu widzenia, jednak, zdaniem Harta, dotychczas nie przemyśleli dokładnie, jak to robić, ani nie spojrzeli krytycznie na swoje poczynania. W rezultacie powstaje projekt sprawiający wrażenie, że to dzieci mają głos, ale faktycznie mają go niewiele albo na tyle mało, że nie mogą decydować o stylu komunikacji, albo brakuje czasu na to, by mogły sformułować swoje zasady porozumiewania się (Hart, 1997, s. 41, za: Clark, 2004, s. 6). W opracowanym przez J. Boyden i J. Ennew przewodniku dla badań partycypacyjnych z dziećmi (poniżej 18 lat) zaakcentowana została różnica pomiędzy uczestnictwem w sensie „brania udziału w” czy aktualnym byciem a przekonaniem, że czyjeś poglądy przyjmowane są do wiadomości i uwzględniane w decyzjach, co wskazuje na ich charakter emancypacyjny (Boyden, Ennew, 1997, za: Clark, 2004, s. 13). Podkreśla się też, że uczestniczenie młodych ludzi w praktykach badawczych powinno zaspokajać interesy zarówno badaczy, jak i osób badanych oraz urzeczywistniać proces tworzenia wiedzy (DeKoning, Martin, 1996, za: Clark, 2004, s. 6).

Zróznicowany zakres partycypacji dzieci w relacjach z dorosłymi ilustruje „drabina partycypacji” opracowana przez Harta, która w metaforyczny sposób obrazuje osiem poziomów uczestniczenia dzieci w podejmowaniu decyzji – od braku partycypacji czy jej pozorów powodujących, że dzieci nie orientują się, w jakim celu ich opinie (bądź tylko obecność) będą wykorzystane, przez konsultowanie projektów prowadzonych przez dorosłych, po pełną, rzeczywistą partycypację w projektach inicjowanych przez dzieci, które włączają dorosłych w działania, jakie same zaplanowały (Gawlicz, Röhrborn, 2014, s. 13). Konstrukcję zbliżoną do modelu Harta, ale specyficzną dla edukacji, opracowały J. Fluter i J. Ruddoch (2004, za: Clark, 2004, s. 7). Ich „drabina partycypacji ucznia” składa się z pięciu poziomów: 0 – brak konsultacji z uczniami; 1 – słuchanie uczniów; 2 – uczniowie jako aktywni uczestnicy; 3 – uczniowie jako badacze; 4 – uczniowie jako w pełni aktywni członkowie zespołów badawczych. Autorki tego modelu akcentują ważność konsultacji z uczniami i związaną z nią zmianą ich roli: od bycia obiektem uwagi badacza do aktywnej, zespołowej partycypacji.

Przykładem włączania uczniów jako badaczy i współbadaczy jest opracowany przez Fluter i Ruddoch program badawczy zatytułowany „Konsultacje uczniów o nauczaniu i uczeniu się” (Fluter, Ruddoch, 2004, za: Clark, 2004, s. 7). Jak informują jego autorki, w niektórych szkołach udział w ich programie zaowocował założeniem przez uczniów agencji badawczych, w których pełnią oni rolę badaczy i współbadaczy, pomagając nauczycielom w monitorowaniu rezultatów ich inicjatyw. C. Harding relacjonuje, że bycie jednocześnie uczniem i badaczem pomaga mu w zrozumieniu sensu jego bycia w szkole, a także pogłębia jego zaangażowanie w proces uczenia się (Harding, 2001, za: Clark, 2004, s. 7).

Procedura badań prowadzonych przez dzieci

Osoby sceptyczne wobec koncepcji dzieci jako aktywnych badaczy twierdzą, że dzieci nie są wystarczająco kompetentne do prowadzenia własnych badań. Odmienne stanowisko przyjmuje M. Kellett prezentująca w artykule zatytułowanym *Dzieci jako aktywni badacze: nowy paradygmat badawczy dla XXI wieku?* rozległy, realizowany w latach 2002–2005 w Wielkiej Brytanii, program badań partycypacyjnych z udziałem dzieci jako badaczy uczestniczących we wszystkich etapach procesu badawczego. Jego punktem wyjścia było uznanie, że to nie niskie kompetencje, ale brak wiedzy i umiejętności badawczych uniemożliwia dzieciom prowadzenie badań, co zrównuje ich pozycję z pozycją początkującego badacza, który także, aby rozpocząć badania, musi się do nich przygotować (Kellett, 2005, s. 10).

Pierwszy cykl badań miał charakter pilotażowy i obejmował grupę siedmiu zdolnych dzieci w wieku 9–10 lat z jednej ze szkół w Oxfordshire. Wybór dzieci zdolnych argumentowano chęcią przekonania dyrektora szkoły o potencjal-

nych korzyściach, jakie mogliby odnieść uczniowie zdolni zaangażowani w proces badawczy, szczególnie w odniesieniu do rozwoju ich umiejętności myślenia wyższego rzędu. Jednak, co podkreśla autorka projektu, badania te adresowane są nie tylko do dzieci zdolnych, ale wszystkich, które są wystarczająco zainteresowane tą aktywnością (Kellett, 2005, s. 11). Szkolenie dzieci z zakresu wiedzy i umiejętności badawczych miało miejsce w trakcie dwunastu sesji treningowych prowadzonych przez wykładowcę uniwersyteckiego, który miał również doświadczenie nauczycielskie z pracy w szkole podstawowej.

Treścią, wokół której koncentrowała się uwaga uczestników podczas kilku początkowych sesji, były takie zagadnienia, jak: przegląd różnych typów podejść badawczych z uzasadnieniem, dlaczego badania prowadzone przez dzieci są wartościowe; czego można się dowiedzieć, badając inne osoby, i jak uzyskać do nich dostęp; zależność pomiędzy wiedzą obiektywną i subiektywną; kwestie etyczne w badaniach (Kellett, 2005, s. 12). Celem dalszych spotkań było doprowadzenie do tego, by dzieci mogły zidentyfikować obszar zainteresowań, który mogłby zakreślić pole badawcze dla ich własnych badań. Pomocą mogącą ułatwić ten proces uczestnikom szkolenia był „arkusz przydatnych myśli” zawierający pytania związane z wyborem obszaru tematycznego: co mnie interesuje? w czym czuję się mocna? co chciałabym zmienić, gdybym mogła?; pytania dotyczące tematu projektu: jaki aspekt tematu szczególnie mnie interesuje? co dokładnie staram się zbadać? gdzie i jak mogę to znaleźć?; pytania dotyczące moich badań: czy są jakieś kwestie dotyczące wieku lub płci? jakie są ramy czasowe mojego projektu? (Kellett, 2005, s. 12).

Kolejne cztery sesje skoncentrowane były na umiejętnościach mogących pomóc dzieciom w dokonywaniu świadomych wyborów dotyczących ich projektu badawczego i konstruowaniu narzędzi badawczych. Inne spotkania szkoleniowe zawierały podstawowe informacje z zakresu ilościowej i jakościowej analizy rezultatów badań, prezentowano także różne sposoby sporządzania raportów oraz techniki rozpowszechniania wyników badań (Kellett, 2005, s. 13).

W dalszej kolejności dzieci dokonały wyboru tematu, który podjęły we własnej pracy badawczej; sześcioro z nich pracowało w parach, jedno samodzielnie. Tematy, jakie zrealizowały, to:

- Społeczna natura oglądania telewizji przez dzieci w wieku 9–11 lat;
- Co myślą 9–11-latkowie o pracy swoich rodziców;
- Hej, mam dziewięć lat, nie sześć! (doświadczenia na placu zabaw dziewczynek, które wyglądają znacznie młodziej, niż wskazuje na to ich wiek);
- Studium porównawcze płci w korzystaniu z komputerów przez dzieci 10-letnie (Kellett, 2005, s. 13).

W następstwie wyboru tematu badań, w przypadku kilku z nich, dzieci samodzielnie skonstruowały kwestionariusze ankiety. O ich wypełnienie poprosiły ochotników, dodając, że są one anonimowe, i oferując swoją pomoc rówieśnikom,

k którzy mogli mieć trudności z odczytaniem i/lub zrozumieniem treści pytań. Po otrzymaniu wypełnionych formularzy młodzi badacze opracowali raporty uzupełnione wykresami ilustrującymi uzyskane wyniki badań. Formułując uwagi korygujące do zrealizowanego projektu, zwrócili oni uwagę na to, że niektóre z pytań kwestionariuszy były zbyt skomplikowane i szczegółowe, okazało się bowiem, że część danych, jakie zgromadzili, nie była potrzebna, by naświetlić interesujący ich problem. Jeśli więc badania miałyby być w przyszłości kontynuowane, należy zadbać o uproszczenie pytań kwestionariusza. Wnioskami tymi młodzi badacze mogli podzielić się, uczestnicząc w konferencji poświęconej omówieniu rezultatów badań prowadzonych przez dzieci (Kellett, 2005, s. 29).

W drugim cyklu badań oceniano, czy podobne rezultaty można osiągnąć, angażując większą liczbę uczestników. Zebrano osiemnaścioro dzieci z pięciu partnerskich szkół i przeprowadzono trening umiejętności badawczych podczas realizacji programu nauczania. Ta część przygotowań była stosunkowo udana i dzieci zyskały umiejętności współpracy z rówieśnikami z innych szkół. Jednak, kiedy przyszedł czas angażowania się we własne projekty badawcze, trudności logistyczne osłabiły możliwości wspierania dzieci w ich projektach i uzyskane efekty nie były już tak korzystne jak w początkowej fazie tego procesu. Również to, że włączenie w proces badawczy miało miejsce na terenie szkoły, ograniczało wolność dzieci w wyborze tematu badań. Trening szkoleniowy, który odbywał się podczas lekcji, powodował, że nauczyciele czuli się uprawnieni do udziału w programie badawczym, który traktowali jako sprawdzian własnych umiejętności nauczycielskich, co naruszało poczucie sprawstwa dzieci nad prowadzonymi przez nie badaniami. Mimo tych niepowodzeń niektóre dzieci uzyskały cenne wyniki badań, inne ich nie ukończyły. Było to podstawą do zastanowienia się nad tym, jak zmienić formę obecności dorosłych i ułatwić dzieciom prawdziwą inicjację w roli badacza przy niewielkim (jeśli potrzebne) wsparciu dorosłych, nie zaś przez ich zarządzanie projektem (Kellett, 2005, s. 16).

Trzeci cykl działań koncentrował się na odkrywaniu, co może się zdarzyć, jeśli trening dzieci w zakresie wiedzy i umiejętności badawczych będzie się odbywał poza szkołą. W rezultacie w listopadzie 2003 roku utworzono na Uniwersytecie Otwartym Dziecięce Centrum Badań (DCB), gdzie dzieci, na terenie kampusu uniwersyteckiego, przechodzą szkolenie i wspierane są przez pracowników uczelni. W założeniu programowym DCB zapisano:

Dziecięce Centrum Badań jest w całości dla dzieci i o dzieciach. Naszym głównym celem jest upęłnomocnianie (*empower*) dzieci i młodych ludzi jako aktywnych badaczy. DCB uznaje dzieci za ekspertów od własnego życia. Cenyśmy perspektywę dziecka i wierzymy w promowanie głosu dziecka poprzez wspieranie dzieci w prowadzeniu badań na tematy, które są ważne dla nich samych. [...] DCB istnieje, aby przyczynić się do wzbogacania wiedzy o dzieciństwie i życiu dzieci (Kellett, 2005, s. 16).

Korzyści z dziecięcych badań partycypacyjnych

Podstawą oceny rezultatów badań prowadzonych przez dzieci, prezentowanych przez Kellett, były notatki z obserwacji uczestniczącej, wpisy do notatnika badacza, transkrypcje wywiadów półstrukturalnych i raporty badawcze zawierające tabele i wykresy sporządzone przez dzieci. Wyniki te pokazały, że zaangażowanie dzieci w badania miało pozytywny wpływ na ich rozwój. Wszystkie one uważały, że ich głos został wysłuchany, a one same doceniły wartość prowadzonych przez siebie badań, o czym świadczą ich wypowiedzi:

Udział w badaniach pomógł mi zwiększyć wiarę w siebie. Byłam nieśmiała, ale stanęłam przed ludźmi na konferencji i opowiedziałam im o badaniach (dziewczynka, 9 lat).

Ważne jest, żeby widzieć rzeczy oczami dzieci. Dzieci widzą rzeczy inaczej niż dorośli. Myślę, że gdyby badania prowadziła osoba dorosła, nie uzyskaby ona tych samych odpowiedzi. Ona nie zadawałaby takich pytań (dziewczynka, 10 lat) (Kellett, 2005, s. 14).

Analiza badań wykonanych przez dzieci pokazuje, że dane, jakie zbierają one od rówieśników, są bogatsze od tych, jakie uzyskują dorośli, o perspektywę dziecka jako uczestnika badanej kultury. Przykładem są doświadczenia dziewczynek 9-letnich, które wyglądały na znacznie młodsze. Jednym ze sposobów badania była systematyczna, dwutygodniowa obserwacja na placu zabaw, uzupełniana uwagami obserwujących dzieci nagrywanymi na dyktafon. Według dzieci dorośli badacze z pewnością mieliby większy kłopot ze zgromadzeniem takiego materiału, nie tylko ze względu na zakłócenie naturalności sytuacji swoją obecnością, ale także z powodu braku dostępu do poufnych informacji, znanych tylko uczestnikom życia podwórkowego, ułatwiających zrozumienie tego, co się tu naprawdę dzieje (Carlini, Barry, 2005, za: Kellett, 2005, s. 18). Jak mówią dzieci:

Jesteśmy przyzwyczajeni do różnego rodzaju gier, jakie rówieśnicy w naszym wieku podejmują w wolnym czasie, dlatego łatwiej jest nam zobaczyć, kiedy coś dzieje się inaczej niż zazwyczaj (Kellett, 2005, s. 18).

Z kolei dorośli badacze wypowiadali się o zaangażowaniu dzieci w ich własne badania w następujący sposób:

Myślę, że największy wpływ projektu badawczego na R przejawiał się we wzroście jego pewności siebie, a to przenosi się na inne działania, jakie teraz podejmuje.

Myślę, że to zwiększyło jego zaufanie do siebie, pokazało mu, że potrafi pracować samodzielnie, że umie postępować według ustalonych przez siebie zasad.

Była to szansa dla dzieci do pracy niezależnie od rodziców [...] to pozwoliło im przejąć kontrolę i stać się właścicielami projektu. W projekcie nie chodzi o nas, ale o skupienie na dzieciach. To była dla nich znakomita okazja [doświadczania własnej niezależności – dop. J.Z.]. (Kellett, 2005, s. 15).

Podsumowując korzyści płynące z zaangażowania dzieci w prowadzone przez nie badania, dorośli (badacze i rodzice dzieci) podkreślali wzrost ich samooceny i poczucia własnej wartości; wzrost pewności siebie, który przenosi się także na inne dziedziny życia; wzrost poczucia wpływu na zdarzenia, w jakich uczestniczyły, co przyczyniło się do ich upełnomocnienia; wzrost umiejętności organizacyjnych i pracy zespołowej; poprawę umiejętności komunikacyjnych i sposobów rozwiązywania konfliktów; wzrost świadomości etycznej, krytycyzmu, samodzielności i niezależności w planowaniu i realizowaniu przedsięwzięć, także w innych sferach aktywności; oryginalny i cenny wkład samych dzieci do wiedzy o dzieciństwie (Kellett, 2005, s. 15).

Atuty badań prowadzonych przez dzieci wskazywane przez nie same oraz przez dorosłych świadczą o tym, że doświadczenia będące udziałem młodych badaczy mają charakter emancypacyjny i przyczyniają się do wzbogacenia wiedzy o dzieciństwie z perspektywy jego reprezentantów, co nadaje jej cechy oryginalności i podnosi jej wiarygodność. Waleńskim tym sprzyja upublicznianie wyników badań prowadzonych przez młodych autorów, co jest istotnym sposobem rozpowszechniania głosu dzieci, czyniąc go słyszalnym i ważnym w publicznej debacie (Kellett, 2005, s. 9). Ma to istotne znaczenie, gdyż Konwencja ONZ stwierdza, że dzieci mają prawo do zabierania głosu w sprawach, które dotyczą ich życia, jednak, jak stwierdza Clark, prawo to jest częściej respektowane w praktyce prawnej i pracy społecznej niż w edukacji. Szkoła, zdaniem autorki, jest instytucją, w której głos dziecka jest całkowicie ignorowany, a nie po prostu „niesłyszany” (Clark, 2004, s. 15). Jest więc nadzieja, że badania partycypacyjne, prowadzone z poszanowaniem prawa do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, zrekompensują ignorancję formalnej edukacji i przyczynią się do zmian w kulturze szkoły skupionej na pomiarowych wskaźnikach osiągnięć uczniów na rzecz wspierania ich kompetencji społecznych niezbędnych do poszerzenia pola ich partycypacji obywatelskiej. „Zmiana nie jest łatwa i trzeba korzystać ze sposobów, jakie są dostępne – szczerzy głos tych, którzy aktualnie doświadczają wpływu bieżącej polityki, jest jedną z najbardziej efektywnych form rozprzestrzeniania się przekonań” (Allard, 1996, s. 167, za: Clark, 2004, s. 13). Okazją do tego są spotkania i konferencje, podczas których dzieci dzielą się ze słu-

chaczami wiedzą i doświadczeniami nabytymi podczas prowadzonych przez nie badań. Pokazują one, że zaangażowanie młodych ludzi w proces badawczy prowadzi do zwiększenia ich mocy sprawczej, wzrostu ich zaufania społecznego i samooceny, co stwarza szanse na zwiększenie zakresu uczestniczenia dzieci w procesach podejmowania decyzji w sprawach mających wpływ na ich życie.

Podsumowanie

Koncepcja dzieci jako prawomocnych, aktywnych badaczy dopiero zaczyna zajmować miejsce w świadomości dorosłych, ale prawdopodobnie będzie ona coraz bardziej znacząca w nadchodzącej dekadzie. Podróż od *badań na dzieciach*, przez *badania nad dziećmi*, do *badań z dziećmi* i *prowadzonych przez dzieci* jest naturalnym przejściem towarzyszącym zmianom zachodzącym w sposobach spostrzegania dziecka związanych z uznaniem jego prawa do partycypacji w życiu społecznym. Jednak ta ewolucja podejść badawczych niesie za sobą wiele pułapek, napięć i wątpliwości skłaniających do negocjacji i stałej autorefleksji. Na przykład jeśli dzieci jako badacze wymagają uczestniczenia w odpowiednich programach szkoleniowych, to czy ich program badawczy może być realizowany bez wspierających tutorów? Czy jest tu miejsce dla tutoringu rówieśniczego, gdzie młodzi badacze mogliby szkolić swoich rówieśników? Czy badania dzieci mogą istnieć samodzielnie, bez wsparcia dorosłych na każdym etapie, od pomysłu do rozpowszechniania wyników? (Kellett, 2005, s. 30).

Jedną z wielkich niewiadomych, co podnoszą liczni badacze dzieciństwa, jest pytanie, czy badania prowadzone przez dzieci mogą być wpisane w obręb istniejących paradygmatów badawczych, czy też trzeba zastanowić się nad nowym paradygmatem (Kellett, 2005, s. 30). Tytuł artykułu Kellett wskazuje, że skłania się ona ku wyodrębnieniu nowego paradygmatu, jednak więcej badaczy jest temu przeciwnych. P. Christensen i A. James uznają, że prowadzenie badań *z dziećmi* nie wymaga szczególnych metod. Ich zdaniem dzieci, podobnie jak dorośli, mogą uczestniczyć w skategoryzowanych i nieskategoryzowanych wywiadach, wypełniać kwestionariusze ankiet, używać nowych mediów, uczestniczyć w badaniach w działaniu i, na własnych warunkach, pozwalają uczestniczącemu obserwatorowi włączać się w ich codzienne życie. Chociaż niektóre metody badawcze mogą być czasami bardziej odpowiednie do zastosowania przez dzieci ze względu na szczególny kontekst badania czy właściwości pytań badawczych, jednak nie są one niczym szczególnym czy też rzeczywiście osobliwym dla dzieci, nie stanowią żadnego koniecznego imperatywu. W tym sensie, zdaniem autorek, studia nad dziećmi i dzieciństwem były i nadal są podejściem badawczym, nie zaś nowym paradygmatem (Christensen, James, 2000, s. 2). Pogląd autorek podziela S. Punch, która uważa, że badania *z dziećmi* rozpięte są na kontinuum:

od takich samych jak z dorosłymi do różnych od tych, w jakich uczestniczą ludzie dorośli (Punch, 2002, s. 338), choć wszystkie wymienione autorki wypowiadają się o badaniach z *dziećmi*, nie zaś o badaniach partycypacyjnych prowadzonych *przez dzieci*, o jakich pisze Kellett. Tak więc odpowiedź na pytanie, czy uczestniczące praktyki badawcze z udziałem dzieci wpisują się w nowy paradygmat badawczy, pozostaje kwestią otwartą.

Bibliografia

- Christensen P., James A. (2000), *Research with Children. Perspectives and Practices*, Falmer Press, London, <https://books.google.pl/books?id=MIZOj92NsqsC&printsec=frontcover&hl=pl#v=onepage&q&f=false> (dostęp: 17.11.2018).
- Clark A. (2005), *Talking and Listening to Children*, [w:] *Children's spaces*, red. W. Dudek, Architectural Press, Oxford.
- Clark J. (2004), *Participatory Research with Children and Young People: Philosophy, Possibilities and Perils*, On-line Journal – Dr. Michael Brody, https://www.researchgate.net/publication/233341556_Participatory_research_with_children_and_young_people_philosophy_possibilitiesand_perils (dostęp: 17.11.2018).
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, przekł. K. Gawlicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Gawlicz K., Röhrborn B. (2014), *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa.
- Hill M. (1997), *Participatory Research with Children*, „Child and Family Social Work” t. 2, nr 3, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2206.1997.00056.x/abstract> (dostęp: 23.03.2017).
- Kehily M. J. (red.), (2008), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, przekł. ks. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Kellett M. (2005), *Children as Active Researches: A New Research Paradigm for the 21st Century?*, Centre for Childhood, Development and Learning, The Open University, <http://eprints.ncrm.ac.uk/87/1/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf> (dostęp: 18.03.2017).
- Klus-Stańska D. (2015), *Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji*, „Studia Pedagogiczne” t. LXVIII: *Dzieciństwo i wczesna edukacja: kontrowersje, problemy i poszukiwania*, red. D. Klus-Stańska, D. Szyling, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Klus-Stańska D., Gawlicz K. (2013), *Powrót do wyzwolonego dzieciństwa. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, przekł. K. Gawlicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

- Konwencja o Prawach Dziecka, <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka> (dostęp: 27.04.2017).
- Köpp I., Lippitz W. (2001), „*Moje nieczyste sumienie jest właściwie superwrażliwe*”. *Badania nad dzieciństwem w Niemczech*, [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Lalak D. (2010), *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- McCartan C., Schubotz D., Murphy J. (2012), *The Self-Conscious Researcher – Post-Modern Perspectives of Participatory Research with Young People*, Forum: Qualitative Social Research, t. 13, nr 1, art. 9, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1798/0> (dostęp: 18.04.2017).
- Pilch T. (2010), *Strategia badań ilościowych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Sopot.
- Punch S. (2002), *Research with Children: The Same or Different from Research with Adults?*, „Childhood” nr 3 (9), <http://dreamscanbe.org/Reasearch%20Page%20Docs/Punch%20%20research%20with%20children.pdf> (dostęp: 17.11.2018).
- Woodhead M., Faulkner D. (2000), *Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children*, [w:] P. Christensen, A. James (red.), *Research with Children Perspectives and Practice*, Falmer Press, London, <https://books.google.pl/books?id=MLZOj92NsqsC&printsec=frontcover&hl=pl#v=onepage&q&f=false> (dostęp: 17.11.2018).
- Zwiernik J. (2012), *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” nr 2 (15), red. M. Chomczyńska-Rubacha.
- Zwiernik J. (2015), *Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 1 (69), red. M. Malewski.
- Zwiernik J. (2017), *Badania z dziećmi. Dziecięcy obraz szkoły*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 1 (77), red. M. Malewski.

Renata Michalak

Istota i natura uczenia się dzieci w perspektywie ucieleśnionego poznania

Wprowadzenie

Osiągnięcia neuronauk stają się obecnie niezwykle istotnym kontekstem konstruowania i rekonstruowania teorii uczenia się i rozwoju dzieci. Ważnych i coraz bardziej znaczących odniesień do namysłu nad istotą i naturą uczenia się dzieci dostarcza kognitywistyka, która próbuje wyjaśnić działanie umysłu. W związku z tym w niniejszym artykule podjęto rozważania osadzone w najnowszym paradygmacie kognitywistyki – *embodied-embedded mind*. Jednocześnie należy podkreślić, że zaprezentowane tu przemyślenia i wskazówki do pracy edukacyjnej nie mają charakteru radykalnego. Wyprowadzane są przecież z dość grząskiego terenu nauki, która by wyjaśnić tak niezwykle złożone ludzkie poznanie, musi:

rozdrobnić umysł na kawałki, rozkruszyć zdolności wyższego rzędu na części, których właściwości i interakcje mogą być opisane i którymi można manipulować w eksperymentach. Co więcej, musimy rozróżniać zdolności, które naprawdę leżą u podłoża charakterystycznych dla ludzi zdolności poznawczych, oraz dalsze kompetencje, które te podstawy wspierają. Współcześni kognitywiści prowadzą badania pod kątem różnych gatunków, różnego wieku, a także różnych grup ludzi, aby znaleźć zarówno ewolucyjnie wczesne rdzenne zdolności, które dzielimy z innymi gatunkami, jak i umiejętności, które wyróżniają nas jako gatunek, które pojawiają się na wczesnym etapie rozwoju i które wykazują najmniejszą zmienność wśród ludzkich kultur (Spelke, 2016, s. 149–150).

Ciało a proces poznania

W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku wraz z falą krytyki dwóch zasadniczych paradygmatów kognitywistyki – komputacjonizmu i koneksjonizmu – zaczyna dochodzić do głosu pogląd, że zrozumienie poznania wymaga szerszego spojrzenia, które uwzględniłoby nie tylko procesy zachodzące w mózgu, ale także ucieleśnienie podmiotu (agensa), przez które system poznawczy wchodzi w interakcje z otoczeniem.

Uczenie się nie jest zatem jedynie funkcją mózgu, ale ważne w tym procesie są zależności, jakie zachodzą między ciałem a otoczeniem i jego kulturą. Kultura dostarcza odpowiednich narzędzi uczenia się i tym samym konstruuje umysł, a także realizuje się w korzystaniu z niej (Bruner, 2006, s. 13–14).

Na pojawienie się nowego, uwzględniającego cielesność spojrzenia na proces poznania miało wpływ wiele czynników, między innymi rozwój takich dziedzin, jak psychologia ekologiczna, robotyka, sztuczna inteligencja (czy raczej jej krytyka z pozycji fenomenologicznej), a wreszcie idea stworzenia sztucznego życia.

Istota paradygmatu *embodied-embedded mind* (ucieleśniony i osadzony/umiejscowiony w kulturze umysł) wyraża się w twierdzeniu, że racjonalne funkcjonowanie człowieka jest zależne od jego ciała. Sposób funkcjonowania mózgu determinowany jest przez budowę organizmu jego posiadacza oraz typ interakcji, w jakie wchodzi on ze środowiskiem. Uczenie się jest w istotny sposób kształtowane przez cielesne doświadczanie. Percepcja, pojęcia, wyobrażenia, pamięć, uwaga, rozumienie, rozwój poznawczy, język, emocje, świadomość mają znaczne ugruntowanie w ciele. „Wiedza zależy od bycia w świecie, które jest nieodłączne od naszych ciał, naszego języka i naszej kultury, społecznej historii – mówiąc krótko, od naszego ucieleśnienia” (Varela, Thompson, Rosch, 1991, s. 149). Jak zauważa prekursor ucieleśnienia M. Merleau-Ponty, „Ciało jest wehikułem bycia w świecie, a mieć ciało to dla żyjącej istoty wiązać się z określonym środowiskiem, utożsamiać się z pewnymi projektami i stale się w nie angażować” (Merleau-Ponty, 2001, s. 100).

Ciało jest zatem ważnym narzędziem, a nawet elementem poznania, bo dzięki niemu uczący się zajmuje wobec świata określoną pozycję, a jego cielesność staje się głównym warunkiem doświadczania, docierania do informacji i ich percepcji. Ponadto pełni ono wyjątkową rolę w procesie uczenia się, gdyż staje się swoistą granicą między światem podmiotowym, subiektywnym, intymnym a światem zewnętrznym, obiektywnym, rzeczowym. Jednocześnie jest przestrzenią spotkania obu tych wymiarów świata. Podmiot uczący się, agent, dzięki ciału wchodzi w aktywną i dynamiczną relację ze światem i kształtuje go, zmienia, modyfikuje, ale jednocześnie jest przez niego kształtowane. Ciało wyznacza również centralną perspektywę poznania i jego zasięg, a także jest specyficznym narzędziem wszelakiej aktywności człowieka. Posiadanie ciała czyni organizm zdolnym do złożonych interakcji,

współtworzenia i podzielenia znaczeń, a ponadto angażowania się w różne sposoby eksplorowania i rozumowania oraz koordynowania tych aktywności z innymi podmiotami uczącymi się poprzez wspólne symbole (Kapusta, 2009, s. 105).

Koncepcje ucieleśnionego poznania nie są jednorodne i w różnym stopniu podkreślają rolę cielesności. S. Gallagher, autor niezwyklej książki *How the Body Shapes the Mind*, podjął próbę uporządkowania licznych stanowisk *embodied mind* i wyróżnił pięć zasadniczych podejść, przyjmując jako kryterium stopień, w jakim przedstawiciele określają wpływ ciała na procesy poznawcze:

1. Minimalne ucieleśnienie ujawnia się w poglądach tych naukowców, którzy twierdzą, że ciało jest ważne w procesie poznania, ale rozpatrują je w oderwaniu od środowiska i w relacjach do innych organizmów. Jego rozumienie zaś zredukowane jest do neuronalnych reprezentacji w mózgu. Przy tak ujętej cielesności trudno zauważyć związek ciała z otaczającym je środowiskiem (A. Goldman, F. De Vignemont);
2. Ucieleśnienie biologiczne (anatomia – ruch – chemia ciała) charakterystyczne jest dla zwolenników ucieleśnionego poznania, którzy podkreślają znaczenie budowy organizmu i jego możliwości motorycznych dla procesu poznania, a głównie percepcji (P. Churchland, J. A. Shapiro, V. Ramachandran, A. Damasio);
3. Ucieleśniona semantyka ogniskuje naukowców, którzy badają wpływ doświadczenia cielesnego na kształtowanie się struktur semantycznych oraz możliwość konceptualizacji i kategoryzacji świata w języku. Metaforę zaś przyjmują jako mechanizm, poprzez który cielesne doświadczenie kształtuje język (G. Lakoff, M. Johnson);
4. Zwolennicy ucieleśnionego funkcjonalizmu podkreślają, że ciało jest elementem szerszego systemu poznawczego, który rozciąga się między mózgiem, ciałem a światem. Większość procesów poznawczych może zostać wyjaśniona przez cielesną aktywność w środowisku (A. Clark, D. Chalmers);
5. Enaktywizm, radykalne ucieleśnienie (S. Gallagher, A. Noë, F. Varela i inni). S. Gallaghery, podobnie jak A. Noë i F. Varela, można zaliczyć do „radykałów”, którzy poszli najdalej w interpretacji poznania jako ucieleśnionego procesu. Twierdzą oni, że poznanie nie zachodzi „w głowie”, ale jest procesem rozproszonym między mózgiem, ciałem i środowiskiem. Tym samym uznają, że wszystkie procesy poznawcze są w pewnym stopniu ucieleśnione i nieredukowalne do abstrakcyjnego modelu obliczeniowego. Co więcej, odrzucają oni w zasadzie pojęcie reprezentacji, jako niejasne i eksplanacyjnie nieefektywne. Niezasadne jest uznanie, że system poznawczy konstruuje wymagającą dużych zasobów wewnętrzną reprezentację świata, skoro może szybko i łatwo sięgnąć po informację do środowiska. Ponadto, zgodnie z poglądami enaktywistów, poznanie jest zdeterminowane przez podejmowane aktualnie przez organizm bądź możliwe do wykonania zadanie (Pokropski, 2013, s. 51–54).

Bardziej radykalni zwolennicy ucieleśnionego poznania ujmują zatem ciało nie tylko jako narzędzie uczenia się, ale także jako strukturę konieczną i determinującą cały system poznawczy.

Od początku, czyli z chwilą narodzin, nasze ludzkie zdolności postrzegania i zachowania zostały już ukształtowane przez nasz ruch. Prenatalne ruchy ciała były zorganizowane wzdłuż linii naszego własnego ludzkiego kształtu poprzez rejestrację proprioceptywną i międzymodalną, w sposób, który zapewnia zdolność do doświadczania podstawowej różnicy między naszym własnym cielesnym istnieniem a wszystkim innym. W rezultacie, gdy pierwszy raz otwieramy nasze oczy, nie tylko możemy widzieć, ale również nasze widzenie, choć niedoskonałe, jest już dostosowane do tych kształtów, które przypominają nasze własne kształty. Określając to bardziej precyzyjne i dosłownie, możemy zobaczyć nasze własne możliwości na twarzach innych osób. Niemowlę, kilka minut po porodzie, jest w stanie naśladować grymas, który widzi na twarzy innej osoby. Jest więc zdolne do pewnego rodzaju ruchu, który uwzględnia zamierzone działanie i wprowadza je do świata ludzi (Gallagher, 2005, s. 1).

Wszystkie jednak koncepcje *embodied mind* przedstawiają relacje od ciała do umysłu i definiują człowieka w kategoriach aktywnego eksplanatora oraz systemu poznawczego będącego w aktywnym (nie biernym) stosunku do wszelkich bodźców docierających do jego ciała z otoczenia, rejestrującego zmiany i przetwarzającego je na informacje. Cechuje go postawa pewnego poszukiwacza, ciągle odkrywającego nowe obszary wiedzy, korzystającego nie tylko ze świata zewnętrznego, ale także ze swoich zasobów, na przykład wyobraźni, pamięci czy mechanizmów mentalnych (wnioskowań logicznych).

Rozwój paradygmatu ucieleśnionego poznania

Pierwociny rozważań na temat roli ciała w procesie poznania odnaleźć można już u psychologów XIX-wiecznych. Spopularyzował je W. James, jeden z twórców pragmatyzmu. To właśnie jego i szwajcarskiego psychologa J. Piageta uznano za pierwszych naukowców, którzy w swoich koncepcjach wyraźnie podejmowali do dziś obecne i dyskutowane kwestie, jak: rola ciała i otoczenia, znaczenie motoryki, problem relacji ciało a percepcja.

Zagadnienia te odnaleźć można także w pracach rosyjskiego psychologa L. Wygotskiego, który podkreślał wzajemne relacje mowy i myślenia. Zasadniczym zaś pojęciem w jego koncepcji była strefa najbliższego rozwoju jako miejsca funkcjonowania i działania rozwijającej się jednostki. Kontynuatorkami jego poglądów są między innymi E. Thelen i L. Smith, zwolenniczki teorii układów

dynamicznych. Ważną inspiracją dla koncepcji poznania ucieleśnionego była także psychologia ekologiczna J. Gibsona, a ponadto teoria afordancji (Pokropski, 2013, s. 46–47).

Rozwój paradygmatu *embodied-embedded mind* obejmuje cztery główne etapy:

1. **Etap fenomenologiczny** (od lat czterdziestych XX wieku) związany głównie z poglądami na „cielesność” E. Husserla oraz M. Merleau-Ponty’ego, autora terminu *embodied mind*;
2. **Etap lingwistyczny (lingwistyki kognitywnej)** (od lat osiemdziesiątych XX wieku), w którym dużego znaczenia nabiera teoria metafor pojęciowych G. Lakoffa i innych.
3. **Etap neurokognitywny** (od końca lat osiemdziesiątych XX wieku do dziś) wsparty głównie na odkryciach neuronalnych mechanizmów lustrzanych, teorii symulacji i *mind-readingu* G. Rizzolattiego, V. Gallese, M. Iacoboniego, a także teorii markerów somatycznych A. Damasia;
4. **Etap ewolucyjno-kulturowy** (od lat dziewięćdziesiątych XX wieku do dziś) związany głównie z teorią imitacji kulturowej (*embodied-embedded mind*) M. Tomasella, ewolucyjną teorią genezy języka M. Donalda czy kulturalizmem J. Brunera (Hohol, 2013).

Niekwestionowany wpływ na rozwój paradygmatu ucieleśnionego poznania wywarła fenomenologia cielesności M. Merleau-Ponty’ego. Opisana zaś przez filozofa teoria podmiotu ucieleśnionego, zawierająca się w nieredukowalnym związku aktywnego ciała i otoczenia oraz jedności, jaką ciało współtworzy z narzędziami, których używa, a także pojęcie schematu cielesnego, zagadnienie nieokreśloności granic ciała czy też kwestie intercielesności stanowią do dziś ważny punkt odniesienia współczesnych koncepcji poznania ucieleśnionego (Merleau-Ponty, 2001, s. 162).

Niezwykły udział ma w tym również lingwistyka kognitywna, która zrywa z klasycznym myśleniem o języku, jakie dominowało od czasów Arystotelesa aż do generatywizmu Noama Chomsky’ego. Przełomowe znaczenie ma tu naturalizacja znaczenia pojęć, dzięki czemu podział na syntaktykę i semantykę traci na znaczeniu. Takie podejście do języka prezentują między innymi G. Lakoff i M. Johnson (2010). Naukowcy ci przyjmują, że znaczenia wywodzą się z naturalnych doświadczeń oraz interakcji, w jakie wchodzi ludzki organizm ze środowiskiem fizycznym i społecznym. Ludzie postrzegają świat za pomocą zmysłów, cielesnych odniesień oraz fizycznych interakcji (to jest ciepłe, zimne, duże, małe, proste, krzywe itd.). Umysł zaś wykorzystuje te pierwotne struktury znaczeniowe, związane między innymi z naturalną orientacją ciała w świecie (dół – góra, przód – tył, centralny – peryferyjny), a następnie za ich pomocą wytwarza bardziej skomplikowane znaczenia językowe. Procesy te zachodzą w znacznej mierze nieświadomie, a wgląd w nie możliwy jest poprzez metafory. Metafory są zatem

sposobem myślenia, nośnikiem znaczeń, a nie jedynie wyrażeniami językowymi. W myśleniu posługujemy się metaforami. One także stanowią narzędzie poznania i wglądu w ten proces (Lakoff, Johnson, 2010).

Koncepcja ucieleśnionego poznania zyskuje potwierdzenie również w poglądach węgierskiego językoznawcy Z. Kövecsesa, co wyraża się w jego słowach:

Umysł opiera się na ciele, co oznacza, że od rodzaju ciała, jakim dysponujemy, zależy rodzaj naszego umysłu. Co za tym idzie, myślenie ma cielesny charakter. Przyjrzyjmy się na przykład kategorii pojęciowej drzewo. Jak jest możliwe, by ciało odgrywało jakąkolwiek rolę w naszym pojmowaniu tego, czym jest drzewo? Po pierwsze uważamy, że drzewo powinno stać pionowo [...], co wynika ze sposobu, w jaki doświadczamy własnego pionowo zorientowanego ciała. Po drugie, postrzegamy drzewa jako wysokie obiekty. Wysokość nabiera znaczenia w odniesieniu do naszej nawykowej oceny przeciętnego ludzkiego wzrostu. Drzewo jest wysokie w stosunku do zwykłego człowieka. W taki oto sposób kategorie umysłu podlegają definiowaniu w cielesnej interakcji ze środowiskiem (Kövecses, 2011, s. 28).

Niezwykłe interesujące koncepcje dotyczące ucieleśnionego uczenia się wyrosły na kanwie wyników badań włoskich uczonych: G. Rizzolattiego, L. Fogassiego i V. Gallesego z Parmy. Odkryli oni neurony lustrzane w obszarze kory ruchowej podczas prowadzenia badań eksperymentalnych na makakach. Odkrycie to stało się kontekstem formułowania bardzo śmiałych teorii, zwłaszcza przez psychologów. Neurony lustrzane uczyniono odpowiedzialnymi za empatię, rozumienie intencji i użycie języka (Michalak, 2015). Najnowsze jednak badania neurolingwisty G. Hickoka (2016), zaprezentowane w książce *Mit neuronów lustrzanych*, nie potwierdzają tych koncepcji.

Zdaniem niektórych uczonych, między innymi V. Gallesego, G. Lakoffa, A. Goldmana, V. Ramachandrana, interpretacja obserwowanego zachowania odbywa się w mózgu odbiorcy poprzez swoistą symulację. „V. Gallese i A. Goldman (1998) twierdzą, że neurony lustrzane (NL) znajdują się u podstaw «czytania umysłu» poprzez trzy kroki:

- 1) NL obserwującego działanie dopasowują się (rezonują) do NL obserwowanego;
- 2) aktywność NL tworzy automatyczną symulację mentalną aktywności NL w mózgu obserwatora, umożliwiając dopasowanie ruchów obserwowanego do możliwego repertuaru motorycznego obserwującego;
- 3) symulacja ruchów obserwowanego agenta NL umożliwia rozpoznanie jego działania, a nawet jego intencji” (Kapusta 2008, s. 140).

Jak zauważa V. Gallese (2005, s. 197–198), „symulacja zachodzi nieświadomie i jest podstawowym mechanizmem funkcjonalnym ludzkiego mózgu, a jego rola polega na modelowaniu obiektów, osób i zdarzeń”.

V. Ramachandran (2012) przypisuje badaniom nad NL wielką wagę i twierdzi, że są one kluczowe dla rozwoju umiejętności społecznych i budowania więzi międzyludzkich. Neurony lustrzane, jego zdaniem (Ramachandran, 2012), stają się podstawą imitacji i uczenia się obserwacyjnego. Możliwość naśladowania cudzych zachowań wymaga przyjęcia przez mózg cudzej perspektywy. Zdaniem tego badacza (Ramachandran, 2012) neurony lustrzane stały się podstawą eksplozji kultury ludzkiej. Naukowiec tę opinię uzasadnia w kontekście zmian szczególnie istotnych dla rozwoju człowieka i sięga do wydarzeń mających miejsce 75 tysięcy lat temu. W tym czasie powstało i upowszechniło się wiele umiejętności właściwych ludziom, jak wykorzystywanie narzędzi, ognia, budowa schronień, stworzenie języka jako środka komunikacji. Ponadto pojawiła się zdolność człowieka do rozumienia innych i tego, co oni myślą, oraz interpretowania ich zachowań. W opinii amerykańskiego naukowca fenomen ten nie był bezpośrednio związany z wielkością mózgu, ale ze stosunkowo nagłym pojawieniem się wyrafinowanego systemu neuronów lustrzanych. Pozwoliło to na imitowanie i naśladowanie cudzych zachowań. W związku z tym wynalazki nie umierały razem z jego odkrywcami, ale rozprzestrzeniały się między członkami grupy plemiennej i z pokolenia na pokolenie (Michalak, 2015).

W kontekście poglądów amerykańskiego neurologa można stwierdzić, że istotą kultury ludzkiej i tym samym podstawą rozwoju cywilizacji jest zdolność człowieka do naśladowania złożonych zachowań innych.

Poglądy V. Ramachandrana są podzielane między innymi przez M. Tomasella i M. Donalda oraz A. N. Meltzoffa, których można zaliczyć do przedstawicieli ewolucyjnego etapu rozwoju paradygmatu *embodied-embedded mind*. Badania prowadzone przez A. N. Meltzoffa i innych (2013), obejmujące analizę rozwoju poszczególnych kompetencji poznawczych i społecznych dzieci, wykazały, że już w kilka minut po urodzeniu są one gotowe do przejawiania zachowań imitacyjnych. Naukowiec tłumaczy to istnieniem międzymodalnego systemu odwzorowywania. Analiza kształtowania się procesów imitacji stała się podłożem modelu rozwoju teorii umysłu (ToM – *theory of mind*) autorstwa A. N. Meltzoffa. Rozumienie stanu umysłu innej osoby jest wychodzeniem poza same obserwowalne dane ściśle behawioralne i wiąże się ze zrozumieniem intencji zachowania innych osób (Michalak, 2016).

Także koncepcja imitacji kulturowej M. Tomasella potwierdza poglądy V. Ramachandrana i A. N. Meltzoffa. Wyjściową kwestią koncepcji M. Tomasella jest zrozumienie specyfiki transmisji kulturowej charakterystycznej dla rozwoju ludzkiej społeczności. Jej podstawą jest współintencjonalność, która stanowi cechę gatunkową ludzi i fundament ich rozwoju.

Autor wskazuje cztery filary ludzkiej zdolności do współintencjonalności:

- 1) umiejętność utożsamiania się z innym oraz rozumienia siebie i innych jako istot żywych, dążących do określonego celu i kierujących się intencjami, a więc

jako istot intencjonalnych, a także (w konsekwencji) zdolność rozumienia intencjonalnego znaczenia użycia narzędzi oraz praktyki symboliczne;

- 2) motywacja do podzielenia z innymi stanów emocjonalnych, doświadczeń i działań;
- 3) zdolność do tworzenia unikatowych form reprezentacji poznawczych (języka);
- 4) specyficznie formy kulturowego uczenia się (Tomasello, 2002).

Ważne w kontekście prowadzonych tu rozważań jest wskazanie na poglądy autora dotyczące zaawansowanych mechanizmów kulturowego uczenia się. Zdaniem M. Tomasella specyfika tkwi w tym, że tylko człowiek jest zdolny do uczenia się poprzez naśladownictwo, wykorzystywanie instrukcji i współdziałania (Tomasello, 2002).

Charakterystyczne dla naczelnych uczenie się poprzez rytualizację ontogenetyczną i emulację nie wymaga umiejętności rozumienia intencji i założonych celów, jakie kryją się za przyswajaniem zachowaniem. Uczenie się zaś przez naśladownictwo, instruowanie i współpracę warunkowane jest rozumieniem intencji i strategii kryjących się za wykonaniem danych czynności. Wszystkie te trzy formy, specyficzne jedynie dla człowieka i określane jako „mocniejsze” formy uczenia się, bazują na „zdolności jednostki do rozumienia innych członków własnego gatunku jako istot takich jak ona, mających takie samo życie wewnętrzne (intencjonalne i umysłowe)” (Tomasello, 2002, s. 12).

Już niemowlęta na wczesnym etapie życia są społeczne na wiele sposobów. Noworodki potrafią rozróżniać ludzi i śledzić kierunek ich spojrzenia (Farroni i in., 2004; Gopnik, Meltzoff, Kuhl, 2004). Dostrzegają także podobieństwa między swoimi czynnościami a czynnościami innych ludzi, co pozwala im na angażowanie się we wczesne formy imitacji, a więc potrafią wykonać ruchy, które widzą (Gopnik, Meltzoff, Kuhl, 2004; Meltzoff, Moore, 1977).

Uczenie się w paradygmacie *embodied-embedded mind*

W opinii współczesnych psychologów uczenie się jest procesem, „dzięki któremu doświadczenie wytwarza trwałą zmianę w zachowaniu lub procesach umysłowych” (Zimbardo, Johnson, McCann, 2010, s. 116). Oznacza to, że uczenie się jest doświadczeniem.

W kontekście zaś paradygmatu *embodied-embedded mind* uczenie się definiowane jest poprzez odwołanie się do „faktu ewolucyjnego, że umysł nie mógłby istnieć poza kulturą i że wyjątkowe w tym znaczenie mają cieleśne doświadczenia (Bruner, 2006, s. 16).

Z prakseologicznego punktu widzenia uczenie się stanowi integralny zbiór bardzo różnych procesów, które wzajemnie na siebie oddziałują. Najogólniej można powiedzieć, że należą do nich procesy wielokierunkowych zależności, w jakich

pozostają uczący się i jego otoczenie, oraz procesy intrapsychiczne związane z przyswajaniem, przetwarzaniem oraz wykorzystywaniem doświadczeń. Procesy te mają charakter ucieleśniony i są osadzone w określonym kontekście kulturowym. Jak zauważa J. Bruner:

niezasilane kulturą czy od niej odcięte przestałyby istnieć lub przestałyby pełnić swoją adaptacyjną rolę. Życie umysłowe człowieka rozwija się bowiem tylko przez dzielenie się nim z innymi, komunikację, wymianę, a to wszystko jest możliwe tylko dzięki używaniu kodów kulturowych, odwoływaniu się do tradycji, podzieleniu znaczeń z innymi uczestnikami życia społecznego (Bruner, 2006, s. 16).

Proces uczenia się, zdaniem psychologa, polega na konstruowaniu obrazu świata i siebie samych za pomocą narzędzi, których dostarcza kultura. Stwierdzenie to można uzupełnić o poglądy zwolenników ucieleśnionego umysłu o niezwyklej roli ciała w tym procesie, które jest nie tylko narzędziem, ale i konstytutywnym elementem procesu poznania. W tym kontekście zadaniem edukacji staje się wyposażanie uczniów w narzędzia kulturowe i takie pokierowanie owym procesem, by dopasować kulturę do zróżnicowanych potrzeb uczniów jako członków społeczeństwa oraz uczniów i rodzajów ich wiedzy do potrzeb kultury. Edukacja stanowi zatem podstawowe ucieleśnienie życia w kulturze, a nie jedynie przygotowanie do niego, co oznacza, że:

- uczenie się jest głęboko zakorzenione w doświadczeniach cielesnych oraz relacjach, w jakie wchodzi aktywny organizm ze środowiskiem społeczno-kulturowym;
- uczenie się jest procesem uwarunkowanym dynamiczną relacją trzech podstawowych systemów: umysłu – ciała – środowiska;
- uczenie się zachodzi w wyniku wzniecania konfliktów poznawczych uwzględniających odmienną cielesną perspektywę znaczeniową i interpretacyjną;
- w procesie uczenia się podmiot ograniczony jest nie tylko własnymi zasobami, budową ciała, dotychczasową wiedzą i doświadczeniami, ale także możliwością korzystania z dostępnych narzędzi kulturowych oraz ich jakością;
- efektywne uczenie się jest nastawione na nabywanie kulturowych narzędzi konstruowania znaczeń i konstruowania rzeczywistości w celu lepszej adaptacji, ale i transformacji zastanego świata;
- ważnym mechanizmem uczenia się jest imitacja celów i sposobów ich osiągnięcia oraz modelowanie złożonych zachowań;
- inni ludzie i interakcje społeczne stanowią zasadniczy filar uczenia się – uwspólnianie znaczeń;

- kooperacja stanowi efektywną formę uczenia się i oparta jest na zdolności do przyjmowania perspektywy „my”;
- uczenie się ma charakter narracji i służy kształtowaniu własnej tożsamości poprzez cielesne doświadczanie siebie wśród innych.

Edukacja dzieci a koncepcja *embodied-embedded mind*.

Wskazówki praktyczne

Przyjęcie określonej koncepcji umysłu determinuje postępowanie edukacyjne. Przekonanie, że dzieci są gotowe na korektę swoich zachowań, że należy je chronić przed brutalnością tego świata, że są pustymi naczyniami, które należy napęlić wiedzą, że są gliną, którą można ulepić zgodnie z określonym modelem, czy że są nieokiełznanymi dzikusami, których należy zsocjalizować, lub też samodzielnymi badaczami rzeczywistości – niezależnie jak prawdziwe i uzasadnione – wyznacza określony sposób nauczania, a więc sięgania po takie, a nie inne metody, formy, środki czy strategie kształcenia.

U podstaw praktyk edukacyjnych w klasach szkolnych leży zbiór zdroworozsądkowych przeświadczeń o umysłach uczniów, z których część działa w sposób zamierzony dla dobra, a część niezamierzenie przeciwko dobru dziecka. Należy je wypowiedzieć otwarcie i zrewidować. Różne podejścia do uczenia się i różne formy nauczania – od instrukcji do nauczania poprzez dokonywanie odkryć oraz współpracy – odzwierciedlają zróżnicowane przekonania i przeświadczenia o uczniu – od aktora do znawcy, osobiście doświadczającego, współpracującego myśliciela (Bruner, 2006, s. 78).

Podejście *embodied-embedded mind* nie odrzuca owych często zdroworozsądkowych przekonań, ale podejmuje próbę ich modyfikacji poprzez osadzenie ich w kontekście dynamicznej relacji trzech subsystemów: ciała – umysłu – otoczenia. Zmiana w ujmowaniu dziecięcych umysłów jest pierwotnym warunkiem jakiegokolwiek postępu w pedagogii.

Systemowy model podejścia do dziecka i jego rozwoju zakłada taką organizację przestrzeni edukacyjnej, z której wszyscy, bez względu na osobiste zasoby, mogą w pełni korzystać. Odpowiednie wsparcie społeczne dzieci oraz zorganizowanie wyzwalającej wielorakie formy aktywności przestrzeni materialnej stanowi klucz do sukcesu edukacyjnego. **Sedno realizacji tego założenia tkwi w bogactwie sytuacji edukacyjnych wyzwalających zróżnicowane formy aktywności dzieci.**

Według najnowszych badań mózg potrafi zmieniać swoją strukturę i funkcjonowanie na podstawie **myślenia i działania** (Vančová, Smolianinow, 2004, s. 18). Działania stymulacyjne zwiększają liczbę połączeń funkcjonalnych między neuronami. Przez stymulację mózg „rośnie” we wszystkich prawie strefach.

Klinicznie dowiedziono, że neurony stymulowane wysyłają nawet o 20% więcej wypustków, powiększają się, rośnie także liczba przypadających na jeden neuron synaps. Trening mózgu poprzez powtarzanie nowej aktywności może zmieniać setki milionów połączeń między neuronami. Szara kora mózgowa swoje zdolności funkcjonalne doskonali selektywnie, aby jak najbardziej odpowiadały aktualnym zadaniom. Kształt i wielkość dynamicznych sieci neuronalnych, tzw. „map mózgu”, w ciągu życia zmienia się w zależności od tego, co robimy. Poszczególne neurony dzięki czynnościom stają się coraz bardziej selektywne i równocześnie pracują szybciej.

Rozwojowi sprzyja aktywność, która wynika z podejmowania **nowych i trudnych wyzwań**, oryginalnych działań i nieznanych zadań. Mózg dla rozwoju potrzebuje środowiska bogatego w nowe bodźce wymuszające zaangażowanie i nie-rutynowe sposoby działania. Neurony muszą być stale aktywowane, pobudzane, wciąż czymś zajęte, ponieważ brak bodźców powoduje ich obumieranie (Grabowska, 2011; Gopnik, Meltzoff, Kuhl, 2004).

Ważne jest przy tym, by działania podejmowane były dobrowolnie. **Dobrowolność działań** nie tylko redukuje poziom hormonów stresu, lecz również wyzwala stany mózgu charakteryzujące się falami typu alfa, które generują stany skupienia i sprzyjają uczeniu się. Czynnikiem, który najsilniej pobudza neurogenezę, jest dobrowolna, spontaniczna aktywność ruchowa, czyli ćwiczenia fizyczne wykonywane z przyjemnością (Misztal, Szepietowska, 2011).

Dobrowolne, spontaniczne ćwiczenia fizyczne stymulują neurogenezę, a wzbogacone środowisko stabilizuje jej rezultaty. Neoteniczne formy spędzania czasu, podczas których dominuje wolicjonalność, motoryczna eksploracja i kreatywne poznawanie otoczenia, a eliminowane są rutyna i stres, sprzyjają uczeniu się.

Dane empiryczne pokazują, że programy skierowane na stymulację obszarów mózgu odpowiedzialnych za widzenie, słyszenie, odczuwanie, przyswajanie wiedzy poprzez **odpowiednie zestawy ćwiczeń fizycznych** poprawiają znacznie możliwości dzieci w tym zakresie. Mózg stymulują ćwiczenia wymagające czasowej utraty równowagi. Aktywność ta stymuluje tak zwany przedsionkowy układ nerwowy, jest dla dziecka źródłem pierwszych doznań sensorycznych, kształtujących inne zdolności czuciowe i ruchowe, które wpływają na rozwój wyższych zdolności emocjonalnych i poznawczych. Nieprawidłowości w działaniu zmysłu równowagi stwierdza się u dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi, niedoborem zdolności postrzegania i uwagi, niezdolnością do uczenia się, zaburzeniami mowy i autyzmem, dysleksją, ADHD i ADD (Czochańska, 1995; Eliot, 2003; Goddard, 2004; Hannaford, 1998; Hunter, 2006; Maas, 1998; Sekułowicz, Kruk-Lasocka, Kulmatycki, 2008).

G. Dryden i C. Rose (2009) wskazują, jak aktywność fizyczna dziecka w pierwszych latach jego życia wpływa na rozwój poszczególnych części mózgu, doprowadzając do kształtowania określonych umiejętności. Stymulacja pnia mózgu, czyli

tak zwanego mózgu gadziego, który odpowiedzialny jest głównie za zachowania instynktowne człowieka, wymaga podejmowania licznych czynności fizycznych. Dziecko, które od najwcześniejszych lat ma zapewnione warunki do chwytania obiektów, pełzania, chodzenia, sięgania, obracania, dotykania, manipulowania obiektami, machania rączkami i nogami, a także pchania i ciągnięcia, bez większego trudu opanowuje koordynację wzrokowo-ruchową, umiejętność pisania, a także przygotowane jest do dobrego rozwoju zdolności motorycznych.

Mózdzek wpływa na funkcjonowanie całego mózgu. Jest zaangażowany we wszystkie czynności wymagające płynnej, harmonijnej sekwencji zdarzeń, odgrywa rolę w uczeniu się złożonych zachowań ruchowych (prowadzenie samochodu, gra na instrumencie, jazda na rowerze), dzięki czemu odciąża zaangażowanie kory mózgowej w te czynności. Ponadto koordynuje werbalną pamięć roboczą, związany jest z płynnością ruchów, mowy i myśli. Odpowiedni rozwój mózdzku prowadzi do rozwinięcia zmysłu równowagi, umiejętności matematycznych i zdolności sportowych, ale także umiejętności pisania, mówienia, dobrej koordynacji ruchowej i umiejętności czytania. Odpowiednia stymulacja mózdzku wymaga, by dziecko od najmłodszych lat podejmowało takie czynności fizyczne, jak obracanie się w kółko, balansowanie własnym ciałem, huśtanie, turlanie się, padanie i wstawanie oraz tańczenie.

Opanowanie zaś umiejętności społecznych, takich jak odbieranie i darzenie miłością, współpraca i współdziałanie, empatia, tworzenie więzi, a także zyskanie pewności siebie związane jest z odpowiednim rozwojem układu limbicznego mózgu. Układ ten wiązany jest z życiem emocjonalnym człowieka. Warunkuje go głównie podejmowanie takich czynności, jak głaskanie, przytulanie, okazywanie miłości, czułości i wspólna zabawa. Ogromną rolę pełni tu zatem klimat emocjonalny doświadczany przez dziecko w kontakcie z dorosłymi.

Rozwój kory mózgowej najwyższego piętra mózgu, odpowiedzialnego między innymi za rozumowanie i myślenie, prowadzi do rozwoju zdolności matematycznych i umiejętności logicznego myślenia, rozwiązywania problemów, płynnego czytania, pisania, malowania, tworzenia, a także bogatego słownictwa, dobrej pamięci i zdolności muzycznych. Proces ten zależny jest od takich działań fizycznych, jak: układanie zabawek w piramidy, układanie klocków, tworzenie i rozpoznawanie wzorów, zabawy w gry słowne i układanki, zabawy powtórzeniowe oraz słuchanie muzyki. Ciało pełni zatem centralną rolę w uczeniu się wszystkich podstawowych umiejętności.

Precyzyjne ruchy rąk należą do najbardziej skomplikowanych ruchów. Od rozwoju motoryki małej zależny jest pomyślny rozwój umiejętności samoobsługi, rysowania, pisania i artykulacji, a także szeroko pojętej komunikacji. Obszar kory mózgowej odpowiedzialny za ruchy całej kończyny górnej, a szczególnie dłoni, kciuka i palców, zajmuje zdumiewająco dużą powierzchnię w stosunku do innych części ciała. To wskazuje na ogromne znaczenie funkcjonalne ręki w naszym życiu

codziennym. Jeśli mamy sprawne ręce, potrafimy wykonać większość czynności, co sprawia, że jesteśmy dużo bardziej niezależni od innych osób, nawet jeśli poruszamy się na wózku. Bardzo ważna jest sprawność rąk w rozwoju mowy. W korze mózgowej sensomotorycznej ośrodki odpowiedzialne za ruchy ręki znajdują się w sąsiedztwie ośrodków artykulacyjnych. Stymulacja dłoni pobudza bezpośrednio ośrodek w mózgu odpowiedzialny za dłonie, a pośrednio ośrodek ruchowy mowy. Wynika z tego, że bardzo ważna jest praca nad czuciem i sprawnością rąk w sytuacji, kiedy występują problemy z mową. Poza tym na dłoniach znajdują się receptory odpowiedzialne za wszystkie narządy ciała człowieka. Dlatego też ich sprawność ma ogromne znaczenie w funkcjonowaniu całego organizmu (Regner, Masgutowa, 2009; Ramachandran, 2012). Badacze zjawiska podkreślają także, że aktywność prowadząca do rozwoju mózgu powinna stymulować **wszystkie kanały odbioru informacji**, a więc wszystkie zmysły (Michalak, 2008).

Rodzaj emocji ma również niezwykle znaczenie dla pracy mózgu i zachodzących w nim procesów, w tym szczególnie determinuje proces zapamiętywania informacji, kojarzenia czy myślenia (Petlak, Zajacová, 2010). Proces konstruowania wiedzy przebiega o wiele efektywniej także wtedy, kiedy organizm znajduje się jednocześnie w stanie gotowości i odprężenia, a więc doświadcza przyjemnych przeżyć, odczuć i emocji. Rodzaj emocji ma niezwykle znaczenie dla pracy mózgu i zachodzących w nim procesów, w tym szczególnie determinuje proces zapamiętywania informacji, kojarzenia czy myślenia (Petlak, Zajacová, 2010, s. 55). Efekt pozytywny, a więc dobry nastrój, jest natomiast dodatnio skorelowany z poziomem aktywności ciała migdałowatego, centrum przetwarzania emocji w mózgu uważanego za kluczowe w procesach uczenia się i przenoszenia informacji do pamięci długotrwałej (Boleyn-Fitzgerald, 2010, s. 50–51).

Medytacja, trening uważności i autorefleksja znacznie poprawiają wydajność pracy mózgu, wpływając szczególnie korzystnie na wszystkie procesy poznawcze. Potwierdzają to anatomiczne badania przekrojowe (MRI), które ujawniły pogrubienie istoty szarej w wielu regionach mózgu u osób medytujących w porównaniu z osobami niemeditującymi. Różnice te dostrzeżono głównie w hipokampie i prawej przedniej części wyspy. Hipokamp, jak wiadomo, pełni krytyczną rolę w procesach uczenia się i pamięci oraz zaangażowany jest w modulację kontroli emocjonalnej. Wyspa zaś odgrywa kluczową rolę w procesach świadomości (Lazar i in., 2000; Lazar i in., 2005).

Od połowy lat dziewięćdziesiątych XX wieku wiadomo także, że wzbogacenie przestrzeni społecznej o ludzi wykonujących określone zadania aktywizuje komórki będące neuronalnymi korelatami uczenia się przez naśladownictwo (Rizzolatti, Sinigaglia, 2008; Iacoboni, 2008; Przybysz, 2009).

Właściwa dieta ma również niebagatelne znaczenie dla funkcjonowania umysłu. Mózg do swej pracy potrzebuje minimum 500 kcal każdego dnia. Dobrze zatem zbilansowana dieta pozwala mu na sprawne funkcjonowanie.

Kluczem do sukcesu w działaniach edukacyjnych czy stymulacyjnych jest dostarczanie do mózgu właściwych bodźców we właściwym czasie, we właściwej liczbie, jakości i kolejności. Ważny w tym udział ma ciało, jego budowa i zdolności percepcyjne oraz motoryczne.

Rodzaj i jakość bodźców może doprowadzić do zmiany plastyczności mózgu, a więc uczenia się rzeczy nowych, oduczania (eliminacji) już нефunkcjonujących lub nieefektywnych czy niewłaściwych zachowań na korzyść nowych reakcji, nowych działań i plastycznej zmiany sieci neuronalnych (Vančová, Smolianinow, 2004, s. 19).

Bibliografia

- Boleyn-Fitzgerald M. (2010), *Obrazy naszego umysłu*, przekł. Z. Szachnowska-Olesiejuk, Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Warszawa.
- Czochańska J. (1995), *Badanie i ocena neurorozwojowa niemowląt i noworodków*, Wydawnictwo Folum, Lublin.
- Damasio A. (2005), *Tajemnica świadomości*, przekł. M. Karpiński, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Eliot L. (2003), *Co tam się dzieje?*, przekł. K. Puławski, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
- Farroni T., Pividori D., Simion F., Massaccesi S., Johnson M. H. (2004), *Gaze Following in Newborns*, „Infancy” nr 5 (1), s. 39–60.
- Gallagher S. (2005), *How the Body Shapes the Mind*, Oxford University Press, Oxford.
- Gallese V. (2005), *Ucieleśniona symulacja: od neuronów po doświadczenie fenomenologiczne*, [w:] *Formy aktywności umysłu. Ujęcia kognitywistyczne*, t. 2, red. A. Klawiter, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Goddard S. (2004), *Odruchy, uczenie się i zachowanie*, przekł. T. Śliwowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gopnik A., Meltzoff A., Kuhl P. (2004), *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, przekł. E. Haman, P. Jackowski, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
- Grabowska A. (2011), *Nowe koncepcje lateralizacji funkcji mózgu*, [w:] *Podstawy neuropsychologii klinicznej*, red. Ł. Domańska, A. R. Borkowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Hannaford C. (1998), *Zmysłne ruchy, które doskonałą umysł*, przekł. M. Szpala, PTK Medyk, Warszawa.
- Hickok G. (2016), *Mit neuronów lustrzanych*, przekł. K. Cipora, A. Machniak, Copernicus Center Press, Kraków.
- Hohol M. (2003), *Wyjaśnić umysł. Struktura teorii neurokognitywnych*, Copernicus Center Press, Kraków.

- Hohol M. (2011), *Matematyczność ucieleśniona*, [w:] *Oblicza racjonalności. Wokół myśli Michała Hellera*, red. B. Brożek, J. Mączka, W. P. Grygiel, M. Hohol, Copernicus Center Press, Kraków.
- Hohol M. (2013), *Wyjaśnić umysł. Struktura teorii neurokognitywnych*, Copernicus Center Press, Kraków.
- Hunter B. (2006), *Grawitacja a skuteczne uczenie się*, Międzynarodowy Instytut Neurokinezoologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów, Warszawa.
- Iacoboni M. (2008), *Mirroring People: The New Science of How We Connect with Others*, Farrar, Straus & Giroux, New York.
- Kapusta A. (2008), *Problem intersubiektywności w świetle współczesnej neurokognitywistyki: od neuronów lustrzanych po narrację*, „*Studia Philosophiae Christianae*” t. 44, nr 2.
- Kapusta A. (2009), *Cielesność i zaangażowanie w perspektywie epistemologicznej*, „*Zagadnienia Naukoznawstwa*” t. 1 (179), s. 69–106.
- Kövecses Z. (2011), *Język, umysł, kultura. Praktyczne wprowadzenie*, przekł. A. Kowalcze-Pawlik, M. Buchta, Universitas, Kraków.
- Lakoff G., Johnson M. (1999), *Co kognitywizm wnosi do filozofii*, przekł. A. Pawelec, „*Znak*” t. 11, s. 245–263.
- Lakoff G., Johnson M. (2010), *Metafory w naszym życiu*, przekł. T. Krzeszowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Lazar S. W., Bush G., Gollub R.L., Fricchione G.L., Khalsa G., Benson H. (2000), *Functional Brain Mapping of the Relaxation Response and Meditation*, „*NeuroReport*” nr 11, s. 1581–1585.
- Lazar S. W., Kerr C. E., Wasserman R. H., Gray J. R., Greve D. N., Treadway M. T., McGarvey M., Quinn B. T., Dusek J. A., Benson H., Rauch S. L., Moore C. I., Fischl B. (2005), *Meditation Experience is Associated with Increased Cortical Thickness*, „*NeuroReport*” nr 16, s. 1893–1897.
- Maas V. F. (1998), *Uczenie się przez zmysły*, przekład zbiorowy, WSiP, Warszawa.
- Meltzoff A. N. (2005), *Imitation and Other Minds: The „Like Me” Hypothesis*, [w:] *Perspectives on Imitation: From Neuroscience to Social Science*, red. S. Hurley, N. Chater, MIT Press, Cambridge, MA, t. 2, s. 55–77.
- Meltzoff A. N., Moore M. K. (1977), *Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates*, „*Science*” nr 198 (4312), s. 75–78.
- Meltzoff A. N., Williamson R. A., Marshall P. J. (2013), *Developmental Perspectives on Action Science: Lessons from Infant Imitation and Cognitive Neuroscience*, [w:] *Action Science: Foundations of an Emerging Discipline*, red. W. Prinz, M. Beisert, A. Herwig, MIT Press, Cambridge, MA, s. 281–306.
- Merleau-Ponty M. (2001), *Fenomenologia percepcji*, przekł. J. Migasiński, M. Kowalska, Aletheia, Warszawa.
- Michalak R. (2008), *Uczeń w sytuacji konfliktu poznawczego*, [w:] *Sytuacje trudne w życiu dziecka*, red. M. Cywińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

- Michalak R. (2015), *Learning by Children in the Embodied-Embedded Mind Concept*, [w:] *The Educational and Social World of a Child Discourses of Communication, Subjectivity and Cyborgization*, red. H. Krauze, M. Klichowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Michalak R. (2016), *Biologia czy kultura mózgu. W poszukiwaniu uwarunkowań działalności edukacyjnej*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” nr 10 (2).
- Misztal H., Szepietowska E. M. (2011), *Terapia neuropsychologiczna*, [w:] *Podstawy neuropsychologii klinicznej*, red. Ł. Domańska, A. R. Borkowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Petlak E., Zajacová J. (2010), *Rola mózgu w uczeniu się*, Wydawnictwo PETRUS, Kraków.
- Pokropski M. (2013), *Cieleśna geneza czasu i przestrzeni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Przybyś P. (2009), *Refleksja a stopnie poznania społecznego. W stronę kognitywnej koncepcji umysłu społecznego*, [w:] *Funkcje umysłu*, red. M. Urbański, P. Przybyś, Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Ramachandran V. S. (2012), *Neuronauka o podstawach człowieczeństwa. O czym mówi mózg?*, przekł. A. i M. Binderowie, E. Józefowicz, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Regner A., Masgutowa S. (2009), *Rozwój mowy dziecka w świetle integracji sensomotorycznej*, Continuo, Wrocław.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2008), *Mirrors in the Brain: How Our Minds Share Actions and Emotions*, Oxford University Press, New York.
- Rose C., Dryden G. (2009), *Zabawy fundamentalne*, Transfer Learning, Gdańsk.
- Sekułowicz M., Kruk-Lasocka J., Kulmatycki L. (red.), (2008), *Psychomotoryka, ruch pełen znaczenia*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Spelke E. (2016), *Forum*, [w:] M. Tomasello, *Dlaczego współpracujemy*, przekł. Ł. Kwiatek, Copernicus Center Press, Kraków.
- Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, przekł. J. Rączaszek, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Vančová A., Smolianinow A. (2004), *Program „Ręka-Mózg”. Neuropsychologiczne interwencje edukacyjne, rehabilitacja i rozwój dzieci z organicznym uszkodzeniem mózgu*, Wydawnictwo IRIS, Bratysława.
- Varela F. J., Thompson E., Rosch E. (1991), *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Zimbardo P., Johnson R., McCann V. (2010), *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, przekł. J. Kowalczevska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Jolanta Bonar, Monika Wiśniewska-Kin

Wyzwalanie dziecięcych sposobów konceptualizacji świata na przykładzie analizy znaczenia pojęcia h o r y z o n t¹

Wprowadzenie

Dzieci nieprzerwanie podejmują próbę zrozumienia świata, nieustannie konstruują swoją wiedzę dotyczącą zarówno otaczającej rzeczywistości, jak i ich samych. Źródłem tej wiedzy jest nie tylko to, co mówimy dziecku, ale też jak to robimy, w jakich warunkach, kto mówi i kto decyduje o komunikacji. Dzieci tworzą osobiste obrazy świata, nie tyle słuchając o nim, ile go doświadczając, co oznacza, że nawet słuchanie jest złożonym procesem doświadczania siebie i innych. Początkowo znaczenia są hipotetyczne, otwarte na modyfikacje i dopiero stopniowo utrwala się coraz mocniej i zaczynają stanowić osobisty „teoretyczny” model świata (Klus-Stańska, 2004, s. 17–18). Już J. Piaget podkreślał, że proces rozumienia to proces przechodzenia przez etapy charakteryzujące się różnorodnością pomysłów, które oceni się nieraz później jako błędne, ale które mimo to wydają się konieczne do uzyskania poprawnych rozwiązań końcowych (Piaget, 1977, s. 29). Nadawanie znaczeń wynikających z gromadzonych doświadczeń nie jest procesem łatwym.

To raczej ryzykowny i obarczony konsekwencjami nieustanny wysiłek pogodzenia sprzeczności i napięć związanych z dekodowaniem napływających informacji, rozbieżnych deklaracji i oczekiwań, niejasnych reguł i niespójnych wartości (Klus-Stańska, 2004, s. 8).

Znaczna część tej wiedzy pozostaje nieuświadomiona, a jej wydobycie pozwala na zrozumienie dziecięcych obrazów świata. To główny powód podejmowanych przez

1 Artykuł ten w wersji rozszerzonej ukazał się w „Forum Oświatowym” 2018, vol. 30, no. 1 (59).

nas badań i towarzyszącej im refleksji, umożliwiających poznanie interpretacyjnego myślenia i działania dzieci, odsłaniającego ich wiedzę osobistą, sposoby pojmowania, kategoryzowania i wartościowania rzeczywistości. Kolejnym ważnym argumentem jest fakt, że pozwalają one na sformułowanie postulatów i naszkicowanie map kierunków wskazujących możliwości wyzwalania tworzonych przez dzieci obrazów świata zakotwiczonych w kulturze i w osobistym doświadczeniu. Otwierają więc przestrzeń do myślenia o niezbędnych zmianach w szkole, związanych z innym niż dotychczas pojmowaniem dziecięcego rozumienia świata. W pełni zatem podzielamy stanowisko D. Klus-Stańskiej przedstawione w tekście rozpoczynającym niniejszy tom, w którym autorka docenia oba wymiary prowadzonych badań.

rozpoznawanie świata znaczeń dzieci oznacza zarówno otwarte, dynamiczne ustalanie spontanicznie podejmowanych przez dzieci prób rozumienia świata, jak i krytyczną analizę oferty edukacyjnej, która w warunkach dydaktyki transmisyjnej pozostaje zdumiewająco nieczuła na umysłowe i biograficzne zasoby najmłodszych (Klus-Stańska, 2019).

Tak sformułowane cele pozwalają na przypisanie prowadzonych przez nas badań do kategorii badań teoretyczno-praktycznych wymagających wiązania wiedzy z obu obszarów.

Zamysłem osoby badającej jest zarówno wzbogacenie teoretycznej wiedzy pedagogicznej, teoretycznej wiedzy o edukacji, jak i wzbogacanie wiedzy praktycznej, zdobywanie wiedzy użytecznej do wykorzystania metodycznego w praktyce (Palka, 2018, s. 92–93).

Teoretyczną inspiracją podjętych badań są związki pomiędzy psychologią propagującą model „dziecka badacza”, które niczym mały naukowiec wyciąga wnioski, opierając się na analizach statystycznych, przeprowadza przemysłne eksperymenty oraz stawia twórcze hipotezy (A. Gopnik, M. Donaldson, J. H. Flavell, L. Eliot), a lingwistyką kulturową (J. Anusiewicz, J. Bartmiński, J. Ożdżyński) umożliwiającą analizę znaczeń dzieci zanurzonych w kulturowo-społecznym kontekście. Każdy z tych wątków, przesycony pedagogicznością, inspirowe do poszukiwania warunków sprzyjających rozwijaniu dziecięcego potencjału oraz identyfikowaniu barier wytwarzanych w przestrzeni edukacyjnej.

Podstawy metodologiczne badań

Przedmiotem badań uczyniliśmy rozumienie abstrakcyjnego pojęcia **horyzont** przez dzieci 8–10-letnie, celem zaś – rozpoznanie dziecięcych doświadczeń dotyczących horyzontu, sensów nadawanych pojęciu **horyzont** oraz zdolności poznawczych (w zakresie kategoryzowania, schematyzowania, obrazowania)

(R. W. Langacker), ujawniających się w trakcie definiowania pojęcia. W rozpoznawaniu dziecięcych doświadczeń oraz nadawanych przez dzieci znaczeń towarzyszyła nam chęć ich zrozumienia².

Wyznaczone cele stały się podstawą do postawienia ogólnego oraz szczegółowych problemów badawczych:

1. Jak dzieci rozumieją znaczenie pojęcia horyzont?
 - 1.1. Jakie cechy przypisywane pojęciu horyzont uznają za istotne?
 - 1.2. W jaki sposób kategoryzują pojęcie?
 - 1.3. W jakim stopniu ujawniają stereotypowe skojarzenia?
 - 1.4. Jakie wartości nadają pojęciu horyzont?

W poszukiwaniu odpowiedzi na postawione pytania towarzyszyła nam świadomość, że badanie nadawanych znaczeń jest bardzo trudne ze względu na specyfikę i unikatowość tego procesu oraz bariery komunikacyjne. Inspiracją były dla nas badania prowadzone przez J. Uszyńską-Jarmoc dotyczące rozumienia problemów ekonomicznych i wykorzystujące wywiad zogniskowany; analiza semiotyczna postaci Boga w percepcji dziecięcej przeprowadzona przez A. Bzymek czy badania E. Rybskiej i M. Błaszaka dotyczące budowy anatomicznej człowieka z zastosowaniem rysunków i szkiców dzieci.

W toku badań zastosowałyśmy orientację badawczą inspirowaną naukami humanistycznymi. Wykorzystanie tej strategii „skutkuje stosowaniem badań empirycznych jakościowych w celu «rozumienia» i «interpretacji» faktów, zjawisk i procesów pedagogicznych” (Palka, 2018, s. 49). W ramach badań dbałyśmy o stworzenie dzieciom warunków pozwalających na swobodne konstruowanie znaczeń. Zastosowałyśmy podstawowe typy procedur gromadzenia danych jakościowych: obserwację, wywiad zogniskowany i wywiad z wykorzystaniem materiałów wizualnych (okładek książek, plakatów) oraz analizę dokumentów (wytworów dziecięcych). Działania językowe uzupełniłyśmy aktywnością plastyczną ułatwiającą wypowiedzi, pomagającą w przezwyciężaniu trudności związanych z werbalizacją myśli. Po zakończeniu konkretyzacji plastycznej prowadziłyśmy indywidualne rozmowy zmniejszające ryzyko pułapek w interpretacji rysunków. W organizacji procesu badawczego wykorzystaliśmy dydaktyczne działanie

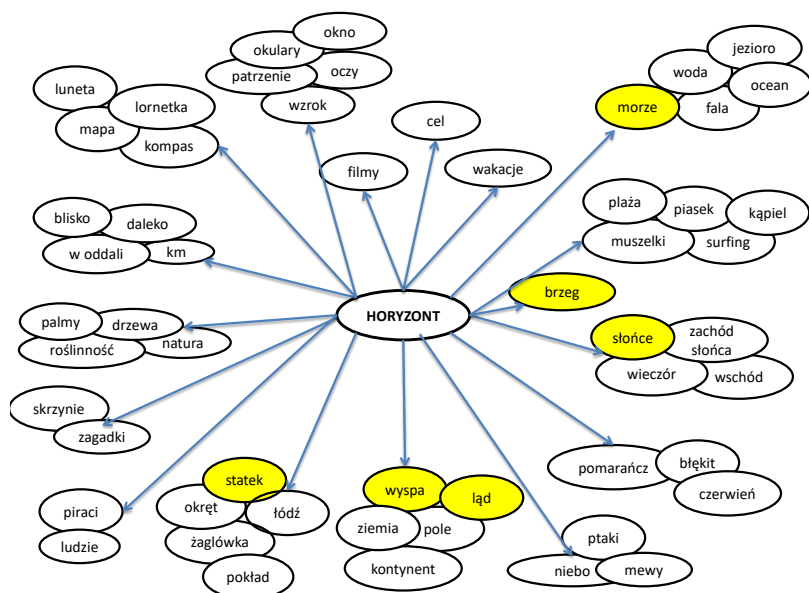
2 Zdaniem S. Palki rozumienie jest podstawą zarówno myślenia naukowego, jak i praktyki pedagogicznej. Jest elementem kluczowym wiążącym wyjaśnianie i interpretowanie. Wyjaśnianie, czyli rozumowanie polegające na określeniu związku między obiektem a zbiorem zdań wyjaśniających mających wagę twierdzeń lub praw już znajdujących się w nauce lub odkrywanych w toku badań i służące odpowiedzi na pytanie „dlaczego?”. Interpretowanie, czyli działanie badawcze związane z tłumaczeniem, wydobywaniem sensu poznawanego zjawiska, z nadawaniem znaczenia temu zjawisku poprzez określenie jego miejsca w kontekście całości ogólniejszej, całości wyższego rzędu (Palka, 2018, s. 108–109).

interwencyjne (w dwóch klasach drugich i dwóch klasach trzecich w szkołach podstawowych w Łodzi³), które za D. Klus-Stańską pojmujemy jako „intencjonalną kreację warunków dydaktycznych, których nie można znaleźć w szkolnictwie powszechnym, po to, by móc obserwować procesy uczenia się w sytuacjach przez instytucje nieprzewidzianych i nieproponowanych” (Klus-Stańska, 2010, s. 132).

Przebieg badań

Rozpoczęliśmy od asocjogramu (gwiazdy/mapy skojarzeń). Dokonywanie skojarzeń to jedna z sześciu (obok rozumowania dedukcyjnego, rozumowania indukcyjnego, metaforyzowania, abstrahowania, dokonywania transformacji) grup operacji umysłowych twórczego myślenia, działających nie tylko w procesach twórczych, ale także w formach aktywności poznawczej (Nęcka, 2005). Poprosiliśmy dzieci o indywidualne wypisywanie wszystkich skojarzeń dotyczących horyzontu. Uzyskane pisemne wypowiedzi uczniów pozwoliły na skonstruowanie wspólnej dla całej przebadanej grupy mapy skojarzeń.

Rysunek 1. Mapa skojarzeń skonstruowana na podstawie badań w dwóch klasach drugich i dwóch klasach trzecich w szkołach podstawowych w Łodzi



Źródło: opracowanie własne.

3 Badania prowadziły: A. Buła, M. Kwella, M. Michalska.

Analiza uzyskanych wypowiedzi wskazuje, że wśród skojarzeń dzieci najczęściej pojawiają się pojęcia: wody, brzegu, słońca, wyspy i statku. Bardziej szczegółowa analiza wszystkich skojarzeń pozwala na sformułowanie wniosku, iż źródłem dziecięcych doświadczeń związanych z horyzontem są wakacje (samo pojęcie wakacji również się pojawia) – stąd dzieci piszą o plaży, piasku, surfing, muszelkach, zachodzie słońca, niebie, mewach..., oraz filmy (również to pojęcie pojawia się w wypowiedziach dzieci) i pokazywane w nich wyspy, palmy, statki, piraci, skrzynie, zagadki...

Dalsze eksplorowanie dziecięcych doświadczeń odbyło się przy wykorzystaniu wywiadu fokusowego. Zaletą zogniskowanego wywiadu jest to, że wyzwała interakcje i dynamikę grupową, co korzystnie wpływa na liczbę generowanych pomysłów. Sprzyja przypominaniu sobie nawzajem różnych sytuacji, w których uczestniczyły badane dzieci. Wypowiedzi są tworzone spontanicznie, w atmosferze bezpieczeństwa. Korzystny jest także wpływ moderatora, który może uszczegółowić wypowiedź dziecka lub upewnić się, że trafnie ją zrozumiał. Pytania skupione wokół pojęcia horyzont brzmiały następująco: *Co to jest horyzont?, Do czego jest podobny?, Czy horyzont dotyczy ludzi?, Czy horyzont może dotyczyć czegoś lub kogoś innego?, Jakie są horyzonty?, Jakie są horyzonty dla dzieci?, Jakie są horyzonty dla dorosłych?, Jakie są różnice pomiędzy horyzontami?, Po co są horyzonty?, Skąd biorą się horyzonty?, Czy ktoś je wyznacza?, Czy horyzonty się zmieniają?, Czy horyzont jest podobny do granicy?, W czym horyzont jest podobny do granicy?, Czym się różni?, Co horyzont łączy, a co rozdziela?, Co horyzont zamyka, a co otwiera?, Czy można poszerzać horyzonty?, Co jest za horyzontem, co jeszcze może być?, Czy ważniejsze jest to, co przed, czy to, co za horyzontem?*

Udział w wywiadzie pozwolił dzieciom na „dookreślenie” skojarzeń związanych z horyzontem. Mówili w nim, że horyzont ma związek ze słońcem:

Horyzont, to jest takie coś, co widać jakby słońce w wodę wchodziło. Horyzont jest wtedy, jak słońce się wrasta w morze, gaśnie, a z drugiej strony wyrasta księżyc.

Horyzont to morze:

- *na horyzoncie jest morze,*
- *na horyzoncie jest bardzo dużo wody.*

Horyzont kojarzy się z wyspą:

- *statek płynie i wyspa jest na horyzoncie,*
- *na horyzoncie jest wyspa czasami.*

Horyzont to brzeg:

- *a horyzont jest przed brzegiem,*
- *horyzont to jest brzeg.*

Horyzont ma związek z lądem, ziemią:

- *bo jak oglądam różne bajki, to właśnie jak kapitan mówi horyzont, to widać ląd,*
- *bo horyzont jest nad ziemią.*

Horyzont to statek:

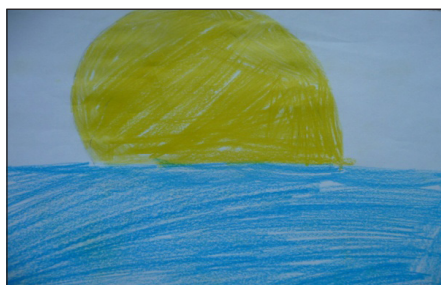
- *na horyzoncie widać statki,*
- *statki płyną na horyzont, a piraci jakby go nachodzą.*

Kolejnym działaniem dającym szansę na dotarcie do dziecięcych znaczeń nadawanych badanemu pojęciu było rysowanie/szkicowanie uzupełnione wypowiedziami werbalnymi.

Analiza wytworów graficznych dzieci może być użytecznym narzędziem zbierania informacji o koncepcjach dziecięcych, ale tylko wtedy, kiedy badacz pozna znaczenie, jakie poszczególne elementy rysunku nadają ich autorzy (Rybska, Błaszak, 2016, s. 34).

Mózg, zbierając informacje ze świata wewnętrznego i zewnętrznego, syntetycznie wizualizuje je, wykorzystując dłoń, za pomocą której rysuje bądź szkicuje. Rysunki są reprezentacjami idei – graficzną formą uściślenia odpowiedzi na wcześniej postawione pytania. Szkice są generatorami idei, za pomocą których zadajemy pytania. Rysunki wizualizują uformowaną myśl, a szkice tworzą jej wstępny zarys. Rysunki chwytają świat, który istnieje, czyli jest już uformowany. Szkice postulują świat możliwy, stawiają hipotezy (Rybska, Błaszak, 2016, s. 28). Analiza wytworów graficznych i uzupełniających je wypowiedzi potwierdza skojarzenia związane z morzem:

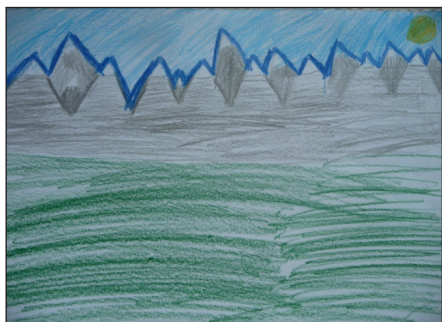
Rysunki 2, 3. Horyzont, klasa II



Źródło: badania własne.

Pokazuje też jednak, że: *Horyzont może mieć różne kształty w zależności od tego, w jakim jesteśmy terenie. Góry łączą się z niebem. To, co widać na złączeniu, to horyzont.*

Rysunki 4, 5. Horyzont, klasa II



Źródło: badania własne.

Potwierdza również skojarzenia wynikające z oglądanych bajek:

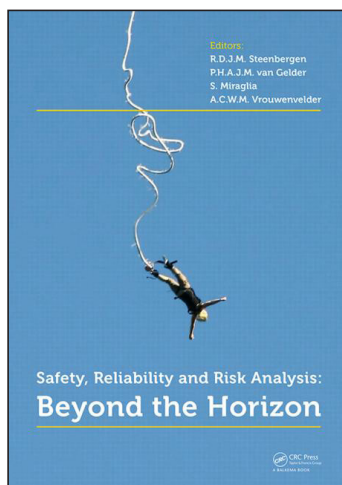
Nieznany horyzont, który pirat przypadkiem zauważył i stanął, bo tam jest skarb za horyzontem.

Rysunki 6, 7. Horyzont, klasa III



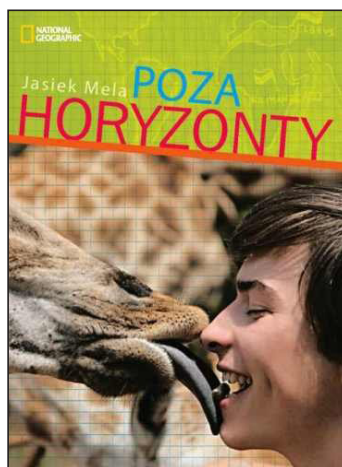
Źródło: badania własne.

Kolejny etap badań polegał na rozmowie z dziećmi inspirowanej materiałami wizualnymi (głównie okładkami książek). Zaprezentowałyśmy uczniom obrazy z jednoczesną informacją, że dotyczą one, zdaniem ich autorów, horyzontu. Dzieci miały podzielić się swoimi refleksjami dotyczącymi tego, czy pokazane im prace są właściwie zatytułowane i rzeczywiście odnoszą się do horyzontu. Materiał wizualny sprowokował dzieci do zastanowienia się i wyrażenia głębszych przemyśleń.



Rycina 8. Okładka książki: R. D. J. M. Steenbergen, P. H. A. J. M. van Gelder, S. Miraglia, A. C. W. M. Vriuwenvelder, *Safety, Reliability and Risk Analysis: Beyond the Horizon*, CRC Press, Boca Raton 2013

Nie wiem, bo horyzont to jest, nie wiem, jak to powiedzieć, jakaś bariera czy coś. I on właśnie ją pokonuje. To może być taka bariera strachu. On próbuje przezwyciężyć strach przed lękiem wysokości. To jest taki horyzont, że on próbuje walczyć do końca. On ma w sercu taką odwagę. To horyzont odwagi.



Rycina 9. Okładka książki: J. Mela, *Poza horyzonty*, Wydawnictwo: G+J, Warszawa 2010

On poznaje nowe zwierzęta. To może być horyzont wiedzy o zwierzętach i wiedzy przyrodniczej. To jest trochę podobna sytuacja jak z bandzi, że on się opiekuje zwierzętami, a zwierzęta to jego pasja i rodzina mu nie pozwala tego robić, a on to robi, sprzeciwia się woli rodziców, przekracza tę wolę. Wyjeżdża za granicę, bo to dla niego dobre.



Rycina 10. Okładka książki: J. Łenyk-Barszcz, P. Barszcz, *Poza horyzont. Polscy podróżnicy*, Wydawnictwo Fronda, Warszawa 2016

Nieee, chyba, że myślimy o poszerzaniu horyzontów. Jak ci polscy podróżnicy podróżują, to mogą zobaczyć różne horyzonty. To książka o podróżnikach, bo mają szkołę powiększające. Oni szukają. Oni jadą, gdzie ich poniesie. Mogą się też bać, ale szukają dalej skarbów. Ktoś im nie wierzy, a oni mówią, że nam się uda, uda, uda i potem wracają ze skarbem, bo oni mieli taką wyobraźnię, że tam coś jest i że im się uda. A ci inni będą bardzo zdziwieni... Proszę pani, żeby poszerzać horyzonty, trzeba mieć odwagę i wyobraźnię, i jeszcze chęć.

Ostatnim zastosowanym sposobem badania dziecięcego rozumienia pojęcia horyzont było stworzenie okazji do formułowania pytań – prośba o zastanowienie się nad tym, o co dzieci chciałyby zapytać horyzont, i zapisanie pytań do horyzontu. Zaproponowana technika wynika z przeświadczenia, że pytania stawiane przez dzieci pogłębiają rozumienie osobistych sposobów myślenia i wykształcania nowych (Klus-Stańska, 2004, s. 31–32). Umiejętność stawiania pytań jest szczególnie istotna w okresie dzieciństwa, okresie rozwoju i budowania przez dziecko własnego potencjału intelektualnego oraz możliwości poznawczych. Jest to czas nieustannego badania i odkrywania świata oraz wielu wątpliwości, a w konsekwencji także formułowania pytań biorących z nich swój początek. Czas wchodzenia w dziedzictwo pytań i odpowiedzi zastanych w kulturze i wymagających prób samodzielnego ustosunkowywania się do nich, wynikiem czego staje się świadomość siebie i świadomość rzeczywistości (Szczepka-Pustkowska, 2009).

Oto pytania sformułowane przez dzieci:

- *Co jest za tobą? Co prowokuje cię do ucieczki? Co robisz przez te wszystkie lata? Co robisz przez ten czas? Co lubisz robić? Co jest twoim sąsiadem? Co rośnie na tobie?*

- *Kto cię stworzył? Kto cię pierwszy odkrył? Kto cię zobaczył? Kto cię złapał? Kto u ciebie był ostatni raz? Kto jest dla ciebie ważny? Kto jest za tobą? Kto mieszka na tobie? Kto jest twoim sąsiadem? ...twoim przyjacielem? Kto cię lubi?*
- *Kiedy powstałeś? Kiedy zacząłeś istnieć? Kiedy przestaniesz uciekać? Kiedy lubisz bawić się w berka? Kiedy znikniesz? Kiedy cię nie ma? Kiedy śpisz? Kiedy będę u ciebie?*
- *Dlaczego nie da się ciebie złapać? ...nie da się do ciebie dojść? Dlaczego uciekasz? ...nie można cię znaleźć? Dlaczego wychodzisz? ...jesteś niekończący się? Dlaczego powstałeś? ...jesteś potrzebny? Dlaczego ludzie cię zamieszkali?*
- *Po co powstałeś? Po co żyjesz? ...istniesz? ...jesteś? Po co uciekasz? ...jesteś daleko? Po co świecisz?*
- *Gdzie jesteś? ...najbardziej lubisz być? Gdzie mieszkasz? ...śpisz? Gdzie lubisz podróżować? Gdzie uciekasz? Gdzie byłeś, zanim tu przyszedłeś? Gdzie się kończysz? Gdzie jest więcej horyzontów?*
- *Jak dużo masz lat? Jak uciekasz? Jak jesteś tak duży? ...długi? Jak daleko jesteś? Jak istniesz? Jak gaśniesz? Jak wyglądasz? Jak oglądasz morze? Jak długo żyjesz?*
- *Czy ty istniesz? Czy będziesz blisko? Czy możesz uciec? ...chcesz dalej uciekać? Czy lubisz bawić się w chowanego? Czy masz kolegów? Czy człowiek ma dla ciebie znaczenie? Czy ktoś był na horyzoncie? Czy można cię dotknąć?*
- *W jaki sposób nigdy się nie kończysz? W jaki sposób ty uciekasz? ...powstałeś? ...podróżujesz? ...zachodzisz? W jaki sposób cię odnaleźli? W jaki sposób da się ciebie złapać? W jaki sposób ciągle tu jesteś, a jednak gdzie indziej?*

Ich analiza wskazuje, że badani uczniowie postrzegają horyzont jako obiekt odległy, duży/długi, uciekający, znikający, niekończący się.

Słownikowa i dziecięca eksplikacja horyzontu

Analiza parafraz semantycznych opisujących znaczenie pojęcia **horyzont** wskazuje na umiejętność rozróżniania przez dzieci trzech istotnych aspektów nazwy przyjętych w *Słowniku języka polskiego* (Szymczak, 1978, s. 755):

- 1) „linia, wzdłuż której niebo wydaje się stykać z powierzchnią ziemi: widnokrąg (słońce skrywało się za horyzontem, na horyzoncie pojawiło się), pozorne zbliżanie się”;
- 2) „środowisko, otoczenie (na horyzoncie artystycznym pojawiło się...)”;
- 3) „zakres, zasięg (wiedzy, zainteresowań, idei), rozległe, wąskie, horyzonty zainteresowań”;
- 4) „możliwości, perspektywy (horyzonty nowego życia, otwierać przed kimś niezwykle horyzonty)”;
- 5) „zasłona, ściana tworząca tył sceny, wywołująca złudzenie nieskończoności (znaczenie teatralne)”.

Najczęściej dzieci podejmowały próby definiowania pierwszego znaczenia słownikowego pojęcia **horyzont**. Jednak pojawiały się także jednostkowe wypowiedzi zaświadczone o rozumieniu trzeciego (*szukać czegoś poza horyzontem, przekraczać granice*) i czwartego znaczenia (*podróże, czytanie książek otwierają nowe horyzonty*). Wyraźnie widać, że dla dzieci nie jest to nazwa jednoznaczna i zakresowo doprecyzowana. W swoich wypowiedziach synonimicznie ujmują pojęcia **horyzont** i **widnokrąg**, co może wynikać z nałożenia się linii widnokręgu z linią horyzontu (w rzeczywistości widnokrąg obejmuje fragment powierzchni ziemi, horyzont zaś odnosi się do przestrzeni nad powierzchnią ziemi). Cechy pojęcia (odmienne dla definicji słownikowej i dziecięcej) pokazują różnicowanie sposobów opisu. Typowe dla ujęcia naukowego są fasety: rodzaj, pochodzenie, cechy, funkcje, natomiast typowe dla ujęcia potocznego jest szukanie związków z człowiekiem, wskazywanie perspektywy czasowo-przestrzennej oraz zachowań „uczłowieczonego horyzontu”

Sposoby kategoryzowania

Zamiast nazwy kategoryzującej „linia, zakres, zasięg, możliwości” większość dzieci użyła do opisu treści pojęcia następujących formuł: „takie coś, co...”; „jest wtedy, kiedy (gdy) ktoś...”. Zastosowane formuły dziecięce wskazują na to, że dzieci odczuwają konieczność dokonywania kategoryzacji podczas definiowania pojęć. Formuła „jest to takie coś, co...” jest kategoryzacją przez wskazanie. Za pomocą zaimka wskazującego „takie” oraz zaimka rzeczownego nieokreślonego „coś” blokuje miejsce dla nazwy kategorii, której dzieci nie znają i nie potrafią jej wyjaśnić.

Gwiazda skojarzeń ujawniła dziecięcą kategoryzację na zasadzie podobieństwa rodzinnego. Wokół centralnego reprezentanta (horyzont jako pozorny styk nieba z wodą) skupione zostały znaczenia, czyli rozszerzenia, które dzieci włączyły do kategorii na zasadzie podobieństwa do prototypu (*brzeg, linia*). Nie jest to jednak podobieństwo oznaczające, że wszystkie elementy mają wszystkie cechy definicyjne – tak jak w klasycznej kategoryzacji.

Czas i miejsce występowania (przestrzenność)

Opisując słowo w pierwszym znaczeniu, dzieci wizualizowały powierzchnię, która oddziela to, co możemy zobaczyć, od tego, co jest niedostępne obserwacjom. Najczęściej pojawiały się opisy pozornej linii dzielącej niebo od ziemi (ląd i akweny) na dwie części, która wyznacza granicę pomiędzy przestrzenią widoczną dla obserwacji i zasłoniętą przez ziemię. Bardzo często dzieci wizualizowały też, najlepiej widoczny na morzu, cały widnokrąg. Wówczas przyjmował on kształt **koła**

(horyzont to jest tak daleko, że mało widać, ale widać i widać, że się nawet tak jakby zaokrąгла). Zdarzały się też takie prace, na których horyzont był częściowo zasłonięty przez pagórki, drzewa, budynki (w terenie górzystym widnokrąg stanowią najdalsze widoczne elementy krajobrazu).

Horyzont można spotkać o każdej porze roku oraz dnia, jednak w modelu pojęciowym **horyzontu** z perspektywy dzieci szczególnie ujawniają się dwie cechy dotyczące temporalnej identyfikacji obiektu. Najczęściej dzieci kojarzą horyzont z latem (ani jedna praca nie przedstawia jesiennej czy zimowej scenerii widnokładu) oraz z zachodem słońca w opozycji do wschodu słońca (jednak ta opozycja nie jest tak wyrazista jak poprzednia, ponieważ pojawiają się prace ze słońcem na nieboskłoncie). W pracach dzieci zmienia się więc wysokość górowania słońca nad horyzontem.

Uwzględniając elementy topografii miejsca obserwacji, w rzeczywistości dzieci opisują horyzont topograficzny. Obiekty zazwyczaj pojawiają się w pracach dzieci na widnokładzie, są w całości widoczne, chociaż dzieci wizualizują je w pomniejszeniu (rodzi się pytanie, czy dzieci mają świadomość kulistości Ziemi). W opisach naukowych wskazuje się jeszcze na istnienie dwóch horyzontów: astronomicznego (wyznaczonego przez płaszczyznę równoległą do horyzontu obserwatora/prostopadłą do lokalnego pionu) oraz prawdziwego (wyznaczonego przez kulistość Ziemi).

Związek z człowiekiem (w roli obserwatora)

Dzieci dostrzegają również współistnienie horyzontu i obserwatora. W ich rozumieniu horyzont zawsze jest czyjś (wysokość oczna, czyli odległość równa wzniesieniu oczu obserwatora nad powierzchnię ziemi). Zazwyczaj zatem wizualizują horyzont obserwatora, którego lokują zawsze w centrum (na widnokładzie, nigdy na linii widnokładu czy horyzontu). Za każdym razem obserwator może objąć wzrokiem zakreślony obszar widnokładu: łąd, akwen, wyspę. Ważne jest również to, że element znaczeniowy „horyzont oglądany przez człowieka” pozostaje w opozycji do cech horyzontu: jest nieosiągalny, nieuchwytny, wolny i niezależny.

Czynności

Podstawowymi czynnościami wyróżnianymi przez dzieci jest przesuwanie się horyzontu i poszerzanie widnokładu.

PRZESUWANIE SIĘ HORYZONTU

Dzieci zauważają, że zmiana miejsca obserwacji (poruszanie się) powoduje, iż widnokład przesuwa się wraz z obserwatorem. Nie jesteśmy w stanie zajrzeć za horyzont, tak jak na powierzchni ziemi nie jesteśmy w stanie spojrzeć poza hory-

zont; do horyzontu można się zbliżyć, ale horyzont nieustannie się oddala. Zaświadczają o tym wymienione czasowniki oraz przysłowki w dziecięcych wypowiedziach: *jak się płynie statkiem, to **najpierw** widzi się wyspę, potem płyniemy dalej i znów się zauważy jakieś rośliny, albo jakieś państwo, albo jakiś kontynent, to już jest kolejny horyzont.*

POSZERZANIE WIDNOKRĘGU

Dzieci dostrzegły także, że im wyżej ponad powierzchnię terenu lub akwenu jest wzniesiony obserwator, tym odleglejszy jest jego widnokrąg. Ponieważ nie żyją poza przestrzenią i czasem, poznawaną rzeczywistość sytuują w czasoprzestrzeni i wartościują za pomocą elementarnych opozycji semantycznych, określających mikrokosmos JA (wszystko, co na górze – wartościują dodatnio, a to, co na dole – ujemnie). Poszerzanie widnokręgu kojarzy się dzieciom ze wspinaniem się na wysoką górę, na której ulokowany jest punkt docelowy wędrowki. Wspinaczka, pokonywanie trudności, przeszkód, zdobywanie góry wyzwala pozytywne skojarzenia (z góry widać więcej).

Wartościowanie

Pytania, które dzieci zadawały horyzontowi, spowodowały jego „uczłowieczenie”, co doprowadziło do lokowania horyzontu w kręgu wartości i antywartości metafizycznych: *istnieć, stworzyć, odkryć, powstać, żyć vs. znikać, kończyć się*, wartości witalnych: *robić, patrzeć, podróżować* oraz wartości odcuciowych: *lubić, być potrzebnym*. Z wypowiedzi dzieci wynika, że rzeczy widzimy nie takimi, jakie są w obiektywnej rzeczywistości, lecz raczej takimi, jakimi jawią się w naszym doświadczeniu.

Podsumowanie

Wykorzystana przez nas metoda eksplikacji cech semantycznych pozwalająca na uchwycenie procesu dziecięcego rozumienia pojęcia **horyzont** i zweryfikowania go w kontekście definicji słownikowej odsłoniła różnice pomiędzy cechami semantycznymi istotnymi z perspektywy dzieci oraz dorosłych użytkowników języka. Definicja słownikowa nie przekazuje pełnej treści opisującej znaczenie pojęcia i obejmuje jedynie minimum cech definicyjnych. Dzieci poprzez ukazanie indywidualnych wyobrażeń związanych z obiektem ukazują jego pełniejszy obraz. Dokonują wyboru cech istotnych z własnej perspektywy, uznają pewne cechy semantyczne za relewantne, inne zaś za drugorzędne. Odkrywają też dodatkowe cechy stereotypowe i stanowiące potoczną teorię pojęcia **horyzont**.

Przeprowadzone przez nas badania, pozwalające na doświadczenie dziecięcego sposobu interpretacji świata na przykładzie pojęcia **horyzont**, upewniły

nas w przekonaniu, że warto kwestionować poglądy sprowadzające uczenie się do rejestrowania, utrwalania i odtwarzania gotowych prawd. Pozwoliły zobaczyć, jak dzieci wykorzystują dane im prawo do uzgadniania sensów i nadawania znaczeń w procesie samodzielnego konstruowania wiedzy.

Bibliografia

- Anusiewicz J. (1994), *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Bartmiński J. (2007), *Językowe podstawy obrazu świata*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Donaldson M. (1986), *Myslenie dzieci*, przekł. A. Hunca-Bednarska, E. M. Hunca, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Eliot L. (1999), *What's Going on in There?: How the Brain and Mind Develop in the First Five Years of Life*, Bantam Books, New York.
- Flavell J. H. (1976), *Metacognitive Aspects of Problem Solving*, [w:] *The Nature of Intelligence*, red. L. B. Resnick, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, s. 231–235.
- Gopnik A., Meltzoff N. A., Kuhl K. P. (2004), *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, przekł. E. Haman, P. Jackowski, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
- Klus-Stańska D. (red.), (2004), *Światy dziecięcych znaczeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2019), *Formatowanie dziecka i dzieciństwa. Kontrowersje wokół rozumienia rozwoju w diagnostycznym paradygmacie pedagogiki*, [w:] M. Wiśniewska-Kin, J. Bonar, A. Buła (red.), *Horyzonty dziecięcych znaczeń*. t. 1: *Granice – Rozpoznanie – Perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Langacker R. W. (1995), *Symboliczny charakter gramatyki*, [w:] *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Nęcka E. (2005), *Psychologia twórczości*, GWP, Sopot.
- Ożdżyński J. (red.), (1995), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków.
- Palka S. (2018), *Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Piaget J. (1977), *Dokąd zmierza edukacja*, PWN, Warszawa.
- Rybska E., Błaszak M. (2016), *Analiza rysunków/szkiców i wypowiedzi werbalnych dzieci na temat budowy anatomicznej człowieka*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 1 (32).
- Szczepka-Pustkowska M. (2009), *Dociekania filozoficzne z dziećmi*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Szymczak M. (red.), (1978), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa.

Jan Amos Jelinek

Mała astronomia Wyobrażenia Układu Słonecznego u dzieci 5-letnich¹

Wprowadzenie

Prawidłowe wyobrażenie kulistego kształtu Ziemi, lokalizacji ludzi żyjących na planecie oraz prawidłowe wyobrażenie ruchu Ziemi i Księżyca wokół Słońca pozwala wyjaśnić podstawowe zjawiska astronomiczne, takie jak zjawisko dnia i nocy czy pory roku. Na podstawie tej wiedzy można wyjaśnić także przyczyny faz Księżyca, cyklicznego ułożenia gwiazdozbiorów na niebie, koniunkcji planet czy corocznych opadów roju meteoroidów. Niestety, dzisiaj dzieci rzadko spoglądają w niebo. Również samo niebo jest coraz słabiej widoczne. Powodują to stale bardziej rozświetlone miasta, których łuna uniemożliwia dostrzeganie gwiazd (Wójcicki, 2016, s. 10–11). Mimo to dzieci budują swoją wiedzę o kosmosie, opierając się na własnych obserwacjach otoczenia, informacjach usłyszanych od dorosłych oraz przekazach medialnych. Na podstawie zdobytych informacji tworzą własne wyobrażenia, dzięki którym później uczą się przewidywać zachowania obiektów niebieskich (np. kolejną fazę Księżyca).

Niestety, informacje zdobyte w codziennych obserwacjach przeczą naukowym wyobrażeniom (ruch Słońca na niebie jest tylko pozorny)². Ponadto informacje przekazywane przez dorosłych często są niezrozumiałe dla dzieci i wręcz przeczą codziennym spostrzeżeniom. Rodzice i nauczyciele wyjaśniają np., że Ziemia krąży wokół Słońca (choć na co dzień doświadczają odwrotnego zjawiska), wokół Ziemi krąży Księżyc (choć dzieciom wydaje się, że pojawia się on

1 W artykule wykorzystuję fragmenty tekstu, które zostały opublikowane w Jelinek, 2017.

2 Stąd przez całe stulecia ludzie traktowali Ziemię jako ogromny dysk otoczony niebieską kopułą. Por. Kijas, 2004, s. 35 i n.

tylko w nocy i odpowiada za jej powstanie), Ziemia ma kształt zbliżony do kuli i w dodatku ludzie żyją na całej planecie (choć na co dzień widzą, że przedmioty bez podparcia u dołu upadają, uważają zatem, że życie może mieć miejsce tylko na północnej półkuli). Do tego dochodzą także obrazy medialne. Dzieci widzą w nich niekiedy okrągłą niebiesko-zielono-białą kulę na tle czarnego kosmosu, którą dorośli nazywają Ziemią. Mimo to dzieci nie łączą tej ziemi z własnym wyobrażeniem planety. W swoim umyśle tworzą wyobrażenie drugiej ziemi – okrągłej, traktując ją jako podobną do Księżyca widzianego na niebie (Vosniadou, Brewer, 1994, s. 123–183).

Nim dzieci przyjmą naukowe wyobrażenie Układu Słonecznego do wyjaśniania przyczyn powstawania zjawiska dnia i nocy, muszą zrezygnować z uwzględniania codziennych zjawisk kosmicznych jako ich wyznacznika. Proces ten nie jest łatwy, ponieważ wymaga przyjęcia informacji, które są przekazywane często w sposób zawili i niedostosowany do możliwości dzieci (por. Kampeza, Konstantinos, 2009, s. 141–158). Zjawisko to wyjaśnia J. Piaget, posługując się pojęciami asymilacji, akomodacji i równoważenia struktur poznawczych (Piaget, 1981; Piaget, Inhelder, 1989). Uważa on, że zdobywając informacje o otaczającym świecie, nowe dane przyjmujemy, jeśli pasują do naszej struktury wiedzy. Jeśli pojawiająca się informacja nie pasuje do dotychczasowego wyobrażenia (np. budowy Układu Słonecznego), wówczas zostaje odrzucona lub – jeśli tego typu informacji pojawia się więcej, na ich podstawie umysł dziecka buduje drugie, alternatywne wyobrażenie (Piaget nazywa to dwoistością wyobrażeń (Piaget, 1981)). Gdy dowodów na nieprawdziwość jednego z aktualnych wyobrażeń będzie dużo, wtedy umysł dziecka dokonuje porzucenia jednego wyobrażenia na rzecz drugiego. Można jednak sądzić, że im bardziej podstawowa wydaje się wiedza o świecie (dotycząca fundamentalnych kwestii – takich jak budowa Układu Słonecznego), tym trudniej dokonuje się rewolucja na płaszczyźnie umysłu.

Tymczasem zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego³ dzieci kończące przedszkole powinny rozumieć takie zjawiska, jak powstawanie

3 Mam na myśli Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356). Dopiero w klasie piątej dzieci będą miały możliwość poznania ruchu Ziemi w Układzie Słonecznym. Dodam, że w poprzedniej podstawie programowej (załącznik 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2012 r., poz. 977) dzieci miały możliwość poznać te treści wcześniej (w klasie czwartej).

dnia i nocy oraz pory roku na Ziemi. Ze względu na abstrakcyjny charakter zjawiska astronomiczne są trudne do wyjaśnienia dzieciom przedszkolnym. Nauczyciel wychowania przedszkolnego może zatem ograniczyć wyjaśnienie zjawiska powstawania dnia i nocy jedynie do wskazania Słońca jako obiektu powodującego dzień, a zatem wskazać, że Słońce wyłania się nad horyzontem, powodując dzień, i wieczorem chowa się za horyzontem. Choć to tylko fragment rzeczywistego wyjaśnienia, to – zgodnie z obecnie obowiązującą podstawą programową – ten model może być uznawany za wystarczający.

Takie prezentowanie zjawiska budzi w naturalny sposób wiele pytań dzieci. Na przykład pytania, dlaczego Słońce wyłania się w tym samym miejscu, a zachodzi w innym, co się z nim dzieje, gdy zajdzie, gdzie jest Księżyc w ciągu dnia itd. Opisane tu ograniczenie sformułowane w podstawie programowej nie może wystarczać do realizacji treści z zakresu astronomii w przedszkolu (Jelinek, 2016a, s. 73–81). Mimo to treść programów wychowania przedszkolnego nie wykracza w znaczący sposób poza treści zapisane w podstawie programowej. Poza tym jako metodę proponuje się nauczycielom rozpoczęcie zajęć z zakresu astronomii od pokazania globusa jako modelu Ziemi czy tellurium⁴ jako modelu kosmograficznego (Bubień, 1975, s. 43–44). Tymczasem, jak wynika z badań S. Vosniadou i W. Brewera (Vosniadou, Brewer, 1994, s. 123–183), wiele dzieci nie przyjmuje tego obrazu Ziemi za obowiązujący. W swoim umyśle budują model podwójnej Ziemi⁵. Vosniadou stwierdziła, że dzieci, które twierdzą, iż Ziemia jest okrągła, nie mają trudności ze zrozumieniem zjawiska dnia i nocy. Tłumaczą, zgodnie z wyjaśnieniami rodziców, że Ziemia krąży wokół własnej osi – tam, gdzie świeci Słońce, tam jest dzień. Natomiast dzieci, które twierdzą, że Ziemia ma kształt dysku, napotykają na trudności z wyjaśnieniem zjawiska dnia i nocy. Wyobrażając sobie trójwymiarowy model, dostrzegają, że obrót Ziemi spowodowałby upadek żyjących na niej ludzi. Tłumaczą zatem, że Ziemia jako dysk obraca się wokół własnej osi, jednak za dzień odpowiedzialne jest Słońce, które na przemian z Księżycem pojawia się na niebie.

Prowadząc badania nad dziecięcymi wyobrażeniami Układu Słonecznego, Vosniadou i Brewer (1992, s. 535–585) wraz z zespołem pokazywali szereg trójwymiarowych brył (np. okrągły dysk, prostokątny dysk, kulę (piłkę), stożek, wyżłobioną w środku kulę, kulę spłaszczoną na biegunach), a potem prosili badane

4 Tellurium to przyrząd przedstawiający ruch Ziemi i Księżyca względem Słońca. Służy do pokazania oświetlenia Ziemi w różnych porach dnia i roku, faz Księżyca oraz zaćmień Słońca.

5 Oprócz opisanego tu modelu dwoistej Ziemi (*dual Earth*) wymienia się także: model horyzontalny, model płaskiej Ziemi, model wydrążonej kuli, model spłaszczonej kuli i w końcu model kulistej Ziemi.

dzieci o wskazanie tej bryły, która najbardziej przypomina Ziemię. Następnie, zadając liczne pytania, sprawdzano, czy i jak dziecko wyobraża sobie kształt Ziemi. W podobny sposób – stosując trójwymiarowe modele i pytania – proszono dzieci o zademonstrowanie położenia i sposobu poruszania się Ziemi, Księżyca i Słońca w przestrzeni kosmicznej. Jeśli dzieci w podobny sposób udzielały odpowiedzi podczas wybierania bryły i podczas udzielania odpowiedzi (a tak było bardzo często), wówczas traktowano wyobrażenie dzieci jako swego rodzaju umysłowy model. A. Gopnik wskazuje, że tego typu konstrukty mentalne, czyli wyobrażenia, przypominają pod względem struktury i funkcji teorie naukowe (Gopnik, 2010). Autorka twierdzi, że dzieci szukają potwierdzenia swojego wyobrażenia. Jeśli takie potwierdzenie znajdują, utrzymują się w nim, jeśli nie, porzucają je na wzór naukowców (Popper, 1977). Co ciekawe, podobnie jak naukowcy, którzy nie są w stanie zbadać zjawiska, dokonują prognozowania i są w stanie przyjąć jego dwuznaczne efekty⁶.

W świecie nauki dochodzenie do prawdziwego wyobrażenia odbywa się poprzez konfrontowanie własnych wyobrażeń z dowodami naukowymi. Podobnie proces ten przebiega w umyśle dziecięcym (Carey, 2007, s. 167–181; Gopnik, Wellman, 1992, s. 145–171). W edukacji szkolnej przybliżającej dzieciom naukowy obraz rzeczywistości zagadnienia, które są tak abstrakcyjne jak wyobrażenie Układu Słonecznego, przedstawia się więc na zasadzie tworzenia i uruchamiania modelu (odtworzenie ruchu planet).

Przejdę teraz do przedstawienia modeli umysłowych Układu Słonecznego ustalonych przez badaczy w Stanach Zjednoczonych (Vosniadou, Brewer, 1992, s. 535–585) i w Indiach (Samarapungavan, Vosniadou, Brewer, 1996, s. 491–521). Badania prowadzone w grupie dzieci kończących edukację przedszkolną i rozpoczynających edukację szkolną wykazały, że dzieci bardzo różnie wyobrażają sobie sposób poruszania się Ziemi, Księżyca i Słońca względem siebie. Przykładowo, na sześćdziesiąt przebadanych osób ustalono przynajmniej dziewięć typów modeli⁷. Modele te zostały uporządkowane, poczynając od tych, które zbudowane są wyłącznie na podstawie codziennych obserwacji – ruchu Słońca na nieboskłonie (modele te zostały nazwane modelami wstępnymi – *initial models*), poprzez drugą kategorię, tzw. modele uproszczone (*synthetic models*) łączące informacje z codziennych obserwacji z informacjami przekazywanymi przez dorosłych i media. Przykładem tego typu modelu jest zaprezentowanie ruchu obrotowego Księżyca wokół Ziemi. Ponieważ jednak modele uproszczone są wciąż uzupełniane

6 Dochodzi do tego element uznawania przez dziecko dwóch sprzecznych ze sobą wyjaśnień zjawiska (por. dwoistość stanów i przekształceń (Piaget, 1981)).

7 W badaniach autorzy łączyli powielające się wypowiedzi dzieci, tworząc jeden model, dlatego rzeczywista liczba może być znacznie większa.

o codzienne obserwacje, dlatego zawierają elementy odbiegające od naukowego obrazu, który stanowi trzecią kategorię modeli.

Zaprezentowany przez Vosniadou trójpodział wskazuje kolejność ewoluowania modeli umysłowych. Jak już wskazałem, modeli uproszczonych może być wiele, podobnie jak modeli wstępnych. Różnica między nimi zależy jednak od liczby uwzględnianych informacji. Na przykład omawiając modele dnia i nocy, część dzieci uwzględnia oprócz Słońca także Księżyc jako obiekt istotny dla wywołania zjawiska nocy (przeciwnieństwa dnia). Przechodzenie między modelami – biorąc pod uwagę wyjaśnienia Gopnik – dokonuje się w wyniku uwzględnienia kolejnej informacji. Zagadnienie to zostanie przybliżone przeze mnie podczas relacjonowania wyników badań.

Rzeczywiste przekonania dziecięce są w zdecydowanej mierze niejawne. Pięcioletki zagadnięte po zajęciach opowiadają to, co usłyszały od nauczycieli, ale zapytane spontanicznie w innym momencie potrafią zadać na przykład pytanie, *dlaczego Księżyc jest na niebie [w dzień], przecież on robi noc*⁸. Umysły dzieci przedszkolnych i szkolnych, choć zapamiętują tematy poruszane na zajęciach, wciąż potrzebują ich przepracowania. Będą tak robiły aż do chwili, gdy dziecięce wyobrażenie stanie się zbliżone do naukowego w takim stopniu, w jakim jest to wymagane na danym etapie nauczania. Nie oznacza to jednak, że w pewnym momencie dziecko zacznie korzystać wyłącznie z naukowego obrazu. W umyśle dorosłego wciąż tkwią przetrwałe naiwne wyobrażenia choćby Układu Słonecznego, które na wczesnym etapie rozwoju nie zostały prawidłowo ukształtowane. Na przykład człowiek poznawał budowę Układu Słonecznego, nie prowadząc doświadczeń obrazujących rzeczywistą skalę między obiektami niebieskimi, a wówczas może przejawiać błędne przekonania dotyczące takich zjawisk jak fazy Księżyca⁹.

W trakcie badań przeprowadzonych wśród 38 indyjskich¹⁰ uczniów w wieku od 5 do 8 lat¹¹, polegających na wskazaniu karty, która najbardziej przypomina model Układu Słonecznego, okazało się, że tylko 12 dzieci (32%) rozpoznawało

8 Tego typu przykład usłyszałem podczas prowadzenia zajęć w przedszkolu.

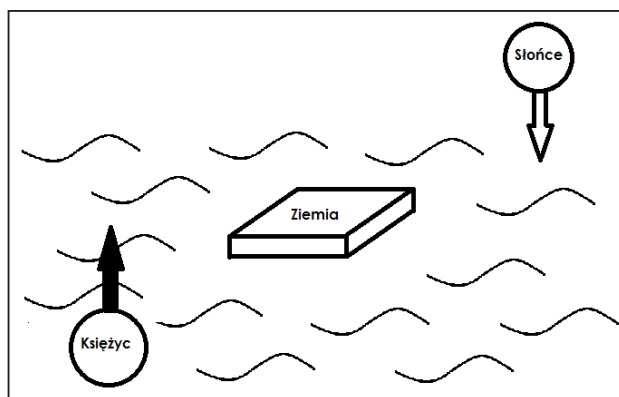
9 Wykazał to sprawdzian przeprowadzony wśród stu studentów trzeciego roku wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Zdecydowana większość (90%) studentów uważała, że fazy Księżyca są efektem zaćmienia Słońca przez Ziemię (Jelinek, 2016b, s. 45–52).

10 Sięgam po badania indyjskie, ponieważ obok badań prowadzonych przez Vosniadou i Brewera wśród dzieci amerykańskich, badania w Indiach są jedynymi, jakie są mi znane, a które dotyczą wyobrażeń dzieci odnośnie do Układu Słonecznego.

11 Badania były prowadzone wśród uczniów prywatnej szkoły w dwóch zakresach wiekowych: 19 dzieci w wieku 5 lat i 8 miesięcy – 6 lat i 4 miesiące i 19 dzieci w wieku od 7 lat i 6 miesięcy do 8 lat i 5 miesięcy. W szkole pierwszoklasiści poznają kształt Ziemi (używając globusa), drugoklasiści poznają ruch Ziemi i jej miejsce w Układzie Słonecznym.

model heliocentryczny Układu Słonecznego. Z tego tylko połowa (6 dzieci) wskazała na model naukowy. Najczęściej wybieranym modelem był model geocentryczny – 22 dzieci (58%). Wśród nich 15 dzieci stwierdziło, że Ziemia ma kształt dysku lub jest kulą, która unosi się na wodzie lub jest na niej wsparta filarami (rysunek 1). W tym modelu zjawisko dnia wynika z wyjścia Słońca z wody i schowania się Księżycy po drugiej stronie Ziemi, którą to sytuację dzieci obserwują nad morzem. Autorzy badań wskazują, że wyobrażony kształt Ziemi w dużym stopniu wynika z legend przekazywanych na tym obszarze¹².

Rysunek 1. Model budowy Układu Słonecznego najczęściej wskazywany przez dzieci indyjskie



Źródło: Samarapungavan, Vosniadou, Brewer, 1996, s. 491–521.

Badania prowadzone w Indiach potwierdziły, że wyobrażenie kształtu Układu Słonecznego zmienia się wraz z wiekiem. Wstępny model w klasie pierwszej przejawia 42% dzieci, w klasie trzeciej już tylko 11%. W podobnym stopniu dotyczy to modeli uproszczonych (47–58%) oraz naukowego (5–26%).

Takie same badania Vosniadou i Brewer prowadzili kilka lat wcześniej wśród dzieci amerykańskich (Vosniadou, Brewer, 1992, s. 535–585). Badania przeprowadzono wśród 60 dzieci w wieku od 6 do 11 lat. Porównanie modeli umysłowych dzieci amerykańskich i indyjskich pozwoliło stwierdzić, że mimo znaczących różnic kulturowych, wyobrażenia dziecięce miały podobny charakter. I tak wśród 20 dzieci w wieku od 6 lat i 4 miesięcy do 7 lat i 5 miesięcy najwięcej, bo 14 dzieci wskazywało jeden z modeli wstępnych, w którym dzień powstaje w wyniku wejścia Słońca na dzieńne niebo (dzieci budowały obraz horyzontalny). Wśród tego

¹² Indyjską legendę o powstaniu świata (z Gynungagap) można przeczytać w: J. Knapert (1996), *Mitologia Indii*, Poznań: Rebis.

typu modeli był również taki, w którym dzień wynikał z zasłonięcia Księżyca przez chmurę. Troje z badanych dzieci (pierwszoklasistów) wskazało na przeciwnie położenie Słońca i Księżyca względem siebie. Takie wyjaśnienia wskazują, że jeśli Słońce jest wysoko, wówczas na Ziemi jest dzień. Jeśli Księżyc jest wysoko, a Słońce nisko, wówczas na Ziemi panuje noc¹³.

Porównując wyobrażenia (modele umysłowe) dzieci amerykańskich i indyjskich, stwierdzono, że wśród dzieci amerykańskich nie pojawił się model obrazujący Ziemię jako dysk unoszący się na falach oceanu (ten model był najczęściej wybierany wśród dzieci z Indii). Tymczasem wśród dzieci indyjskich nie pojawił się model podwójnej Ziemi – najczęściej wskazywany przez dzieci amerykańskie (por. Samarapungavan, Vosniadou, Brewer, 1996, s. 514). I chociaż pozostałe modele występowały w obu badanych grupach, to jednak za przyczynę tej różnicy upatruje się czynniki kulturowe. W Indiach duże znaczenie mają podania ludowe mówiące o stworzeniu świata wyłaniającego się z wody, natomiast w Stanach Zjednoczonych – często pojawiający się obraz Ziemi widziany w mediach dostępnych dzieciom.

Procedura badawcza

Przedstawione tu fragmentarycznie wyniki badań poświęcone ustaleniu wyobrażeń dzieci na przełomie przedszkola i szkoły zostały częściowo potwierdzone przez badania przeprowadzone w 2016 roku wśród 25 pięcioletków (13 dzieci ze średniej wielkości miejscowości i 12 dzieci wiejskich) w ostatnim roku wychowania przedszkolnego¹⁴, a także wyniki badań przeprowadzone przez M. Malec¹⁵, która przebadła 7 dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego z dużego miasta. W obu badaniach wykorzystano to samo narzędzie.

Celem badań było ustalenie: (1) jak dzieci wyjaśniają zjawiska dni i nocy i ich stałe następstwo; (2) jak wyobrażają sobie kształt Ziemi i lokalizacje ludzi żyjących na Ziemi; (3) jak wyobrażają sobie ruch Ziemi, Księżyca i miejsce Słońca w przestrzeni kosmicznej. Zastosowaną techniką badawczą była rozmowa. Została ona podzielona na trzy części odpowiadające celom badawczym. W trakcie rozmowy dzieci miały skonstruować kolejno obraz dziennego i nocnego nieba, odtworzyć za pomocą plasteliny kształt Ziemi oraz umiejscowić żyjących na niej ludzi.

13 Dodam, że wśród dzieci między wiekiem 9 lat i 3 miesiące a wiekiem 10 lat i 3 miesiące różnica ta spada aż do czworga dzieci (na dwadzieścioro badanych w tym wieku) prezentujących model wstępny i siedmiorga prezentujących model uproszczony.

14 Projekt badawczy był finansowany ze środków Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Nr grantu BSTP 4/16-I.

15 Wyniki pracy zostały przedstawione w niepublikowanej pracy magisterskiej pod moim kierunkiem. Praca została napisana na Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

Na koniec dzieci miały, również korzystając z plasteliny, zbudować Słońce, Księżyc i – jeśli potrzebowaly – przekształcić stworzony wcześniej model Ziemi tak, aby pasował do ich wyobrażenia Układu Słonecznego. Ze względu na obszerny materiał badawczy w niniejszym artykule skoncentruję się na przedstawieniu jedynie tej części wyników badań, która dotyczy budowy Układu Słonecznego (więcej: Jelinek, 2017, s. 153–176). Poniżej przedstawiam plan rozmowy dotyczący Układu Słonecznego.

Zbudujemy teraz Układ Słoneczny. Mam tutaj żółtą plastelinę, zrób z niej Słońce... A z tej szarej wykonaj Księżyc... Wykonałeś wcześniej Ziemię, czy chcesz ją teraz zmienić? Powiedz, czy te elementy Układu Słonecznego się poruszają, czy stoją w jednym miejscu? Czy Słońce się porusza? [Jeśli tak] pokaż, jak się porusza? Jak porusza się Słońce? Czy Ziemia się porusza? [Jeśli tak] pokaż, jak się porusza? Czy Księżyc się porusza? [Jeśli tak] pokaż, jak się porusza? Wiesz dobrze, że Słońce powoduje dzień na Ziemi. Pokaż, jak powstaje dzień na naszym modelu. Na której części Ziemi jest teraz dzień? Jak na Ziemi powstaje noc? Pokaż, na której części Ziemi jest teraz noc.

Wyniki

W trakcie rozmowy dzieci zostały zapytane o budowę Układu Słonecznego, o ruch obiektów i sposób powstania zjawiska dnia i nocy na Ziemi. Ponadto pytano dzieci o inne obiekty kosmiczne i obecność człowieka w kosmosie. Informacje uzyskane z wypowiedzi oraz sposób przedstawiania Układu Słonecznego i poruszania się jego elementów na wykonanych z plasteliny modelach obiektów były podstawą do zbudowania wyobrażeń poszczególnych dzieci. Wyjaśnienia podobne zostały zebrane dla skonstruowania modeli umysłowych. Dodam, że większość przedstawionych modeli była powielana przez co najmniej dwie osoby. W ten sposób ustalono dwanaście modeli umysłowych.

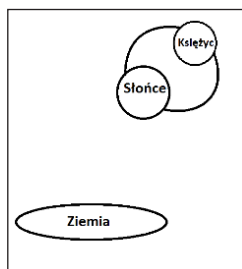
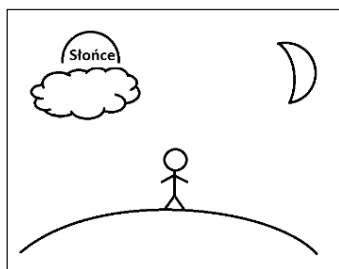
Poniżej przedstawię ustalone modele, rozpoczynając od prezentowania modeli wstępnych (intuicyjnych), poprzez uproszczone, po naukowe. I tak wśród **modeli wstępnych** wyróżniono dwa wyobrażenia. Ich wspólną cechą jest płaska linia horyzontu świadcząca o bazowaniu na codziennych doświadczeniach, które stanowią podstawę wyjaśnienia Układu Słonecznego. Tego typu modele zaprezentowało troje dzieci. Dysponując plasteliną, wykonały z niej linię, na której umieszczały ludziki. Ludziki były układane na stole, jednak ich położenie na plastelinie wskazywało, że stały na ziemi (zob. zdjęcie). Wyjaśniając zjawisko dnia i nocy, dzieci odwoływały się do zakrywania przez wielką chmurę Słońca i Księżycza – pierwszy rodzaj modelu wstępnego (rysunek 2) lub ich wzajemnego obracania się (raz widać Słońce, innym razem Księżyc) – drugi rodzaj modelu (rysunek 3).

Zdjęcie 1. Model płaskiej ziemi wykonany przez jedno z badanych dzieci

Źródło: badania własne.



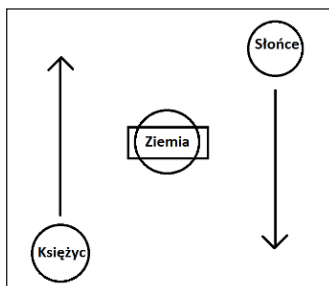
Rysunki 2 i 3. Model horyzontalny



Źródło: opracowanie własne.

Przejdę teraz do modeli uproszczonych. Dzieci różniły się między sobą, co przedstawiały modele wstępne i uproszczone, uwzględnianiem Ziemi jako całej planety (cecha modelu uproszczonego). Modele **uproszczone**, których ustalono osiem typów, podzielono na modele geocentryczne i heliocentryczne. Wśród wszystkich modeli najczęściej wskazywany był **model geocentryczny** (przedstawiony przez dziewięć osób i wszystkie one pochodziły ze wsi). Model ten polegał na naprzemiennym, mniej określonym sposobie poruszania się Słońca i Księżycy względem Ziemi (rysunek 4). Dzieci, prezentując Ziemię (z grudki plasteliny), ustawiały ją nieruchomo, następnie unosiły na przemian Słońce – dla zobrazowania dnia, lub Księżyc – dla zobrazowania nocy. Co ciekawe, gdy dzieci unosiły Słońce, grudka plasteliny obrazująca Księżyc nie miała określonego miejsca. Była chowana w dłoni lub odsuwana dalej. Co prawda, była zdecydowanie poniżej Ziemi, ale jej miejsce mogło być dowolne w przestrzeni kosmicznej. Istotne dla dziecka było to, że Księżyc zawsze jest naprzeciw Słońca względem Ziemi. Podobnie było z umieszczeniem Słońca, gdy dziecko prezentowało Księżyc jako przyczynę powstawania nocy.

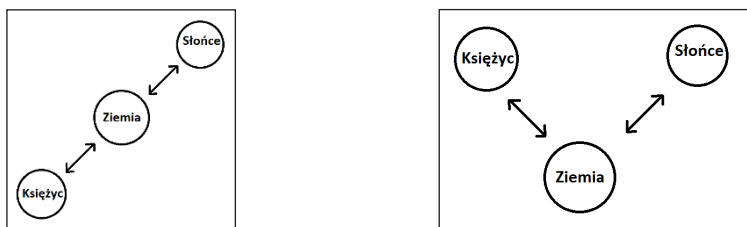
Rysunek 4. Model uproszczony, geocentryczny, ruch Słońca i Księżyc nieokreślony



Źródło: opracowanie własne.

Znalazły się też dzieci, które dokładniej charakteryzowały sposób poruszania się obiektów w kosmosie. Dla Maćka Ziemia obraca się dookoła, a Księżyc i Słońce były nieruchome, natomiast dla Pauliny i Zosi to Księżyc i Słońce się poruszały, a Ziemia była nieruchoma. Dzieci te twierdziły, że Księżyc i Słońce na przemian zbliżają się i oddalają od Ziemi (rysunki 5 i 6). W obu modelach dzień powstawał w wyniku obrócenia się Ziemi względem Słońca. Jeśli do Ziemi przybliżyło się Słońce, wówczas powstawał dzień, jeśli Księżyc – powstawała noc. W przeciwieństwie do przedstawionego wyżej modelu (rysunek 4) położenie drugiego obiektu niebieskiego miało niewielkie znaczenie.

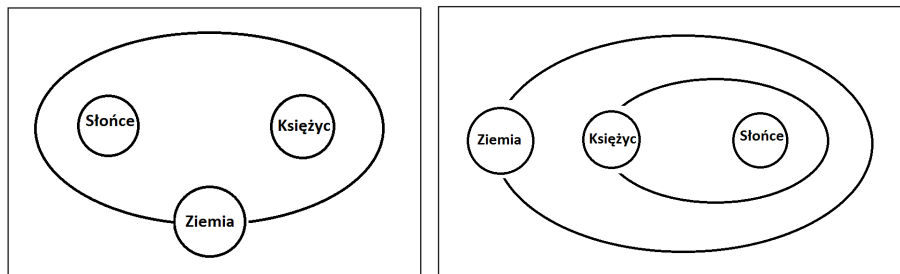
Rysunki 5 i 6. Modele uproszczone, geocentryczne, Ziemia nie porusza się



Źródło: opracowanie własne.

Wśród **modeli heliocentrycznych** oprócz tego, że Ziemia nie była przedstawiana w centrum, również Słońce było nieruchome. Wokół niego w różny sposób poruszały się Księżyc i Ziemia. Wyłoniono model, którego przedstawiciele (czworo badanych, wszyscy z małego miasta) wskazywali, że Ziemia krąży wokół nieruchomego Słońca i Księżyc (rysunek 7) lub wokół Księżyc, który również porusza się wokół Słońca (rysunek 8).

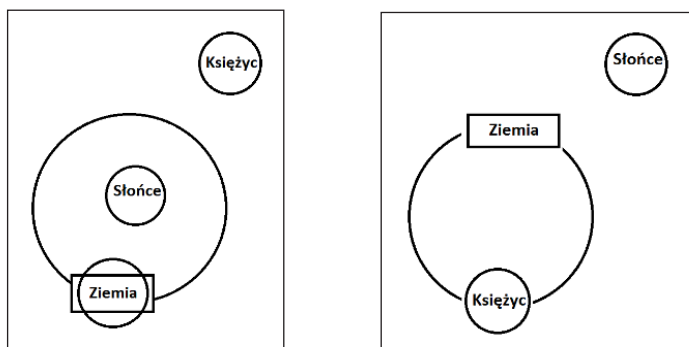
Rysunki 7 i 8. Modele uproszczone, heliocentryczne



Źródło: opracowanie własne.

Jak się okazało, inne ustalone modele są kombinacją sposobów poruszania się wyżej wymienionych modeli. Zdaniem niektórych dzieci (Gabriela i Pawła – z małej miejscowości) Ziemia (płaska lub okrągła) porusza się wokół Słońca, podczas gdy Księżyc jest nieruchomy (rysunek 9). Według Gabrysi Ziemia krąży po jednej orbicie wraz z Księżycem, w ten sposób zbliżając się do Słońca (wówczas powstaje dzień) lub oddalając się od niego (kiedy to powstaje noc) (rysunek 10).

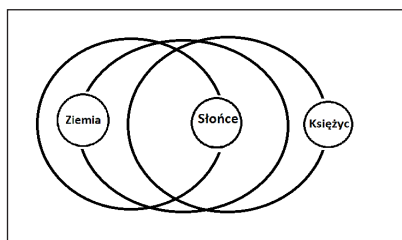
Rysunki 9 i 10. Modele uproszczone, heliocentryczne



Źródło: opracowanie własne.

Jedno z dzieci (Mikołaj) zaprezentowało także model, w którym wszystkie omawiane obiekty są w ruchu: Ziemia i Księżyc poruszają się wokół Słońca po niezależnych orbitach, natomiast Słońce porusza się, okrążając Ziemię (rysunek 11). Dzień i noc powstają w wyniku zbliżenia się Słońca do Ziemi, a noc przez zbliżenie się Księżycza. Ten model trudno zakwalifikować zarówno do modeli heliocentrycznych, jak i geocentrycznych.

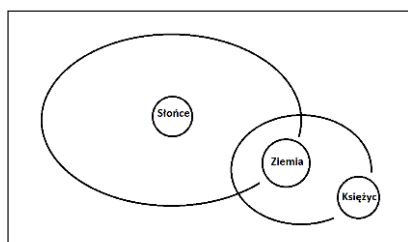
Rysunek 11. Model uproszczony



Źródło: opracowanie własne.

Wśród badanych dzieci 5-letnich tylko jedna osoba (Zosia z małego miasta) przedstawiła **naukowy obraz Układu Słonecznego**. Wskazała, że Księżyc porusza się wokół Ziemi, a Ziemia krąży wokół Słońca (rysunek 12). Dziewczynka wskazała, że „jeśli chce się mieć tu [gest] dzień, to ta strona Ziemi musi być obrócona do Słońca”. Z jej wypowiedzi wyraźnie widać, że dokładnie wiedziała, jak to się dzieje, że na Ziemi powstaje dzień i noc.

Rysunek 12. Model naukowy



Źródło: opracowanie własne.

Interesujące jest również to, że dzieci, budując z plasteliny obiekty kosmiczne, formowały ich kształty w płaskiej formie. Księżyc był formowany jako „rogalik”, a Słońce jako płaski dysk. Wypowiedzi dzieci potwierdzają ich działanie. Oliwia, biorąc do dłoni plastelinę, stwierdziła, że nie może z niej zbudować Słońca, ponieważ nie ma „patyczków” do zbudowania promieni. Podobnie brzmiała wypowiedź Macieja, który z plasteliny wykonał zakrzywiony walec, tłumacząc, że Księżyc ma kształt „rogalikowy”. Postrzegane przez dzieci obiekty niebieskie wydają się dwuwymiarowe. Wskazuje na to również wypowiedź Kuby podczas budowania obrazu dziennego nieba: „Słońce nie może być nisko, bo będzie spałać drzewa”. Maciej, wykonując tę samą pracę, stwierdził, że „Słońce jest przy górnej krawędzi, nie może być za drzewami, bo jest na ziemi, a musi być wysoko”.

W podobnym tonie brzmiało wyjaśnienie Maksymiliana: „chmury nie mogą być nisko, bo wejdzie jakiś człowiek i może polecieć”. Wydaje się, że wyobrażenia dzieci przypominają nieboskłon w formie obróconej dnem do góry misy ustawionej nad płaszczyzną Ziemi. Ruch planet w ich wyobrażeniu dokonuje się na ścianie misy jednoliniowo.

Oceniając przedstawione powyżej wyobrażenia dzieci dotyczące Układu Słonecznego, trzeba podkreślić, że z wyjątkiem jednej osoby (Zosi) wyobrażenia te są błędne. Są nieprawidłowe w tym sensie, że nie odzwierciedlają wyobrażenia naukowego przedstawianego w mediach i na zajęciach. Te umysłowe obrazy wynikają z dziecięcej wiedzy na temat kształtu Ziemi i codziennych obserwacji ruchu Słońca i Księżyca na niebie. Ruch Słońca na dziennym niebie nie jawi się jeszcze dzieciom pięcioletnim jako stały ruch po łuku ze wschodu na zachód. Prezentują go przeważnie jako ruch wzdłuż górnej krawędzi kartki, w lewą lub prawą stronę (taki ruch przedstawiło 10 dzieci z małego miasta i 12 dzieci ze wsi) (Jelinek, 2017, s. 153–176). Ruch Księżyca na nocnym niebie dzieci odwzorowują na podobieństwo ruchu Słońca.

Wnioski i dyskusja

Przyjęło się budować treści nauczania w formie układu spiralnego. Jego podstawową ideą jest dostarczanie dzieciom coraz to bardziej złożonych treści oraz systematyczne wracanie do tego, co stanowiło podstawę wcześniej. Oznacza to, że przygotowując programy nauczania, nauczyciel musi wyznaczyć punkt, od którego zacznie omawiać treści, np. z zakresu astronomii. Kiedy będzie powracał do zagadnień astronomicznych, powtórzy (zazwyczaj już w sposób skrótowy) to, co omawiał na początku, i rozszerzy ten zakres o następne elementy. Najistotniejszy w tym sposobie budowania treści programowych jest wybór punktu wyjściowego, co wynika z faktu, że nauczyciel musi rozdzielić elementy otaczającego świata, które tworzą nierozzerwalną strukturę. Tak dzieje się w przypadku astronomii. Przyjmując za punkt wyjścia globus czy tellurium (Bubień, 1975, s. 43–44), założono, że dzieci bez przeszkód przyjmą jego wygląd i będą traktować go jako wyobrażony obraz całej Ziemi (globu). Jak wykazały badania Votsniadou i Brewera, tak się nie dzieje. Dzieci nie traktują globusa jako modelu Ziemi. Prowadzi to w konsekwencji także do niezrozumienia sposobu poruszania się planet w Układzie Słonecznym zobrazowanego za pomocą modelu kosmograficznego (tellurium), w którym Ziemia występuje jako okrągła planeta Układu Słonecznego.

W zaprezentowanych badaniach ograniczono Układ Słoneczny do Ziemi, Księżyca i Słońca, aby ułatwić dzieciom przedszkolnym orientację i demonstrację sposobu poruszania się obiektów w przestrzeni kosmicznej. Okazało się jednak,

że na 25 przebadanych dzieci tylko jedno przedstawiło naukowe wyobrażenie Układu Słonecznego, natomiast tylko 17 wyobraża sobie Ziemię jako okrągłą planetę, a 5 twierdzi, że Ziemia jest płaskim dyskiem.

W badaniach wyłoniono dwanaście modeli umysłowych, które były obecne także w badaniach Vosniadou i Brewera (1992, s. 535–585). Wśród badanych dzieci nie pojawiły się jednak takie modele, jak model płaskiej Ziemi pływającej na wodzie (model obecny wśród dzieci indyjskich) oraz model podwójnej Ziemi (występujący wśród dzieci amerykańskich). Być może powodem jest zbyt mała liczba badanych osób i gdyby zwiększyć grupę badanych, ten drugi typ modelu również mógłby się pojawić. Oznacza to, że wyłonione modele nie wyczerpują możliwych wyobrażeń polskich dzieci. Z tego względu potrzebne są zatem kolejne badania.

Przedstawione wyżej wyniki badań potwierdzają także ustalenia dotyczące uzupełniania przez dzieci domysłami luk w wiedzy. W przypadku takich abstrakcyjnych zagadnień jak wyobrażenie ruchu Słońca, Księżyca i Ziemi dla powstania dnia i nocy dzieci tworzą różnego rodzaju kombinację zdobytych informacji o kształcie Ziemi, lokalizacji ludzi żyjących na planecie czy ruchu Słońca, Księżyca i Ziemi względem siebie. Niemniej jednak wyobrażenia tworzone przez dzieci wydają się spójne i funkcją przypominają teorie, o których piszą S. Carey (2007, s. 167–181) oraz Gopnik i Wellman (1992, s. 145–171). Analizując bowiem wypowiedzi podczas budowania obrazu dziennego i nocnego nieba oraz porównując je z wypowiedziami podczas tworzenia modelu trójwymiarowego z użyciem plasteliny, okazało się, że większość dzieci trzyma się pewnych stałych informacji (Jelinek, 2017, s. 153–176). Informacje te są niejako pewnikami, wokół których dziecko dobudowuje nowe, mniej pewne (zmyślane?). Wydaje się, że wyjaśnienie tego zjawiska dobrze tłumaczą słowa J. Piageta, który pisząc na temat kształtowania się procesu rozumienia (przyczynowości zjawisk), wskazuje, że tyle jest typów przyczynowości, ile jest stopni uświadamiania jej sobie (Piaget, 1992, s. 273). W miarę rozwoju sposobu rozumienia kształtuje się także umiejętność porządkowania danych. Uwzględniając zatem poszczególne informacje, dzieci dochodzą drobnymi krokami do prawidłowego wyobrażenia. W przypadku astronomii osiągnięcie naukowego modelu jest możliwe już u dzieci przedszkolnych. Potwierdza to przypadek Zosi opisany wyżej oraz podobne przypadki dzieci przedstawione w badaniach Vosniadou i Brewera (1992, s. 535–585).

Dzieci przedszkolne są w stanie zbudować wyobrażenie naukowe, jeśli mają okazję zdobywać wiedzę na temat kosmosu. Jeżeli oglądają filmy o kosmosie, zdjęcia planet, rozmawiają na temat schematów prezentujących budowę Układu Słonecznego czy konfrontują swoje wyobrażenia z wyobrażeniami innych osób, to rozwiązują przy tym problemy poznawcze, np. jeśli ludzie mogą żyć na całej planecie, to dlaczego nie spadają z niej, będąc na południowej półkuli. Wszystko to musi być również poparte codziennymi obserwacjami zjawisk astronomicznych,

obserwacją planet, gwiazd i zjawisk astronomicznych, które będą rodzić kolejne pytania i będą okazją do budowania naukowego wyobrażenia kształtu Ziemi.

Ponieważ jednak dzieci, mimo zainteresowania, nie mają okazji prowadzić obserwacji astronomicznych i nie uczestniczą w zajęciach poświęconych astronomii (nie ma ich w podstawie programowej, zajęcia proponowane w programach, jak wskazałem, często są niedostosowane do możliwości poznawczych dzieci), ich wyobrażenia nie są konfrontowane i w konsekwencji utrwalają się u nich błędne przekonania.

Na koniec dodam, że stosowanie tellurium jako modelu kosmograficznego Układu Słonecznego w przypadku dzieci, które dopiero budują swoje prawidłowe wyobrażenia (np. kształtu Ziemi), może prowadzić do uformowania się nieprawidłowych wzorców. Typowy bowiem model tellurium nie uwzględnia wyznacznika skali wielkości planet ani ich odległości między sobą. Uwzględnia jedynie rozmieszczenie planet względem siebie (ich kolejność). Tego typu układy bardzo źle wpływają na rzeczywiste wyobrażenia dzieci. Świadczą o tym badania prowadzone wśród dorosłych, którzy wielokrotnie widzieli tego typu modele (czy ich rysunkowe przedstawienia) (Jelinek, 2016b, s. 45–52).

Tymczasem, gdyby trzymać się wielkości planet w przykładowym tellurium, oznaczałoby to, że ich rzeczywisty dystans sięga jednego kilometra. Przykładowo, największa planeta Układu Słonecznego – Jowisz – w tej skali musiałby znajdować się w odległości 120 metrów od Słońca i być wielkości około 222 centymetrów¹⁶. Gdyby natomiast zmniejszyć wielkość Układu Słonecznego do 30 metrów, zachowując jednocześnie wielkość obiektów i ich wzajemne rozmieszczenie, wówczas należałoby posługiwać się ziarnkami piasku, aby zaznaczać położenie takich obiektów, jak Wenus, Ziemia czy Mars.

Bibliografia

- Bubień A. (1975), *O potrzebie ćwiczeń wprowadzających do tematyki o ruchach Ziemi*, „Życie Szkoły” nr 9, s. 43–44.
- Carey S. (2007), *Conceptual Differences Between Children and Adults*, „Mind & Language” nr 3, s. 167–181.
- Gopnik A., Wellman H. M. (1992), *Why the Child’s Theory of Mind Really is a Theory*, „Mind & Language” nr 7, s. 145–171.
- Gopnik A. (2010), *Dziecko filozofem*, przekł. M. Trzcińska, Wyd. Prószyński i S-ka, Warszawa.

16 Więcej na temat różnych skal Układu Słonecznego przedstawiam na stronie „Dziecięca fizyka”, <http://dzieciectifizyka.pl/kosmos/skala-wielkosci-ukladu-slonecznego/>. Dodam, że przy zachowaniu omawianej skali Słońce miałoby 21 metrów średnicy.

- Jelinek J. A. (2016a), *Konstruowanie reprezentacji astronomicznych u dzieci*, „Ruch Pedagogiczny” nr 1, s. 73–81.
- Jelinek J. A. (2016b), *Teorie wyjaśniające zjawiska astronomiczne dzieci i dorosłych*, „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa” nr 1, s. 45–52.
- Jelinek J. A. (2017), *Dziecięca astronomia. Rozumienie dziecięcych wyjaśnień jako punkt wyjścia do organizowania dydaktyki*, [w:] *Kategorie (nie)obecne w edukacji*, red. A. Domała-Kręcioch, B. Majeranek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 153–176.
- Kampeza M., Konstantinos R. (2009), *Transforming the Representations of Preschool-Age Children Regarding Geophysical Entities and Physical Geography*, „Review of Science, Mathematics and ICT Education” nr 3, s. 141–158.
- Kijas Z. (2004), *Początki świata i człowieka*, WAM, Kraków.
- Knappert J. (1996), *Mitologia Indii*, Rebis, Poznań.
- Piaget J. (1981), *Równoważenie struktur poznawczych*, przekł. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa.
- Piaget J. (1992), *Mowa i myślenie u dziecka*, przekł. J. Kołodzka, PWN, Warszawa.
- Piaget J., Inhelder B. (1989), *Psychologia dziecka*, przekł. Z. Zakrzewska, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław.
- Popper K. (1977), *Logika odkrycia naukowego*, przekł. U. Niklas, PWN, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2012 r., poz. 977.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 r., poz. 356.
- Samarapungavan A., Vosniadou S., Brewer W. (1996), *Mental Models of the Earth, Sun, and Moon: Indian Children's Cosmologies*, „Cognitive Development” nr 11, s. 491–521.
- Vosniadou S., Brewer W. (1992), *Mental Models of the Earth: A Study of Conceptual Change in Childhood*, „Cognitive Psychology” nr 24, s. 535–585.
- Vosniadou S., Brewer W. (1994), *Mental Models of the Day/Night Cycle*, „Cognitive Science” nr 18, s. 123–183.
- Wójcicki K. (2016), *Jak zacząć patrzeć w gwiazdy?*, „Gazeta Wyborcza”, Nauka dla każdego ekstra – Astronomia, nr 1.

Małgorzata Zalewska-Bujak

Prawdy i mity o miejscu dziecka w centrum działań nauczyciela – w perspektywie nauczycielskich narracji i teorii Pierre’a Bourdieu

Wprowadzenie

Współczesna myśl pedagogiczna wydaje się zobowiązywać nauczyciela do refleksyjnego namysłu nad szerszymi, społecznymi oraz kulturowymi wymiarami jego pracy wraz z równoczesnym emancypowaniem się z ograniczeń mentalnych i systemowych. Postulaty te wysuwane są obok takich niepokojących zjawisk, jak m.in. zdominowanie sposobu zarządzania placówkami oświatowymi przez „ideologię rynkowego liberalizmu” oraz zbytne koncentrowanie się na standaryzacji pomiaru osiągnięć nauczania i uczenia się uczniów (Michalak, 2007, s. 124). Wyzwała to w nauczycielach poczucie rozdarcia między pozytywistyczną ideą i przekonaniem o słuszności pracy u podstaw (Kędzierska, 2008, s. 155) podpowiadającym trudzenie się na rzecz rozwoju uczniów pomimo niekorzystnych realiów środowiskowych a byciem zobligowanym do przestrzegania odgórnie narzuconych przepisów edukatorem tkwiącym w określonym systemie i podlegającym jego zasadom (Rutkowiak, 2010a, s. 222). Wydaje się, że nauczyciele tracą również ważny w ich profesji azymut (ściśle powiązany z osobą dziecka jako głównym podmiotem ich działań) na skutek zderzania się trudnych do pogodzenia wymagań – nadal oczekuje się od nich bycia ostoją wartości humanistycznych w szkole (co wiąże się na przykład z rozwojem swoistych zdolności oraz indywidualnego potencjału ucznia) wraz z równoczesnym byciem zaprogramowanym i pracującym pod presją nadzoru urzędnikiem. W sytuacji deficytu istnienia jednoznacznych drogowskazów ideowych oraz braku wykształconych umiejętności ich krytycznego i merytorycznego rozpoznawania w sferze edukacji zwykli oni skłaniać się

ku administracyjnemu ukierunkowaniu swojej pracy (Rutkowiak, 2010b, s. 231). Kierując się chęcią zachowania własnego zawodowego umiejscowienia, dostosowują się między innymi do biurokratycznych wytycznych i poszukują strategii działań pozwalających dopasowywać się do oczekiwań społecznych.

Należy dodać, że jednocześnie, tak jak innym członkom globalnej społeczności, towarzyszy nauczycielom cywilizacyjna obawa przed „zostaniem w tyle” (Bauman, 2012, s. 29) oraz potrzeba niejako „nadążania” za szybko zmieniającymi się realiami. Obawiając się utraty możliwości „brania udziału w grze” czy też wykluczenia i braku powrotu do niej, skłonni są wypełniać stawiane im wymagania.

Nakreśloną tu sytuację charakteryzuje i tłumaczy teoria Pierre’a Bourdieu, której elementami posługuję się w analizach i interpretacjach dziewiętnastu wywiadów swobodnych (Stemplewska-Żakowicz, Krejtz, 2005, s. 53) – inaczej pogłębianych (Konecki, 2000, s. 169) – o charakterze jakościowym, przeprowadzonych (w latach 2013–2014) z nauczycielkami szkół różnych szczebli: podstawowego, gimnazjalnego i średniego¹. Ze względu na to, że analizy te znacznie przekraczają możliwość całościowego ich zaprezentowania w niniejszym tekście (będzie to miało miejsce w dużo szerszym opracowaniu²), ograniczam się w nim do pokazania niewielkiego obszaru interpretacji przeżytych doświadczeń moich rozmówczyń. Moją intencją jest ukazanie w ich świetle, że na skutek wcześniej charakteryzowanych (w sposób dość zdawkowy wobec zrozumiałych ograniczeń) realiów badane osoby zdecydowały się na odstępstwa od stawiania dziecka w centrum swoich zawodowych działań na rzecz odgórnie narzucanych dyrektyw.

Stosując wskazaną perspektywę teoretyczną do interpretacji tego, co nauczycielki odsłoniły w opowieściach o swych codziennych doświadczeniach zawodowych, przyjąłam, że przynależąc do społeczeństwa i podlegając jego prawom, biorą udział w grze³. Ich profesjonalne umiejscowienie wiąże się z funkcjonowaniem

1 Wybór tej drogi gromadzenia danych podporządkowany był celowi ukazania tego, czego doświadczają nauczyciele z ich wewnętrznej perspektywy. Czyniąc swoim przedmiotem zainteresowań codzienne doświadczenia zawodowe nauczycieli, usiłowałam wydobyć nauczycielską optykę patrzenia na dostępne im zjawiska – m.in. na podejmowane działania, na normy, którymi się kierują – oraz rozpoznać znaczenia, które przypisują napotkanym zdarzeniom, procesom i strukturom swego życia (Miles, Huberman, 2000, s. 10). W wyniku przeprowadzonych badań (na terenie województw śląskiego i małopolskiego) zgromadziłam obszerny materiał analityczny – pierwotnie w postaci nagrań, a następnie sześciuset stron transkrypcji wraz z notami (Gibbs, 2011, s. 67).

2 W sposób całościowy i obszerny przedstawione wycinkowo w tym tekście analizy i interpretacje zgromadzonych danych ukażą się w publikacji mojego autorstwa zatytułowanej *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre’a Bourdieu i nauczycielskich narracji*.

3 Pojęcia zaczerpnięte z teorii Bourdieu zapisuję kursywą ze względu na przyjęcie takiego ich znaczenia, jakie nadał im teoretyk.

w *polu* edukacyjnym, a dokładniej – w przestrzeni szkolnej. W świetle teorii Bourdieu wszyscy członkowie danego *pola* dysponują *habitusami* – wcielonymi w trakcie socjalizacji strukturami mentalnymi, zasadami, które umożliwiają im tworzenie i organizowanie określonych praktyk, oraz przedstawieniami, dzięki którym mogą rozpoznawać i rozumieć otaczającą ich rzeczywistość, a także działać na ich podstawie (Bourdieu, 2009, s. 34). To rzeczywistość generuje te trwałe dyspozycje (*habitusy*), a właściwie (jak pisze Bourdieu) wpaja je poprzez „możliwości, swobody i konieczności, ułatwienia i zakazy wpisane w warunki obiektywne (a dzięki statycznym regularnościom ujmowane przez naukę jako obiektywnie związane z daną grupą bądź klasą) [...]” (Bourdieu, 2008, s. 74), tworząc struktury obiektywnie odpowiadające tym warunkom i „w pewnym sensie uprzednio już przystosowane do stawianych przez nie wymogów” (Bourdieu, 2008, s. 74).

Postrzegając moje rozmówczynie jako członkinie *pola* edukacyjnego, założyłam, że są w posiadaniu minionych doświadczeń społecznych pozwalających im na odnajdywanie się w nim i ułatwiających identyfikowanie się z jego logiką (Krzychała, Zamorska, 2001, s. 31). Wykorzystując koncepcję *habitusu*, zamierzam opisać dialektyczną zależność pomiędzy obiektywnymi warunkami a indywidualnymi doświadczeniami badanych oraz dokonać próby wycinkowej rekonstrukcji dyspozycji działających nauczycieli. Pokazując niewielki obszar przeprowadzonych analiz, chcę także odsłonić jeden z nauczycielskich sposobów (*strategię*) utrzymania się w *polu* edukacyjnym – „uczenie pod testy” i „uczenie przez testy”.

Dzieciństwo nauczycieli i *habitus* jako podstawa ich działania

Odsłony nauczycielskiego *habitusu* miały miejsce w różnych momentach opowieści o codziennych doświadczeniach zawodowych moich rozmówczyń. Jednakże najdobitniej dawał on o sobie znać wtedy, kiedy rozpoczynały one swoje narracje i opowiadały, jak zostały nauczycielkami. Wówczas często powracały do czasów dzieciństwa oraz przywoływały obrazy doświadczeń z domu rodzinnego i szkoły. Ta werbalna retrospekcja dokonywana przez badane osoby pozwoliła dzieciństwo – jako czas nabywania bezpośrednich i osobistych doświadczeń przez człowieka – uczynić istotną kategorią analityczną. Przyjmując teoretyczną optykę Bourdieu, mogłam na nie spojrzeć jako na kluczowy okres kształtowania się systemu percepcyjnych i działaniowych dyspozycji człowieka (*habitusu*), niezwykle silnych, gdyż pierwotnych – czas, w którym jednostka wciela to, co społeczne (Bourdieu, 2006, s. 237) i charakterystyczne dla danej zbiorowości, aby dalej mogło stać się jej swoistym punktem odniesienia dla budowania własnych nadziei i aspiracji (Baert, Carreira da Silva, 2013, s. 37).

Waga pierwotnych doświadczeń z dzieciństwa tkwi w tym, że stanowią one podstawę odniesienia dla kolejno pojawiających się doświadczeń, równocześnie

łącząc się z istniejącymi już opisami aktów poznawczych i wytwórczych innych ludzi, które wcześniej obdarzone zostały akceptacją społeczną (Bourdieu, 2008, s. 74; Stemplewska-Żakowicz, 1996, s. 49). Człowiek w dzieciństwie niejako odzwierciedla społeczno-kulturową wersję rzeczywistości (Smolińska-Theiss, 2015, s. 43), jednocześnie będąc osadzonym w jej indywidualnym wymiarze (np. rodzinnym). Kategoria dzieciństwa nabiera więc cech kształtujących jednostkę, jej wzorce postrzegania i działania, a czyni to, opierając się na organizowanych doświadczeniach i wywieranych wpływach. W niniejszym opracowaniu patrzę na odsłaniane w wywiadach przez nauczycielki doświadczenia z dzieciństwa jako na źródło kształtowania się określonych schematów postrzegania i szacowania rzeczywistości (ludzi, zdarzeń itd.) oraz tworzenia się wzorców działania.

Przywoływane doświadczenia z dzieciństwa w przewadze miały charakter szkolny. Na podstawie opowiadanych sytuacji i epizodów z tamtego okresu można powiedzieć, że zdecydowana większość badanych doznała autokratycznej organizacji przestrzeni szkolnych doświadczeń w dużej mierze za sprawą autorytaryzmu pedagogicznego nauczycieli, którzy wykorzystując instrumenty behawioralne, próbowali zdominować swoich uczniów i sprawić, aby byli posłuszni, skłonni do pożądanых zachowań i działań w większości nakierowanych na przyswojenie sobie podawanej przez nauczycieli wiedzy. To pojawiająca się w wielu narracjach dyscyplina zaprowadzana przez wychowawców moich rozmówczyń miała wyzwać pożądaną gotowość do podporządkowania się im oraz ustalonym normom, do panowania nad sobą i kształtowania potrzebnych do tego nawyków⁴, czego ilustrację stanowią poniższe fragmenty ich wypowiedzi:

Ja miałam na przykład taką nauczycielkę muzyki, która czuwała nad dyscypliną i wszyscy byli tak wygimnastykowani i wyćwiczeni, że nawet wchodząc na muzykę, staliśmy przed klasą w parach i nie daj Boże, żeby ktoś był poza. Wchodziliśmy do klasy bardzo cichutko, bardzo spokojnie i pani miała taką dyscyplinę, że wszyscy byli jej podporządkowani [...] wszyscy jednak byliśmy tak wyćwiczeni, że każdy był podporządkowany jednak tej dyscyplinie i jaką ona sobie lekcję... jaką sobie atmosferę na lekcji stwarzała. I mało tego, muszę powiedzieć, że się wszyscy tej muzyki nauczyliśmy.

Ja to też z własnego doświadczenia wiem, jak w szkole jednak było yyyy i pewni nauczyciele, to już takie legendy krążyły w szkole o tych nauczycielach, no to wiem nawet, jak ja szłam do odpowiedzi, to nagle wszystkie wiadomości, które miałam, gdzieś ulatywały.

4 O takim wymiarze szkolnej dyscypliny mówi B. Śliwerski w książce zatytułowanej *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej* (Śliwerski, 2015, s. 260–261).

siedziało trzydziestu uczniów i nauczyciel miał nad nimi jakąś władzę i mógł z nimi dojść do ładu.

Kiedyś dzieci przychodziły do szkoły bardzo zdyscyplinowane i też inaczej się nauczyciele zachowywali. Były grzeczne bardzo.

Stykając się w przeszłości z autorytarną naturą szkolnych praktyk, nauczycielki nie miały okazji do ukształtowania wspólnej perspektywy dziecka i osoby dorosłej (Stemplewska-Żakowicz, 1996, s. 23) oraz wzajemnego uzgadniania ładu społecznego szkolnego mikroświata. To na ich bazie ta druga optyka (nauczycielska) wydaje się im z reguły nadrzędna i ważniejsza, co uobecnia się w wypowiedziach narratorek:

To samo jest w gimnazjum, się oburzali, że muszą iść w miarę parami, nie, jak gdzieś tam wychodzimy. A ja mówię: – Słuchaj. W liceum, jak przyszedłam do teatru, to pani nas ustawiała w rzędzie. [...] czasami dziecko u mnie wchodzi trzy razy do sali, aż się samo przekona, ja tylko palec pokazuję [...]. Na początku były bardzo rozdarte, ale teraz już, powiem brzydko, tak się wycwaniły, że doskonale wiedzą, co można.

*cały czas muszę te dzieci jak gdyby **musztrować**, trochę ich dyscyplinować, prawda. [...] Te dzieci **trzeba dyscyplinować** [...].*

*tu [w szkole – dop. M. Z.-B] **trzeba się jakoś dyscyplinie poddać**, chociaż ona byłaby jakoś już no... daleko odeszła, prawda, od tej, od tej dyscypliny, którą same pamiętamy, kiedy do szkoły chodziłyśmy.*

Mając wyczucie nadrzędności swego umiejscowienia w hierarchicznym porządku relacji nauczyciel–uczeń, badane osoby za słuszne uznają więc stosowanie behawioralnego dyscyplinowania wychowanków. W świetle ich narracji dyscyplina jawi się nie tylko jako narzędzie podtrzymywania koniecznego i pożądanego ładu szkolnego, ale również jako instrument modelowania myślenia, zachowania i działania uczniów. Dzięki jej stosowaniu spodziewają się i oczekują, że uczeń zrozumie potrzebę nabywania określonej przez programy nauczania wiedzy, a o nich samych będzie myślał jak o osobach znaczących, godnych przejęcia ich punktu widzenia oraz podporządkowania się ich woli. W nauczycielskie oczekiwania wpisane jest także dostosowanie się uczniów do norm panujących w szkole oraz zachowanie do nich przystające. Rozmówczynie mają także nadzieję, że za sprawą dyscypliny uczniowie będą postępować zgodnie z ich sugestiami i podejmować aktywność związaną z przyswajaniem wskazanej im wiedzy (jak określa D. Klus-Stańska (2000, s. 125) – „po śladzie” nauczyciela),

będą przygotowywać się do lekcji i koncentrować w jej trakcie na tym, co mówi nauczyciel oraz sumiennie się trudzić:

*Bo dla mnie to jest zaburzony proces dydaktyczny, bo ja nie jestem w stanie wiedzy przekazać, jak oni nie **słuchają**, jak ja do nich mówię. No i wydaje mi się, że wiedzą, że nie żartuję, że, że, że; **jak się coś mówi, to po to, żeby coś zrobili**, bo to jest dla ich dobra, no i raczej wiadomo, jedni **szybciej się podporządkowują**, innym trzeba dać trochę więcej czasu [...].*

*wymagam; tego, żeby [...] realizowali zadania, które ja im wyznaczam, czyli **mają przyjść** przygotowani na lekcję, **mają mieć** zrobione zadanie domowe, **mają** w tej lekcji brać czynny udział i yyy [...] **mają okazywać mi szacunek jako nauczycielowi**.*

*na matematyce musi być właśnie taka, moim zdaniem, **możliwa praca**, musi być. Na matematyce **musimy się mieć czas skupić i warunki do tego**, żeby się skupić, bardzo dużo na matematyce dzieci jednak piszą samodzielnie.*

Nauczycielki, starając się utrzymać tradycyjny model podrzędności uczniów i zachować prawo do przesądzania między innymi o słuszności podejmowanych przez nich działań, sprawiają, że nie kształtuje się uczniowskie poczucie bycia głównym podmiotem oddziaływań nauczycieli i szkoły. Wydaje się, że za ich sprawą dochodzi również do ograniczania poczucia sprawstwa (jako ważnego komponentu kształtowania się własnego „Ja” (Bruner, 2006) i właściwie zbalansowanego poczucia swej wartości i przeświadczenia o mocy działania) oraz brania przez uczniów „w swoje ręce” własnej edukacji oraz odpowiedzialności „za to, co się robi i czego się nie robi?” (Jacyno, Szulżycka, 1999, s. 101).

Moje rozmówczynie, doświadczając w dzieciństwie autorytaryzmu swoich nauczycieli oraz sytuacji szkolnych nacechowanych przymusem, obecnie powielają kształtowane wówczas habitualne wzorce nauczycielskiego traktowania uczniów oraz postępowania:

*no więc ich mobilizuję do tego, że to **muszą zrobić, muszą pożyczyc, muszą, że ja jestem tu, a oni są tu**.*

Tym samym przyczyniają się do ich dalszego przekazywania i utrwalania, ponieważ, jak one kiedyś, ich uczniowie doświadczają hierarchicznego porządku w szkole i na tej podstawie powstają u nich podobne jak u nauczycielek pierwotne struktury poznawcze i motywacyjne – *habitusy* uzdalniające do trafnego rozpoznawania tego, jak odnajdywać się w ustalonym szkolnym porządku, i tego, co dla nich konieczne lub im dozwolone. Te nabywane dyspozycje pod-

powiadają również pozycjonowanie uczniów jako istot podrzędnych względem nauczycieli i szkoły. Stawiając granice między dominującymi (nauczycielami) i zdominowanymi (uczniami), pozwalają na reprodukcję stosunków władzy i panowania jednych nad drugimi oraz zaszczepianie kolejnym pokoleniom podporządkowywania się i uległości jako postępowania naturalnego i właściwego, dającego sposobność dobrego funkcjonowania w edukacyjnych mikroświatach.

Doświadczenia pozbawiające nauczycielki w przeszłości szans na samookreślenie się w roli ucznia, które stały się ich udziałem w dzieciństwie, sprawiły także, że one same nie potrafią dzisiaj uzgadniać swoich racji z pozycji podmiotu i podporządkowują się temu, co uznają za odgórnie narzucone normy i zasady zawodowego postępowania. Niniejsza teza wypływa z dalszych analiz i interpretacji nauczycielskich narracji.

Nauczyciele ukierunkowani na realizację programu

W trakcie analiz zgromadzonych danych doszło do odsłonięcia nauczycielskich dążeń i celów. Okazuje się, że działaniom wszystkich badanych osób przyświeca głównie cel ścisłej realizacji treści przewidzianych w programach nauczania, których znajomość u uczniów sprawdzana jest drogą egzaminów zewnętrznych. Transmisję wiedzy (przekazywanej w głównej mierze przez rozmawiające ze mną kobiety za pomocą metod podających) postrzegają jako towarzyszący obecnie zawodowi nauczyciela rygor (wpisany w istniejący porządek szkolnego *polu*), który są zobowiązane przestrzegać, aby nadal móc pracować w szkole.

*oczywiście każda lekcja [...] opiera się na pewnym zrębie, który tworzę, czyli pewne treści muszą być podane i muszą być przez nich przyswojone i najlepiej, żeby te treści **najważniejsze** z lekcji, które zawsze są zapisane na tablicy, czyli jeżeli my podajemy wnioski, ja im dyktuję te wnioski, natomiast najważniejsze informacje są pisane na tablicy i one muszą być przez ucznia przyswojone [...].*

Czyli skupiamy się potem na, na takim głównym przekazie materiału i jakieś podstawowe wyćwiczenie [...].

Badane wierzą, że podporządkowując swoje zawodowe działania tej zobiektywizowanej konieczności, zachowają swoje umiejscowienie w *polu* edukacyjnym. Wysłuchane przeze mnie narracje bogate są w słowa ilustrujące ten fakt. Poniżej przytaczam fragment wypowiedzi jednej z nauczycielek, która przyznaje, że realizowane na co dzień cele wiążą się

z realizacją podstawy programowej. [...] Ja muszę się z pewnego, z pewnych zadań wywiązać i oni [uczniowie – dop. M. Z.-B] też w związku z tym. Cele codzienne, to ta szara rzeczywistość szkolna – rozwiązywanie bieżących problemów wychowawczych, jak również systematyczny, systematyczna realizacja materiału.

Na podstawie poczynionych analiz można zatem powiedzieć, że rozmówczynie nie zorientowane są pozytywistycznie (Giroux, Witkowski, 2010, s. 75) – na realizację programu nauczania, nie zaś na ucznia, którego obraz przesłania wspomniana już chęć utrzymania się w zawodzie. Ulegają więc arbitralności stawianych im wymagań odnośnie do tego, czego mają nauczać wszystkich uczniów danej klasy bez przywiązywania wagi do ich indywidualnych preferencji oraz do właściwego każdemu uczniowi potencjału i uzdolnień. Koresponduje to z opinią Klus-Stańskiej o tym, że w szkole – z nauczycielami, którzy uwierzyli⁵ w to, że są w stanie w jednym czasie nauczyć w jednakowy sposób każdego ucznia wskazanych treści – dochodzi wręcz do hamowania i marginalizowania osobistej wiedzy uczniów, zastępowania jej jałową poznawczo oraz nieadekwatną kulturowo ofertą (Klus-Stańska, 2014, s. 43). W takiej szkole nie ma miejsca również na edukację dzieci i młodzieży opartą na konstruktywistycznym wymiarze procesów poznawczych, który wymaga zmiany tradycyjnego myślenia o nabywaniu wiedzy i zrozumienia, że w uczeniu się nie chodzi głównie o odzwierciedlanie rzeczywistości, ale o jej ciągle konstruowanie i rekonstruowanie w umyśle, o aktywne uczniowskie poszukiwanie, przekształcanie, organizowanie i interpretowanie gromadzonych danych, a więc o reorganizowanie dotychczasowej wiedzy podmiotu (Bałachowicz, 2009, s. 123), nie zaś jej schematyzowanie i usztywnianie.

Nauczycielska koncentracja na testach

Analizując nauczycielskie narracje, doszłam do przekonania, że działania moich rozmówczyń zdominowała i ukierunkowała zewnętrzna dyrektywa transmisji wiedzy przyjętej za niepodważalną i skończoną, a uzgodnionej przez powołane do tego organy elit rządzących. Dzięki temu, zdaniem M. Foucaulta, wiedza może być

5 Mówiąc o *illusio*, Bourdieu często używa określenia „praktyczna wiara” i wiąże je z przekonaniem (a ściślej, wiarą) ludzi o sensie własnych działań, z nadawaniem im statusu niezbędnych konieczności wpisanych w logikę działania danego *pola*. Nauczycielki, chcąc nadal przynależeć do szkolnego *pola*, a mówiąc językiem francuskiego socjologa, w dalszym ciągu brać udział w *grze*, akceptują rządzące w nim reguły jako pewną od zawsze obowiązującą rutynę – w omawianym przypadku nauczania wszystkich uczniów w jednakowym czasie tych samych narzuconych treści i kształtowania podobnych umiejętności (Bourdieu, 2006, s. 145).

narzędziem utrzymywania służebności edukacji względem polityki i ekonomii oraz realizowania interesów różnych grup społecznych (Foucault, 1998, s. 29–30) i – jak się okazuje – instrumentem eliminującym w niej pierwszoplanowość dziecka. Nauczycielki ulegają także odgórnie wymuszonemu trendowi koncentrowania się na standaryzacji pomiaru osiągnięć uczniów, stworzonemu systemowi scentralizowanego rozliczania ich oraz szkoły z rygoru przekazywania ustalonej wiedzy, czego przejawem jest wyraźnie odsłonięta w ich narracjach tendencja do podporządkowywania na co dzień swej pracy „uczeniu pod testy” i „uczeniu przez testy”.

Przy czym i tak na końcu jest egzamin gimnazjalny i my z tego jesteście rozliczane, i taka jest prawda. Wyniki ciach, ciach, ciach.

To się dzieje tak, że na radzie pedagogicznej dyrektor mówi, że tutaj absolutnie nie może być tak, żeby z tego i z tego przedmiotu, i wymienia się przedmiot, znów były takie wyniki. To, to jest takie poniżające dla tego nauczyciela na przykład, jak publicznie słyszy, prawda, że nie przyczynił się pan do tego, żeby wynik był taki i taki. Kolejny raz na przykład.

Rozmawiające ze mną osoby dają świadectwo uginania się pod naporem narzucanych standardów⁶ i autokratycznych nakazów. Nie widzą innej alternatywy, jak tylko ulec presji (jak się okazuje, często bezpośrednio wywieranej przez dyrektorów placówek) związanej z osiąganiem przez ich uczniów dobrych wyników w egzaminach zewnętrznych, a przez szkołę wysokiego miejsca w tworzonych na ich podstawie rankingach. W większości opowiadając, jak dokładają wszelkich starań, aby wyniki testowania uczniów były zadowalające (np. dyrektora lub organ zarządzający szkołą), nie zauważają, że w ten sposób niemo werbalizują swoje przyzwolenie na ocenę własnej pracy dokonywaną za pomocą instrumentalnych wskaźników. Nauczycielskie narracje obfitują w słowa typu:

Stricte pod egzamin trzeba robić to, co wymaga się na egzaminie potem.

Oni piszą dużo wypracowań i to ich wszystko przygotowuje do tego egzaminu.

Badane na lekcjach koncentrują się na tych treściach i umiejętnościach uczniów, które testowane są na egzaminach. Przy czym ich przebieg przybiera postać ćwiczenia uczniów w rozwiązywaniu zadań testowych na arkuszach

⁶ Standardy te wiążą się ze zjawiskiem wprowadzania elementów partykularnie konstruowanej gospodarki rynkowej w obszar edukacyjny (Szkudlarek, 2001; Michalak, 2007), a w szczególności z fundamentalizmem rynkowym i inkorporacją edukacji (Potulicka, 2010) wraz z jej nieustannym upolitycznianiem (Śliwerski, 2015).

egzaminacyjnych (z reguły z poprzednich lat), a więc nie ma on nic wspólnego z zaspokajaniem ich indywidualnych potrzeb poznawczych, z aktywnym, samodzielnym dochodzeniem do wiedzy i przypomina raczej proces technologiczny.

*Każdy z nich ma jakieś ambicje, ale... czy marzenia, ale żeby osiągnąć te marzenia, to są... poszczególne kroki trzeba wykonać, tak. I mówię im, że np. będą pisać co tydzień test humanistyczny. Nie po to, że ja nie mam co robić w domu, trzecia klasa tak ma, tylko po to, że jak siądą nad tym właściwym, to jest dla nich kolejny test z serii, a nie pierwszy czy drugi i mają to już robić, nieładnie mówiąc, **jak automaty**, tak.*

*w każdy czwartek dzieci pisały taki próbny trzecioteścik od października. Od października ćwiczyłam z nimi **w każdy czwartek, tydzień w tydzień**. Efekty były, bo miałyśmy wynik powyżej średniej krajowej, ale w każdy czwartek brałam do domu te sprawdziany, sprawdzałam w domu każdemu dokładnie i oddawałam. W piątek omawiałam, co źle zrobili, tłumaczyłam zadania, których nie potrafili zrobić, jakie błędy. Wspólnie żeśmy rozwiązywali. No i teczki miały dzieci założone na te swoje trzecioteściki, co ze mną pisały takie próbne, no i tak to wyglądało.*

Motorem do temu podobnych praktyk jest znów wiara (*illusio*) nauczycielek w to, że dobre wyniki uczniów w testach pozwolą zachować umiejscowienie w szkolnym *polu*, uchronią przed utratą pracy, której groźba wydaje się nauczycielkom całkiem realna.

Ale jest też taka... wiadomo, że jest coraz mniej godzin, nauczycieli jest tyle samo i cały czas każdy liczy się z tym, że może zostać zwolniony z pracy albo może tą pracę stracić, może mieć ograniczony etat.

W wywiadach nauczycielki obnażyły więc nową „metodę” pracy z uczniami na lekcjach – czy to w klasach szkoły podstawowej, czy w gimnazjum i liceum pracują z uczniami nie tylko przy zastosowaniu podręczników, ale też testów skrupulatnie gromadzonych po każdym odbywającym się egzaminie. Tą metodą uczniowie pracują także w domu (w ramach zadań domowych rozwiązują przekazane im przez nauczycielki testy) oraz po skończonych zajęciach w szkole, kiedy to wspólnie z nauczycielami w niej pozostają, aby odpowiednio przygotować się do zbliżającego się egzaminu (dzieje się tak zazwyczaj wtedy, kiedy dany etap edukacji dobiega końca i zamyka się zewnętrznym sprawdzianem). Niektóre badane nauczycielki przyznały również, że przysposabianie uczniów do testów ma miejsce na prowadzonych przez nie kołach zainteresowań i godzinach wychowawczych.

Podsumowanie

Przywołując sytuacje i epizody ze swych szkolnych lat, badane sięgnęły do doświadczeń związanych z rygiem i dyscypliną. Opowiadając o swojej teraźniejszej codzienności zawodowej, pokazały siłę tych pierwotnych doświadczeń, gdyż kategoria dyscypliny uobecnia się jako coś naturalnego i pożądanego w nauczycielskich oddziaływaniach nakierowanych na uczniów. Wpisana niejako w *habitus* rozmówczyń stanowi instrument podtrzymywania w szkole konserwatywnie zorientowanej pedagogiki, której żywotnym elementem jest hierarchiczny układ pozycji dominujących (nauczycieli) i zdominowanych (uczniów).

Na podstawie przeprowadzonych i analizowanych wywiadów z nauczycielkami można powiedzieć także, że obnażyły w nich silne przywiązanie do wzorca nauczyciela przekazującego wiedzę. Przekaz wiedzy odgórnie ustalonej rozpoznają jako swoją powinność podsycaną rozliczaniem ich oraz szkoły z wywiązywania się z tego obowiązku. Chcące utrzymać się w *polu* szkolnym nauczycielki poddają się racjonalności w nim panującej, co przekłada się na odśloniętą habitualną tendencję do trzymania uczniów w ryzach oraz dyrektywnego zobowiązania ich do asymilowania treści programowych. W nauczycielskich działaniach nie ma miejsca, a przede wszystkim czasu (o czym same mówią) na zakotwiczenie wiedzy ucznia w realności, na zwracanie się ku rzeczywistym doświadczeniom poznawczym oraz ku temu, co dziecko zajmuje i pasjonuje. Oferta ogranicza się do wiedzy z góry określonej i pewnej, wskazanej głównie do zapamiętania. Daje to podstawę do powątpiewania w to, że dziecko sytuowane jest przez szkołę i nauczycieli w centrum edukacyjnych oddziaływań, a na skutek przywiązania do transmisyjnego nauczania jego status jako aktywnie poznającego rzeczywistość podmiotu wydaje się dotkliwie naruszany.

Bibliografia

- Baert P., Carreira da Silva F. (2013), *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*, przekł. S. Burdziej, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków.
- Balachowicz J. (2009), *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, WSP TWP w Warszawie, „Comandor”, Warszawa.
- Bauman Z. (2012), *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, przekł. P. Poniatowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Bourdieu P. (2006), *Medytacje pascaliańskie*, przekł. K. Wakar, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Bourdieu P. (2008), *Zmysł praktyczny*, przekł. M. Falski, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Bourdieu P. (2009), *Rozum praktyczny. O teorii działania*, przekł. J. Stryczyk, Wydawnictwo UJ, Kraków.

- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków.
- Foucault M. (1998), *Nadzorować i karać*, przekł. T. Komendant, Aletheia, Warszawa.
- Gibbs G. (2011), *Analiza danych jakościowych*, przekł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Giroux H. A., Witkowski L. (2010), *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Jacyno M., Szulżycka A. (1999), *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Kędzierska H. (2008), *Nauczyciele polskiej szkoły w poszukiwaniu samoświadomości*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, red. D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Klus-Stańska D. (red.), (2014), *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 24–60.
- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Krzychała S., Zamorska B. (2001), *Nauczyciele wobec edukacyjnej obcości – rekonstrukcja kolektywnych wzorów orientacji*, [w:] *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*, red. M. J. Szymański, R. Kwiecińska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 27–64.
- Michalak M. (2007), *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Miles M., Huberman A. M. (2000), *Analiza danych jakościowych*, przekł. S. Zabielski, Trans Humana, Białystok.
- Potulicka E. (2010), *Zagrożenia globalizacji: fundamentalizm rynkowy oraz inkorporacja edukacji*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 87–97.
- Rutkowiak J. (2010a), *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Rutkowiak J. (2010b), *Nauczyciel w dramacie wartości wychowawczych. Problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 229–247.
- Smolińska-Theiss B. (2015), *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Stemplewska-Żakowicz K. (1996), *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wydawnictwo Leopoldinum, Wrocław.

- Stemplewska-Żakowicz K., Krejtz K. (red.), (2005), *Wywiad psychologiczny*, t. 1: *Wywiad jako postępowanie badawcze*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
- Szkudlarek T. (2001), *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, numer specjalny „Normatywizm – Etyczność – Zaangażowanie”, s. 165–191.
- Szymański M. J., Kwiecińska R. (red.), (2001), *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Śliwerski B. (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Ewa Kochanowska

Uczenie się we współpracy w klasie – (nie)możliwe obszary działań nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Wprowadzenie

Jednym z głównych filarów współczesnej edukacji jest idea uczenia się we współpracy wyrażająca się w dzieleniu się wiedzą pomiędzy zaangażowanymi w proces uczenia się uczestnikami interakcji edukacyjnych. Jak pisze J. Nowak, źródeł tej koncepcji należy poszukiwać w ruchu pedagogicznym Nowego Wychowania i szkołach alternatywnych postulujących uczenie przez doświadczenie i działanie podejmowane przy wsparciu wspólnoty, razem ze wspólnotą i we wspólnocie, jaką stanowi społeczność szkolna (Nowak, 2015, s. 42–50). Model uczenia się we współpracy zakłada, że „w toku interakcji społecznych dziecko opanowuje narzędzia intelektualne, zaś uczestnicząc w życiu wspólnoty w klasie szkolnej doświadcza «subtelnego dzielenia się wiedzą», określonego praxis i określonych sposobów użycia umysłu” (Filipiak, 2008, s. 30). Zdaniem E. Filipiak i J. Szymczak

Omawiany model uczenia się należy, obok modelu nauczania problemowego i modelu dyskusji, do modeli ześrodkowanych na uczniu. Oznacza to, że uczeń uczestniczący w zajęciach organizowanych zgodnie z tym modelem ma szansę, wspólnie z rówieśnikami, dochodzenia do wiedzy, poszukiwania, konstruowania rozwiązania/rozwiązań w odniesieniu do określonego zadania. Specyfiką tego modelu jest to, że uczniowie razem pracują nad wspólnym zadaniem, a warunkiem wykonania przez nich pracy jest jej skoordynowanie (Filipiak, Szymczak, 2014, s. 18).

Zgodnie więc z modelem uczenia się we współpracy uczenie się jest przedsięwzięciem zespołowym. W klasie rozumianej jako wspólnota osób uczących się dziecko jest aktywne, nawiązuje kontakty koleżeńskie, wspólnie uczy się z innymi i współ-

działa w poszukiwaniu wiedzy. Ma przy tym możliwość wyrażania swojego stanowiska i emocji. Przede wszystkim zaś dzieli się swoją wiedzą z innymi i poznaje zasoby wiedzy innych. Tak rozumiane uczenie się zarówno przynosi optymalne efekty w wymiarze indywidualnego rozwoju kompetencji dziecka, jak i umożliwia uczenie się współpracy i współdziałania z innymi. O tworzeniu wspólnoty uczących się A. Sajdak pisze, że jest

procesem budowania wspólnoty szczególnej, ponieważ wytwarzającej kolektywną energię zwaną synergią, która nie będąc prostą kumulacją energii członków wspólnoty, lecz jej zwielokrotnieniem, ułatwia proces uczenia się. [...] Realizacja omawianego modelu społecznego jako jednego ze współczesnych sposobów myślenia o edukacji sprzyja tworzeniu postaw prospołecznych, kształtowaniu gotowości do udzielania sobie nawzajem wsparcia oraz kształtowaniu procedur demokratycznego podejmowania decyzji (Sajdak, 2013, s. 77).

Biorąc pod uwagę wskazane wyżej walory uczenia się we współpracy, dąży się do wdrażania omawianego modelu na poszczególnych etapach edukacji, wskazując jednocześnie, że jego aplikacja jest procesem złożonym, długotrwałym i wielowymiarowym. Podkreśla się, że aby przyniosła wymierne efekty w postaci wykształcenia postaw proaktywnych, powinna zostać zainicjowana jak najwcześniej, by młody człowiek mógł stopniowo wrastać w kulturę partycypacyjną, która funkcjonuje, opierając się na wspólnocie uczących się. Ponadto uczenie się uczestnictwa wymaga odpowiedniego klimatu społecznego oraz rozwiązań metodycznych przygotowujących do współdecydowania, współzarządzania i brania odpowiedzialności za podejmowane działania, jak również efekty tych działań (Nowak, 2015, s. 42–50).

Podjęte w niniejszym opracowaniu rozważania mieszczą się w socjokulturowych teoriach L. S. Wygotskiego i J. Brunera oraz we współczesnym podejściu psychologicznym i socjologicznym do dzieciństwa, zgodnie z którymi priorytetowym zadaniem w kształtowaniu „klasy szkolnej” jako wspólnoty dydaktycznej jest rozwijanie zdolności uczenia się, opanowywanie narzędzi intelektualnych, funkcjonowanie na poziomie „meta”, stawianie się uczniem samosterownym, uczestniczenie we własnym rozwoju, zaangażowane uczestnictwo, budowanie układu uczenia, pomaganie w myśleniu o własnym uczeniu (Filipiak, 2008, s. 17–34). Celem artykułu jest próba ukazania miejsca i rodzaju interakcji rówieśniczych w sytuacjach poznawczych inicjowanych przez nauczycieli w ramach pracy grupowej na zajęciach zintegrowanych w klasach początkowych szkoły podstawowej. Sposób inicjowania pracy dzieci w grupach i kierowania nią przez nauczycieli decyduje nie tylko o jej efektach w kontekście uspołeczniania dzieci, ale przede wszystkim o wykorzystaniu pracy grupowej jako źródła doświadczeń poznawczych i przestrzeni uczenia się we wspólnocie.

Uczenie się we współpracy na etapie wczesnej edukacji – możliwości i (czy) ograniczenia

W świetle socjokulturowych teorii Wygotskiego i Brunera, a zwłaszcza tzw. nowej socjologii dzieciństwa i osiągnięć współczesnej psychologii rozwojowej, priorytetowym zadaniem w kształtowaniu „klasy szkolnej” jako wspólnoty uczących się jest rozwijanie zdolności uczenia się i opanowywanie narzędzi intelektualnych przez dziecko w toku interakcji rówieśniczych. Zdaniem Brunera w chwili, gdy zachodzi potrzeba podjęcia wspólnej aktywności, gdy osiągnięcie zamierzonego przez grupę celu wymaga wzajemności, następują procesy, które skłaniają jednostkę do nauki i narzucają jej zdobycie kompetencji potrzebnych w danym zespole. Mechanizm ten autor nazywa motywacją wzajemności, rozumianą jako głęboko zakorzeniona w człowieku potrzeba reagowania na innych ludzi oraz wspólnego działania dla realizacji określonego celu. Wyraża się ona w tym, że ludzie w sposób naturalny przejmują wzory zachowania, jakich wymagają cele i działalność ich własnej grupy społecznej. Oznacza to, że uczenie się jest wzajemne (Bruner, 1966, s. 174–176). Przyjmuje się, że na początku okresu szkolnego tworzy się u dzieci adekwatna podstawa do organizowania współpracy rówieśniczej. Głównym elementem determinującym formę tego organizowania jest wzór współpracy rówieśniczej nabywany w procesie socjalizacji (Smykowski, 2003, s. 85–103). W tym ujęciu początek edukacji szkolnej zbiega się z rozwojową gotowością do poznawania i opanowywania zasad współpracy, przy czym ich kształt zależy zarówno od modelu wspólnych działań uczniów preferowanych w szkole, jak i od modelu współpracy dorosłych realizowanego „na oczach” dzieci (Jabłoński, Wojciechowska, 2013, s. 48). W świetle badań współczesnej psychologii rozwojowej, reprezentowanych między innymi przez K. Nelson (Nelson, 2007), dziecko postrzegane jest nie tylko jako obserwator, ale przede wszystkim aktywny uczestnik, jako aktor życia społecznego. W klasie szkolnej dzięki procesowi eksterioryzacji „umysły uczniów” stają się elementami świata zewnętrznego, który może być podzielany przez uczniów i nauczyciela. Stopniowo indywidualny umysł staje się wspólną, społeczną konstrukcją. Uczestniczenie w interakcjach społecznych prowadzi do rozwoju języka, poprzez który dziecko uzyskuje dostęp do umysłów innych ludzi, czyli staje się członkiem „społeczności umysłów”. Wkraczanie w tę społeczność odbywa się przez język, który pozwala dziecku na komunikowanie się z innymi członkami społeczności oraz przedstawianie sobie samego świata z wielu różnych perspektyw. Zdaniem Nelson dziecko w wieku pięciu, sześciu lat rozpoczyna proces wkraczania w tzw. świadomość kulturową i w „społeczność umysłów”. Język i jego funkcja reprezentowania pozwalają mu na komunikowanie się z innymi członkami społeczności oraz przedstawianie sobie samego świata z wielu różnych perspektyw. To właśnie społeczne w swej istocie doświadczenia prowadzą do przejścia na kolejny poziom, tzn. do świadomości społecznej, która

powstaje w relacji z drugim człowiekiem (Nelson, 2007, s. 245). Podobnie we współczesnym socjologicznym podejściu do kategorii dzieciństwa W. A. Corsaro dziecko postrzegane jest jako aktywny podmiot uczestniczący jednocześnie w świecie dorosłych i rówieśników, z którymi negocjuje, podziela i kreuje kulturę (Corsaro, 2015, s. 24–26). W świetle przytoczonych stanowisk uczenie się dzieci w młodszy wieku szkolnym ma charakter społeczny, a dziecko tworzy swoją wiedzę i sposoby relacji ze światem, korzystając w toku komunikacji i interakcji z kodów kulturowych, które dla siebie odkrywa (Bałachowicz, 2015, s. 61). Warunkiem realizacji idei uczenia się we współpracy jest nawiązywanie przez nauczyciela odpowiednich relacji z dziećmi oraz kreowanie warunków do współpracy rówieśniczej. Nasuwają się zatem pytania: Jakie działania nauczyciela warunkują uczenie we współpracy w klasie? Czy i w jakim zakresie organizowana przez nauczycieli współpraca w grupie stanowi płaszczyznę uczenia się dzieci we współpracy?

Interakcje nauczyciela z dziećmi a uczenie się we współpracy

Uczenie się odbywa się dzięki interakcjom z innymi ludźmi, którzy mogą przyjmować różne role i wypełniać różnorakie zadania. Aktywność dorosłego wchodzącego w interakcje edukacyjne z dzieckiem może przyjąć takie formy, jak:

- wspieranie do momentu uzyskania przez dziecko wystarczająco konkretnej wiedzy potrzebnej do swobodnego działania, przy czym dorosły dostosowuje poziom wsparcia do aktualnego stanu kompetencji dziecka;
- pomaganie w odkrywaniu i przezwyciężaniu problemów, w zmienianiu obrazu zadania i tworzeniu nowych środków do osiągnięcia celów;
- wyzwania, czyli interwencje proaktywne (Filipiak, 2008, s. 27).

Każda z wymienionych wyżej form interakcji daje podstawę do budowania w odmienny sposób wspólnoty uczących się w szkole.

W pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej szczególną popularnością cieszy się w ostatnich latach pierwsze z wymienionych określeń, tzn. „wspieranie”, które to pojęcie – jak podkreśla W. Puślecki (2007, s. 280) – „ma niesamowitą moc czyniącą je swoistym szlagierem współczesnej komunikacji społecznej”. Autor, definiując najogólniej wsparcie edukacyjne jako „facylitatorskie kompetencje nauczyciela, umożliwiające mu w szkolnym procesie kształcenia trafne wspomaganie ucznia w osiągnięciu jego indywidualnych potrzeb rozwojowych natury intelektualnej, psychomotorycznej, emocjonalnej, społecznej bądź innej” (Puślecki, 2007, s. 288), zwraca uwagę na funkcjonowanie wielu uproszczonych, nieadekwatnych, a nawet mylnych sposobów posługiwania się pojęciem, wyrażających się najczęściej w zbyt szerokim, modnym, populistycznym stosowaniu pojęcia lub zbyt wąskim w odniesieniu do jednej klasy semantycznej bądź jako interakcji wspierającej w sytuacjach trudnych. Do warunków rzeczywistego wspierania edukacyjnego,

które powinno mieć miejsce wtedy, gdy dziecko znajduje się w fazie regresu, w której nastąpiła dezintegracja uczniowskiego doświadczenia, obniżenie pozytywnego nastawienia do siebie, otaczających osób i rzeczy, autor zalicza: rzetelną wiedzę nauczyciela na temat wspierania rozwoju dziecka, nagromadzenie spostrzeżeń związanych z jego potrzebami, wiedzę o dziecku, umiejętność podjęcia sytuacji decyzyjnych, podjęcie i realizację wspierania ucznia z możliwością dokonywania niezbędnych korekt. Druga forma interakcji edukacyjnych między dziećmi i dorosłymi przyjmuje postać pomagania, które może się objawić w formie działań ukierunkowanych na wzmacnianie sił tkwiących w dziecku, np. jako wspieranie i/lub stymulowanie (Puślecki, 2007). Zdaniem A. Brzezińskiej (1993, s. 29) osoba udzielająca pomocy bezwarunkowo akceptuje dziecko, nawiązuje z nim relację zaufania i bliskości; stwarza taką sytuację, w której jest miejsce na własną aktywność osoby, której pomaga, i wreszcie umie uruchomić w osobie, której pomaga, wiarę w siebie, zaangażowanie.

W kontekście rozwoju poznawczego dziecka, jego samodzielnego myślenia i działania, szczególnego znaczenia nabierają interakcje edukacyjne oparte na ideologii progresywnej, określane jako „prowokowanie”, które odbywa się przez stawianie ucznia w sytuacji konieczności rozwiązywania pewnego konfliktu poznawczego lub społecznego. Wyzwanie to musi jednak być dla ucznia autentyczne, wzbudzać jego żywe zainteresowanie, zaangażowanie oraz uczucie przyjemności. W ten sposób przez własną aktywność uczeń nabywa nowe kompetencje poznawcze i instrumentalne, dzięki którym może wejść ze światem w interakcje na wyższym poziomie, osiąganym zgodnie z logiką rozwojową (Sajdak, 2008, s. 68–70). Sytuacje edukacyjne oparte na prowokowaniu dzieci do podjęcia zadań są bowiem

ukierunkowane na: „naznaczanie” obiektów w otoczeniu, wyróżnianie ich jako znaczących dla dziecka, pobudzanie zdziwienia dziecka, jego ciekawości, zainteresowania zadaniem/problemem, uruchamianie myślenia dziecka. [Nauczyciel – dop. E.K.] kształtuje nastawienia, oczekiwania, rozwija motywację do podjęcia działania, prowokuje do stawiania „dobrych pytań”, formułowania problemów w odkrywaniu i przezwyciężaniu problemów (Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015, s. 24).

W toku „spotkań edukacyjnych” opartych na wyzwaniach i prowokowaniu dziecka nauczanie – zgodnie z koncepcją stref najbliższego rozwoju Wygotskiego – ma charakter nauczania rozwijającego, wyprzedzającego rozwój i pobudzającego do życia wiele funkcji dopiero dojrzewających, a leżących w strefie najbliższego rozwoju (Wygotski, 1989, s. 256). Nauczyciel i dziecko, wchodząc w interakcje w toku tego typu sytuacji, „mają własne punkty widzenia, dwa równoległe wszechświaty kulturowe, dlatego ważne jest uznanie przez dorosłego statusu uczącego się dziecka” (Filipiak, 2008, s. 28). Planując uczenie się we współpracy, nauczyciel

bierze pod uwagę fakt, że aktywne zaangażowanie uczniów w proces wymiany społecznej wymaga zapewnienia równowagi pomiędzy podstawowymi elementami wyznaczającymi strefę uczestnictwa, jakimi są:

- wyzwania stawiane przed uczniami, tzn. problemy, które uważane są przez nich za ważne i atrakcyjne, a jednocześnie warte zaangażowania;
- przekonanie uczniów o możliwości wykorzystania swojej wiedzy, doświadczenia, umiejętności, intuicji oraz znajomości strategii w trakcie rozwiązywania zadań, a także przekonanie, że podjęta przez nich inicjatywa przeobrazi jakiś fragment rzeczywistości, będzie stanowiła źródło zmian;
- powiązania rozumiane jako odczuwane poczucie wsparcia zarówno ze strony osób znaczących, jakimi są rodzice i wychowawca, ale również innych ludzi, instytucji, organizacji, które współuczestniczą w danym przedsięwzięciu (Brzezińska-Hubert, Olszówka, 2007, s. 19). W tym kontekście nauczyciel, organizując sytuacje edukacyjne, planuje wykorzystanie potencjału dziecka. Jako tzw. „wrażliwy dorosły” odpowiednio formułuje zadania stawiane dzieciom tak, aby nie wykraczały dalej niż jeden krok ponad to, co już dziecko potrafi wykonać samodzielnie, jest zainteresowany zrozumieniem punktu widzenia dziecka, prowokuje konflikty poznawcze, stosuje specyficzne strategie edukacyjne (Schaffer, 2005, s. 226).

Podsumowując, w modelu uczenia się we współpracy nauczyciel pełni funkcję lidera wspólnoty uczących się. Głównym jego zadaniem jest

wspólne wypracowanie zbioru reguł i zasad obowiązujących członków wspólnoty oraz czuwanie nad ich przestrzeganiem, podejmowanie strategicznych dla grupy oraz jej członków decyzji, budowanie partnerstwa i kultury włączającej, zapewnienie systemu wsparcia, partnerskiej komunikacji i współpracy. Nauczyciel przestaje być jedynie specjalistą w danej dziedzinie, a staje się ekspertem w tworzeniu społecznego środowiska uczącego (Nowak, 2015, s. 44).

Brak wiary nauczycieli w możliwości i samodzielność poznawczą dzieci może stanowić barierę w wykorzystaniu w praktyce szkolnej potencjału uczenia się we współpracy w edukacji klas początkowych.

Projektowanie i realizacja pracy grupowej dzieci jako obszar działań nauczycieli

Zdaniem H. R. Schaffera (2005) interakcje rówieśnicze w sytuacjach poznawczych mogą przyjąć dwie formy:

- wspólnego uczenia się (współpraca rówieśnicza), które ma miejsce wtedy, gdy dzieci będące na tym samym poziomie pracują razem w parach lub

w grupach, dzielą się własnymi próbami patrzenia na problem, wspólnie dochodzą do rozwiązania;

- tutoringów rówieśniczego.

Istotę tutoringów upatruje się w tym, że zakłada on pewien rodzaj nierówności między uczniami w zakresie doświadczenia, wiedzy, umiejętności i kompetencji. Rodzi to sytuacje, kiedy jedna strona ma coś, czego nie ma druga, ale gdy są postawione przed wspólnym zadaniem, razem dysponują zasobami, by sobie z nim poradzić. Nierówności między uczniami wynikają z różnic w ich doświadczeniu życiowym, a te z kolei wiążą się z tym, ile i jakich okazji do uczenia się tworzyli im wcześniej rodzice oraz nauczyciele przedszkolni i szkolni. Tutoring zakłada również, że uczniów łączy pewien rodzaj bliskości, związany z wiekiem i rodzajem doświadczeń, w szczególności wspólne systemy znaczeń oraz podobne sposoby rozumienia i przeżywania świata. Dzięki tym podobieństwom rówieśnicy mają większe możliwości i kompetencje we wzajemnym rozumieniu się, także rozumieniu tego, czego nie rozumieją, a więc i we wzajemnym nauczaniu się i uczeniu oraz pomaganiu sobie. W rezultacie obie perspektywy ujmowania jakiegoś problemu – nauczyciela i uczniów – mogą się uzupełniać, wzbogacać czy korygować, tworząc w efekcie pełniejszy obraz poznawanego zjawiska i prowadząc do jego lepszego zrozumienia (Appelt, Matejczuk, 2013, s. 21–30). Biorąc pod uwagę wymienione wyżej zalety tutoringów, w ostatnich latach podkreśla się potrzebę jego stosowania w procesie uczenia się na wszystkich etapach kształcenia.

Najczęściej jednak stosowaną przez nauczycieli organizacyjną formą uczenia się we współpracy pozostaje współpraca dzieci w grupach. H. Czarniawski wskazuje na różnicę pomiędzy współpracą a współdziałaniem. Autor pisze:

współpraca stanowi jeden z rodzajów współdziałania. Każda współpraca jest współdziałaniem, ale nie każde współdziałanie jest współpracą. Współdziałanie należy rozumieć wyłącznie jako wzajemną pomoc, współpraca natomiast będzie zespołem czynności społecznie użytecznych, wykonywanych względnie trwale. Możemy o niej mówić, gdy przynajmniej dwie osoby, pozostając w bezpośrednim kontakcie, wykonują czynności zmierzające do wspólnego celu (Czarniawski, 2002, s. 30).

Zdaniem J. Kosz (2009, s. 107–118) miejsce i zadania nauczyciela podczas podejmowania przez uczniów pracy w małych zespołach są różnorakie i ściśle nastawione na osiągnięcie celu, jakim jest właściwie pojmowane współdziałanie. Nie wystarczy, że nauczyciel stworzy grupy, przydzieli uczniom zadania i nakaze im pracować wspólnie. Jeśli nie zostaną oni wcześniej nauczeni, na czym polega współpraca i jak powinna przebiegać, wskazówki nauczyciela „zróbcie to wspólnie, pracujcie razem” będą tylko jego niespełnionym pragnieniem. Uczniowie nigdy nie nauczą się współdziałać, a nauczyciel nigdy nie będzie przez nich

postrzegany jako wzór tegoż modelu kształcenia. W praktyce szkolnej nauczyciele koncentrują się na walorach społecznych pracy grupowej, wśród których wymienia się: zaspokajanie potrzeby kontaktu z rówieśnikami, uczenie się samodzielności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych, rozwiązywanie konfliktów drogą pertraktacji i uzgodnień, nabywanie poczucia własnej wartości i wiary we własne możliwości itd. (Pawlak, 2009, s. 89–90). Rolą nauczyciela jest natomiast nie tylko organizacja fizycznego i społecznego środowiska uczenia się, ale nade wszystko „modelowanie stosunku uczniów do uczenia się” (Filipiak, 2008, s. 45–46). Przeprowadzone przez mnie w ramach badań własnych (w szkołach podstawowych na terenie województw śląskiego i małopolskiego) analizy sytuacji edukacyjnych występujących na zajęciach zintegrowanych wskazują, że podejmowane działania nauczycieli w zakresie projektowania i realizacji pracy grupowej uczniów rozumianej jako forma uczenia się we współpracy mają charakter pozorny, tzn. „u podłoża takich działań znajduje się przede wszystkim brak zgodności między tym, co nauczyciele zakładają, a tym, co rzeczywiście się realizuje” (Lutyński, 1990, s. 116). Mimo że praca grupowa dzieci wystąpiła w ramach każdego z obserwowanych 54 bloków dnia (w przypadku 31 bloków 2–3-krotnie), a zakładane cele zajęć związane z jej stosowaniem odnosiły się w przypadku większości zajęć (46 przypadków) do poznawczych doświadczeń dzieci, to nauczyciele najczęściej podejmowali jednak następujące działania:

- podział dzieci na jednorodne grupy;
- podanie, przypomnienie dzieciom norm współpracy w grupie;
- podanie grupom zadań do wykonania;
- stawianie przed uczniami zadań o charakterze zamkniętym;
- przydział ról dzieciom w zespole;
- podanie instrukcji pracy nad zadaniem;
- nadzorowanie pracy grupowej – nadmierna ingerencja w pracę grupy dzieci;
- uniemożliwianie dzieciom swobodnego wypowiedzania się i wymiany myśli;
- kontrola wyników pracy grupowej bez udziału uczniów;
- brak zachęcania uczniów do refleksji nad przebiegiem i wynikami pracy grupowej w wymiarze indywidualnym i grupowym.

Wymienione wyżej działania świadczą o braku zrozumienia przez badanych nauczycieli istoty uczenia się we współpracy w ramach pracy grupowej. Na obserwowanych zajęciach dzieci nie miały wpływu na planowanie pracy, jej przebieg oraz ocenę efektów. Znacznie rzadziej działania nauczycieli związane z organizowaniem pracy grupowej uczniów miały charakter sprzyjający budowaniu wspólnoty uczenia się (tabela).

Tabela. Działania inicjowane i wykonywane przez nauczycieli w związku z pracą grupową dzieci sprzyjające uczeniu się we współpracy

Typy działań nauczycieli	Liczba zajęć	Odsetek N=54
Tworzenie warunków do współudziału dzieci w podziale na grupy i doborze ról	12	22,2
Wspólne ustalanie z uczniami norm pracy grupowej	15	27,8
Umożliwienie dzieciom samodzielnego dokonania doboru zadań do wykonania w grupie	12	22,2
Proponowanie dzieciom zadań otwartych	18	33,3
Wspieranie dzieci w projektowaniu pracy w grupach	9	16,7
Zachęcanie dzieci do wymiany myśli, rozmów w trakcie pracy nad zadaniem, dzielenia się tym, co wiedzą	21	38,9
Tworzenie warunków do dokonywania przez dzieci ewaluacji wykonania zadań	23	42,6
Zachęcanie dzieci i tworzenie sytuacji do wykorzystywania zdobytej wiedzy i nowych doświadczeń podczas realizacji podobnych lub tych samych zadań	14	25,9

Źródło: badania własne.

W odróżnieniu od wcześniej wymienionych działania nauczycieli ujęte w tabeli 1 miały charakter wspierający dzieci w podejmowaniu prób projektowania pracy w grupach, a następnie jej realizacji z poczuciem sprawstwa i wpływu na jej przebieg i efekty. Dzieci wspierane przez nauczycieli dokonywały ewaluacji wykonanych zadań, wartościowały jakość wykonanej pracy oraz rozmawiały nad przyczynami sukcesu lub porażki. Towarzyszyła temu refleksja nad swoim indywidualnym udziałem w pracy grupowej i umiejętnością współpracy w grupie. Uczniowie mieli możliwość podzielenia się swoimi przemyśleniami z nauczycielem i rówieśnikami, a także mieli sposobność wysnucia wniosków odnoszących się do dalszej pracy i rozwoju, m.in. podczas realizacji podobnych lub tych samych zadań.

Niepokozi jednak fakt, że w ramach większości zajęć zintegrowanych praca grupowa jako forma organizacyjna kształcenia nie stanowiła przestrzeni uczenia się we współpracy. Podobnie z badań przeprowadzonych przez B. Pawlak (2009, s. 50–71) nad pracą grupową uczniów w kształceniu zintegrowanym wynika, że w mniemaniu nauczycieli samo postawienie dzieci w sytuacji konieczności pracy zespołowej jest wystarczającym zabiegiem wspierającym rozwój ich umiejętności współpracy i nabywania doświadczeń poznawczych. Podobnie jak w przypadku omawianych wcześniej badań, na obserwowanych przez autorkę artykułu zajęciach dominowały zadania zamknięte stawiane przez nauczycieli i brak było

okazji do aktywnego słuchania, negocjowania i wyciągania wspólnie wniosków przez dzieci. Tymczasem, jak pisze R. Michalak,

Praca w grupach rówieśniczych ułatwia uczniom sprecyzowanie wiedzy [...]. W grupie uczniowie w większym stopniu skłonni są podejmować ryzykowne wyzwania, rozwiązywać bardziej skomplikowane problemy. Uczenie się kooperatywne sprawia, że uczniowie wzajemnie się wspierają, budują rusztowanie, co jest szczególnie cenne w sytuacjach, z którymi stykają się po raz pierwszy (Michalak, 2004, s. 195).

Przedstawione wnioski korespondują także z wynikami badań dotyczących socjalizacji na lekcjach w klasach początkowych przeprowadzonych przez M. Nowicką (2010, s. 390), z których wynika, że uczestnictwo w praktykach socjalizacyjnych na lekcjach zmierza do „wytwarzania” ucznia podporządkowanego dominacji władzy, o niezbyt rozbudowanych potrzebach i wymaganiach, niewyróżniającego się, przeciętnego, działającego według ujednoliconego wzorca, niezbyt mądrego i zinfantylizowanego. Uzyskany w wyniku przeprowadzonych badań obraz pracy grupowej jako organizacyjnej formy uczenia się we współpracy zdecydowanie odbiega od postulowanego współcześnie modelu edukacji podmiotowej, transformatywnej, w którym „dziecko postrzegane jest jako działający aktor społeczny, wyjątkowy, złożony i jednostkowy, niepowtarzalny podmiot konstruujący swoją indywidualność i społeczne relacje i sieci społeczne” (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 108).

Podsumowanie

Istota uczenia się we współpracy, rozumianego przez jednych jako model uczenia się (Joyce, Calhoun, Hopkins, 1999), przez innych zaś jako strategia kształcenia (Nowicka, 2005), metoda nauczania czy forma organizacyjna pracy lekcyjnej (Kruszewski, 1999; Fischer, 1999), sprowadza się do „uwolnienia” w toku interakcji między podmiotami edukacji synergii, dzięki której są oni w stanie wspólnie opanować znacznie większy zakres wiedzy i umiejętności niż indywidualnie. Tak rozumiane uczenie się zmierza do realizacji wizji człowieka autonomicznego, rozumianego jako

samodzielny podmiot refleksji nad sobą, światem i kulturą, który umie sobie skutecznie radzić nie tylko z własnym dostatnim utrzymaniem się, ale potrafi współpracować z innymi i współdziałać dla dobra wspólnego, rozwiązywać dylematy moralne własne i problemy społeczności, w których żyje, jest aktywnym uczestnikiem i współtwórcą kultury, potrafi nieustannie uczyć się i pracować nad swoim rozwojem (Kwieciński, 2013, s. 22).

Z przeprowadzonych badań wynika, że praca grupowa organizowana jest stosunkowo często na zajęciach w klasach początkowych, ale nauczyciele nie wykorzystują tkwiących w niej możliwości związanych z budowaniem wspólnoty uczenia się. Przede wszystkim uczniowie nie mają możliwości swobodnego dzielenia się wiedzą i doświadczeniami. Nadmierna ingerencja nauczycieli w organizację, przebieg i ewaluację efektów pracy grupowej sprawia, że uczniowie pozbawieni są samodzielności myślenia i działania. Możliwości zmiany praktyki edukacji wczesnoszkolnej – opartej w znacznej mierze na traktowaniu przez nauczycieli pracy w grupach jako formy organizacyjnej nauczania, którą „wypada” zastosować w ramach każdego zajęcia zintegrowanych, bez właściwego zaplanowania jej przebiegu i wykorzystania w rozwoju poznawczym dzieci – tkwią przede wszystkim w modyfikacji sposobu myślenia nauczycieli o potencjale uczenia się dziecka w młodszym wieku szkolnym. Stanowi to ważne wyzwanie stojące przed uczelniami wyższymi kształcącymi i doksztalającymi nauczycieli, ponieważ „praca nauczyciela to z pewnej perspektywy ciąg nieustannego przyjmowania założeń i ich weryfikacji” (Dylak, 2010, s. 63). Chodzi zatem o to, aby uświadomić nauczycielom i kandydatom do zawodu nauczyciela, że wdrażanie idei uczenia się we współpracy od najniższych etapów kształcenia pozwala dzieciom lepiej zrozumieć wpływ własnego działania na swój proces uczenia się i uczenie się innych.

Bibliografia

- Appelt K., Matejczuk M. (2013), *Tutoring rówieśniczy – stara metoda na nowo odkrywana*, „Psychologia w Szkole” nr 5, s. 1–3.
- Bałachowicz J. (2015), *Zmiany współczesnych kontekstów edukacji dziecka*, [w:] *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*, red. J. Bałachowicz, K. Vindal Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska, Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 11–62.
- Bałachowicz J., Witkowska-Tomaszewska A. (2015), *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości: studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Bruner J. S. (1966), *W poszukiwaniu teorii nauczania*, PIW, Warszawa.
- Brzezińska A. (1993), *Wspomaganie rozwoju*, „Edukacja i Dialog” nr 5, s. 26–29.
- Brzezińska-Hubert M., Olszówka A. (red.), (2007), *Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu, cz. 1: Uczestnictwo młodzieży*, Fundacja Systemu Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Corsaro W. A. (2015), *The Sociology of Childhood*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Czarniawski H. (2002), *Współdziałanie potrzebą czasu*, Norbertinum, Lublin.
- Dylak S. (2010), *Kształtowanie (się) pedagogicznej wiedzy nauczycielskiej – w procesie stawiania się i bycia nauczycielem – epitafium*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Zając-Urbaniak, K. J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 63–78.

- Filipiak E. (2008), *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 17–34.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E. (red.), (2015), *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji. Raport tematyczny z realizacji projektu*, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio | klonowski.eu |, Bydgoszcz.
- Filipiak E., Szymczak J. (2014), *Edukacja szkolna. Środkowy wiek szkolny*, [w:] *Niezbędnik dobrego nauczyciela*, Seria III: *Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania*, t. 4, red. A. Brzezińska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Fischer R. (1999), *Uczymy, jak się uczyć*, WSiP, Warszawa.
- Jabłoński S., Wojciechowska J. (2013), *Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji*, „Studia Edukacyjne” nr 27, s. 43–63.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D. (1999), *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa.
- Kosz J. (2009), *Współdziałanie w szkole – oczekiwanie i potrzeba współczesnej praktyki edukacyjnej*, „Forum Dydaktyczne” nr 5–6, s. 107–118.
- Kruszewski K. (red.), (1999), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2013), *Edukacja wobec opóźnienia kulturowego*, „Nauka” nr 1, s. 19–30.
- Lutyński J. (1990), *System dogmatycznego autorytaryzmu i jego tendencje rozwojowe (ze szczególnym uwzględnieniem roli działań pozornych i ukrytych)*, [w:] *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, red. J. Lutyński, PIW, Warszawa, s. 121–173.
- Michalak R. (2004), *Charakterystyka aktywizującej strategii kształcenia*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 124–136.
- Nelson K. (2007), *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Nowak J. (2015), *Edukacja wczesnoszkolna – w stronę modelu partycypacyjnego*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1, s. 42–50.
- Nowicka M. (2005), *O dziecięcym uczeniu się we współpracy*, [w:] *Zreformowana wczesna edukacja. Od refleksji ku działaniom praktycznym*, red. M. Nowicka, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 105–120.
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – koncepcje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Pawlak B. (2009), *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy. Badania. Rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo UP, Kraków.
- Puślecki W. (2007), *Kontrowersje wokół wspierania rozwoju ucznia*, [w:] *Edukacja alternatywna. Postulaty – projekty – innowacje*, t. 1: *Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Sajdak A. (2008), *Edukacja kreatywna. Współczesne polskie dyskursy*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Sajdak A. (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Schaffer H. R. (2005), *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Smykowski B. (2003), *Gotowość do organizowania współpracy rówieśniczej*, [w:] *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*, red. A. I. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań, s. 85–103.
- Wygotski L. S. (1989), *Myślenie i mowa*, przekł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa.

Edyta Ćwikła

Przykład oceniania kształtującego w edukacji wczesnoszkolnej jako element motywowania ucznia do nauki

Wprowadzenie

Obecnie coraz częściej interesująca staje się koncepcja rozważań teoretycznych i przystępowania do badań empirycznych w sferze refleksyjnego namysłu nad podejmowaniem zmian w ocenianiu małego dziecka, które stając przed nauczycielem, „ma zezwolenie na bycie dzieckiem, a nie od razu uczniem” (Taraszkiewicz, 2010, s. 32). Nie chodzi tu o „produkowanie małych chodzących encyklopedii, lecz doprowadzenie do tego, by uczeń zaczął samodzielnie myśleć [...] i aktywnie uczestniczyć w procesie dochodzenia do wiedzy” (Bruner, 1974, s. 108–109). Twierdzenie to kieruje uwagę nauczyciela na krytyczne spojrzenie ku poszerzeniu wiedzy i umiejętności ucznia poprzez odpowiednie ocenianie. Wobec powyższej tezy zasadne wydaje się podjęcie namysłu nad kształtem zmian w ocenianiu wczesnoszkolnym.

Zadaniem niniejszego opracowania jest próba wprowadzenia w problematykę wykorzystania oceniania kształtującego w praktyce szkolnej. Zaznaczam, że nie da się przedłożyć w tym artykule wszystkich treści związanych z podejmowanym zagadnieniem z literatury obco- i polskojęzycznej. Szczegółowe ich opisy można znaleźć w pracach wielu pedagogów (D. Sterna, M. Harmin, M. Fullan), do których odsyłam zainteresowanych czytelników. W tekście zamierzam dotknąć wybranych aspektów założeń oceniania kształtującego i dokonać próby ich osadzenia w praktyce szkolnej.

Podjęty problem wpisuje się w dyskusję o ocenianiu toczące się wokół zmian w Ustawie o systemie oświaty z 2015 roku (Dz.U. z 2015 r., poz. 357), które dały impuls do przyjrzenia się procesowi oceniania w edukacji wczesnoszkolnej. W ustawie tej wskazano możliwość oceniania bieżącego w postaci oceny opisowej.

Zmiana ta pozostawiła decyzje dotyczące oceniania bieżącego w gestii szkół, dlatego też w klasach I–III możemy spotkać się z różnymi rodzajami oceniania bieżącego, które wynikają z wewnątrzszkolnego systemu oceniania. W ocenianiu bieżącym przeważają: oceny cyfrowe, punkty, litery czy symbole graficzne, które szybko nabrały znaczenia stopni szkolnych. To doprowadziło do obniżenia funkcji oceny (Szyling, 2009, s. 88) i można odnieść wrażenie, że praktyka szkolna zgubiła sens oceniania opisowego, którego najważniejszym celem powinno być wzmacnianie podmiotowości ucznia.

Ustawa wskazuje, że w statucie szkolnym muszą się znaleźć zapisy oceniania bieżącego pomagającego uczniom się uczyć, czyli przekazujące im informację o tym, co zrobili dobrze, a nad czym i w jaki sposób muszą jeszcze popracować.

W relacjach między nauczycielem i uczniem w ocenianiu bieżącym powinna pojawić się właśnie ocena opisowa mająca charakter oceny kształtującej, wspomagającej proces uczenia się poprzez przekazanie uczniowi informacji pomagającej się uczyć.

Ocenianie w klasach I–III

Wiadomo, że ocenianie za pomocą stopni, znane i praktykowane od dawna, spotkało się z ostrą krytyką psychologów i pedagogów (Misiorna, Michalak, 2011, s. 423). Okazuje się, że oceny budzą w uczniach strach, nakłaniają do rywalizacji i ograniczają ich myślenie twórcze, zamiast unaocnić stan wiedzy dziecka. Jest to szczególnie istotne w przypadku dzieci z klas I–III, które dopiero zaczynają naukę.

Dla dziecka na tym etapie rozwoju ważne jest, aby dowiedzieć się, w jaki sposób można się uczyć. Oceny stopniowe nic mu nie mówią, dlatego w 1999 roku (Dz.U. z 1999 r. Nr 41, poz. 413) wprowadzona została ocena opisowa końcoworoczna, a w 2004 roku śródroczna ocena opisowa. Mimo tych nowości w systemie oceniania nic się nie zmieniło, ponieważ uczniowie otrzymywali oceny opisowe dopiero po zakończeniu pierwszego i drugiego semestru nauki, nie mogli więc skorzystać z nich w praktyce.

Powtórnie zatem podjęto zagadnienie nowelizacji ustawy oświatowej. W związku z tym zawiązała się koalicja rodziców „Dziecko bez stopni”, która postulowała, żeby w klasach I–III nauczyciele przekazywali dzieciom informacje zwrotne usprawniające ich proces uczenia się. Stanowisko poparł również Komitet Psychologii PAN.

A. Kamza (2014, s. 7) zwróciła uwagę na to, że okres edukacji wczesnoszkolnej jest czasem następowania znaczących zmian w życiu dziecka, „niesie za sobą nowe zadania rozwojowe, których zrealizowanie jest niezbędne z punktu widzenia zdolności do podejmowania nowych ról społecznych, wykształcenia poczucia własnej wartości oraz skuteczności działania w przyszłości”. Ocena, która reali-

zuje wszystkie te funkcje, to ocena opisowa mająca charakter oceny kształtującej, tj. ocena rozwojowa. Polega ona nie tylko na ocenie śródrocznej i końcoworocznej, ale również na ocenie bieżącej, która dzięki określonym kryteriom osiągnięcia celu pozwala uczniowi rozpoznać, co zrobił dobrze, co i jak ma poprawić i jak się dalej uczyć.

Ocenianie zajmuje bardzo ważne miejsce w procesie nauczania. Badania naukowe pokazują, że informacja zwrotna to istotna część każdego efektywnego i systematycznego procesu nauczania i uczenia się (Timperley, 2013, s. 402), a także ważne działanie nauczyciela, bardzo mocno wpływające na osiągnięcia edukacyjne uczniów (Hattie, 2008, s. 173–178). Dlatego prowadzone przez nauczyciela ocenianie rozwojowe efektów własnego nauczania to inny ważny punkt jego pracy, który przekłada się na znaczące polepszenie wyników uczniów (Hattie, 2008, s. 181).

Myślę, że w tym miejscu warto zadać pytanie, dlaczego stopnie nie są dobrym i motywującym sposobem oceniania dzieci w klasach I–III. Uczniom potrzebne są informacje dotyczące tego, czego mają się uczyć oraz co się dzieje z ich procesem nauki – co zrobili dobrze, co i w jaki sposób powinni poprawić oraz jak mają się dalej uczyć – tutaj potrzebna jest wskazówka, co mają zrobić w przyszłości, żeby było lepiej. Oceny sumujące w postaci stopni nie zawierają tych informacji, dlatego utrudniają proces nauki.

Oceny sumujące są rutynową praktyką, stosowaną w celu grupowania uczniów pod względem opanowanej wiedzy. Najważniejsze jest tutaj opanowanie danej ilości materiału i odtworzenie go. Obecnie oceny wciąż funkcjonują jako narzędzie grupujące uczniów pod względem stopnia opanowania zadanego materiału, a często też wpasowania się w klucz odpowiedzi.

Pojęcie standaryzacji w szkole

Władze oświatowe, chcąc mieć kontrolę nad szkołami, wprowadziły zbiór narzędzi porównujących ze sobą wyniki osiągnięć poszczególnych placówek. Nasze wejście do Unii Europejskiej doprowadziło do rozpowszechnienia zjawiska standaryzacji w szkołach. B. Niemierko (2002, s. 118) rozumie ją jako „ograniczenie dowolności określonego działania do pewnej liczby typowych procedur i wyników”. Termin ten wpisał się w pedagogikę, a tym samym w obszar wczesnej edukacji.

Praktyka szkolna pokazuje, że symbolem standaryzacji jest „test”, czyli narzędzie, za pomocą którego bada się wiadomości i umiejętności danej osoby. Wyniki testów służą sporządzeniu wyników dla badanej grupy. Często wyniki osiągnięte przez jedną osobę są porównywane z celami nauczania, jakie powinna ona osiągnąć, albo z wynikami innych osób z grupy.

Przykładem takiego testu w edukacji wczesnoszkolnej jest Ogólnopolski Sprawdzian Kompetencji Trzecioklasisty z Operonem. Jest on dobrowolny, bezpłatny i ma charakter wyłącznie badawczy. Głównym celem jest wsparcie nauczycieli i dyrektorów w uzyskaniu dodatkowych informacji na temat poziomu wiadomości i umiejętności uczniów kończących klasę trzecią. Placówki biorące udział w takich badaniach otrzymują raporty opisujące wyniki uczniów, klas, szkoły i wskazówki do dalszej pracy z uczniami. Pojawia się tutaj sumująca ocena punktowa ucznia, klasy i całej szkoły. Punkty otrzymywane są za opanowanie materiału, a nie za bycie twórczym, dociekliwym czy spostrzegawczym, co powoduje, że z czasem wiele dzieci dostosowuje się do systemu nauczania i mniej żarliwie podchodzi do poznawania świata.

Jak to wygląda w praktyce szkolnej? Po co po testach odbywa się porównywanie szkół w obrębie województwa lub innych województw? Czy to służy indywidualizacji? Przecież indywidualizacja nauczania jest dopasowaniem metod, treści i środków dydaktycznych do indywidualnych cech ucznia (Rafał-Łuniewska, 2014, s. 10). W związku z tym nauczyciel powinien podchodzić do każdego dziecka indywidualnie. Najważniejszym celem staje się tu traktowanie każdego ucznia jako odrębnej jednostki i uznanie jej indywidualności.

Ocenianie wspierające rozwój ucznia

Takie podejście do ucznia pozwala nauczycielom na poszukiwanie nowych rozwiązań w odniesieniu do danej klasy i poszczególnych uczniów. Relacje nauczyciela z uczniami mają wpływ na jego postępy w nauce. Dlatego ważna wydaje się nowa wizja wychodząca z założenia, że wszystkie dzieci są „specjalne” w swojej indywidualności i wyjątkowości (Rafał-Łuniewska, 2014, s. 4). Słowo „specjalne” określa dziecko, które zasługuje na indywidualne pochylenie się nad nim. Rozwojowe dla dzieci może okazać się właśnie ocenianie opisowe mające charakter oceniania kształtującego, które określam jako „ocenianie wspierające rozwój ucznia”. Konstruktywistyczna wizja edukacji opiera się na tworzeniu relacji, więzi z uczniem i reagowaniu na jego potrzeby, zwątpienia czy dylematy. A to właśnie „ocenianie wspierające rozwój ucznia” jest podążaniem za nim, wspieraniem jego rozwoju i motywowaniem go do dalszej pracy.

Od momentu wprowadzenia oceny opisowej do polskiej szkoły powinna ona zmienić swoją rolę – odnosić się do rozwoju ucznia, pokazywać, jak daleko jest dziecko w odniesieniu do swoich możliwości, jakie zmiany się w nim dokonują, jakie jest ich tempo i dynamika (Brzezińska, Misiorna, 1998, s. 13). Bieżące ocenianie opisowe nie jest najnowszym rozwiązaniem. W szkołach pojawiło się już wiele lat temu, lecz niestety nadal nie jest popularne. Wskazują na to liczne publikacje. Pisała o tym G. Szyling, która zwracała uwagę, że ocenianie kształtujące powin-

no być integralnie wpisane w proces kształcenia i silnie określane przez kontekst interpersonalny i potrzebę dialogu między nauczycielem a uczniem (Szyling 2008, s. 23). Przecież szkoła ma być miejscem konstruowania świata społeczno-kulturowego w toku interakcji, w których dziecko uczy się poczucia siebie „samego” i siebie „z innymi” (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 165). To budowanie swojej indywidualności jest wplecione w codzienne praktyki społeczne, może odbywać się spontanicznie lub być zaplanowane przez nauczyciela (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 165), np. w ocenianiu szkolnym.

Motywacja do nauki

Jako że najważniejszym celem systemu oceniania powinna być pomoc uczniowi, najlepszą metodą jest przekazywanie informacji zwrotnych w formie oceniania kształtującego – rozwojowego, czyli mającego na celu monitorowanie, wskazywanie mocnych stron pracy ucznia oraz rozumienie, że błędy są po to, aby się uczyć; ma na celu wspomaganie go w procesie uczenia się. Nauczyciel stosujący ten rodzaj oceniania powinien codziennie przekazywać uczniom informacje na temat ich postępów w nauce i sposobu ich rozwoju. Bardzo ważna staje się tutaj motywacja. Termin ten „służy do opisu mechanizmów odpowiedzialnych za uruchomienie, ukierunkowanie, podtrzymanie i zakończenie zachowania” (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 219). Motywowanie dzieci do pracy i osiągnięcia sukcesu przybiera różne formy. Oparte są one na motywacji zewnętrznej i wewnętrznej. O motywacji zewnętrznej mówimy, gdy działanie jest realizowane ze względu na zewnętrzne wobec niego bodźce, mające być konsekwencją wykonywania tegoż działania lub jego skutecznego zakończenia (Łukaszewski, Doliński, 2000, s. 457). Są to zwykle nagrody lub kary płynące ze środowiska zewnętrznego. Natomiast motywacja wewnętrzna to skłonność podmiotu do podejmowania działania ze względu na samą treść aktywności (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 220). Oznacza to, że nagrodą będzie sukces w realizacji ćwiczenia czy samo jego wykonanie.

Motywacja może być „narzędziem władzy nauczyciela lub towarzyszyć delegowaniu kontroli działań do ucznia” (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 220–221). W edukacji wczesnoszkolnej trudno mówić o pojawieniu się u dzieci stałej motywacji wewnętrznej do uczenia się, ale użycie przez nauczycieli odpowiednich sposobów edukacyjnych wywołujących zainteresowanie, zaangażowanie i ekscytację w wyniku podejmowanych zadań będzie połączone z tą motywacją. Wykorzystywanie tego rodzaju motywacji, która odczuwana jest przez uczniów jako wewnętrzna, należy uznać za cenną metodę w mobilizowaniu dzieci do pracy oraz przyjmowaniu odpowiedzialności za swoje wyniki (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 221).

Każdy nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej musi pomóc dziecku w tworzeniu jego obrazu świata, udoskonalaniu treści już przez nie posiadanych i rozwijaniu nowych, potrzebnych w życiu umiejętności. W klasach I–III wiąże się to z formułowaniem stawianych uczniom celów zajęć, celów uczenia się, i przekazywaniem ich w sposób zrozumiały dla dzieci.

Czy taki sposób myślenia o motywowaniu uczniów przyjmują nauczycielki stosujące ocenianie kształtujące – rozwojowe? Co uważają za najważniejsze w motywacji dzieci do uczenia się, podejmowania wysiłku na rzecz własnego rozwoju?

Cele i przebieg badań

Moje badania miały na celu sprawdzenie, czym jest ocena kształtująca – rozwojowa dla nauczycieli. Zgodnie z konstruktywistyczną wizją edukacji, gdzie w proces nadawania znaczeń wpisany jest obszar interwencji dorosłego-eksperta (Klus-Stańska, 2008, s. 43), który nie podaje dziecku wiedzy „gotowej”, ale wyłącznie w formie podpowiedzi zmuszających je do samodzielnego poszukiwania. Związane to jest z takim ukierunkowaniem działań ucznia, aby mógł on samodzielnie dochodzić do umiejętności i konstruować wiedzę we własnym umyśle (Meger, 2011, s. 40). Ocenianie jest bowiem związane z rozwojem dziecka.

Ocenianie kształtujące – rozwojowe opierające się na ideach konstruktywizmu rozbudza w dzieciach ciekawość i motywację do dalszej pracy. Rolą zaś nauczyciela jest tutaj stwarzanie możliwości kształcenia, dostarczanie różnych źródeł wiedzy i obserwacja samego procesu dochodzenia do wiedzy. W wyniku tego dzieci stają się samodzielne, uczą się autonomicznego sposobu poznawania otoczenia i samodzielnego radzenia sobie z różnymi strategiami.

W ocenianiu opartym na nurcie konstruktywizmu społecznego ważnym punktem jest interakcja, dlatego nauczyciel powinien organizować dzieciom zajęcia w grupach tak, aby nawzajem mogły pomagać sobie poprzez wspólne budowanie nowej wiedzy. „Kooperacja, w czasie której wiedza przekazywana jest innym uczestnikom procesu uczenia się, motywuje do współuczestnictwa w dialogu zarówno z samym nauczycielem, jak i z rówieśnikami i jest ważnym czynnikiem rozwoju intelektualnego dziecka” (Falkiewicz-Szult, 2014, s. 172). Wiąże się to z tym, że ocenianie kształtujące – rozwojowe jest podążaniem za uczniem i wspieraniem jego rozwoju.

Głównym zamierzeniem badań było rozpoznanie rozumienia pojęcia oceny kształtującej – rozwojowej przez nauczycieli wczesnej edukacji.

Główny przedmiot badań stanowiło rozumienie pojęcia ocena kształtująca – rozwojowa i z nim związanych obszarów analiz przez nauczycielki wczesnej edukacji. Badania miały charakter jakościowy i były tylko częścią przeprowadzonych szerszych badań.

W badaniach zastosowano kwestionariusz wywiadu i wybrano celowo grupę nauczycieli klas trzecich jednej z warszawskich szkół pracujących z ocenianiem kształtującym.

W czasie badań szukałam odpowiedzi na pytanie:

- Jak rozumieją ocenę kształtującą – rozwojową badane nauczycielki?

Zastanawiając się nad tym, w jaki sposób nauczycielki rozumieją ocenę, przeprowadziłam z nimi wywiad, którego jednym z elementów były pytania:

- Czym jest dla Pań ocena kształtująca – rozwojowa?,
- Czy i w jaki sposób ocenianie kształtujące – rozwojowe motywuje waszych uczniów do pracy?

Na pytanie: „Czym jest dla Pań ocena kształtująca – rozwojowa?” nauczycielki odpowiadały:

To jest bardzo dobra ocena, która pozwala rodzicom zapoznać się z tym, co dzieci umieją, czego się nauczyły, jakie są ich mocne i słabe strony, nad czym należy popracować. Jest to na pewno lepszy sposób oceniania niż stopniowy, gdyż stopień wszystkiego uczniowi nie przekaże. Taka ocena mówi dziecku, co potrafi, czego nie, nad czym musi jeszcze popracować, żeby było lepiej. Uczniowie sami oceniają siebie i innych – są odpowiedzialni za swój proces nauki.

To jest informacja, która powinna dotyczyć słabych i mocnych stron ucznia: czyli informacja, co robisz dobrze, co już opanowałeś, jakie umiejętności posiadasz, a nad czym jeszcze musisz popracować, jakie są twoje słabsze strony i nad czym jeszcze musisz się skupić. Dla mnie to nie jest tylko ocena stosowana na koniec pierwszego semestru i koniec roku szkolnego, to jest taka ocena bieżąca, którą stosuję na zajęciach, to jest informacja zwrotna na sprawdzianach, kartkówkach dla ucznia, żeby wiedział, nad czym musi popracować, gdyby dostał trójkę, to nic ta ocena za sobą nie niesie. Ocena kształtująca przekazuje mu takie informacje, musi być podana uczniowi w jego języku.

Dla mnie jest to informacja zwrotna dla dziecka i równocześnie jego opiekunów, żeby wiedzieli, nad czym ewentualnie mają ćwiczyć, albo jest po prostu pochwałą. Takie oceny jak: 5, 4, 3 niewiele mówią dzieciom, przychodzą do domu i nie wiedzą, po co są te oceny, co mają z nimi zrobić, pochwalić się rodzicom i co dalej..., a dziecko musi wiedzieć, po co się uczy oraz jak ma się uczyć, i właśnie ocenianie kształtujące dostarcza mu tych informacji.

Dla mnie jest to jeden z najlepszych sposobów oceniania, jeśli chodzi o wszystkie możliwe, dlatego, że wiem, co dziecko umie, czego nie umie i nad czym musi poćwiczyć i popracować, i to samo jest z dzieckiem, wie, co potrafi, i dostaje informację zwrotną – nad czym musi jeszcze popracować, żeby w przyszłości było lepiej.

W naszej szkole każdy nauczyciel wie, co to jest ocenianie kształtujące, bo pracujemy z nim w klasach I–III, to takie pomocne narzędzie pracy dla nauczyciela, bo na bieżąco może monitorować ucznia, a uczniom daje nowe możliwości nabywania samodzielnie wiedzy i konstruowania jej z rówieśnikami, nauczycielami. To, że uczniowie znają cel zajęć, są świadomi, co będzie podlegać ocenie, sprzyja ich większemu zaangażowaniu w zajęcia i chętnemu w nich uczestniczeniu.

Punktem wyjścia do analizowania tych wypowiedzi może być wskazana przez M. Foucaulta (1998, s. 144) kategoria wiedzy i władzy, wymuszająca uległość jednostki. Mimo że ocena należy do modelu dyscyplinarnego (Foucault, 1998, s. 76) i jest narzędziem tworzenia uzależnienia i kontroli szkolnej, władza w tym przypadku nie należy tylko do nauczyciela.

Warto w tym miejscu zadać pytanie: „Czy tę władzę posiadają tylko dorośli, czy mogą ją również posiadać dzieci?” (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 174). Cytowane wypowiedzi pokazują, że mimo potocznego myślenia, iż władzę oceniania ma tylko nauczyciel, okazuje się, że dziecko jako podmiot również ma wiedzę i, co najważniejsze, jest zdolne do „kierowania kierowaniem się” (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 174). Te nauczycielki dzieliły się władzą oceniania z dziećmi, przekazywały ją uczniom, aby uczyli się oni przejmowania refleksyjnej kontroli nad swoimi działaniami, samostanowienia o sobie i odpowiedzialności za podjęte działania.

A. Giddens, podobnie jak M. Foucault, zwrócił uwagę na paradoks władzy: z jednej strony władza polega na „kierowaniu cudzym kierowaniem”, a z drugiej zakłada wolność, samostanowienie o sobie, autonomię czy delegowanie władzy (Giddens, 2001, s. 162). „Wtedy społeczne konstruowanie podmiotowości nie niszczy podmiotu, a rozwija go jako refleksyjnego sprawcę działania, daje sposobności i narzędzia kulturowe do konstruowania swoich możliwości sprawczych, refleksyjności i swojej autonomii” (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 174).

Analizując wypowiedzi nauczycielek, możemy zauważyć, że dla nich ocenianie kształtujące jest codzienną praktyką. Stosowanie go zaczynają od określenia celów i kryteriów. Opisuując to w języku ucznia: „lepiej się uczyć, jeśli wiem, po co i czego mam się uczyć”. Planując swoje zajęcia, zawsze zastanawiają się, w jakim kierunku zmierzają ze swoimi uczniami, po co chcą ich nauczyć danej treści, do czego będzie im to przydatne oraz co uczniowie już potrafią w tym momencie.

Wszystkie nauczycielki mówiły, że aby uczeń osiągnął sukces, powinien wiedzieć, gdzie chce go zaprowadzić nauczyciel, tzn. znać cel swojej pracy. Ich zdaniem, jeśli uczeń od początku zajęć zna ich cel, to szybciej opanuje dany materiał. „Nauczyciel, dzieląc się «tajemnicą», czego uczeń ma się nauczyć, czyni go współodpowiedzialnym za cały proces i uświadamia mu, co dokładnie powinien

umieć” (Lewandowska, 2015, s. 22). To wzbudza jego aktywność na zajęciach i zaangażowanie, wzmacnia jego koncentrację i produktywność oraz zwiększa szansę na osiągnięcie sukcesu.

To od nauczyciela będzie zależało, czy podzieli się swoją władzą z uczniami i czy stworzy uczniom warunki do samooceny. Jeśli tak, to – podobnie jak badane nauczycielki – wprowadzi do swojej klasy element rozmyślań i refleksji, a uczniom pozwoli na wyrażanie wątpliwości dotyczących swoich ocen (Ćwikła, 2016, s. 109).

Na pytanie: „Czy i w jaki sposób ocenianie kształtujące – rozwojowe motywuje waszych uczniów do pracy?” nauczycielki odpowiadały:

Na pewno ocenianie kształtujące, stosowane w naszej szkole już od kilku lat, bardziej motywuje do nauki niż stosowane wcześniej ocenianie stopniowe. Najważniejsze jest to, że dzieci są chętne do pracy, bo nie boją się ocen stopniowych. W szkole pracujemy często metodą projektów – one uwielbiają tak pracować, nakręcają się wzajemnie – poszukują materiałów do tej pracy w różnych miejscach i wspólnie dochodzą do fantastycznych wniosków końcowych; wydaje mi się, że mając świadomość, że nie dostanę z danej pracy 2, 3, 4, to chętniej ją wykonuję i jestem bardziej zmotywowana, bo zależy mi na efekcie końcowym, pracy mojej grupy, a nie ocenie stopniowej.

Moim zdaniem to ocenianie bardzo motywuje uczniów do nauki. Patrzę na to na przykładzie oceny koleżeńskiej, często jak piszemy coś w zeszytach, np. opis jakiejś osoby, rzeczy, to dzieci same wpisują sobie pod tym opisem informację zwrotną: co zrobiłeś dobrze, co poszło ci gorzej, co musisz zrobić, żeby było lepiej. Bardzo lubią czytać to, co napisał im kolega/koleżanka, i rzeczywiście następnym razem stosują się do tych wskazówek. Czy to nie jest motywujące?

Oczywiście, że motywuje. Ja pracowałam ze zwykłym ocenianiem i mam porównanie, zwykle stopnie budziły w dzieciach lęk, bały się ich, bały się reakcji rodziców na złe stopnie, przy ocenianiu kształtującym każdy wie, że pracuje dla siebie, że jest odpowiedzialny za swój proces edukacyjny i jak nie będzie pracować, to nie będzie efektów. Jak to motywuje uczniów? Dzieciom po prostu chce się uczestniczyć aktywnie w zajęciach, brać odpowiedzialność za siebie, jak i kolegów. Dzieci, odwołując się do już posiadanej wiedzy, analizują problemy, które się pojawiają i poszukują nowych sposobów ich rozwiązania. Nie boją się błędzić, podawać złych odpowiedzi, bo wiedzą, że w ten sposób się uczą.

Tak, motywuje. Jestem tego pewna. To ocenianie angażuje dziecko w proces uczenia, sprawia, że dziecko zaczyna rozumieć, dlaczego się uczy i czego potrzebuje do osiągnięcia celu. Ocena stopniowa etykietuje uczniów na lepszych i gorszych, często też demotywuje do pracy, a przecież w klasach I–III są na to za mali, nie można ich nakłaniać

do uczenia się za stopnie, bo to może zaważyć na ich późniejszym nastawieniu do nauki. Moim dzieciom chce się pracować, bo wiedzą, po co to robią i czemu to ma służyć. Lubią dostawać informacje zwrotne, jeżeli są pisemne, to czytają sobie je nawet po kilka razy i komentują, że następnym razem to poprawią i będzie lepiej.

Bardzo motywuje. Wszystkie elementy oceniania kształtującego: cel zajęć, nacobezu, informacja zwrotna, ocena koleżeńska, samoocena są bardzo ważne dla dzieci, one wiedzą, co mają robić, nie ma wyścigu szczurów, nikt nie walczy o stopnie, tylko często robimy coś wspólnie, pracujemy nad projektami, uczniowie widzą, że wspólnymi siłami, mając informacje, jak to zrobić, można wiele osiągnąć. To ocenianie pomaga uczniom rozwijać myślenie i uczenie się ze zrozumieniem, co będzie im potrzebne w dalszym życiu.

Zdaniem tych nauczycielek ocena kształtująca ma osobisty sens dla uczniów. Dzięki tej ocenie dzieci wiedzą, że uczą się dla siebie, żeby zdobywać nowe wiadomości, a co za tym idzie – nauka, po to, aby wiedzieć więcej i wykorzystywać zdobytą wiedzę w przyszłości. Ocena kształtująca opiera się na refleksji uczniów nad sobą i swoim procesem uczenia, a to wpływa na nich motywująco.

Uczniowie nie czują się jednymi z wielu, ale jednostkami wyjątkowymi. Jak twierdzą nauczyciele, najbardziej motywuje ich do pracy:

- uznanie – dla dzieci jest to bardzo ważne, nic nie motywuje do nauki tak jak pochwała nauczyciela;
- osiągnięcia – dzieci czują ogromną satysfakcję po tym, jak uda im się osiągnąć wyznaczony cel i zrealizować zadanie;
- rozwój osobisty – poczucie zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, stawania się coraz lepszym, to dzięki temu się rozwijamy;
- własna siła – poczucie kontroli i odpowiedzialności za swój proces uczenia się, dochodzenia do wiedzy;
- wysokie poczucie własnej wartości – wszyscy są wyjątkowi, nie ma słabych, wspólnie dążymy do realizacji określonego celu;
- rozwój osobisty – poczucie zdobywania nowej wiedzy, umiejętności, doświadczeń, bycia coraz lepszym wpływa na nasz rozwój;
- zgrana grupa rówieśnicza – zazwyczaj jest głównym czynnikiem zadowolenia bądź niezadowolenia z wykonywanej pracy.

Aby elementy te pojawiły się na zajęciach, trzeba pracować z ocenianiem kształtującym i właśnie taka szkoła, w której stosuje się ocenę opisową, jest wspa-
niałym przykładem na to, że można pracować tak, aby one się pojawiły.

Ocenianie opisowe mające charakter oceniania kształtującego może początkowo być trudne dla nauczycieli, ale niesie za sobą cenne dla niego informacje. Komitet Psychologii PAN, uzasadniając odejście od stopni na rzecz oceny kształtującej w oce-

nianiu bieżącym, zwrócił uwagę na to, że ocenianie kształtujące: pomaga nauczycielowi w dobieraniu trafnych metod wspomagania rozwoju dzieci, szczególnie w zakresie taktyki uczenia się, metod pomocy w sytuacjach, gdy dziecko napotyka trudności w uczeniu się, oraz metod rozwijania ich uzdolnień i talentów (Sterna, 2015, s. 15).

W uzasadnieniu czytamy, że ocena ze strony nauczyciela jest prorozwojowa, ale tylko wtedy, gdy dostarcza dziecku informacji pomagających się uczyć, a więc gdy:

- umożliwia mu zrozumienie, co robi dobrze, a co źle;
- pozwala na uświadomienie i zrozumienie istoty popełnianych błędów;
- wskazuje kierunek poprawy;
- wskazuje, w czym dziecko jest kompetentne, co osiągnęło dzięki swojemu wysiłkowi.

Taki sposób oceniania jest bardzo ważny dla dziecka, gdyż wzmacnia jego obowiązkowość i pracowitość, buduje jego poczucie sprawstwa, uczy podejmowania odpowiedzialności za własne działania, a w efekcie kształtuje zdolność samoregulacji, ważną w dalszych etapach nauki i życia (Sterna, 2015, s. 15).

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych rozważań należy uwypuklić, że w założeniach konstruktywistycznej teorii wiedzy i poznawania zwraca się uwagę na wartość uprzedniej wiedzy, jaką dziecko posiada, i jej wpływ na proces uczenia się. Zakładam, że umiejętności rozumienia, współdziałania i podejmowania odpowiedzialności za własne działania są warunkami koniecznymi w refleksyjnym działaniu pedagogicznym w pracy z dziećmi klas I–III.

W systemie konstruktywistycznym nauczyciel wyrzeka się roli oceniającego poczynania osoby uczącej się – staje się jednym z towarzyszy w grupie rówieśniczej, służąc swoją radą i unikając wyrokowania (Bołtuć, 2011). Jego zadaniem jest stymulowanie procesu wsparcia ucznia, jest on odpowiedzialny za organizowanie środowiska zarówno kulturowego, jak i fizycznego, zachęcającego dzieci do projektowania działań i rozwiązywania problemów i dylematów we współpracy z innymi.

Przeprowadzone badania pokazały, że ocenianie opisowe mające charakter oceniania kształtującego, odbywające się w opisanej szkole, dotyczy zarówno relacji pomiędzy uczniami, jak i między nauczycielami a uczniami, co prowadzi do wniosku, że o ocenianiu trzeba myśleć jako o „praktycznej filozofii”, dociekanii i rozpatrywaniu podejmowanym raczej z uczniami niż w odniesieniu do nich (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 182). Nauczyciele zachęcają uczniów do krytycznej refleksji nad własną wiedzą, a ocena w tym przypadku nie musi być tylko ich narzędziem władzy. Tutaj nauczyciele dzielą się swoją władzą, w tym przypadku oceną, z uczniami. Ocena jest tu oceną opisową mającą charakter oceniania kształtującego, które określam jako „ocenianie wspierające rozwój ucznia” – przekazuje

uczniowi informacje pomagające się uczyć. Nauczyciele przekazują dzieciom informacje, co zrobiły dobrze i nad czym muszą jeszcze popracować, oraz praktyczne wskazówki, w jaki sposób mogą poprawić swoje błędy i dalej się rozwijać.

Nauczyciele pracujący w opisywanej szkole zmienili swój punkt widzenia, wiedzą, że główne zadanie uczniów polega na aktywnym dochodzeniu do wiedzy. Dzięki temu ich uczniowie uczą się przejmować refleksyjną kontrolę nad swoimi działaniami, tworzyć swoją autonomię (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 174), poszerzać przestrzeń do krytycznego myślenia, dokonywać wyborów, brać odpowiedzialność za swoje działania oraz podejmować nowe aktywności.

M. Foucault działanie, jakim jest kształtowanie własnej podmiotowości, nazywa „troską o siebie”, tzn. badaniem różnych części, które chcą wniknąć w umysł jednostki, ale też zadbanie o to, kim się jest, poprzez planowe decydowanie o swoim charakterze i kierunku swojego życia (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 85), dlatego ocena kształtująca – rozwojowa jest potrzebnym elementem „konstruowania rozumienia dziecka”. Jak zobaczyliśmy, taka ocena może być pomocnym narzędziem pracy dla nauczyciela, a uczniom dawać nowe możliwości nabywania wiedzy.

Nie możemy doprowadzać do tego, że

w rezultacie wszystko, co wiemy, to jedynie to, jak bardzo to lub inne dziecko dopasowuje się do norm wpisanych w mapy, z których korzystamy. Zamiast konkretnych opisów i refleksji dotyczących tego, co dzieci robią i myślą, tworzonych przez nie hipotez i teorii na temat świata, łatwo zadowalamy się tworzeniem prostych map życia dzieci, ogólnych klasyfikacji dziecka typu „dzieci w tym i w tym wieku są takie same” (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 89).

Przecież mapy i gotowe kategorie nie zastępują bogactwa faktycznego życia dzieci oraz złożoności określonego doświadczenia.

Omówione tezy i omówiona część badań nie wyczerpują pola problemowego debaty związanej z ocenianiem w klasach I–III. Są one jedynie próbą zarysowania problematyki przejawiającej się w ciągłym poszukiwaniu odpowiedzi na pytania związane z „lepszą” oceną dotyczącą całościowej edukacji i podmiotowej działalności uczniów.

Bibliografia

- Bałachowicz J., Witkowska-Tomaszewska A. (2015), *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Brzezińska A., Misiorna E. (1998), *Istota i sens oceniania dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej*, red. A. Brzezińska, E. Misiorna, WOM, Poznań.

- Bołtuć P. (2011), *Konstruktywizm w edukacji oraz jego krytyka*, „E-mentor” nr 4 (45).
- Bruner J. (1974), *W poszukiwaniu teorii nauczania*, przekł. E. Krasińska. PIW, Warszawa.
- Ćwikła E. (2016), *Codziennność szkolna ukryta za rytuałem oceniania*, [w:] *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, Łódź, s. 101–114.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Falkiewicz-Szult M. F. (2014), *Konstruktywistyczna perspektywa w pracy z dzieckiem w przedszkolu*, [w:] *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, red. M. Magda-Adamowicz, A. Olczak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 166–177.
- Foucault M. (1998), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Aletheia, Warszawa.
- Giddens A. (2001), *Nowe zasady metody socjologicznej*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków.
- Hattie J. (2008), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London.
- Kamza A. (2014), *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny*, [w:] *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, red. A. Brzezińska, IBE, Warszawa, s. 5–47.
- Klus-Stańska D. (2008), *Konteksty teoretyczne nadawania znaczeń przez dzieci. Wokół pytań o rozumienie pedagogicznego wsparcia*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, red. W. Puślecki, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.
- Lewandowska M. (2015), *Kryteria oceniania*, [w:] *Uczę w klasach młodszych. Przykłady oceniania rozwojowego w Szkołach Uczących Się*, red. D. Sterna, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa, s. 19–22.
- Łukaszewski W., Doliński D. (2000), *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, t. 2, red. J. Strelau, GWP, Sopot.
- Meger Z. (2011), *Zmiany w e-edukacji z perspektywy społecznej*, „EduAkcja. Magazyn Edukacji Elektronicznej” nr 1 (2) s. 39–49.
- Misiorna E., Michalak R. (2011), *Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mit czy rzeczywistość*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 424–448.
- Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa.
- Rafał-Łuniewska J. R. (2014), *Indywidualizacja nauczania a edukacja wczesnoszkolna*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Sterna D. (2015), *Kilka słów o poradniku*, [w:] *Uczę w klasach młodszych. Przykłady oceniania rozwojowego w Szkołach Uczących Się*, red. D. Sterna, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa.
- Szyling G. (2008), *Wybrane aspekty funkcji motywacyjnej oceny widzianej z perspektywy uczniów i nauczycieli*, „Edukacja: Studia, Badania, Innowacje” nr 1 (101).
- Szyling G. (2009), *Ocena opisowa – ocena (nie)możliwa?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 1 (9), s. 81–89.

- Taraszkiewicz M. (2010), *Edukacja małego dziecka w Polsce*, „Bliżej Przedszkola: Wychowanie i Edukacja nr 1, s. 32–35.
- Timperley H. (2013), *Feedback*, [w:] *International Guide to Student Achievement*, red. J. Hattie, Routledge, London, s. 402–403.

Paulina Gieroń, Sandra Wilczek

Wykorzystanie materiału rozwojowego Marii Montessori do tworzenia stymulującej przestrzeni edukacyjnej w przedszkolu

Niniejszy artykuł stanowi prezentację praktycznych rozwiązań wykorzystania materiału rozwojowego Marii Montessori do tworzenia stymulującej przestrzeni edukacyjnej w przedszkolu. Naszym celem było dokonanie w nim opisu recepcji jednego tylko wymiaru koncepcji M. Montessori – organizacji stymulującej przestrzeni – z uwzględnieniem aktualnych uwarunkowań kulturowych i społecznych na przykładzie przedszkola Uniwersytetu Łódzkiego.

W ostatnim czasie coraz częściej w różnorodnych publikacjach z dziedziny pedagogiki, politologii, filozofii, socjologii stosuje się termin „przestrzeń edukacyjna”. Przestrzeń edukacyjną wyznaczają: dorobek nauk pedagogicznych, realizowana koncepcja systemu oświatowego, motywy oraz rzeczywiste możliwości dorosłych odnośnie do wychowania i kształcenia dzieci, status społeczny i kwalifikacje nauczycieli oraz warunki, w jakich wychowują i uczą przedszkolaków i studentów (Dudel, Głoskowska-Sołdatow, 2009). W najszerszym znaczeniu przestrzeń edukacyjna to przestrzeń, w której dokonują się procesy edukacyjne (Suriņa, 2012, s. 14).

J. Kruk przyjmuje, że środowisko uczenia się nie stanowi jedynie zaplecza dydaktycznego dla nauczycieli, ale przede wszystkim służy uczniowi poprzez prowokowanie i inspirowanie do działań badawczych. Nauczyciel przestaje więc być głównym źródłem wiedzy, a staje się przewodnikiem, który służy swoim doświadczeniem w dokonywaniu wyborów (Kruk, 2009, s. 494). Jakość warunków edukacyjnych determinuje zatem właściwe przygotowanie nauczyciela wczesnej edukacji i zagospodarowanie przestrzeni dydaktycznej.

Zdaniem J. Nowak szkoła nie jest w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb, ale może stworzyć przestrzeń możliwości, zadbać o inspirujące środowisko edukacyjne,

które będzie polem trenowania umiejętności, kreatywności, współpracy, uczenia się i poznawania samego siebie (Nowak, 2015, s. 70).

W obliczu ogromnego tempa przemian cywilizacyjnych, kulturowych i technologicznych oczekuje się od instytucji edukacyjnych tworzenia warunków do samodzielnego poszukiwania informacji, nadawania znaczeń, konstruowania osobistych struktur poznawczych. Od tego, jakie warunki stworzymy dziecku do budowania wiedzy i umiejętności, zależeć będzie poziom jego kompetencji, dzięki którym będzie mógł poznać złożoność świata oraz aktywnie w nim uczestniczyć. Pojawia się jednak pytanie, czy obecna szkoła/przedszkole potrafi stworzyć warunki do kształtowania umysłów przyszłości. Szkoła tradycyjna, jako instytucja nauczająca, nie jest w stanie sprostać wyzwaniom, jakie niesie za sobą współczesność, a tym bardziej przyszłość (Nowak, 2014, s. 76–87).

Rozważania o nowoczesnym środowisku edukacyjnym koncentrują się na przełamaniu barier fizycznych w postaci architektury budynków szkolnych z ławkami ustawionymi w rzędzie, biurkiem dla nauczyciela, a także mentalnych, tkwiących w osobach, które odpowiadają za proces kształcenia. Podkreśla się konieczność dokonania zmian z dyrektywnego zarządzania aktywnością wychowanka na tworzenie w klasie atmosfery zaufania, odpowiedzialności i partnerstwa. Zdaniem R. Meighana – uznanego socjologa edukacji – „w nowym systemie nauczania to uczenie się, a nie nauczanie jest w centrum uwagi. Każda osoba jest jednocześnie uczącym się i źródłem, od którego uczą się inni” (Meighan, 2005, s. 82). Takie podejście wynika bezpośrednio z przesunięcia priorytetów: od idei transmisji kulturowej, która skupiała się na organizowaniu edukacji wokół treści, w stronę podejścia konstruktywistycznego, opartego na kształtowaniu kompetencji (Nowak, 2014, s. 83). Stwarzanie dzieciom pola do doświadczeń i nabywania nowych kompetencji wymaga odpowiednio przygotowanego otoczenia. Mamy tu na myśli takie „środowisko uczące”, które samo prowokuje dzieci do działania i zawiera w sobie potencjał zdolny doprowadzić do zachowań sprzyjających rozwojowi.

Przykładem stymulującej i ciekawej przestrzeni edukacyjnej jest otoczenie zaaranżowane według metody M. Montessori. Na przełomie XX i XXI wieku zaobserwowano renesans jej koncepcji pedagogicznej. Współcześnie podkreśla się, że wybiegała ona daleko w przyszłość, proponując szeroką wizję myślenia człowieka o przyrodzie, kulturze, cywilizacji i wszechświecie (Kucha, 2004, s. 324–327). Obecnie żłobki, przedszkola, szkoły podstawowe, a nawet gimnazja prowadzone są tym systemem pedagogicznym w wielu państwach na całym świecie. Polskie placówki współpracują z zagranicznymi ośrodkami montessoriańskimi, które kształcą polskich pedagogów oraz pomagają w wyposażeniu przedszkoli i szkół w materiały rozwojowe według jej koncepcji. Montessori wyznaczyła określone zasady, które muszą być przestrzegane, ale też nie ograniczają możliwości adaptacji i dalszego rozwoju samej metody.

Zdaniem M. Montessori istotnym elementem otoczenia edukacyjnego jest zestaw pomocy dydaktycznych, zwany „montessoriańskim materiałem rozwojowym”, któremu poświęcony jest niniejszy artykuł. Materiał rozwojowy jest jednym z elementów tzw. „przygotowanego otoczenia” wokół dziecka, łącznikiem zaś pomiędzy dzieckiem a tym materiałem jest nauczyciel. Zgodnie z założeniami teorii M. Montessori, aby zapewnić dziecku wszechstronny rozwój, należy umieścić je w bogatym, odpowiednio zorganizowanym, dostosowanym do właściwości psychicznych środowisku wychowawczym (Czekalska i in., 2009, s. 11).

Właściwie przygotowane otoczenie stanowi między innymi materiał rozwojowy podstawowy i rozszerzający. Powinien on być prosty, funkcjonalny, estetyczny oraz ograniczać się do jednej trudności, a także umożliwiać dziecku samodzielną kontrolę błędów. Każda z montessoriańskich pomocy ma ściśle określony cel oraz przebieg ćwiczeń wykonywanych przez dzieci. Działając z pomocami, w pierwszej kolejności wykonuje się ćwiczenia podstawowe. Po ich opanowaniu dzieci przechodzą do wykonywania ćwiczeń rozszerzających, w których utrwalają zdobyte umiejętności. Dla metody M. Montessori charakterystyczne są trójstopniowe lekcje słowne, służące poznawaniu i utrwalaniu różnych pojęć.

Podstawowe kryteria, jakie powinien spełniać montessoriański materiał rozwojowy, są następujące:

- izolacja trudności – dziecko nie jest w stanie poradzić sobie jednocześnie z wieloma problemami, dlatego materiał rozwojowy pomija to, co mogłoby odwrócić uwagę od właściwych funkcji;
- ograniczenie liczby – wszystkie pomoce rozwojowe występują jako pojedyncze egzemplarze;
- autonomiczny charakter – każda pomoc może występować osobno;
- estetyczna jakość – pomoce M. Montessori łączą w sobie piękno i trwałość;
- kontrola błędów – dziecko uczy się konstruktywnie obchodzić ze swoją rzeczywistością i szukać nowych rozwiązań;
- funkcjonalność – po wyglądzie i sposobie zastosowania pomocy montessoriańskich można bezpośrednio rozpoznać ich dydaktyczne znaczenie;
- nauczanie integracyjne – dziecko, posługując się materiałem, uruchamia wszystkie zmysły, uczy się odkrywać świat polisensorycznie (Nizioł, 2014, s. 91).

Pedagogika M. Montessori daje wiele interesujących rozwiązań aranżacji sali przedszkolnej, tak aby stała się ona atrakcyjną i stymulującą przestrzenią edukacyjną. Najbardziej znane montessoriańskie pomoce dydaktyczne zostały sklasyfikowane w sześciu działach: ćwiczenia praktycznego życia, kształcenie zmysłów, edukacja językowa, edukacja matematyczna, wychowanie dla kultury życia i wychowanie religijne. Materiał rozwojowy z tych kąciaków z powodzeniem wykorzystujemy na co dzień w pracy z dziećmi.

Organizacja w Przedszkolu Uniwersytetu Łódzkiego środowiska edukacyjnego sprzyjającego badaniom

Przykładem placówki, która zorganizowała wokół dzieci otoczenie wychowawcze, które w optymalny sposób zapewnia im rozwój, zachęca do aktywności i rozbudza zainteresowania, jest Przedszkole Uniwersytetu Łódzkiego, działające w Łodzi od 2012 roku.

Praca w tym przedszkolu pozwoliła nam, nauczycielom-praktykom, po pierwsze: zorganizować przestrzeń edukacyjną na podstawie zasady Montessori dla dzieci nowo przybyłych do przedszkola, po drugie: uzyskać cenny materiał badawczy na temat funkcjonowania dzieci w przygotowanym otoczeniu.

Nauczyciele Przedszkola UŁ w codziennej pracy odwołują się do koncepcji pedagogicznej M. Montessori. Uwzględnianie poglądów M. Montessori w procesie wychowania pozwala z powodzeniem realizować cele związane z usamodzielnianiem dzieci w myśleniu i działaniu, stwarzaniu przestrzeni zarówno do pracy indywidualnej, jak i zespołowej. Obserwuje się, że dzisiaj dzieci inaczej chłoną świat niż dawniej, więcej wymagają, a ich rozwój następuje bardzo szybko. Aby sprostać tym oczekiwaniom, nauczyciele przedszkola, w myśl przyjętej koncepcji, dbają, by otoczenie edukacyjne zachęcało wychowanków do podejmowania różnorodnej aktywności, zaspokajało podstawowe potrzeby, w tym możliwość samorealizacji.

W Przedszkolu UŁ funkcjonują trzy zróżnicowane wiekowo grupy dziecięce, przeznaczone dla dzieci od 3. do 6. roku życia. Współdziałanie ze sobą dzieci w różnym wieku umożliwia wzajemne uczenie się od siebie, rozwijanie niezależności od dorosłych, samodzielności oraz empatii. Starsze dzieci pomagają młodszym w takich czynnościach, jak np. ubieranie się, rozbieranie, spożywanie posiłków, korzystanie z toalety, a młodsze uczą się poprzez naśladowanie.

Praca opiekuńczo-wychowawcza i dydaktyczna z dziećmi prowadzona jest według podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz wybranych przez nauczycieli programów wychowania przedszkolnego: „Dobry start przedszkolaka” i „Odkryjmy Montessori raz jeszcze...”.

W pracy pedagogicznej uwzględnia się trzy aspekty: personalny, strategiczny i materialny. Aspekt personalny przedszkola tworzą dzieci, ich rodziny, nauczyciele i inni pracownicy przedszkola oraz osoby prowadzące w przedszkolu zajęcia dodatkowe. Aspekt strategiczny stanowią zasady i normy obowiązujące w placówce, plan pracy przedszkola, program wychowania przedszkolnego, harmonogram dnia, obowiązki dzieci i dorosłych, normy i zasady, atmosfera. Aspekt materialny to budynek i jego wyposażenie, ogródek i plac zabaw, materiał rozwojowy Montessori, inne pomoce, zabawki i sprzęt dydaktyczny.

Otoczenie w Przedszkolu UŁ jest zorganizowane w taki sposób, aby stymulowało kontakty interpersonalne i dawało dzieciom swobodę i wolność w wyborze aktywności. Pomieszczenia są przestronne i otwarte, estetyczna i kolorowa przestrzeń zaprasza dzieci do zabawy, nauki oraz pracy. Sale wyposażone są w różnorodny materiał rozwojowy; tradycyjnych zabawek, takich jak np. misie, samochody, lalki, jest niewiele. Przestrzeń jest tak zaaranżowana, aby każde dziecko mogło samodzielnie korzystać ze wszystkich materiałów rozwojowych. Są one ułożone na niskich półkach, w zasięgu wzroku i rąk dziecka, by miało do nich swobodny dostęp.

Każda pomoc ma swoje stałe miejsce na półce, występuje w pojedynczym egzemplarzu, uwzględnia zasadę stopniowania trudności i pozwala dziecku na samodzielne dokonanie oceny, czy dana praca została wykonana prawidłowo, w którym miejscu wystąpił błąd i jak go naprawić. Pomoce są rozwojowe, pomysłowe, bezpieczne oraz trwałe. Można je wielostronnie wykorzystywać, nie ograniczając ani dziecka, ani nauczyciela.

Głównym zadaniem nauczycieli, zgodnie z koncepcją pedagogiczną Montessori, jest obserwacja każdego dziecka i dostosowanie działalności edukacyjnej do poziomu jego rozwoju, możliwości, potrzeb i zainteresowań. Rola nauczycieli ogranicza się do podążania za dzieckiem, mądrego przebywania przy nim, opierającego się na wspieraniu, a nie wyręczaniu. M. Montessori podkreślała, iż „dziecku trzeba pomóc tam, gdzie zaistnieje taka potrzeba. Nadmiar pomocy przeszkadza dziecku” (Steenberg, 2003, s. 35). Zadaniem wychowawcy jest więc wspieranie rozwoju dziecka oraz tworzenie wokół niego atmosfery bezpieczeństwa i akceptacji.

Salę przedszkolną w Przedszkolu UŁ zaaranżowano według wytycznych systemu Montessori, dzieląc je na poszczególne działy (kąciki): (1) ćwiczenia praktycznego życia; (2) kształcenie zmysłów; (3) edukacja językowa; (4) edukacja matematyczna; (5) wychowanie dla kultury życia; (6) wychowanie religijne.

Ćwiczenia praktycznego życia

Materiał zgromadzony w tym kąciku służy wyrabianiu koordynacji ruchowej, doskonaleniu małej motoryki i orientacji w przestrzeni, wspieraniu dziecka w nauce samodzielności i niezależności, rozwijaniu płynności ruchów ręki, a także doskonaleniu chwytu pęsetkowego. Dzieci poprzez ćwiczenia z tym materiałem zdobywają nowe umiejętności, jednocześnie zaś mogą doskonalić już zdobyte. Warto podkreślić, że te ćwiczenia są dostosowane do wieku dzieci, a używany materiał rozwojowy jest dopasowany do nich rozmiarem.

Poprzez ćwiczenia z materiałem rozwojowym zgromadzonym w tym dziale dzieci uczą się segregowania (według różnych cech) guzików, kamyków, szklanych kulek, czyszczenia metalu oraz dopasowują zakrętki do różnych pojemników czy też nakrętki do śrub. W kąciku tym znajdują się również chusty do składania,

kłódki, do których należy dobrać kluczyki, kolorowe korale do nawlekania według własnej inwencji oraz według podanego kodu, buciki do zawiązywania oraz materiał do układania mandali.

Zdjęcie 1. Kącik „ćwiczeń praktycznego życia” w Przedszkolu UŁ



Źródło: zbiór własny.

Przykładem pomocy do ćwiczeń praktycznego życia są drewniane ramki, dzięki którym dzieci uczą się zapinać guziki, suwaki, sprzączki, przewlekać oraz wiązać kokardy. Za pomocą ćwiczeń, np. z ramką do nauki zapinania suwaków, dziecko nabywa umiejętności, które następnie wykorzystuje do samodzielnego zapinania kurtki.

Zdjęcie 2. Ramki do nauki wiązania kokard, zapinania guzików, zapinania suwaków



Źródło: zbiór własny.

Poprzez ćwiczenia praktycznego dnia dzieci rozbudzają ciekawość poznawczą i biorą udział w zabawach badawczych. Porównują pojemność i wysokość naczyń, barwią wodę, przesypują do różnych naczyń piasek, ryż, kaszę, doskonałą umiejętność przelewania i barwienia wody. Gdy dzieciom podczas pracy rozsypie się kasza czy ryż albo rozleje woda, zachęcane są do posprzątania. Służą do tego niewielkie zmiotki, szufelki oraz ściereczki.

Poprzez dokonywanie różnego rodzaju doświadczeń i eksperymentów („co przyciąga, a co odpycha magnes”, „co tonie, a co pływa na powierzchni wody”, „co w wodzie rozpuszcza się, a co nie”) dziecko samo dochodzi do wniosków, weryfikuje swoje hipotezy i zdobywa informacje poprzez działanie.

Istotę ćwiczeń praktycznego dnia dobrze ilustruje myśl M. Montessori: „Pomóż mi, żebym mógł zrobić to sam”. Praca z opisanym tu materiałem, w sposób jasny i konkretny, pokazuje rezultaty podejmowanych przez dzieci działań. Należy tutaj nadmienić, że w osiągnięciu samodzielności przez dzieci pomagamy im, a nie wyręczamy.

Kształcenie zmysłów

Zdaniem M. Montessori rozwijanie zmysłów dziecka powinno zajmować naczelne miejsce. W Przedszkolu UŁ pomoce z zakresu kształcenia zmysłów obejmują materiał o zróżnicowanym stopniu trudności. Dział ten zawiera pomoce kształtujące:

- zmysł wzroku: ćwiczenia związane z kształtami, wielkościami, grubością, objętością, proporcjami, kierunkami, odległościami, orientacją w przestrzeni;
- zmysł słuchu: rozpoznawanie dźwięków, różnicowanie ich nasilenia i wysokości;
- zmysł dotyku: różnicowanie temperatury, kształtów, wielkości, ciężaru, faktury;
- zmysł smaku: rozróżnianie smaków (słodkiego, słonego, gorzkiego i kwaśnego);
- zmysł węchu: rozróżnianie zapachów.

Wprowadzeniu dziecka w świat wymiarów służą ćwiczenia z różową wieżą. Jest to zestaw dziesięciu różowych sześciątów, z których największy ma podstawę długości 10 cm, najmniejszy 1 cm. Cel ćwiczeń to zapoznanie dzieci z pojęciami „duży – mały” oraz wszystkich możliwych odmian („mały – mniejszy – najmniejszy”; „duży – większy – największy”).

Inną znaną montessoriańską pomocą są brązowe schody służące wprowadzeniu pojęć „gruby – cienki”. Składa się ona z dziesięciu prostopadłościanów o równej długości, a zmieniającej się grubości (od 1 cm² do 10 cm²). Podczas działań dzieci mogą łączyć ze sobą różową wieżę i brązowe schody w różnych konfiguracjach.

Zdjęcie 3. Kącik „kształcenia zmysłów” w Przedszkolu Uł



Źródło: zbiór własny.

Zdjęcie 4. Ćwiczenie z wykorzystaniem brązowych schodów i różowej wieży



Źródło: zbiór własny.

Wprowadzeniu dzieci w świat wymiarów w pedagogice Montessori służą również drewniane cylindry do osadzania oraz kolorowe walce. Za pomocą tego materiału rozwojowego dzieci poznają takie pojęcia, jak: „mały – duży”, „gruby – cienki”,

„szeroki – wąski”, „głęboki – płytki”, „wysoki – niski”. Dzieci mogą łączyć ze sobą cylindry i walce w różnych konfiguracjach, klasyfikować je według określonej cechy, np. dobierać w pary, łączyć w zbiory.

Materiał wprowadzający w świat figur i brył stanowią z kolei trójkąty konstrukcyjne oraz komoda geometryczna. Komoda geometryczna obejmuje ramkę do ćwiczeń wprowadzających z figurami o różnej wielkości: kołem, kwadratem i trójkątem oraz karty z obrysami figur geometrycznych. Dzieci, ćwicząc z tą pomocą, dopasowują figurę do otworu w ramce, obrysowują te figury, uczą się rozróżniać i je nazywać.

Zdjęcie 5. Ćwiczenie z komodą geometryczną



Źródło: zbiór własny.

Pomocą dydaktyczną, na którą warto zwrócić uwagę, są bryły geometryczne. Pozwalają one na poznanie i utrwalenie nazw brył i zrozumienie określeń: „toczy się, obraca się, przewraca się”. Materiałem przeznaczonym do rozwijania zmysłu wzroku są barwne tabliczki. Na tę pomoc składają się trzy zestawy: barwy podstawowe; barwy pochodne; odcienie barw podstawowych i pochodnych.

Dzięki działaniom z tą pomocą dzieci rozpoznają i odnajdują barwy w środowisku, a także dobierają płytki w pary. Ponadto układają płytki według stopnia nasycenia barwy – od najjaśniejszej do najciemniejszej i odwrotnie.

Przykładem pomocy służącej uwrażliwianiu zmysłu słuchu są puszk szmerowe, rozwijające wrażliwość i pamięć słuchową. Pomocne są dzieciom przy nauce posługiwania się pojęciami: „cicho – głośno”, „cichy – cichszy – najcichszy”, „głośny – głośniejszy – najgłośniejszy”, „cichszy niż...”, „głośniejszy niż...”).

Klasycznym materiałem przeznaczonym do kształcenia wrażeń dotykowych są tabliczki dotykowe szorstkie i gładkie. Mają one na celu ćwiczenie wrażliwości na różne powierzchnie, a także służą nauce pojęć „gładki – szorstki”.

Zdjęcie 6. Barwne tabliczki



Źródło: zbiór własny.

Rozwijaniu zmysłu smaku służą puszkki smakowe. Próbując różnych roztworów, np. cukru, soli, kwasu cytrynowego, grejpfruta, dzieci odkrywają pojęcia: „słodki”, „słony”, „kwaśny”, „gorzki”. Ponadto ćwiczą dobieranie smaków w pary, a także dopasowywanie obrazków i podpisów z artykułami o różnym smaku do odpowiedniej puszkki. Nauczyciele w Przedszkolu UŁ stosują również zabawy z wykorzystaniem owoców i warzyw. Zadaniem dzieci jest rozpoznanie owoców i warzyw po smaku, nazwanie ich i określanie ich smaku.

Okazją do ćwiczeń i kształtowania zmysłu węchu są w systemie M. Montessori puszkki zapachowe. Jest to zestaw pojemników wypełnionych substancjami o charakterystycznym zapachu, takimi jak kakao, mięta, cytryna, kawa, cynamon. Dzieci rozpoznają i nazywają te zapachy; jeżeli natrafiają na pojemniki z identycznym zapachem, to łączą je w pary.

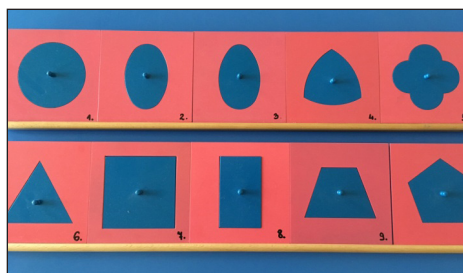
Materiał rozwojowy zgromadzony w dziale kształcenia zmysłów prowadzi do rozwoju wrażliwości wymienionych wyżej zmysłów, angażuje do działania, odpowiada zainteresowaniom dzieci oraz pobudza ich samodzielność.

Edukacja językowa

Materiał rozwojowy z zakresu edukacji językowej pozwala dostosować tempo i rodzaj pracy do możliwości dzieci. Praca z pomocami z tego działu służy rozwojowi i doskonaleniu motoryki, lateralizacji, orientacji przestrzennej, koordynowania ruchów ręki i oka, analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej. Ponadto doskonali u dzieci znajomość liter oraz rozwijają umiejętność czytania i pisanie. Dzieci mają dostęp do książek zgromadzonych w bibliotekach w każdej sali, co jest okazją do samodzielnego czytania.

Organizowaniu działań umożliwiających wprowadzenie dziecka w świat pisma, przygotowaniu ręki do pisania (ćwiczenia chwytu pęsetkowego) służą ćwiczenia z metalowymi ramkami. Stanowią one zbiór dziesięciu różnych figur (kwadrat, trójkąt, elipsa, prostokąt, owal, trapez, pięciokąt, trójkąt sferyczny, rozeta i koło) wyciętych w płaszczyźnie o polu prostokąta. Dzieci obrysowują wnętrza ramki oraz figury, zakreślają jej powierzchnię, wykonując tym samym ćwiczenia przygotowujące rękę do pisania.

Zdjęcie 7. Materiał rozwojowy z edukacji językowej – „metalowe ramki”



Źródło: zbiór własny.

Dzieci poznają kształt liter za pomocą szorstkiego alfabetu. Utrwalenie znaku graficznego litery przeprowadza się za pomocą trójstopniowej lekcji słownej. Poznawanie liter odbywa się wielozmysłowo, np. poprzez ćwiczenia w rysowaniu liter na plecach kolegi/koleżanki, kreślenie liter na tacach z piaskiem oraz tworzenie książeczek z wykorzystaniem liter wielkich i małych. Obserwujemy, że dzieci bardzo chętnie wykonują ćwiczenia z zamkniętymi oczami. Traktują to jako „wyzwanie”.

Stwarzaniu warunków do nauki czytania służy ruchomy alfabet, stymulujący jednocześnie zmysł dotyku i wzroku. Dzięki ćwiczeniom z tą pomocą dzieci zaczynają samodzielnie tworzyć wyrazy. Początkowo uczą się układać krótkie wyrazy (trzy-, czterowyrazowe), np. „oko”, „dom”, „mama”, „tata”. Następnie układają zdania proste, a na końcu zdania złożone. Ważne jest, aby przed wprowadzeniem tego materiału nauczyciel upewnił się, że dziecko poznało większość dźwięków fonetycznych (spółgłoski i samogłoski).

Edukacja matematyczna

Różnorodny montessoriański materiał rozwojowy i inne pomoce dydaktyczne zgromadzone w tym dziale umożliwiają dzieciom z Przedszkola UŁ: porównywanie, klasyfikowanie, poznanie cyfr, figur geometrycznych, naukę liczenia oraz dokonywania operacji matematycznych.

Zdjęcie 8. Kącik „edukacji matematycznej” w Przedszkolu UŁ



Źródło: zbiór własny.

Wprowadzeniu w świat liczb od 0 do 10 służą czerwono-niebieskie sztangli. Pomoc ta składa się z dziesięciu drewnianych belek, najkrótsza ma długość 10 cm, najdłuższa 1 m.

Szorstkie cyfry stanowią pomoc, dzięki której dziecko poznaje cyfry od 0 do 9, kojarzy nazwy z symbolami cyfr oraz wstępnie przygotowuje się do ich pisania. W ramach ćwiczeń rozszerzających nauczyciele w Przedszkolu UŁ proponują dzieciom pisanie cyfr na piasku, kalkowanie oraz tworzenie książeczek.

Zdjęcia 9 i 10. Ćwiczenia z szorstkimi cyframi



Źródło: zbiór własny.

Do poznania i utrwalenia zbioru cyfr od 0 do 9 służą również wrzeczona matematyczne. Pomoc ta składa się z dwóch drewnianych pudełek podzielonych na dziesięć przegródek, oznaczonych cyframi od 0 do 9. Zadaniem dziecka jest przyporządkowanie konkretnego (wrzeczona) do symbolu cyfry. Pomoc ta służy również wprowadzeniu cyfry 0. Kolejną pomocą wartą przedstawienia są czerwone kółeczka i cyfry. Ten zestaw 55 czerwonych kółeczek i liczb od 0 do 10 kształtuje u dzieci pojęcia „liczba parzysta” i „liczba nieparzysta”. Naukę liczenia od 1 do 10 wspomagają także kolorowe perełki, natomiast wprowadzeniu w układ dziesiętny służą w systemie Montessori złote perły. Zestaw składa się z 45 perełek stanowiących jedności, 45 dziesiątek, 45 kwadratów symbolizujących setki oraz jednego sześciannu, który ma wartość tysiąca. Dzięki ćwiczeniom z tą pomocą dziecko wie, że 10 jednostek to jedna dziesiątka, 10 dziesiątek to jedna setka, a 10 setek to jeden tysiąc.

Dzieci w Przedszkolu UŁ są przygotowywane do rozumienia pojęć matematycznych, dodają, odejmują, poznają zapis liczb powyżej tysiąca. Obserwuje się, że dzieci chętnie pracują z wymienionym wyżej materiałem, z przyjemnością wykonują zadania trudniejsze.

Wychowanie dla kultury życia

W tym dziale edukacyjnym znajduje się materiał rozwojowy, w skład którego wchodzi przedmioty powiązane ze światem roślinnym i zwierzęcym. Ponadto dzięki temu kącikowi dzieci poznają zagadnienia z historii, astronomii, anatomii, ekologii, geografii oraz natrafiają na koszyki wypełnione materiałem przyrodniczym (m.in. szyszki, kasztany, orzechy, kamienie, muszle, ziarna zbóż). Odkrywają, jakie bogactwa znajdują się w naturze, a także w kulturze, którą wytworzyli ludzie. Działania, które dzieci wykonują codziennie, mają na celu nauczanie szacunku do otaczającego świata roślin i zwierząt, a ponadto pozwalają dostrzec współzależność człowieka z przyrodą. Korzystając z pomocy dydaktycznych zgromadzonych w tym dziale, dzieci poznają wartości kultury regionalnej oraz wzmacniają poczucie przynależności i tożsamości narodowej.

W Przedszkolu UŁ oprócz materiału podstawowego dział ten wyposażony jest w materiał rozszerzający wykonany przez nauczycieli. Pozwala on dzieciom utrwalic zdobytą już wiedzę oraz poznawać nowe informacje.

Cenną pomocą z tego działu jest opracowana przez samą M. Montessori Wstęga Czasu (o długości 45 m) ukazująca historię powstania i życia na Ziemi. Celem wykorzystania tej pomocy jest uświadomienie dziecku istoty wpływu czasu, zmian zachodzących w dziejach Ziemi oraz zapoznanie z nazwami poszczególnych er i okresów historii ziemskiego globu.

Zdjęcie 11. Kącik „wychowania dla kultury życia” w Przedszkolu UŁ



Źródło: zbiór własny.

Zdobywaniu pierwszych doświadczeń geograficznych służą ćwiczenia z globusami. Na pierwszym z nich kontynenty wykonane są z papieru ściernego; dzięki niemu dzieci zaznajamiają się z aktualnym podziałem na lądy i morza. Drugi globus przedstawia kontynenty w różnych barwach, co pozwala na utrwalenie ich kształtu i nazw. Jako element ćwiczeń dodatkowych do użycia globusa z barwnymi kontynentami wykorzystuje się tabliczki barwne. Ćwiczenie polega na dopasowaniu koloru do kontynentu i ułożeniu tabliczek od najciemniejszej do najjaśniejszej.

Istotne jest, że dzieci mają dostęp do konkretów umożliwiających lepsze zrozumienie poznawanych treści, które są abstrakcyjne i trudne dla nich do wyobrażenia. Pomoce w tym dziele stanowią zazwyczaj zdjęcia, sylwety, obrazki, figurki, materiał przyrodniczy, miniaturowe przedmioty służące do manipulowania.

Wychowanie religijne

W przedszkolu UŁ w każdej sali znajduje się specjalnie wydzielone miejsce, tzw. kącik religijny, w którym zgromadzony jest materiał rozwojowy i pomoce dydaktyczne związane z zagadnieniami religijnymi. Jest to miejsce modlitwy, wyciszenia i pracy.

Zdjęcie 12. Kącik „wychowania religijnego” w Przedszkolu Uł



Źródło: zbiór własny.

W dziale wychowania religijnego znajdują się pomoce ułatwiające zrozumienie, przypominanych cyklicznie, zgodnie z kalendarzem liturgicznym, zagadnień dotyczących wiary. Znajduje się tutaj materiał, który jest zaproszeniem do modlitwy i wspólnego odkrywania tajemnic Starego oraz Nowego Testamentu. Działaniu w tym miejscu towarzyszy nastrój skupienia i ciszy. Dzieci mają możliwość poznawania i zgłębiania świata wartości uniwersalnych – dobra, piękna, prawdy i miłości, które są ważne niezależnie od wyznania. Uczą się dostrzegania wartości w postępowaniu swoim i innych ludzi oraz dokonywania właściwych wyborów. Pomoce składające się na kącik wychowania religijnego to przede wszystkim Pismo Święte, krzyż oraz świece.

Podsumowanie

Obserwacje poczynione w trakcie codziennej pracy opiekuńczo-wychowawczej i dydaktycznej potwierdzają, że wykorzystanie materiału rozwojowego M. Montessori sprzyja tworzeniu stymulującej przestrzeni edukacyjnej w przedszkolu. Otoczenie bogate w pomoce montessoriańskie pobudza wewnętrzną motywację i aktywność do samodzielnego zdobywania wiedzy i doskonalenia umiejętności dzieci.

Z naszego doświadczenia wynika, że właściwie przygotowane otoczenie zgodnie z koncepcją M. Montessori rozwija samodzielność i koordynację wzrokowo-ruchową dziecka oraz wspiera polisensoryczne poznanie i doświadczanie świata. Budzi też zainteresowanie rzeczywistością przyrodniczą, społeczno-kulturową i techniczną, a także zapewnia dzieciom poczucie bezpieczeństwa i pełną akcep-

tację. Odpowiednio zaaranżowana przestrzeń edukacyjna sprzyja więc rozwojowi emocjonalnemu, intelektualnemu i społecznemu dzieci, a także służy rozwiązywaniu praktycznych problemów. Ponadto zdobywana za pomocą własnych obserwacji i eksperymentów wiedza dzieci ma charakter doświadczalny.

Jako nauczyciele-praktycy uważamy, że koncepcja Montessori jest odpowiedzią na poszukiwania najlepszej metody pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Ukazuje ona bowiem, że dziecka nie trzeba zmuszać do słuchania wykładu prowadzonego przez nauczyciela, nie trzeba również „usadzać” dziecka w ławce, ale wystarczy w odpowiedni sposób zaaranżować jego otoczenie i zaprezentować pomoce tak, by mogło ono odkrywać tajemnice otaczającego je świata.

Zorganizowanie stymulującej przestrzeni edukacyjnej w przedszkolu z pewnością nie jest łatwe, ale śmiało możemy stwierdzić, że daje dużo satysfakcji, a nagrodą jest uśmiech dziecka, które przeżywa sukcesy i cieszy się z osiągniętego wyniku.

Bibliografia

- Czekalska R., Gaj A., Lauba B., Matczak J., Piecusiak A., Sosnowska J. (2009), *Odkryjmy Montessori raz jeszcze...*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dudel B., Głowska-Soldatow M. (2009), *Współczesna przestrzeń edukacyjna uczniów klas młodszych*, <http://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/> (dostęp: 23.04.2017).
- Kopaliński W. (1975), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Kopaliński W. (2008), *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kruk J. (2009), *Przestrzeń i rzeczy jako środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 487–504.
- Kucha R. (2004), *Pedagogika Marii Montessori*, [w:] *Pedagogika, podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 324–334.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (2004), *Pedagogika, podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Meighan R. (2005), *Comparing Learning Systems: The Good, the Bad, the Ugly, and the Counterproductive*, Educational Heretics Press, Nottingham.
- Miksza M. (2010), *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Montessori M. (2005), *Domy dziecięce*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Nizioł D. (2014), *Wykorzystanie pomocy dydaktycznych w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym*, [w:] *Poznać, zrozumieć, doświadczyć. Praktyka pedagogiczna w kontekście doświadczeń nauczycieli i studentów wczesnej edukacji*, red. D. Radzikowska, A. Buła, J. Bonar, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 89–102.

- Nowak J. (2014), *Szkoła – nowe przestrzenie edukacyjne*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*, t. 1, red. M. Magda-Adamowicz, I. Korpaczyńska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 76–87.
- Nowak J. (2015), *Środowisko uczące – (nie)doceniony obszar edukacji*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” t. 34, s. 63–75.
- Rościszewska-Woźniak M. (2010), *Dobry start przedszkolaka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Steenberg U. (2003), *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu*, Wydawnictwo Jedność Herder, Kielce.
- Surina I. (red.), (2012), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Karolina Macuga, Anna Kowalczyk, Maja Walęciak

Wspomaganie rozwoju zmysłów dziecka – ścieżka sensoryczna

Obecnie w edukacji poszukuje się nowatorskich rozwiązań organizacyjnych i metodycznych, które skutecznie wspierają rozwój potencjalnych zdolności dziecka. Ich podstawą staje się indywidualizacja pracy z dzieckiem. Dostosowywanie procesu kształcenia do potrzeb i możliwości dziecka sprzyja bowiem jego udziałowi w badaniu i odkrywaniu otaczającej rzeczywistości. Daje to także możliwość samodzielnego zdobywania przez młodego człowieka nowych doświadczeń i umiejętności, które determinują funkcjonowanie dziecka w późniejszych okresach, mają wpływ na jego wyniki w nauce, relacje z otoczeniem oraz postrzeganie własnej osoby (Płóciennik, 2013).

Współcześnie znaleźć można coraz więcej publikacji i artykułów traktujących o rozwoju sensorycznym dzieci, w których podkreśla się ogromną potrzebę wspierania prawidłowego rozwoju dziecka już od pierwszych tygodni życia.

J. Ayres, terapeuta zajęciowy i psycholog, w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku sformułowała hipotezy wskazujące na implikacje funkcji psychoneurologicznych w zachowaniu i uczeniu się dziecka. Przeprowadziła szereg badań i zauważyła, że dysfunkcje integracji sensorycznej miały wpływ na reakcje posturalne, napięcie mięśni, planowanie ruchu, rozwój mowy, zachowanie, emocje i funkcje poznawcze. Co za tym idzie, stworzyła pojęcie integracji sensorycznej. Jest to proces neurologiczny organizujący wrażenia płynące z ciała i środowiska w taki sposób, by mogły być użyte do celowego działania. Mózg otrzymane informacje ze wszystkich zmysłów segreguje, rozpoznaje, interpretuje, łączy ze sobą i wcześniejszymi doświadczeniami, odpowiadając na wymagania dostarczane ze środowiska (Przyrowski, 2004). W procesie integracji sensorycznej mózg otrzymuje informacje ze wszystkich zmysłów, dokonuje ich segregowania i interpretacji; zostają one także powiązane z wcześniejszymi doświadczeniami. Dzięki temu

w procesie budowania wiedzy dziecko nabiera umiejętności właściwego reagowania na bodźce (*Integracja sensoryczna*, 2018).

Zgodnie z założeniami teorii integracji sensorycznej w prawidłowym procesie rozwoju dziecka niezwykle ważny jest ruch i bezpośrednie doświadczenia zmysłowe. Jak już wspomnieliśmy, pierwszym zmysłem umożliwiającym dzieciom poznawanie świata jest zmysł dotyku. Oczywiście jest, że dziecko od urodzenia posługuje się dłońmi i ustami, badając różne przedmioty. Ciekawe natomiast jest to, że dzieci rozwijające się w środowisku bogatym w bodźce, zachęcające je do tego typu eksploracji otoczenia, z czasem wykazują większą inicjatywę i zaangażowanie w aktywność badawczą w porównaniu z dziećmi niezachęcانymi do tego rodzaju aktywności. Percepcja możliwa jest dzięki rozwojowi organizmu, aktywności oraz nabywaniu doświadczeń. Rozwój poznawania świata za pomocą zmysłów to postępujące, dokładniejsze różnicowanie własności i aspektów postrzeganej rzeczy czy zjawiska (Przetacznik-Gierowska, 2004, s. 96). Między innymi właśnie dzięki eksploracji otoczenia dziecko zdobywa wiele informacji oraz buduje swoją wiedzę o świecie. Kształtuje podstawową reprezentację świata przedmiotów fizycznych, a więc wiedzę o przedmiotach (np. jakie mają właściwości, to, że rzucone spadają itd.) (Harwas-Napierała, Trempała, 2009, s. 60–61).

Dziecko staje się organizmem czującym i reagującym jeszcze przed urodzeniem. Poszczególne narządy zmysłów zaczynają funkcjonować w następującej kolejności: dotyk, równowaga, węch, smak, słuch, wzrok. Zmysły i ich rozwój są wzajemnie od siebie zależne. Pozbawienie bodźców jednego rodzaju lub też nadmierna stymulacja jednego z narządów zmysłów powoduje zahamowanie bądź zaburzenie rozwoju danego zmysłu, a także wpływa na nieprawidłowe funkcjonowanie całego układu nerwowego (Harwas-Napierała, Trempała, 2009, s. 29).

Pierwszym zmysłem, dzięki któremu dziecko poznaje świat, jest zmysł dotyku. Już w 14.–15. tygodniu rozwoju prenatalnego ciało dziecka staje się wrażliwe na dotyk. Dziecko reaguje także na smak wód płodowych oraz zmianę ciśnienia w jego środowisku – są to jeszcze reakcje odruchowe i nieuświadomione, jednak wyraźnie zauważalne. W kolejnych tygodniach rozwoju kształcą się poszczególne zmysły i reakcje na bodźce (Harwas-Napierała, Trempała, 2009, s. 26–27).

Opierając się na wyżej wymienionych założeniach dotyczących teorii integracji sensorycznej, stworzyliśmy miejsce, które umożliwi dzieciom bezpośredni kontakt z materiałem przyrodniczym, a także będzie wspierało rozwój poszczególnych zmysłów. Praca w placówce przedszkolnej pozwoliła nam dostrzec ogromne zainteresowanie i chęć udziału ze strony dzieci w proponowanych przez nas aktywnościach, mających na celu wspieranie wszechstronnego rozwoju ich zmysłów. Praca opiekuńczo-wychowawcza w Przedszkolu Uniwersytetu Łódzkiego oparta jest na programach: „Dobry start przedszkolaka” autorstwa M. Rościszewskiej-Woźniak i „Odkryjmy Montessori raz jeszcze...” opracowanym na pod-

stawie założeń pedagogicznych M. Montessori w Przedszkolu Miejskim nr 106 w Łodzi (Przedszkole Uniwersytetu Łódzkiego, 2017).

Na podstawie przeprowadzonych obserwacji dostrzegaliśmy, że problemy dotyczące funkcjonowania zmysłu dotyku u dzieci pojawiają się coraz częściej. Prowadzone działania pozwoliły nam zauważyć, że u coraz większej liczby badanych reakcja na dotyk jest zbyt gwałtowna lub zbyt słaba. Pojawiały się także problemy z motoryką, koordynacją obu stron ciała. Dzieci nie zawsze potrafią określić, czy dany przedmiot jest gorący lub zimny, szorstki bądź gładki. Jesteśmy przekonane, że należy jak najwcześniej zwrócić uwagę na problemy dotyczące sfery postrzegania zmysłowego, aby wspomóc dzieci w rozwoju. Okazało się, że na te potrzeby odpowiada koncepcja M. Montessori, na której opieramy pracę dydaktyczno-wychowawczą w placówce (Emmons, Anderson, 2005, s. 21–23).

Kierując się głównymi założeniami pedagogiki M. Montessori, swoje działania oparliśmy na rozbudzaniu w dzieciach potrzeby poznawania świata wielozmysłowo. Autorka stosowanej przez nas koncepcji za swoją pedagogiczną zasadę uznała myśl J. Locke’a „W umyśle nie ma niczego, co wcześniej nie znalazło się w zmysłach” (Steenberg, 2003, s. 43).

Według M. Montessori małe dziecko jest niejako „embrionem psychicznym”, który wychodzi od niczego i właśnie dzięki zdobywanym umiejętnościom absorbuje i przyswaja sobie świat. Dziecko do szóstego roku życia tworzy szkielet swojej indywidualności, osobowości i charakteru. Montessori przykładała ogromne znaczenie do kompetentnego towarzyszenia dziecku w pierwszych latach jego życia i budowania mu odpowiednio przygotowanego otoczenia (Steenberg, 2003, s. 21). Zgodnie z jej koncepcją nie należy poprzestawać na przekazywaniu podmiotom procesu edukacyjnego jedynie wiedzy teoretycznej. Ważne jest również stworzenie im warunków do konstruowania wszelakich umiejętności i postaw, opierając się na ich wcześniej zdobytych doświadczeniach.

M. Montessori była zdania, że kształcenie zmysłów ma priorytetowe znaczenie w pedagogice. Jej zdaniem celem wychowania powinno być takie zastosowanie pomocy dydaktycznych, zasobów środowiska, aby rozwijać dziecięcą energię i zainteresowania (Montessori, 2005, s. 96–97), przy czym istotne jest, aby nie skupiać się tylko na kształtowaniu jednego zmysłu kosztem braku stymulacji innych (Montessori, 2005, s. 101–102).

W Przedszkolu UŁ znajduje się wiele pomocy montessoriańskich służących kształceniu zmysłów, do których dzieci mają codzienny, swobodny dostęp. Kierując się myślą, że obecnie większość dzieci ma trudności dotyczące procesu integracji sensorycznej, oraz dostrzegając chęć, z jaką dzieci pracują z tymi materiałami, postanowiliśmy wyjść naprzeciw ich potrzebom i rozbudować bazę pomocy rozwijających zmysły. Dlatego też stworzyliśmy najpierw ścieżkę sensoryczną letnią (a właściwie namiastkę ogródka sensorycznego), a w następnej kolejności

chodniczek sensoryczny zimowy. **Jesteśmy bowiem zdania, że ścieżka sensoryczna wspomaga rozwój zmysłów dziecka w wieku przedszkolnym.** Wyżej wymienione założenia stały się podstawą do podjęcia edukacyjnych badań w działaniu w Przedszkolu UŁ.

Celem działań podejmowanych przez badacza w ramach „badań w działaniu” jest ulepszenie, poprawa jakości funkcjonowania badanych (Dudkiewicz, 2011). Badania nasze określić możemy jako „drugosobowe badanie/praktykę”. B. D. Gołębiak za P. Reason i W. R. Torbert definiuje je jako tworzenie małej, powiązanej osobistymi relacjami grupy podejmującej poszukiwania mające w konsekwencji przyczynić się do przezwyciężenia trudności, bariery czy też dysfunkcji (Gołębiak, 2013, s. 54). Trudnościami w przypadku naszych badań są te związane z problematycznym procesem integracji sensorycznej. To one, jak już wspominaliśmy, stały się podstawą do podjęcia przez nas badań w działaniu.

Odwołując się do koncepcji „badań w działaniu”, określiliśmy cel przeprowadzanych przez nas badań, którym było wspieranie prawidłowego rozwoju zmysłu dotyku za pomocą „ścieżki sensorycznej”. Natomiast przedmiotem badań była wspomniana wcześniej „ścieżka sensoryczna”.

Uroczyste otwarcie ogrodu sensorycznego w Przedszkolu UŁ miało miejsce 1 czerwca 2016 roku. Letnia część ścieżki sensorycznej znajdująca się w ogrodzie przedszkolnym podzielona została na cztery obszary wspierające rozwój następujących zmysłów: dotyku, słuchu, wzroku. Poszczególne obszary to:

- chodnik sensoryczny składający się z pięciu stanowisk wypełnionych materiałem przyrodniczym (kora, piasek, sztuczna trawa, drobne i grube kamienie);
- ścianka wodna składająca się z różnego typu naczyń, rurek, lejeków, pojemników do przelewania wody. Pracę przy ściance wodnej umożliwiają dodatkowe elementy, takie jak konewki, dzbanki i gąbki. Woda użyta zostaje wielokrotnie dzięki rynnom, do których spływa w trakcie ćwiczeń;
- drewniane dzwonki wietrzne umieszczone na drzewie;
- kolorowe wiatraki, drewniane świdy oraz kolorowy rękaw lotniczy.

Dzieci bardzo chętnie korzystają z chodnika sensorycznego, na którym mają okazję rozwijać swój zmysł dotyku. Mają na nim możliwość bezpośredniego kontaktu bosych stóp z materiałem przyrodniczym o zróżnicowanej fakturze. Podejmując działania z tym elementem ścieżki, dzieci muszą przełamać obawy przed kontaktem z całkiem nowym bodźcem. Dzieci, które podjęły wyzwanie przejścia przez wszystkie stanowiska, bardzo często wskazywały swoje ulubione i chętnie do nich wracały. Ćwiczeniom towarzyszyły różne dziecięce emocje – zaczynając od lęku i niepewności, poprzez zdziwienie, do ekscytacji i radości. Jeśli lęk przed skorzystaniem ze stanowiska był zbyt duży, dzieci miały możliwość sprawdzenia materiału dłonią. Po takim badaniu często decydowały się na podjęcie wyzwa-

nia i przejście po ścieżce bosą stopą. Bazując na zdobywanych doświadczeniach, dziecko poszerza i konkretyzuje swoją wiedzę o świecie. Dzięki temu w przyszłości może odwoływać się do swoich osobistych doświadczeń.

Zdjęcie 1. Chodnik sensoryczny

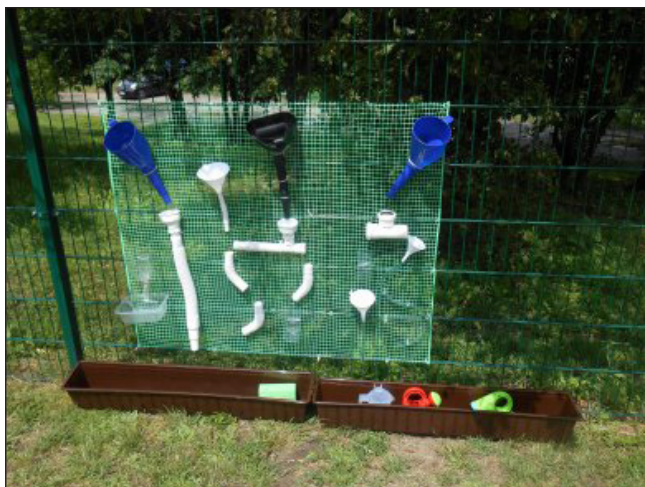


Źródło: zbiór własny.

Ćwiczenia na ścianie wodnej rozpoczynają się od założenia fartucha ochronnego, który zapobiega zamoczeniu ubrania. Za pomocą różnych naczyń przelewają wodę w otwory umieszczone na wysokości ich wzroku, dzięki czemu mają możliwość obserwowania przepływu wody z jednego elementu w drugi. Zabawa ta rozwija nie tylko zmysł wzroku, ale również dotyku – dzieci potrafią określić, czy woda jest zimna czy ciepła. Ćwiczenia wspomagają również koordynację wzrokowo-ruchową dzieci – aby nie rozlać wody, ich ruchy muszą być precyzyjne.

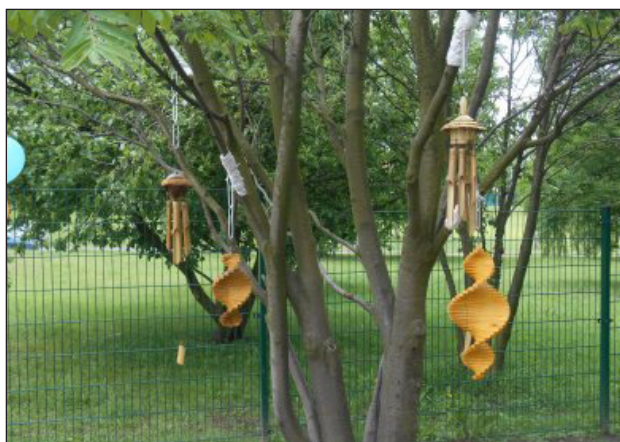
Na jednym z drzew znajdujących się w ogrodzie Przedszkola UŁ umieszczone są drewniane dzwonki. W ruch wprowadzić je może wiatr lub pociągnięcie za sznurek, który umieszczony jest w zasięgu dłoni dziecka. Dzwonki wydają bardzo przyjemny i delikatny dźwięk. Mimo że dzieci mają wiele możliwości zabawy w ogrodzie, to jednak bardzo chętnie korzystają z gry na dzwonkach. Cieszą się, mogąc samemu nadać ton i tempo gry. Ćwiczenia z tym instrumentem służą rozwojowi zmysłu słuchu oraz koncentracji uwagi dziecka. Dzwonki umożliwiają także dzieciom obserwację siły wiatru, od której zależy głośność wydawanych dźwięków.

Zdjęcie 2. Ścianka wodna



Źródło: zbiór własny.

Zdjęcie 3. Drewniane dzwonki i świdry



Źródło: zbiór własny.

W różnych miejscach w ogrodzie umieszczone zostały także narzędzia do obserwacji siły i kierunku wiatru – kolorowe wiatraki różnej wielkości, drewniane świdry oraz kolorowy rękaw lotniczy. Rękaw lotniczy, ze względu na swoją funkcję, znajduje się w odsłoniętym, najwyższym miejscu w ogrodzie przedszkolnym. Takie umiejscowienie pozwala na najlepszą obserwację siły i kierunku wiatru.

Z kolei kolorowe wiatraki i drewniane świdry umiejscowione są tak, aby wtedy gdy nie wieje wiatr, dzieci mogły wprowadzić je w ruch – poruszając ręką lub dmuchając na nie. Wszystkie wymienione przyrządy wspierają przede wszystkim rozwój zmysłu wzroku dziecka, ale także jego słuch – wiatraki wprowadzone w ruch wydają dźwięki.

Wszystkie opisane powyżej elementy wymagają od dziecka precyzji w działaniu oraz wycucia siły. Gdy użyją zbyt mało siły – nie wprowadzą w ruch poszczególnych przyrządów, natomiast gdy siła będzie zbyt duża – mogą je uszkodzić. Wynika z tego, że oprócz wspierania rozwoju zmysłów, działania podejmowane w ogrodzie sensorycznym kształtują prawidłowy tonus mięśniowy dzieci.

Jeśli warunki atmosferyczne nie pozwalają na korzystanie ze ścieżki sensorycznej w ogrodzie, dzieci mają możliwość rozwijania zmysłów na sali gimnastycznej. W listopadzie 2016 roku do użytku oddana została zimowa ścieżka sensoryczna składająca się z osiemnastu ruchomych stanowisk. Z tej wersji ścieżki korzystamy na sali gimnastycznej, najczęściej w okresie jesienno-zimowym. Naszym celem było stworzenie stanowisk zróżnicowanych pod względem faktury. Dziesięć spośród nich określić można jako materiały miękkie, osiem pozostałych jako twarde. Wszystkie stanowiska są jednakowej wielkości, ponieważ przygotowane zostały na plastikowych deskach. Dzięki temu, że każde stanowisko stanowi oddzielny element, mamy możliwość ułożenia ścieżki w dowolnej konfiguracji, w zależności od bieżących potrzeb.

Do stworzenia stanowisk miękkich zostały wykorzystane takie materiały, jak:

- płaska, miękka poduszka na krzesło,
- szorstkie, grube zmywaki kuchenne,
- grube gąbki do mycia naczyń,
- mop frędzlowy,
- skrawki miękkich materiałów,
- łazienkowa mata piankowa,
- miękki panel ścienny,
- piankowe piłki,
- sztuczna trawa,
- otulina na rury.

Twarde stanowiska stworzone zostały przy użyciu następujących materiałów:

- deska,
- korki,
- papier ścienny,
- mata do zlewozmywaka,
- bambusowa podkładka na stół,
- gruba lina,
- poszewka wypełniona ziarnami suchej fasoli,
- deska pokryta wzorami wykonanymi za pomocą gorącego kleju.

Zdjęcie 4. Ścieżka sensoryczna zimowa



Źródło: zbiór własny.

Ścieżka zimowa służy głównie rozwojowi zmysłu dotyku u dzieci. Ponadto wykorzystywana jest przez nas podczas lekcji ciszy. Dzieci, przechodząc po kolejnych stanowiskach, mogą trzymać w dłoniach słoik do połowy wypełniony wodą lub zapaloną świeczkę. Urozmaicheniem takich ćwiczeń może być muzyka relaksacyjna. Zajęcia z wykorzystaniem zimowej ścieżki sensorycznej kształtują koordynację wzrokowo-ruchową dzieci oraz umożliwiają im poprawę koncentracji uwagi i wyciszenie.

Podjęte przez nas badania w działaniu umożliwiły wskazanie obszarów dziecięcej aktywności, które szczególnie wymagały naszej uwagi. Na podstawie przeprowadzanych przez nas obserwacji doszliśmy do wniosku, że dzieci wykazują bardzo duże zainteresowanie materiałem przyrodniczym. Dało się to zauważyć podczas spacerów lub swobodnej zabawy w ogrodzie przedszkolnym. Dzieci wielokrotnie pokazywały nam znalezione przez siebie okazy fauny i były dumne i szczęśliwe, mogąc wziąć je do domu. Chciałyśmy wykorzystać ich zainteresowanie i wspomóc ich rozwój w sposób możliwie najbardziej efektywny. Celem naszym nie było jednak tylko dalsze rozbudzanie ciekawości dziecięcej związanej z przyrodą. Zainteresowanie to połączyliśmy ze wspomnianymi wcześniej trudnościami dotyczącymi integracji sensorycznej. Dlatego właśnie zdecydowałyśmy się na stworzenie ścieżki sensorycznej w ogrodzie przedszkolnym. Staraliśmy się tak dobierać poszczególne elementy, aby były one jak najbardziej atrakcyjne dla dzieci. Miałyśmy okazję zaobserwować zaskoczenie i fascynację u dzieci, gdy

odkrywały nowe elementy wyposażenia ogrodu. Drewniane świdry, rękaw lotniczy czy ścianka wodna były dla dzieci niezwykle interesujące, gdyż nie miały z nimi nigdy wcześniej do czynienia. Dzięki takim nowościom dzieci mogły odkrywać świat w całkiem nowy dla nich sposób. Dzieci doświadczające poszczególnych elementów po raz pierwszy były niezwykle skupione i zaabsorbowane swoimi działaniami. W dzisiejszym świecie, gdzie postęp technologiczny jest zaskakujący, a dorośli mają, niestety, coraz mniej czasu dla swoich pociech, dzieci często mają ograniczone możliwości poznawania świata wielozmysłowo. Zamiast coś zobaczyć na żywo, dotknąć, powąchać – oglądają zdjęcia lub filmiki na tabletach. Coraz rzadziej widzi się dzieci beztrosko skaczące po kałużach lub wspinające się na drzewa. Chciałyśmy umożliwić dzieciom przełamywanie ich lęków i odpowiedzieć na ich potrzeby. Po raz kolejny pragniemy podkreślić, że pierwszym zmysłem dziecka jest dotyk. To dzięki niemu zaczyna ono poznawać świat i siebie; potrzebuje go do zbudowania zaufania i poczucia bezpieczeństwa w całkiem nowym dla niego świecie. Nasza interwencja edukacyjna zmieniła warunki do wspomaganie rozwoju zmysłów dziecka. Stworzona przez nas ścieżka sensoryczna daje szansę nie tylko na rozwój zmysłu dotyku dzieci, ale także wspiera kształtowanie się pozostałych zmysłów, a co za tym idzie – pozwala dzieciom poznawać świat wielozmysłowo.

Bibliografia

- Dudkiewicz M. (2011), *Metodologiczny kontekst badań aktywizujących*, „Animacja Życia Publicznego. Analizy i Rekomendacje” nr 2 (5), s. 192–203.
- Emmons P. G., Anderson L. (2005), *Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej*, Liber, Warszawa.
- Gołębiak B. D. (2013), *Edukacyjne badania w działaniu – między akademicką legitymacją a realizacyjnymi uproszczeniami*, [w:] *Edukacyjne badania w działaniu*, red. B. D. Gołębiak, H. Cervinkowa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa, s. 51–75.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (2009), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Integracja sensoryczna – metodyka diagnozy i terapii* (2018), <http://www.pstis.pl> (dostęp: 10.04.2017).
- Montessori M. (2005), *Domy dziecięce*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Plóciennik E. (2013), *Edukacja dla mądrości we współczesnej edukacji – propozycje rozwiązań metodycznych*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 63–80.
- Przedszkole Uniwersytetu Łódzkiego (2017), www.przedszkole.uni.lodz.pl (dostęp: 10.05.2017).

- Przetacznik-Gierowska M. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Przyrowski Z. (2004), *Terapia integracji sensorycznej*, „Bliżej Przedszkola. Wychowanie i Edukacja” nr 6, s. 12–16.
- Steenberg U. (2003), *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu*, Wydawnictwo Jedność Herder, Kielce.

Noty o Autorach

Jolanta Bonar – dr hab., prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Wieku Dziecięcego, Łódź

Edyta Ćwikła – mgr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji, Zakład Wczesnej Edukacji, Warszawa

Ewa Filipiak – prof. dr hab., Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Katedra Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji, Laboratorium Zmiany Edukacyjnej – Centrum Badań nad Uczeniem się i Rozwojem, Bydgoszcz

Paulina Gieroń – mgr, Przedszkole Uniwersytetu Łódzkiego

Jan Amos Jelinek – dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji, Katedra Pedagogiki Małego Dziecka, Warszawa

Dorota Klus-Stańska – prof. dr hab., Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Badań nad Dzieciństwem i Szkołą, Gdańsk

Ewa Kochanowska – dr, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Wydział Humanistyczno-Społeczny, Katedra Pedagogiki, Bielsko-Biała

Anna Kowalczyk – mgr, Przedszkole Uniwersytetu Łódzkiego

Karolina Macuga – mgr, Przedszkole Uniwersytetu Łódzkiego

Renata Michalak – dr hab., prof. UAM, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej, Poznań

Maja Wałęciak – mgr, Przedszkole Uniwersytetu Łódzkiego

Sandra Wilczek – mgr, Przedszkole Uniwersytetu Łódzkiego

Monika Wiśniewska-Kin – dr hab., prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Wieku Dziecięcego, Łódź

Małgorzata Zalewska-Bujak – dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Zakład Dydaktyki i Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej, Katowice

Jolanta Zwiernik – prof. dr hab., Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki, Katedra Wczesnej Edukacji, Pedeutologii i Badań nad Dzieciństwem, Wrocław

