

Aktywność poznawcza i działaniowa dzieci w wybranych obszarach edukacyjnych

redakcja naukowa

Krzysztof Kraszewski

Joanna Żądło-Treder



WYDAWNICTWO NAUKOWE
UNIWERSYTETU PEDAGOGICZNEGO KRAKÓW

Aktywność poznawcza
i działaniowa dzieci
w wybranych obszarach
edukacyjnych

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie

Prace Monograficzne 859

Aktywność poznawcza i działaniowa dzieci w wybranych obszarach edukacyjnych

redakcja naukowa

Krzysztof Kraszewski

Joanna Żądło-Treder

Recenzenci

dr hab. Grażyna Rygał, prof. AJD

dr hab. Anna Jakubowicz-Bryx, prof. UKW

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2018

redakcja Jolanta Grzegorzek

projekt okładki Janusz Schneider

łamanie Jadwiga Czyżowska-Maślak

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-8084-196-3

e-ISBN 978-83-8084-197-0

DOI 10.24917/9788380841963

Wydawnictwo Naukowe UP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./fax 12 662-63-83, tel. 12 662-67-56

e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

druk i oprawa

Zespół Poligraficzny WN UP

Wstęp

Oddajemy do rąk Czytelników kolejny zbiór tekstów będących wynikiem prac prowadzonych w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Podjęta przez autorów problematyka skoncentrowana jest wokół dziecka – jego aktywności poznawczej i działaniowej w wybranych obszarach edukacyjnych.

Jednym z tych obszarów jest edukacja polonistyczna, która została uwzględniona w pierwszych pięciu artykułach. Trzy z nich dotyczą aspektów językowych i literackich.

Jolanta Machowska-Goc przeprowadziła analizę tekstów twórczych uczniów klas III. Została ona dokonana w dwóch płaszczyznach. W artykule pt. *Dobro jako źródło szczęścia w tekstach twórczych uczniów klas III* podjęła próbę diagnozy kompetencji aksjologicznej dzieci klas III w obszarze pojęcia „dobro” oraz jego specyfikacji, czyli „szczęścia”. Analizowane dziecięce teksty odnoszą się do szeroko rozumianej inteligencji etycznej i duchowej. W drugim artykule: *Teksty paraliterackie uczniów klas III jako sposób odczytywania „uczucie zwierząt”* autorka dokonała diagnozy świadomości emocjonalnej uczniów w młodszym wieku szkolnym, a także ich kompetencji kulturowej i aksjologicznej. Artykuł Jovity Vaškevič-Buś, zatytułowany: *Działania na tekście poetyckim w edukacji wczesnoszkolnej (przeгляд propozycji)*, poświęcony jest wierszowanej literaturze pięknej. Autorka uważa ten gatunek literatury za bardziej wymagający niż proza. Wiersze, nierzadko pełne metafor, inwersji, dają dużo większe pole do interpretacji indywidualnej niż teksty prozatorskie. Dlatego też nauczyciele do przekazu poezji winni wnikliwie się przygotowywać. Możliwości takich działań przedstawione są w artykule.

Następne dwa artykuły dotyczą innego aspektu edukacji polonistycznej dzieci. Anna Zadęcka-Cekiera w tekście *Wykorzystanie dyktand w nauczaniu ortografii uczniów w ramach edukacji wczesno-*

szkolnej przedstawiła możliwości wykorzystania dyktand utrwalających (w kontekście zasady historycznej) w rozwijaniu kompetencji ortograficznych uczniów w klasach niższych. Dopełnieniem tego artykułu jest tekst Jolanty Matuszyk pt. *Przeciwdziałanie problemom ortograficzno-fonetycznym dzieci w klasie II szkoły podstawowej*. Autorka omówiła w nim ważne zagadnienie rozwijania umiejętności ortograficznych uczniów. Wykazała związek między nabywaniem wiedzy z zakresu fonetyki a umiejętnościami ortograficznymi: wiedza fonetyczna przyczynia się do zwiększenia sprawności czytania, pisania, a także artykułowania głosek tak języka ojczystego, jak i obcego.

Problematyka edukacji matematycznej została przedstawiona w artykułach Barbary Nawolskiej oraz Joanny Żądło-Treder. Pierwszy, zatytułowany: *(Nie)obecność rozumowania redukcyjnego w edukacji wczesnoszkolnej*, dotyczy trudnego, zarówno dla dzieci, jak i niektórych dorosłych, rozumowania wstecz. Barbara Nawolska ukazuje, jak dzieci bez specjalnego przygotowania podejmują rozsądne próby rozwiązywania zadań redukcyjnych. Autorka zauważa, iż dorośli, sami nie radząc sobie z takimi zadaniami, pozbawiają dzieci możliwości ich rozwiązywania, uznając je za zbyt trudne. Drugi tekst: *Motywacja a uczenie się matematyki* dotyczy problematyki budowania właściwej motywacji do uczenia się, w tym do uczenia się matematyki. Autorka zwraca szczególną uwagę na budowanie wewnętrznej motywacji, dla której kluczowymi komponentami są: autonomia, kompetencja oraz bycie z innymi.

W artykule *Dziecko i przyroda w wybranych systemach pedagogicznych* Ingrid Paśko omówiła koncepcje edukacji przyrodniczej w dwóch systemach pedagogicznych: Marii Montessori oraz Celestyna Freineta. M. Montessori opracowała koncepcję „wychowania kosmicznego”, której celem było ukazywanie i wyjaśnianie związków oraz zależności zachodzących w otaczającej rzeczywistości. Koncepcję „wychowania kosmicznego” współcześnie łączy się z pedagogiką ekologiczną, co pozwala szeroko spojrzeć na związek człowieka z całym wszechświatem. Z kolei pedagogika C. Freineta stanowi propozycję edukacji poprzez autentyczne, aktywne uczestnictwo dziecka i nauczyciela w procesie nauczania.

Krzysztof Kraszewski w artykule pt. *Możliwości realizacji założeń edukacji ogólnotechnicznej dzieci w poglądach autorów polskich i ob-*

cych zwrócił uwagę na rolę postępu technologicznego i sukcesywną zmianę oczekiwań w stosunku do edukacji ogólnotechnicznej.

Tematykę edukacji regionalnej przedstawiła Elżbieta Mularz w tekście: *Możliwości edukacji regionalnej dzieci w środowisku rodzinnym*. Autorka zwróciła uwagę na znaczenie edukacji regionalnej w procesie kształtowania tożsamości narodowej i kulturowej dziecka. Prezentując wyniki swoich badań, starała się ukazać, że wychowanie w duchu edukacji regionalnej jest procesem trwającym przez całe życie. Niezbędne w tym zakresie jest ściśle współdziałanie rodziców, nauczycieli oraz dzieci.

Problematyka funkcjonowania świetlic szkolnych oraz ich wartości dla wszechstronnego rozwoju dzieci została przedstawiona w artykule pt. *Świetlica szkolna jako przestrzeń aktywności poznawczej i działaniowej uczniów*, autorstwa Anny Szkolak-Stępień. Autorka w swoich rozważaniach starała się ukazać świetlicę szkolną jako wartościową przestrzeń aktywności poznawczej i działaniowej dzieci. W tym miejscu dokonywać się winno uzupełnianie pracy wychowawczej i edukacyjnej szkoły. To w świetlicy dzieci powinny rozwijać swoje zamiłowania i pasje, tu powinny bawić się i odpoczywać, ale także doskonalić swoje kompetencje społeczne. Ze względu na specyfikę funkcjonowania, świetlica szkolna ma być miejscem swobodnego i niczym nieskrępowanego poznawania świata i działania w nim.

Bożena Pawlak w tekście: *O regulacjach i interpretacjach relacji nauczycieli i rodziców w edukacji dziecka* podjęła krytyczną analizę obowiązujących aktów prawnych w odniesieniu do relacji rodziców i nauczycieli oraz możliwości wdrożenia do praktyki zadanych prawem idei. Autorka artykułu postawiła szereg pytań odnośnie do zmian w zapisach analizowanych dokumentów, wskazała na różne trudności, jakie niesie ze sobą podmiotowość i partnerstwo w relacjach domu i szkoły.

W niniejszym tomie znalazły się artykuły o różnej tematyce. Kierujemy go do szerokiego grona odbiorców, wśród których będą teoretycy, ale i nauczyciele oraz studenci. Mamy nadzieję, że lektura zawartych w nim tekstów stanowić będzie impuls do refleksji i rozważań teoretycznych, ale też będzie inspirować do poszukiwania alternatywnych rozwiązań praktycznych.

Krzysztof Kraszewski
Joanna Żądło-Treder

Jolanta Machowska-Goc

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Dobro jako źródło szczęścia w tekstach twórczych uczniów klas III

Streszczenie

Przedmiotem artykułu jest zdiagnozowanie kompetencji aksjologicznej dzieci klas III w obrębie wyrazu aksjologicznego dobro o docelowej specyfikacji szczęście, które to terminy w ujęciu całościowym tworzą metaforę w postaci: Dobro to szczęście. Jest to próba kognitywnego opisu konceptu dobro na podstawie tekstów paraliterackich uczniów w młodszym wieku szkolnym w domenach: baśń i zaczarowana iskierka. Analizowane teksty odnoszą się do szeroko rozumianej inteligencji etycznej i duchowej.

Słowa kluczowe: aksjologia, opozycja, koncepty kulturowe, językoznawstwo kognitywne

Goodness as a Source of Happiness in Creative Texts by Third-grade Primary School Students

Abstract

The aim of the paper is to diagnose axiolinguistic competence in third-grade primary school students with regard to the axiological expression of goodness defined as happiness, the two terms converging into one metaphor: Goodness is happiness. The paper serves as an attempt to provide a cognitive description of the concept of goodness based on paraliterary texts by third-grade primary school students recounting a fairytale on the magic spark. The analysis examines texts that reflect a broadly defined ethical and spiritual intelligence.

Keywords: axiology, opposition, cultural concepts, cognitive linguistics

Przedmiotem rozważań w niniejszym szkicu jest jeden z aspektów inteligencji duchowej oraz etycznej (Weinstein 2015) związanej z aksjologicznym problemem dobra rozumianego jako czynnik warunkujący szczęście na płaszczyźnie tekstów twórczych dzieci w młodszym wieku szkolnym w domenach: baśń i zaczarowana iskierka.

Jak wiadomo, dobro to pojęcie mieszczące się w domenie wartość. W niemieckiej filozofii humanistycznej odnoszącej się do przełomu wieków wyodrębnia się takie wartości, jak: dobro, prawda, piękno, świętość oraz wykształcenie (Hessen 1997: 54).

Jeżeli chodzi o twórcze teksty uczniów klas III, to aksjologem i/lub wyraz aksjologiczny (Rittel 2009: 245–246) dobro występuje tu jako wartość możliwa, czyli taka, która nadaje się do realizacji (Stróżewski 1981: 90), gdyż utwory paraliterackie uczniów w domenie baśń oraz zaczarowana iskierka odnoszą się do tzw. światów możliwych (Chrzanowska-Kluczevska 2005: 59). Te z kolei dotyczą znaczenia będącego efektem „ludzkiego doświadczenia przefiltrowanego przez percepcję i przetworzonego w procesie poznania” (Tabakowska 2016: 85), w którym to język „stanowi odbicie pojęć istniejących w umyśle” (ibidem). W związku z tym wytwory pisemne dzieci klas III stanowią odzwierciedlenie ich językowego obrazu świata w zakresie nie tylko inteligencji emocjonalnej, ale i etycznej, bowiem te dwa typy inteligencji warunkują prawidłowy rozwój jednostki ludzkiej w obrębie postaw społeczno-moralnych – tu w szczególności młodych twórców.

Na płaszczyźnie tekstów w domenie baśń i zaczarowana iskierka dzieci dokonują konceptualizacji zarówno pojęcia dobro, jak i pojęcia szczęście. Termin konceptualizacja rozumiany jest tu jako proces, w którym to dynamiczna natura myśli powiązana jest z językiem. Konceptualizacja „powstaje w procesach integracji pojęć leksykalnych (uzależnionych od kontekstu) oraz procesach poznania zakulisowego” (Evans 2009: 54–55). Dotyczy ona przede wszystkim fundamentalnej kategorii w języku i kulturze (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2016: 9–21; Rydlewski 2016: 23–34), jaką jest opozycja, tu: dobro – zło. Jak stwierdza Anna Wierzbicka (1999: 379), owo rozróżnienie jest charakterystyczne dla ludzi, a tę perspektywę odzwierciedlają języki naturalne, gdyż klasyfikowanie zdarzeń w języku naturalnym jako dobrych lub złych jest „tak powszechne, że wydaje się uzasadnione uznanie go za jedno z uniwersaliów językowych”.

Wartości w proponowanym ujęciu są tu rozumiane za Jerzym Bartmińskim (2015: 9) jako „koncepty kulturowe”, tzn. „pojęcia aksjologicznie nacechowane i wyposażone w swoiste kulturowo konotacje”. Zastosowana przeze mnie metoda opisu konceptów dobro, szczęście w znacznym stopniu odnosi się zatem do metodologii językoznawczych kognitywnych (Bartmiński 2015: 15; Rittel 2009: 245) w zakresie wyrazu i/lub wyrazów aksjologicznych, w których to pojęciami centralnymi są dobro i szczęście, a peryferyjnymi terminy rekonstruujące i/lub implikujące opisywaną kategorię aksjologiczną w postaci systemu opisywanego przez językoznawców jako pole leksykalno-semantyczne budowane „na osiach syntagmatycznej (na zasadzie sekwencji: kompleksów, kolekcji, kolokacji) i paradygmatycznej (ekwiwalencji, opozycji, endonimii)” (Bartmiński, Grzeszczak 2014: 38). Ponadto wspomniane relacje zachodzące w języku świadczą również o tym, iż posługując się poszczególnymi leksemami, używamy tych samych słów, ale egzemplifikujemy je często w odmienny sposób, co można wytłumaczyć wyborem przez podmiot doświadczający danej ścieżki kognitywnej. Wynika ona z określonego sposobu myślenia nadawcy i obrania przez niego w toku dyskursu pisanego określonego punktu widzenia, chociaż, jak wiadomo, kategorie pojęciowe języka ojczystego warunkują kulturowo sposób ich konceptualizacji (Wierzbicka 2007: 23).

W odniesieniu do wybranych aksjologemów można wyróżnić zatem następujące kategorie:

A. Dobro i jego specyfikacja

Pojęcie dobro, jak podkreślają między innymi językoznawcy, ma wiele znaczeń (Puzynina 1992: 176; Wierzbicka 1971: 89, 238–239; Rittel 2009: 247; Grzegorzczkowska 2003: 261–272), ale – jak stwierdza Renata Grzegorzczkowska (2003: 266) – w sensie „abstrakcyjnym *dobro* nawiązuje przede wszystkim do znaczenia aksjologicznego przymiotnika *dobry*: *Coś jest dobrem*, tzn. jest czymś pożądanym (‘tym, czym chcemy, żeby było takim, jakie chcemy, żeby było’), co dotyczy zarówno wartości użytkowych, jak i witalnych, czy też intelektualnych. Natomiast w drugim znaczeniu, jak konkluduje autorka, aksjologem ten odnosi się do „‘dobra moralnego’, przeciwstawionego ‘złu’” (ibidem). Powyższe konstatacje R. Grzegorzczkowskiej należy, jak sądzę, uzupełnić o rozważania Jadwigi Puzy-

niny (2014: 12), która za istotny składnik dobra uznaje nie tylko życzliwość w stosunkach interpersonalnych, ale i pomoc drugiemu człowiekowi w potrzebie, Tomasza Krzeszowskiego (1999: 41–60, 2003: 35–41) twierdzącego, iż dobro i zło to opozycja podstawowa ontogenetycznie, należąca do poziomej skali wartości, oraz J. Bartmińskiego (2003: 59–86; 2006: 131–148) włączającego pojęcie dobra i pozostałych wartości w tzw. językowy obraz świata.

B. Zło i jego istota

Zło w ujęciu J. Puzyniny to wartość związana z transcendentnym złem (1992: 176) i definiowana przez autorkę jako „to, co jest takie, jakie nie chcemy, żeby było” (2014: 11).

C. Szczęście

Szczęście utożsamiane jest przez J. Puzyninę (1992: 41–42) z wartościami hedonistycznymi, które z kolei łączą się z innymi aksjologemami – tu przede wszystkim z wartościami moralnymi, ale także witalnymi. A. Wierzbicka (2006: 249) eksplikację semantyczną opisywanego terminu przedstawia następująco w odniesieniu do naszego kręgu kulturowego:

X czuje się szczęśliwy (*glücklich, heureux*) =

X coś czuje

Czasami ktoś myśli coś takiego

przytrafiło mi się coś bardzo dobrego

chciałem tego

wszystko teraz jest dobre

nie mogę teraz chcieć nic więcej

z tego powodu ten ktoś czuje coś bardzo dobrego

X czuje się w ten sposób.

Ukazane wyżej istotne elementy dla opisu wyrazów aksjologicznych dobro i szczęście pozwalają, jak sądzę, na stworzenie następujących schematów wyobrazeniowych w domenie bań i zaczarowana isierka wyodrębnionych z tekstów uczniów klas III:

Schemat DOBRA warunkowany brakiem na płaszczyźnie witalnej (zdrowie) z presuponowanym (domyślnym) szczęściem:

- złamanie skrzydełek przez motylka + pomoc dzieci ze szkoły + opieka nad motylkiem (dobro) = odzyskanie zdrowia, nagroda

w postaci wycieczki do tajemniczych miejsc = zachwyt oraz ukryte szczęście:

[...] na swojej drodze zobaczyli biednego motylka, który miał złamane skrzydełka. Dzieci razem ze swoją Panią postanowiły zabrać go ze sobą i pomóc mu wyzdrowieć. Wszystkie dzieci troszczyły się o motylka [...]. Dwa dni później motylek odzyskał siły i mógł latać. W zamian za uratowanie życia motylek zabrał dzieci do parku i tam pokazał mi tajemnicze miejsca, gdzie było pełno kolorowych motyli fruujących i siedzących na kwiatach. Miejsce to było tak piękne, że chciało się tam zostać [SP Rybie, Karolina, kl. III].

- utrata przytomności przez człowieka + pomoc królowej + opieka nad chorym + rozmowa = nagroda wesele oraz podróż na Księżyc = domyślne szczęście warunkowane wartością dobro (dobre serce):

[...] leży jakiś człowiek. [...] zawiozła go do zamku. Tam opiekowała się nim dopóki nie odzyskał przytomności. Opatrzyła mu rany kiedy poczuł się lepiej opowiedział królowi, że jest królewiczem [...] po niedługim czasie odbyło się huczne wesele. Za dobre serce księżniczki Król wysłał ich w podróż na Księżyc [SP Mszalnica, Patrycja, kl. III].

Schemat DOBRA implikowany brakiem na płaszczyźnie odczuciowej:

- nieszczęśliwy wypadek (wpadnięcie Grzesia do dołka) + pragnienie bliskości (samotność) + pomoc empatycznych kolegów + propozycja = przyjaźń i szczęście zobrazowane wyrażeniem „promienny uśmiech”:

Nagle z pobliskiego lasu usłyszeli głośny krzyk wołający o pomoc. Chłopcy szybko pobiegli za głosem dochodzącym z lasu. Wśród gąszczy krzaków zobaczyli małego Grzesia [...]. Tomek z Bartkiem chwycili go mocno za ręce i wyciągnęli z dołu do którego wpadł [...]. Powiedział także, że smutno mu tak samemu ciągle się bawić i dlatego ciągle płacze z samotności. Tomkowi i Bolkowi zrobiło się smutno i od razu zaproponowali, aby Grześ bawił się z nimi [...]. Grześ już nie płakał, bo poznał przyjaciół, którzy sprawili, że na twarzy Grzesia jest teraz ciągle promienny uśmiech [SP Kosmólów, Klaudia, kl. III].

Schemat DOBRA warunkowany zmianą zachowania w zakresie pejoratywnej wartości moralnej (zło jako brak dobra w postaci krzywdzenia innych) na pozytywne:

- ujemna wartość estetyczna (brzydota) + melioratywne wartości moralno-odczuciowe (dobry, miły) + domyślna miłość + odczarowanie zwierząt przez wróżkę (ukryte szczęście) + wyjaśnienie przyczyny pejoratywnego aksjologemu estetycznego (brzydota) + zmiana zachowania = dobro wyrażone zwrotem „wyrósł na dobrych ludzi”:

[...] przed jej domem pojawił się kogut [...]. Był bardzo smutny, bo nikomu się nie podobał. Kura od razu zauważyła [...] że [...] jest dobry i miły. Bardzo go polubiła i postanowili razem zamieszkać. Po kilku dniach do ich domu zapukala wróżka, która odczarowała kurę i koguta. Okazało się, że to były dzieci, które były bardzo niedobre dla innych. Dokuczwały również zwierzętom i dlatego spotkała ich taka kara. Ponieważ jednak zmieniły swoje zachowanie – kara została im darowana. Od tej pory dzieci nigdy nikomu nie robiły krzywdy. Wyrósł na dobrych ludzi [SP Mszalnica, Mariusz, kl. III].

Schemat DOBRA implikowany brakiem na płaszczyźnie materialnej oraz wartością społeczno-moralną pomoc:

- brak na płaszczyźnie materialnej (bieda) + wartość moralna (pomoc) = nagroda w postaci spełnienia życzenia (możliwość uczęszczania do szkoły) = zmiana losu rodziny = szczęście warunkowane dobrym sercem:

[...] w pewnej wiosce za lasem żyła bardzo biedna rodzina [...]. Rodziny nie stać było żeby posłać dzieci do szkoły [...] chłopiec oddał się i znikł w gęstym lesie [...] na swojej drodze napotkał małego zajączka, który wpadł na sidła. Oczywiście chłopiec zaraz wskoczył, żeby pomóc zwierzątku [...]. Chłopiec [...] poprosił zajączka o to żeby razem z siostrami mogli iść do normalnej szkoły [...] od tego momentu w rodzinie wszystko zmieniło się na lepsze. Mały chłopiec dzięki swemu dobremu sercu odmienił los swojej rodziny [SP Mszalnica, Bartłomiej, kl. III].

Schemat DOBRA warunkowany czystym sercem:

- brak na płaszczyźnie materialnej spowodowany złem (starzec jako byt niewidzialny dla ludzi o nieczystym sercu) + spotkanie człowieka przez daniela + prośba + pomoc chłopca = nagroda (otrzymanie czarodziejskiego pyłu oraz pozbycie się smoka) = szczęście w postaci wartości odczuciowej (przyjaźń) oraz aksjologemu witalnego (długie życie):

Jak zgładzić smoka wiedział starzec, który mieszkał na końcu świata. Ale starzec był niewidzialny dla człowieka o nieczystym sercu. Daniel [...] doszedł do miasta, w którym mieszkał starzec. W jednej z uliczek Daniel spotkał człowieka, który poprosił go o pomoc. Kiedy Daniel mu pomógł nieznanym okazał się starzec, który dał mu czarodziejski pył [...] smok znikł, a Daniel żył długo i szczęśliwie z przyjaciółmi [SP Lisia Góra, Andrzej, kl. III].

Schemat DOBRA spowodowany aktem magicznym w postaci wartości moralnej pomoc:

- domyślny akt otrzymania nadprzyrodzonych właściwości (moc czarownicy) + chęć pomagania innym = dobro z ukrytym szczęściem:

Iskierka wykorzystywała moc czarownicy do pomagania innym [SP Binarowa, Ola, kl. III].

Schemat DOBRA implikowany wartością moralną pomoc:

- pomoc zwierzętom + przyjaźń i ratowanie z depresji (dobro) = przyjaźń z presuponowanym szczęściem:

Nocą Iskierka pomaga zabląkanym zwierzętom wracać do domu. Najlepszym przyjacielem wróżki jest mały zajaczek. Jego także uratowała z depresji. Od tamtej pory są przyjaciółmi. Bawią się razem [SP Binarowa, Gosia, kl. III].

Schemat DOBRA warunkowany wartością odczuciową miłość:

- akt mentalny (miłość) + opieka i leczenie zwierząt = dobro z ukrytym szczęściem:

Księżniczka uwielbiała zwierzęta. W swoim zamku miała pomieszczenie specjalnie dla nich [...]. Iskierka zawsze gdy spotkała jakieś chore lub ranne zwierzątko to zaraz brała je do siebie i leczyła czarodziejskim płynem [SP Binarowa, Paulina, kl. III].

Schemat DOBRA implikowany wartością moralną życzliwość:

- akt mentalny (rozsyłać dobro) + życzliwość i szczęście + utrata szczęścia + pomoc = szczęście:

Ta iskierka rozsiewała wszędzie dobro. Była miła, życzliwa i szczęśliwa, ale baba jaga (sic!) odebrała jej szczęście [...]. Po 10 latach uratował ją iskierka. Iskierka żyła długo i szczęśliwie [SP nr 1 Tarnów, Krystian, kl. III].

Schemat DOBRA warunkowany walką ze złem z presuponowanym szczęściem (wygrana dobra):

- akt mentalny złej istoty w postaci pragnienia zniszczenia świata + obrona przestrzeni przez postać melioratywną = dobro z domyślnym szczęściem:

Zły czarodziej chciał zamienić świat w płonącą krainę. Ale uniemożliwił mu to dobry czarodziej o imieniu iskierka [SP Mogilany, Amadeusz, kl. III].

*Był pewien chłopiec, który miał bardzo niedobre serce. Łapał zwierzęta i je męczył [...]. Kiedyś pewna dziewczynka, która miała dobre serce poda-
rowała mu zaczarowaną iskierkę. Ona grzała mu serce i stał się dobrym
człowiekiem [...]. Od tej pory miał wielu przyjaciół [SP Świątyniki Górne,
Wiktoria, kl. III].*

Schemat DOBRA implikowany działaniem magicznej postaci na płaszczyźnie odczuciowej (miłość) z domyślnym szczęściem:

- niezwykła czynność (gotowanie magicznej mikstury) = ukryta wartość witalna zdrowie, dobro i szczęście:

*Czarodziej, który gotuje czarodziejską miksturę. Mikstura ta miała uzdro-
wić wszystkich chorych ludzi w królestwie [SP Mogilany, Adrian, kl. III].*

Schemat DOBRA warunkowany nadrzędnością wartości moralnej z domyślnym dobrem i szczęściem:

- akt woluntatywny złożony (obrona przed złem) = dobro z ukry-
tym szczęściem:

*Pilnowała również ludzi, żeby nie robili złych uczynków [SP Mogilany,
Arkadiusz, kl. III].*

Schemat DOBRA implikowany brakiem wartości witalnej i chęcią pomocy:

- akt mentalny (pragnienie dziewczynki) + znalezienie zaczarowa-
nej iskierki + akt mowy: życzenie = dobro i ukryte szczęście:

*Pewnego dnia dziewczynka poszła do lasu i znalazła zaczarowaną iskie-
rkę i powiedziała jej po cichu. „Chcę, żeby mój tata nie pił”. To się spełniło
[SP Świątyniki Górne, Gabrysia, kl. III].*

*Iskierka ta miała niezwykły dar, pomagała ludziom, gdy działa im się
krzywdą [SP Jordanów, Justyna, kl. III].*

[...] *podziwiała kwiaty, zauważyła biednego kwiatka. Wzruszona śnieżynka zaczęła się topić i podlala kwiatka. Śnieżynka była bardzo szczęśliwa, bo zrobiła dobry uczynek* [SP Skawa, Tomasz, kl. III].

W analizowanym materiale empirycznym pojęcie dobra – zarówno w odniesieniu do świata ludzi, jak i do świata przyrody – eksplikowane jest jako najwyższa wartość moralna i można się w tym miejscu pokusić o stwierdzenie, iż podobnie jak u Mistrza Eckharta, tak u dzieci w młodszym wieku szkolnym „być człowiekiem to znaczy być dobrym” (Tischner 2017: 153). Z kolei leksem zło jest konotowany przez respondentów jako coś, co ma naturę braku (Tischner 2017: 54). Należy również podkreślić, iż pojęcie dobra w materiale empirycznym jest powiązane z dobrocią w rozumieniu psychologicznym, w którym to istotne są nie tylko wola i gotowość do czynów, ale przede wszystkim „element uczucia opisywany jako «odruch serca» (mający coś wspólnego z miłością)” (Grzegorzczakowa 2003: 269) oraz przede wszystkim chęć pomocy.

Dobro w konceptualizacjach uczniowskich w domenie bań i zaczarowana iskierka rozumiane jest zatem w sensie humanistycznym, gdyż jest wartością o ludzkim wymiarze. Stanowi taką własność indywidualną, która nie kłóci się z dobrem ogółu (Czerny 1998: 27), i jest, podobnie jak w konstatacjach Krystyny Gąsiorek (2010: 42–43), utożsamiane z byciem dobrym człowiekiem, w połączeniu z predykatem pomagać.

Powyższe rozważania, odnoszące się do różnych alternatywnych obrazów dobra w tekstach paraliterackich uczniów klas III w domenie bań i zaczarowana iskierka, można zobrazować w postaci następujących formuł:

Dobro to:

- szczęście drugiego człowieka (ludzi), postaci fantastycznej, zwierzęcia i/lub rośliny;
- współczucie i bezinteresowna pomoc, z presuponowanym szczęściem w postaci przyjaźni i promiennego uśmiechu;
- uzdrawiająca mikstura czarodzieja;
- efekt ogrzania serca;
- rozsiewanie go.

Człowiek i/lub istota dobra to ktoś, kto posiada:

- czyste serce;
- dobre serce.

Literatura

- Bartmiński J. 2003, *Miejsce wartości w językowym obrazie świata*, [w:] *Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*, J. Bartmiński (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 59–86.
- Bartmiński J. 2006, *Miejsce wartości w językowym obrazie świata*, [w:] idem, *Językowe podstawy obrazu świata*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 131–148.
- Bartmiński J. 2015, *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów – co zawiera, na jakich zasadach się opiera, dla kogo jest przeznaczony*, [w:] *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów*. T. 1. DOM, J. Bartmiński, I. Bielińska-Gardziel, B. Żywicka (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 7–13.
- Bartmiński J., Grzeszczak M. 2014, *Jak rekonstruować kanon wartości narodowych i europejskich?*, „Etnolingwistyka”, 26, s. 21–44.
- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S. 2016, *Miejsce opozycji w paradygmacie lingwistyki strukturalnej i kognitywno-antropologicznej*, [w:] *Opozycje jako kategoria kulturowa / Oppositions as a cultural category*, M. Badach, K. Smyk (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 9–21.
- Chrzanowska-Kluczevska E. 2005, *Czy jest możliwa stylistyka światów możliwych?*, [w:] *Współczesne analizy dyskursu. Kognitywna analiza dyskursu a inne metody badawcze*, M. Krauz, S. Gajda (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 59–67.
- Czerny J. 1998, *Zarys pedagogiki aksjologicznej*, Śląsk, Katowice.
- Evans V. 2009, *Leksykon językoznawstwa kognitywnego*, przeł. M. Buchta i in., Universitas, Kraków.
- Gąsiorek K. 2010, *Różne sposoby opisywania „dobra” w języku mówionym dzieci dziewięcioletnich*, [w:] *Tworzenie obrazu świata u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Szanse i bariery*, K. Gąsiorek, Z. Nowak (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków, s. 37–49.
- Grzegorzczkowska R. 2003, *Jeszcze w sprawie rozumienia dobra i dobroci*, [w:] *Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*, J. Bartmiński (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 261–272.
- Hessen S. 1997, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, W. Okoń (wybór i oprac.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Krzyszowski T.P. 1999, *Aksjologiczne aspekty semantyki językowej*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Krzyszowski T.P. 2003, *Jeszcze kilka słów o wartościach, schematach i metaforach*, [w:] *Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*, J. Bartmiński (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 35–41.

- Puzynina J. 1992, *Język wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Puzynina J. 2014, *Kłopoty z nazwami wartości (i wartościami)*, „Etnolingwistyka”, 26, s. 7–20.
- Rittel T. 2009, *Elżbieta Drużbacka. Konteksty wyrazowe*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Rydlewski M. 2016, *Opozycja jako kategoria kulturowa w perspektywie poznawczej szkoły kulturoznawczej. Opozycja jako wynalazek oraz element gramatyki europejskiej*, [w:] *Opozycje jako kategoria kulturowa / Oppositions as a cultural category*, M. Badach, K. Smyk (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 23–34.
- Stróżewski W. 1981, *Istnienie i wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Tabakowska E. 2016, *Językoznawstwo kognitywne – geneza, kierunki i perspektywy*, [w:] *Przewodnik po kognitywistyce*, J. Bremer (red.), Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 79–119.
- Tischner J. 2017, *Wędrówki w krainę filozofów*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Weinstein B. 2015, *Inteligencja etyczna. Pięć zasad rozwiązywania najtrudniejszych problemów*, przeł. M. Szopa, Wydawnictwo M, Kraków.
- Wierzbicka A. 1971, *Kocha, lubi, szanuje. Dociekania semantyczne*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Wierzbicka A. 1999, *Język – umysł – kultura. Wybór prac*. J. Bartmiński (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wierzbicka A. 2006, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, przeł. A. Głaz, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Wierzbicka A. 2007, *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*, przeł. I. Duraj-Nowosielska, Wydawnictwa UW, Warszawa.

Jolanta Machowska-Goc

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Teksty paraliterackie uczniów klas III jako sposób odczytywania „uczuć zwierząt”

Streszczenie

W artykule przedstawione zostały różne obrazy „uczuć zwierząt” w tekstach paraliterackich uczniów w młodszym wieku szkolnym. Próba deszyfracji domeny emocji wykreowanych przez młodych twórców na płaszczyźnie ich „światów możliwych” daje możliwość zdiagnozowania nie tylko ich świadomości emocjonalnej, ale także kompetencji kulturowej i aksjologicznej.

Słowa kluczowe: emocje, wartości, świat zwierząt, kognitywizm

Paraliterary Texts by Third-grade Primary School Students as a Way to Read Feelings in Animals

Abstract

The paper elaborates on a variety of images reflecting feelings in animals in paraliterary texts by third-grade primary school students. The attempt to decipher the emotions created by young artists in the realm of the possible allows the diagnosis of their emotional awareness as well as their cultural and axiological competence.

Keywords: emotions, values, animal world, cognitivism

Zainteresowanie problematyką zwierzęcą dotyczy nie tylko literatury w aspekcie symbolicznym (Martuszevska 1993), ale także dziedzin pokrewnych, takich jak: językoznawstwo, lingwistyka kognitywna, zielona filozofia (Scruton 2017), czy też geopoetyka (Kronenberg 2015).

Tematyka zwierzęca, podobnie jak tematyka roślinna (Machowska 2012: 258–269), stanowi jeden ze sposobów ukazania emocji występujących na płaszczyźnie tekstów paraliterackich uczniów klas III oraz jest odzwierciedleniem stosunku młodych ludzi do „braci mniejszych”. Owe wypowiedzi pisemne uczniów traktuję za Dorotę Piekarczyk (2013: 53) jako element kultury człowieka będący formą ludzkiego komunikowania się, „umożliwiającą przekazywanie wiedzy, dzielenie się doświadczeniami, komunikowanie emocji, potrzeb [...], budowanie relacji międzyludzkich”.

Jak wiadomo, opisywanie i/lub definiowanie uczuć i/lub emocji stanowi problem, gdyż – jak twierdzi Monika Schwarz-Friesel (2013: 45): „Chociaż każdy człowiek jest pewny, wie, czym są emocje, to ich opis sprawia mu oczywiste trudności”. Zatem mówienie i/lub pisanie o uczuciach odsyła nas jako użytkowników języka do – z jednej strony – dosłownego znaczenia cielesnych ich objawów, a z drugiej – do metafor i/lub różnego typu relacji metaforycznych, które to, jak „większa część naszego zwyczajnego systemu pojęciowego” (Lakoff, Johnson 2010: 93), stanowią ich podstawę. Wobec tego emocje wyodrębnione z tekstów dzieci klas III w domenie zaczarowane zwierzę odnoszą się zarówno do ich indywidualnych stanów świadomościowych, jak i do ich postaw. Te z kolei stanowią podstawę dla kształtowania się u dzieci kompetencji aksjologicznej. Emocje, myśli, wartości to elementy ściśle ze sobą powiązane, które to pobudzane są przez umysły: emocjonalny i intelektualny (Guśpiel, Dyląg 2006: 67) oraz przez umysł ucieleśniony, umożliwiający wejście w świat drugiej istoty – tu zwierzęcia. Owo wejście łączy się z procesami empatii, które są możliwe dzięki symulacji. Według Roberta Gordona, jednego z twórców teorii symulacji (*simulation theory*, ST), „rozumienie innych możliwe jest dzięki symulowaniu w ramach własnego systemu poznawczego stanów i zachowań innych. Działanie to umożliwia poczucie się w czyjejs skórze [...], które jest podstawą rozumienia działań, intencji i stanów wewnętrznych drugiego człowieka” (Gordon 1986: 158–171; Wierzchoń, Łukowska 2016: 618). Ponadto rozumienie zwierząt przez człowieka możliwe jest dzięki systemowi lustrzanych neuronów występującemu u makaków i ludzi (Fabbri-Destro, Rizzolatti 2008: 171–179; Wierzchoń, Łukowska 2016: 619), co łączy się także z postawą franciszkańską (Gobry 2005: 239–243) oraz ze współczesnym nurtem nazywanym zieloną filozofią i geopoetyką.

Jeżeli chodzi o terminy: uczucia i postawy, to – zdaniem Jadwigi Puzyniny (2000: 9) – stanowią one „przedmiot żywego zainteresowania wielu dyscyplin naukowych. Uczucia przede wszystkim psychologii i lingwistyki, postawy psychologii i socjologii”.

W analizie materiału empirycznego przyjmuję podział emocji w ujęciu Davida Golemana (1999a, 1999b, 2007), który wyróżnił następujące ich typy: zdziwienie, zadowolenie, miłość, smutek, wstyd, strach, wstręt oraz złość. W obrębie wybranych emocji w toku analizy materiału badawczego przedstawiam schematy wyobrażeniowe, w których umieszczam miniscenariusze (Machowska 2012: 261–267), a na ich podstawie, wyodrębniam, na zasadzie emergencji (Tabakowska 2016: 102), różne typy metafor w ujęciu George’a Lakoffa i Marka Johnsona (2010). Taki zabieg metodologiczny pozwoli mi na ukazanie konceptualizacji poszczególnych emocji różniących się „między sobą pod względem ilości szczegółów zawartych w ich specyfikacjach” (Taylor 2007: 145). Innymi słowy, w swoich rozważaniach przyjmuję, iż „scenariusze zdarzeń wywołujące uczucia są istotnym elementem amalgamatów, współtworzącym ich strukturę” (Libura 2010: 170), a sama metafora staje się, jak twierdzi K. Stępnik (1988: 96), „narzędziem», «środkiem» służącym wyrażaniu poznania” tak istotnego dla kształtowania u dzieci i młodzieży pojęć społeczno-moralnych odnoszących się też do nazw emocji.

W pracach uczniów zaobserwowałam między innymi następujące typy emocji:

A. ZADOWOLENIE

W ujęciu Anny Wierzbickiej (1971: 219–228): „Szczęście = to, czego wszyscy pragniemy. Był szczęśliwy = było mu tak, jak wszyscy pragniemy, aby nam było”.

• emocje implikowane pozytywnym wydarzeniem:

- wyścig owadów + pozytywny wynik współzawodnictwa = ZADOWOLENIE (*ucieszyć się*):

Koło mojego domu odbędzie się wyścig owadów. Będą w nim uczestniczyli motyl czyli Waldek oraz pszczoła czyli Frania. [...] Wyścig zakończył się remisem. Oboje się ucieszyli [SP Limanowa, Tomek, kl. III].

- **emocje warunkowane niezwykle wyglądem otoczenia:**
- lot motylka nad łąką = RADOŚĆ (*wesoły*) i ukryty PODZIWIW (*chcieć coś powiedzieć*):

...nad łąką pojawił się kolorowy motylek, który latał taki wesoły, jakby chciał coś powiedzieć [SP Limanowa, Konrad, kl. III].

- lot motylka nad łąką = RADOŚĆ (*latać wesoło*) + piękne kwiaty – PODZIWIW (*podziwiać*):

Maly kolorowy motylek latał sobie wesoło nad łąką i podziwiał piękne kolorowe kwiaty [SP Limanowa, Mateusz, kl. III].

- **emocje implikowane wykonywaniem ulubionej czynności przez postać:**

- pozytywny akt mentalny (*lubić/uwielbiać*) + akt fizyczny (*spanie/jedzenie, granie w piłkę*) = ZADOWOLENIE:

...byłby zwierzęciem domowym, które bardzo lubi spać [SP Sienna, Sylwia, kl. III].

...stworek lubi jeść ryby i warzywa [SP Sienna, Darek, kl. III].

...ale najbardziej lubiłby słodczyce [SP Sienna, Asia, kl. III].

Dowiedziałam się, że uwielbia grać w piłkę [SP Raba Wyżna, Agnieszka, kl. III].

- pozytywny akt mentalny (*lubić*) + akt fizyczny (*zabawa/laskotanie itp.*) = ZADOWOLENIE:

Najbardziej lubi zabawę z dziećmi (sic!) i gdy się go laskocze po grzbiecie [SP Sienna, Beata, kl. III].

Świetnie się bawiliśmy i lepiliśmy bałwany, rzucaliśmy się śnieżkami, zjeżdżaliśmy na sankach [...]. Śmiało się i śmiało się... [SP 126 Kraków, Sylwia, kl. III].

- **emocje spowodowane magicznymi czynnościami innych bohaterów:**

- lot orki + krajobraz = PODZIWIW (*podziwiać*) + domyślne czary = PODZIWIW (*móc podziwiać*) i ZADOWOLENIE (*być zadowolonym*):

...orka [...] podziwiała krajobraz z lotu ptaka. Była zadowolona, że może przez czary na chwilę podziwiać inny świat na lądzie, niż pod wodą [SP Limanowa, Krzyś, kl. III].

...to piesek się ucieszył [SP 10 Kraków, Maja, kl. III].

...i wszyscy byli szczęśliwi [SP 10 Kraków, Patryk, kl. III].

• **emocje implikowane atrybutem wewnętrznym postaci:**

- ukryta wewnętrzna cecha Kotolotka = RADOŚĆ (*być wesołym*):

Kotolotek [...]. Był wesoły... [SP 3 Wadowice, Natalia, kl. III].

• **emocje implikowane obecnością innych postaci:**

- akt mentalny w postaci ukrytej aprobaty + obecność ludzi i/lub zwierząt = ZADOWOLENIE:

Bardzo lubi się bawić z dziećmi [SP Stępin, Dominika, kl. III].

Lubi też bawić się z innymi kotkami i psami [SP Stępin, Dominika, kl. III].

B. MIŁOŚĆ

Według A. Wierzbickiej (1986: 287–313) pojęcie to można przedstawić za pomocą następującej eksplikacji:

X kocha (osobę) Y =

Kiedy X myśli o Y, X ma dobre uczucia względem Y

X czuje, że chce być z Y

X czuje, że chce powodować dobro Y

z wybraną jej podkategorią – PRZYJAŹŃ (Machowska-Gąsior 1999: 177–194).

• **emocje implikowane obecnością innych postaci:**

- zwierzę + obecność mentalna innych postaci (*osioł, księżniczka Fiona*) + więź = PRZYJAŹŃ:

Jego najlepszymi przyjaciółmi są gadający osioł i księżniczka Fiona [SP Sienna, Darek, kl. III].

- dziecko + obecność mentalna innych postaci (*wiewiórka*) + więź = PRZYJAŹŃ:

Bardzo zaprzyjaźniłem się z tą wiewiórką [SP 10 Kraków, Mateusz, kl. III].

Byłby dla mnie dobrym przyjacielem i nauczycielem, bo uczyłby mnie racjonalnego odżywiania [SP Sienna, Paulina, kl. III].

- zwierzę + bohater zbiorowy (*wszystkie dzieci*) + więź = PRZYJAŹŃ:

Był przyjacielem wszystkich dzieci [SP Stępin, Klaudia, kl. III].

- **emocje warunkowane relacjami interpersonalnymi zachodzącymi między postaciami:**

- akt mentalny (*mieć bardzo dobry stosunek do czegoś i/lub kogoś / lubić kogoś i/lub coś*) + posiadanie atrybutów wewnętrznych (*miły, życzliwy*):

Jego stosunek do zwierząt jest bardzo dobry. Lubi wszystkie zwierzęta i szybko nawiązuje z nimi kontakt. Jest miły i życzliwy. Śmieszek jest także moim fantastycznym przyjacielem [SP Sienna, Justyna, kl. III].

- akt mentalny pozytywny skierowany na kogoś (*zakochać się*) + ukryta więź = MIŁOŚĆ:

Królowna zakochała się w nim... [SP Kłaj, Zuzanna, kl. III].

- presuponowany akt mentalny (*znaleźć kogoś = pokochać, zakochać się w kimś*) + zawarcie małżeństwa (*ślub*) = MIŁOŚĆ:

Kropeczka znalazła drugą żyrafę. I wzięli ślub [SP Dulcza Mała, Mateusz, kl. III].

- akt mentalny pozytywny skierowany na kogoś (*kochać*) + akt mentalny zwrotny (*kochać*) + ukryta więź = MIŁOŚĆ altruistyczna:

...miał go pewien pan, który kochał zwierzęta i zwierzęta go kochały... [SP Kłaj, Dominik, kl. III].

- **emocje spowodowane pozytywnymi cechami postaci:**

- posiadanie atrybutu wewnętrznego (*życzliwy*) = MIŁOŚĆ:

Jest bardzo życzliwy wszystkim ludziom (sic!) [SP Stępin, Jakub, kl. III].

- **emocje spowodowane pozytywnymi cechami postaci i podobieństwem do jakiejś rzeczy:**

- posiadanie atrybutu wewnętrznego (*miłe*) + kategoria bliskości (*dom*) + element porównawczy (podobieństwo do maskotki tu: przytulanka) = MIŁOŚĆ:

Gaster to bardzo miłe zwierzę. Jest on zwierzęciem domowym. Myślę, że może być przytulanką [SP Sienna, Dagmara, kl. III].

C. STRACH

(Wierzbicka 1999: 138–141; 159–163)

- **emocje spowodowane zachowaniem samej postaci:**

- gubienie się postaci = STRACH (*być przestraszonym*):

Pewnego dnia Gucio zgubił się w gąszczu traw [...]. Gucio był bardzo przestraszony [SP Limanowa, Justyna, kl. III].

- **emocje warunkowane zachowaniem postaci oraz odmiennym wyglądem otoczenia:**

- wejście w głębinę lasu = chwilowy STRACH (*wystraszyć się*):

...gdy biedronka weszła w głębinę lasu troszkę się wystraszyła, ale poszła dalej [SP Limanowa, Agnieszka, kl. III].

- **emocje spowodowane zachowaniem samej postaci z presuponowanym działaniem innego bohatera:**

- wpadnięcie do sieci pająka (domyślna czynność wykonana wcześniej przez pająka – *utkanie sieci*) = STRACH:

Biedny motylek wpadł w sieć pająka. Przestraszył się bardzo i zaczął wołać o pomoc [SP Limanowa, Mateusz, kl. III].

- wpadnięcie do sieci pająka (ukryta czynność wykonana wcześniej przez pająka – *utkanie sieci*) = brak śmiechu: „komuś jest nie do śmiechu «ktoś ma kłopoty, zmartwienia, ktoś znalazł się w trudnej sytuacji»” (Kłosińska, Sobol, Stankiewicz 2005: 542) = prawdopodobnie STRACH:

Sytuacja jednak zmieniła się, gdy motyl wpadł do sieci pająka. Wtedy nie było mu do śmiechu [SP Limanowa, Agnieszka, kl. III].

- niechęć do walki = STRACH (*bać się, Tchórz*):

Ja nie lubię się bić. Boję się – powiedział Tchórz [SP Kłaj, Klaudia, kl. III].

- **emocje spowodowane działaniem innej postaci:**

- atak słowny (*krzyk*) = STRACH (*zrobić coś ze strachu: zapuścić żółtopomarańczową grzywkę*):

W domu krzykłam (sic!) na ślicznotkę, a ona ze strachu zapuściła żółtopomarańczową grzywkę [SP 126 Kraków, Kamila, kl. III].

- **emocje implikowane presuponowaną innością i/lub obcością:**

- presuponowana percepcja wzrokowa (*patrzyć*) + nieokreślona przyczyna (*nie wiedzieć*) = STRACH (*bać się*):

...wszyscy się go bali, ale niewiedział (sic!) dlaczego... [SP Kłaj, Dominik, kl. III].

- **emocje warunkowane nieuzasadnionymi przypuszczeniami:**

- obecność postaci zwierzęcej (*Mika*) + negatywny akt mentalny (*myśleć, że coś i/lub ktoś jest zły*) = STRACH (*bać się*):

...zaczarowane zwierzę o imieniu Mika. Wszyscy się jej bali, bo myśleli, że jest zła [SP Kłaj, Krzysztof, kl. III].

Jeżeli chodzi o wyrażenia figuratywne w zakresie domeny zaczarowane zwierzę, to w tekstach uczniów w odniesieniu do emocji RADOŚĆ można wyodrębnić następujące ich typy:

A. Metafora ontologiczna; definiowana jako doświadczenie przedmiotów fizycznych pojmowanie wydarzeń, czynności, uczuć, wyobrażeń itp. jako rzeczy i substancji (Lakoff, Johnson 2010: 56):

- radość to rzecz: motyle, zwierzęta, ryba, warzywa, słodczyce itp.;
- radość to uśmiech;
- radość to pojemnik i obszar: łąd, łąka, krajobraz.

B. Metafora strukturalna; w jej obrębie jedne pojęcia nadają strukturę figuratywną innym terminom (Lakoff, Johnson 2010: 93–107):

- radość to czynność: czary, lot, wyścig, zabawa;
- radość to cecha: ktoś wesoły.

W obrębie emocji MIŁOŚĆ i jej podkategorii PRZYJAŹŃ z tekstów paraliterackich w domenie zaczarowane zwierzę wyróżnić można takie przykłady metafor:

1. PRZYJAŹŃ:

A. Metafora ontologiczna:

- przyjaźń to rzecz: osioł, wiewiórka, zwierzęta itp.;
- przyjaźń to więź;
- przyjaźń to pojemnik i obszar: dom.

B. Metafora strukturalna:

- przyjaźń to czynność: zabawa;
- przyjaźń to cecha: ktoś najlepszy, bardzo dobry.

2. MIŁOŚĆ:

A. Metafora ontologiczna:

- miłość to rzecz: przytulanka;
- miłość to uśmiech;
- miłość to pojemnik i obszar: dom.

B. Metafora strukturalna:

- miłość to czynność: znalezienie kogoś drugiego, ślub;
- miłość to cecha: ktoś zakochany.

W odniesieniu do emocji STRACH na podstawie analizy materiału empirycznego można wyodrębnić następujące przykłady metafor:

A. Metafora ontologiczna:

- strach to rzecz: sieć pająka, pajak itp.;
- strach to pojemnik i obszar: głębina lasu, gąszcz traw.

B. Metafora strukturalna:

- strach to czynność: bójka, wejście do lasu, wejście w gąszcz;
- strach to cecha: ktoś zły, nieznany, obcy.

Głównym elementem porządkującym świat tekstów w domenie fauna jest zatem magia (zaczarowane, magiczne zwierzę). Centralną kategorią na płaszczyźnie dziecięcego fantazjowania są dzieci, rozumiane jako podmioty doświadczające i mówiące, oraz zwierzęta traktowane przez nie na równi z człowiekiem. To obrany przez uczniów punkt widzenia decyduje o wyborze odpowiedniej kognitywnej ścieżki kompozycjonalnej (Langacker 2009: 93), a co się z tym wiąże – określonych środków językowych służących zobrazowaniu tej, a nie innej emocji. Chociaż w analizowanym materiale empirycznym dominują emocje pozytywne: miłość (*zakochać się, zawrzeć związek małżeński*), przyjaźń (*polegać na kimś, być blisko kogoś, mieć z kimś więź*), radość (zabawa), to jednak można zaobserwować nieliczne przykłady takich negatywnych uczuć, jak: lęk (*coś przerażającego, np.: głębina lasu, gąszcz, ktoś nieznany – obcy, inny*), smutek (*zmarwić się czymś lub o kogoś*), złość (*być złym na czarodzieja*). Ucznio-

wie z klas III w konceptualizacjach zwierząt, a w konsekwencji ich „uczuć”, dokonują zmiany perspektywy patrzenia oraz w sposób podświadomy budują podwaliny empatycznego spojrzenia na inne istoty, co – zdaniem Dalajlamy (2017: 198) – ma istotny wpływ na umiejętność odczuwania radości i szczęścia, bowiem „to, jak patrzymy na świat, określa sposób, w jaki go przeżywamy”.

W analizowanym materiale empirycznym można odróżnić uczucia afekty od uczuć postaw (Nowakowska-Kempna 2000: 43–51), bowiem w opisach uczniów klas III w domenie zaczarowane zwierzę dotyczące miłości oraz przyjaźni wyraźnie zarysowują się istotne cechy tych uczuć, tzn. więź w postaci wzajemnej życzliwości oraz bycie blisko kogoś, co jest też zgodne z moimi wnioskami w odniesieniu do pojęcia przyjaciół (Machowska-Gąsior 1999: 177–194).

Jeśli chodzi o uczucie radości (szczęścia/zadowolenia) jest ono związane przede wszystkim z zabawami towarzyszącymi dzieciom w ich życiu (granie w piłkę, lepienie bałwana, rzucanie śnieżek, zjeżdżanie na sankach, zajęcia sportowe itp.), życzliwym zachowaniem postaci zwierzęcych, co stanowi konsekwencję uczuciowego stosunku młodych twórców do wykreowanych przez siebie zwierząt (por. Gąsior 1995: 247–248; Rachwałowa 1999: 255–272).

Z kolei uczucie strachu jest konotowane na płaszczyźnie tekstów uczniów klas III przez następujące antynomie: znany, nieznan, obcy, inny, zły, co wiąże się z szeroko pojmowanymi stereotypami, będącymi składnikami językowego obrazu świata (Bartmiński 2007).

Literatura

- Bartmiński J. 2007, *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Dalajlama, Tutu D., Abrams D. 2017, *Wielka księga radości*, przeł. A. Ce-lińska, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Durrani M., Kalaugher L. 2017, *Kudłata nauka*, przeł. J. Mikos, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Fabbri-Destro M., Rizolatti G. 2008, *Mirror Neurons and Mirror Systems in Monkeys and Humans*, „Psychology”, 23, s. 171–179.
- Gąsior K. 1995, *Metaforyka tekstów dziecięcych (na przykładzie klasy II)*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, J. Ożdżyński (red.), Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków, s. 245–251.

- Goby I. 2005, *Święty Franciszek*, przeł. A. Dębska, PIW, Warszawa.
- Goleman D. 1999a, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, przeł. A. Jankowski, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
- Goleman D. (red.) 1999b, *Uzdrowiające emocje. Rozmowy z Dalajlamą o uważności, emocjach i zdrowiu*, przeł. R. Bartoń, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Goleman D. 2007, *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
- Gordon R. 1986, *Folk psychology as Simulation*, „Mind and Language”, 1, s. 158–171.
- Guśpiel M., Dyląg J. 2006. *Edukacja przez sztukę w nauczaniu początkowym*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 4, s. 22–73.
- Kłosińska A., Sobol E., Stankiewicz A. (oprac.) 2005, *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kronenberg A. 2015, *Geopoetyka. Związki literatury i środowiska*, Wydawnictwo UE, Łódź.
- Lakoff G., Johnson M. 2010, *Metafory w naszym życiu*, przeł. T.P. Krzeszowski, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Langacker R. 2009, *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*, przeł. E. Tabakowska i in., Universitas, Kraków.
- Libura A. 2010, *Teoria przestrzeni mentalnych i integracji pojęciowej. Struktura modelu i jego funkcjonalność*, Wydawnictwo UW, Wrocław.
- Machowska J. 2012, *Gry w emocje w opowiadaniach dzieci klas młodszych – szkic ku świadomości nauczycieli*, [w:] *Kształcenie nauczycieli. Modele – tendencje – wyzwania wielokulturowej rzeczywistości*, E. Żmijewska (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków, s. 258–269.
- Machowska-Gąsior J. 1999, *Wartościowanie PRZYJACIELA w klasach początkowych*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, J. Ożdżyński, S. Śniatkowski (red.), Oficyna Wydawnicza „Edukacja”, Kraków, s. 177–194.
- Martuszevska A. (red.) 1993, *Literacka symbolika zwierząt*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Nowakowska-Kempna I. 2000, *Język ciała czy ciało w umyśle, czyli o metaforyce uczuć*, [w:] *Język a Kultura*, t. 14: *Uczucia w języku i tekście*, I. Nowakowska-Kempna, A. Dąbrowska, J. Anusiewicz (red.), Wydawnictwo UW, Wrocław, s. 25–58.
- Piekarczyk D. 2013, *Metafory metatekstowe*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Puzynina J. 2000, *Uczucia a postawy we współczesnym języku polskim*, [w:] *Język a Kultura*, t. 14: *Uczucia w języku i tekście*, I. Nowakowska-Kempna, A. Dąbrowska, J. Anusiewicz (red.), Wydawnictwo UW, Wrocław, s. 9–24.

- Rachwałowa M. 1999, *Szczęście jako wartość w świadomości językowej dzieci i młodzieży*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, J. Ożdżyński, S. Śniatkowski (red.), Oficyna Wydawnicza „Edukacja”, Kraków, s. 255–272.
- Scruton R. 2017, *Zielona filozofia. Jak poważnie myśleć o naszej planecie*, przeł. J. Grzegorzczak, R.P. Wierchośławski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Schwarz-Friesel M. 2013, *Sprache und Emotion*, A. Francke Verlag Tübingen und Basel, Tübingen.
- Stępnik K. 1988, *Filozofia metafory*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.
- Tabakowska E. 2016, *Językoznawstwo kognitywne – geneza, kierunki i perspektywy*, [w:] *Przewodnik po kognitywistyce*, J. Bremer (red.), Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 79–119.
- Taylor J.R. 2007, *Gramatyka kognitywna*, przeł. M. Buchta, Ł. Wiraszka, Universitas, Kraków.
- Wierzbicka A. 1971, *O szczęściu*, [w:] eadem, *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Wierzbicka A. 1999, *Język – umysł – kultura. Wybór prac*, J. Bartmiński (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wierchoń M., Łukowska M. 2016, *Ucieleśnione poznanie*, [w:] *Przewodnik po kognitywistyce*, J. Bremer (red.), Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 605–622.

Jovita Vaškevič-Buš

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Działania na tekście poetyckim w edukacji wczesnoszkolnej (przegląd propozycji)

Streszczenie

W artykule opisano propozycje działań na tekście poetyckim, dostosowane do dydaktyki edukacji wczesnoszkolnej. Odwołano się między innymi do metod Zenona Urygi, Wiesławy Żuchowskiej i Alicji Baluch.

Słowa kluczowe: działanie, działania na tekście

Activities on a Poetic Text in Early School Education (Items Review)

Abstract

In this article, I describe activities on a poetic text, adapted to early school education. I use the methods of, among others, Zenon Uryga, Wiesława Żuchowska and Alicja Baluch.

Keywords: operation, textual activities

Wprowadzenie

W nowej Podstawie programowej (2017: 2–3) czytamy:

Zadaniem szkoły podstawowej jest wprowadzenie uczniów w świat literatury, ugruntowanie ich zainteresowań czytelniczych oraz wyposażenie w kompetencje czytelnicze potrzebne do krytycznego odbioru utworów literackich i innych tekstów kultury. Szkoła podejmuje działania mające

na celu rozbudzenie u uczniów zamiłowania do czytania oraz działania sprzyjające zwiększeniu aktywności czytelniczej uczniów, kształtuje postawę dojrzałego i odpowiedzialnego czytelnika, przygotowanego do otwartego dialogu z dziełem literackim. W procesie kształcenia i wychowania wskazuje rolę biblioteki (szkolnej, publicznej, naukowej i in.) oraz zachęca do podejmowania indywidualnych prób twórczych.

[...] ważne jest, aby zainteresować ucznia czytaniem na poziomie szkoły podstawowej. Uczeń powinien mieć zapewniony kontakt z książką np. przez udział w zajęciach, na których czytane są na głos przez nauczycieli fragmenty lektur, lub udział w zajęciach prowadzonych w bibliotece szkolnej. W ten sposób rozwijane są kompetencje czytelnicze, które ukształtują nawyk czytania książek również w dorosłym życiu.

[...] wysokie kompetencje czytelnicze wpływają na sukces uczniów w szkole, a w późniejszym życiu pozwalają pokonywać uczniom ograniczenia i trudności związane z mniej sprzyjającym środowiskiem społecznym.

Literatura piękna stanowi nie lada wyzwanie zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów. Lektury szkolne pisane prozą sprawiają mniejszą trudność, bowiem ich przekaz jest bardziej uniwersalny, daje dużo mniejsze pole do interpretacji indywidualnej niż wiersze, nierzadko naszpikowane metaforycznymi przekazami, inwersjami, które można rozumieć na wiele sposobów.

Działać/działanie w definicjach normatywnych

W pierwszym powojennym akademickim *Słowniku języka polskiego* (1965: t. 2, 545–546) pod redakcją Witolda Doroszewskiego podane jest, że *działanie* to forma rzeczownikowa czasownika *działać*. Wyraz *działać* posiada cztery znaczenia. Pierwsze to: „robić co, tworzyć (dawniej także: wytwarzać), być czynnym, pracować, występować w jakiejś sprawie”. Drugie znaczenie tego wyrazu to: „wywierać wpływ, wrażenie, wywoływać reakcję; oddziaływać”. Pozostałe znaczenia są mniej istotne w omawianym przeze mnie kontekście, odnoszą się bowiem do funkcjonowania urzędzeń bądź mają znaczenie prawne.

W *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* (2003: t. 1, 757) pod redakcją Stanisława Dubisza podano pięć znaczeń słowa *działać*. Pierwsze dotyczy funkcjonowania urządzeń i mechanizmów. Drugie znaczenie to: „robić, tworzyć coś, być czynnym, pracować”, trzecie: „wywierać wpływ, wrażenie, wywoływać jakąś reakcję; oddziaływać”. Na czwartym i piątym miejscu wymienione zostały znaczenia chemiczne i prawnicze.

Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny (1994–2005: t. 10, 112) pod redakcją Haliny Zgólkowej podaje następujące definicje słowa *działać*: 1. „być czynnym, przejawiać aktywność”, 2. „wywołać jakąś reakcję w sferze fizycznej lub psychicznej, wywierać wpływ”. W tym samym słowniku objaśniony jest również wyraz *działanie* jako: 1. „przejawianie aktywności, czynienie czegoś”, 2. „wywieranie jakiejś reakcji w sferze aktywności fizycznej lub psychicznej, wywieranie wpływu” (t. 10, 114).

Przyjmuję zatem, że działanie na tekście jest „operacją twórczą, ujawniającą aktywność podmiotu, który podejmuje czynności mające na względzie określone skutki w świecie tekstu: chce tekst stworzyć, przekształcić lub na nim działać” (por. Niebrzegowska-Bartmińska 2015: 21).

Działania na tekście w Podstawie programowej

W Podstawie programowej wyróżnionych zostało pięć prymarnych działań w ramach edukacji polonistycznej. Są to działania w zakresie: słuchania, mówienia, czytania, pisania oraz kształcenia językowego. I tak, na pierwszym etapie kształcenia w zakresie **czytania** uczeń:

[...] czyta płynnie, poprawnie i wyraziście na głos teksty zbudowane z wyrazów opracowanych w toku zajęć, dotyczące rzeczywistych doświadczeń dzieci i ich oczekiwań poznawczych; czyta w skupieniu po cichu teksty zapisane samodzielnie w zeszytach oraz teksty drukowane; wyodrębnia postacie i zdarzenia w utworach literackich, ustala kolejność zdarzeń, ich wzajemną zależność, odróżnia zdarzenia istotne od mniej istotnych, postacie główne i drugorzędne; wskazuje cechy i ocenia postępowanie, uzasadnia swą ocenę, wskazuje wydarzenie zmieniające postępo-

wanie bohatera, **określa nastrój w utworze; odróżnia elementy świata fikcji od realnej rzeczywistości**; byty rzeczywiste od medialnych, byty realistyczne od fikcyjnych; **wyszukuje w tekstach fragmenty według niego najpiękniejsze, najważniejsze, trudne do zrozumienia lub określone przez nauczyciela; eksperymentuje, przekształca tekst**, układa opowiadania twórcze, np. dalsze losy bohatera, **komponuje początek i zakończenie tekstu na podstawie ilustracji lub przeczytanego fragmentu utworu**; wyróżnia w czytanych utworach literackich dialog, opowiadanie, opis; **czyta samodzielnie wybrane książki** (Podstawa programowa 2017: 24–25; wszystkie podkreślenia w artykule moje – J.V.B.).

W zakresie **słuchania** uczeń:

[...] słucha z uwagą wypowiedzi nauczyciela, innych osób z otoczenia, w różnych sytuacjach życiowych, wymagających komunikacji i wzajemnego zrozumienia; okazuje szacunek wypowiadającej się osobie; wykonuje zadanie według usłyszanej instrukcji; zadaje pytania w sytuacji braku rozumienia lub braku pewności zrozumienia słuchanej wypowiedzi; **słucha z uwagą lektur i innych tekstów czytanych przez nauczyciela, uczniów i inne osoby**; słucha uważnie wypowiedzi osób podczas uroczystości, koncertów, przedstawień, świąt narodowych i innych zdarzeń kulturalnych; przejawia zachowanie adekwatne do sytuacji; **słucha tekstów interpretowanych artystycznie, szuka własnych wzorców poprawnej artykulacji i interpretacji słownej w języku ojczystym**; słucha i czeka na swoją kolej, panuje nad chęcią nagłego wypowiedziania się, szczególnie w momencie wskazywania tej potrzeby przez drugą osobę (ibidem: 24).

W zakresie **pisania** uczeń:

[...] pisze odręcznie, czytelnie, płynnie, zdania i tekst ciągły, w jednej linii; rozmieszcza właściwie tekst ciągły na stronie zeszytu, sprawdza i poprawia napisany tekst; układa i zapisuje opowiadanie złożone z 6–10 poprawnych wypowiedzi w ramach zagadnień opracowanych podczas zajęć; opisuje np. osobę, przedmiot, element świata przyrody na podstawie własnych obserwacji lub lektury; pisze notatkę, życzenie, ogłoszenie, zaproszenie, podziękowanie, list; zapisuje adres nadawcy i odbiorcy; **pisze krótkie teksty**, wykorzystując aplikacje komputerowe; pisze z pamięci i ze słuchu; przestrzega poprawności ortograficznej w wyrazach poznanych i opracowanych podczas zajęć; stosuje poprawnie znaki interpunkcyjne na końcu zdania i przecinki przy wylizaniu, zapisuje

poznane i najczęściej stosowane skróty, w tym skróty matematyczne; porządkuje wyrazy w kolejności alfabetycznej według pierwszej i drugiej litery; zapisuje poprawnie liczebniki oraz wybrane, poznane w trakcie zajęć pojęcia dotyczące różnych dyscyplin naukowych; stosuje poprawną wielkość liter w zapisie tytułów utworów, książek, poznanych nazw geograficznych, imion i nazwisk; układa i zapisuje zdarzenia we właściwej kolejności, układa i zapisuje plan wypowiedzi (ibidem: 25).

W zakresie **mówienia** uczeń:

[...] wypowiada się płynnie, wyraziście, stosując adekwatne do sytuacji techniki języka mówionego: pauzy, zmianę intonacji, tempa i siły głosu; formułuje pytania dotyczące sytuacji zadaniowych, wypowiedzi ustnych nauczyciela, uczniów lub innych osób z otoczenia; **wypowiada się w formie uporządkowanej i rozwiniętej na tematy związane z przeżyciami, zadaniem, sytuacjami szkolnymi, lekturą** czy wydarzeniem kulturalnym; porządkuje swoją wypowiedź, poprawia w niej błędy, **omawia treść przeczytanych tekstów i ilustracji; nadaje znaczenie i tytuł obrazom, a także fragmentom tekstów**; układa w formie ustnej opowiadanie oraz składa ustne sprawozdanie z wykonanej pracy; **recytuje wiersze** oraz wygłasza z pamięci krótkie teksty prozatorskie; dobiera stosowną formę komunikacji werbalnej i własnego zachowania, wyrażającą empatię i szacunek do rozmówcy; **wykonuje eksperymenty językowe, nadaje znaczenie czynnościom i doświadczeniom, tworząc charakterystyczne dla siebie formy wypowiedzi** (ibidem: 24).

W zakresie **kształcenia językowego** uczeń:

[...] wyróżnia w wypowiedziach zdania, w zdaniach wyrazy, w wyrazach samogłoski i spółgłoski; rozpoznaje zdania oznajmujące, pytające, rozkazujące w wypowiedziach ustnych i pisemnych; przekształca zdania oznajmujące w pytania i odwrotnie oraz zdania pojedyncze w złożone; rozróżnia rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i stosuje je w poprawnej formie; rozpoznaje wyrazy o znaczeniu przeciwnym, wyrazy pokrewne i o znaczeniu bliskoznacznym; łączy wyrazy w wypowiedzenia i poprawnie formułuje zdanie pojedyncze i zdanie złożone; **odróżnia i nazywa utwory wierszowane od pisanych prozą**, określa, który tekst jest notatką, zagadką, listem, życzeniem, podziękowaniem, ogłoszeniem, opowiadaniem, opisem, listem (ibidem: 26).

Działania na tekście poetyckim w edukacji wczesnoszkolnej

Krystyna Lenartowska i Wacława Świątek (2006: 31) twierdzą, że „nawiązanie kontaktu z poezją, sztuką słowa dokonuje się poprzez czynności werbalno-intelektualne”. Do tych czynności należą między innymi: słuchanie, czytanie, mówienie i pisanie.

Tabela 1. Czynności percepcyjne i wyrażeniowe podczas kontaktu dziecka z wierszem w procesie edukacyjnym

Rodzaje czynności werbalno-intelektualnych	Znaczenie danej czynności dla kontaktu dziecka z wierszem
Słuchanie: postrzeganie i uświadamianie sobie tego, co się słyszy, co ktoś nam komunikuje.	Umożliwia dziecku globalne poznanie utworu poetyckiego, uchwycenie jego dźwiękowej postaci, melodii wiersza, piękna poetyckiego słowa.
Czytanie: rozpoznawanie znaczenia słowa na podstawie jego obrazu graficznego oraz zaznajamianie się z treścią tekstu.	Pozwala dziecku uchwycić treść wiersza, pobudza jego wyobraźnię i emocje.
Mówienie: oznajmianie słowami swoich spostrzeżeń, wrażeń, przeżyć i myśli.	Pozwala dziecku wyjaśniać sens wiersza, wypowiadać swoje odczucia i komentować je, ujawniać swe przemyślenia i sądy.
Pisanie: utrwalenie myśli wyrażonych słowami za pomocą pisma ręcznego lub drukowanego.	Służy utrwalaniu twórczych wypowiedzi dzieci inspirowanych wierszem.

Źródło: Lenartowska, Świątek 2006: 32

Percepcja tekstów poetyckich polega nie tylko na zrozumieniu znaczenia poszczególnych wyrazów, ale przede wszystkim na „uchwyceniu układów znaczeniowych, wyobraźniowych, na myślowym i emocjonalnym ujęciu treści pozajęzykowych” (Lenartowska, Świątek 1982: 12). Dlatego omawianie poezji wymaga od nauczyciela bardziej wnikliwego przygotowania niż przy tekście prozatorskim. Jak zatem zorganizować „działania na tekście poetyckim”?

Zenon Uryga (1996: 111) za swoje dla nauki literatury uznał pięć metod kształcenia literackiego „dostosowanych do współczesnej sytuacji i potrzeb praktyki nauczycielskiej”. Są to:

1. **Metoda impresyjno-eksponująca** – związana jest z bezpośrednim kontaktem ze sztuką (czytaniem, oglądaniem, słuchaniem) oraz ukierunkowana jest na jej intuicyjny odbiór, na pobudzenie wyobraźni poprzez zawartą w utworach literackich ekspresję. Pozwala ona na wzbogacenie dźwiękowej i wizualnej percepcji utworu oraz włączenie tła kulturowego (np. muzycznego, malarskiego) związanego z poznawanym tekstem.

2. **Metoda analizy dokumentacyjnej** – uznawana jest za podstawową metodę edukacji literackiej. Jej głównym celem jest rozwijanie estetycznego smaku i literackiej świadomości uczniów; poszerzanie wiedzy o literaturze (formach, gatunkach, środkach wyrazu) oraz funkcji literatury w życiu ludzi. Sposób kierowania pracą uczniów opiera się, zdaniem Z. Urygi, na dominacji nauczyciela (np. heureka, eksplikacja); zakłada samodzielność uczniów (np. pracę pod kierunkiem, kiedy nauczyciel określa cele pracy, wskazuje materiały do analizy, formułuje instrukcje i polecenia, obserwuje działania uczniów, wspomaga ich w toku działań); innym wariantem jest analiza problemowa (tutaj nauczyciel aranżuje „sytuację problemową”) czy analiza porównawcza (dostrzeganie podobieństw i różnic między utworami).

3. **Metoda analizy wykonawczej** – prowadzi do poprzedzonego odpowiednim przygotowaniem głosowego wykonania utworu. Podejmowane czynności dydaktyczne wiążą się z analizą i interpretacją będącą poszukiwaniem w tekście sugestii do jego głośnej lektury.

4. **Metoda przekładu intersemiotycznego** – zakłada przechodzenie od tekstu literackiego do innego systemu znaków. Techniki przekładu to na przykład: rysowanie, inscenizacja, gry wykorzystujące mowę ciała, przekład fragmentów tekstu na scenariusz teatralny, radiowy, czy też gry dramatyczne.

5. **Metoda dyskusji** – punktem wyjścia w tej metodzie jest sprawa, temat, problem, który wzbudza kontrowersje i inspiruje do wymiany zdań. Uczy myślenia problemowego, wymaga wykorzystania uprzednio nabytej wiedzy, a zatem stawia na aktywizację ucznia, jego samodzielność i umiejętność uzasadniania własnego stanowiska (por. Kwiatkowska-Ratajczak: 361–363).

Aktualna Podstawa programowa nie przewiduje w edukacji wczesnoszkolnej dyskusji, jednak da się zauważyć, że w praktyce szkolnej na etapie klas I–III znalazła ona już swoje trwałe miejsce (por. Dobrowolska 2015: 223).

Alicja Baluch (1984: 15) proponuje **metodę analizy pozawerbalnej**, którą definiuje jako „poszukiwanie pozasłownych sposobów konkretyzacji utworu”. Metoda ta polega na interpretacji poezji przy pomocy rysunku, gestu, tańca, dźwięku. Dziecko wypowiada się tutaj poprzez działalność manipulacyjną, plastyczną i ruchową.

Wiesława Żuchowska (1992) do pracy nad tekstem poetyckim w edukacji wczesnoszkolnej proponuje **metodę „oswajania”**. Według niej dziecko ma kontakt z utworem literackim poprzez działanie, czyli czynność o charakterze werbalnym (dziecko podejmuje i „rozwija” grę z językiem, jaką proponuje tekst) i niewerbalnym (gdzie pozasłowne środki wyrazu, najczęściej wizualne, są próbą zmysłowego uchwycenia pojęciowej natury tekstu). Wszystkie czynności w tej metodzie oparte są na tekście, są jakoś z nim związane. To tekst wyznacza tutaj ramę i charakter działania. Działania słowne wykorzystują naturalną skłonność uczniów do tworzenia rymów, neologizmów, wyliczanek, zgadywanek. Działania pozawerbalne zaś są sposobem poruszenia wyobraźni.

Inne działania na tekście to: zabawa w teatr, drama i jej różne rodzaje (np. improwizacje, pantomima, rzeźba, stop-klatka, pomniki), nauka wiersza na pamięć czy inscenizacje. Wiele innych interesujących propozycji dotyczących pracy z wierszem można znaleźć w książce Danuty Dobrowolskiej *Metodyka edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym* (2015).

Warunkiem skutecznej pracy nauczyciela nad tekstem w klasach I–III jest polimetodyzm, czyli wykorzystywanie na lekcjach wielu zróżnicowanych metod pracy. W Podstawie programowej (2017: 44) czytamy:

Budowanie umiejętności czytania powinno się odbywać przez codzienne czytanie przez nauczyciela fragmentów lektur oraz wspólne rozmowy o nich tak, aby każdy uczeń miał szansę na polisensoryczną eksplorację treści utworów. Taka forma pozwala uniknąć zniechęcenia do czytania, a wprost przeciwnie – zachęca, intryguje i poszerza zakres percepcji tekstu.

Podsumowanie

W zakresie odbioru tekstu literackiego na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej proponuje się nauczycielom, aby w swojej praktyce dydaktycznej położyli szczególny nacisk na:

1) dobór zróżnicowanych gatunkowo i tematycznie tekstów literackich: opowiadań, powieści dla dzieci lub ich fragmentów, baśni, bajek, legend, mitów, w tym utworów o charakterze metaforycznym, przypowieściowym. Teksty powinny pochodzić także spoza podręcznika i być dostosowane do zainteresowań dzieci;

2) głośne czytanie uczniom tekstów literackich podczas zajęć szkolnych przez nauczyciela;

3) dowartościowanie wspólnego i indywidualnego czytania tekstów literackich poprzez takie działania, jak: organizowanie klasowych konkursów czytelniczych, współprowadzonych przez uczniów „spotkań z ulubioną lekturą” czy „biesiad literackich”, wprowadzenie w klasie zwyczaju codziennego czytania przez nauczyciela i uczniów wybranych tekstów spośród zgromadzonych w założonej bibliotece klasowej;

4) odpowiednie przygotowanie uczniów do lektury poprzez ćwiczenia wstępne, które wywołają w nich aktywność emocjonalną/intelektualną korzystną dla odbioru tekstu;

5) formułowanie nie tylko przez nauczyciela, ale i przez uczniów pytań do tekstów literackich;

6) przygotowywanie kart pracy do tekstów literackich czytanych zarówno podczas lekcji, jak i w domu, zawierających ćwiczenia atrakcyjne dla uczniów (krzyżówki, rebusy, schematy);

7) wykonywanie takich ćwiczeń, jak: identyfikowanie konkretnych informacji dotyczących np. faktów, zdarzeń; określanie scenerii opowiadania, czasu, miejsca akcji; identyfikowanie relacji między bohaterami; rozpoznawanie przesłania tekstu; opisywanie nastroju w tekście; określanie, jak autor skonstruował zakończenie opowiadania i dlaczego może ono zaskakiwać czytelnika; charakteryzowanie bohaterów czytanych tekstów na podstawie bezpośrednich opisów oraz poprzez wydarzenia, w których biorą udział; przewidywanie zakończenia/dalszej części tekstu po przeczytaniu fragmentu; rozwijanie wątków pobocznych; tworzenie alternatywnych wersji zakończenia (mobilizuje to uczniów do uważnego czytania lub słuchania);

porównywanie informacji w tekście i określanie ich wagi; dostrzeżenie tematu lub przesłania tekstu; odkrywanie związków przyczynowo-skutkowych; analiza intencji bohaterów; funkcjonalna analiza konstrukcji językowych i środków stylistycznych w tekście; przerezagowanie fragmentu tekstu (np. zmiana narratora, przekształcanie fragmentu narracji na dialog – tak by pogłębić zrozumienie kluczowego fragmentu); uzasadnianie swojego odczytania przesłania tekstu przy pomocy argumentów wywiedzionych z tekstu; po przeczytaniu utworu literackiego nauczyciel powinien poprosić, by każdy uczeń napisał w zeszycie jednozdaniowy komentarz, ocenę, interpretację sytuacji;

8) wychodzenie poza ramy tekstu (por. *Raport z badania OBUT* 2013: 94–95).

Jak widać, praca z tekstem poetyckim nie musi być nudna. Otwiera ona ogrom możliwości przed nauczycielem. Należy tylko otworzyć się na inne, mniej konwencjonalne metody pracy, które wzbogacą lekcję.

Literatura

- Baluch A. 1984, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa.
- Dobrowolska D. 2015, *Metodyka edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym. Podręcznik dla studentów i początkujących nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kwiatkowska-Ratajczak M. 2011, *Metody*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, M. Kwiatkowska-Ratajczak (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Lenartowska K., Świętek W. 2006, *Wiersz w zintegrowanej edukacji elementarnej. Książka pedagogiczno-metodyczna dla nauczycieli klas I–III szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń.
- Lenartowska K., Świętek W. 1982, *Praca z tekstem w klasach 1–3*, WSiP, Warszawa.
- Niebrzegowska-Bartmińska S. 2015, *Miejsce operacji tekstowych w definicji tekstu i w kształceniu polonistycznym*, [w:] *Działania na tekście w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej*, S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, T. Piekot (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Słownik języka polskiego*, 1965, W. Doroszewski (red.), Polska Akademia Nauk, Warszawa.

- Uniwersalny słownik języka polskiego*, 2003, S. Dubisz (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, 1994–2005, H. Zgólkowa (red.), Wydawnictwo „Kurpisz”, Poznań.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (w tym edukacja wczesnoszkolna), 2017, załącznik nr 2 z dnia 14 lutego, <https://men.gov.pl>.
- Uryga Z. 1996, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Kraków.
- Raport z badania OBUT 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Żuchowska W. 1992, *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, WSiP, Warszawa.

Anna Zadęcka-Cekiera

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Wykorzystanie dyktand w nauczaniu ortografii uczniów w ramach edukacji wczesnoszkolnej

Streszczenie

Głównym celem artykułu jest ukazanie możliwości wykorzystania dyktand, ze szczególnym uwzględnieniem dyktand utrwalających, w nauczaniu ortografii uczniów w ramach edukacji wczesnoszkolnej.

Słowa kluczowe: rodzaje dyktand, nauczanie ortografii, edukacja wczesnoszkolna

The Use of Dictation in Teaching Spelling in Early School Education

Abstract

The main purpose of the article is to present opportunities of using dictation with particular emphasis on dictation in spelling teaching of early school pupils.

Keywords: types of dictation, spelling teaching, early school education

Wprowadzenie

Głównym celem nauczania ortografii jest zdobycie przez uczniów umiejętności poprawnego pisania. W wyniku systematycznych ćwiczeń czynności poprawnego pisania automatyzują się i przechodzą w nawyk. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien realizować następujące cele szczegółowe w zakresie treści ortograficznych:

- zapoznanie z poprawną pisownią wyrazów;
- nauczanie reguł ortograficznych i właściwego ich stosowania;

- kształcenie spostrzegawczości ortograficznej, polegającej na łatwości zauważania błędów w zapisie własnym i tekstach aktualnie odczytywanych;
- wytworzenie stanu ustawicznej czujności ortograficznej, polegającej na zastanawianiu się, jaką trudność ortograficzną może zawierać dany wyraz;
- kształcenie postaw odpowiedzialności za napisane słowo;
- kształcenie refleksyjnego stosunku do języka, zrozumienie konieczności nauki ortografii i przestrzegania przepisów ortograficznych;
- kształcenie umiejętności analizy słuchowej i wzrokowej, umiejętności porównywania wymowy z pisownią wyrazów;
- kształcenie pamięci słuchowej i wzrokowej;
- zapobieganie błędom w zapisie wyrazów, czyli stosowanie na co dzień profilaktyki;
- wdrażanie do samokontroli i samooceny (por. Polański, Jakubowicz, Dyka 1996: 64).

Nauka ortografii związana jest ściśle z nauką pisania, czytania i gramatyki, a służy bardziej świadomemu i poprawnemu posługiwaniu się językiem polskim. Opanowanie ortografii jest zadaniem trudnym dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej „ze względu na abstrakcyjne treści językowe i duży ich zakres oraz długi okres opanowywania tych umiejętności. Proces przyswajania norm językowych utrudnia także myślenie konkretno-obrazowe dzieci, ponieważ dotyczy materiału abstrakcyjnego, opartego na symbolach literowych” (Czelakowska 2009: 213).

Pozytywne efekty w pracy nad budzeniem świadomości ortograficznej, nad kształtowaniem umiejętności i nawyku poprawnego pisania przynieść może:

- przestrzeganie zasad postępowania dydaktycznego przez nauczyciela,
- znajomość uwarunkowań kompetencji ortograficznych uczniów,
- stosowanie właściwych metod,
- właściwa poprawa błędów ortograficznych,
- odpowiedni dobór ćwiczeń ortograficznych (por. Zadęcka-Cekiera 2010: 66–75).

Rodzaje ćwiczeń ortograficznych

W literaturze przedmiotu odnaleźć można wiele podziałów ćwiczeń ortograficznych. Uwzględniając kryterium integracji tematycznej ortografii z innymi działami nauki języka polskiego, wyodrębnia się:

- ćwiczenia ortograficzno-artykulacyjne – połączenie nauki ortografii z ćwiczeniem poprawnej wymowy,
- ćwiczenia ortograficzne związane z czytaniem – doskonalenie umiejętności czytania i bezbłędnego pisania; czytane teksty są dla uczniów wzorem pisowni,
- ćwiczenia ortograficzno-gramatyczne – uzasadnienie pisowni i wprowadzanie prostych zasad,
- ćwiczenia ortograficzno-słownikowe – kojarzenie znaczenia wyrazów z poprawnym zapisem,
- ćwiczenia ortograficzno-stylistyczne – utrwalanie pisowni wybranego materiału ortograficznego w związku z redagowaniem przez uczniów różnych form wypowiedzi (por. Jedut, Pleskot 1991: 59–62).

Biorąc pod uwagę kryterium opracowywania zagadnień ortograficznych, a także ich związków z innymi ćwiczeniami językowymi, można wyodrębnić:

- ćwiczenia wprowadzające (wdrażające) – mają na celu zapoznanie uczniów z nowymi zagadnieniami ortograficznymi, gdzie ekspozowana jest tylko jedna trudność,
- ćwiczenia utrwalające; syntezywanie, pogłębianie wiedzy – mają na celu opanowanie umiejętności i automatyzację poprawnego zapisu wyrazów w zakresie wprowadzonych wcześniej zagadnień ortograficznych,
- ćwiczenia sprawdzające – służą kontrolowaniu wiadomości i umiejętności uczniów, obejmują tylko utrwalony materiał ortograficzny (por. Polański, Jakubowicz, Dyka 1996: 73–74; Jedut, Pleskot 1991: 57–58).

W ramach nauki pisania wyróżnia się następujące ćwiczenia ortograficzne: przepisywanie, pisanie z pamięci i pisanie ze słuchu.

Przepisywanie to odtwarzanie tekstu podanego za wzór. Polega na wzrokowym ujęciu przez ucznia wyrazu jako całości i przepisywaniu go w poprawnej postaci. Aby dało ono pożądane rezultaty, należy: sprawdzić, czy uczniowie rozumieją tekst przeznaczony do

przepisywania; uświadomić im cel przepisywania; dokonać analizy ortograficznej tekstu; wdrażać do samokontroli wykonanej pracy. Nauczyciel powinien urozmaicać przepisywanie poleceniami, np. dopisz, zaobserwuj, policz, wyjaśnij, zapamiętaj, dopasuj, sprawdź, wybierz, wypisz, uzupełnij luki wybranymi wyrazami.

Pisanie z pamięci to obserwowanie, zapamiętywanie graficznego obrazu wyrazów lub zdań, następnie pisanie go z pamięci i porównywanie poprawności zapisu z udostępnionym później wzorem. Występuje w dwóch postaciach:

- doraźne pisanie z pamięci oparte na pamięci bezpośredniej – uczniowie obserwują tekst, dokonują analizy, zapisują i sprawdzają swoje zapisy ze wzorem,
- pisanie z pamięci oparte na pamięci odroczonej – uczniowie zapisują tekst nie bezpośrednio po jego obserwacji, lecz po dłuższej przerwie.

Pisanie ze słuchu – zwane dyktandem – to zapisywanie dyktowanych wyrazów lub zdań bez możliwości korzystania ze wzoru. Uczeń słyszy wyrazy (tekst) czytane przez nauczyciela, dokonuje analizy słuchowej, przekłada głoski na litery i zapisuje. Przy stosowaniu tego ćwiczenia nauczyciel powinien:

- najpierw zapoznać uczniów z całym tekstem; piszący muszą rozumieć sens tego, co zapisują,
- dyktować wolno, starannie i wyraźnie wymawiając wyrazy, tekst dyktować zdaniami i nie ograniczać się do jednorazowych powtórzeń,
- powtórnie odczytać tekst, dać uczniom możliwość dokonania poprawek (por. Polański, Jakubowicz, Dyka 1996: 74–80; Tanańska i in. 2013:18–20; Zadęcka-Cekiera 2010: 70–71).

Rodzaje dyktand

Rozróżnia się dyktanda: wprowadzające, utrwalające i sprawdzające (por. Zadęcka-Cekiera 2010: 71–72).

Dyktanda wprowadzające mogą zawierać tylko jeden rodzaj trudności ortograficznych. Pisownia pozostałych wyrazów powinna być uczniom znana. Na początku dyktanda wprowadzającego nauczyciel informuje uczniów o rodzaju trudności, następnie wyjaśnia ją, od-

czytuje tekst, wyrazy zawierające ową trudność wyodrębnia poprzez odpowiednią intonację, powtórzenia lub napisanie na tablicy i daje uczniom czas na sprawdzenie.

Dyktanda utrwalające, czyli wdrażające, służą utrwaleniu przyswojonego (wcześniej wprowadzonego) materiału ortograficznego. Mogą obejmować jedną lub kilka reguł. W zależności od sposobu ich przeprowadzania można wyróżnić następujące ich formy (warianty):

- dyktando z objaśnieniem – dyktowanie tekstu odbywa się po uprzednim uzasadnieniu pisowni wyrazów, np.:
 - wzrokowe, poprzedzone analizą wzrokową,
 - słuchowe, poprzedzone analizą ortograficzną opartą na spostrzeżeniach słuchowych;
- dyktando wybranych reguł i form – polega na zapisywaniu tylko tych fragmentów dyktowanego tekstu, które związane są z podaną przez nauczyciela wcześniej regułą;
- dyktando swobodne – dyktowanie odbywa się po wnikliwej analizie treściowej i ortograficznej tekstu, uczeń podczas pisania może zastępować niektóre wyrazy innymi, bez istotnej zmiany jego treści;
- dyktando twórcze, zwane redakcyjnym:
 - uczniowie uzupełniają niepełny tekst dyktowany przez nauczyciela, dopisują np. określenie odpowiadające znaczeniowo wyrazom określanym;
 - uczeń, zapisując dyktowany tekst, wprowadza w nim zmiany gramatycznej formy tak, aby pojawił się w nich problem ortograficzny;
 - uczniowie komponują różne formy wypowiedzi na określone tematy z zastosowaniem pewnej grupy wyrazów z określoną trudnością ortograficzną, nauczyciel wybiera wspólnie z klasą najlepsze wypowiedzi, zapisuje je, następnie dyktuje tekst.

Dyktanda wprowadzające i utrwalające nie powinny być oceniane w zakresie poprawności ortograficznej.

Dyktando sprawdzające obejmuje tylko ten materiał ortograficzny, który został wcześniej wprowadzony i utrwalony. Nauczyciel powinien wybierać ten rodzaj dyktanda w celu kontroli i oceny osiągniętego przez uczniów poziomu umiejętności ortograficznych. Etapy pracy nad dyktandem sprawdzającym są następujące: odczytanie tekstu przez nauczyciela, sprawdzenie stopnia rozumienia tre-

ści, dyktowanie tekstu zdaniami, powtórne odczytanie tekstu przez nauczyciela, zebranie dyktand, sprawdzenie, omówienie trudności ortograficznych, ocena.

Odmianą dyktanda-sprawdzianu jest dyktando zapobiegawczo-sprawdzające. Uczniowie wcześniej zostają zapoznani z tekstem przeznaczonym do zapisu, bądź z wybranymi ortogramami. Samodzielnie utrwalają pisownię trudności ortograficznych tak, aby mogli później na sprawdzianie poprawnie zapisać zapamiętane wyrazy.

Bardzo ważne jest przestrzeganie hierarchii ćwiczeń ortograficznych. Nauczyciel powinien stopniowo przechodzić od ćwiczeń niższego stopnia, a więc od przepisywania, pisania z pamięci i pisanania ze słuchu, do ćwiczeń zaawansowanych, a więc do pisania samodzielnie konstruowanych zdań na dany temat, z użyciem wyeksponowanych trudnych wyrazów, z którymi uczeń już się zetknął w poprzednich ćwiczeniach (Polański, Jakubowicz, Dyka 1996: 73). Niewłaściwa metoda, nieodpowiednio dobrane ćwiczenia ortograficzne, zbyt mała liczba ćwiczeń utrwalających mogą być przyczyną powstawania wielu błędów.

Wykorzystanie dyktand utrwalających – badania

Głównym celem badań było sprawdzenie znaczenia dyktand utrwalających dla podniesienia poziomu umiejętności ortograficznych uczniów klasy III w zakresie pisowni wybranych wyrazów podlegających zasadzie historycznej. Przedmiotem badań był więc rozwój umiejętności ortograficznych.

Do przeprowadzenia badań została wykorzystana metoda eksperymentu pedagogicznego z techniką jednej grupy. Badaniami objęto 18 uczniów klasy III¹. Najpierw przeprowadzone zostały badania wstępne. Uczniowie zapisali tekst dyktanda sprawdzającego:

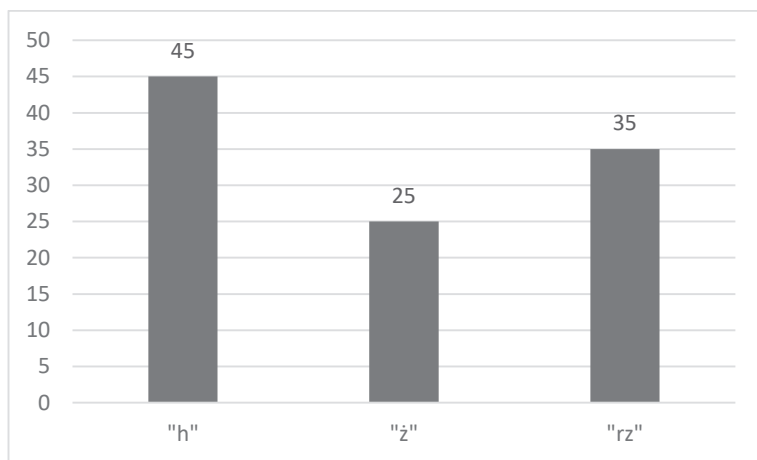
Pani Ania ma piękny ogród. Hoduje tam różne warzywa i owoce. Uprawia w nim pomidory, marchewki, bakłażany, jeżyny, porzeczki i rzodkiewki.

¹ Materiał badawczy pochodzi z pracy magisterskiej Katarzyny Książek pt. „Rozwijanie kompetencji ortograficznych uczniów klasy III szkoły podstawowej”, napisanej w 2017 roku pod moim kierunkiem.

To jej mała hodowla. W ogrodzie rosną róże, hiacynty, chabry, żonkile i kilka gatunków drzew owocowych. Pani Ania w swoim domu gotuje różne potrawy ze smakowitych warzyw ze swojego ogrodu. Słynna jest jej zupa jarzynowa. Wnuki naszej bohaterki codziennie przychodzą do niej, żeby skosztować smakowitych potraw. Pani Róża zawsze na zimę robi przepyszne konfitury. I oto cała historia.

Dokonano oceny poprawności ortograficznej zapisanych tekstów w zakresie wybranych wyrazów, których pisownia jest zgodna z zasadą historyczną:

- *hoduje, hiacynty, bohaterki, historia, hodowla* (pisownia wyrazów z „h” niewymiennym);
- *różne, bakłażany, jeżyny, róże, żonkile* (pisownia wyrazów z „ż” niewymiennym);
- *porzeczeki, rzodkiewki, warzywka, jarzynowa, przepyszne* (pisownia wyrazów z „rz” niewymiennym).



Wykres 1. Liczba błędów – początkowe dyktando sprawdzające

Podczas badania wstępnego łączna liczba błędów we wszystkich wyrazach napisanych przez dzieci wyniosła 105 (wykres 1). Z podanej liczby najwięcej błędów dotyczyło pisowni wyrazów z „h” niewymiennym (fot. 1).

Gabryśia S

Pani Ania ma piękny ogród. Hoduje tam ~~rozne~~ warzywa i owoce. Uprawia w nim pomidory, marchewki, bak~~torzany~~żarny, jeżynny, porzeczki i żodkiewki. To jej mała chodowla. W ogrodzie rosną róże, chiacynety, chabry, żakile i kilka gatunków drzew owocowych. Pani Ania w swoim domu gotuje ~~rozne~~ potrawy ze smakowitych warzyw ze swojego ogrodu. Stynna jest jej zupa jażynowa. Wnuki naszej bohaterki codziennie przychodzą do niej, żeby skorzystać smakowitych potraw. Pani Ania zawsze na zimę robi przepyszne konfitury. I oto cała historia.

Fot. 1. Początkowe dyktando sprawdzające – Gabryśia

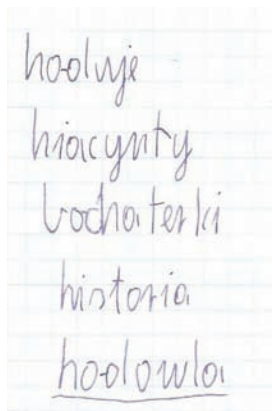
Na podstawie uzyskanych wyników badań opracowany został cykl zajęć mających na celu podniesienie sprawności ortograficznej uczniów w zakresie pisowni wybranych wyrazów zgodnie z zasadą historyczną. Wprowadzony został czynnik eksperymentalny – przepro-

wadzone zostały zajęcia dydaktyczne, w których wykorzystano różne rodzaje dyktand utrwalających: dyktando z objaśnieniem – wzrokowe i słuchowe, dyktando wybranych reguł i form, dyktando twórcze.

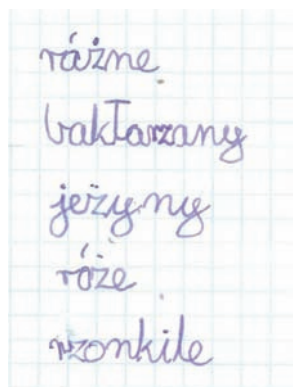
Dyktando z objaśnieniem wzrokowe (fot. 2) posłużyło utrwaleniu pisowni wyrazów z „h” niewymiennym. Dyktowanie tekstu odbyło się po wnikliwej analizie wyrazów wcześniej zapisanych przez nauczyciela na tablicy: *hoduje, hiacynty, bohaterki, historia, hodowla*.

Przy dyktandzie wzrokowym najpierw występuje czytanie tekstu, omawianie z uczniami treści, następnie dokonanie szczegółowej analizy ortograficznej i dyktowanie. Szczególne znaczenie ma ten rodzaj dyktanda w utrwalaniu pisowni wyrazów zgodnie z zasadą historyczną i konwencjonalną.

Zapis dyktanda słuchowego (fot. 3) poprzedzony był analizą opartą na spostrzeżeniach słuchowych. Analizowano następujące wyrazy: *różne, bakłażany, jeżyny, róże, żonkile*.



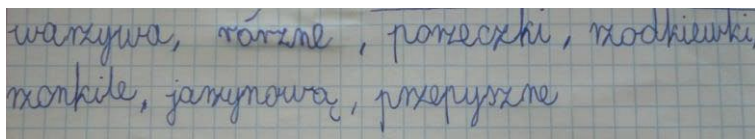
Fot. 2. Dyktando z objaśnieniem wzrokowe – Kamil



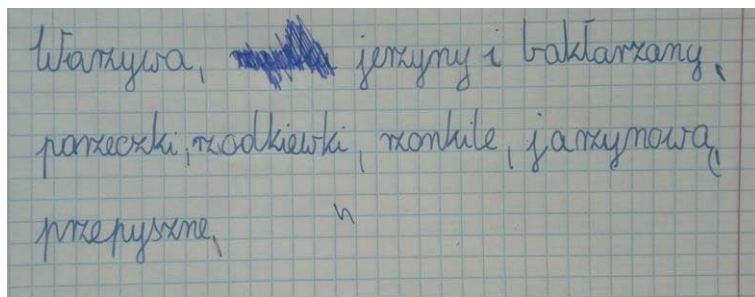
Fot. 3. Dyktando z objaśnieniem słuchowe – Kacper

Dyktando wybranych reguł i form polegało na zapisaniu przez uczniów tylko wyrazów z „rz” niewymiennym z dyktowanego przez nauczyciela tekstu.

Nauczyciel przeczytał tekst w całości, następnie dyktował pojedyncze zdania, powtarzając każde parokrotnie. Badani powtarzali je i zapisywali tylko te wyrazy, w których występowała omawiana wcześniej trudność ortograficzna (fot. 4, 5).



Fot. 4. Dyktando wybranych reguł i form – Szymek



Fot. 5. Dyktando wybranych reguł i form – Nikola

Dyktando twórcze, zwane redakcyjnym, wiąże ściśle naukę ortografii z ćwiczeniami redakcyjnymi. Uczniowie konstruowali zdania zawierające wyrazy wcześniej zapisane przez nauczyciela na tablicy: *hoduje*, *warzywa*, *rzodkiewki*, *baklażany*, *bohaterki*, *hiacynty*, *jarzynowa*, *jeżyny*, *przepyszne*, *historia*. Nauczyciel wybierał wspólnie z klasą najlepsze wypowiedzi, zapisywał je, następnie dyktował tekst (fot. 6, 7).

Następnie przeprowadzono badania końcowe, które są zwykle dosłownym powtórzeniem badań wstępnych. Uczniowie ponownie zapisywali dyktando sprawdzające.

Podczas badania końcowego łączna liczba błędów we wszystkich wyrazach napisanych przez uczniów wyniosła 11 (wykres 2). Najwięcej błędów dotyczyło pisowni wyrazów z „h” niewymiennym, najmniej z „rz”. Odnotowano kilka prac z bezbłędnym zapisem dyktanda sprawdzającego (fot. 8).

Moja mama hoduje kwiaty.
Owoce i warzywa są zdrowe.
Moja ciocina bardzo lubi rozdkiewki.
Mój sąsiad bardzo lubi bakłażany.
Moja ciocina bardzo lubi kolegi lubi to-
hantki.
Moja mama mówi że hiacynty są
bardzo ładne.
Mój sąsiad bardzo jest bardzo dobra.
Bardzo lubię jeżyny.
Dziś jest ładnym body, były przepyszne!
Historia Warszawy jest bardzo smutna.

Fot. 6. Dyktando twórcze – Bartek

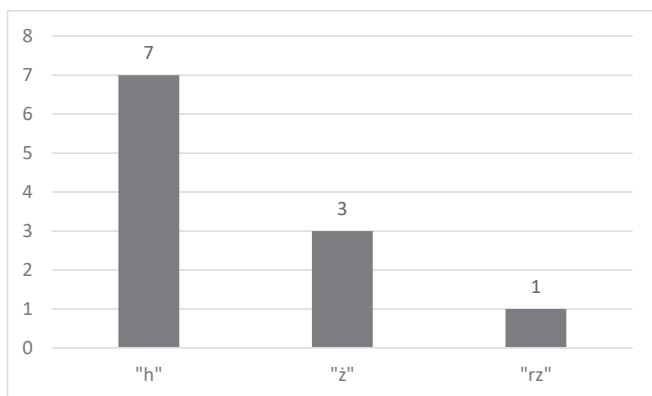
Pani Ania hoduje różne owoce.
Babcia zbiera warzywa.
Pradziwki są dobre.
Mój Tomek bardzo lubi bakłażany.
Moja Mama i ciocina to bohaterki.
Moja ciocina bardzo hiacynty.
Moja mama robi super jeżynowa.
Jeżyny to owoce lesne.
Jadłem body które są przepyszne.
Mój ulubiony przedmiot to historia.

Fot. 7. Dyktando twórcze – Kamil

Gabrysia Si. 36

Pani Ania ma piękny ogród. Hoduje tam różne warzywa i owoce. Uprawia w nim pomidory, marchewki, bakłażany, jęczyny, porzeczki i rzodkiewki. To jej mała hodowla. W ogrodzie rosną róże, hiacynty, chabry, rionkile i kilka gatunków drzew owocowych. Pani Ania w swoim domu gotuje różne potrawy ze smakowitych warzyw ze swojego ogrodu. Słynna jest jej zupa jarzynowa. Wnuki naszej bohaterki codziennie przychodzą do niej, żeby skosztować smakowitych potraw. Pani Ania zawsze na zimę robi przepyszne konfitury. To o to cała historia.

Fot. 8. Końcowe dyktando sprawdzające – Gabrysia



Wykres 2. Liczba błędów – końcowe dyktando sprawdzające

Podsumowanie

Dzięki badaniom wstępnym uzyskano orientację w poziomie umiejętności i nawyków ortograficznych poszczególnych uczniów i całej klasy. Odnotowano 105 błędów ortograficznych. Wśród nich dominowały błędne zapisy związane z „h” niewymiennym. Po przeprowadzeniu badań końcowych okazało się, iż liczba błędów zdecydowanie zmniejszyła się (tab. 1).

Tabela 1. Liczba błędów – początkowe dyktando sprawdzające i końcowe dyktando sprawdzające

	Początkowe dyktando sprawdzające	Końcowe dyktando sprawdzające
Pisownia wyrazów z „h” niewymiennym	45	7
Pisownia wyrazów z „ż” niewymiennym	25	3
Pisownia wyrazów z „rz” niewymiennym	35	1
Razem	105	11

Zaprezentowane dyktanda utrwalające: z objaśnieniem (wzrokowe, słuchowe), wybranych reguł i form oraz twórcze przyczyniły się do podniesienia poziomu umiejętności ortograficznych badanych uczniów klasy III w zakresie pisowni wyrazów z „h”, „ż”, „rz” zgodnie z zasadą historyczną. Zasada ta, zwana inaczej tradycyjną, opiera się na stwierdzeniu „pisz jak widzisz”. Zapis wyrazów według tej zasady polega na zachowaniu tradycyjnej pisowni, odpowiadającej bądź to dawnej wymowie, bądź etymologii wyrazu. I tak np. stosowanie liter „rz”, „ó” oraz „h” niewymiennego w takich wyrazach jak *rzeka*, *ziemia*, *król*, *córka*, *hełm*, *bohater* uzasadnione jest jedynie tradycją historyczną. Obecnie „rz” w wyrazie *rzeka* wymawiamy tak samo jak „ż” w wyrazie *żaba*, samogłoskę „ó” w wyrazie *król* identycznie jak samogłoskę „u” w wyrazie *mur*. Na przełomie XV i XVI w. spółgłoska „rz” była wymawiana jak „rż”, samogłoska „ó” jako dźwięk pośredni między „o” i „u”, natomiast głoskę „h” wymawiano bezdźwięcznie lub dźwięcznie (por. Polański, Jakubowicz, Dyka 1996: 12).

Zapis ortograficzny wyrazów motywowanych zasadą historyczną nie podlega żadnej regule, „tak piszemy i już”, dlatego nauczyciel powinien sięgać po odpowiednie metody i specjalnie dobrane ćwiczenia ortograficzne (w tym dyktanda utrwalające), pozwalające zarówno wzrokowcom, jak i słuchowcom trwale zapamiętać poprawną pisownię. Prowadzący zajęcia ortograficzne powinien też stopniować ćwiczenia – od przepisywania, przez pisanie z pamięci i pisanie ze słuchu, aż do pisania samodzielnego.

Literatura

- Czelakowska D. 2009, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Jedut A., Pleskot A. 1991, *Nauczanie ortografii w klasach I-III. Poradnik dla nauczyciela*, WSiP, Warszawa.
- Jurek A. 2009, *Kształcenie umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- Polański E., Jakubowicz A., Dyka F. 1996, *Ortografia i interpunkcja w nauczaniu początkowym. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela*, Wydawnictwo Juka, Łódź.
- Tanajewska A., Mach C., Styn L., Bigott D. 2014, *Metodyka nauczania ortografii. Zestaw ćwiczeń i zasad ortograficznych dla uczniów klas 1-3*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- Zadęcka-Cekiera A. 2010, *Rozwijanie świadomości ortograficznej uczniów klas początkowych warunkiem właściwego odzwierciedlenia świata*, [w:] *Tworzenie obrazu świata u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Szanse i bariery*, K. Gąsiorek, Z. Nowak (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków, s. 64-77.

Jolanta Matuszyk

Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi nr 128
im. płk. pil. Stanisława Skarżyńskiego w Krakowie

Przeciwdziałanie problemom ortograficzno-fonetycznym dzieci w klasie II szkoły podstawowej¹

Streszczenie

W artykule omówiono kwestię trudności ortograficzno-fonetycznych w nauczaniu początkowym. Zwrócono uwagę na pisownię wyrazów z: utratą dźwięczności, głoskami miękkimi oraz ę, em, en, które to problemy poruszane są w drugiej klasie szkoły podstawowej. Autorka przedstawiła także wyniki badań własnych przeprowadzonych wśród dzieci w jednej z krakowskich szkół.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, ortografia, fonetyka

Preventing Spelling and Phonetics Issues of Second Grade Elementary School Students

Abstract

The article presents the topic of spelling and phonetic difficulties in elementary teaching. It underlines the spelling of words with loss of sonority, soft sounds and ę, em, en, which are a subject of elementary school second grade teaching. The author presents the results of her study conducted on students of one of Cracow elementary schools.

Keywords: early childhood education, orthography, phonetics

1 Artykuł na podstawie pracy magisterskiej pt. „Rozwijanie umiejętności ortograficzno-fonetycznych dzieci uczęszczających do drugiej klasy szkoły podstawowej”, napisanej w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie pod kierunkiem dr Anny Zadęckiej-Cekiery, Kraków 2017.

Wprowadzenie

Umiejętności ortograficzno-fonetyczne wpływają bezpośrednio na poprawność zapisu wyrazów. Niestety temat ten nie jest dogłębnie zbadany i nie istnieje zbyt wiele jego opracowań w literaturze naukowej. Sam termin składa się z dwóch członów – ortografia i fonetyka. Ortografia to zbiór zasad obowiązujących w języku. Zasady ortografii polskiej opierają się na kilku regułach: fonetycznej, morfologicznej, historycznej i konwencjonalnej. Zasada fonetyczna to zapisywanie wyrazów w taki sposób, jak są słyszane. Zasada morfologiczna „wymaga, aby części znaczeniowe wyrazu, a więc przedrostki, rdzenie i przyrostki, były zapisywane w jednolity sposób, niezależnie od ich wymowy w danym wyrazie” (Bąk 1984: 105). Zgodnie z zasadą morfologiczną wyrazy zapisywane są według budowy innych wyrazów pokrewnych, np. sad bo sady, naród bo narody. Dzięki ortografii morfologicznej możliwe jest zachowanie zależności między innymi wyrazami lub ich formami. Zasadę tę stosuje się m.in. w pisowni: wyrazów, w których pojawia się zjawisko utraty dźwięczności, zakończeń i przedrostków (roz-, bez-, od-, nad- przed-, w-), ą, ę, om, em w formach przypadkowych. Zasada historyczna, zwana inaczej zasadą tradycyjną, polega na zachowaniu pisowni, która zgodna jest z dawną wymową lub etymologią wyrazu. Jeśli zgodnie z zasadą fonetyczną wyrazy zapisujemy tak, jak słyszymy, to zgodnie z zasadą historyczną zapisujemy je tak, jak widzimy. Do wyrazów tych należą m.in.: wyrazy zawierające rz po spółgłoskach, wyrazy zawierające ą, ę niezgodne z wymową, wyrazy obcego pochodzenia zawierające en, em, on, om. Zasada konwencjonalna nazywana jest zasadą umowną. Pisownię wyrazów opartych na zasadzie konwencjonalnej należy przyswoić dzięki zapamiętaniu poprawnych wzorów graficznych oraz reguł. Wybrane przeze mnie do opracowania zagadnienia ortograficzno-fonetyczne związane są z problemem pisowni wyrazów motywowanych zasadą morfologiczną (zjawisko utraty dźwięczności głosek, pisownia ę w formach przypadkowych wyrazów, pisownia głosek miękkich) oraz zasadą historyczną (pisownia ę niezgodna z wymową, pisownia wyrazów obcego pochodzenia zawierających en, em).

Fonetyka to „dział nauki o języku, który się zajmuje badaniem dźwięków mowy ludzkiej, a więc głosek, akcentu, intonacji” (Dutka, Gajewska, Willman 2011: 168). Fonetyka to również „wy-

mowa, sposób wymawiania, artykulacja głosek właściwa danemu językowi” (ibidem). Ten dział nauki zajmuje się „procesem wytwarzania dźwięków mowy, ich klasyfikacją, właściwościami fizyczno-artykulacyjnymi, wzajemnym oddziaływaniem na siebie oraz procesem słyszenia i rozumienia” (Strutyński 1999: 28). Anna Jedut i Anna Pleskot (1991: 59) podają, iż związek ortografii z artykulacją istnieje „w trakcie omawiania tych zagadnień ortograficznych, których analiza wymaga elementarnej wiedzy fonetycznej, a więc w zakresie oznaczania spółgłosek miękkich, zapisu spółgłosek dźwięcznych czy wyrazów z ą, ę w różnych pozycjach”. Ćwiczenia, w których dużą rolę gra analiza wzrokowo-słuchowa, skupiają uwagę uczniów na poprawnym wymawianiu głosek, zbitek spółgłoskowych. Dzieci uświadamiają sobie także różnice powstające między zapisem i wymową, co pomaga im lepiej zrozumieć zasady ortograficzne. Włączenie wiedzy z zakresu fonetyki przy okazji nauczania ortografii może przynieść dzieciom wiele praktycznych korzyści. Wiadomości z zakresu fonetyki nie tylko pomagają w nauce czytania i pisania, ale także rozwijają sprawność artykulacyjną (Polański 1995: 41). Dzięki nabywanej wiedzy na temat zjawisk fonetycznych możliwe jest: dostrzeganie różnic między językiem pisanym i mówionym, poprawne wymawianie głosek języka ojczystego i obcego, ocenianie i ograniczanie błędów wymowy, nauczanie morfologii i ortografii. W najniższych klasach szkoły podstawowej dzieci nauczane są tylko elementów fonetyki. Odbywa się to poprzez wykorzystanie odpowiednich ćwiczeń, za pomocą postrzegania słuchowego.

Podczas procesu uczenia się ortografii uczniowie natrafiają na wiele trudności. W praktycznie każdym zespole klasowym można zauważyć uczniów, którzy już od samego początku mają problemy w nauce. Niemożliwe jest wskazanie jednej przyczyny tego stanu rzeczy. Powodem mogą być np. czynniki środowiskowe lub niewłaściwie przygotowany plan nauczania i źle dobrane metody pracy. Trudności mogą też wynikać z zaburzeń i opóźnień rozwojowych. Wśród nich znajdują się problemy wzrokowe, problemy słuchowe, połączenie problemów związanych z odbieraniem bodźców, problemy kinestetyczno-ruchowe. Jagoda Cieszyńska upatruje powodów powstawania trudności w uczeniu się między innymi w oddziaływaniu nowoczesnych technologii. Pisze, że „mózg dziecka atakuja przede wszystkim agresywnie, szybko zmieniające się bodźce wzro-

kowe (telewizor, komputer, billboardy, reklamy, emotikony). Są one przetwarzane w prawej półkuli mózgu, silnie warunkują jej wysoką aktywność, zwalniając lub nawet hamując tym samym rozwój lewej półkuli mózgu, odpowiedzialnej za uczenie się języka mówionego i pisanego” (Cieszyńska 2011: 65). Następną z możliwych przyczyn trudności w uczeniu się ortografii może być zaburzenie mowy lub wymowy. „Wada wymowy dotyczy tylko jednego poziomu języka, a mianowicie artykulacji, czyli sposobu wypowiedzania jednej głoski, niektórych lub wszystkich głosek języka polskiego” (Załęska 2017). Wadliwie realizowane głoski są niepoprawnie zapisywane, gdyż dziecko pisze tak, jak słyszy, np. „babka drożdżowa” może być wymawiana przez dziecko z mową bezdźwięczną jako [papka troščofa]. Zaburzenia mowy „dotyczą [...] nie tylko wymowy, lecz także innych poziomów języka. Mogą dotyczyć odmiany lub pozycji wyrazów w zdaniach, związków i zależności zachodzących między wyrazami i zdaniami. Dzieci z zaburzeniami mowy mogą w ogóle nie mówić, mówić mało, niegrammatycznie” (Demelowa 1987: 27). Dziecko z zaburzeniami mowy może nie rozumieć mowy otoczenia, co powoduje powstanie sytuacji, w której nauczanie ortografii jest praktycznie niemożliwe. Dysleksja to problem linearnego (po kolei) opracowywania „informacji językowych, którym towarzyszą problemy w linearnym przetwarzaniu informacji symbolicznych, czasowych i motorycznych” (Cieszyńska-Rożek 2013: 159). Oznacza to, iż dysleksja to nie tylko problemy z czytaniem. To zaburzenia bardzo rozległe, dotyczące m.in.: odczytywania po kolei liter w wyrazach, wymawiania po kolei głosek, układania po kolei odpowiednio narządów artykulacyjnych do wymowy głosek. Dysortografia z kolei to problem popełniania błędów przez piszącego, mimo znajomości zasad ortograficznych. Osoba taka, choć chce pisać poprawnie i zna reguły pisowni, nie umie zastosować ich w praktyce.

Badania własne nad rozwijaniem umiejętności ortograficzno-fonetycznych uczniów drugiej klasy szkoły podstawowej

Celem badań przedstawionych w artykule jest ukazanie zależności między zastosowaniem zajęć dydaktycznych wśród uczniów drugiej klasy szkoły podstawowej a umiejętnościami ortograficzno-fonetycz-

nymi, zgodnymi z koncepcją pracy zawartą w podręczniku *Lokomotywa*, wykorzystywanym w klasie, która stała się grupą badaną. Przedmiotem badań był więc rozwój umiejętności uczniów. Problematykę badawczą określiło pytanie: W jakim stopniu stosowane ćwiczenia służą rozwijaniu umiejętności ortograficzno-fonetycznych uczniów? Hipoteza główna brzmiała: Stosowane ćwiczenia służą rozwijaniu umiejętności ortograficzno-fonetycznych uczniów w stopniu średnim. Hipotezy robocze określiły stwierdzenia, iż stosowane ćwiczenia wpływają na umiejętności ortograficzno-fonetyczne uczniów w zakresie pisowni wyrazów: ze spółgłoskami miękkimi w różnych pozycjach w stopniu wysokim; z zanikiem dźwięczności w środku i na końcu wyrazu oraz z ę, em, en w stopniu średnim. Zmiennymi niezależnymi stały się działania dydaktyczne, a zmiennymi zależnymi pozyskane umiejętności uczniów. Ze względu na charakter badań wskaźnikami (tab. 1) były punkty uzyskane na podstawie tekstu dyktanda (jeden punkt to jeden poprawnie napisany wyraz).

Tabela 1. Wskaźniki poziomów umiejętności ortograficzno-fonetycznych

	Zmienna zależna	Poziom	Wskaźniki
Umiejętności ortograficzno-fonetyczne uczniów	Umiejętność zapisu wyrazów ze spółgłoskami miękkimi w różnych pozycjach.	Niski Średni Wysoki	0–1 wyraz 2–3 wyrazy 4–5 wyrazów
	Umiejętność pisowni wyrazów z zanikiem dźwięczności w środku i na końcu wyrazu.	Niski Średni Wysoki	0–1 wyraz 2 wyrazy 3 wyrazy
	Umiejętność pisowni wyrazów z ę oraz en i em.	Niski Średni Wysoki	0–2 wyrazy 3–4 wyrazy 5–6 wyrazów

Źródło: opracowanie własne

Wiodącą metodą był eksperyment pedagogiczny z wykorzystaniem techniki jednej grupy. Technikami badawczymi stały się obserwacja i badanie dokumentów. Narzędziem badawczym był tekst dyktanda sprawdzającego.

Badaniami objęte zostały dzieci uczęszczające do drugiej klasy Szkoły Podstawowej nr 7 im. Wojska Polskiego w Krakowie. Żaden z uczniów nie posiadał zaświadczenia o niespecyficznych trudnościach w uczeniu się. Do analizy wyników badań posłużyły prace

dziewiętnaścioro uczniów. Pod uwagę zostały wzięte tylko prace dzieci, które pisały pierwsze i drugie dyktando, by możliwe było ich porównanie. Badania rozpoczęły się 8 maja 2017 roku i zakończyły 16 czerwca 2017 roku. Składały się z trzech części: badania wstępnego (na pierwszym spotkaniu), cyklu zajęć poświęconych zagadnieniom ortograficzno-fonetycznym ujętym w programie nauczania oraz badania końcowego (ponowne napisanie dyktanda). W badaniach wstępnych i końcowych użyty został ten sam tekst dyktanda słuchowego. Miało to na celu umożliwienie porównania wyników obu badań oraz dostrzeżenie zmiany (bądź jej braku) po cyklu zajęć poświęconych problemom ortograficzno-fonetycznym. Tekst dyktanda został ułożony przeze mnie na podstawie: wyrazów z podręcznika *Lokomotywa* (Dobrowolska 2012), częstotliwości występowania słów w języku potocznym i literackim (w trosce o to, by użyte słowa były dzieciom znane i aby ich nieznanomość nie wpłynęła na wyniki badań) oraz spisu wyrazów opracowanego przez A. Jedut i A. Pleskot (1991: 95–97). Oceniane przeze mnie pod względem poprawności były tylko wybrane wyrazy dyktanda (bez względu na błędy powstałe w całej jego treści). Należały do nich: wyrazy z utratą dźwięczności na końcu i w środku wyrazu (*malarz, farbki, obraz*); wyrazy z ę, en, em (*zjem, myślę, cielę, dziewczynkę, gołębie, centrum*); wyrazy z głoskami miękkimi we wszystkich pozycjach (*ślimak, ryś, sikorka, niebo, losie*). Łącznie ocenie podlegało czternaście wyrazów z tekstu:

Pewnego dnia malarz wziął farbki. Stworzył obraz, na którym były różne zwierzęta: ślimak, sikorka, cztery gołębie, ryś i dwa losie. W centrum obrazu namalował dziewczynkę, która patrzyła w niebo i prowadziła małe cielę na pastwisko. Artysta popatrzył na swoje dzieło i powiedział: „Myślę, że to wszystko, co chciałem namalować. Teraz coś zjem, a potem zacznę nowy obraz”.

Podczas badania wstępnego łączna liczba błędów we wszystkich wyrazach napisanych przez dzieci wyniosła 60. W tym było: 8 błędnie napisanych wyrazów ze zjawiskiem utraty dźwięczności, 37 błędnie napisanych wyrazów z ę, em, en oraz 15 niepoprawnie zapisanych wyrazów z głoskami miękkimi. Na podstawie uzyskanych wyników badań opracowany został cykl zajęć doskonalący umiejętności z zakresu ortografii i fonetyki. Dzieci pracowały in-

dywidualnie, w parach i grupach oraz z kartami pracy, podpisami zdjęć, plakatami podsumowującymi wiedzę.

Ze względu na małą liczbę przykładów ćwiczeń ściśle łączących nauczanie ortografii i fonetyki w literaturze przedmiotowej, przygotowując zajęcia wykorzystałam dostępne mi źródła w postaci pomysłów Stanisławy Łukasik (1990) oraz Edwarda Polańskiego, Anny Jakubowicz i Franciszka Dyki (1996). Wśród wykorzystanych przeze mnie ćwiczeń znalazły się: nazywanie przedmiotów i zwierząt znajdujących się na ilustracjach na tablicy ze wskazywaniem głosek występujących w wyrazach, zwracanie uwagi na poprawną wymowę wyróżnionych spółgłosek, przepisywanie wyrazów z tekstu do zeszytu, pisanie z pamięci wyrazów, wpisywanie odpowiednich spółgłosek tekstu z lukami, przyporządkowywanie odpowiednich głosek i objaśnianie pisowni, układanie zdań z określonymi wyrazami (ćwiczenia dot. głosek miękkich); zastanawianie się nad tym, czy zawsze wyrazy pisze się i mówi tak samo oraz rozstrzyganie o dźwięczności głosek na podstawie wrażeń słuchowych i kinestetycznych, dobieranie wyrazów parami na zasadzie: liczba pojedyncza – liczba mnoga, odmiana wyrazów na zasadzie: jest – nie ma (ćwiczenia dot. utraty dźwięczności); szukanie wymienności ę na ą, a także dopisywanie czasowników na zasadzie: ja... – oni... (ćwiczenia dot. wyrazów z ę, em, en).

Zajęcia dydaktyczne odbywały się raz lub dwa razy w tygodniu. Ćwiczenia dotyczące poszczególnych problemów zostały podzielone na różne dni. W miarę możliwości za każdym razem odbywały się dwa lub trzy ćwiczenia (łączące się ze sobą, nawiązujące do siebie zakresem wiedzy) z zestawu do danego tematu. Na każdej lekcji, która kończyła omawianie jednego z trzech wybranych przeze mnie problemów ortograficzno-fonetycznych, uczniowie otrzymywali plakat zawierający najistotniejsze wiadomości do zapamiętania z danego obszaru wiedzy. Informacje zawarte na plakacie były odczytywane głośno na forum klasy przez chętnych uczniów oraz tłumaczone w razie potrzeby jeszcze raz.

Podczas badania końcowego łączna liczba błędów we wszystkich wyrazach napisanych przez uczniów wyniosła 26. W tym było: 5 błędnie zapisanych wyrazów z utratą dźwięczności, 16 błędnie zapisanych wyrazów z ę, em, en oraz 5 niepoprawnie zapisanych wyrazów z głoskami miękkimi. Porównując wyniki badania wstępnego i końcowego można zauważyć wzrost punktów przyznanych za po-

szczególne umiejętności. W przypadku pierwszego dyktanda poziom wysoki umiejętności zapisywania wyrazów z utratą dźwięczności uzyskało 12 uczniów, natomiast podczas drugiego – 14 uczniów. Poziom średni w pierwszym dyktandzie osiągnęło 6 uczniów, w drugim – 5. Ponadto w pierwszym badaniu jeden z uczniów uzyskał poziom niski, natomiast w drugim nikt nie zakwalifikował się do tego poziomu. Wyrazy z ę, em, en w pierwszym badaniu 8 uczniów napisało na poziomie wysokim, w drugim – 15. Poziom średni uzyskało 8 uczniów (liczba dyktand na poziomie wysokim i średnim tej umiejętności była taka sama), w drugim – 3. Poziom niski w przypadku pisowni wyrazów z ę, em, en w pierwszym badaniu uzyskało 3 uczniów, w drugim tylko 1. W zakresie pisowni wyrazów ze spółgłoskami miękkimi w różnych pozycjach poziom wyjściowy był wysoki (uzyskało go podczas pierwszego dyktanda 14 uczniów), natomiast po cyklu zajęć okazało się, że poziom ten uzyskało jeszcze więcej uczniów – 18 (prawie cała grupa badana). Poziom średni przed cyklem zajęć uzyskało 5 uczniów, natomiast po cyklu zajęć – 1. Z pierwszego dyktanda wynikało, że uczniowie uzyskali przynajmniej średni stopień wszystkich umiejętności. W badaniu końcowym średnie wyniki w zakresie pisowni wyrazów z ę, em, en i głoskami miękkimi wzrosły do poziomu wysokiego.

Ze sporządzonych przeze mnie notatek wynika, iż uczniowie bardzo chętnie brali udział we wszystkich zajęciach cyklu. Należy jednak zaznaczyć, iż największą trudność sprawiło dzieciom rozwiązywanie zadań z bloku tematycznego poświęconemu zjawisku zanikania dźwięczności. Mimo iż klasa była zainteresowana nowo poznany sposób sprawdzania dźwięczności głosek (za pomocą odczuć dotykowych, nie tylko słuchowych), to ze względu na brak wcześniejszych doświadczeń w zakresie odczuwania ruchów wiąza- deł głosowych niektórym z badanych (ok. 1/3 wszystkich dzieci) trudno było określić, czy odczuwają ruch wiąza- deł podczas wymawiania głosek. Nie oznacza to jednak, iż zajęcia nie miały wartości edukacyjnej. Dzięki przeprowadzonym ćwiczeniom zmalała liczba osób, które w pierwszym badaniu osiągnęły w tym zakresie poziom średni, zaś wyeliminowany został wynik badania na poziomie niskim. Z zajęć na zajęcia wzrastała także liczba dzieci, które trafnie potrafiły określić ruch wiąza- deł głosowych lub jego brak. Najbardziej zaskakujący okazał się przebieg zajęć poświęconych pisowni

wyrazów z ę, em, en. Wynik pierwszego dyktanda wskazał na najniższy poziom uzyskanych punktów przez poszczególnych uczniów (porównując do pozostałych umiejętności), zajęcia zaś poświęcone temu problemowi przebiegły bardzo sprawnie. Po wykonaniu badań końcowych okazało się, iż największy wzrost umiejętności został zanotowany właśnie w tym zakresie, choć w każdej z badanych umiejętności uczniowie uzyskali więcej punktów.

Podsumowując, postawiona hipoteza okazała się trafna połowicznie, ponieważ uczniowie wykazali wysoki poziom dwóch rodzajów umiejętności już w badaniach wstępnych (umiejętność pisowni wyrazów ze spółgłoskami miękkimi oraz utraty dźwięczności), zaś jednej (umiejętność pisowni wyrazów z ę, em, en) w stopniu średnim. Mimo iż nauczycielom nie jest łatwo wygospodarować czas na dogłębne ćwiczenie umiejętności ortograficzno-fonetycznych uczniów, uważam, że warto pochylić się nad tą kwestią. Przeprowadzone badania udowodniły zasadność takich ćwiczeń. Wystarczyły krótkie zajęcia raz lub dwa razy w tygodniu, by podnieść poziom kompetencji językowych w zakresie ortografii i fonetyki we wszystkich badanych umiejętnościach ortograficzno-fonetycznych.

Literatura

- Bąk P. 1984, *Gramatyka języka polskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Cieszyńska J. 2011, *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych*, Centrum Metody Krakowskiej, Kraków.
- Cieszyńska-Rożek J. 2013, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Centrum Metody Krakowskiej, Kraków.
- Demelowa G. 1987, *Elementy logopedii*, WSiP, Warszawa.
- Dobrowolska M. (red.) 2012, *Lokomotywa 1. Pakiet*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk.
- Dutka W., Gajewska B., Willman A. 2011, *Słownik ortograficzny z zasadami gramatyki*, PWN, Warszawa–Bielsko-Biała.
- Łukasik S. 1990, *Język polski w klasie 1. Przewodnik metodyczny*, WSiP, Warszawa.
- Jedut A., Pleskot A. 1991, *Nauczanie ortografii w klasach I–III. Poradnik dla nauczyciela*, WSiP, Warszawa.
- Polański E. 1995, *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, WSiP, Warszawa.

- Polański E., Jakubowicz A., Dyka F. 1996, *Ortografia i interpunkcja w nauce początkowym. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela*, Juka, Łódź.
- Strutyński J. 1999, *Gramatyka polska*, Wydawnictwo Tomasz Strutyński, Kraków.
- Załęska S. 2017, *Zaburzenia mowy czy wady wymowy? Współpraca logopedów z nauczycielami*, http://www.eksperciwoswiacie.pl/dla-logopedow/art,6,zaburzenia-mowy-czy-wady-wymowy-wspolpraca-logopedy-z-nauczycielami.html#.Wavb_cZpyM8 (dostęp: 14.08.2017).

Barbara Nawolska

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

(Nie)obecność rozumowania redukcyjnego w edukacji wczesnoszkolnej

Streszczenie

W matematyce prowadzi się różnorodne rozumowania, przy czym najważniejsze z nich to dedukcja i redukcja. O ile w edukacji matematycznej uczniów klas młodszych powszechnie stosowane są zadania wymagające rozumowania dedukcyjnego, o tyle zadania na rozumowanie redukcyjne występują na tym etapie kształcenia sporadycznie lub wcale. Przyczyną takiego stanu jest przekonanie o naturalności i tym samym dostępności dedukcji nawet uczniom klas I–III, w przeciwieństwie do redukcji uznawanej za typ rozumowania niedostępnego większości uczniów tego etapu kształcenia. Tymczasem zastosowanie odpowiednich środków dydaktycznych, takich jak np. rysunek lub graf, może sprawić, iż rozwiązywanie nawet trudnych zadań redukcyjnych stanie się dostępne już uczniom edukacji wczesnoszkolnej.

Słowa kluczowe: dedukcja, redukcja, rozumowanie dedukcyjne, rozumowanie redukcyjne, zadanie tekstowe, rozwiązywanie zadań tekstowych, rysunek jako narzędzie w rozwiązaniu zadania

(Lack of) Reductive Reasoning in Early School Education

Abstract

In mathematics there is a variety of reasoning, with the most important being deduction and reduction. While in mathematics education of pupils of the junior classes commonly used tasks require deductive reasoning, the tasks in which the reasoning of reductive reasoning are seldom or not at all required at this stage of education. The reason for this is the belief in the naturalness and thus the ability of deduction even by students of grades I–III, contrary to the reduction considered as the reasoning type unobtainable.

ble for the majority of students at this stage of education. In the meantime, the use of appropriate teaching tools, such as drawing or graph, can make even the most difficult reduction tasks available to early childhood learners.

Keywords: deduction, reduction, deductive reasoning, reductive reasoning, text task, solving text tasks, drawing as a tool in solving task

Rozumowanie dedukcyjne i redukcyjne

Myśleniem i rozumowaniem zajmuje się zarówno psychologia, jak i logika. Najprościej ujmując, rozumowanie jest rozwiązywaniem zagadnień za pomocą wnioskowania lub wyprowadzania jednych zdań z innych na podstawie stosunku wynikania logicznego (por. *Słownik języka polskiego* 1981: 126). Jest więc procesem, w którym po pewnych przekonaniach pojawiają się kolejne/nowe, powiązane z poprzednimi przez związki inferencyjne, które bada logika (por. Czyżewski 1993: 399). Wytwór rozumowania przedstawiany jest w formie wypowiedzi ustnej lub pisemnej. Ma więc postać układu zdań, w którym wyróżnia się przesłanki i konkluzje. Przesłanka jest zdaniem będącym punktem wyjścia rozumowania, czyli podstawą uznania jego rezultatów, zaś konkluzja jest wynikiem rozumowania.

Szczególłą rolę w rozumowaniach pełnią zdania warunkowe, zwane implikacjami, mające postać: *jeżeli p to q* , gdzie p i q są zdaniami. Zdanie p nazywamy poprzednikiem, a zdanie q następnikiem implikacji. Stosunek, jaki zachodzi pomiędzy zdaniem p i zdaniem q wtedy, gdy jest wykluczone, aby poprzednik p był prawdziwy, zaś następnik q fałszywy, nazywa się **stosunkiem wynikania**. Mówimy wówczas, że z poprzednika implikacji wynika jej następnik i zdanie p nazywamy **racją** zdania q , zaś zdanie q **następstwem** zdania p . Sam stosunek wynikania nazywa się stosunkiem racji do następstwa. Przesłanka i konkluzja są ze sobą powiązane stosunkiem wynikania, czyli stosunkiem racji do następstwa. Przy czym występują tu dwie możliwości przeciwstawienia tych członów rozumowania: przesłanka – konkluzja, racja – następstwo. Prowadzi to do dwóch typów rozumowania: dedukcyjnego i redukcyjnego. **Dedukcja** jest rozumowaniem, w którym przesłanka jest racją (poprzednikiem prawdziwej implikacji), zaś konkluzja następstwem (następnikiem implikacji). **Redukcja** natomiast jest rozumowaniem, w którym przesłanka jest

następstwem, zaś konkluzja racją. Zatem dedukcja jest rozumowaniem **wprost**, tzn. na podstawie znanych racji (przyczyn) wnioskuje się o następstwach (skutkach). Redukcja zaś jest rozumowaniem **wstecz**, tzn. na podstawie następstw (skutków) wnioskuje się o ich racji (o przyczynach); w tym rozumowaniu cofamy się od faktów do ich przyczyn.

Rozumowanie dedukcyjne jest bardzo naturalne i często nazywane jest myśleniem przyczynowo-skutkowym. Ma postać prawdziwej implikacji, np. *Jeżeli pada deszcz, to jest mokro*. Zdanie *pada deszcz* jest przyczyną tego, że *jest mokro*, zaś zdanie *jest mokro* jest skutkiem tego, że *pada deszcz*. Pierwsze z tych zdań jest przesłanką rozumowania dedukcyjnego i jednocześnie racją dla następstwa, którym jest zdanie *jest mokro*, zaś zdanie *jest mokro* jest konkluzją i następstwem tego, że *pada deszcz*. Stwierdzamy bowiem, że zawsze opad deszczu powoduje, że robi się mokro. Rozumowanie w przeciwną stronę, tzn. takie, w którym na podstawie stwierdzonego faktu, że jest mokro, sądzimy, że ten stan został spowodowany przez opad deszczu, jest rozumowaniem redukcyjnym.

Redukcja w edukacji wczesnoszkolnej

W matematyce na poziomie klas I–III szkoły podstawowej w rozwiązywaniu większości zadań potrzebne jest rozumowanie dedukcyjne. Stosuje się je we wszystkich typowych zadaniach rachunkowych, np. *Znasz składniki, podaj ich sumę; Przy znanej odjemnej i odjemniku podaj ich różnicę; Znasz czynniki, podaj ich iloczyn; Przy znanej dzielnej i dzielniku podaj iloraz*. Podobnie jest z większością zadań tekstowych. Np. w rozwiązaniu zadań: *Jaś dostał od mamy 5 zł. Kupił loda za 2 zł. Ile pieniędzy mu zostało?* i *Masz 10 cukierków. Ile cukierków ci zostanie, gdy zjesz 3 z nich?* stosuje się rozumowanie dedukcyjne. We wszystkich takich zadaniach przesłanki (dane z zadania) są jednocześnie przyczynami, a konkluzje skutkami znanych przyczyn; konkluzje są obliczonymi wielkościami, które były niewiadome i o które w zadaniu pytano. Większość uczniów dobrze radzi sobie z rozwiązywaniem zadań tego typu, gdyż u dzieci w okresie późnego dzieciństwa pojawia się logiczne myślenie. Dzięki niemu możliwe jest prowadzenie wnioskowań o charakterze przyczynowo-

-skutkowym. Dziecko w tym wieku potrafi tłumaczyć zjawiska i przewidywać teoretyczne następstwa różnych zdarzeń (por. Stefańska-Klar 2006: 135).

Inaczej przedstawia się sytuacja z zadaniami wymagającymi rozumowania redukcyjnego (wstecz). Jest to szczególnie trudne, gdyż wiąże się z koniecznością odwracania czynności (działań), o których mowa w zadaniu. By to było możliwe, u dziecka musi rozwinąć się zdolność do wewnętrznego odwracania danych czynności lub określonego stanu rzeczy. Czyli dziecko musi rozumować operacyjnie. A nie każdy uczeń edukacji wczesnoszkolnej jest do tego zdolny.

Rozważmy przykład zadania: *W woreczku było kilka kamyków. Gdy dołożyłam do woreczka 3 kamyki i przeliczyłam wszystkie, okazało się, że jest ich 10. Ile kamyków było na początku w woreczku?*

Oczywiście, że można odgadnąć, ile kamyków było na początku. Można też skorzystać z zapamiętanych faktów, bowiem wiedząc, że $7 + 3 = 10$, możemy wnioskować, iż na początku musiało być 7 kamyków. Można też niewiadomą liczbę odnaleźć metodą prób i błędów. Jednak żadnego z tych sposobów nie można uogólnić, żaden nie jest sposobem uniwersalnym, który dałoby się zastosować do rozwiązywania innych zadań tego typu. Najlepszym sposobem rozwiązania tego zadania jest rozumowanie redukcyjne. W rozumowaniu tym wychodzimy od stanu końcowego: na końcu było 10 kamyków. Ponieważ było ich tyle po uprzednim dołożeniu 3, więc cofając się, musimy odwrócić czynność dokładania, czyli zabrać 3 z 10. Wtedy zostaje 7. Zatem na początku musiało być 7 kamyków. Czy uczniowie edukacji wczesnoszkolnej potrafią tak rozumować? Trudno to ocenić w takich prościutkich przykładach, gdyż w znalezieniu odpowiedzi do tego zadania mogą posłużyć się różnymi sposobami, m.in. tymi, które zostały wymienione na początku. Prawidłowa odpowiedź wcale nie musi być wynikiem rozumowania redukcyjnego. Może być efektem zgadywania lub innej strategii. Trudniejszych zadań redukcyjnych w edukacji wczesnoszkolnej, niestety, nie ma.

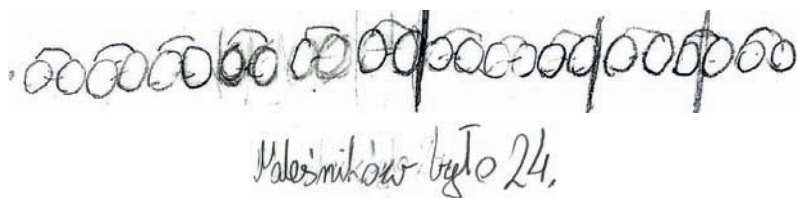
By sprawdzić, czy uczniowie edukacji wczesnoszkolnej potrafią rozumować redukcyjne, dałam uczniom pewnej klasy III, na początku roku szkolnego (a więc ci uczniowie mieli za sobą zaledwie dwa lata nauki w szkole), do samodzielnego rozwiązania następujące zadanie:

Zadanie 1.

Mama przygotowała talerz naleśników. Jacek zjadł połowę naleśników i przekazał talerz Maćkowi. Maciek zjadł połowę tego, co pozostało, i przekazał talerz Bartkowi. Bartek zjadł połowę tego, co zostało, zostawiając na talerzu 3 naleśniki. Ile naleśników przygotowała mama?

Dla dzieci, które w szkole uczyły się matematyki zaledwie 2 lata, zadanie to było zadaniem trudnym. Nie dość, że w jego logicznym rozwiązaniu niezbędne jest rozumowanie redukcyjne, to jeszcze potrzebne jest pojęcie dzielenia jako podziału na równe części i rozumienie połowy jako wyniku podziału na 2 równe części. Jak poradzili sobie z tym zadaniem badani uczniowie?

Zadanie rozwiązywało 22 uczniów. Jeden nie podjął próby rozwiązania zadania, 14 podało niepoprawne rozwiązanie, 3 podało dobrą odpowiedź, lecz nie wiadomo, w jaki sposób znalazła, 2 znalazło poprawną odpowiedź przy użyciu metody prób i błędów, a 2 poprawnie rozwiązało zadanie, wykazując się umiejętnością rozumowania redukcyjnego. W sumie prawie $1/3$ uczniów podała poprawną odpowiedź. Przykłady wybranych uczniowskich rozwiązań prezentują na kolejnych rysunkach.



Rys. 1. Praca Mai. Rozwiązanie zadania 1

Można zauważyć, że Maja (rys. 1) poszukiwała rozwiązania, rysując naleśniki (kółka) i sprawdzając, przez oddzielanie narysowanych kółek kreskami, który układ kółek spełnia warunki zadania. Czyniła to wielokrotnie, ścierając linie oddzielające naleśniki i dorysowując kolejne kółka. Robiła to tak długo, aż znalazła układ spełniający warunki zadania (24 kółka). Na rysunku widać wyraźnie, jak wszystkie 24 naleśniki rozdzieliła pionową kreską na 2 równe części (po 12), następnie jedną taką część – prawą – ponownie rozdzieliła na 2 równe części (po 6) i czynność dzielenia jednej z tak otrzymanych części

(znowu prawej) powtórzyła raz jeszcze tak, że wynikiem ostatniego podziału były trzy kółka (naleśniki). Wtedy zapisała odpowiedź znaną metodą prób i błędów. Odpowiedź odczytała wprost z rysunku i rysunek był dla niej środkiem argumentacji, że ta odpowiedź jest poprawna.

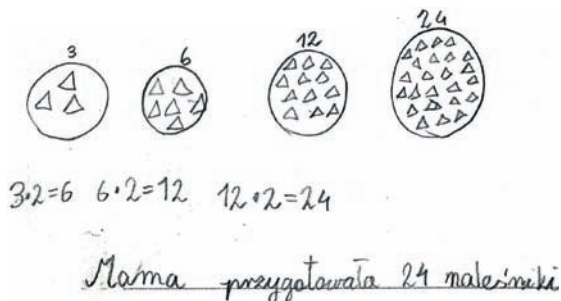


Rys. 2. Praca Adama. Rozwiązanie zadania 1

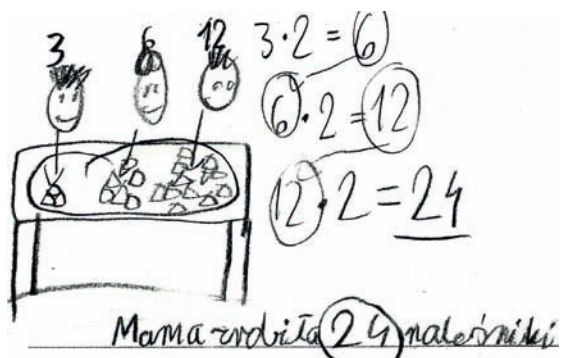
Na rysunku 2 przedstawiona jest praca Adama. Na uwagę zasługuje realizm jego rysunku: każdy z trzech chłopców ma narysowany przed sobą talerz i chociaż na talerzach nie są wyodrębnione naleśniki tak, by można było je policzyć, to każdy kolejny talerz jest coraz mniejszy – co jest najwyraźniej próbą przedstawienia faktu ubywania naleśników (jest ich coraz mniej). Jednak trudno z tego rysunku odczytać, w jaki sposób chłopiec znalazł rozwiązanie. Zaprezentował bowiem jedynie efekt końcowy swoich poszukiwań i stosownymi obliczeniami ($24 - 12 = 12$; $12 - 6 = 6$; $6 - 3 = 3$) potwierdził, że znalezione przez niego liczby spełniają warunki zadania. Być może rozwiązanie to znalazł metodą prób i błędów, tak ja to zrobiła Maja, a może rozumując wstecz, tak jak koleżanki, których prace przedstawione są na rysunkach 3 i 4, lecz tego niestety nie ujawnił.

Teresa znalazła rozwiązanie (rys. 3) na drodze rozumowania redukcyjnego. Dziewczynka uwzględniła stan końcowy: zostały 3 naleśniki. Skoro zostały 3, a to połowa tego, co było, więc ostatni chłopiec zjadł 3 naleśniki. Zanim zaczął jeść, musiało być ich 2 razy więcej niż zjadł, czyli 6, i tyle musiał zostawić drugi chłopiec. Skoro drugiemu zostało 6, a to połowa tego, co dostał, więc zjadł 6. Zanim zaczął jeść, musiało być ich dwa razy więcej, czyli 12, i tyle musiał zostawić pierwszy chłopiec. Skoro pierwszemu zostało 12 (a to poło-

wa), to zjadł 12, więc zanim zaczął jeść, musiało być ich 24. Mama przygotowała zatem 24 naleśniki. Swoje rozumowanie dopełniła zapisem poczynionych obliczeń w postaci ciągu iloczynów: $3 \cdot 2 = 6$; $6 \cdot 2 = 12$; $12 \cdot 2 = 24$.



Rys. 3. Praca Teresy. Rozwiązanie zadania 1



Rys. 4. Praca Zuzi. Rozwiązanie zadania 1

Podobne rozwiązanie jak Teresa przedstawiła Zuzia (rys. 4). Jedynie inaczej je zilustrowała. Teresa prezentowała na rysunkach stan talerza, tj. liczbę naleśników na talerzu w kolejnych etapach, zaczynając od końca. Zuzia zaś narysowała schematycznie trzech chłopców i przed każdym z nich narysowała tyle naleśników, ile zjadł. Ilustrowanie zaczęła także od końca, przedstawiając najpierw ostatniego (trzeciego) chłopca, potem drugiego, a na końcu pierwszego. Obok przedstawiła obliczenia (iloczyn) i dodatkowo zapis iloczynów uzupełniła strzałkami, pokazując, w jaki sposób kolejno

wykorzystywała wyniki swoich wcześniejszych obliczeń w następnych rachunkach.

Dwie ostatnie prace (rys. 3 i 4) dowodzą, że uczniowie edukacji wczesnoszkolnej są zdolni do rozumowania redukcyjnego, i to bez żadnego wsparcia, bez żadnej pomocy, tak środków dydaktycznych, jak i dorosłych. Pozostali, gdyby otrzymali pomoc, także powinni byli sobie poradzić z rozwiązaniem zadania.

A jak jest z umiejętnością rozumowania redukcyjnego studentów pedagogii wczesnoszkolnej – przyszłych nauczycieli, czyli osób, które mają uczyć dzieci myślenia (także redukcyjnego), rozwiązywania problemów i mają pomagać im w pokonywaniu napotkanych trudności.

By sprawdzić umiejętności studentów pedagogiki, dałam im do samodzielnego rozwiązania zadanie zdecydowanie trudniejsze niż to, które rozwiązywali uczniowie. Prosiłam jedynie, by rozwiązali je w sposób zrozumiały dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Studenci rozwiązywali następujące zadanie:

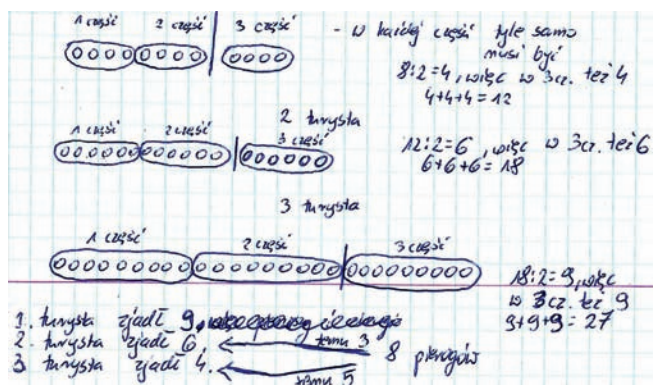
Zadanie 2.

Trzej wędrowcy przyszli do schroniska, zamówili pierogi i poprosili o przyniesienie ich do pokoju. Czekając na owe pierogi, usnęli. Gdy pierogi były gotowe, przyniesiono je do pokoju i postawiono na stole, nie budząc śpiących. Gdy po przebudzeniu jeden z turystów spostrzegł pierogi, przeliczył je, zjadł trzecią część i zasnął. Następnie obudził się drugi turysta, przeliczył pierogi, zjadł trzecią część i zasnął. Wreszcie obudził się trzeci turysta i postąpił tak samo. Zostało 8 pierogów. Ile pierogów przyniesiono do pokoju? Kto ma prawo do pozostałych pierogów, jeśli mieli zjeść po tyle samo?

Zadanie 2 jest trudniejsze od zadania 1 i posłużyło mi do sprawdzenia umiejętności nie tylko rozumowania redukcyjnego studentów, ale także posługiwania się takimi sposobami rozwiązania, które są dostępne uczniom klas młodszych.

Zadanie to rozwiązywało 45 studentek. Aż 10 z nich nie przedstawiło poprawnego rozwiązania (wcale nie rozwiązały zadania lub zrobiły to źle), kolejne 10 studentek udzieliło poprawnej odpowiedzi, lecz ich rozwiązanie nie było dość jasne. Pięć kolejnych osób w rozwiązaniu poprawnie posłużyło się równaniami, które nie są dostępne uczniom klas młodszych. Zaś 20 pozostałych umiało poprawnie rozwiązać zadanie i zrobiło to w sposób, który można, jeśli nie w całości, to w znaczącej części, wykorzystać w pracy z uczniami

edukacji wczesnoszkolnej. Niektóre z prac tych 20 studentek prezentują poniżej.



Rys. 5. Praca pani Aleksandry. Rozwiązanie zadania 2

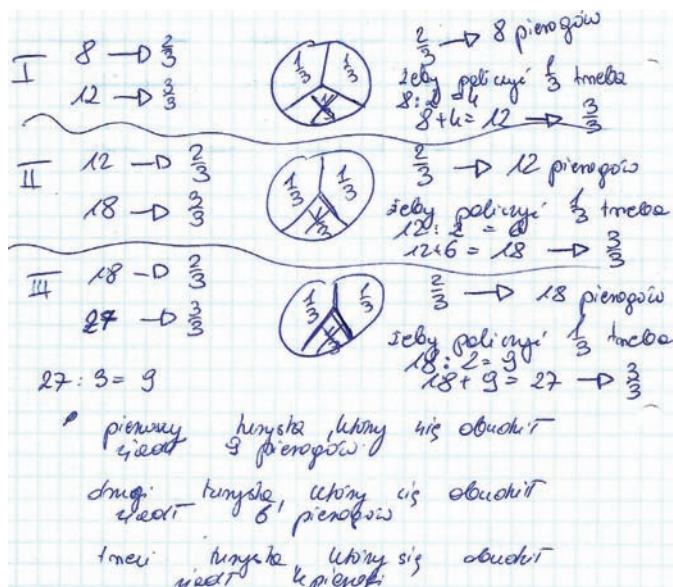
Na rys. 5 zaprezentowana jest praca pani Aleksandry. Studentka nie tylko rozwiązała zadanie redukcyjnie, ale jeszcze bardzo czytelnie zilustrowała sposób rozwiązania, tak że może być on zrozumiały nawet dla uczniów klas młodszych.

Studentka rozwiązywanie rozpoczęła od końca, czyli od narysowania 8 pierogów (kółek) pozostawionych przez trzeciego wędrowca. Zostawił on 8 pierogów dla dwóch kolegów, tzn. że dla każdego zostawił po 4. Na rysunku zaznaczone to zostało dwiema pętlami, zaś obok rysunku zapisem dzielenia $8 : 2 = 4$. Sam więc także zjadł 4. Studentka dorysowała 4 zjedzone pierogi (kółka), oddzielając je od tych wcześniejszych pionową kreską. Wobec tego zanim zaczął jeść, tych pierogów musiało być 12 ($4 + 4 + 4 = 12$). Czyli drugi turysta pozostawił 12 pierogów.

Na kolejnym rysunku widnieje 12 pierogów, które zostawił drugi wędrowiec dla dwóch kolegów, tzn. że dla każdego zostawił po 6, co znowu zaznaczone jest na rysunku dwiema pętlami ($12 : 2 = 6$), więc sam także zjadł 6, i te 6 pierogów zostało dorysowanych za pionową kreską. Wobec tego zanim zaczął jeść, tych pierogów musiało być 18 ($6 + 6 + 6 = 18$).

Na trzecim rysunku przedstawionych jest 18 pierogów, które zostawił pierwszy wędrowiec dla dwóch kolegów, tzn. że dla każdego zostawił po 9 ($18 : 2 = 9$), więc sam także zjadł 9. Wobec tego

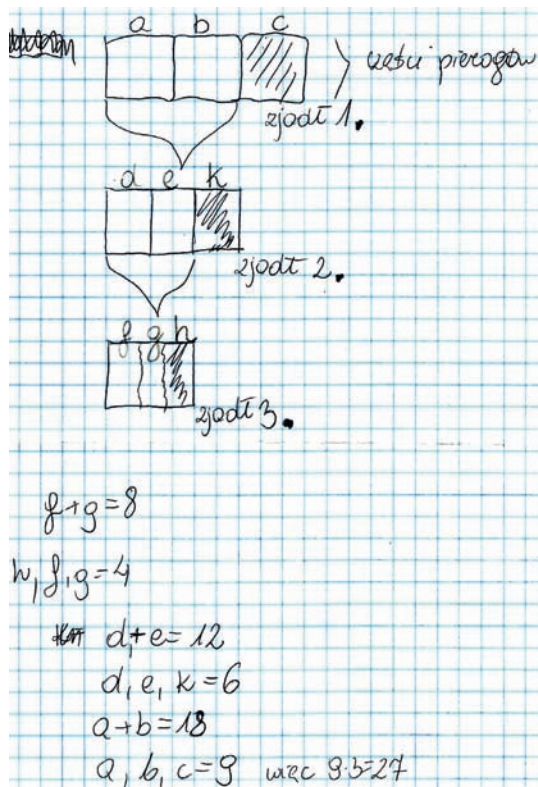
zanim zaczął jeść, tych pierogów musiało być 27 ($9 + 9 + 9 = 27$). Pod rysunkami jest następująca, dość skrótowo przedstawiona, konkluzja tych rozważań: „Do pokoju przyniesiono 27 pierogów i każdy miał zjeść po 9 pierogów. Pierwszy turysta zjadł 9 pierogów (zjadł wszystkie przewidziane dla niego pierogi). Drugi zjadł tylko 6, więc należą mu się jeszcze 3 pozostałe pierogi. Trzeci zjadł tylko 4, więc powinien zjeść jeszcze 5 pozostałych pierogów”.



Rys. 6. Praca pani Bernadetty. Rozwiązanie zadania 2

Inna studentka, pani Bernadetta, której rozwiązanie przedstawione jest na rys. 6, także rozumowała redukcyjnie i także swoje rozwiązanie ilustrowała. Jednak nie rysowała pierogów, jak to zrobiła poprzednia studentka, a jedynie za pomocą koła prezentowała talerz z pierogami, jako pewną całość. Taka ilustracja wiąże się z rozumieniem pojęcia ułamka i to pojęcie studentka wykorzystywała w swoim rozwiązaniu. Jej rozwiązanie jest poprawne, ale może być niezrozumiałe dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Ponadto jej rysunek jest na tyle schematyczny, że na każdym z trzech etapów wygląda tak samo, choć na każdym przedstawia inną sytuację (inną liczbę pierogów na talerzu, wobec tego $1/3$ zawartości talerza jest za każdym

razem inna i kolejno wynosi: 4, 6, 9). Na każdym etapie i na każdym kolejnym rysunku część pierogów, zjedzoną odpowiednio przez trzeciego, drugiego i pierwszego turystę, studentka ilustrowała za pomocą skreślenia z talerza jednej trzeciej jego zawartości ($1/3$ części), a obok rysunku obliczała, za pomocą dzielenia, ile pierogów jest w takiej trzeciej części i tym samym, ile pierogów zjadał kolejny turysta.



Rys. 7. Praca pani Jolanty. Rozwiązanie zadania 2

Jeszcze inny sposób ilustrowania rozwiązania zadania o pierogach przedstawiony jest na rys. 7, w pracy pani Jolanty. Ta studentka ani nie rysowała pojedynczych pierogów, ani nie rysowała talerza w postaci koła, lecz wszystkie pierogi przyniesione do pokoju zaprezentowała za pomocą prostokąta. Zaczęła rysować „od początku”. Pierwszy duży prostokąt przedstawia wszystkie pierogi przyniesio-

ne do pokoju. Tę całość studentka podzieliła pionowymi liniami na 3 równe części, jedną z nich zakreskowała i opisała jako część zjedzoną przez pierwszego turystę (*zjadł 1.*). Pozostałą (niezjedzoną) część prostokąta przerysowała poniżej (tyle zobaczył drugi turysta). To z kolei także podzieliła pionowymi liniami na 3 równe części, zakreskowała jedną z nich i opisała jako część zjedzoną przez drugiego turystę (*zjadł 2.*). Z pozostałą (niezjedzoną przez drugiego turystę) częścią postąpiła analogicznie jak poprzednio: przerysowała ją poniżej, podzieliła na 3 równe części, zakreskowała jedną z nich jako część zjedzoną przez trzeciego turystę. W tych dwóch pozostałych niezjedzonych częściach pozostało 8 pierogów, po 4 w każdej. Teraz wystarczyłoby przemieszczać się na rysunku w górę (wstecz/pod prąd), by wyznaczyć niewiadome liczby zjadanych przez turystów pierogów i ostatecznie wyznaczyć liczbę wszystkich pierogów przyniesionych do pokoju.

Studentka najwyraźniej z tej drogi korzystała, ale nic już na rysunku nie dopisała, a jedynie z użyciem zapisu literowego (jak w równaniach) próbowała (niezbyt fortunnie) przedstawić efekty swoich rozważań. Ten jej zapis nie jest poprawny, bo jednakowe części winny być oznaczane jednakowym symbolem, a nie (jak to jest w tym przypadku) różnymi literami. Ponadto taki literowy zapis nie jest dostępny uczniom edukacji wczesnoszkolnej. Natomiast sam rysunek (bez oznaczeń literowych) jest trafny i warto byłoby go wykorzystać w pracy z dziećmi. Właśnie z dziećmi, pokonując na takim rysunku drogę wstecz (od dołu do góry), warto byłoby uzupełniać puste miejsca w prostokątach liczbami uzyskanymi na drodze analizy: zostało 8 pierogów w dwóch częściach, czyli po 4 w każdej, więc całość na tym rysunku to 12 itd.

Podsumowanie

Fakt, że tylko 4 (na 22) uczniów klasy III i 25 (na 45) studentek rozwiązało poprawnie zadanie, przedstawiając sposób rozwiązania, świadczy, że redukcja nie jest łatwym sposobem rozumowania i nie wszyscy potrafią ją stosować. Jednocześnie ten sam fakt jest dowodem tego, że redukcja jest jednak dostępna, nawet uczniom z zaled-

wie dwuletnim „stażem w szkole”¹. Ponadto uwzględniając fakt, że ani badani uczniowie, ani badane studentki nie byli w sposób celowy uczeni redukcji, można zapytać: Jakie byłyby efekty, gdyby badani byli uczeni rozumowania redukcyjnego? Można przypuszczać, że wyniki byłyby wtedy zdecydowanie lepsze – wszak „trening czyni mistrza”. Może więc zacznijmy już dziś proponować uczniom edukacji wczesnoszkolnej niebanalne, a nieobecne w podręcznikach klas I–III, zadania wymagające rozumowania redukcyjnego.

Literatura

- Czyżewski T. 1993, *Myślenie i rozumowanie jako przedmiot psychologii i logiki*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa, s. 398–401.
- Słownik języka polskiego*, 1981, M. Szymczak (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Stefańska-Klar R. 2006, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. II, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 130–155.

1 W tych rozważaniach posługuję się powszechnie znaną paradoksalną argumentacją, że „szklanka w połowie pusta jest jednocześnie w połowie pełna”.

Joanna Żądło-Treder

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Motywacja a uczenie się matematyki

Streszczenie

Podstawowym warunkiem efektywnego uczenia się jest zainteresowanie. Człowiek zainteresowany to człowiek zmotywowany. Bycie zainteresowanym decyduje o jakości naszego zaangażowania, a w dalszej kolejności o efektach naszej działalności. By uczeń mógł w pełni angażować się w swoją pracę, potrzebuje kompetentnego nauczyciela, ale także innych dzieci i możliwości współdziałania z nimi. To najlepsze motywatory do działania. W artykule zaprezentowano współczesne poglądy na temat motywacji oraz opisano możliwości jej rozwijania na przykładzie edukacji matematycznej.

Słowa kluczowe: motywacja, edukacja wczesnoszkolna, motywacja wewnętrzna i zewnętrzna, edukacja matematyczna

Motivation and Learning Math

Abstract

The basic requirement for effective learning is being interested. An interested person is a motivated one. Being interested determines the quality of our involvement and, consequently, the effects of our activities. However, in order for a student to be fully engaged in his or her work, he or she needs a competent teacher, but also needs other children and the ability to interact with them. These are the best motivators for action. The article presents current views on motivation and describes the possibilities of its development on the example of mathematical education.

Keywords: motivation, early school education, internal and external motivation, mathematical education

Wstęp

Zgodnie z opisanym w literaturze mechanizmem nabywania wiedzy wszystko zaczyna się od motywacji. Nie sposób bowiem uczyć się efektywnie, jeżeli nie jesteśmy czymś zainteresowani. Tylko wtedy, gdy jesteśmy zmotywowani, konstruowana przez nas wiedza będzie operatywna, będzie miała dla nas znaczenie, a w przyszłości może zostać odpowiednio wykorzystana (por. Hejny 1997: 17; Nawolska 2016: 78–79).

W przypadku małych dzieci, które rodzą się z naturalną potrzebą badania otaczającego je świata, o tę właściwą, wewnętrzną motywację nie jest, jak się wydaje, trudno. Każde dziecko zainteresowane zabawą chłonie złożone prawa natury, zadaje rozliczne pytania, jest zainteresowane tak przyczynami, jak i skutkami wielu zjawisk. Można więc powiedzieć, że ciekawość wpisana jest w naszą naturę. Warto zatem postawić w tym miejscu pytanie: Co takiego dzieje się, że ta wewnętrzna motywacja do zdobywania wiedzy, jaką posiada już na wstępie małe dziecko, zostaje w szkole zagubiona? Dlaczego tak wielu uczniów, i to już na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, traci naturalną chęć do nauki? W efekcie tego ich motywacja wewnętrzna zostaje stłumiona, a zachęcenie do nauki nie jest możliwe bez motywatorów zewnętrznych, chociaż i te nie zawsze na tę grupę dzieci działają.

Czym jest motywacja?

Przyjmuje się, że motywacja stanowi „konstrukt teoretyczny, którym tłumaczy się wywołanie zachowania, jego ukierunkowanie i trwanie – zwłaszcza zachowania nastawionego na cel” (Brophy 2002: 17). Inaczej mówiąc, motywacja to chęć do działania, to energia pchająca nas w kierunku określonego celu, ale to także nasz indywidualny wybór. Dlatego tak bardzo trudno jest nakłonić kogoś do robienia czegoś, co z góry jest narzucone. Co najwyżej można stworzyć takie warunki, by wyzwały chęć działania. Innymi słowy, można starać się wspierać motywację wewnętrzną dzieci.

Biorąc pod uwagę naukę szkolną, motywacja dotyczy „subiektywnych doznań ucznia, zwłaszcza jego chęci angażowania się w lekcję i czynności uczenia się oraz powodów takiego angażowania” (ibidem: 17). Stanowi ona „reakcję poznawczą związaną z nadawaniem znaczeń wiadomościom, które uczeń zdobywa oraz wykorzystywaniem ich w aspekcie już posiadanej wiedzy” (Cywińska 2012: 158).

Jere Brophy (2002: 26) podkreśla, że „motywacja do nauki dotyczy przede wszystkim jakości intelektualnego zaangażowania się uczniów w czynności uczenia się, nie zaś intensywności wysiłku fizycznego ani ilości poświęconego jej czasu”. Cytowany autor stwierdza ponadto, iż uczniowie mogą być „motywowani do uczenia się (z materiału lekcji lub czynności) niezależnie od tego, czy materiał ich interesuje ani czy sam proces jest przyjemny” (ibidem).

Na przestrzeni wielu lat poglądy na motywację ewoluowały i obecnie szczególnego znaczenia nabierają cechy poznawcze motywacji oraz ukierunkowanie na cel (Brophy 2002: 26). Nie znaczy to jednak, że podejście behawioralne oparte na wzmocnieniach odeszło do lamusa. Jest ono wszechobecne w kulturze szkolnej. Wiara w to, że bodziec wzmacniający w postaci choćby pochwały, nagrody rzeczowej, odznaki, dyplomu czy w końcu stopnia szkolnego, powoduje podniesienie lub utrzymanie częstości danego zachowania, nadal istnieje. Motywowanie w ten sposób uczniów do nauki powoduje wdrożenie systemu tzw. kija i marchewki. Sumienne wywiązywanie się uczniów ze swoich obowiązków ma być wzmacniane. Gdy jednak tego brak, należy ze wzmocnień rezygnować. Z kolei w przypadku braku zaangażowania, czy też wręcz zarzucenia przez ucznia jego szkolnych obowiązków, można użyć stosownej kary (por. Brophy 2002: 17–18).

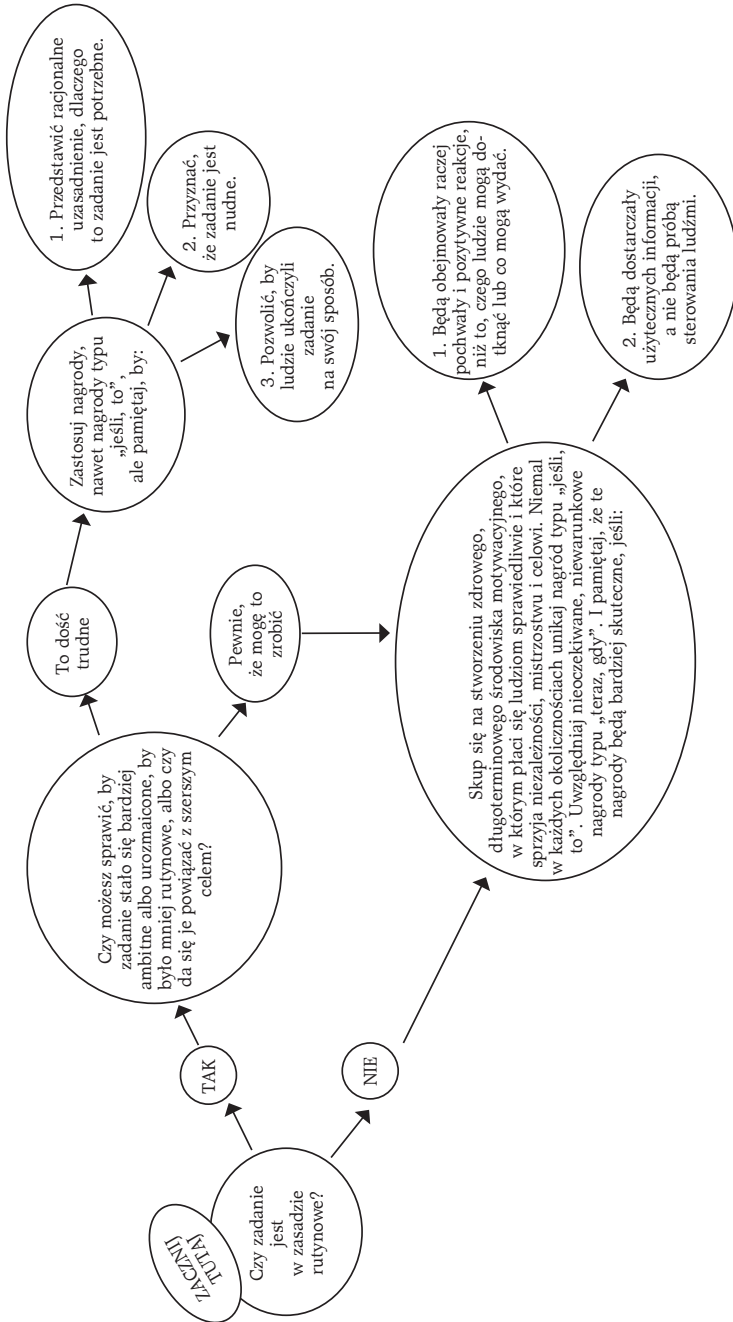
Przytaczając poglądy wielu współczesnych naukowców na temat motywacji, prezentując przy tym nowe spojrzenie w tym obszarze, Daniel H. Pink wśród wielu różnych koncepcji odnosi się również do koncepcji behawioralnych. Zwraca uwagę na fakt, iż motywatory typu „jeśli – to”, a także inne nagrody zewnętrzne „przypominają leki na receptę, które potencjalnie mogą mieć niebezpieczne skutki uboczne” (Pink: 2012: 61). Jednym z takich skutków jest uzależnienie. Powołując się na innego badacza A. Suvorova, zauważa, że jeżeli nagroda zostanie zaproponowana choćby raz, to później osoba nagrodzona za każdym razem, stając przed podobnym zadaniem, będzie się jej spodziewała. Dodatkowo, już po krótkim czasie, może okazać

się, że nagroda w takiej postaci nie wystarcza. Przystaje być bonusem, staje się czymś naturalnym. Wtedy potrzebne będzie sięgnięcie po coś innego, cenniejszego, aby móc osiągnąć ten sam co wcześniej efekt. Jak zauważa dalej cytowany autor, nagrody niejednokrotnie uzależniają. Działają jak narkotyk. Stanowią chwilową przyjemność, która z czasem zanika i dość szybko pojawia się zapotrzebowanie na kolejną porcję (por. Pink 2012: 62–64).

Choć – jak zauważa wielu nauczycieli – motywatory zewnętrzne są skuteczne, przynoszą szybkie efekty i nie zawsze są złe, to jednak posiadają dużo więcej wad niż zalet. Działają bowiem nie tylko krótkoterminowo i warunkowo, ale także: 1) gaszą motywację wewnętrzną; 2) obniżają wyniki; 3) miazdzą kreatywność; 4) wypierają dobre zachowania; 5) zachęcają do nieetycznych zachowań; 6) uzależniają; 7) sprzyjają myśleniu krótkowzrocznemu (Pink 2012: 66).

Metoda kija i marchewki była stosowana przez dziesięciolecia w szkołach na całym świecie, a dzięki niej osiągnano w nauczaniu dzieci zamierzone efekty, czy jest zatem aż tak zła? Jak się okazuje, w pewnych, ściśle określonych, okolicznościach dobrze wypełnia przypisane jej cele i zadania. Jedną z tych okoliczności jest rodzaj zadania. Jeżeli jest ono typowe, rutynowe, wymagające jedynie czynności algorytmicznych, wtedy nagroda stanowi małą dawkę motywacji, która nie wywoła żadnych skutków ubocznych. Stosowanie nagród zewnętrznych może mieć sens, ale jedynie wtedy, gdy będą one nieoczekiwane oraz oferowane dopiero po wykonaniu zadania. Tak więc zamiast nagrody „jeśli – to” należy stosować nagrody „teraz, gdy”. W pierwszym przypadku, gdy np. zaoferujemy dziecku nagrodę za wykonanie zadania, skupi się ono na samej nagrodzie zamiast na zadaniu. W drugim przypadku mamy do czynienia z odmienną sytuacją, dziecko wykonało zadanie, a nagroda jest oferowana dopiero po jego należytych wykonaniu („teraz, gdy wykonałeś dobrze zadanie, należy ci się piątka”) (ryc. 1; por. Pink 2012: 67–75).

Alternatywą dla teorii wzmocnienia są teorie potrzeb i celów. Jednym z modeli motywacji wpisującym się w pierwszą grupę jest teoria potrzeb Abrahama Maslowa zakładająca hierarchiczność ważności potrzeb. Zgodnie z tą teorią skuteczne motywowanie uczniów do nauki będzie możliwe po zaspokojeniu ich potrzeb niższego rzędu. Z kolei teorie celów w odniesieniu do nauki szkolnej podkreślają szczególne znaczenie warunków tworzonych do uczenia się. Zwolen-



Ryc. 1. Kiedy stosować nagrody: prosty diagram

nicy tych teorii podkreślają fakt, że skutecznemu działaniu człowieka sprzyja możliwość decydowania o tym, co i dlaczego chcemy robić (por. Brophy 2002: 19–20).

Prowadzone przez ostatnie dziesięciolecia liczne badania nad motywacją wskazują na konieczność ograniczania motywacji zewnętrznej na rzecz motywacji wewnętrznej. Człowiek jest bowiem istotą skomplikowaną i nie można jego działań sprowadzać do prymitywnego modelu bodziec – reakcja. Oprócz licznych potrzeb fizycznych mamy także potrzeby psychiczne i to właśnie one w szczególnej mierze decydują o naszym rozwoju. Wśród nich na plan pierwszy wysuwają się potrzeby: autonomii, kompetencji oraz włączenia. To one stanowią źródło motywacji wewnętrznej. A zatem – w ujęciu teorii motywacji wewnętrznej – ludzkim działaniem kieruje nie tyle potrzeba, co chęć działania, robię coś, bo chcę to robić, a nie dlatego, że kieruje mną potrzeba (teoria autodeterminacji Deciego i Ryana, teoria uniesienia – uniesienie jako skondensowana motywacja wewnętrzna Csikszentmihaly’ego itp.) (por. Brophy 2002: 21–24).

Na zakończenie rozważań teoretycznych na temat motywacji zasadne wydaje się postawienie pytania: Czy możliwe jest jedynie wewnętrzne motywowanie uczniów? Czy mogą oni czerpać z nauki tylko przyjemność, skoro uczęszczanie do szkoły jest obowiązkowe, realizowany materiał z góry narzucony przez programy i podręczniki, klasy są liczne, obowiązuje określony system oceniania, którego konsekwencją jest strach przed porażką? Co zatem można robić? Przecież motywacja wewnętrzna i uniesienie nie są możliwe przez cały dzień szkolnej aktywności. Wydaje się zatem, że motywacja wewnętrzna to niedościgły ideał, który trudno na co dzień osiągnąć. Jak zauważa J. Brophy, „bardziej realistyczne byłoby dążyć do ukształtowania i utrzymania u twoich uczniów motywacji do uczenia się dzięki pracy nad materiałem – skłonności do postrzegania tej pracy jako sensownej i wartościowej i jako środka, dzięki któremu osiąga się zamierzone korzyści poznawcze” (Brophy 2002: 25). Innymi słowy, w budowaniu motywacji do uczenia się należy stawiać sobie cele realistyczne. Można co najwyżej tak organizować proces uczenia się, aby jego treści miały dla uczniów sens i wartość, by z nauki potrafili oni czerpać korzyści, by przystępowali do niej z odpowiednią motywacją, niezależnie od tego, czy w danym momencie wykonywane czynności odczuwają jako przyjemne (por. Brophy 2002: 24–33).

Motywacja w uczeniu się matematyki

Tak jak w każdej dziedzinie życia, tak i w skutecznym uczeniu się matematyki potrzebna jest motywacja. Milan Hejny (1997: 17–18), prezentując swój model nabywania wiedzy matematycznej przez dzieci, motywację stawia na pierwszym miejscu. Dopiero potem wymienia kolejne etapy: etap izolowanych modeli, etap modeli uniwersalnych, podniesienie abstrakcji, etap krystalizacji oraz etap automatyzacji. Postawienie motywacji na pierwszym miejscu wskazuje na jej szczególną rolę w procesie uczenia się. Bycie zainteresowanym decyduje o jakości naszego zaangażowania, a w dalszej kolejności o efektach naszej działalności. By uczeń mógł w pełni angażować się w swoją pracę, potrzebuje kompetentnego nauczyciela, a także innych dzieci i możliwości współdziałania z nimi. Tak więc nauczyciel, pasjonat zaangażowany w proces uczenia, akceptujący wysiłek każdego, tworzący przyjazną atmosferę w klasie, oraz kolega z klasy, z którym można wymienić poglądy, współpracować w toku rozwiązywania różnorodnych zadań, to najlepsze motywy do działania (Nawolska 2016: 79).

Jak już wcześniej wspomniano, warunkiem bycia odpowiednio zmotywowanym jest zaspokojenie trzech podstawowych potrzeb: potrzeby kompetencji, potrzeby autonomii oraz potrzeby bycia w relacji z innymi. Te trzy potrzeby są warunkiem naszej produktywności, a kiedy zaspokojenie ich zostaje zablokowane, nasza motywacja do działania spada (por. Pink 2012: 79). W budowaniu odpowiedniej motywacji dzieci do nauki matematyki należałoby skupić się zatem na zaspokajaniu tych trzech podstawowych potrzeb. Stanie się to możliwe, kiedy zadamy o stworzenie odpowiedniego środowiska uczenia się.

Według opisywanych przez Edwarda L. Decię i Richarda Ryana badań motywacja budowana na autonomii „sprzyja lepszemu rozumieniu pojęciowemu, lepszym ocenom, wzmożonej wytrzymałości w szkole i w sporcie, wyższej produktywności, rzadszemu wypaleniu i wyższemu poziomowi zdrowia psychicznego” (za: Pink 2012: 97). Sprzyja ona ponadto zaangażowaniu, podczas gdy motywacja oparta na metodzie kija i marchewki sprzyja podporządkowaniu się. Jeszcze nie tak dawno to podporządkowywanie wystarczało. Ludzie przygotowywani byli do wykonywania w swym dorosłym życiu zadań ru-

tynowych, czynności schematycznych, wykonywali konkretne rzeczy w konkretny sposób. Dzisiaj to już nie wystarcza. Współczesny świat potrzebuje ludzi kreatywnych, mogących szybko przestawiać się z jednych warunków na inne, potrafiących radzić sobie w ciągle zmieniającej się rzeczywistości. Rozwiązywanie trudnych współczesnych problemów wymaga dociekliwości, poszukiwania różnorodnych, często niekonwencjonalnych, rozwiązań. Do tego potrzebne jest zaangażowanie, ono pozwala nam stawać się coraz lepszymi w czymś, co ma dla nas znaczenie, to ono prowadzi nas do mistrzostwa. Mistrzostwo jest z kolei sposobem myślenia. Dzięki niemu człowiek spogląda na swoje zdolności jako na coś, co można ulepszać, nie zaś coś stałego i skończonego. Mistrzostwo wiąże się też z bólem, wymaga bowiem ciągłego wysiłku, determinacji oraz mądrego treningu. Jest ono równocześnie pociągające i frustrujące. Nie można bowiem go w pełni zrealizować (por. Pink 2012: 118–119; 211–212).

Spora grupa dzieci już na początku swej drogi traci wewnętrzną motywację do uczenia się, liczne doświadczają tego w obszarze edukacji matematycznej. Jest oczywiście wiele przyczyn takiego zjawiska. Jedną z nich jest np. brak dojrzałości do uczenia się matematyki w szkole. Rozpoczęcie nauki bez chociażby odpowiedniego poziomu operacyjnego rozumowania czy kompetencji w zakresie liczenia naraża sporą grupę dzieci na nadmierne trudności już u progu szkoły. Gdy do tego dochodzi jeszcze brak dojrzałości emocjonalnej, utrata motywacji do nauki nie powinna być niczym dziwnym. Nadmiar trudności, nienadążanie w toku lekcji za nauczycielem, ciągle konfrontowanie się z innymi uczniami powoduje frustrację, obniżenie samooceny, w efekcie całkowitą utratę motywacji do nauki (por. Gruszczyk-Kolczyńska 1994: 13–129).

Doświadczenia związane z brakiem motywacji do uczenia się matematyki nie są obce również uczniom zdolnym, rozpoczynającym naukę z odpowiednim poziomem gotowości szkolnej. Utrata motywacji u tych dzieci jest często efektem wielokrotnego powtarzania nudnych, rutynowych zadań, których umiejętność rozwiązania uczniowie ci dawno już opanowali. W przypadku edukacji wczesnoszkolnej dobrym przykładem może być kolejne opanowywanie liczb w zakresie dziesięciu rozbite na cały semestr, a nawet i niekiedy cały rok nauki. Zdolni uczniowie wykonują więc bezsensowne, w swoim mniemaniu, zadania, dodatkowo zbyt proste i nudne. Z podobnym zjawie-

skiem możemy mieć do czynienia, gdy język, w jakim przedstawiane są dzieciom zadania, jest zbyt abstrakcyjny, techniczny. Wówczas ich rozwiązywanie sprowadza się jedynie do wypełniania czasu na lekcji, a nie sprzyja realizacji wartościowych celów dydaktycznych. Nauczanie, w tym wypadku matematyki, dalekie jest od życia, mało wartościowe z punktu widzenia funkcjonowania w świecie współczesnym, niepogłębione, stanowi jedynie powierzchowną realizację treści podręcznikowych, i to najczęściej bez szczegółowej ich analizy. Podręcznik to przecież jednak zaledwie jeden ze środków dydaktycznych, a wykorzystanie z niego zadań w toku lekcji leży w gestii samego nauczyciela. Mądry nauczyciel zadania bezsensowne pominie, a dołoży te, które sprzyjać będą rozwojowi uczniów, które przyczynią się do budowania ich wewnętrznej motywacji do uczenia się.

Jak zatem rozwijać motywację do uczenia się matematyki? Warto zacząć od wzmacniania potrzeby autonomii poprzez:

- rozwiązywanie zadań praktycznych w celu ukazania użyteczności matematyki w życiu codziennym;
- ograniczanie zadań rutynowych na rzecz tych, które wspierają rozwój myślenia, umożliwiają prowadzenie dyskusji i podejmowanie refleksji nad rozwiązaniami (np. zadania niestandardowe), co umożliwi ukazanie sensu i znaczenia nabywanej wiedzy;
- umożliwianie wyboru; uczeń mający możliwość choćby najmniejszego wyboru bardziej angażuje się w wykonywanie zadań, chętniej podejmuje wysiłek (wybór zadania do rozwiązania, termin jego wykonania, sposób, osoby, z którymi je uczeń wykona, etc.);
- unikanie języka kontroli (musisz, nie wolno) na rzecz języka osobistego (chcę, żebyś; nie chcę);
- zachęcanie do samodzielnego myślenia, analizowania i wyciągania wniosków;
- podążanie za tokiem uczniowskiego rozumowania, zamiast uczenia po śladzie (np. najpierw spróbuj rozwiązać sam, potem wspólnie omówimy);
- stosowanie racjonalnych wyjaśnień w sytuacjach nakazów, wyrażanie zrozumienia dla uczniowskiej niechęci do wykonywania zadań (por. Kalembka 2017).

Wspieranie uczniowskiej autonomii jest kluczowe dla budowania właściwej motywacji dzieci do nauki. Drugą z wymienionych potrzeb jest potrzeba kompetencji. Nie jest o nią aż tak trudno. Każde bowiem

dziecko, kiedy nauczy się czegoś nowego, odczuwa wewnętrzną satysfakcję. Kiedy rozwiąże zadanie, problem, odczuwa ogromną radość. Niejednokrotnie stan, który przeżywa, jest bliski opisanemu przez Csikszentmihaly’ego uniesieniu, a to najwyższy poziom motywacji wewnętrznej (por. Pink 2012: 116–122). Trzeci z wymienionych filarów motywacji wewnętrznej to potrzeba bycia w relacji z innymi. Uczenie się, realizacja własnych celów, popełnianie przy tym licznych błędów nie będzie możliwe bez sprzyjającego środowiska uczenia się, a co za tym idzie akceptacji ze strony rówieśników, ale także osób dorosłych. Tylko w takich sprzyjających warunkach uczeń może popełniać błędy i na nich się uczyć. Błąd jest bowiem naturalnym składnikiem ludzkiej aktywności, jest nierozzerwalnie związany z każdym aktem twórczym, również z procesem uczenia się matematyki. Uczeń, pokonując trudności, samodzielnie konstruuje swoją wiedzę, tym samym jego motywacja do uczenia się rośnie (por. Nawolska, Żądło 2010: 78).

Trochę praktyki

Istotnym elementem w budowaniu motywacji do nauki matematyki jest ukazanie jej użyteczności w życiu. Rolą nauczyciela jest więc zadbanie o to, aby zajęcia były ciekawe, wyzwalające aktywność i tym samym motywowały uczniów do działania. Zamieszczony poniżej scenariusz zajęć matematycznych¹ stanowi dobry przykład tego, jak można budować właściwą motywację do nauki matematyki. Następuje to mianowicie poprzez ukazanie jej praktycznego zastosowania.

- 1 Scenariusz zajęć pochodzi z opracowanego przez Urszulę Matogę, studentkę III roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, programu dydaktyczno-wyrównawczego dla dziecka doświadczającego trudności w uczeniu się matematyki. Scenariusz został zrealizowany w ramach badań do pracy licencjackiej pt. „Przyczyny trudności w uczeniu się matematyki oraz sposoby ich przezwyciężania (studium przypadku Joanny – uczennicy klasy II)”, napisanej pod kierunkiem dr Joanny Żądło-Treder.

Temat: Matematyka w codziennym życiu

Cele:

- kształtowanie pozytywnego nastawienia do nauki;
- rozwijanie odpowiedniej motywacji do uczenia się matematyki;
- wykorzystanie wiedzy matematycznej w życiu codziennym;
- kształtowanie umiejętności rozwiązywania zadań tekstowych;
- rozwijanie sprawności rachunkowej.

Pomoce dydaktyczne:

listy składników potrzebnych do przygotowania ciasta, rozkład jazdy autobusów, zegar, pieniądze, produkty i przyrządy potrzebne do upieczenia gofrów

Nazwa zadania	Opis realizacji zadania
Wprowadzenie do zajęć	<p>Prowadzący zwraca uwagę na to, że matematyka jest niezbędna podczas wielu czynności wykonywanych w życiu codziennym. Informuje uczniów, że na dzisiejszych zajęciach sami przekonają się o tym wielokrotnie. Następnie proponuje uczestnikom zajęć wykonanie pysznych gofrów.</p> <p>Zadanie nr 1 Prowadzący oraz uczniowie wymieniają po kolei osoby, które będą chcieli poczęstować w szkole wspólnie przygotowanymi goframi. Zadaniem uczniów jest obliczyć, ile gofrów należy zrobić, zakładając, że zarówno oni, jak i każda z wymienionych osób zjedzą po dwa gofry.</p> <p>Zadanie nr 2 Prowadzący rozdaje uczniom wcześniej przygotowane listy składników potrzebnych do zrobienia ciasta, które wystarczy na wykonanie 4 gofrów. Uczniowie mają obliczyć, ile składników należy kupić, aby gofrów wystarczyło dla nich oraz dla wszystkich osób, które zaplanowali poczęstować.</p> <p>Zadanie nr 3 Prowadzący przygotowuje rozkłady jazdy autobusów, którymi można dojechać do wybranego sklepu w danej miejscowości. Prosi uczniów, aby na zegarze odczytali godzinę i wskazali na rozkładzie, którym autobusem należy pojechać. Podkreśla, aby wybrali ten, który pojedzie najwcześniej, pamiętając jednak o tym, że potrzebny jest jeszcze czas na dojsię do przystanku. Następnie zadaje uczniom pytanie, o której godzinie powinni wyjść ze szkoły, aby nie spóźnić się na autobus.</p>

Wyjście ze szkoły, podróż autobusem i zakupy w wybranym sklepie	<p>Zadanie nr 4</p> <p>Prowadzący informuje uczniów, że na zakupy mają dokładnie 50 zł*. Za składniki potrzebne do przygotowania ciasta zapłacą w przybliżeniu 27 zł*. Zadaniem uczniów jest obliczyć, ile najwięcej opakowań bitej śmietany mogą kupić za pozostałe pieniądze, jeśli jedno takie opakowanie kosztuje 4 zł*. Następnie uczniowie mają sprawdzić, czy przy kasie na pewno dobrze wydano im resztę. Prowadzący pyta, w jakich monetach otrzymali resztę i czy jest możliwość, aby tę resztę wydać w monetach o innych nominałach? Jeśli tak, to w jakich?</p> <p>*Należy wstawić prawdziwe kwoty, z którymi uczniowie mają styczność w danej sytuacji.</p>
Powrót do szkoły, przygotowanie stanowiska pracy i wykonanie gofrów	<p>Uczniowie z pomocą prowadzącego przygotowują ciasto na gofry. Dokładnie odmierzają i ważą wszystkie produkty, ćwicząc przy tym umiejętność wykonywania obliczeń. Kontrolują również czas pieczenia się gofrów i obliczają, kiedy będą gotowe do spożycia.</p> <p>Prowadzący może zadać też uczniom pytanie, ile trzeba przygotować talerzy na wszystkie gofry, jeśli na jednym zmieszczą się, przykładowo, tylko cztery gofry.</p>
Podsumowanie zajęć i degustacja przygotowanych gofrów	<p>Prowadzący rozmawia z uczniami o tym, jak ważna w codziennym życiu jest znajomość matematyki. Uczniowie przypominają sobie i wymieniają wszystkie sytuacje podczas dzisiejszego dnia, w których przydatna okazała się umiejętność liczenia.</p>

Zakończenie

Budowanie właściwej motywacji dzieci do uczenia się nie jest zadaniem łatwym, ale też nie jest niemożliwe. Powinniśmy więc zadbać o to od najmłodszych lat. Istotne w tym procesie jest zwrócenie uwagi na dziecięcą autonomię dotyczącą tego, co, kiedy, z kim i jak będę robić, świadomość tego, po co to robię oraz uznanie faktu, że indywidualne zdolności można w nieskończoność poszerzać (por. Pink 2012: 211–212). Bardzo często jednak to dorośli – rodzice, nauczyciele – nie pozwalają tej wewnętrznej motywacji się rozwijać. Ci pierwsi, podążając za własnymi wygórowanymi ambicjami, zamiast za zainteresowaniami swoich dzieci, przymuszają je do zajęć

jedynie w ich odczuciu najlepszych. Z kolei ci drudzy, zorientowani tylko na realizację podstawy programowej czy konkretnego programu nauczania, często zapominają o indywidualnych możliwościach dzieci. Czyni to naukę zmorą dla jednych, dla drugich zaś zajęciem mało interesującym, często wręcz bezsensownym. Można więc powiedzieć, że to zabiegi dorosłych niejednokrotnie przyczyniają się do zaniku motywacji wewnętrznej dziecka.

Ponieważ istotą uczenia się matematyki jest rozwiązywanie zadań, to z ich pomocą śmiało można budować właściwą motywację do uczenia się. Jeżeli bowiem zadania są nudne, mało ciekawe, nie angażują ucznia na odpowiednio wysokim poziomie, to właściwie szkodzą budowaniu wewnętrznej motywacji do osiągania sukcesów. Dodatkowo, brak możliwości zadawania pytań na lekcji, brak okazji do szukania problemów i mała wrażliwość na nieznanе jeszcze bardziej ją ogranicza (por. Covington, Teel 2004: 87, 68). Kiedy uczeń wykonuje czynności bezsensowne, a często też bezcelowe (np. uczy się na pamięć, bez zrozumienia wzorów, definicji niejednokrotnie napisanych językiem abstrakcyjnym, zgłębia treści, które już dawno zna, rozwiązuje nudne, nieciekawe zadania etc.), trudno o motywację. Konstruowanie tylko sensownej, użytecznej w życiu wiedzy sprzyjać powinno budowaniu właściwej motywacji do nauki. Warto w tym celu zrezygnować z przerabiania obszernych treści na rzecz zyskania czasu na te najważniejsze. Ponadto treści te powinny być ze sobą odpowiednio powiązane, a nauka musi się opierać się na rozumieniu zarówno samych treści, jak i powiązań pomiędzy nimi (por. Brophy 2002: 50).

Literatura

- Brophy J. 2002, *Motywowanie uczniów do nauki*, przeł. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Covington M.V., Teel K.M. 2004, *Motywacja do nauki*, GWP, Gdańsk.
- Cywińska M. 2012, *Rozwijanie motywacji uczniów do nauki*, „Studia Edukacyjne”, nr 20, s. 153–166.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. 1994, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa.

- Hejny M. 1997, *Rozwój wiedzy matematycznej*, „Dydaktyka Matematyki”, nr 19, s. 15–28.
- Kalembka J., *Jak motywować dzieci do nauki?*, <http://www.edukowisko.pl/?p=853> (dostęp: 31.10.2017).
- Nawolska B. 2016, *Nabywanie wiedzy matematycznej przez dzieci*, [w:] *Dziecko i nauczyciel w procesie poznania i działania*, K. Kraszewski, B. Nawolska (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków, s. 76–86.
- Nawolska B., Żądło J. 2010, *Błąd w edukacji matematycznej*, [w:] *Tworzenie obrazu świata u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Szanse i bariery*, K. Gąsiorek, Z. Nowak (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków, s. 78–94.
- Pink D.H. 2012, *Drive. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację*, przeł. A. Wojtaszczyk, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa.

Ingrid Paśko

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Dziecko i przyroda w wybranych systemach pedagogicznych

Streszczenie

Pedagogika Marii Montessori oraz pedagogika Celestyna Freineta wywarły szczególny wpływ na współczesną teorię i praktykę edukacji wczesnoszkolnej. Montessori opracowała koncepcję „wychowania kosmicznego”, dzięki któremu dziecko poznaje świat poprzez doświadczenia, eksperymenty oraz obcowanie z przyrodą i kulturą. Pedagogika Freineta akcentuje rolę ekspresji i twórczości w procesie poznawania świata. Treść swobodnej aktywności dziecka stanowi życie środowiska z jego przyrodniczymi i społecznymi zjawiskami.

Słowa kluczowe: dziecko, przyroda, Montessori, Freinet, wychowanie kosmiczne, ekspresja

Child and Nature in Selected Pedagogy Systems

Abstract

Montessori and Freinet pedagogies have had a powerful effect on the contemporary theory and practice of early years education. Maria Montessori developed the concept of cosmic pedagogy, which helps children to explore the world through experience, experiment, and interaction with nature and culture. The Freinet pedagogy emphasizes the role of expression and creativity in the process of exploring the world. The living environment, together with its natural and social phenomena, constitutes the content of free children activity.

Keywords: child, nature, Montessori, Freinet, cosmic pedagogy, expression

Wprowadzenie

Rozwój nauk biologicznych i psychologicznych, jaki miał miejsce pod koniec XIX stulecia, zapoczątkował w naukach pedagogicznych krytykę szkoły tradycyjnej. Potępiano rygoryzm i autorytaryzm szkoły, której teoretyczną podstawę stanowiła pedagogika Johanna Friedricha Herbarta, postulując stworzenie „szkoły dla życia”. Krytyka skierowana była przede wszystkim przeciw zasadzie ograniczenia wolności myślenia i działania, przeciw tendencji do urabiania człowieka. Odrodzenie przeżywała wówczas myśl wychowania naturalnego.

Na fali wzrastającej krytyki szkoły tradycyjnej powstał międzynarodowy ruch pedagogiczny zmierzający do odnowy szkoły i wychowania, nazywany w Polsce i krajach Europy Zachodniej Nowym Wychowaniem, w Niemczech – pedagogiką reformy, w Rosji – swobodnym wychowaniem, w Stanach Zjednoczonych zaś – progresywiźmem. Przedstawiciele tego ruchu głosili hasła „szkoły aktywnej” czy szkoły „na miarę dziecka”, wychowującej „do życia przez życie”.

Na przełomie XIX i XX wieku narodził się nurt „filozoficzny”, reprezentowany przez Johna Deweya i Henri Bergsona, głoszący koncepcję działania, doświadczenia i twórczości, oraz nurt „naukowy” związany z osiągnięciami psychologii i pedagogiki eksperymentalnej. Nazwiska psychologów i pedagogów, takich jak Stanley Hall, Alfred Binet, Édouard Claparède, Maria Montessori, Ovide Decroly, Adolphe Ferrière, stały się niemal symboliczne, łączył ich wspólny stosunek do okresu dzieciństwa i swobodnego rozwoju dziecka. Ellen Key określiła wiek XX mianem „stulecia dziecka” (Wojnar 1998: 7–8), którego naczelnym hasłem miała stać się wolność indywidualizmu dziecka i jego swobodne wychowanie.

Nowe Wychowanie deklarowało i dawało przemyślaną psychologicznie i serdeczną opiekę każdemu dziecku oraz doskonaliło w tym zakresie metody nauczania i wychowania szkolnego, jak również pozaszkolnego. Pedagogika opowiadała się po stronie dziecka jako człowieka i należnych mu praw ludzkich – do szacunku, szczęśliwego dzieciństwa i edukacji na miarę indywidualnych zdolności i osobowych możliwości, przyjmowała więc charakter humanistyczny. Celem licznych udanych eksperymentów wychowawczych i innowacji metodycznych w zakresie kształcenia wczesnoszkolnego i szkolnego było uczyć dzieci i młodzież „życia przez życie”, pobudzać twórczą

aktywność, rozwijać ich samorządność, a także uczyć sztuki samowychowania (Wołoszyn 2006: 170–171). Idee Nowego Wychowania służyły głównie wyzwoleniu autonomicznych sił psychicznych dziecka, poprzez liczne rozwiązania praktyczne w szkołach „na miarę” dziecięcych potrzeb (Wojnar 1988: 9). Dzięki pracom i działalności eksperymentalnej O. Decroly’ego, C. Freineta, Rogera Cousineta, A. Ferrière’a Nowe Wychowanie nie straciło swego znaczenia do czasów współczesnych.

Jednym z systemów pedagogicznych, które zrodziły się w ramach Nowego Wychowania, był system stworzony przez Marię Montessori. Oparty na założeniach naturalizmu system, którego celem było przygotowanie dziecka do swobodnego i samodzielного życia przez wspieranie jego wewnętrznych sił, szybko upowszechnił się, zajmując czołowe miejsce w nowych metodycznych koncepcjach wychowania i nauczania.

Podstawowym założeniem koncepcji pedagogicznej M. Montessori było „kształcenie wrażliwości wszystkich zmysłów oraz rozwój umysłowych i manualnych sprawności dziecka przez dostarczanie mu materiału dydaktycznego (do manipulowania) i umożliwienie spontanicznej aktywności w warunkach jak najbardziej zbliżonych do prawdziwego życia” (Wołoszyn 2006: 171). Jednym z elementów konstrukcji tego systemu pedagogicznego, który „pozostawia dzieciom pełnię swobody w rozwijaniu spontanicznej aktywności, w urządzaniu domu, jego sprzątanii, gotowaniu, hodowli roślin i zwierząt” (Okoń 1996a: 177), są metody pracy z dzieckiem opracowane przez włoską lekarzkę i pedagog.

Podstawę rozważań teoretycznych oraz działalności praktycznej M. Montessori stanowi dziecko oraz jego biologiczny i społeczny rozwój. Dzieciństwo, jej zdaniem, to okres niezmiernie ważny dla rozwoju jednostki, zachodzą w nim bowiem wszystkie podstawowe procesy twórcze nadające kształt osobowości człowieka. Stąd wychowanie to swoisty rodzaj „pomocy osobie ludzkiej w osiągnięciu przez nią niezależności”, to także „pomoc dawana dziecku od urodzenia w jego psychiczno-duchowym rozwoju” (Miksza 2004: 21). W okresie dzieciństwa ma miejsce stały wzrost i postęp w sferze ciała i ducha, zaś siłą sprawczą tego rozwoju jest wewnętrzna energia będąca źródłem aktywności dziecka. Dzieci są niestrudzone w swej

aktywności, nie boją się wysiłku, lecz stale go poszukują i wytrwale realizują podjęte działania.

Według M. Montessori każde dziecko jest budowniczym samego siebie, ale dzieła tego może dokonać jedynie w interakcji ze środowiskiem, w jakim się znajduje. Wszelkie informacje, podejmowane działania czy oferty płynące z otoczenia stanowią załączek rozwoju dziecka. Chłonie ono z otaczającego je świata – najpierw nieświadomie, potem w sposób zamierzony i świadomy – różne wrażenia, zdobywa wiedzę i doświadczenie, które wpływają na dalszy jego rozwój. Proces ten odbywa się dzięki typowym dla okresu dzieciństwa właściwościom, takim jak „absorbująca psychika”, „okresy szczególnej wrażliwości” oraz tzw. polaryzacja uwagi.

Punktem zwrotnym w koncepcji pedagogicznej M. Montessori było odkrycie polaryzacji uwagi. Jest to zjawisko wnikliwego i długotrwałego zainteresowania jednym przedmiotem lub jedną czynnością, pozostawania przy nich, wielokrotnego powracania do nich w celu dokonywania samodzielnych odkryć na drodze głębokich przeżyć. Zjawisko polaryzacji uwagi występuje tylko wtedy, gdy w procesie wychowania zostaną uwzględnione potrzeby rozwojowe dziecka, przy równocześnie współlistniejących okresach szczególnej wrażliwości. „Okres szczególnej wrażliwości” to czas, w którym uczenie się i wychowanie w określonej dziedzinie przynosi najlepsze efekty. Uwzględnianie w procesie wychowania właściwości psychicznych dziecka oraz umieszczenie go w odpowiednim otoczeniu zarówno społecznym, jak i materialnym jest podstawowym warunkiem prawidłowego rozwoju. Zorganizowane przez dorosłych otoczenie powinno zawierać bodźce, które odpowiadają fazom wrażliwości, inspirują do działania, a tym samym umożliwiają polaryzację uwagi. Podstawowymi zaś komponentami właściwie przygotowanego otoczenia są wolność, porządek, kontakt z rzeczywistością i naturą, piękno oraz materiały dydaktyczne.

Z koncepcji naturalizmu i idei Nowego Wychowania, zmierzającego do odnowy szkoły i radykalnej zmiany w wychowaniu, wywodzą się także poglądy pedagogiczne Celestyna Freineta.

Teoretycznych uzasadnień dla swoich praktycznych doświadczeń i poczynionych obserwacji francuski pedagog szukał u É. Claparède’a, A. Ferrière’a i Pierre’a Boveta. W poglądach A. Ferrière’a najbardziej pociągała go „myśl o potrzebie komplementarności edukacji i cywilizacji, a w związku z tym o potrzebie wyrobienia w młodym

pokoleniu trzech elementarnych wartości, za które obaj uważali krytycyzm, inicjatywę społeczną i autentyczną solidarność opartą na koegzystencji i współdziałaniu” (Sztobryn 2006: 357). Z pedagogiki naturalistycznej Freinet „odrzucił skrajny biologizm, zachowując jednakże zasadę indywidualizacji w procesie wychowania i nauczania dla wykrywania i rozwijania uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań uczniów przy jednoczesnym niwelowaniu i korygowaniu niepożądanych postaw, szczególnie typu aspołecznego przez włączenie jednostki w kolektyw rówieśników” (Semenowicz 1980: 16).

W poglądach pedagogicznych C. Freineta wyraźnie zauważyć można powiązanie z ideami Nowego Wychowania, ale również próby ich przewyciężenia. Nowe Wychowanie i pedagogikę Freineta łączy krytyka „szkoły tradycyjnej”, krępującej rozwój i wolność dziecka, głębokie zrozumienie i szacunek dla osobowości dziecka, jego potrzeb i dążeń, odwoływanie się do jego swobodnej aktywności, wysiłek, jaki należy włożyć do stworzenia środowiska wychowawczego, które sprzyja rozwojowi osobowości dziecka. Pedagogika Freineta „przewyciężała indywidualistyczne i naturalistyczne tendencje Nowego Wychowania” (Wojnar 1988: 11). Pedagog ten stanowczo odcinał się od wielu tendencji charakterystycznych dla Nowego Wychowania, krytykował burżuazyjny, mieszczański charakter tego kierunku. Sam dążył do stworzenia pedagogiki „populaire” – ludowej, która miała służyć dzieciom ze środowiska ludzi pracy. To wszystko decyduje o jego nowatorskiej postawie, zmierzającej do przeobrażenia dotychczasowej szkoły. Pedagogika Freineta mówiła o racjonalnym, prawdziwym wychowaniu, dbającym o rozwój intelektu, uczuć moralnych, społecznych i obywatelskich, wychowaniu uwzględniającym potrzeby dziecka, prawa naturalnego rozwoju, a także potrzeby i sytuacje środowiska, z którego dziecko pochodzi (Lewin 1976: 47).

Osią oryginalnej koncepcji pedagogicznej C. Freineta jest swobodna ekspresja. Wokół niej pedagog zbudował szeroką gamę technik pozwalających na aktywizację całej osobowości ucznia (Sztobryn 2006: 358). Szkoła jest tym miejscem, w którym dokonuje się rzeczywisty rozwój osobowości dziecka poprzez swobodną ekspresję we wszystkich dziedzinach oraz pełny rozwój samorządności.

Freinet podkreślał konserwatywność szkoły w stosunku do wymagań nowoczesnego życia w nowoczesnym społeczeństwie. Uwzględnił potrzeby i problemy konkretnych dzieci żyjących w danych

warunkach społecznych. W swoich szkołach działalność dzieci organizował tak, aby zapewnić im maksymalną swobodę indywidualnego rozwoju oraz pobudzać aktywność i ekspresję (Wojnar 1988: 10). Istotą koncepcji pedagogicznej C. Freineta jest zatem uwzględnienie naturalnego rozwoju dziecka i wysunięcie go na plan pierwszy. Nauczyciel natomiast staje się partnerem współdziałającym z uczniami i inspiratorem ich samodzielnych poszukiwań.

Dziecko i aspekt przyrodniczy w systemie pedagogicznym Marii Montessori

Marii Montessori bliski był ekologiczny sposób myślenia na długo przed przełomem świadomości społecznej, jaki miał miejsce na początku lat 70. ubiegłego wieku. Perspektywa ekologiczna stała się dla niej podstawą nowej teorii kształcenia i wychowania (Ludwig 2000: 106). Wszechświat i człowiek, według M. Montessori, rozwijają się ewolucyjnie według planu nakreślonego przez Boga. Porządek świata odzwierciedla się w porządku duchowego rozwoju człowieka. Natura stanowi podstawę, na której zbudowana będzie kultura i cywilizacja (Miksza 2004: 22). Zamiast pojęcia „kultura” autorka używa określenia „supernatura”, które oznacza – obok dzieł kultury w węższym znaczeniu – wszystkie osiągnięcia cywilizacyjne człowieka. Działalność człowieka tworząca kulturę i kształtująca świat jest jego „kosmiczną misją” (Ludwig 2000: 109). Szeroką wizję wszechświata określała rozwinięta przez M. Montessori koncepcja „wychowania kosmicznego”, która w swej istocie zmierza do wprowadzenia młodego człowieka w perspektywę „teorii kosmicznej”.

Współcześnie koncepcję „wychowania kosmicznego” często łączy się z pedagogiką ekologiczną, bowiem „propozycja Montessori w tej kwestii wybiegała daleko w przyszłość, stając się źródłem współczesnego, szerokiego myślenia o związkach człowieka z przyrodą, kulturą, cywilizacją i całym wszechświatem” (Miksza 2000: 100).

U dziecka w wieku 7–12 lat w coraz większym stopniu dochodzi do głosu świadomość. Pojawia się faza wrażliwości na moralność, sprawiedliwość, dobro i zło, uczucia religijne, różne dziedziny nauki. Ponadto jest to okres rozumienia reguł, wartości i norm moralnych funkcjonujących w środowisku społecznym. Wzrasta zainteresowa-

nie roślinami, zwierzętami, minerałami, zwiększa się podatność na zdobywanie wiedzy. Pojawia się umiejętność „studiowania całości poprzez badanie detalu”. Dla tego okresu życia dziecka ważne staje się wychowanie kosmiczne Montessori, łączące w sobie elementy wiedzy o naszej planecie (Miksza 2004: 30).

Wychowanie kosmiczne stanowią zespolone i wzajemnie przenikające się nauki przyrodnicze, takie jak geologia, astronomia, biologia, geografia, a także historia. Jego celem, w kontekście wrażliwości na porządek, jest pokazanie oraz wyjaśnienie związków i zależności zachodzących w otaczającej rzeczywistości, w czym istotną rolę odgrywają pomoce rozwojowe, dzięki którym dziecko uświadamia sobie swoje miejsce na Ziemi.

Wychowanie kosmiczne jest nie tylko jedną z dziedzin kształcenia, lecz generalną zasadą, podstawową perspektywą całego systemu wysiłków wychowawczych i edukacyjnych. Poprzez odniesienie różnorodnych treści kształcenia i wychowania szkolnego do ewolucji Ziemi i ludzkości, oraz do planu kosmicznego, M. Montessori tworzy „uniwersalny plan nauczania”, który może „harmonijnie zjednoczyć rozsądek i sumienie wszystkich ludzi” – i dla tego planu rozwija różne zasady. Włączając w nauczanie aspekty nauk przyrodniczych, społecznych i humanistycznych oraz pokazując ich wzajemne powiązania, Montessori zmierza do unaukowania nauczania. Podaje też przykłady, jak można przedstawić zagadnienia przyrodnicze, aby na podstawie różnych nauk uzmysłwić dzieciom najrozmaitsze związki i uwarunkowania, odnieść te zagadnienia do ewolucji Ziemi i do planu kosmicznego oraz wskazać następstwa we współczesnej sytuacji przyrody i ludzkości. Wychowanie kosmiczne ma też ścisły związek z rozwojem moralnym, któremu Montessori poświęca szczególną uwagę. Chodzi jej o budzenie uczuć „podziwu i wdzięczności”, „zdumienia”, „miłości” i „zachwytu” wobec przyrody i ludzkości, o pielęgnowanie „uczuć dla sprawiedliwości i godności osobistej”, a także o to, by „rozwinąć ludzkie zrozumienie i solidarność”, których dziś tak bardzo brakuje. Konieczne jest do tego zrozumienie wzajemnej zależności wszystkich ludzi w dzisiejszym świecie i ich wspólnego zadania. Szczególne znaczenie ma w tym kontekście wychowanie do „bojaźni” wobec natury i człowieka (Ludwig 2000: 111).

M. Montessori ogromnie ceniła obcowanie dziecka z przyrodą. Sugerowała, by w szkole hodować zwierzęta, uprawiać rośliny, o któ-

re dzieci się troszczą. W szkole Montessori dzieci zajmują się kąciem przyrody ożywionej oraz prowadzą uprawy w ogrodzie. Sale, w których odbywają się zajęcia, wyposażone są w taki sposób, aby umożliwić dzieciom rozwijanie postawy badawczej wobec przyrody. Znajdują się w nich sprzęty i przyrządy pomocne w uprawie roślin i hodowli zwierząt, a więc akwaria, terraria i skrzynki do doświadczeń z roślinami.

Według Montessori „dziecko musi się uczyć dzięki własnej, indywidualnej aktywności” (Ludwig 2000: 112), dlatego w szkole istotne są eksperymenty przyrodnicze i formy swobodnej pracy. W wychowaniu kosmicznym treści trzeba dostosowywać do świata pojęć dziecka, a także uwzględniać ciekawe opowiadania oraz poglądowe środki dydaktyczne, takie jak fotografie, mapy, pocztówki, rysunki, modele. M. Montessori postuluje, by częściej organizować wycieczki i spacer w celu poznawania przyrody przez dziecko wszystkimi zmysłami. Uznaje również, że należy nie tylko wyposażyć dziecko w wiedzę o przyrodzie, ale przede wszystkim nauczyć je w niej żyć poprzez wprowadzenie w rozumienie tego, co naturalnie piękne, i otwarcie dostępu dla religijno-kontemplacyjnego doświadczania natury (Ludwig 2000: 112).

Dziecko i aspekt przyrodniczy w koncepcji pedagogicznej Celestyna Freineta

W procesie poznawania świata Celestyn Freinet szczególnie eksponował rolę swobodnej aktywności twórczej, a przede wszystkim różnego rodzaju form ekspresji. Ekspresja jako czynnik inspirujący zainteresowania dzieci oraz ich samodzielne prace badawcze uczestniczy w organizowaniu procesów kształcenia umysłowego.

Miejscem dla wielostronnej aktywności dzieci, według Freineta, jest bogato wyposażone środowisko, w którym dziecko samo staje się twórcą. Korzystając z różnorodnych ofert, jakie niesie środowisko, dziecko tworzy własną „literaturę”, własne „podręczniki”, własne dzieła sztuki i techniki, samodzielnie bada otaczające je zjawiska, samo poznaje świat przyrody i świat społeczny. Czyni to wszystko w atmosferze swobody i zgodnie z własnymi zainteresowaniami. Treścią swobodnej aktywności dzieci staje się życie środowiska z jego

społecznymi i przyrodniczymi zjawiskami. Szkoła przekształca się w zakład pracy dziecięcej, zespolonej z życiem środowiska. W środowisku tym dziecko swobodnie działa i wzbogaca swoje doświadczenia. Swobodna aktywność dziecka jest jego nauką, opartą na całościowym poznawaniu i przeżywaniu środowiska, a równocześnie na jego przetwarzaniu, na miarę sił i możliwości dziecka (Okoń 1996b: 47).

W wyniku szczegółowej analizy cyklu rozwojowego jednostki ludzkiej Celestyn Freinet wyodrębnił trzy fazy rozwoju psychicznego dziecka: fazę „szukania po omacku” (od narodzin do wczesnej edukacji szkolnej), fazę „urządzenia się” w otaczającym świecie (dziecko w wyniku doświadczeń życiowych próbuje samo porządkować ład w otaczającym je świecie); oraz fazę zabawy i pracy, przechodzącej w pracę-zabawę (dziecko poprzez zabawę przygotowuje się do pracy i do podjęcia odpowiedzialnego życia w społeczeństwie) (Okoń 1996b: 47).

C. Freinet zalecał zdobywanie doświadczeń „po omacku”, co według twórcy nowych technik w nauczaniu oznacza przypadkowe natrafienie przez dziecko w trakcie samodzielnych doświadczeń i działań na różne przedmioty i zjawiska życia, a także na odkrycie cech ludzi, zwierząt, roślin i rzeczy za pomocą zmysłów wspieranych intuicją i przeżyciami emocjonalnymi (Freinet 1976: 120). Czas poświęcony na „szukanie po omacku”, eksperymentowanie, próbowanie, sprawdzanie nie jest zbędnym wysiłkiem zużywającym siłę i energię dziecka, lecz podstawowym warunkiem rozwoju i dojrzewania człowieka (Freinet 1976: 137). Wyższą formą jest doświadczenie poszukujące, w którym po wielokrotnym powtórzeniu prób uwieńczonej sukcesem pojawia się, jako element wtórny, świadomość doznanych wrażeń zmysłowych oraz posługiwanie się nimi w sposób celowy i zamierzony, zamiast działania spontanicznego (Freinet 1976: 120).

W miejsce metod szkoły tradycyjnej Freinet wprowadził nowe, różnorodne i ciekawe, zajęcia, umożliwiające podjęcie aktywności przez każdego ucznia. Nazwał je „technikami szkolnymi”. Podstawowymi i najbardziej znanymi technikami, które ich twórca urzeczywistnił w praktyce szkolnej, są: swobodny tekst i drukarnia szkolna, gazetka szkolna, korespondencja międzyszkolna, fiszki samokontrolne, ekspresja artystyczna i techniczna w różnorodnych formach oraz tzw. doświadczenie poszukujące.

Stosowanie wymienionych technik pracy wymaga specyficznej przestrzeni edukacyjnej. W szkole C. Freineta każda klasa ma być warsztatem pracy, a nie – jak w szkole tradycyjnej – salą wykładową. Ważną rolę pełni w niej osiem specjalistycznych pracowni, w których dzieci wykonują różnorodne czynności; są to:

- pracownia z kartami pracy, słownikami, poradnikami i innymi materiałami informacyjnymi,
- pracownia z narzędziami i przyborami do konstruowania, mechaniki i pomiarów fizycznych,
- pracownia do ćwiczeń eksperymentalnych z biologii, chemii i fizyki,
- pracownia z drukarnią i urządzeniami do prac graficznych,
- pracownia z materiałami do artystycznych zajęć twórczych w zakresie malowania, lepienia, majsterkowania, muzykowania, fotografowania oraz wykonywania obrazów [...],
- pracownia do zajęć z drewna i metalu,
- pracownia do tkania, przędzenia, szycia i gotowania,
- pracownia do hodowli małych zwierząt i roślin (Okoń 1996b: 48).

Obok tych wyposażonych w rozmaite urządzenia i materiały pracowni znajdują się także zewnętrzne pracownie specjalistyczne, obejmujące środowisko przyrodnicze: ogród, warzywnik, sad, pole uprawne oraz pomieszczenia i urządzenia do hodowli zwierząt. W takiej celowo zorganizowanej przestrzeni edukacyjnej uczniowie poznają otaczającą ich rzeczywistość poprzez aktywne wielostronne działanie. Ośrodkiem informacji pozostaje sala ogólna, gdzie odbywają się zebrania uczniów i nauczycieli.

Szkoła, zdaniem Freineta, powinna być placem budowy, na którym coś się dzieje i który trzeba odpowiednio zorganizować. W *Gawędach Mateusza* pisze:

Dajcie im narzędzia pracy, drukarnię, linoryt, kredki i farby, ilustrowaną kartotekę dokumentacji do samodzielnych poszukiwań, książki do czytania, ogród, króliczarnię, nie zapominając o teatrze i kukiełkach, a szkoła stanie się w mgnieniu oka placem budowy i słowo praca nabierze całej wspaniałości wiążąc pracę manualną z umysłową i społeczną. W takich warunkach dziecko będzie niezmiernie poszukiwać, realizować swoje pomysły, eksperymentować, uczyć się, wyrastać skupione, poważne, myślące, ludzkie (Freinet 1976: 78).

Ważne są także dla Freineta walory środowiska otaczającego szkołę, w którym widzi on szeroki wachlarz ofert edukacyjnych dla dziecka.

W swojej koncepcji pedagogicznej Freinet eksponował zasadę wychowania przez samodzielną pracę. W *Niezmiennych prawdach pedagogicznych* pisał:

Gdy prowadzicie lekcje metodą wykładu – nikt was nie słucha. Ale spróbujcie zorganizować pracę w klasie w taki sposób, aby dziecko zaczęło działać samodzielnie, robić doświadczenie, wywiady, czytać, wybierać i porządkować materiały źródłowe. Wtedy ono będzie stawiało wam pytania związane ze sprawami, które je zaciekały (Freinet 1976: 244).

W pracy z dziećmi wykorzystywana jest technika zwana przez Freineta doświadczeniem poszukującym, zapewniająca dzieciom różnorodne formy samodzielnych poszukiwań i doświadczeń.

Samodzielną pracę dzieci ukierunkowują tzw. karty pracy, które zawierają polecenie do wykonania w zakresie podjętego tematu, a także wykaz materiałów źródłowych, w których można uzyskać potrzebne informacje lub wskazówki dotyczące poszukiwania informacji czy przeprowadzania doświadczenia (Semenowicz 1980: 98). Efekty samodzielnych poszukiwań i przeprowadzonych doświadczeń uczniowie prezentują na forum klasy, zaś nauczyciel uzupełnia przekazywane informacje i dokonuje ich syntezy (ibidem: 104). Materiał źródłowy dostarcza dzieciom tzw. biblioteka pracy, która obejmuje broszury o charakterze encyklopedycznym. W bibliotece pracy gromadzone są także opracowane przez dzieci materiały, składane i drukowane w klasowej drukarni. Pełnią one funkcję książki-przewodnika, co pozostaje w zgodzie z freinetowską zasadą: „odrzućmy podręczniki, drukujmy własne”. W szkole freinetowskiej nie ma podręczników, co jednak nie znaczy, że w swojej koncepcji Freinet zrezygnował z książek jako źródła wiedzy dziecka.

Porządek do samodzielnej pracy badawczej wnosi tygodniowy plan pracy i grafik wykonania (Sztobryn 2006: 359). W szkole Freineta każde dziecko zdobywane przez siebie sprawności wkleja do indywidualnych kart pracy, które dają wgląd w jego aktualne zainteresowania.

Obok tygodniowych oraz indywidualnych kart pracy, a także obok kontroli społecznej, jaką zapewnia gazetka szkolna, istnieją

jeszcze fiszki kontrolno-badawcze o tematyce przyrodniczej, technicznej i artystycznej, które gwarantują pełne opanowanie przez dziecko zagadnienia. Na każdej z fiszek przedstawia się problem wraz z instrukcją dotyczącą kierunków poszukiwań oraz narzędzi i materiałów służących do jego rozwiązania. Odpowiednio wypełnione fiszki służą do celów kontrolnych (Okoń 1996b: 48–49). Dziecko samo bierze udział w kontroli i ocenie swojej pracy, określa, na jakim poziomie wykonało zadanie, w jaki sposób doszło do rozwiązania problemu. Oceniane są wyniki, a także cały wysiłek, jaki dziecko wniosło w rozwiązanie problemu, bowiem – zdaniem Freineta – nakład ten musi uzyskać maksymalną ocenę.

Zakończenie

Od prawie stu lat w całym świecie, także w Polsce, istnieją przedszkola i szkoły realizujące zasady pedagogiki Marii Montessori. W placówkach tych dzięki wychowaniu kosmicznemu dziecko może rozwijać i poszerzać swoje zainteresowania otaczającą rzeczywistością, wzbogacać wiedzę i pogłębiać zrozumienie zjawisk i procesów otoczenia przyrodniczego i społecznego, zapoznać się z osiągnięciami ludzkości w dziedzinie cywilizacji i kultury. Może także rozwijać poczucie odpowiedzialności za środowisko, w którym żyje, oraz umiejętność włączania się w jego kształtowanie poprzez własne działanie.

Pedagogika Celestyna Freineta jest z kolei propozycją edukacji poprzez autentyczne aktywne uczestnictwo dziecka i nauczyciela w tym procesie, mającym na celu wszechstronny rozwój osobowości na miarę potencjału możliwości tkwiących w jednostce. Łącząc swobodę dzieci z troską o ich wszechstronny rozwój, a zarazem ich bogatą aktywność z wysokimi wymaganiami, konsekwentnie realizuje cele pedagogiki współczesnej. Idee pedagogiczne Freineta są nadal aktualne i można je z powodzeniem wykorzystać we współczesnej edukacji wczesnoszkolnej.

Literatura

- Freinet C. 1976, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, wybór i oprac. A. Lewin, H. Semenowicz, wstęp A. Lewin, przeł. H. Semenowicz, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa–Wrocław–Kraków–Gdańsk.
- Lewin A. 1976, *Freinet i jego dzieło pedagogiczne*, [w:] C. Freinet, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, wybór i oprac. A. Lewin, H. Semenowicz, wstęp A. Lewin, przeł. H. Semenowicz, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa–Wrocław–Kraków–Gdańsk.
- Ludwig H. 2000, „*Wychowanie kosmiczne*” Marii Montessori – *alternatywny program wychowania i kształcenia w epoce postmodernistycznej*, [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, B. Śliwerski (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 105–117.
- Miksza M. 2000, *Miejsce Marii Montessori w klasyfikacjach prądów, kierunków i ruchów pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, B. Śliwerski (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 99–104.
- Miksza M. 2004, *Zrozumieć Montessori czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Okoń W. 1996a, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Okoń W. 1996b, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Semenowicz H. 1980, *Freinet w Polsce. Próby realizacji koncepcji pedagogicznej C. Freineta w szkole polskiej*, WSiP, Warszawa.
- Sztobryn S. 2006, *Pedagogika Celestyna Freineta*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 356–362.
- Wojnar I. 1988, *Przedmowa do wydania polskiego*, [w:] R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, przeł. I. Wojnar, WSiP, Warszawa, s. 5–21.
- Wołoszyn S. 2006, *Oświata i wychowanie w XX wieku*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 155–182.

Krzysztof Kraszewski

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Możliwości realizacji założeń edukacji ogólnotechnicznej dzieci w poglądach autorów polskich i obcych

Streszczenie

Tematyka artykułu odnosi się do realizacji założeń edukacji ogólnotechnicznej z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W jego pierwszej części zarysowano oczekiwania wobec tej dziedziny w zmieniającej się pod wpływem postępu technologicznego otaczającej nas rzeczywistości. Zasadnicza część artykułu zawiera prezentację wybranych propozycji autorów polskich i obcych na temat możliwości realizacji jej założeń w praktyce edukacyjnej.

Słowa kluczowe: edukacja ogólnotechniczna, kultura techniczna, model działalności technicznej człowieka

Ways of Meeting the Assumptions of the Children's General Technical Education by Both Polish and Foreign Authors

Abstract

The theme of the article concerns different ways of meeting the assumptions of the children's general technical education in kindergarten and early school age. In the first part it outlines the expectations towards this branch that undergoes constant change under the influence of technical progress of the surrounding reality. The main part of the article presents different ways of meeting the assumptions of the children's general education by selected Polish and foreign authors.

Keywords: general technical education, technical culture, model of human technical activity

Wprowadzenie

Analizując systemy oświatowe różnych państw dochodzimy do wniosku, iż nie ma jednego modelu edukacji ogólnotechnicznej. Jej teleologiczne funkcje, cele i zadania są różnie formułowane i realizowane. Dużą rolę odgrywają tutaj doświadczenia historyczne i uwarunkowania kulturowe poszczególnych społeczeństw. Z tego też względu mamy do czynienia z różnym rozumieniem i usytuowaniem edukacji ogólnotechnicznej – zarówno w szkolnictwie ogólnokształcącym, jak i zawodowym. Skutkiem tego dostrzegamy też różne rozwiązania realizacyjne jej założeń. Z jednej strony widzimy dążenia do wypracowania modelu odpowiadającego wymaganiom współczesnego społeczeństwa, z drugiej zaś – trwanie w dotychczasowym jej pojmowaniu. Zwolennicy pierwszego stanowiska postrzegają tę dziedzinę w kontekście zmiany społecznej, zachodzącej pod wpływem rewolucji naukowo-techniczno-informatycznej, drudzy zaś odwołują się jeszcze do różnych odmian skandynawskiego slojdu. Poszukiwanie nowoczesnego modelu edukacji ogólnotechnicznej staje się udziałem badaczy zorientowanych teoretycznie i praktycznie. Dokonuje się reinterpretacja podstawowych pojęć z nią związanych. Odchodzi się od dotychczasowego pojęcia *techniki* (z j. greckiego *techne* ‘sztuka, rzemiosło, biegłość’; *technikos* ‘kunsztowny, artystyczny, biegły’). Według Waldemara Furmanka (1998: 70) „Pojęciem *technika* określamy szczególne dziejowotwórcze zjawisko cywilizacyjne. Uzewnętrznia się ona – poprzez swoje wyniki – we wspomaganiu ludzi w tych przeróżnych formach ich aktywności, w których wykorzystując własne potencjalne możliwości, zmierzają oni do doskonalenia świata i wszelkich swoich działań po to, aby zmienić jakość życia zarówno własnego, jak i innych ludzi”. Technikę pojmujemy zatem jako dziejowe zjawisko cywilizacyjne i kulturotwórcze. Zjawisko, które powoduje zmiany w środowisku życia człowieka, w jego otoczeniu. Technika ma bezpośredni wpływ na jakość życia człowieka, podnosi poziom jego życia. Powoduje również zmiany w zachowaniu człowieka i w nim samym. Podkreśla się jej humanistyczny charakter – jest bowiem wytworem człowieka i służy człowiekowi. Jest przez niego wykorzystywana we wszystkich formach aktywności.

Poglądy wybranych autorów na temat możliwości realizacji założeń edukacji ogólnotechnicznej

Edukacja ogólnotechniczna jest komponentem kształcenia i wychowania ogólnego. Występuje ona na wszystkich szczeblach systemu oświatowego. Posiada wymiar formalny i nieformalny. W wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej jej główne idee realizowane są (w zależności od kraju) w ramach zajęć z określonego przedmiotu lub obszaru edukacyjnego. W polskich programach wychowania przedszkolnego cele i treści odnoszące się do tej dziedziny występują, między innymi, w działach pod nazwami: Edukacja techniczna; Technika; Ja i technika; Ja i świat techniki; Wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych; Poznawanie świata nauki i techniki. W programach edukacji wczesnoszkolnej działy odnoszące się do obszaru edukacji ogólnotechnicznej dzieci noszą, między innymi, nazwy: Edukacja techniczna; Kompetencja użytkownika wytworów techniki, majsterkowicza i przyszłego wynalazcy; Technika wokół nas. Wymienione działy obejmują szeroki zakres przedmiotów poznania dla dziecka oraz jasno sformułowane wskazówki metodyczne dla nauczyciela. Należy zauważyć, iż autorzy programów, uwzględniając zapisy w Podstawie programowej, zachowują proporcje treściowe, umożliwiające inicjowanie aktywności poznawczej i działaniowej dziecka. W pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym szczególne znaczenie ma jego wielostronna działalność techniczna. Treści edukacji ogólnotechnicznej w przedszkolu można ująć w następujących punktach: Kształtowanie umiejętności technologicznych dzieci w procesie realizacji zadań wytwórczych z różnych materiałów; Elementy kultury pracy; Zwracanie uwagi dzieci na wybrane zjawiska fizyczne; Rozbudzanie zaciekawień technicznych dzieci. Treści edukacji ogólnotechnicznej w klasach I–III szkoły podstawowej możemy ustrukturyzować następująco: Technika wokół nas; Praktyczna działalność techniczna; Elementy kultury pracy; Aktywność zawodowa człowieka. Mając na uwadze znaczący wzrost technicznych dóbr konsumpcyjnych i możliwość kontaktu bezpośredniego lub pośredniego z nimi, dostrzegamy konieczność przybliżania dzieciom świata techniki. Jolanta Andrzejewska i Jolanta Wierucka (2009: 114), autorki programu *Razem w przedszkolu*, podkreślają:

Cywilizacja, w której obecnie funkcjonujemy, jest w dużej mierze cywilizacją techniczną. By dziecko mogło rozsądnie korzystać z dobrodziejstw techniki, powinno wiedzieć, jak funkcjonują te urządzenia i jak z nich bezpiecznie korzystać. [...] Dziecko powinno mieć wiele możliwości podejmowania aktywności poznawczej, by stało się badaczem środowiska społeczno-technicznego, odkrywcą zjawisk fizycznych, twórcą i wynalazcą narzędzi i urządzeń technicznych.

Autorzy programów edukacji wczesnoszkolnej zwracają uwagę na kształtowanie u wychowanków kultury technicznej i kultury pracy. Mówiąc o kulturze technicznej, mamy na uwadze przede wszystkim producenta (wytwórcę) oraz użytkownika (konsumenta) wytworów techniki. Mówimy wówczas o kulturze technicznej producenta i kulturze technicznej konsumenta. Nie możemy tutaj pominąć wynalazców i racjonalizatorów, osób dysponujących wiedzą, rozwiniętym myśleniem techniczno-konstrukcyjnym oraz odpowiednimi umiejętnościami. Zdaniem W. Furmanka (2007: 232)

te ważne cele naczelne edukacji technicznej powinny być obecnie poddane reinterpretacji i operacjonalizacji. [...] Konieczne jest ponowne zdefiniowanie tych kategorii teleologicznych. Być może interesująca jest propozycja, aby określać *kulturę techniczną jako system postaw wobec techniki* i adekwatnie do tej definicji formułować definicje *kultura pracy*, *kultura informacyjna*, *kultura prakseologiczna*, *kultura ekonomiczna*.

Autor nawiązuje do humanistycznych wymiarów tej dziedziny wychowania, wskazując na paradygmat zakładający prymat człowieka nad techniką. Kultura techniczna jest elementem kultury ogólnej człowieka i społeczeństwa. Wprowadzając dzieci w świat techniki, kształtujemy ich kulturę techniczną. Jak zauważa Jan Kazberuk (1990: 21–22):

Tylko niektórzy spośród uczniów staną się w przyszłości wynalazcami i organizatorami produkcji. Role te wymagają szczególnych predyspozycji i nie wszyscy uczniowie mogą osiągnąć w tym zakresie dobre wyniki – ale też nie ma takiej potrzeby. Rolą szkoły jest wykryć talenty twórcze i organizacyjne oraz umożliwić im właściwy rozwój. Twórcze majsterkowanie już w dzieciństwie może przesądzić o dalszym rozwoju posiadanych zdolności, a przecież bez odpowiednich ćwiczeń żadne zdolności się nie rozwijają.

Poszukując nowych rozwiązań metodycznych zwiększających efektywność edukacji ogólnotechnicznej, możemy wskazać: system konstrukcyjno-technologiczny, w którym uwzględnia się integrację reprodukcyjną i twórczą działalność uczniów; metodę projektów – jako środek integracji wiedzy i umiejętności uczniów; kompleksową edukację techniczną – jako jedną z odmian nauczania całościowego. Kompleksowość oddziaływań pedagogicznych polega na doświadczaniu przez dzieci środowiska społeczno-przyrodniczego, w którym znaczącą rolę odgrywa technika.

Zasadniczym celem tych zabiegów jest umożliwienie wytworzenia w świadomości wychowanków całościowego, rzeczywistego obrazu współczesnej techniki. Chodzi więc o poszukiwanie takich cech modelu systemu edukacji ogólnotechnicznej, które będą odpowiadały wymaganiom teleologicznym tej dziedziny (Kraszewski 2001: 239).

W polskiej praktyce edukacyjnej funkcjonują różne koncepcje metodyczne. Większość z nich zorientowana jest na działalność praktyczno-techniczną dzieci, w której dominuje realizacja zadań wytwórczych. Na temat tych zadań pod koniec ubiegłego wieku wśród pedagogów i polityków oświatowych toczyła się ożywiona dyskusja. Zastanawiano się, czy w dobie wszechobecnej techniki zajęcia oparte na ręcznym wykonywaniu różnych przedmiotów nie są już anachronizmem. Były one osiłą przewodnią realizacji zajęć z takich przedmiotów, jak: przedwojenne *roboty ręczne* i *zajęcia praktyczne*, wprowadzone po wojnie *prace ręczne*, a także funkcjonujące w latach późniejszych *zajęcia praktyczno-techniczne* i *praca-technika*. Warto w tym miejscu przytoczyć stanowisko Marty Uberman, która odnosi się do prac ręcznych jako zapomnianej wartości w terażniejszym kontekście. Autorka, mając szczególnie na uwadze dorobek polskiego manualizmu z okresu Polski międzywojennej, zastanawia się, czy nie dałoby się ich reaktywować w szkole XXI wieku.

Slöjd i różne formy nauczania prac ręcznych w szkole ogólnokształcącej czerpiąc z prawidłowości rozwoju umysłowego i fizycznego dziecka, wzbogacił w niemalym stopniu wiedzę o przekształcającej się sile wychowawczej narzędzia w rękę świadome i celowo pracującego dziecka. Zespolenie w działaniu myśli, wzroku, ręki i właściwego narzędzia daje prawie nieograniczone możliwości tworzenia. Im wyższy stopień tego

zespolenia, tym większe osiągnięcia, tym ciekawsze efekty użytkowe. Kształcenie właściwego zsynchronizowania tych podstawowych elementów jest nadrzędną wartością prac ręcznych. Stosowanie wzorców i norm w procesie pracy polega na ograniczeniu poszukiwań tego, co zostało już wynalezione w formach przedmiotów użytkowych oraz sposobach i technice pracy. Modele, wzorce, normy w kształtowaniu manualizmu dziecięcego mogą być stosowane z powodzeniem, na pewno nie są czymś złym, są instrumentem pracy na określonym etapie rozwoju nauki zręczności. [...] Zarzucanie nauczaniu prac ręcznych, rzemieślnictwa jest mało trafione, gdyż potrzeba opanowania umiejętności posługiwania się prostymi narzędziami nie straciła na aktualności również w drugiej dekadzie XXI wieku (Uberman 2013: 47).

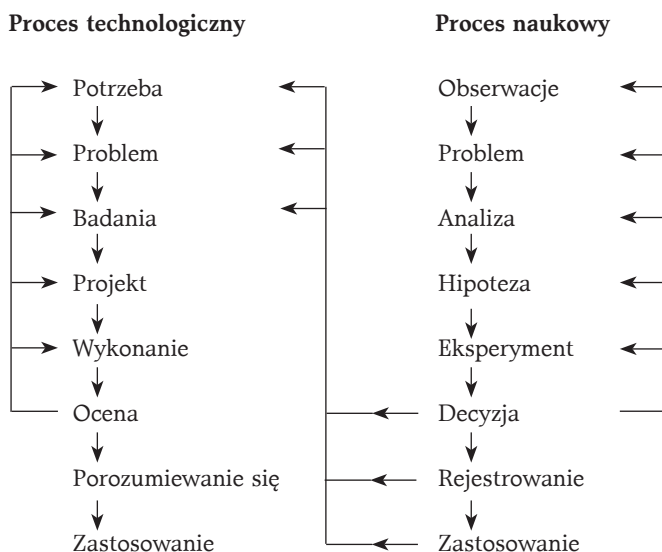
Analiza koncepcji metodycznych realizacji zajęć z tego obszaru edukacyjnego w Austrii czy Szwajcarii potwierdza cytowany pogląd autorki. Mając na uwadze zaprezentowane stanowisko, trzeba wymienić model działalności technicznej zwany cyklem zorganizowanego działania, który został opracowany i rozpowszechniony wśród nauczycieli *zajęć praktyczno-technicznych oraz pracy-techniki* przez Bolesława Kiernickiego i Konstantego Lecha (1983: 84–87). Obserwując zajęcia o dominacji technicznej, w trakcie których wykonywane są przez dzieci prace wytwórcze z różnych materiałów, zauważamy, że jest on również i dzisiaj stosowany. Cykl zorganizowanego działania składa się z siedmiu następujących faz: 1) potrzeba – cel – zadanie, 2) analiza zadania, 3) planowanie wykonania zadania, 4) przygotowanie rzeczowe, 5) wykonanie zadania, 6) kontrola i ocena oraz 7) zakończenie. Autorzy zaproponowali określone czynności odnoszące się do nauczyciela i dziecka, które powinny wystąpić w poszczególnych fazach cyklu. W zależności od tego, której z faz poświęcamy najwięcej uwagi, mówimy wówczas o danym modelu zajęć. Gdy dominuje faza pierwsza, mamy do czynienia z modelem pierwszym (M-I), gdy faza piąta, mówimy o zajęciach według modelu piątego (M-V), gdy faza szósta, wtedy pracujemy według czynności przewidzianych dla modelu szóstego (M-VI). Realizując prace wytwórcze z dziećmi, wykorzystujemy różne materiały oraz najprostsze narzędzia i przybory. Podczas bezpośredniego kontaktu z materiałami papierniczymi, przyrodniczymi, tekstylnymi, drewnopochodnymi, metalowymi, gliną itp. dzieci poznają ich nazwy, właściwości i możliwości wykorzystania. Poznają też nazwy i przeznaczenie pro-

stych narzędzi i przyborów. Uczą się ich prawidłowego chwytu i prowadzenia po materiale. Na stopniu wstępnej zręczności (adaptacji) wykonują określone w programach czynności technologiczne. Szwajcarska pedagoga Regine Mätzler Binder (2007) zauważa, iż często proces realizacji zadań wytwórczych przybiera w praktyce charakter addytywny. W ramach zajęć z takich przedmiotów jak *Handarbeiten* czy *Werken* dzieci dochodzą do efektu końcowego, pracując często według kolejnych wskazówek nauczyciela. Autorka dostrzega sytuacje, gdy dzieci w trakcie tak realizowanych zajęć w ogóle nie zadają pytań, milcząco pokonują następujące po sobie etapy wykonywania zadania. R. Mätzler Binder zauważa, iż w pracowniach tych przedmiotów występuje duża różnorodność materiałów, a w środowisku zewnętrznym jest ona jeszcze większa. Człowiek wykorzystuje je do różnych celów, nadając im określone formy. Autorka podkreśla znaczenie sytuacji edukacyjnych, w których to dzieci mają możliwość swobodnego ich kształtowania. Przeżywanie przez wychowanka własnych działań podczas przekształcania materiałów w procesie pracy wytwórczej (aż do uzyskania oczekiwanego rezultatu) ma, według R. Mätzler Binder (2007: 25–36), dużą wartość pedagogiczną. Biorąc pod uwagę modelowanie procesów edukacji ogólnotechnicznej, szczególnie interesująca jest propozycja struktury działalności technicznej człowieka opracowana przez W. Furmanka (Furmanek 1998b). Poszczególne fazy tej struktury to: rozpoznawanie sytuacji technicznej człowieka, projektowanie, konstruowanie, programowanie, wytwarzanie, eksploatacja i likwidacja.

Interesujący model działalności technicznej realizowany z angielskimi dziećmi od 4. do 8. roku życia w ramach obszaru lub przedmiotu szkolnego *technology* przedstawia Cyril Gilbert (1995). Autor zaznacza, że edukacja technologiczna jest procesem ciągłym i występuje w całym okresie kształcenia obowiązkowego. Wśród jej celów wymienia:

- (a) Zapewnienie środków do rozwijania i ćwiczenia koniecznych umiejętności i postaw, zgodnie z możliwościami uczniów.
- (b) Zapewnienie solidnych podstaw w zakresie zdobywania umiejętności, osiągnięcia właściwej postawy i wiedzy, które mogą być potem rozbudowywane na wyższym etapie rozwoju (Gilbert 1995: 6).

Opartą na procesie technologicznym koncepcję modelu działania technicznego autor wyprowadza z analizy różnorodnych potrzeb człowieka. C. Gilbert w opracowanym przez siebie modelu zwraca uwagę na następujące fazy: potrzeby i problemy; badania (analiza); projektowanie; wykonanie; zastosowanie; kontrola; ocena; doskonalenie; porozumiewanie się; inne działania. Podkreśla, że „proces technologiczny jest procesem rozwiązywania problemów i jest ściśle związany z procesem naukowym”. Rys. 1 obrazuje związki, jakie zachodzą między procesem technologicznym a procesem naukowym.

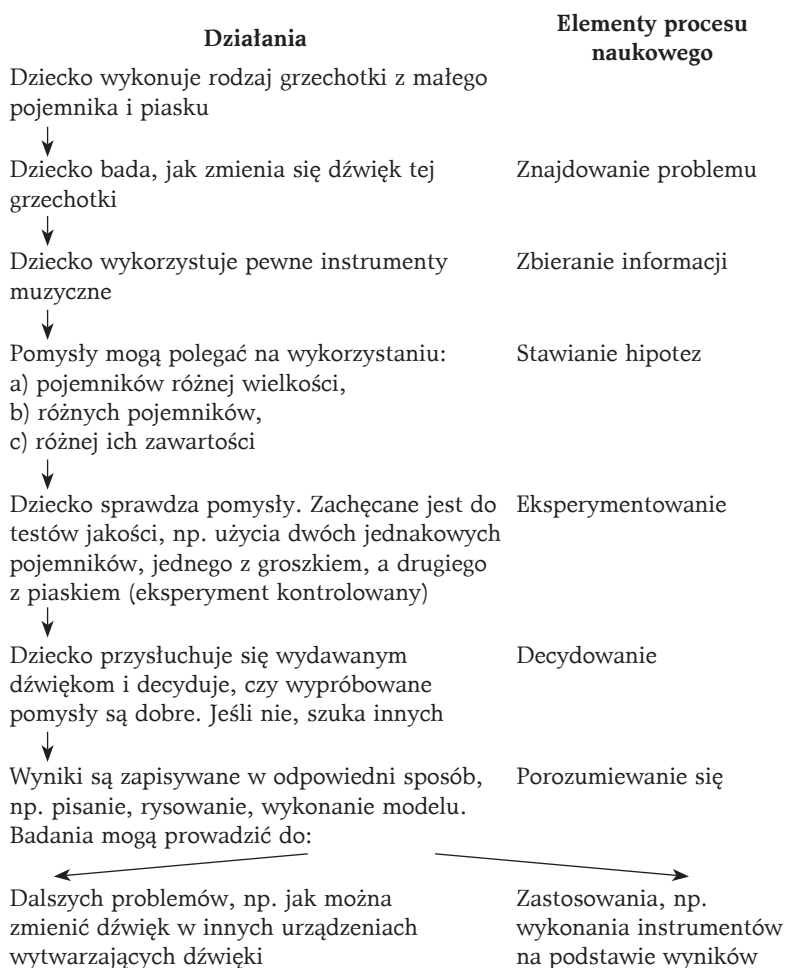


Rys. 1. Związki i wzajemne oddziaływania między procesami naukowymi i technologicznymi

Źródło: Gilbert 1995: 12

C. Gilbert zaznacza, że w brytyjskim systemie szkolnym naukę i technologię na poziomie podstawowym traktuje się jako jedną dziedzinę. Rys. 2 przedstawia przykład ilustrujący możliwość rozpatrywania procesu technologicznego i procesu naukowego jako metod rozwiązywania problemów.

Nowatorskie podejście do realizacji założeń edukacji ogólnotechnicznej prezentuje niemiecki pedagog Bernd Hill (2002). Autor



Rys. 2. Proces technologiczny (działania dziecka) i elementy procesu naukowego jako metody rozwiązywania problemów

Źródło: Gilbert 1995: 12

wyraża pogląd, iż głównym problemem szkoły jest myślenie w kategoriach przedmiotów w niej realizowanych i trudności ponadprzedmiotowego postrzegania otaczającego nas świata. Swoją koncepcję metodyczną opiera na bionice, zachęcając do uczenia się od przyrody (*Lernen von der Natur*). B. Hill (2002: 4–5) uważa, że możemy po-

paść w zdumienie, gdy uświadomimy sobie, jak wiele mniejszych lub większych technicznych wynalazków ma swój pierwowzór w „konstrukcjach” przyrodniczych. Autor przytacza przykłady na to, iż człowiek od dawna podpatrywał przyrodę i starał się wyciągać wnioski dla osiągnięcia utylitarnych celów. Jednym z takich przykładów jest odwieczne marzenie człowieka o lataniu, którego spełnienie było zainspirowane oglądaniem i podziwianiem latających ptaków. Analiza zachodzących na drodze ewolucji biologicznych procesów i zjawisk wykazuje określone prawidłowości, które mogą być i są impulsem do opracowywania określonych rozwiązań technicznych. Autor zachęca nauczycieli do poszukiwania już przez dzieci analogii między wytworami techniki a światem przyrody.

Uwagi końcowe

Kończąc krótką analizę wybranych stanowisk, dotyczących możliwości realizacji założeń edukacji ogólnotechnicznej, należy także wskazać na koncepcję badawczą w nauczaniu techniki, której nadał głębokie teoretyczne uzasadnienie Jiří Dostál i Mária Kožuchová (2016: 133–134). Do aspektów działalności badawczej uczniów autorzy ci zaliczają: obserwację, komunikatywność, dokonywanie pomiarów, klasyfikowanie, interpretację oraz tworzenie hipotez. Celem podejścia badawczego w zamierzeniu autorów jest wspomaganie uczniów w rozwoju myślenia technicznego. Sposobności do tego edukacja techniczna stwarza ich zdaniem bardzo dużo, a za najbardziej odpowiednie w tym względzie uważają szkolne eksperymenty.

Poszukując rozwiązań metodyczno-organizacyjnych edukacji ogólnotechnicznej, możemy uznać za interesujące również te propozycje, które zorientowane są na wykorzystanie nowych technologii. Jedną z nich jest wizja modelu procesu kształcenia technicznego odnosząca się do założeń konstruktywizmu i kognitywizmu, na którą wskazują Tomasz Prauzner i Paweł Ptak (2017). Autorzy ci podkreślają znaczenie innowacji dydaktycznych w procesie poznawczym uczniów z wykorzystaniem strategii nauczania problemowego. Jako przykład takiego innowacyjnego podejścia podają wykorzystanie gier dydaktycznych, a ściślej – nowoczesnej symulacji komputerowej.

Literatura

- Andrzejewska J., Wierucka J. 2009, *Razem w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego*, WSiP, Warszawa.
- Dostál J., Kožuchová M. 2016, *Badatelský přístup v technickém vzdělávání: Teorie a výzkum*, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Olomouc.
- Furmanek W. 1998a, *Zrozumieć technikę*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów.
- Furmanek W. 1998b, *Działalność techniczna współczesnego człowieka*, Cz. III, „Edukacja Ogólnotechniczna”, nr 15.
- Furmanek W. 2007, *Jutro edukacji technicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Gilbert C. 1995, *Technika dla najmłodszych*, przeł. J. Jezierska-Krasowska, WSiP, Warszawa.
- Hill B. 2002, *Bionik – Lernen von der Natur*, „Bildung + Science”, 1.
- Kazberuk J. 1990, *Nauczanie pracy-techniki w klasach I–III. Zarys metodyki*, WSiP, Warszawa.
- Kiernicki B., Lech K. 1983, *Kształcenie politechniczne w nauczaniu pracy ręcznej*, PZWS, Warszawa.
- Kraszewski K. 2001, *Podstawy edukacji ogólnotechnicznej uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Mätzler Binder R. 2007, *Material und Form. Zum Stellenwert des Gestaltens für das Lernen in der Schule*, [w:] *Gestaltungsräume schaffen. Bildungsort Werken und Textiles Gestalten*, E. Gaus-Henger (red.), Verlag Pestalozzianum, PH Zürich.
- Prauzner T., Ptak P. 2017, *Wizja modelu procesu kształcenia technicznego na podstawie założeń konstruktywizmu i kognitywizmu*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 2 (20).
- Uberman M. 2013, *Prace (roboty ręczne) wyzwaniem dla edukacji dziecka XXI wieku*, [w:] *Edukácia človeka – problémy a výzvy pre 21. storočie*, M. Lukáč (red.), Katedra andragogiky, FHPV PU, Prešov, file:///C:/Users/User/Downloads/Uberman.pdf (dostęp: 23.11.2017).

Elżbieta Mularz

Publiczna Szkoła Podstawowa nr 2 im. Ignacego Łukasiewicza w Brzesku

Możliwości edukacji regionalnej dzieci w środowisku rodzinnym¹

Streszczenie

W artykule podjęto tematykę edukacji regionalnej w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Na początku przytoczono wybrane jej definicje, cele i zadania. Następnie, wykorzystując wyniki badań własnych, przedstawiono formy i metody przybliżania dzieciom dziedzictwa kulturowego w ich domu rodzinnym.

Słowa kluczowe: edukacja regionalna, dziedzictwo kulturowe, kultywowane tradycje

Different Ways of Regional Education Within the Family Environment

Abstract

The article takes up the subject of regional education while working with children in early school age. At the beginning, its definition, goals and tasks are quoted. Next, based on personal research, different ways and methods of passing on the cultural heritage to children at home are demonstrated.

Keywords: regional education, cultural heritage, cultivated traditions

1 Artykuł opracowany na podstawie pracy magisterskiej pt. „Efektywność edukacji regionalnej w pracy z uczniami klas I–III szkoły podstawowej”, napisanej w 2015 roku w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie pod kierunkiem dr. hab. Krzysztofa Kraszewskiego, prof. UP.

Wprowadzenie

W ciągu ostatnich kilku lat obserwowany jest wzrost zainteresowania edukacją regionalną w szkole. Podkreśla się, że zadaniem szkoły, ale i rodziców, jest ukształtowanie w młodych jednostkach poczucia własnej tożsamości regionalnej jako postawy zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska. Jerzy Nikitorowicz (2009: 502) przez edukacją regionalną (edukację lokalną, środowiskową) rozumie

wszelkie działania przekazujące wiedzę o *ojczyźnie prywatnej* i kształtujące więzi z nią, ze światem pierwotnego zakorzenienia. Wychodzi naprzeciw człowiekowi, kształtując umiejętność współżycia, współdziałania i ustawicznego zaangażowania w *małą ojczyznę*, jednocześnie zapewnia ciągłość kulturową grupy poprzez wyposażanie w wiedzę, uwrażliwianie na wartości uniwersalne na podstawie więzi lokalnych.

Z powyższej definicji wynika, że zadaniem edukacji regionalnej jest nie tylko przekazanie wiedzy i kształtowanie umiejętności współdziałania, ale również uwrażliwienie na pewne wartości. Anna Zellma (2000: 8) zauważa, iż

edukacja regionalna rozumiana jako umożliwianie młodym ludziom poznawania własnego dziedzictwa kulturowego, wartości i treści regionalnych, tym samym więc jako kształtowanie i utrwalanie postaw regionalnych, była zawsze przedmiotem troski oraz działań regionalnych towarzystw kultury.

Edukacja regionalna jest więc postrzegana jako proces trwający przez całe życie. Wiąże się z poznawaniem najbliższego środowiska, ale także z odnajdywaniem siebie w nim. Jest zatem swoistym źródłem tożsamości kulturowej. W założeniach programowych opracowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej czytamy: „Celem edukacji regionalnej w procesie dydaktyczno-wychowawczym powinno być kształtowanie poczucia własnej tożsamości ucznia jako postawy zaangażowania się w funkcjonowanie we własnym środowisku, a także autentycznego otwarcia się na inne społeczności kultury” (MEN 2000: 17).

Realizacja tych celów wymaga zaangażowania się wszystkich podmiotów odpowiedzialnych za wychowanie młodego pokolenia.

A. Zellma pisze o szczególnej roli rodziny oraz szkoły i uzasadnia potrzebę współpracy w tym zakresie. Autorka zaznacza, że „współpraca rodziców i szkoły w realizacji założeń edukacji regionalnej pozwala nie tylko wychowywać młode pokolenie, lecz także rodziców w duchu poszanowania regionalnego dziedzictwa kulturowego i świadomego uczestnictwa w życiu wspólnoty regionalnej” (Zellma 2001: 25).

Przeprowadziłam badania na temat realizacji założeń edukacji regionalnej dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Zostały one zrealizowane na terenie wsi Ochotnica Górna. W niniejszym artykule skupię się na analizie wyników badań dotyczących działań podejmowanych przez rodziców.

Główne kierunki działań podejmowane przez rodziców w celu przekazania wiedzy dzieciom o swoim regionie

Na potrzeby badań przeprowadziłam wywiady z 20 rodzicami uczniów klasy III. Poniżej prezentuję odpowiedzi rodziców na wybrane pytania wywiadu.

Pierwsze pytanie brzmiało: *Czy w Pana/i domu kultywuje się tradycje świąteczne, obrzędy itp. charakterystyczne dla regionu? Jeśli tak, to jakie?* Uzyskałam wiele interesujących odpowiedzi. W każdym z domów zachowuje się tradycje i obrzędy świąteczne charakterystyczne dla regionu. Najczęściej rodzice wiązali je ze świętami wielkanocnymi oraz świętami Bożego Narodzenia. Wyniki przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Tradycje i obrzędy charakterystyczne dla regionu

Nazwa tradycji/obrzędu	Liczba wskazań przez rodziców
W okresie wielkanocnym:	
Wykonywanie palmy wielkanocnej	16
Wspólne śniadanie wielkanocne	16
Święcenie pokarmów	15
Malowanie pisanek	13
Udział we Mszy Świętej rezurekcyjnej	12

Udział w Triduum Paschalnym	10
Polewanie się wodą	9
W okresie świąt Bożego Narodzenia:	
Wspólne spożywanie wieczerzy wigilijnej	19
Udział w pasterce	14
Ubieranie choinki	12
Śpiewanie kolęd	11
Dzielenie się opłatkiem	8
Przygotowywanie potraw na wieczerzę wigilijną	5
Mycie się w zimnej wodzie przy użyciu monety	5
Przestrzeganie postu przed wieczerzą wigilijną	4
Powstrzymywanie się od kłótni, sporów przed wieczerzą wigilijną	4
Zanoszenie opłatka zwierzętom do obory	2
Wspólne granie kolęd na skrzypcach	2
Wkładanie sianka lub owsa pod obrus	2
Dodatkowo:	
Zakładanie strojów regionalnych podczas świąt	15
Udział w procesji Bożego Ciała	10
Wspólna modlitwa	9
Palenie ognisk w Zielone Świątki	4
Święcenie ziół w święto Matki Boskiej Zielnej oraz wieszanie ich nad drzwiami domu	4
Przynoszenie owsa do kościoła w święto św. Szczepana, a następnie używanie go do wysiewu	1

Źródło: badania własne

Oto przykładowa odpowiedź jednej z matek:

W naszym domu kultywuje się tradycje świąteczne, m.in.: robimy kwiaty z bibuły, którymi zdobimy palmę niesioną przez dzieci w Niedzielę Palmową; ręcznie malujemy pisanki; święcimy pokarm w Wielką Sobotę, kiedy to dzieci noszą w swoich koszykach przygotowane wcześniej pisanki; wspólnie uczestniczymy w porannej Mszy Świętej rezurekcyjnej, a po mszy jemy uroczyste śniadanie, dzieląc się poświęconym pokarmem, a w poniedziałek wielkanocny symbolicznie polewamy się wodą. Jeśli cho-

dzi o Wigilię Bożego Narodzenia staramy się nie kłócić, nie karcić dzieci, a i one starają się być grzeczne, aby przez cały rok było podobnie. Od samego rana wszyscy wspólnie ubieramy choinkę, a następnie przygotowujemy potrawy wigilijne. Głowa rodziny dba również o to, aby na stole znalazł się owies, a pod stołem sianko. Po wieczerzy klękamy do wspólnej modlitwy, a także dzielimy się opłatkiem, składając sobie życzenia. Następnie śpiewamy kolędy przy choince, a o północy uczestniczymy w pastercie. Tradycją jest też przynoszenie do kościoła w święto św. Szczepana owsa, a gdy już zostanie poświęcony, używamy go do wysiewu.

Drugie pytanie dotyczyło uczestnictwa dzieci w zajęciach dodatkowych związanych z edukacją regionalną. 16 rodziców deklaruje uczestnictwo swoich dzieci w dodatkowych zajęciach związanych z dziedzictwem kulturowym regionu, natomiast 4 odpowiedziało, że ich dziecko nie bierze udziału w dodatkowych zajęciach. Do najczęstszych odpowiedzi należą: przynależność dziecka do zespołu regionalnego „Mali Ochotni”, gra na skrzypcach, udział w konkursach plastycznych związanych z regionem, a także w konkursach recytowania gwarą. Rodzice wymieniali też takie dodatkowe zajęcia, jak: rzeźbiarstwo, malowanie na szkle, zajęcia z wyszywania/haftowania. Oto wybrane wypowiedzi rodziców:

Tak. Moje dzieci należą do zespołu regionalnego „Mali Ochotni”, gdzie poznają kulturę regionalną, uczą się tańca góralskiego oraz gry na skrzypcach. Ponadto córki często biorą udział w konkursach plastycznych związanych z regionem, a także w konkursach recytowania gwarą.

W naszej miejscowości jest wiele możliwości uczestniczenia w zajęciach charakterystycznych dla naszego regionu. Głównymi zajęciami, w których uczestniczy moja córka są: udział w zespole regionalnym „Mali Ochotni”, malowanie na szkle oraz rzeźbiarstwo, które organizuje nasz Wiejski Ośrodek Kultury jako „Warsztaty Ginących Zawodów”.

Oczywiście, mój syn uczy się grać na skrzypcach, gra również w zespole regionalnym „Mali Ochotni”, a wieczorami lub przy większych uroczystościach gram wspólnie z synem przygrywki góralskie, a w okresie świąt Bożego Narodzenia gramy kolędy.

Na podstawie zebranych informacji mogę stwierdzić, że liczba dzieci uczestniczących w zajęciach dodatkowych związanych z edu-

kacją regionalną jest bardzo wysoka. Rodzice, posyłając dzieci na takie zajęcia, wyrażają chęć ich uczestnictwa w życiu społeczności lokalnej, a także potrzebę podtrzymywania tradycji rodzinnych oraz pogłębienia wiedzy o regionie.

Kolejne pytanie dotyczyło wycieczek pieszych lub wyjazdów po regionie/okolicy. Wszystkie badane osoby jeżdżą lub chodzą na wycieczki po regionie lub do pobliskich miejscowości. Opracowane odpowiedzi rodziców przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Miejsca, do których podróżują/spacerują badane rodziny

Nazwa miejsca	Liczba wskazań
Gorc	17
Turbacz	17
Lubań	17
Studzionki	16
Pobliskie potoki (Forendówki, Jamne, Jaszczce, Młynne, Gorcowe)	14
„Pańska Przehybka” – pomnik amerykańskiego bombowca	12
Pieniny	11
Tatry	10
Muzea Parków Narodowych	8
Pobliskie sanktuaria i kościoły	7
Skanseny	5

Źródło: badania własne

Przytoczę wypowiedź jednego z ojców:

My w rodzinie jesteśmy pasjonatami przyrody, pasjonatami regionu. Odkąd pamiętam jest to naszą pasją, dlatego też wycieczki po najbliższej okolicy odbywają się w naszej rodzinie bardzo często. Pieszko odwiedzamy pobliskie potoki, np. Forendówki, Jamne, Młynne, Gorcowe. Nie zliczyłbym, ile razy tam chodziliśmy na rodzinne wędrówki. Na Gorcu, Turbacz i Lubaniu również bywamy z dziećmi przynajmniej raz w roku. Odwiedzamy też często pomnik amerykańskiego bombowca pod przełęczą „Pańska Przehybka”. Lubimy podróżować do muzeów, skansenów i odwiedzać okoliczne kościoły.

Następne pytanie zadane rodzicom dotyczyło imprez i uroczystości związanych z kulturą regionu, a także uczestnictwa w tych wydarzeniach. Każdy z rodziców wymienił co najmniej trzy takie wydarzenia, deklarując przy tym swoje uczestnictwo w nich. Najwięcej rodziców (19) wymieniło „Watrę Ochotnicką” jako imprezę charakterystyczną dla regionu. Oto przykładowa odpowiedź ojca jednego z uczniów klasy III:

Oczywiście, w Ochotnicy odbywają się takie imprezy. Należy podkreślić, że to z inicjatywy mieszkańców Ochotnicy wyszedł projekt budowy szlaku kultury wołoskiej. Uważam, że Ochotnica to jedyna wieś na Podhalu, która szczyli się swoim rodowodem związanym z najgłębszą kulturą góralską, jaką jest kultura wołoska – kultura naszych przodków. Wołosi to lud pasterski, który przywędrował do nas – do Ochotnicy. Dlatego też, staramy się promować ten szlak kultury wołoskiej. Innymi imprezami są chociażby zbliżająca się majówka na Studzionkach poświęcona spotkaniom twórców ludowych na łuku Karpat (ma to związek z wędrownką ludu wołoskiego łukiem Karpat). Impreza ta przypomina nam o zwyczajach, ubiorze, pieśniach, tradycjach i wszystkim tym, czym górale mogą się szczyścić. Jak najbardziej wpisuje się tu również nasza impreza „Watra Ochotnicka”, która również promuje naszą głęboką kulturę związaną z pasterstwem i zwyczajach na bacówkach.

Inne przykładowe odpowiedzi rodziców:

W naszej miejscowości jest kilka stałych imprez w ciągu roku związanych z kulturą, są to:

- Oplątek Związku Podhalan,*
- „Gorczańskie Kośby” – festyn,*
- „Watra Ochotnicka”.*

Czasem też inne festyny okolicznościowe, w których wraz z dziećmi bierzemy udział. Dzień 11 listopada również uroczystość jest obchodzony w naszej miejscowości.

W naszej miejscowości co roku organizowane są imprezy regionalne, bardzo chętnie bierzemy w nich udział, ponieważ co roku zaskakują nas czymś nowym. Do najbardziej znanych należą: Watra Ochotnicka, Gorczańskie Kośby, Spotkanie Twórców Ludowych na Studzionkach, Spotkanie z Gorcami. Myślę, że do takich uroczystości możemy zaliczyć także odpust parafialny, który odbywa się u nas 15 sierpnia. Święcimy wtedy ziola, które zbieramy na swoich polach i składamy w podzięce za uro-

dzaj. Wtedy też znaczna większość mieszkańców ubiera stroje góralskie i uczestniczy w uroczystej procesji. W udział w procesji angażują się bardzo dzieci, które noszą m.in. feretrony, śpiewają i grają na skrzypkach.

Analizując powyższe wypowiedzi, można stwierdzić, że imprez i uroczystości regionalnych, które odbywają się w Ochotnicy, jest całkiem sporo. Mieszkańcy chętnie angażują się w działania związane z organizacją uroczystości, a także licznie w tych uroczystościach biorą udział. W ten sposób poszerzają wiedzę dzieci, a także turystów na temat regionu.

Piąte pytanie skierowane do rodziców było dwuczłonowe i brzmiało: *Czy utożsamia się Pan/i z miejscem zamieszkania poprzez np. noszenie stroju góralskiego, używanie gwary? Czy przekazujecie Państwo te tradycje dzieciom?* 15 rodziców stwierdziło, że cała rodzina posiada stroje góralskie i zakłada je podczas ważnych świąt i uroczystości. 4 rozmówców odpowiedziało, że strój posiadają tylko rodzice, natomiast dzieci nie, a tylko jeden rodzic odpowiedział, że nie posiada w domu stroju góralskiego. Większość rodziców (13 osób) używa gwary, ale tylko w domu, natomiast 7 respondentów odpowiedziało, że używa gwary na co dzień (w domu i w kontaktach z innymi mieszkańcami).

Oto kilka odpowiedzi rodziców na zadane powyżej pytanie:

Oczywiście posiadamy tradycyjne stroje góralskie, które zakładamy zwykle podczas większych świąt kościelnych oraz ważnych wydarzeń w miejscowości. Moja córka uwielbia nosić strój góralski i podkreśla to, że jest góralką.

Jak najbardziej tak, stroje góralskie zakładamy zarówno my, jak i dzieci podczas różnych uroczystości, np. Boże Narodzenie, Wielkanoc, Boże Ciało, odpust parafialny itp. Gwary używamy, ale raczej tylko w domu.

Tak, to mogę powiedzieć z całą otwartością. Ja nigdy się nie wstydziłem i nie wstydzę stroju góralskiego. Cała moja rodzina chętnie nosi strój góralski, zakładamy go odświętnie, przy większych uroczystościach. W domu rozmawia się w języku gwarowym, ale również w rozmowach z sąsiadami i najbliższą społecznością używamy gwary.

Stroje góralskie posiadam tylko ja i mój mąż, ale wkrótce też planujemy zakupić je naszym dzieciom. Podczas ważnych uroczystości staramy się

jednak, aby cała rodzina była ubrana w odświętny strój góralski, dlatego też czasem pożyczamy stroje dla dzieci od życzliwych sąsiadów lub rodziny. Gwary używamy, ale przeważnie tylko w domu.



Fot. 1. Rodziny podczas uroczystości Pierwszej Komunii Świętej, rok 2014

Źródło: Archiwum domowe autorki

Poprzez noszenie strojów góralskich, a także używanie gwary mieszkańcy identyfikują się ze swoim regionem, podkreślają przynależność do niego. Widać, że troszczą się o to, aby podtrzymywać tradycje związane z ubiorem i gwarą. Nawet jeśli nie posiadają w domu strojów góralskich dla swoich dzieci, to starają się je pożyczyć, jeśli zajdzie taka potrzeba. Mieszkańcy nie wstydzą się zakładać strojów góralskich, wręcz przeciwnie – można powiedzieć, że szcycą się nimi i z dumą noszą je przy większych uroczystościach.

Następne pytanie zadawane rodzicom również było dwuczłonowe i brzmiało: *Jak często rozmawia się w Państwa rodzinie o historii, tradycji i kulturze regionu? W jakich okolicznościach?*

O historii, tradycji i kulturze regionu mieszkańcy rozmawiają najczęściej podczas różnych świąt religijnych. Taką odpowiedź po-

dało 18 rodziców. Często też rozmowy takie prowadzone są podczas wycieczek po okolicy. Część rodziców (8) rozmawia na ten temat z dziećmi podczas różnych sytuacji życia codziennego, a także w trakcie spotkań rodzinnych. Badani odpowiadali również, że rozmowy takie prowadzą podczas prac w polu oraz w trakcie uroczystości państwowych.

Oto wybrane odpowiedzi rodziców na powyższe pytanie:

W domu często mówi się o kulturze, tradycji, najczęściej opowiada się to dzieciom w różnych sytuacjach życia codziennego, np. podczas robienia obiadu babcia zaczyna opowiadać „a kiedyś to górale robili w taki, a taki sposób...”. O tradycji i kulturze rozmawiamy również przy okazji świąt, a także w różne dni związane z imieniem świętych, gdyż górale mają związane z tym przysłowia i przestrogi, które tradycja nakazuje przestrzegać.

W naszej rodzinie często poruszamy tematy historii naszego regionu, zwłaszcza kiedy zbliża się jakaś istotna rocznica związana bezpośrednio z naszą miejscowością. Chętnie słuchamy opowieści naszych babć i dziadków, posiadamy również książki historyczne, biografie itp. związane z historią i tradycją naszego regionu.

U nas w domu o historii i tradycji regionu mówiło się już od kołycki. Nasi dziadkowie przekazywali nam taką wiedzę, a teraz my przekazujemy ją naszym dzieciom. Ja, jako mały chłopiec pamiętam taką niepisaną historię związaną z drugą wojną światową (nigdy się jej nie wypowiadało na zewnątrz, ale w domu ją się mocno komentowało). Związana była z działalnością partyzancką i z działalnością oddziałów na terenie Ochotnicy. Z moim synem o tradycjach i zwyczajach regionalnych rozmawiamy najczęściej podczas wykonywania różnych czynności domowych, a także w lecie podczas prac w polu, w których syn już nam pomaga.

Na podstawie zebranych informacji można stwierdzić, że tradycje w Ochotnicy są wciąż żywe. Mieszkańcy dosyć często rozmawiają o historii i kulturze regionu. Informacje zdobyte od swoich dziadków przekazują swoim dzieciom.

Kolejne pytanie dotyczyło współpracy rodziców ze szkołą, np. przy organizacji konkursów, wycieczek regionalnych lub innych wydarzeń. Ponad połowa rodziców (12 osób) deklaruje swoją pomoc i zaangażowanie, natomiast 8 rodziców raczej nie angażuje się w takie przygotowania.

Przytoczę teraz odpowiedzi rodziców angażujących się w pomoc w przygotowaniach konkursów, przedstawień, wycieczek:

Tak, jako rodzic staram się, aby moje dziecko, które bierze udział w konkursie, wypadło dobrze, więc w domu ćwiczę z dzieckiem czy to tekst, czy np. zachowanie postaci, którą dziecko ma odegrać, czasem także wyciągam stroje potrzebne do odegrania jakiegoś szkolnego przedstawienia. Co do wycieczek, to jeżeli zachodzi potrzeba, to biorę w nich udział jako opiekun.

Tak, staram się angażować w taką pomoc. Zdarzyło się, że pełniłam funkcję opiekuna na wycieczce. Kilka razy zaproponowałam również miejsca, do których mogłaby się udać klasa wraz z nauczycielką. Wykonuję także wraz z dziećmi ozdoby bożonarodzeniowe, które potem sprzedawane są na kiermaszu świątecznym.

Z powyższych odpowiedzi i zebranych informacji wynika, że pomoc rodziców dotyczy najczęściej organizacji przedstawień szkolnych (np. szycie strojów potrzebnych w odegraniu konkretnej roli), wycieczek (pełnienie funkcji opiekuna przez niektórych rodziców), a także innych atrakcji dla dzieci (np. kulię).

Następnie zadałam rodzicom pytanie: *Skąd Państwa dziecko czerpie wiedzę na temat regionu?* Z udzielonych odpowiedzi wynika, że dzieci najczęściej o historii i tradycjach swojego regionu dowiadują się od swoich rodziców, dziadków, a także podczas wycieczek po okolicy. Rodzice uważają, że ich dziecko wiele dowiaduje się o kulturze swojego regionu, uczestnicząc w dodatkowych zajęciach (np. tańce góralskie, gra na skrzypcach, rzeźbiarstwo). W szkole również dzieci wzbogacają swoją wiedzę o treści dotyczące regionu. Ponad połowa rodziców (12 osób) jako źródło wiedzy wymieniła imprezy regionalne, lekturę kwartalników regionalnych, w których zawarte są najważniejsze informacje z życia gminy, wiersze i inne utwory mieszkańców oraz wiele innych ciekawych informacji. Część rodziców wymieniła również jako źródło wiedzy wystawy regionalne, zdjęcia archiwalne oraz internet.

Oto kilka przykładowych odpowiedzi, które uzyskałam od rodziców:

Moje dzieci mają codziennie do czynienia z tradycją regionalną czy to w domu, czy w szkole. Dodatkowo na zajęciach regionalnych, na spo-

tkaniach w ośrodku kultury. W każdym z tych miejsc w jakimś stopniu zdobywają wiedzę na temat regionu, w którym mieszkają. Moje dzieci również chętnie czytają książki, uczą się wierszy gwarowych, a następnie opowiadają o historii i tradycjach regionu.

Najczęściej mogą dowiedzieć się od swojej babci, która bardzo chętnie im o tym opowiada, ale również ze wspólnych wycieczek po okolicy. Swoją wiedzę poszerzają również w zespole regionalnym, a także w szkole.

Dzieci wiedzę najczęściej czerpią z domu, od nas – rodziców, ale także od dziadków. Moje dzieci w ogóle interesują się historią swojego regionu, chętnie czytają nasze ochotnicze kwartalniki, lubią uczęszczać na festyny / imprezy regionalne, na których również mogą dowiedzieć się czegoś nowego o tradycjach i kulturze regionu. A tak to... w szkole też dowiadują się ciekawych rzeczy o regionie.

Ostatnie pytanie dotyczyło oceny wiedzy dziecka na temat swojego regionu. Połowa rodziców (10 osób) odpowiedziała, że wiedza ich dzieci na temat regionu jest bardzo dobra, według 4 rodziców wiedza ich dzieci jest dobra, 4 rodziców uważa, że wiedza ich dzieci jest wystarczająca, a 2 osoby oceniają wiedzę swoich dzieci jako niską, argumentując ją młodym wiekiem dzieci.

Oto kilka odpowiedzi uzyskanych od rodziców:

Uważam, że nasze dzieci mają bardzo dużą wiedzę na temat regionu. Mimo młodego wieku biorą udział w wielu wydarzeniach regionalnych typu konkursy, przedstawienia, festyny.

Uważam, że wiedza mojego dziecka jest dosyć duża. W skali od 1 do 10 mógłbym ją ocenić na 9. Staramy się, aby cały czas pogłębiać tę wiedzę i przekazywać ważne dla nas wartości dziecku. Stwierdzam, że na razie nam się to udaje.

Uważam, że wiedza mojego dziecka na temat znajomości swojego regionu jest bardzo dobra. Wraz z żoną staramy się pogłębiać wiedzę dziecka i kultywować tradycje związane z regionem.

Wiedza mojego dziecka jest jeszcze niska, ale to ze względu na jego młody wiek.

Większość rodziców (18 badanych) uważa, że wiedza ich dziecka, mimo młodego wieku, jest bardzo dobra, dobra lub wystarczająca.

Zakończenie

Wyniki badań wykazały, że wychowanie w duchu edukacji regionalnej jest procesem trwającym przez całe życie. Aby przyniosło ono oczekiwane rezultaty, musi zachodzić współpraca pomiędzy rodzicami, nauczycielami i dziećmi. Badani rodzice są świadomi roli, jaką odgrywają w tym procesie, i starają się jak najlepiej przekazywać wiedzę na temat historii i tradycji regionalnych. Świadczy o tym chociażby pielęgnowanie tradycji podczas różnych uroczystości, a także uczestnictwo sporej liczby dzieci w dodatkowych zajęciach związanych z kulturą regionu. W realizacji założeń edukacji regionalnej ważne jest wyjście poza mury szkoły czy domu i umożliwienie dziecku bezpośredniego kontaktu z otoczeniem. Należy zatem organizować jak najwięcej wycieczek mających na celu poznanie najbliższej okolicy.

Edukacja regionalna odgrywa istotną rolę w procesie kształtowania tożsamości narodowej i kulturowej dziecka. Daje mu poczucie zakorzenienia, wiąże ze wspólnotą lokalną, rozbudza ciekawość poznawczą dziecka innymi kulturami.

Literatura

- MEN, 2000, *O edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie*, Biblioteczka Reformy 24, Warszawa.
- Nikitorowicz J. 2009, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Zellma A. 2000, *Edukacja regionalna*, „Wychowawca”, nr 10.
- Zellma A. 2001, *Szkoła i dom w edukacji regionalnej*, „Edukacja i Dialog”, nr 6.

Anna Szkolak-Stępień

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Świetlica szkolna jako przestrzeń aktywności poznawczej i działaniowej uczniów

Streszczenie

Celem artykułu jest udowodnienie wartości świetlic szkolnych dla wszechstronnego rozwoju dzieci. Świetlica szkolna uzupełnia pracę wychowawczą i edukacyjną szkoły, sprzyja racjonalnemu wypoczynkowi, przyczynia się do rozwoju indywidualnych zamiłowań i uzdolnień oraz stwarza warunki do społecznego działania. Jest to miejsce szczególne dla uczniów, pracujących w nich wychowawców i dla samej szkoły.

Słowa kluczowe: świetlica szkolna, przestrzeń aktywności poznawczej, przestrzeń aktywności działaniowej

The Common Room as a Space for Cognitive and Behavioral Activity for Pupils

Abstract

The aim of an article is to prove the value of common rooms for the comprehensive development of children. Common room complements the educational work of the school, promotes rational rest, contributes to the development of individual passion and ability and creates conditions for social action. This is a special place for pupils, teachers, and the school itself.

Keywords: common room, space for cognitive activity, space for behavioral activity

Wstęp

Świetlice szkolne to placówki o specyficznym charakterze – zastępują dom, organizują czas wolny, wychowują, edukują, zapewniają przestrzeń aktywności poznawczej i działaniowej dzieci. Pełnią znaczącą rolę w rozwoju swoich podopiecznych, pomagają pielęgnować zdolności i talenty, zastępują bliskość i ciepło rodzinnego domu. Dzięki nim rodzice mogą bez przeszkód pracować zawodowo, wiedząc, że ich pociechy mają znakomitą opiekę. Jednocześnie świetlice szkolne są miejscem zupełnie niedocenianym, drugorzędnym, traktowanym jako „przechowalnia” dzieci, zapewniająca darmową opiekę; ich działalność jest pomijana w hierarchii innych zajęć. Nie dba się należycie o wyposażenie świetlic szkolnych, o liczbę uczestniczących w zajęciach dzieci, o pracujących w niej wychowawców.

Celem artykułu jest udowodnienie wartości świetlic szkolnych jako przestrzeni dla aktywności poznawczej i działaniowej dzieci. Jest to bowiem miejsce szczególne dla uczniów, dla pracujących w nich wychowawców i dla samej szkoły.

Misja świetlicy szkolnej

Według Wincentego Okonia (2007: 308–309) świetlica szkolna to

placówka opiekuńczo-wychowawcza prowadzona przez szkołę, umożliwiająca uczniom uczestniczenie w interesujących ich zajęciach oraz wykonywanie prac domowych [...]. Korzystają z niej zwłaszcza te dzieci, które w czasie wolnym od zajęć szkolnych są pozbawione opieki domowej.

Danuta Kmita (2007: 6) podkreśla, że

współczesna świetlica szkolna jako wewnątrzszkolna instytucja wychowania wspomaga i uzupełnia pracę szkoły we wszystkich jej zakresach: opieki, oddziaływań wychowawczych i dydaktycznych, jak i zabiegów terapeutycznych. W swych celach i zadaniach uwzględnia podstawowe funkcje czasu wolnego: odpoczynek (tj. regenerację sił fizycznych i psychicznych), rozrywkę, która wyzwala przyjemne emocje, oraz rozwijanie indywidualnych zdolności i zainteresowań.

Beata Przyborowska (2009: 23) zwraca uwagę na fakt, że

świetlica szkolna jest ważnym środowiskiem społecznym dziecka, ale wciąż jeszcze niedocenianym i niezauważanym. Ze względu na długi i systematyczny okres przebywania tam dzieci, stanowi istotne przedłużenie i uzupełnienie pracy wychowawczej szkoły i coraz częściej kompensuje braki wynikające z nieprawidłowego funkcjonowania dziecka w rodzinie.

Według Beaty Krajewskiej (2011: 32)

świetlice szkolne są przede wszystkim miejscem, w którym dzieci spędzają czas wolny. Do ich zadań należy stworzenie uczniom odpowiednich warunków i atmosfery sprzyjającej nauce oraz niesienie kompetentnej pomocy, a więc realizacja funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły. Działalność każdej świetlicy szkolnej polega na wychowaniu zdrowotnym, społeczno-moralnym, umysłowym, technicznym i estetycznym, a realizacja zadań opiekuńczych, wychowawczych i kształcących musi być dostosowana do możliwości psychofizycznych dzieci.

Zdaniem Danuty Adamczyk (2000: 15)

świetlica szkolna to taki neutralny teren, nie przynależny żadnej klasie, żadnemu przedmiotowi, żadnej pracowni – ale wspólny. Tutaj można spotkać się z kolegami przed lub po lekcjach, zagrać w szachy, wraz z uczniami innych klas założyć np. klub hobbyistów, pomuzykować itd. Można wyliczać jeszcze wiele zajęć, które organizuje się w świetlicach. W trakcie organizowanych zajęć świetlicowych możemy dać szansę wykazania się uczniowi słabemu w nauce, często zniechęconemu brakiem osiągnięć. Jest to możliwe, ponieważ brakuje tu obciążeń i stresów wynikających z rygorów lekcyjnych. Świetlica stanowi teren, gdzie istnieje możliwość uzyskania aprobaty i akceptacji, gdzie nie ma narzucanych norm i wymagań. Uczeń osiągający słabe wyniki w nauce może być wreszcie postrzegany jako dobry gracz w szachy, świetny dekorator, dobry dziennikarz, plastyk, muzyk, organizator imprez itp.

Autorka stawia pytanie retoryczne: „czy w czasie lekcji jest czas i możliwość do tego typu zajęć, które rozszerzają zainteresowania uczniów?” (ibidem).

Działalności świetlicy szkolnej powinny przyświecać określone cele, m.in.:

- 1) doskonalenie osobowości dziecka poprzez stworzenie warunków dla rozwoju poznawczego, społecznego, psychicznego i fizycznego;
- 2) zgodne współdziałanie z innymi;
- 3) współistnienie z przyrodą;
- 4) uczestniczenie w świecie kultury;
- 5) korzystanie z techniki i zasobów informacyjnych naszej cywilizacji (Wiśniewska-Zosiuk 2007: VII).

Do zadań świetlicy szkolnej należy inicjowanie własnej aktywności dzieci, w szczególności działania twórczego, ale również organizowanie pomocy w nauce, umożliwianie samodzielnej pracy umysłowej i kreowanie warunków do nauki, zapoznawanie dzieci z opcją zdrowego i pożytecznego organizowania czasu wolnego. Zadania świetlicy polegają też na stwarzaniu możliwości rozwoju indywidualnych zainteresowań, aktywności twórczej, współpracy z dziećmi, rodzicami i nauczycielami znajdującymi się w świetlicy, kreowaniu postaw społecznych za pomocą wytwarzania sytuacji, które sprzyjają umiejętności współzycia w grupie, jak też pomocy dzieciom w zbudowaniu poczucia własnej wartości, poczucia uznania, poczucia przydatności (Wiśniewska-Zosiuk 2007: VIII).

Nauczyciel-wychowawca – animator zajęć świetlicowych

Jak już wcześniej wspomniano, świetlica szkolna traktowana jest często jako zło konieczne dla dziecka oraz gorsza praca dla nauczyciela. Dla dziecka jest to przechowalnia, dla nauczyciela – zawodowa banicja.

Wbrew mylnym przekonaniom, prowadzenie świetlicy to wyzwanie, wymagające kompetencji, kwalifikacji i profesjonalizmu. Osoby zatrudnione w świetlicy muszą legitymować się wykształceniem pedagoga opiekuńczo-wychowawczego, a to obala stereotyp, że to praca dla byle kogo. Dobra świetlica może być cenną wizytówką szkoły (Szperlich, Lehman 2008: 145).

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 roku:

Kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela-wychowawcy w świetlicach szkolnych i nauczyciela-wychowawcy w internatach posiada osoba, która:

- 1) ukończyła studia wyższe na kierunku pedagogika w specjalności odpowiadającej prowadzonym zajęciom, na poziomie wymaganym do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły lub rodzaju placówki [...] oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub
- 2) ukończyła studia wyższe na dowolnym kierunku (specjalności), na poziomie wymaganym do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły lub rodzaju placówki [...], i studia podyplomowe z zakresu prowadzonych zajęć oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub
- 3) ma kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły, w której prowadzone są świetlica szkolna lub internat.

Nauczyciel-wychowawca w świetlicy to szczególny typ nauczyciela. Jego umiejętności, osobowość, kompetencje mają ogromny wpływ na rezultaty procesu opiekuńczo-wychowawczego, jak również możliwość całkowitej realizacji zadań, jakie wynikają z funkcji placówki (Zięba-Kołodziej, Róg 2010: 25).

Najczęściej nauczyciele-wychowawcy w świetlicy podejmują następujące działania:

- kształtują u dzieci poczucie samodzielności i samoobsługi, co wpływa na umiejętność radzenia sobie w życiu;
- rozwijają umiejętności zaspokajania potrzeb, które nie kolidują ze środowiskiem społecznym i są akceptowane;
- budują umiejętność rozumienia siebie, rozumienia innych osób, nawiązywania i utrzymywania właściwych relacji międzyludzkich;
- mobilizują do rozwoju wiary we własne siły i możliwości;
- tworzą i umacniają pozytywny wizerunek w stosunku do siebie i do innych;
- wzbogacają funkcje fizyczne i psychiczne u wychowanków;
- wspomagają rozwój dziecka, podejmując działania kompensacyjne, profilaktyczne, korekcyjne (Kieszkowska 2007: 100).

Podstawowym zadaniem zespołu dydaktycznego w świetlicy jest przygotowanie planu działalności opiekuńczo-wychowawczej. Plan pozwala uniknąć chaosu, przypadkowości, dobrowolności w podejmowaniu działań. Z kolei systematyczne i świadome wychowanie, opierające się na założeniach długoterminowych, umożliwi osiągnięcie założonych celów.

Plan umożliwia dokładne określenie co, kiedy i w jaki sposób zamierzamy zrobić. Planowanie uzależnione jest od kilku podstawowych czynników, takich jak: liczba dzieci, warunki lokalowe i wyposażenie w sprzęt, zainteresowania, potrzeby oraz możliwości dzieci. Wszystkie działania związane z planowaniem powinny być podporządkowane podstawowej zasadzie, jaką jest wszechstronny rozwój dziecka (Zięba-Kołodziej, Róg: 54).

Taki roczny plan działań jest przyjmowany na zasadzie podjęcia uchwały rady pedagogicznej, na początku danego roku szkolnego.

Roczny plan pracy oraz tematy zajęć świetlicowych, które należy odnotowywać w dzienniku zajęć wychowawczych, powinny być rozłożone na działania planowane do realizacji każdego dnia i tygodnia. Dodatkowo nauczyciel-wychowawca może prowadzić indywidualny zeszyt spostrzeżeń z uwagami na temat zachowań dzieci i problemów w pracy opiekuńczo-wychowawczej, co byłoby wyrazem jego szczególnego zaangażowania w wykonywaną pracę (Krajewska 2011: 34).

Zajęcia organizowane przez nauczyciela świetlicy szkolnej mogą być prowadzone w układzie:

- poziomym – zajęcia świetlicowe związane z hasłem tygodnia i realizowane codziennie, różnymi formami, ze zmieniającymi się grupami dzieci,
- pionowym – zajęcia powtarzające się systematycznie co tydzień, prowadzone tą samą formą, np. koło teatralne, lub związane z jedną problematyką, np. zajęcia wychowania komunikacyjnego, i skupiające tę samą grupę dzieci (Kmita 2007: 7).

Wszystkie działania wychowawcze, które zawierają się w programie wychowawczym szkoły i w programie profilaktyki, powinny otrzymać pozytywną ocenę rady rodziców, która to ustawowo posiada kompetencje do uchwalania tego rodzaju planów w porozumieniu z radą pedagogiczną (Gajewska 2011: 18–19).

Nauczyciel świetlicy szkolnej bierze na siebie odpowiedzialność za przebieg i powodzenie zajęć, stając się organizatorem aktywności poznawczej i działaniowej dzieci (por. Białek 2007: 58).

Świetlica szkolna miejscem aktywności poznawczej i działaniowej dzieci

Nauczyciel animuje zajęcia w świetlicy poprzez dobór właściwych form i metod pracy, dostosowanych do aktualnej tematyki, zainteresowań, wieku wychowanków czy warunków materialnych szkoły. Przebywanie na zajęciach w świetlicy powinno kojarzyć się pozytywnie, ponieważ – w odróżnieniu od ustawowo uregulowanego obowiązku szkolnego – obecność dziecka w świetlicy jest aktem jego woli i chęci. Spędzanie czasu wolnego w takim miejscu musi opierać się na swobodzie, zabawie i atrakcyjności.

Zabawa jest główną formą aktywności poznawczej i działaniowej dziecka. Według W. Okonia (2007: 358) zabawa to

działalność wykonywana dla przyjemności, którą sama sprawia; prócz pracy, której celem jest zmiana otaczającej rzeczywistości, i uczenia się, mającego na celu zmianę podmiotu, to trzeci podstawowy rodzaj działalności ludzkiej. Zabawa jest główną formą aktywności dzieci [...]. Według współczesnych poglądów zabawa pełni wiele różnych funkcji: umożliwiając zaspokojenie indywidualnych potrzeb i zainteresowań, jednocześnie ułatwia dziecku wchodzenie w życie społeczne, poznawanie rzeczywistości i dostosowywanie jej do własnych potrzeb.

Zabawa jest dla dziecka przyjemnością, a jednocześnie specyficzną formą uczenia się, rozwijania kompetencji, sprawności. Podczas zabawy dziecko wykorzystuje już zdobyte doświadczenia, spostrzeżenia i obserwacje, konstruuje swoją wiedzę o życiu człowieka, kształtuje sposób myślenia i działania, utrwala je i doskonali. Bawiąc się, dziecko rozwija wciąż swoje możliwości umysłowe, zdobywa informacje o świecie i o zjawiskach społecznych. „Zabawa uczy dawać, brać, dzielić się, współpracować i podporządkowywać swoją osobowość grupie, a jednocześnie służy zaspokojeniu potrzeby ekspresji i twórczości” (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża 1992: 208).

Zabawa jest naturalną potrzebą rozwojową dziecka. Jak pisze Waclaw Gniewkowski (1988: 91):

Jest ona dla niego istotną formą poznania rzeczywistości, wyzbycia się egocentrycznego poglądu na świat oraz rozwoju umiejętności współżycia w zespole. Przez stwarzanie radosnej atmosfery, czynności zabawowo-rekreacyjne likwidują dziecięce fobie, a jednocześnie dostarczają zdrowia, sił fizycznych i psychicznych, usprawniają wszelkie układy i narządy organizmu oraz wzmacniają zespoły mięśniowe, które są odpowiedzialne za prawidłową postawę ciała. Pozytywne, przyjemne emocje przeżywane w czasie gier i zabaw sprawiają, iż dziecko przejawia pełną gotowość do działania, w którym każdorazowo występują nowe elementy i nowe sytuacje.

W literaturze istnieje wiele definicji zabawy i jej form. To zjawisko ewoluowało terminologicznie wraz z rozpoznawaniem korzyści, jakie ze sobą niesie w kwestii rozwoju i relaksu. Wyróżnia się między innymi:

- zabawy konstrukcyjne (ich celem jest umiejętność budowania różnego rodzaju konstrukcji, np. domów, przy użyciu różnorodnych materiałów budowlanych);
- zabawy tematyczne, twórcze (zabawa w coś lub kogoś, wyrażanie czynności, sytuacji, zdarzeń zaobserwowanych w rzeczywistości, w postaci zabawy);
- zabawy ruchowe (angażujące najbardziej naturalne ruchy dziecka, oparte na dbale opracowanych i szczegółowo przestrzeganych zasadach);
- zabawy dydaktyczne (wymyślone przez dorosłych w celu dydaktycznym – poprzez swoje oddziaływanie mają uczyć spostrzegawczości, uwagi, pamięci, kształcenia mowy, wzbogacania wiedzy, myślenia) (por. Klim-Klimaszewska 2005).

W realizacji zabaw i gier świetlicowych powinno się zwrócić uwagę na kilka kwestii. Przede wszystkim prowadzenie gier i zabaw wymaga uprzedniego przemyślenia i przygotowania warunków, elementów realizacji. Istotną kwestią jest tu swoboda, jaką powinien czuć prowadzący i uczestniczące w zabawie dzieci. Ważna jest zasada naprzemienności – najpierw wysiłek, potem odpoczynek, najpierw koncentracja, później rozluźnienie. Wybór gier i zabaw powinien

uwzględniać wiek dzieci, jak też warunki, w jakich odbywają się zajęcia (Gniewkowski 1988: 92–93).

Jerzy Podlaski (1972: 53–54) dzieli zajęcia w świetlicy na zajęcia rozwijające horyzonty umysłowe dziecka, zajęcia praktyczno-techniczne, zajęcia artystyczne i elementy wychowania fizycznego i sportu. Wśród zajęć rozwijających horyzonty umysłowe znajdują się takie działania, jak: czytelnictwo, opowiadanie baśni i bajek, słuchanie programów radiowych, oglądanie filmów i telewizji (współcześnie należy dodać korzystanie z nowych technologii edukacyjnych, np. programów komputerowych, aplikacji, prezentacji multimedialnych, tablic interaktywnych), inne formy rozrywek umysłowych, wycieczki przyrodnicze, krajoznawcze. Do zajęć praktyczno-technicznych autor zalicza wszelkiego rodzaju prace ręczne (np. wyszywanie, zdobienie, haftowanie), majsterkowanie, zajęcia przysposabiające do udziału w gospodarstwie domowym. Wśród zajęć artystycznych wyróżnia zajęcia plastyczne, umuzykalnianie, formy teatralne. Elementy wychowania fizycznego i sportu obejmują z kolei gry ruchowe, zabawy, gry zręcznościowe, zabawy na świeżym powietrzu.

Marian Rosiński (1997) wymienia dziesięć form i metod pracy w świetlicy. Zalicza do nich zajęcia dydaktyczne, do których włączyć można odrabianie lekcji, ciche lub głośne czytanie, dyskusje, pogadanki, opowiadania, ale również gry i zabawy umysłowe, takie jak zagadki, łamigłówki, szarady, rebusy, kalambury, wierszyki, krzyżówki. Rozwijają one spostrzeganie, myślenie, koncentrację uwagi, pamięć, porównywanie. Dzięki tego typu działaniom uczestnicy doskonaliły zdobyte umiejętności i pozyskują wiedzę z różnych dziedzin. Ponadto uczą rywalizacji w duchu fair play, jak również postępowania zgodnie z ustalonymi regułami. Wśród zajęć dydaktycznych wyróżnić można też audycje telewizyjne, filmy, olimpiady czy gry i zabawy dydaktyczne. Formą pracy w świetlicy są spacerunki, które umożliwiają dzieciom poznanie okolicy, w której żyją, ale też są świetną okazją do zebrania materiałów, które można wykorzystać przy innego rodzaju zajęciach, np. praktyczno-technicznych czy plastycznych (por. Szkolak 2016: 91–97). Ponadto wśród form pracy świetlicowej M. Rosiński wymienia gry i zabawy świetlicowe, zajęcia praktyczno-techniczne, majsterkowanie, zajęcia plastyczne, artystyczne, umuzykalniające, czytelnicze, gry i zabawy ruchowe. Te ostatnie posiadają duże walory kształcące i poznawcze, bowiem pod-

czas tego typu działań występuje stałe napięcie wzrokowe, słuchowe i działanie manualne. Takie zabawy i gry kształtują u dzieci umiejętność orientacji przestrzennej, poczucia czasu, wysiłku, jak również umiejętności przekazywania wiadomości. Służą też doskonaleniu samodyscypliny i współpracy w zespole.

Magdalena Linke (2017) również akcentuje bardzo ważną rolę, jaką spełniają gry i zabawy ruchowe. Pełnią one funkcję bodźca fizycznego, dzięki któremu uwydatnia się praca wielu układów i narządów, np. układu ruchowego, układu krążenia, układu oddychania. Podczas zabaw i gier ruchowych usprawnia się przemiana materii, poprawiają się umiejętności ruchowe, jak również kształtują się cechy motoryki – siła, zręczność, sprawność, wytrzymałość. Takim działaniom towarzyszy również ogromna dawka emocji, nasiąkniętych radością, zadowoleniem, co sprzyja potrzebie odpoczynku i odprężenia. Gry i zabawy ruchowe mają też wpływ na rozwój umysłowy dzieci i kształtowanie się ich osobowości, charakteru, siły woli. Taka forma działania pozwala rozwijać wrażenia, czy spostrzegawczości, bystrości w pojmowaniu zjawisk i sytuacji, logicznego myślenia, uczy dostrzegać otaczające dziecko przedmioty, ich wzajemne powiązania. Gry i zabawy ruchowe determinują rozwój pamięci, wyobraźni, kształtują u dzieci takie cechy charakteru, jak pomysłowość, śmiałość, samodzielność, sztuka panowania nad sobą.

Warto wyeksponować również znaczenie świetlicowych zajęć praktyczno-technicznych, do których zalicza się wszelkie prace ręczne, szczególnie te związane z przysposabianiem do udziału w gospodarstwie domowym. Prace ręczne są przejawem twórczego i aktywnego działania dzieci. Dzięki nim uczestnicy mogą rozwijać swoje zdolności manualne, doskonalić zmysły wzroku i dotyku, rozwijać spostrzegawczość, myślenie, wyobraźnię. Samodzielna praca uczy dzieci wiary we własne siły i możliwości, kształci potrzebę staranności i dokładności, uczy cierpliwości, organizacji i planowania pracy (Podlaski 1972: 79–80).

Także zajęcia plastyczne są kluczową formą dziecięcej twórczości. Umożliwiają uczestnikom poznanie, odczuwanie i przeżywanie piękna świata, rozbudzają zainteresowania, wrażliwość na sztukę. Zajęcia plastyczne rozwijają procesy poznawcze, spostrzegawczość, wyobraźnię, ćwiczą sprawność manualną. Zajęcia artystyczne są realizowane głównie za pomocą żywego słowa i form teatralnych. Tego

typu zajęcia mieszczą się w zakresie wychowania estetycznego, ich misją jest zbliżenie uczestników ze sztuką, uczenie dzieci aktywnego udziału w kulturze, kształtowanie postaw moralnych. Z kolei zajęcia umuzykalniające ćwiczą w dzieciach pewność siebie, zdolność do pracy zespołowej, rozwój fizyczny i umiejętności manualne (Zięba-Kołodziej, Róg 2010: 111–113).

Ważnym elementem zajęć w świetlicy są też zajęcia czytelnicze. Wpływają one na rozwój osobowości i wrażliwości dziecka; dzięki obcowaniu z literaturą ma ono możliwość uczestnictwa w świecie kultury i sztuki. Czytelnictwo zwiększa zasób słownictwa, kształtuje wyobraźnię, wpływa na rozwój intelektualny, emocjonalny. Rozwija zainteresowania, uczy spędzania czasu wolnego pożytecznie i kulturalnie (Zięba-Kołodziej, Róg 2010: 113).

Prawidłowo funkcjonująca świetlica stwarza możliwości rekreacji dzieci, zaspokaja głód ruchu, pobudza zainteresowania, skłania do wartościowego spędzania czasu wolnego, ujawnia zdolności i zamiłowania dzieci. W czasie pobytu w świetlicy uczeń znajduje czas na rozrywkę, na odrobienie pracy domowej, zabawę na świeżym powietrzu, na czynności higieniczne i posiłki, a także na zajęcia wynikające z programu świetlicy, zapewniające aktywność poznawczą i działaniową.

Zakończenie

Za wychowanie dzieci i młodzieży odpowiedzialne jest całe społeczeństwo, ale w szczególności rodzina i szkoła, które powinny ze sobą ściśle współpracować. W środowisku szkolnym istotne miejsce zajmuje świetlica, w której dzieci spędzają czas przed zajęciami i po zajęciach dydaktycznych. Świetlica szkolna spełnia wiele funkcji, a swą działalność opiera na różnych metodach i formach pracy.

Świetlica szkolna uzupełnia więc pracę wychowawczą i edukacyjną szkoły, sprzyja racjonalnemu wypoczynkowi, przyczynia się do rozwoju indywidualnych zamiłowań i uzdolnień oraz stwarza warunki do społecznego działania. Nie można jednak zapominać, że jest przede wszystkim miejscem zabaw dla dzieci. W atmosferze swobod-

nego poznawania i działania każdemu dziecku, niezależnie od jego możliwości i uzdolnień, zapewnia szansę na wszechstronny rozwój.

Bibliografia

- Adamczyk D. 2000, *Świetlica – miejsce zapomniane*, „Wychowanie na Co Dzień”, nr 12, s. 15.
- Białek M. 2007, *Szanse i możliwości świetlicy w realizacji programu opiekuńczo-wychowawczego szkoły*, [w:] *Niektóre obszary pracy opiekuńczo-wychowawczej i edukacyjnej szkoły oraz środowiska lokalnego*, T. Wilk (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 53–67.
- Gajewska G. 2011, *Teoretyczno-metodyczne aspekty opieki i wychowania w świetlicy: scenariusze spotkań, programy*, Pracownia Edukacyjno-Konsultacyjno-Wydawnicza „Gaja”, Zielona Góra.
- Gniewkowski W. 1988, *Zabawy i gry ruchowe w świetlicy*, [w:] *Świetlica szkolna szansą do wykorzystania*, M. Pietkiewicz (red.), WSiP, Warszawa, s. 89–95.
- Kieszkowska A. 2007, *Współczesna rola pedagoga*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Pedagogiki”, nr 1, s. 96–104.
- Klim-Klimaszewska A. 2005, *Pedagogika przedszkolna*, PIW, Warszawa.
- Kmita D. 2007, *Rozwój świetlic szkolnych*, „Wychowawca”, nr 3, s. 5–7.
- Krajewska B. 2011, *Standardy funkcjonowania świetlic szkolnych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 2, s. 31–36.
- Linke M., *Wychowawcze i kształcące wartości zabaw i gier ruchowych w świetlicy szkolnej*, <http://szkolnictwo.pl/index.php?id=PVO300> (dostęp: 9.11.2017).
- Okoń W. 2007, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Podlaski J. 1972, *Formy i metody pracy świetlicowej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G. 1992, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa.
- Przyborowska B. 2009, *Świetlice – zaniedbany i niszczonej obszar opieki szkolnej?*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 3, s. 23–28.
- Rosiński M. 1997, *Organizacja pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicach*, Oficyna Wydawnicza Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego, Szczecin.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli,

- Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 24 sierpnia 2017, poz. 1575, § 24, s. 10.
- Szkolak A. 2016, *Rola nauczyciela wczesnej edukacji w propagowaniu wycieczek szkolnych [w:] Sześciolatek w roli ucznia*, M. Kwaśniewska, J. Lenzion (red.), Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce.
- Szperlich E., Lehman M. 2008, *Refleksje świetlicowe*, „Psychologia w Szkole”, nr 3, s. 145–148.
- Wiśniewska-Zosiuk E. 2007, *Koncepcja pracy świetlicy szkolnej*, „Wychowanie na Co Dzień”, nr 7–8, s. VII–VIII.
- Zięba-Kołodziej B., Róg A. 2010, *...żeby świetlica nie była przechowalnią. Wskazówki organizacyjno-metodyczne*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce.

Bożena Pawlak

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

O regulacjach i interpretacjach relacji nauczycieli i rodziców w edukacji dziecka

Streszczenie

Minione dwudziestolecie to okres wielu zmian w polskiej oświacie, w tym także w relacji nauczycieli i rodziców, będącej jednym z czynników warunkujących efektywne poznawanie i działanie edukacyjne dziecka. W artykule podjęto próbę analizy prawnych uwarunkowań relacji przedstawicieli domu rodzinnego i placówki edukacyjnej. Doświadczenia minionych lat dowodzą, że model edukacji uwzględniający podmiotowe i partnerskie relacje szkoły i domu nie jest łatwy do realizacji. I chociaż jego urzeczywistnienie nadal nie nastąpiło, to kontynuacja tego kierunku wydaje się dziś zagrożona.

Słowa kluczowe: nauczyciel, rodzice, relacje, prawo, zmiany

The Relationship of Teachers and Parents in the Child's Education

Abstract

The past two decades were a time of many changes in Polish education, including teachers and parents relationships, one of the factors that determine the child's effective cognition and learning. The paper attempts to analyze the legal conditions of relations between the representatives of the family and the educational institution. The experience of past years has shown that a model of education that includes both subjective and partner relationships between school and home is not easy to implement. Although its realization has not continued, the continuation of this direction seems to be at stake today.

Keywords: teacher, parents, relationship, law, changes

Wstęp

Minione dwudziestolecie to okres wielu zmian w polskiej oświacie, w tym także w relacji nauczycieli i rodziców, będącej jednym z czynników warunkujących efektywne poznawanie i działanie edukacyjne dziecka. W swoich rozważaniach pragnę skupić się na analizie prawnych uwarunkowań relacji przedstawicieli domu rodzinnego i placówki edukacyjnej.

Prawo

Zapisy odnośnie do relacji: szkoła/przedszkole i dom rodzinny zawarte są w różnych dokumentach. Pierwszym z nich jest Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe, która (zachowując zapisy wcześniejszych wersji ustawy) stanowi:

System oświaty zapewnia [...] wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny, [...] dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej.

Na uwagę zasługuje stwierdzenie, iż działalność placówek oświatowych ma charakter wspomagający, wobec priorytetowych aktywności i decyzji rodzicielskich. Jest to bowiem zapis, którego treści – co dostrzegam w toku własnej praktyki akademickiej – nie wszyscy nauczyciele są świadomi. A przecież w świetle polskiego prawa to rodzice ponoszą odpowiedzialność za rozwój i edukację swoich dzieci, zaś nauczyciele i wychowawcy mają ich wspierać w realizacji tego obowiązku. Taka zależność jest konsekwencją postanowień zawartych w najwyższym prawie Rzeczypospolitej Polskiej – Konstytucji, a szczególnie w następujących jej fragmentach:

- „Rodzice mają prawo do wychowywania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem”,
- „Rodzice mają prawo do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego zgodnie ze swoimi przekonaniem”,

- „Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne”.

Konstytucja stanowi również, że nauka w naszym kraju jest obowiązkowa do 18. roku życia, zaś sposób wykonywania tego obowiązku reguluje ustawa. Warto też w tym miejscu przypomnieć, że polscy rodzice mogą wybrać dla swoich dzieci edukację szkolną albo tzw. edukację domową.

W świetle dwóch najważniejszych, przytoczonych wyżej, regulacji zasadnicze dla rozwoju i edukacji dziecka rozstrzygnięcia rzeczywiście przynależą rodzicom. A czy potwierdzają to również inne dokumenty?

Ważnym aktem prawnym regulującym relacje placówek oświatowych i domu rodzinnego dziecka jest Podstawa programowa. W najnowszym Rozporządzeniu MEN z dnia 14 lutego 2017 roku, w porównaniu z wersjami wcześniejszymi podstaw, znalazło się szereg zmian. W Podstawie programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego do zadań przedszkola zaliczono, między innymi, „współdziałanie z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka”. Uważam, że zadanie to stawia przed nauczycielami nowe wyzwania. Zaliczam do nich np. podjęcie działań zmierzających do ustalenia: jakie wartości są dla rodziców istotne; które z nich umożliwiają rozwój tożsamości dziecka; jakie środowiska, organizacje i instytucje mogą być źródłem tych wartości i z którymi z nich, zdaniem rodziców, placówka przedszkolna powinna podjąć współdziałanie. Zadanie to, w mojej ocenie, nie jest łatwe, wymaga bowiem: sprawnego kierowania dyskusją, otwartości na różne stanowiska i opinie, czuwania nad poszanowaniem osoby i poglądów każdego z uczestników debaty, negocjowania, szukania kompromisów, rozstrzygnięcia kwestii spornych, formułowania wniosków itp. Zarysowana sytuacja, chociaż trudna, wydaje się jednak uwzględniać wspierający charakter działań nauczycielskich, względem priorytetowych – rodzicielskich, a zatem wpisuje się w przywołany wcześniej (z różnych dokumentów) kierunek myślenia o relacjach przedstawicieli domu i szkoły.

Wśród zadań przedszkola wymienionych w Podstawie programowej jest i takie: „kreowanie, wspólnie z wymienionymi podmiotami, sytuacji prowadzących do poznania przez dziecko wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, grupa w przedszkolu, inne dorosłe osoby, w tym starsze, oraz rozwijania zachowań wynikających z wartości możliwych do zrozumienia na tym etapie rozwoju”.

Warto zauważyć, że w tym miejscu dosyć precyzyjnie wskazano środowiska uznane, tym razem jednak przez autorów Podstawy, za źródło wartości i norm społecznych zalecanych do poznawania przez dzieci (rodzina, grupa przedszkolna, inni).

Niejasna pozostaje, moim zdaniem, kwestia wartości, których źródłem są „inne osoby dorosłe, w tym starsze”. Dookreślenie – jakie inne osoby dorosłe i jakie reprezentowane przez nie wartości staną się obiektem zainteresowania dzieci – uważam za kolejny, ważny obszar nauczycielsko-rodzicielskich uzgodnień. Zastanawia mnie też dodanie, na końcu analizowanego zapisu, uwagi zalecającej pracę z dziećmi także (oraz) nad tymi wartościami, które są dla nich zrozumiałe. Czyżby tych wcześniej wspomnianych nie musiały rozumieć?!

Do zadań placówek przedszkolnych autorzy nowej Podstawy programowej zaliczyli również „systematyczne uzupełnianie, za zgodą rodziców, realizowanych treści wychowawczych o nowe zagadnienia, wynikające z pojawienia się w otoczeniu dziecka zmian i zjawisk istotnych dla jego bezpieczeństwa i harmonijnego rozwoju”. Zapis ten obliuguje nauczycieli do negocjowania z rodzicami realizowanych treści wychowawczych, szczególnie tych, które nauczyciel chce wprowadzić, reagując na aktualne, nieplanowane sytuacje i zdarzenia. Myślę, że to kwestia ważna, ale – znowu – trudna do realizacji. Nie zawsze bowiem dorośli są w stanie przewidzieć zdarzenia generujące dziecięce pytania, problemy, emocje oraz uzgodnić i przygotować procedury, strategie mierzenia się z nimi. Uważam jednak, że będąc dziś nauczycielem – warto mieć świadomość konieczności podejmowania tego typu zagadnień w toku relacji, dyskusji z rodzicami.

Wśród warunków i sposobów realizacji Podstawy programowej dla wychowania przedszkolnego zapisano jeszcze: „Nauczyciele systematycznie informują rodziców o postępach w rozwoju ich dziecka, zachęcają do współpracy w realizacji programu wychowania przedszkolnego oraz opracowują diagnozę dojrzałości szkolnej dla tych

dzieci, które w danym roku mają rozpocząć naukę w szkole”. Porównując przywołany fragment z regulacjami zawartymi we wcześniejszej obowiązującej wersji Podstawy wychowania przedszkolnego, łatwo dostrzec, że zniknęły zapisy o nauczycielskim obowiązku zapoznawania rodziców z Podstawą programową wychowania przedszkolnego, włączania rodziców do procesu nabywania przez dzieci wiadomości i umiejętności w niej określonych oraz zachęcania rodziców do współdecydowania w sprawach przedszkola lub innej formy wychowania przedszkolnego.

Analizując nowe i dawne sformułowania można, zwrócić uwagę na czasowniki: *informują, zachęcają, opracowują* oraz *zapoznają, włączają, zachęcają*. Wszystkie one dotyczą aktywności nauczycielskiej, której obiektem są rodzice. Ci ostatni mogą zatem przyjąć postawę bierną – poddając się oddziaływaniom nauczyciela (albo to pozorując) lub też czynnie włączyć się w życie placówki (ograniczone teraz jednak do realizacji jej programu wychowania, a nie – jak dawniej – do współdecydowania o niej). Przywołana zmiana zapisów, w mojej ocenie, jest niestety krokiem w stronę ograniczania podmiotowości rodziców w placówkach przedszkolnych.

We wstępnej części Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej możemy przeczytać: „Wychowanie młodego pokolenia jest zadaniem rodziny i szkoły, która w swojej działalności musi uwzględniać wolę rodziców, ale także i państwa, do którego obowiązków należy stwarzanie właściwych warunków wychowania”. Łatwo tu dostrzec kontynuację idei zarysowanej wcześniej w Podstawie programowej wychowania przedszkolnego. Zauważyć jednak należy i to, że przywołany zapis zastąpił obecne w dawnych wersjach dokumentu sformułowanie, zaliczające do zadań szkoły „respektowanie trójpodmiotowości oddziaływań wychowawczych i kształcących: uczeń – szkoła – dom rodzinny”, a taka zmiana mnie osobiście nieco niepokoi. Mam bowiem w pamięci fakt, iż – historycznie rzecz ujmując – nie zawsze zasadniczym celem działalności placówek oświatowych w naszym kraju było służenie dzieciom, bo interesy państwowe, partyjne, narodowe bywały stawiane na pierwszym miejscu. Uważam, że nie wolno zaprzepaścić tego, co udało się w minionych dziesięcioleciach zbudować.

Do zadań szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej, zgodnie z Podstawą programową, należy: „współdziałanie z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka [...] – systematyczne uzupełnianie, za zgodą rodziców, realizowanych treści wychowawczych o nowe zagadnienia, wynikające z pojawienia się w otoczeniu dziecka zmian i zjawisk istotnych dla jego bezpieczeństwa i harmonijnego rozwoju”.

Jak widać, są to zapisy powtórzone wprost z Podstawy wychowania przedszkolnego. Więcej odniesień do relacji z rodzicami uczniów edukacji wczesnoszkolnej w analizowanym dokumencie nie ma.

Podsumowując powyższą analizę, można sformułować taką refleksję: nauczyciele mają przed sobą, w obszarze współdziałania z rodzicami wychowanków, nowe wyzwania (np. kreowanie sytuacji sprzyjających uzgadnianiu pewnych kwestii), natomiast rola rodziców sprowadzona jest przede wszystkim do wysłuchania informacji i propozycji oraz ich ewentualnego zaopiniowania. Obszar współdziałania jest ograniczony do kwestii wychowania dzieci. Warto także odnotować, że z obowiązującej dziś Podstawy programowej zniknęły zapisy o możliwościach współdecydowania rodziców w sprawach przedszkola oraz o trójpodmiotowości szkoły.

Trójpodmiotowość i partnerstwo

Trójpodmiotowość to ciekawe pojęcie. W ujęciu słownikowym termin „podmiot” oznacza osobę aktywną, uczestniczącą w czymś. Z kolei „podmiotowość” tłumaczy się jako konieczność poszanowania prawa do niezależności i odrębności każdego z partnerów interakcji (*Słownik języka polskiego PWN*). Jeśli zatem w szkole miałyby być respektowana trójpodmiotowość, to by znaczyło, że i uczeń, i nauczyciel, i rodzice mogliby (a może powinni?) być aktywni, uczestnicząc i angażując się w toczącą się w niej działalność, a ponadto każdy z podmiotów miałby zagwarantowane poszanowanie własnej autonomii i niepowtarzalności. W mojej ocenie to ważne wymagania, ale – znów – niełatwe do spełnienia.

Autorzy Ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 roku, uznając rodziców podmiotem szkolnego procesu edukacji, mieli nadzieję na to, że staną się oni rzeczywistymi współgospodarzami każdej szkoły, przedszkola. Na pytanie, czy to się udało, czy dziś rodzice są podmiotem w naszych placówkach oświatowych, ja niestety odpowiadam: nie. Świadczyć o tym może zarówno brak zaangażowania sporej rzeszy rodziców w życie placówek oświatowych, jak i przyzwolenie na ten stan ze strony kadry wielu ośrodków. Działania włączające, nawet jeśli były inicjowane (bo były i nadal są!), dotyczą jedynie marginesu całokształtu działalności przedszkola czy szkoły. Przykładem ilustrującym tę tezę mógł być następujący zapis zawarty w dawnej Podstawie wychowania przedszkolnego: „nauczyciele [...] zachęcają rodziców do współdecydowania w sprawach przedszkola lub innej formy wychowania przedszkolnego, np. wspólnie organizują wydarzenia, w których biorą udział dzieci”. Moim zdaniem współdziałanie w organizacji uroczystości nie jest przykładem współdecydowania o funkcjonowaniu placówki, a uzupełnienie głównej informacji właśnie takim przykładem spłyca jej sens i może sugerować czytelnikom dokumentu podobnie płytki kierunek myślenia. Obserwuję też, że w opiniach środowiska nauczycielskiego nadal pokutuje przekonanie o braku kompetencji pedagogicznych po stronie rodziców. Jest tak, mimo iż wszyscy zdajemy sobie sprawę z wielości źródeł informacji, jakie są dziś dostępne, z istnienia różnych dróg uczenia się oraz nabywania umiejętności i gromadzenia doświadczenia, wreszcie z dostępności bezpośredniej obserwacji i możliwości porównywania, dzięki otwarciu granic, różnych systemów edukacyjnych. Przyczyn zarysowanych tu trudności w realizacji idei trójpodmiotowości upatruję jeszcze w różnych innych obszarach, np. braku tradycji uczestnictwa polskich rodziców w procesach zinstytucjonalizowanej edukacji ich dzieci (podłożem których były także uwarunkowania historyczno-polityczne), w niewystarczającej wiedzy i świadomości – zarówno po stronie nauczycieli, jak i rodziców – na temat zmian legislacyjnych w kwestiach ich wzajemnych relacji, w wygodnictwie, a często też w celowej obronie tradycyjnego status quo. Jednakże nawet jeśli idea trójpodmiotowości jest trudna w realizacji, to nie jest to, moim zdaniem, powód, by z niej rezygnować. Ciekawe, jakie przyczyny zadecydowały o usunięciu tego pojęcia z Podstaw programowych. Warto byłoby zapytać o to autorów.

Kolejny ważny dla kontaktów szkoły i domu dokument to Wymagania państwa wobec szkół i placówek sformułowane w 2009 roku (*Wymagania państwa... 2010*). Ich zestaw, potwierdzony w 2015 roku, obejmował 12 wymagań, wśród których zapisano: „rodzice są partnerami szkoły lub placówki” (Gociłowska 2015). Aktualna wersja tego dokumentu zawiera 9 wymagań odnośnie do przedszkoli i 9 odnośnie do szkół i placówek. Wśród pierwszych, w punkcie 6, znajduje się postanowienie mówiące o tym, że rodzice są partnerami przedszkola. W charakterystyce wymagania podkreślono: „Rodzice współdecydują w sprawach przedszkola i uczestniczą w podejmowanych działaniach. W przedszkolu współpracuje się z rodzicami na rzecz rozwoju ich dzieci. Przedszkole pozyskuje i wykorzystuje opinie rodziców na temat swojej pracy”. Podobne regulacje odnoszą się do szkół: „Rodzice są partnerami szkoły lub placówki. [...] Rodzice współdecydują w sprawach szkoły lub placówki i uczestniczą w podejmowanych działaniach. Szkoła lub placówka współpracuje z rodzicami na rzecz rozwoju ich dzieci. Szkoła lub placówka pozyskuje i wykorzystuje opinie rodziców na temat swojej pracy”.

Warto zauważyć, że zadania dotyczą: współdecydowania, współpracy i ewaluacji (ta ostatnia ma charakter jednokierunkowy, bo tylko rodzice mają oceniać pracę placówek). Moim zdaniem zapisy tego dokumentu nawiązują do postanowień zasadniczych aktów prawnych, czyli Prawa oświatowego i Konstytucji, jednak istotnie różnią się od rozstrzygnięć zawartych w Podstawach programowych, w których nie ma mowy ani o współdecydowaniu rodziców w sprawach placówek, ani o ocenie działań ich pracowników i animowanej przez nich współpracy z rodzicami. Oceniam, że zapisy Wymagań państwa wobec szkół i przedszkoli są niespójne z postanowieniami Podstaw programowych.

Próżno też szukać w Podstawach programowych samego pojęcia „partnerstwo”, kolejnego już w tych rozważaniach terminu odnoszącego się do idei niełatwej w realizacji, ale idei wartościowej i według mnie najtrafniej pokazującej kierunek rozwoju relacji przedstawicieli najważniejszych dla rozwoju dziecka środowisk.

W ujęciu słownikowym partner to współuczestnik jakiegoś przedsięwzięcia, zaś partnerstwo oznacza równe traktowanie siebie nawzajem (*Słownik języka polskiego PWN*).

Alison Macbeth partnerstwo uznaje za swoistą mieszankę współzależności i autonomii, w której wzajemnym dobrem, wartością dla partnerów staje się fakt, że współpracują i wpływają na swoje działanie, honorując jednocześnie niezależność oraz prawa i obowiązki każdego z nich (por. Mendel 2000: 11). W tym ujęciu trzeba zwrócić uwagę na wymóg uznania znaczenia relacji przez uczestniczących w niej partnerów. To nowy aspekt, otwierający rozważania np. o celowości spotkań nauczycieli i rodziców. Analizując ich znaczenie, warto bowiem nie ograniczać się do eksponowania dobra dzieci, ale również akcentować korzyści osobiste dla każdej ze stron relacji (np. wymiana informacji, zderzanie poglądów, uczenie się od siebie nawzajem).

W publikacjach poświęconych partnerstwu spotkamy także związki frazeologiczne „partnerstwo wychowawcze” i „partnerstwo edukacyjne” oraz ich interesujące interpretacje.

Zdaniem Bogusława Milerskiego i Bogusława Śliwerskiego (2000: 144) partnerstwo wychowawcze to typ specyficznych relacji między trzema podmiotami: wychowankiem, wychowawcą i rodzicami, których łączy wspólny i zaakceptowany przez trzy strony cel, pozytywne nastawienie emocjonalne względem siebie, wzajemny szacunek, współdziałanie i współodpowiedzialność.

Z kolei Jolanta Karbowniczek (2016: 71) pisze:

Mając na względzie wspólnotę wzajemnego oddziaływania na siebie trzech podmiotów edukacyjnych, relacje, wzajemny dialog, interakcje, negocjacje, solidarność, eksternalizację interpersonalną, aktywność wychowawczo-dydaktyczną i społeczno-kulturową oraz psychokulturowe podejście do nauczania, uczenia się i wychowania jako interaktywnego procesu, można mówić o zasadzie *partnerstwa edukacyjnego*.

W przywołanych ujęciach akcentuje się partnerskie współistnienie i współdziałanie trzech podmiotów: nauczycieli, uczniów i rodziców. Tymczasem w naszych placówkach najczęściej kontakt rodziców i nauczycieli, chociaż dotyczy spraw dziecka, to zachodzi bez jego obecności, udziału. Próbę zmiany takiej praktyki spotkałam w jednej z krakowskich szkół niepublicznych. W analizie postępów ucznia uczestniczą tam: nauczyciel, obydwój rodziców oraz dziecko. Uważam, że to ciekawa inicjatywa, warta kontynuacji i obserwacji, ale równocześnie mam świadomość, że dla wielu – niemożliwa teraz do upowszechnienia.

Maria Mendel (2000: 6–7) powiązała łacińskie słowo *pars* – oznaczające część, ze słowem *partner*, czyli osobą składającą się na pewną całość, stanowiącą jej element, i stwierdziła, że „aby części naprawdę tworzyły całość, muszą do siebie pasować, być jakieś. W partnerstwie, które opiera się na uczestnictwie we wspólnym działaniu, cechy partnerów dotyczyć będą tego, co robią (i czego nie robią), podejmując coś razem”. Moim zdaniem partnerską relację rodziców i nauczycieli w procesie edukacji dziecka warunkują: kontakty i możliwość ich inicjowania przez każdą ze stron; wymiana informacji i wymiana znaczeń, czyli precyzowanie i interpretowanie własnego pojmowania istotnych dla przebiegu procesu edukacji elementów i warunków; wspólne działanie ukierunkowane na realizację razem wypracowanych celów, wynikających z uzgodnionej hierarchii wartości; otwartość na wzajemność wpływu i obopólne ubogacanie; empatia w relacji; odpowiedzialność każdej ze stron i wzajemny szacunek.

Zakończenie

W toku moich rozważań starałam się wykazać, że mam świadomość trudności, jakie niosą ze sobą podmiotowe i partnerskie relacje szkoły i domu. I chociaż wkrótce minie 20 lat od czasu „zadania” placówkom oświatowym opisywanego przez te pojęcia modelu relacji, jego urzeczywistnienie nadal nie nastąpiło, a kontynuacja tego kierunku wcale nie wydaje się taka pewna.

Literatura

- Karbowniczek J. 2016, *Zasada partnerstwa edukacyjnego w edukacji wczesnoszkolnej*, „Artykuły Naukowe”, nr 2, s. 71–84.
- Konstytucja RP, <http://konstytucjarp24.pl/1/wolnosc-i-prawa-ekonomiczne-socjalne-i-kulturalne> (dostęp: 30.10.2016).
- Mendel M. 2000, *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego, <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2016/895> (dostęp: 30.10.2016).

- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2016/895> (dostęp: 30.10.2016).
- Milerski B., Śliwerski B. (red.) 2000, *Pedagogika. Leksykon*, PWN, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r., www.isap.sejm.gov.pl (dostęp: 17.09.2017).
- Gocłowska A. (red.) 2015, *Szkoła wobec wymagań państwa. Poradnik dla nauczyciela i dyrektora*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, www.isap.sejm.gov.pl (dostęp: 15.09.2017).
- Wymagania państwa. Uporządkowanie priorytetów i celów szkoły* 2010, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Wymagania państwa wobec szkół i placówek*, http://kuratorium.katowice.pl/wp-content/uploads/2017/09/rozporzadzenie_ministra_educacji_narodowej_z_dnia_11_sierpnia_2017_r.pdf (dostęp: 20.09.2017).

Spis treści

Wstęp.....	5
Jolanta Machowska-Goc	
Dobro jako źródło szczęścia w twórczych tekstach uczniów klas III	8
Goodness as a Source of Happiness in Creative Texts by Third-grade Primary School Students	
Jolanta Machowska-Goc	
Teksty paraliterackie uczniów klas III jako sposób odczytywania „uczuć zwierząt”	19
Paraliterary Texts by Third-grade Primary School Students as a Way to Read Feelings in Animals	
Jovita Vaškevič-Buš	
Działania na tekście poetyckim w edukacji wczesnoszkolnej (przegląd propozycji)	31
Activities on a Poetic Text in Early School Education (Items Review)	
Anna Zadęcka-Cekiera	
Wykorzystanie dyktand w nauczaniu ortografii uczniów w ramach edukacji wczesnoszkolnej	42
The Use of Dictation in Teaching Spelling in Early School Education	
Jolanta Matuszyk	
Przeciwdziałanie problemom ortograficzno-fonetycznym dzieci w klasie II szkoły podstawowej.....	56
Preventing Spelling and Phonetics Issues of Second Grade Elementary School Students	
Barbara Nawolska	
(Nie)obecność rozumowania redukcyjnego w edukacji wczesnoszkolnej.....	66
(Lack of) Reductive Reasoning in Early School Education	
Joanna Źądło-Treder	
Motywacja a uczenie się matematyki	79
Motivation and Learning Math	

Ingrid Paśko

Dziecko i przyroda w wybranych systemach pedagogicznych 93

Child and Nature in Selected Pedagogy Systems

Krzysztof Kraszewski

Możliwości realizacji założeń edukacji ogólnotechnicznej dzieci
w poglądach autorów polskich i obcych 106

Ways of Meeting the Assumptions of the Children's General
Technical Education by Both Polish and Foreign Authors

Elżbieta Mularz

Możliwości edukacji regionalnej dzieci w środowisku rodzinnym.... 117

Different Ways of Regional Education Within
the Family Environment

Anna Szkolak-Stępień

Świetlica szkolna jako przestrzeń aktywności poznawczej
i działaniowej uczniów 130

The Common Room as a Space for Cognitive
and Behavioral Activity for Pupils

Bożena Pawlak

O regulacjach i interpretacjach relacji nauczycieli i rodziców
w edukacji dziecka 143

The Relationship of Teachers and Parents in the Child's Education

Autorzy tekstów zawartych w zbiorze koncentrują swe rozważania wokół dziecka – jego aktywności poznawczej i działaniowej w obszarze edukacji polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej, technicznej i regionalnej. Podejmują też temat funkcjonowania świetlic szkolnych i ich wartości dla wszechstronnego rozwoju dzieci oraz analizują prawne uwarunkowania wzajemnych relacji nauczycieli i rodziców. Publikacja zawiera wartościowy materiał metodyczny poparty badaniami empirycznymi.

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne 859

ISSN 0239-6025
ISBN 978-83-8084-196-3