

nowis

NAUKI O WYCHOWANIU.

STUDIA
INTERDYSCYPLINARNE

tom 17
numer 2/2023

DZIECIŃSTWO JAKO OBSZAR INSPIRUJĄCYCH
I OPRESYWNYCH DYSKURSÓW KULTUROWYCH
CHILDHOOD AS A SPACE OF INSPIRING
AND OPPRESSIVE CULTURAL DISCOURSES



no.wis

NAUKI O WYCHOWANIU.

**STUDIA
INTERDYSCYPLINARNE**

**tom 17
numer 2/2023**

**DZIECIŃSTWO JAKO OBSZAR INSPIRUJĄCYCH
I OPRESYWNYCH DYSKURSÓW KULTUROWYCH**

**CHILDHOOD AS A SPACE OF INSPIRING
AND OPPRESSIVE CULTURAL DISCOURSES**

**NAUKI O WYCHOWANIU.
STUDIA INTERDYSCYPLINARNE
PÓŁROCZNIK**

ADRES REDAKCJI: Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu
ul. Pomorska 46/48
91-408 Łódź
www.wnow.uni.lodz.pl
www.czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl
e-mail: czasopismo.naukiowychowaniu@uni.lodz.pl

REDAKTOR NACZELNY: Ewa Marynowicz-Hetka

REDAKTORZY NUMERU: Monika Wiśniewska-Kin, Jolanta Bonar

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Ewa Marynowicz-Hetka – Redaktor Naczelny
Elżbieta Kowalska-Dubas – Zastępca Redaktora Naczelnego
Piotr Soszyński – Sekretarz Redakcji
Eleonora Bielawska-Batorowicz, Maria Donevska, Katarzyna Gajek, Mariusz Granosik,
Marcin Kafar, Renata Szczepanik, Krzysztof Szmidt

RADA NAUKOWA: Jean-Marie Barbier (Professeur é mérite du CNAM; Chaire Unesco-ICP, Paris, France)
Oldřich Chytil (Ostravsk univerzita v Ostravě, Czech Rep.)
Marek Czyżewski (Uniwersytet Łódzki)
Dariusz Doliński (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Wrocław)
Günther Graßhoff (Universität Hildesheim, Germany)
Iwona Janicka (Uniwersytet Łódzki)
Tomasz Jarmużek (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)
Dariusz Kubinowski (Uniwersytet Pomorski w Słupsku)
Françoise F. Laot (Université de Paris 8, Vincennes-Saint-Denis, Paris, France)
Philippe Maubant (Université de Sherbrooke, Montréal, Canada)
Maria Mendel (Uniwersytet Gdański)
Grzegorz Michalski (Uniwersytet Łódzki)
Anna Rurka (Universite Paris Nanterre, Paris, France)
Sabina Siebert (University of Glasgow, UK)
Tomasz Szkudlarek (Uniwersytet Gdański)
Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki)
Danuta Urbaniak-Zając (Uniwersytet Łódzki)
Max Urchs (EBS Universität für Wirtschaft und Recht, Germany)
Antonin Wagner (Emeritus Professor of Management at the New School for Public
Engagement, New York)
Michael Winkler (Friedrich-Schiller-Universität Jena, Germany)
Lech Witkowski (Uniwersytet Pomorski w Słupsku)

Publikacja finansowana przez Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego

Teksty wszystkich materiałów dostępne są na licencji:



Uznanie autorstwa 4.0

ISSN 2450-4491

Nakład: pierwotna wersja elektroniczna: <http://czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl>

OPRACOWANIE REDAKCYJNE:

Katarzyna Soszyńska

SKŁAD I ŁAMANIE:

Piotr Soszyński

PROJEKT OKŁADKI:

Martyna Jastrzębek

TŁUMACZENIE:

Jędrzej Burszta
Magdalena Bazylewicz

**REDAKCJA TEKSTÓW
W JĘZYKU ANGIELSKIM:**

Jędrzej Burszta

DZIECIŃSTWO JAKO OBSZAR INSPIRUJĄCYCH
I OPRESYWNYCH DYSKURSÓW KULTUROWYCH

Spis treści

Monika Wiśniewska-Kin, Jolanta Bonar
Dyskursywnie o dziecku i dzieciństwie – wprowadzenie w problematykę /
Discursively about the Child and Childhood – An Introduction to the Issue 8

Studia i rozprawy

Monika Wiśniewska-Kin
Metaphorical Visual Imagery from the Perspective of Children [Metaforyczne
obrazowanie wizualne z perspektywy dzieci] 17

Angela Enders, Rudolf Hitzler, Christian Gößinger
Current Challenges for Preschool Primary Education [Aktualne wyzwania dla edukacji
przedszkolnej i wczesnoszkolnej] 29

Krzysztof J. Szmidt
Identification of a Child's Creative Potential: Test, Observation, or Dialogue? Main Themes
of the Discourse [Identyfikacja potencjału twórczego dziecka: test, obserwacja czy dialog?
Główne wątki dyskursu] 46

Małgorzata Kowalik-Olubińska
Posthuman Pedagogy of the Common Worlds of Children and Animals – From Independence
to Relationality [Posthumanistyczna pedagogia wspólnych światów dzieci i zwierząt –
od niezależności do relacyjności] 58

Prace z warsztatu

Małgorzata Pilecka
Piosenki dziecięce o szkole i przedszkolu jako narzędzia konstruowania „dzieci organizacji” 71

Jolanta Bonar
Everyday Educational Life of Younger School Age Students During the SARS-CoV-2 Pandemic
[Codzienność edukacyjna uczniów w młodszym wieku szkolnym w czasie pandemii
koronawirusa SARS-CoV-2] 88

Joanna Dziekońska
The Experience of Participating in the Digital Community as the Essence of Children's Everyday Life. Research Report [Doświadczenie uczestnictwa w cyfrowej wspólnocie jako treść dziecięcej codzienności. Doniesienie z badań] 103

Magdalena Bartoszewicz
The Power of Words – An Example of Action Supporting Children's Self-Esteem [Słowa mają moc – przykład działania wspierającego poczucie własnej wartości dzieci] 118

Dyskusje / polemiki / recenzje

Renata Michalak, Marta Kwella
Dziecko w kulturze edukacji alternatywnej na przykładzie Planu Daltońskiego 127

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska
O niebezpieczeństwach korzystania z urządzeń mobilnych w wychowaniu małych dzieci: wyniki badań i wnioski 143

Katarzyna Kmita-Zaniewska, Aleksandra Maj
Preschool as a Shared Place. About the Fundamental Values of the University Preschool in Gdansk [Przedszkole jako miejsce wspólne. O fundamentalnych wartościach Przedszkola Uniwersyteckiego w Gdańsku] 158

Jolanta Gałęcka
Role nauczyciela a opresyjność wobec uczniów 186

Aktualia

Monika Wiśniewska-Kin
Nauka czytania wyzwalająca myślenie – radość z uczenia się 202

CHILDHOOD AS A SPACE OF INSPIRING
AND OPPRESSIVE CULTURAL DISCOURSES

Table of Contents

Monika Wiśniewska-Kin, Jolanta Bonar <i>Discursively about the Child and Childhood – An Introduction to the Issue</i>	8
--	---

Studies and Dissertations

Monika Wiśniewska-Kin <i>Metaphorical Visual Imagery from the Perspective of Children</i>	17
--	----

Angela Enders, Rudolf Hitzler, Christian Gößinger <i>Current Challenges for Preschool Primary Education</i>	29
--	----

Krzysztof J. Szmidt <i>Identification of a Child's Creative Potential: Test, Observation, or Dialogue? Main Themes of the Discourse</i>	46
--	----

Małgorzata Kowalik-Olubińska <i>Posthuman Pedagogy of the Common Worlds of Children and Animals – From Independence to Relationality</i>	58
---	----

Research Reports

Małgorzata Pilecka <i>Children's Songs About School and Kindergarten as Tools for Constructing the 'Organization Children'</i>	71
---	----

Jolanta Bonar <i>Everyday Educational Life of Younger School Age Students During the SARS-CoV-2 Pandemic</i>	88
---	----

Joanna Dziekońska <i>The Experience of Participating in the Digital Community as the Essence of Children's Everyday Life. Research Report</i>	103
--	-----

Magdalena Bartoszewicz <i>The Power of Words – An Example of Action Supporting Children's Self-Esteem</i>	118
--	-----

Discussions / Polemics / Reviews

Renata Michalak, Marta Kwella
A Child in the Light of the Alternative Pedagogy Presented on the Example of Dalton Plan 127

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska
On the Dangers of Using Mobile Devices in the Education of Children: Research Results and Conclusions 143

Katarzyna Kmita-Zaniewska, Aleksandra Maj
Preschool as a Shared Place. About the Fundamental Values of the University Preschool in Gdansk 158

Jolanta Gałęcka
The Roles of a Teacher and Oppressiveness Towards Students 186

Updates

Monika Wiśniewska-Kin
Learning to Read to Activate Thinking – the Joy of Learning 202



Monika Wiśniewska-Kin* 

Jolanta Bonar* 

Dyskursywnie o dziecku i dzieciństwie – wprowadzenie w problematykę

Abstrakt

We wprowadzeniu omawiamy kluczowe kategorie profilujące problematykę numeru tematycznego poświęconego refleksji nad zagadnieniem dzieciństwa jako obszaru inspirujących i opresywnych dyskursów kulturowych. Inicjujemy pytania o źródła stagnacji i środki zaradcze niezbędne do uruchomienia namysłu nad dyskursywnie pojmowanymi wypowiedziami dzieci.

Słowa kluczowe: dyskursy, dyskurs edukacyjny, perspektywa krytyczno-emancypacyjna.

Discursively about the Child and Childhood – An Introduction to the Issue

Abstract

In the introduction, we discuss the key categories profiling the themes of the thematic issue dedicated to reflecting on the question of childhood as an area of inspiring and oppressive cultural discourses. We initiate questions about the sources of stagnation and the remedies necessary to undertake reflection on children's discursive expressions.

Keywords: discourses, educational discourse, critical-emancipatory perspective.

* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 10.09.2023; akceptacja: 26.09.2023.

Zainicjowanie naukowej refleksji i działań badawczych w obszarze problematyki skupionej na dziecku i dzieciństwie w perspektywie inspirujących i opresywnych dyskursów kulturowych może pomóc przełamać długotrwały impas w podejmowaniu istotnych przekształceń edukacyjnych. Szansę przezwyciężenia schematów, nawyków i uprzedzeń oraz znalezienia konstruktywnych rozwiązań otwierają przemyslenia i doświadczenia badawcze, które rozwijanie dyskursu dziecięcego postrzegają jako pilne zobowiązanie edukacyjne.

Pojęcie dyskursu edukacyjnego definiowane jest wieloaspektowo, jako „proces przekazywania wiedzy” (Labocha 1996: 9–15), „praktyka dyskursywna, służąca osiągnięciu porozumienia między obiema stronami” (Żydek-Bednarczuk 1996: 17–30) oraz jako „wypowiedź o określonych regułach modelowych, w której uwzględnia się wymiar podmiotowy – aktorów dyskursu, oraz czynnościowy – procesy komunikacji” (Rittel 1996: 31–40). W dyskursie edukacyjnym (szkolnym i dziecięcym) opisuje się wybrane typy interakcji o charakterze nauczającym: dorosły–dziecko, dziecko–dziecko, nauczyciel–uczeń, uczeń–uczeń. W dyskursie szkolnym jest to „uczenie” lub nauczanie, czyli proces przekazywania wiedzy, a w dyskursie dziecięcym – „uczenie się” w ramach dyskursu działaniowego lub tematycznego.

Sposoby badania wybranego dyskursu, podejmowane interpretacje rzeczywistości świadomościowej same stają się dyskursem, rodzajem metadyskursu, który odzwierciedla nastawienie i przeświadczenia badaczy, wytwarza repertuar pojęć, terminów i narzędzi, styl pracy analitycznej (Krauz, Gajda 2005; Kowalski 2010; Wodak 2011). Dyskurs pojmujemy jako sposób artykułowania istniejących intersubiektywnie przekonań, wyobrażeń, ocen, norm, wartości wytworzonych w praktyce społecznej, a szerzej – jako zbiór praktyk komunikowania przeświadczeń, zakorzenionych w osobistym doświadczeniu i kontekście kulturowym, związanych z rozumieniem jakiegoś obszaru rzeczywistości.

Dla podjętych badań interesujące jest podejście krytyczno-emancypacyjne – jak dotąd niedocenione, wręcz nieobecne w koncepcji edukacji wczesnoszkolnej. Dotychczasowe – jak zauważa Dorota Klus-Stańska – dość wąskie i tradycjonalistyczne zaplecze teoretyczne uprawianej dydaktyki, czy inaczej: niedostatek refleksji teoretycznej, skutkuje „permanentną pedagogią” kultury potocznej (Klus-Stańska 2018). Zachowawczość w myśleniu o możliwościach dzieci wciąż daje pierwszeństwo myśleniu odtwórczemu, preferuje przyswajanie gotowej wiedzy.

W rezultacie współczesna szkoła – kurczowo podtrzymująca model pedagogizacji opartej na systemie wartości ustalonym poza uczniem, narzuconym, bez uwzględnienia jego motywacji, zainteresowań i przede wszystkim autentycznych możliwości – osłabia i ostatecznie wypiera istotne z punktu widzenia formatywnego postawy:

- poznawczą otwartość,
- odwagę w formułowaniu własnych sądów,
- świadomość jednostkowej odpowiedzialności za dokonywane wybory i kształtowanie własnego modelu życia,
- uwrażliwienie na destrukcyjny wpływ wszelkich bezrefleksyjnie akceptowanych i upowszechnianych stereotypów.

Sytuująca się w opozycji do tego stanu rzeczy perspektywa krytyczno-emancypacyjna powinna spowodować zwrot w myśleniu o edukacji wczesnoszkolnej i wskazać kierunek zmian w działaniach dydaktycznych. Warunkiem wstępnym jest refleksja nad źródłami niedowładu systemu i praktyki, rozpoznanie siatki ograniczeń mentalnych i organizacyjnych. Trzeba zdawać sobie sprawę, że program oficjalny sankcjonuje konserwatywny tryb postępowania pedagogicznego, a w ślad za tym sfera przeświadczeń, którą zawiera program ukryty (Janowski 1995: 50–52), zyskuje status obowiązywalności. To generuje i umacnia postawy i przekonania uczniów rozmijające się z oczekiwaniami współczesności, przede wszystkim jednak bezprzykładnie marnotrawi potencjał rozwojowy i szanse dziecka. Sfera znaczeń narzuconych zamyka dzieci, odgradza je, odbiera im motywację do wysiłku towarzyszącego odkrywczości; niweczy szansę wzbogacania obrazu samego siebie dzięki satysfakcji płynącej z zajmowania się sprawami poważnymi i istotnymi. Wyłączenie z zakresu zobowiązań szkoły znaczeń osobistych uczniów, związanych z ich zainteresowaniami i doświadczeniami konstytuującymi ich własny obraz świata, powoduje wygaszanie w nich zaciekawienia światem.

Warto więc zdążyć do tego, by szkoła stawała się miejscem prawdziwie wzbogacających doświadczeń intelektualnych i duchowych, miejscem, w którym dzieci odkrywają, wykorzystują i rozwijają swój potencjał i znajdują satysfakcję w odkrywaniu prawd istotnych dla ich życia, a wyposażone w zdolność krytycznego myślenia, powiązaną z ciekawością poznawczą, potrafią wybrać między światem miłych przyjemności i złudzeń a przywilejem twórczego używania własnego intelektu i czerpania z dziedzictwa kultury. Wyjaśnienie oraz rozpoznanie dziecięcych sposobów ujmowania rzeczywistości ma bowiem zasadnicze znaczenie dla poznania pedagogicznego, w wymiarze zarówno wiedzy teoretycznej, jak i praktyki pedagogicznej. Czy szkoła może podjąć to wyzwanie? Jak sprostać oczekiwaniom i postulatam, by edukację uczynić doświadczeniem istotnym i doniosłym w procesie stawania się pełnym człowiekiem? Jakie podjąć inicjatywy, by nie marnował się ogromny potencjał i znaczący w rozwoju czas dziecka? Czy znajdziemy odwagę, by wyjść z klatki utartych schematów?

Analizy teoretyczne, wyniki najnowszych badań i pogłębione refleksje, mogące stanowić przyczynek dla formułowania odpowiedzi na postawione pytania, zawarliśmy w kilkunastu artykułach zgrupowanych w trzech częściach numeru tematycznego: Studia i rozprawy, Prace z warsztatu, Dyskusje/polemiki/recenzje. Pierwszą z nich rozpoczyna tekst Moniki Wiśniewskiej-Kin, która, przedstawiając wyniki badań projektu edukacyjnego poświęconego metaforom wizualnym w zainicjowanym dyskursie dziecięcym, zachęca do rozszerzenia środowiska edukacyjnego w polskiej kulturze edukacji.

Angela Enders, Rudolf Hitzler i Christian Gößinger z Uniwersytetu w Ratyźbonie dzielą się swoimi doświadczeniami związanymi z aktualnymi wyzwaniami dla edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, dotyczącymi efektywnego włączania do systemu edukacyjnego uczniów różnych narodowości i posługujących się różnymi językami.

Krzysztof Szmidt, podejmując wątek diagnozowania twórczości dzieci, podaje argumenty łagodzące opozycyjne stanowiska przedstawiane w literaturze i proponuje oddanie głosu tworzącym dzieciom poprzez rozwijanie modelu diagnozy zintegrowa-

nej, łączącej w sobie badania wszystkich aspektów twórczości: wytworów, osoby, procesu tworzenia i środowiska twórczego, z wykorzystaniem dialogu i narracji dziecięcej.

Małgorzata Kowalik-Olubińska przedstawia osadzoną w ramie posthumanizmu koncepcję pedagogii wspólnych światów dzieci i zwierząt, rozumianą jako praktykę edukacyjną, która umożliwia dzieciom utrzymywanie niehierarchicznych relacji ze zwierzętami podczas spotkań międzygatunkowych. Oferuje niekonwencjonalny sposób poznawania i działania, pozwala nie tyle na uczenie się „o” świecie, co raczej na uczenie się razem „ze” światem.

W drugiej części numeru umieściliśmy artykuły, które zostały przygotowane na podstawie badań jakościowych:

- Małgorzata Pilecka prezentuje wyniki badań nad obrazem edukacji instytucjonalnej obecnym we współczesnych polskich piosenkach dziecięcych. Ujawnia tendencję do ukazywania tych placówek edukacyjnych jako miejsc ukierunkowanych na kształtowanie tzw. „dzieci organizacji” – w pełni podporządkowanych instytucji.
- Jolanta Bonar i Joanna Dziekońska podejmują podobną problematykę, a ich teksty to raporty z badań pozwalających lepiej poznać i zrozumieć dziecięcą codzienność. Wyrastają z przekonania, iż to właśnie dzieci, będące aktywnymi podmiotami rozumiejącymi i interpretującymi rzeczywistość społeczną wokół siebie, stanowią najbardziej wiarygodne źródło informujące dorosłych o tym, jakie znaczenie mają dla nich sytuacje z ich życia codziennego. Takie stanowisko uprawomocnia nowa socjologia dzieciństwa, której integralnym elementem jest myślenie o dzieciach jako kompetentnych podmiotach sprawczych, odgrywających istotną rolę w kreowaniu własnego dzieciństwa.
- Magdalena Bartoszewicz opisuje autorski projekt inspirowany psychologią pozytywną, dotyczący budowania poczucia własnej wartości dzieci i wspierającej roli dorosłych, realizowany w przedszkolu w Białymstoku.

Trzecia część numeru ma charakter dyskusji i polemik, otwierających namysł wokół podstawowych pytań, regulujących od zawsze sposób organizowania edukacji: czego, jak, dlaczego i po co uczyć. Renata Michalak i Marta Kwella prezentują własne stanowisko dotyczące narracji przedstawicieli klasycznych koncepcji edukacji alternatywnej dotyczącej dziecka i jego pozycji w procesie kształcenia. Edyta Gruszyk-Kolczyńska stawia tezę, iż udostępnianie urządzeń mobilnych jest szczególnie groźne dla małych dzieci, które jeszcze nie stworzyły w swoich umysłach zarysów reprezentacji trójwymiarowych obiektów oraz trójwymiarowej przestrzeni, w której funkcjonują. Deformacje w zarysach reprezentacji tworzonych w trakcie oglądania obiektów na ekranie tabletu lub smartfonu trudno naprawić w późniejszym czasie, gdyż następne doświadczenia poznawcze jedynie uzupełniają i wzbogacają posiadane już reprezentacje. Katarzyna Kmita-Zaniewska i Aleksandra Maj pokazują autorską koncepcję funkcjonowania Przedszkola Uniwersyteckiego w Gdańsku, inspirowaną założeniami filozofii edukacyjnej Reggio Emilia. Przedstawiają rozwiązania służące budowaniu wspólnoty, w której dorośli słuchają dzieci i towarzyszą im w ich rozwoju. Jolanta Gątecka dzieli się wynikami fenomenograficznych badań przekonania epistemologicznych nauczycieli. Analizując ich wypowiedzi, zwraca

uwagę na obecne w nich elementy związane z opresyjnością wobec uczniów, wynikającą m.in. z ich (poczucia) uwikłania w system. Cześć trzecią kończą Aktualia, w których Monika Wiśniewska-Kin streszcza ustalenia omówione na seminarium naukowym, na którym podsumowany został uczelniany projekt wdrożeniowy o zasięgu wojewódzkim.

Serdecznie dziękujemy wszystkim Autorom, którzy zechcieli podzielić się z nami swoimi dokonaniem naukowymi, oraz Recenzentem za współpracę, bez której nie byłoby kolejnego numeru NOWIS. Wdzięczne jesteśmy Pani Profesor Ewie Marynowicz-Hetce, Redaktor Naczelnej NOWIS-u oraz doktorowi Piotrowi Soszyńskiemu, Sekretarzowi Redakcji, za życzliwą pomoc w planowaniu i przygotowaniu tego numeru czasopisma do druku.

Discursively about the Child and Childhood – An Introduction to the Issue

The notion of educational discourse is defined in a multi-faceted way as “a process of transferring knowledge” (Labocha 1996: 9–15), “a discursive practice enabling to achieve an understanding between both sides” (Żydek-Bednarczuk 1996: 17–30), and as “a statement about specific model rules, which takes into account the subjective dimension – the actors of the discourse, and the functional dimension – the processes of communication” (Rittel 1996: 31–40). The educational discourse (related to school and childhood) describes selected types of teaching interactions: adult–child, child–child, teacher–student, student–student. In the school discourse, it is “teaching” or instructing, i.e. the process of knowledge transfer, and in the child discourse, it is “learning” as part of the action or thematic discourses.

The ways of studying a chosen discourse, the attempted interpretations of conscious reality, become a discourse in itself, a type of meta-discourse which reflects the researchers’ attitudes and beliefs, produces a repertoire of notions, concepts and tools, a style of analytical work (Krauz, Gajda 2005; Kowalski 2010; Wodak 2011). We define discourse as a way of articulating existing intersubjective beliefs, perceptions, assessments, norms, values created in social practice, and more broadly – as a set of practices for communicating beliefs, rooted in personal experience and cultural context, connected with the understanding of a given area of reality.

The critical-emancipatory approach is interesting for the conducted research studies – so far underestimated, indeed almost absent from the concept of early childhood education. The existing – as Dorota Klus-Stańska notes – rather narrow and traditionalist theoretical background of didactic practice, or, in other words: a dearth of theoretical reflection, results with “a permanent pedagogy” of common culture (Klus-Stańska 2018). Conservative thinking about children’s capabilities still gives priority to reproductive thinking and favors the acquisition of already-existing knowledge.

As a result, modern schools – tightly upholding a pedagogical model based on a system of values founded and imposed without any consideration of the students' motivations, interests, and most importantly their actual capabilities – weakens and ultimately supersedes attitudes that are important from the formative point of view:

- cognitive openness,
- courage in formulating one's own opinions,
- awareness of the individual responsibility for choices one makes and the shaping of one's own model of life,
- recognition of the destructive influence of any thoughtlessly accepted and disseminated stereotypes.

The critical-emancipatory perspective, situated in opposition to this state of affairs, should bring about a turn in the way we think about early childhood education, and indicate the necessary direction of changes in teaching activities. A prerequisite is a consideration of the sources of stagnation in the system and in practices, recognizing the network of mental and organizational limitations. We must be aware that the official curriculum sanctions a conservative mode of pedagogical conduct, and the accompanying sphere of beliefs present in the hidden curriculum (Janowski 1995: 50–52) is effectively enforced. This both generates and strengthens students' attitudes and beliefs that do not meet the expectations of contemporary life, but most importantly, it completely wastes the child's development potential and opportunities. The sphere of imposed meanings isolates children, it deprives them of the motivation to make the effort that comes with discovery; it negates the possibility to enrich one's own image thanks to the satisfaction stemming from dealing with serious and important issues. Excluding the personal meanings important for students, related to their interests and experiences constituting their own world, from the scope of school obligations quenches their curiosity about the world.

It is therefore crucial to strive to transform the school into a place of truly enriching intellectual and spiritual experiences, a place in which children discover, use and develop their potential and find satisfaction in discovering truths important for their lives, and when equipped with the ability of critical thinking, connected with cognitive curiosity, they know how to choose between the world of shallow pleasures and illusions and the privilege to creatively use their own intellect and benefit from the heritage of culture. Indeed, explaining and recognizing children's way of understanding reality is essential for pedagogical recognition, both in the dimension of theoretical knowledge, as well as pedagogical practice. Can the school take up this challenge? How to deal with these expectations and postulates to make education a more meaningful experience, of great importance in the process of becoming a full human? What kinds of initiatives should be undertaken not to waste the enormous potential and time essential for the child's development? Can we find the courage to break free from the constraints of well-established patterns?

Theoretical analyses, results of most recent research studies, and in-depth reflections, which can contribute to formulating answers to these questions, were presented in a number of articles divided into three parts of this thematic issue: *Studies*

and Dissertations, Research Reports, Discussions/Polemics/Reviews. The first section opens with a text by Monika Wiśniewska-Kin who presents the results of an educational project devoted to visual metaphors in the initiated child discourse, encouraging to broaden the educational environment in the Polish educational culture.

Angela Enders, Rudolf Hitzler and Christian Gößinger from the University of Regensburg share their experiences related to current challenges facing elementary and primary school education connected with how to effectively introduce students of different nationalities and languages into the educational system.

Krzysztof Szmidt, writing about the issue of diagnosing children's creative work, offers an argument that tempers the oppositional approaches presented in literature, and instead proposes to give voice to children through developing a model of integrated diagnosis, combining studies on every aspect of creativity: products, persons, the creative process and environment, with the use of dialogue and children's narratives.

Małgorzata Kowalik-Olubińska discusses the concept of a common world of children and animals, situated within the posthumanist framework, which allows children to uphold non-hierarchical relations with animals during interspecies contact. It offers an unconventional method of recognizing and taking action, allowing not only to learn "about" the world, but rather to learn together "with" the world.

The second part of the issue consists of articles based on qualitative research:

- Małgorzata Pilecka presents the results of a research study on the image of institutional education present in contemporary Polish children's songs. She reveals a tendency to portray these institutions as places focused on so-called "children of organizations" – entirely subordinated to the institution.
- Jolanta Bonar and Joanna Dziekońska both address a similar problem, and their articles are reports from studies that allow us to better understand the everyday reality of children. Both grow from a belief that it is children who – being active subjects who understand and interpret the social reality around them – are the most reliable source of information for adults about the meanings of everyday situations. This approach is validated by the new sociology of childhood, whose integral elements is thinking about children as competent agents who play an important role in creating their own childhood.
- Magdalena Bartoszewicz characterizes her own project inspired by positive psychology, related to constructing children's own sense of self-worth and the supporting role of adults, realized in a preschool in Białystok.

The third part of the issue consists of a range of discussions and polemics, offering reflections on basic questions that have always regulated the way education was organized: what, how, and why should we teach. Renata Michalak and Marta Kwella present their own approach to the narratives of classic alternative education about the child and its position in the learning process. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska puts forwards a thesis that access to mobile devices is especially harmful for small children who have not yet created outlines of representations of three-dimensional objects or three-dimensional space in their minds. Deformations in these outlines

of representations created as a result of watching objects on screens of tablet computers and smartphones are difficult to correct later, since consecutive cognitive experiences only supplement and enrich already existing representations. Katarzyna Kmita-Zaniewska and Aleksandra Maj demonstrate their own concept for the functioning of the University Preschool in Gdansk, inspired by the educational philosophy of Reggio Emilia. They discuss ideas for building a community in which adults listen to children and accompany them in their development. Jolanta Gałęcka shares the results of a phenomenographic study of teachers' epistemological beliefs. By analyzing their statements, she points to elements related to oppressiveness towards children, resulting e.g. from their (feeling of) entanglement in the system. The third part ends with *Current Issues*, in which Monika Wiśniewska-Kin offers a synopsis of the findings discussed at a scientific seminar, which summarized the university's regional implementation project.

We would like to thank all of the Authors who agreed to share their academic achievements with us, as well as to Reviewers for their contributions without which this issue of NOWIS would not come to fruition. We are also very grateful to Professor Ewa Marynowicz-Hetka, the Editor-in-Chief of NOWIS, and doctor Piotr Soszyński, the Secretary of the journal, for their kind assistance in planning and preparing this issue for publication.

Bibliografia/Bibliography

- Janowski A. (1995) *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Klus-Stańska D. (2018) *Paradygmaty dydaktyki. Myślenie teorii o praktyce*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalski M. A. (2010) *Dyskurs kolonialny w Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa, Wydawnictwo DiG.
- Krauz M., Gajda S. (red.) (2005) *Współczesne analizy dyskursu. Kognitywna analiza dyskursu a inne metody badawcze*, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Labocha J. (1996) *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy w: Dyskurs edukacyjny*, T. Rittel (red.), Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP, s. 9–15.
- Rittel S. J. (1996) *Modelowanie dyskursu edukacyjnego w: Dyskurs edukacyjny*, T. Rittel (red.), Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP, s. 221–231.
- Wodak R., Krzyżanowski M. (red.) (2011) *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Żydek-Bednarczuk U., Zeler B. (1996) *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym w: Dyskurs edukacyjny*, T. Rittel (red.), Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP, s. 39–51.

O Autorkach

Monika Wiśniewska-Kin – pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Łódzkiego. Kierownik Katedry Pedagogiki Wieku Dziecięcego, Prodziekan ds. nauki na Wydziale Nauk o Wychowaniu. Pedagog przedszkolny i wczesnoszkolny, filolog. Na jej dorobek naukowy składają się liczne artykuły oraz osiem prac zwartych. Autorka nowatorskiego projektu początkowej nauki czytania i pisania *Skuteczne zdziwienie. Rozwijająca myślenie nauka czytania*. Za swoją działalność naukowo-badawczą i wdrożeniową otrzymała nagrody Rektora Uniwersytetu Łódzkiego oraz Ministra Nauki i Edukacji, a także Łódzkie Eureka i Skrzydła Wyobraźni. Projekt zdobył też odznaczenia międzynarodowe: złoty medal International Invention and Innovation Show oraz nagrodę World Invention Intellectual Property Associations WIIPA.

Jolanta Bonar – dr hab. prof. Uniwersytetu Łódzkiego, kierownik Zakładu Współczesnych Strategii Wczesnej Edukacji. Specjalizuje się w problematyce kształcenia zintegrowanego oraz w metodyce twórczego wychowania dzieci i młodzieży. Jest autorką i współautorką wielu książek i artykułów naukowych, a także współautorką pakietów edukacyjnych dla pierwszego etapu kształcenia w szkole podstawowej.

About the Authors

Monika Wiśniewska-Kin – scientific and didactic employee of the University of Lodz. Head of the Department of Pedagogy of the Childhood Age, Vice-Dean for Science at the Faculty of Education Sciences. Preschool and early childhood educator, philologist. Her scientific achievements consist of numerous articles and eight compact works. She is the author of the innovative project of initial literacy learning *Effective surprise. Thought-developing reading instruction*. For her scientific and research and implementation activities, she has received awards from the Rector of the University of Lodz and the Minister of Science and Education, as well as Lodz Eureka and Wings of Imagination. The project also won international honors: a gold medal from the International Invention and Innovation Show and a World Invention Intellectual Property Associations WIIPA award.

Jolanta Bonar – dr hab. prof. University of Lodz, head of the Department of Contemporary Strategies of Early Education. She specializes in integrated education and methodology of creative education of children and teenagers. She is the author and co-author of many books and scientific articles, as well as co-author of educational packages for the first stage of primary school education.

Cytowanie / To cite this article

Wiśniewska-Kin M., Bonar J. (2023) *Dyskursywnie o dziecku i dzieciństwie – wprowadzenie w problematykę*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(17), s. 8–16.

Wiśniewska-Kin M., Bonar J. (2023) *Discursively about the Child and Childhood – An Introduction to the Issue*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, no. 2(17), pp. 8–16.

Monika Wiśniewska-Kin* 

Metaphorical Visual Imagery from the Perspective of Children

Abstract

This paper will present the results of a study of an educational project on visual metaphors in children's initiated discourse. The purpose of the study was to identify children's metaphorical skills in recognizing similarities and noticing differences between the target domain and the source domain of visual metaphor in Iwona Chmielewska's artistic picture book *Two People*, dedicated to the issue of community. In the designed didactic intervention activities, the research material came from participant observation, focus interviews and analysis of children's creations (graphic visualizations). The research was carried out with a group of third-graders in selected elementary schools, in a metropolitan environment. The results of the research show children's preferences for translating one area of metaphor by another, as well as strategies for constructing children's knowledge about life in the community. In addition, they point to the need to expand the educational environment in Polish educational culture.

Keywords: child discourse, children's aptitude for metaphorization, knowledge construction, educational environment, picture book.

Metaforyczne obrazowanie wizualne z perspektywy dzieci

Abstrakt

W artykule przedstawione zostaną wyniki badań projektu edukacyjnego poświęconego metaforom wizualnym w zainicjowanym dyskursie dziecięcym. Celem badania było rozpoznanie dziecięcych umiejętności metaforyzacyjnych w zakresie rozpoznawania podobieństw i dostrzegania różnic pomiędzy domeną docelową a domeną źródłową metafory wizualnej w artystycznej książce obrazkowej Iwony Chmielewskiej *Dwoje lu-*

* University of Lodz.

Received: 2.03.2023; accepted: 28.07.2023.

dzi, poświęconej problematyce wspólnoty. W zaprojektowanych dydaktycznych działaniach interwencyjnych materiał badawczy pochodził z obserwacji uczestniczącej, wywiadów fokusowych oraz analizy wytworów dziecięcych (wizualizacje graficzne). Badania zostały zrealizowane w grupie trzecioklasistów w wybranych szkołach podstawowych, w środowisku wielkomiejskim. Wyniki badań pokazują dziecięce preferencje w zakresie tłumaczenia jednej dziedziny metafory przez drugą oraz strategie konstruowania wiedzy dzieci o życiu we wspólnocie. Ponadto wskazują na potrzebę rozszerzenia środowiska edukacyjnego w polskiej kulturze edukacji.

Słowa kluczowe: dyskurs dziecięcy, predyspozycje metaforyzacyjne dzieci, konstruowanie wiedzy, środowisko edukacyjne, książka obrazkowa.

Introduction

The theoretical rationale for research in the area of children's metaphorical skills is based on a qualitative approach. It fits into the tendency of interpretative research, of which cognitive science is a part. Cognitivists, in an attempt to answer the question: how is it that children learn through conceptual metaphor, have provided revealing insights. Metaphor has acquired a whole new status. In *Metaphors We Live By*, George Lakoff and Mark Johnson (1980) develop and justify in detail the idea that metaphor is a fundamental conceptual category associated with human thinking and action in the world. They argue that metaphor is not so much a way of talking about phenomena as a way of understanding them, of thinking about them. Our individual attitude to the world permeates through metaphor. They derive the claim: "show me your metaphors and I will tell you who you are" (Krzyszowski 1988: 27) from the conviction that the choice of metaphors characterize us. Lakoff and Johnson define metaphor as a cognitive-linguistic mapping between domains. One is the target domain of metaphorical projection, X (abstract and complex), and the other is the source domain, Y (more concrete and cognizable through the senses) (Lakoff, Johnson 1988: 27-28). By transferring the domain from the physical (Y) to the abstract (X) plane, it becomes possible to grasp, explain and describe something difficult, not obvious, in terms of concrete and long-known things (Kalisz 1994: 70; Korzyk 1992: 64; Tabakowska 1995: 36).

Thus, the essence of metaphor is "understanding and experiencing a certain kind of thing in terms of another thing," translating or experiencing the unknown by means of the known (Lakoff, Johnson 1988: 27). With the help of a new metaphor, or an unusual extension of an already known one, we suddenly see a thing in a completely different way, a concept appears to us in a completely different perspective (Krzyszowski 1991: 83-95). For example: concepts related to argumentation are built on the basis of the metaphor "argumentation is war", scientific theories are considered as buildings, life – as a journey, wandering, and death – as night, darkness, sleep, cold, rest (Lakoff, Johnson 1988: 25-28). Therefore, often one and the same concept is represented by multiple metaphors, with the use of one metaphor activating associations that give rise to other metaphors. Thanks to

these very relationships, the cited collection of metaphors can be considered a certain coherent whole (Jäkel 2003: 310-312).

Metaphor, related to the nature of thinking, is an indelible part of experiencing, understanding and expressing reality, so it is not a unique phenomenon in poetry, but has the quality of universality (Lakoff, Turner 1989: 132). Metaphors are used frequently in everyday language and they are difficult to separate from other uses of language, such as comparison, allusion or ambiguity. Such conventionalized metaphors are most often encountered by students in school discourse (Cameron 2003: 265–266). Of the many metaphors, they use only those that best suit their views and way of life. Moreover, colloquial metaphors are conditioned by identical cognitive mechanisms and processes as poetic metaphors. This mandates further practical conclusions: mastering the principles of creating and interpreting conventional metaphors is a preliminary phase, indispensable in acquiring the ability to use original metaphors.

Thus, if we assume that metaphor is a common and present phenomenon in human life, deeply rooted in experience, and that the ability to create metaphor is innate and is related to the cognitive ability of humans to establish correspondences between elements of meaning of different structures, then a new area of analysis of learning processes opens up. From such a belief, Andrew Ortony derives three theses, stating that metaphor can facilitate learning by: transferring snippets of experience from familiar to less familiar contexts (compactness thesis), facilitating memorization of the knowledge being explored (vividness thesis), and enabling description of those aspects of experience that cannot be expressed by a linguistic code (inexpressibility thesis) (Ortony 1979: 25). Derived from the cognitivist position, the status of metaphor, more broadly of language and the concept of education, is of considerable research and pragmatic importance. The practical consequence of the described research strategy is the conviction that cognitive competencies, which metaphoric skills constitute, can be developed like any other mental competence. This is because the ability to metaphorically grasp selected spheres of life turns out to be a natural property of the human mind, which, however, can be, as a result of its neglect, completely extinguished by school.

The discovery of the metaphorical properties of thinking led cognitive scientists to believe that children have a much greater cognitive capacity than traditional theories assumed. Children are distinguished by their surprisingly complex knowledge of the world, encompassing several different dimensions (such as space, figure, time, and the concept of an object) and several modalities (sight, hearing, touch), and as their knowledge of different domains deepens, their understanding of metaphors increases. Surprisingly young children attempt to explain one domain (usually abstract) through another (concrete). They are able to grasp something non-sensory (spiritual) in a purely physical phenomenon. Observations of children's spontaneous activities unequivocally reveal that for children something is something and at the same time it is not. What's more, they know how to talk about it, they have their own strategy for creating a metaphor and for finding similarities and differences between the target domain of the metaphor and the source domain

(Özçalışkan 2005: 291–318; 2007: 147–168). Cognitivists have no doubt: children can understand metaphors. Difficulties (which can be identified and overcome) in the metaphorical perception of the world are due not to a lack of ability to perform logical operations, but rather to different than adult ways of perceiving, verbalizing thoughts and notions, as well as different experiences and general communication skills. The existence of this difference opens up new possibilities for developing children’s natural metaphorical skills in early childhood education.

Methodological assumptions

I made the main goal of the research¹ the analysis of children’s metaphoric aptitude, that is, their ability to understand, recognize, and create metaphors. I was interested in how children conceptualize the concept of community, which common features of the target and source domains they consider important in a metaphor, and whether they perceive distinctive features of both domains. I also attempted to identify children’s knowledge of the diverse aspects of living together: It is easier for them because they are together; It is harder for them because they are together; It is easier and harder for them because they are together.

I assumed that the category “community” would provoke the children to look for non-literal ways of conceptualization. I supposed that they would use metaphorical verbalization and symbolic visualization. I assumed that the study of children’s metaphorical abilities would also have a pragmatic purpose. I was looking for an answer to the question of whether developing metaphorical aptitude is possible. The research conducted was qualitative and quantitative. In the designed didactic interventions, the research material came from participatory observation, focus interviews, and analysis of children’s creations (graphic visualizations). I observed the students’ activities, as well as the effects of these activities (primarily plastic concretizations). I juxtaposed the observations with students’ statements derived from the electronic record, and characteristic examples of situations revealing children’s metaphorical aptitude (Angrosino 2000: 673–702; 2011: 467–478).

To this end, I organized and carried out an educational project with a picture book, on the basis of which a sentence-stimulus around visual metaphor was constructed². Within fifteen weeks, modules derived from Iwona Chmielewska’s book *Two People* (Chmielewska 2014) were incorporated into the school curriculum. The topics of the designed teaching activities were essentially determined by four metaphorical models: coexistence (“sewn together like two garments”; “positioned like two windows of a room”; “fused like two bicycle wheels”; “joined like two book cov-

¹ The text of the article is based on the same research published in the book (Gemel, Wisniewska-Kin 2023) and was prepared with a view to translation into English, so that the issues addressed and the research results discussed will be disseminated in that language.

² Students who participated in the process of collecting research material were a part of a master’s seminar conducted under my supervision. I was personally responsible for the design, organization and conduct of the research.

ers”), interaction (reciprocity of relationship) (“indispensable like mast and sail”; “joined like flower and stem”; “joined like vessels in an hourglass.” “they fit together like a key to a lock”), finding unity in diversity (“they live like two opposite islands”; “they alternate like day and night”; “conjoined like two different trees”; “they form a vault like two opposite walls”; “they experience time like two different clocks”), appreciating what is common (“warm seriousness”, “joyful coolness”; “together they can do anything”). We did not expect students to have a full, mature understanding of the commonalities and distinctive features of the two domains.

It would have been difficult for the children to verbalize the reflection derived from the activity, but the activity facilitating the concretization of the depicted world was intended to lead toward such a generalization. The conclusion emerged from the conversation and reflection on the work done, and from the consideration of the otherness of the linguistic and visual shaping of the world in the picture book. Thus planned and methodically organized work (using activity-based methods) opened up the world of metaphorical linguistic phenomena to the children.

The study included 9–10-year-old students. The size of the selected classes (about 30 students in each group) and the participation of boys and girls in the study were comparable. A total of 60 children participated in the study³. The choice of such a study group was determined by the noticeable intensive increase in correct finding of similarities between domains at this age (Kubicka 1989: 168)⁴. The children came from a city with a population of 700,000.

Children’s struggles with metaphorical conceptualization of self and world – research results

The applied educational project with a metaphorical picture book, allowed me to diagnose the knowledge of 9–10-year-old children on four models of metaphorical projection: coexistence and cooperation, finding unity in diversity, and appreciating what is shared. In the children’s understanding, the strength of community lies in the reciprocity of relationships (not only taking, but also giving) and in feeling the need to accept the diversity and difference of the people who make up the community, as well as to realize one’s own difference (each Self is also an Other to the Another). Communality, according to the children, indicates an attitude that can be called a sense of camaraderie and sympathy. It does not result from a command, but from an internalized attitude that must be worked out patiently, persistently.

³ In the research described in the article, I chose to select only those results that pertain to the metaphorical skills of children from a metropolitan environment. In the book (Gemel, Wisniewska-Kin 2023), I additionally described the results collected in a small-town environment.

⁴ Metalinguistic awareness of metaphor and irony appears between the ages of 6 and 7. At this age, children achieve the ability to reflect on the meaning of a sentence as something different from the meaning of what the speaker meant. Intense growth of interpretations indicative of correct relating of subject terms to psychological properties is noted between the ages of 8 and 10. Cf. on this subject: Kubicka (1989).

Being together is a test of character, a conscious and wise building of "I" in relation to "You" and "Others."

Children most often explained domain by domain, understanding the result of shifting the meanings of two completely independent concepts (abstract concept – physical object). In children's metaphorical transformations, the non-sensory realm gained an additional pictorial and mental dimension.

The study found that in the metaphorical projection model around cohabitation, children most often explained the concept of community through the metaphor of "two people are two wheels on a bicycle" ($r=1$). The metaphorical explanation mechanism also prevailed in non-verbal statements. More than half of all children surveyed visualized cohabitation in the form of bicycle wheels moving in the same direction and at the same pace. The metaphor "two people are two windows in a room" also received a high rank position ($r=2$), due to its high frequency of occurrence. This was followed by the metaphors: "two people are two book covers" ($r=3$), "two people are bundled clothes" ($r=4$). Third graders indicated both the symptomatic and causal models of the metaphor.

For the target domain "cooperation (reciprocity of relationships)," students most often cited the metaphor "two people are a mast and a sail" ($r=1$), as well as the metaphors "two people are keys and locks" ($r=1$) and "two people are a flower and a stem" ($r=1$), as well as the metaphor "two people are vessels in an hourglass" ($r=2$). The latter metaphor appeared in the statements of few children in the surveyed groups.

In all groups of children surveyed, the metaphor for the target domain "unity in diversity" the most frequent were "two people are two opposite islands" ($r=1$), as well as the metaphors "two people are opposite walls" ($r=2$) and "two people are two different clocks" ($r=2$). A small number of children in the study group created two other metaphors in addition to these three: "two people are two different trees" ($r=3$) and "two people are day and night" ($r=4$). The large number of interesting and revealing metaphors shows that "community" (the target domain of the metaphor) triggers children's thinking about a variety of source domains.

The target domain "community (new quality)" was equally often represented. 9–10-year-old children most often created two metaphors "two people are two different colors" ($r=1$) and "two people are two different persons" ($r=1$).

From the frequency juxtaposition of metaphors, the child's conceptualization of community is understood as a continuous movement gradually reducing the distance between two people (community is physical contact): from fitting in, fitting together, looking in the same direction, joining, fusing, sustaining, to interacting (setting a vehicle in motion, making a journey, creating a new person).

Affectionate/emotional closeness is also transferred into the dimension of spatial-physical growing, floating (the stem lifts the flower high and provides everything it needs). The essential orientation metaphor "communal is up" provides the basis for further conceptualizations of being together and conscious struggle and support, as a real coming together of objects (fusing, joining). Children understand commu-

nity (closeness) as its physical extent of action. The linguistic markers of closeness in the children's statements are the phrases: "our loved ones", "a close person", "he is close to me", "he was the closest person in the world to me".

Lack of community is lack of physical contact. Communal unattainability is expressed by children through distance: separation/distance, in two dimensions: horizontal distance (islands away from each other, opposite islands), and vertical distance (two trees: taller and shorter growing in its shadow). Thinking about the community triggers our notions of ourselves and other people as points, as objects situated somehow in this space – at different distances from each other. These distances change – some people become closer to us, they get closer to each other, from others we move away (they have moved away from each other over time).

The life of two people (communality) is equipped with a number of the most important properties of solids: difficulty can manifest itself as hardness, for example, living together is a hard rock of islands (colloquially we say hard nut to crack). If, on the other hand, the attempt to break the crust succeeds and one manages to tear it apart, shattering it, halting selfish thinking, it means that the conditions for the formation of communal ties have been created. Such thinking is revealed by phraseological associations: "is ready to change", "wants to communicate", "thinks alike", "feels alike".

The process of community building (forming, merging and consolidating) is also depicted by children with the help of visualized image schemas⁵.

The road/movement schema (starting point – way – destination – direction – movement) illustrated by a straight, gentle line, decorated with attributes (traffic signal and pedestrian crossing), was used by the children to describe the safe way to the community; while the curved line, bent into arches, illustrated the variability of feelings accompanying the building of the community: the "uphill" slope gains negative valuation and illustrates negative feelings.

The schema of the container (restriction/cover; open/closed) – content (full/empty), depicted as an air-filled, floating balloon, symbolizes the dimension of spatial-physical rising, floating (upward orientation is valorized positively); the opposite is a damaged, falling balloon (downward orientation is valorized negatively). This understanding is contained in selected phraseological compounds: "the air has gone out of him", "he has given up the ghost", "he is flabby", "he has run out of steam".

The schema of nourishment (lack of nourishment) and the schema of the plant: visualized in the form of two pairs of oppositions (an apple that is red, ripe and healthy vs. rusty, overripe and nibbled by pests, and flowers that are multicolored, blooming, in a sunny aura vs. wilted, with the inflorescence lowered, exposed to heavy rain). Instinctive intake/consumption of food from the environment ensures biological survival, while lack of conditions for life results in a process of decay (rotting due to pests and unfavorable weather conditions). Here we are dealing with very distant similarities; their extraction and combination brings unexpected, bold and original juxtapositions. The range of associations with the world of flora and fauna

⁵ For details of the visualized concept schemas, see (Gemel, Wisniewska-Kin 2023).

reveals that the children realize the need to create optimal conditions for the development of the community, and also recognize the importance of the dynamic aspect (growth and development) of being communal.

River schema: through the visualization of living water (two rivers running parallel and a boundless sea of blue) and the natural movement of the flow, children reflect the invigorating effect of water. Moving water has the power to refresh the thirsty and sick, cleanse the body and soul, and heal, restoring strength and health (Kopalinski 2006: 482). The constant movement of the flow of water gathering in the sea reflects, according to the children, the fusion of human bonds, by softening or getting rid of what causes the community members the most pain, and getting rid of negative emotions and feelings. In the children's understanding, "a man and a woman are like two rivers running side by side that merge in the sea. Despite their separateness, they flow side by side because they share a common goal."

Vertical orientation schema (upright gait, preferred upward direction against the force of gravity). Metaphorical thinking, as well as the range of associations and meanings expand from the symptomatic model through the sensory to abstract concepts and values. In children's expressions, upward movement is valued positively. A bigger tree not only provides a better view of reality, but becomes a symbol of strength and endurance. In the community, according to the children, it is important to create conditions for growth and development.

Contact schema: touching or meeting of things, physical objects, provides passive (i.e., in the case of planets) or active (fire and match) contact. The match releases fire, but the fire becomes destructive in contact. "Man and woman are like fire and match. A man is like fire because he often explodes and moves quickly. A woman, on the other hand, is as fragile as a match. However, thanks to the match, the fire can ignite. As if there were no ordinary match, fire would not be as dangerous as it is either." The constant movement of the planets does not reduce the distance between them. Despite their proximity, each has its own area of freedom: "People are like the Earth and the Sun, one orbits next to the other, but they will never meet, because that would destroy them." In the children's understanding, people in a relationship need autonomy.

Flavors of life together, or what research has shown

The proposed project of education oriented around visual metaphors in the initiated children's discourse is an attempt to create conditions for the interiorization of the values that make up the common, elementary and irreducible code of human existence. This code is personal, not imposed – it becomes an ethical equipment, a compass, not a disciplinary regulation, consisting of orders and prohibitions, linked to a system of punishments and rewards. Out of non-internalized ethics, opportunism is usually born. Triggering figurative thinking by its very nature is a part of a long-term and complex process, involving various educational interactions not calculated for immediate or superficial results. The deferral of expected results is

fraught with uncertainty, like any action in “material” that is diverse and changeable (Gemel, Wisniewska-Kin 2023).

Confronting the models in the picture book with children’s perceptions and understandings of the same repertoire of problems reveals a remarkably accurate identification of meanings from children’s perspectives. Evoked reflections, discussions, observations, emotions, evaluations refer to children’s diverse experiences of communality. The deliberately chosen visuals complemented by a short text in Chmielewska’s picture book, which mainly represented the issues of kindness, forbearance and forgiveness, provided excellent opportunities to reflect on the value that a diverse community can have. They showed a variety of ways to defuse tensions and reconcile contradictions, and pointed out the elementary principles that accompany growing to respect distinctiveness.

I made the most important thread leading to the building of such awareness and attitude the issue of becoming aware of one’s own difference (each Self is also an Other to the Another) and the need for acceptance and respect despite separateness. The next issue I considered with the students was the openness related to curiosity: They, as the Other, can offer me something I don’t know, show me something I don’t know. The principle of reciprocity is activated here: What can I present to them, offer, show them, what can I make them curious about, what is interesting about me?

Another issue was to direct attention to what unites us in this diversity more than divides us, to make us aware that there are more similarities between us than differences. More important, then, is what we have in common.

Experiencing first the positive aspects of being in a community turned out to be equally important: for example, similar interests in peers, a sense of security in a family, neighborhood or social community.

With the emergence of conditions for the acceptance of being in a community, there came the reflection that this brings undoubted benefits, but also involves giving up some of one’s own, especially selfish, freedom, and above all, seeing the needs of others and getting involved in the community. Inevitable rifts and tensions must not poison mentalities and stiffen behavior. Conflicts must be resolved through dialogue and negotiation.

Thinking around the initial category of “community” we therefore focused on issues of self-identification and self-acceptance through openness towards every single difference in peer communities. Being in them not only provides positive incentives, but is also a source of emotional ambivalence and conflict situations. Their cause can be egocentrism, as well as weakened family and social relations, rivalry combined with a sense of loss of some freedom or alienation. Viewed in this way, respect for otherness in the community seems to be an indispensable ground for the formation of attitudes of cooperation and solidarity – ideas that are as lofty and distant as they are demanding inclusion in the repertoire of pedagogical interventions. This is especially true of phenomena in which the presence of natural dissimilarities is beginning to multiply more and more through cultural differenti-

ation. Otherness, previously accepted at best as an exotic attraction or curiosity, is becoming part of social everyday life.

The presented metaphorical statements confirm the validity of the cultural approach to learning processes. The social dimension of interaction places the functioning of metaphors in "interpersonal space," and also takes into account the sociocultural context of their use (Cameron 2003: 267–268). Obstacles that hinder insights into children's metaphorical predispositions are the researcher's problem, not the children's. Children's abilities as much as their limitations provide the rationale for explaining the discrepancy that exists between knowledge and understanding ability and metaphorical imagery ability.

In my opinion we should assume that children often understand concepts, but they are not yet able to verbalize them, to produce linguistic conceptualizations. The difficulty is the use of appropriate language structures; they act as a barrier that inhibits the process of learning and understanding metaphorical phenomena. Lack of proficiency in the processes of creating coherent descriptions makes children appear incompetent in terms of metaphorical abilities, while in reality they are still struggling to create meaningful messages. It can be said that interpersonal contacts, by creating an emotional climate, train in experiencing all areas of communal life and at the same time prepare to speak about them. The crucial point, therefore, is not that metaphor is the pivotal point of cognitive-linguistic theory, "a matter of paramount importance," but that it is a cognitive structure that is essential for children's orientation in the surrounding world, and that it becomes the key to an adequate description of the process of understanding, which is important for at least several reasons. First, it makes it possible to study the kind of thinking and acting of children that is interpretive in nature: it reveals not only children's personal knowledge, but above all the ways in which they comprehend, categorize and value an ambiguous, often conflicted reality. It also provides an opportunity to reconstruct the cognitive abilities externalized in the verbal and nonverbal responses of children confronted with a structured problem situation. Secondly, it allows to formulate postulates and "maps" of directions, indicating the possibilities of releasing the linguistic images created in the young mind, anchored in culture and personal experience. Thus, it activates the space for thinking about the necessary changes in school, related to a different understanding of children's comprehension of the world than before. Therefore, in my research I decided to choose an interdisciplinary cognitivist position, which opens up entirely new spaces and provides revealing insights for any reflection on education.

The cognitivist view of children's metaphorical thinking as an innate aptitude leads to the conclusion that the processes of comprehension and creation of metaphors can be improved. This authorizes the formulation of further practical conclusions: stimulation of metaphorical thinking should be started as early as possible, since the ability to associate metaphorically is not the result of an immediate cognitive activity, but is formed in a process that integrates various cognitive activities

This understanding of cognitive metaphor challenges traditional conceptions of teaching, points to new areas for stimulating and developing cognitive processes, and

lays the groundwork for a completely different understanding of its role in education. If one assigns a central (not to say: indispensable) role to metaphor in education, a whole new situation in didactics and important consequences for education arise.

Bibliography

- Angrosino M., Perez K. (2000) *Rethinking Observation: From Method to Context* in: *Handbook of Qualitative Research*, (2nd edition), N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (eds.), Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 673–702.
- Angrosino M., Rosenberg J. (2011) *Observations on Observation: Continuities and Challenges* in: *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (4th ed.), N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (eds.), Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington, Sage, pp. 467–478.
- Cameron L. (2003) *Metaphor in Educational Discourse*, London, Continuum.
- Chmielewska I. (2014) *Dwoje ludzi*, Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina.
- Gemel A., Wiśniewska-Kin M. (2023) *Smaki życia razem. Metafory wizualne w dyskursie dziecięcym*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8220-971-6>.
- Jäkel O. (2003) *Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu. Kognitywno-lingwistyczna analiza metaforycznych modeli aktywności umysłowej, gospodarki i nauki*, Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych "Universitas".
- Kalisz R. (1994) *Teoretyczne podstawy językoznawstwa kognitywnego* in: *Podstawy gramatyki kognitywnej*, H. Kardela (ed.), Warszawa, Biblioteka Myśli Semiotycznej, pp. 109–116.
- Kopaliński W. (2006) *Słownik symboli*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Rytm.
- Korzyk K. (1992) *Semantyka kognitywna – problemy i metody (kilka uwag natury filozoficznej)*, in: *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, v. 8, I. Nowakowska-Kempna (ed.), Wrocław, Wiedza o Kulturze, pp. 57–70.
- Krzeszowski T. P. (1988) *Wstęp do wydania polskiego* in: *Metafory w naszym życiu*, G. Lakoff, M. Johnson, trans. T. P. Krzeszowski, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, pp. 5–18.
- Krzeszowski T. P. (1991) *Metaphor – Metaphorization – Cognition*, "Biuletyn PTJ", no. 43–45, pp. 83–95.
- Kubicka D. (1989) *Rozwój metaforycznych znaczeń przymiotników sensorycznych u uczniów 10–14-letnich*, "Psychologia Wychowawcza", no. 2, pp. 166–178.
- Lakoff G., Johnson M. (1988) *Metafory w naszym życiu*, trans. T. P. Krzeszowski, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Lakoff G., Johnson M. (1999) *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought?*, New York, NY, Basic Books.
- Lakoff G., Turner M. (1989) *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*, Chicago–London, University of Chicago Press, <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226470986.001.0001>.
- Ortony A. (1979) *Metaphor and Thought*, London – New York – Melbourne, Cambridge University Press.
- Özçalışkan Ş. (2005) *On Learning to Draw the Distinction Between Physical and Metaphorical Motion: Is Metaphor an Early Emerging Cognitive and Linguistic Capacity?*, "Journal of Child Language", no. 32(2), pp. 291–318, <https://doi.org/10.1017/S0305000905006884>.

Özçalışkan Ş. (2007) *Metaphors We Move By: Children's Developing Understanding of Metaphorical Motion in Typologically Distinct Languages*, "Metaphor & Symbol", no. 22(2), pp. 147–168, <https://doi.org/10.1080/10926480701235429>.

Tabakowska E. (1995) *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków, Wydawnictwo Oddziału Polskiej Akademii Nauk.

About the Author

Monika Wiśniewska-Kin – scientific and didactic employee of the University of Lodz. Head of the Department of Pedagogy of the Childhood Age, Vice-Dean for Science at the Faculty of Education Sciences. Preschool and early childhood educator, philologist. Her scientific achievements consist of numerous articles and eight compact works. She is the author of the innovative project of initial literacy learning *Effective surprise. Thought-developing reading instruction*. For her scientific and research and implementation activities, she has received awards from the Rector of the University of Lodz and the Minister of Science and Education, as well as Lodz Eureka and Wings of Imagination. The project also won international honors: a gold medal from the International Invention and Innovation Show and a World Invention Intellectual Property Associations WIIPA award.

Monika Wiśniewska-Kin – pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Łódzkiego. Kierownik Katedry Pedagogiki Wieku Dziecięcego, Prodziekan ds. nauki na Wydziale Nauk o Wychowaniu. Pedagog przedszkolny i wczesnoszkolny, filolog. Na jej dorobek naukowy składają się liczne artykuły oraz osiem prac zwartych. Autorka nowatorskiego projektu początkowej nauki czytania i pisania *Skuteczne zdziwienie. Rozwijająca myślenie nauka czytania*. Za swoją działalność naukowo-badawczą i wdrożeniową otrzymała nagrody Rektora Uniwersytetu Łódzkiego oraz Ministra Nauki i Edukacji, a także Łódzkie Eureka i Skrzydła Wyobraźni. Projekt zdobył też odznaczenia międzynarodowe: złoty medal International Invention and Innovation Show oraz nagrodę World Invention Intellectual Property Associations WIIPA.

To cite this article

Wiśniewska-Kin M. (2023) *Metaphorical Visual Imagery from the Perspective of Children*, "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", no. 2(17), pp. 17–28.



Angela Enders* 

Rudolf Hitzler* 

Christian Gößinger* 

Current Challenges for Preschool Primary Education

Abstract

Challenges for elementary and primary education in many areas neither occur in isolation nor are limited to individual states but often represent themselves as area-wide and complex problem situations. The text discusses how to deal with a heterogeneous student body in elementary schools, which has been exacerbated by immigration in recent years. The focus of reflection is on individual, instructional, and organizational approaches to make educational processes as fruitful as possible for all children.

Keywords: elementary school, heterogeneity, language development, literacy education, individualized and adaptive instruction, new school entry level.

Aktualne wyzwania dla edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Abstrakt

Wyzwania stojące przed edukacją przedszkolną i wczesnoszkolną w wielu obszarach nie występują samodzielnie, ani nie ograniczają się do indywidualnych stanów, ale często przedstawiane są jako złożone sytuacje problemowe występujące na wielu obszarach naraz. W artykule omówiono sposoby radzenia sobie z niejednorodną grupą uczniów w szkołach podstawowych, w sytuacji zaostrzonej w ostatnich latach za sprawą imigracji. Przedstawione w tekście rozważania skupiają się na indywidualnym, instruktażowym i organizacyjnym podejściu do tego, aby procesy edukacyjne były jak najbardziej owocne dla wszystkich dzieci.

* University of Regensburg, Germany.

Received: 23.03.2023; accepted: 24.04.2023.

Słowa kluczowe: szkoła podstawowa, niejednorodność, rozwój językowy, edukacja w zakresie umiejętności czytania i pisanía, indywidualna i adaptacyjna instrukcja, nowy poziom wejścia do szkoły.

Problem Situation

In Germany, as in most industrialized nations, there is agreement that elementary educational processes should not begin with entry into school, but should start as early as preschool. Pre-school educational processes seem to be a guarantee for a successful educational career later on (Hellmich 2010: 59-61). For this reason, kindergarten in Germany, even if attendance is voluntary, sees itself not only as a place of care and education for children from 3 to 6 years of age, but above all as a place of early education. A visible sign of this understanding is provided by the framework concept for education in the preschool sector, which was jointly developed in 2004 by the Conference of Youth Ministers and Ministers of Education and Cultural Affairs, and from which the development of various education and upbringing plans followed in the individual German states as a consequence. The basic preschool domain-specific areas of learning in which children should be introduced at an early age include German, Mathematics and the Natural Sciences in particular – in addition to the acquisition of basic interdisciplinary skills (personal development, social learning) as well as skills from the aesthetic and musical field.

PISA 2000 has already shown that the above-mentioned domain-specific learning areas are not well developed among 15-year-old pupils in Germany. In the meantime, however, results such as those of the recently published new IQB study suggest that serious deficits are already evident in primary school years. This negative development was already apparent in 2016 and became even more impressive 5 years later (Stanat et al. 2022a: 271).

The “IQB-Bildungstrend” is an empirical school performance test that examines the achievement of the educational standards defined by the German Conference of Ministers of Education (KMK) for primary education in the subjects German and Mathematics. The “IQB Education Trend 2021” is the third test of this kind. It was conducted in the summer of 2021. A total of 26,844 pupils in the 4th grade from 1,464 schools were tested; the selection was based on random samples. In the subject German, the competency sub-areas “Reading”, “Listening”, and “Orthography” were examined; in Mathematics, the competency sub-areas “Numbers and Operations”, “Space and Form”, “Patterns and Structures”, “Sizes and Measurement”, and “Data, Frequency, and Probability” were examined. At the same time, the external learning conditions were also included in the study by interviewing teachers and parents. Since the study was carried out during the coronavirus pandemic, which had a massive impact on schooling in Germany, questions were also asked about distance learning.

Initial results of the study were published in July 2022. They caused considerable concern among both experts and the public. Compared to the tests from 2011 and 2016, a significant drop in performance was consistently measured, which can be summarized in one sentence: "In Germany as a whole, the mean scores achieved in 2021 are significantly lower in both subjects and all skill areas than in 2016" (Stanat et al. 2022b: 17). In addition to the coronavirus pandemic, three influencing factors were mentioned as an explanation for this drop in performance: gender, social and immigration-related disparities.

Gender-related disparities could be excluded as irrelevant. The social disparities, however, had significantly worsened compared to the 2017 survey. According to these findings, immigration-related disparities are of particular importance: "In all studied subjects and areas of competence, there are significant competence disadvantages for pupils from immigrant families in 2021." (Stanat et al. 2022a: 279)

At the same time, since the first survey in 2011, the proportion of pupils with an immigrant background has increased dramatically. It increased by 14 percentage points in the decade from 2011 to 2021. The share of children from immigrant families currently stands at 38 percent among fourth-graders (Stanat et al. 2022a: 278).¹ Since the "Education Trend" tests were carried out in the summer of 2021, a current problem situation has not yet been identified: Due to the war in Ukraine, the immigration situation in German schools has again dramatically changed. However, there are no clear figures which would allow an allocation to individual types of schools or grade levels. According to data collected weekly by the German Conference of Ministers of Culture, 170,901 Ukrainian refugee children attended general education schools in Germany in December 2022. No precise information is available on the distribution by type of school and grade level. There are also no statistics on preschool attendance.²

Compared to the well-known situation in the schooling of children with a migrant background, there are still special problems among Ukrainian refugees, about which the teachers' associations have reported.³ There is a high turnover, the children are often assigned to schools at very short notice and often leave them again quickly, depending on the individual situation of flight and life. Some of the children also take part in Ukrainian online lessons in addition to the German school lessons (Brücker 2022: 9f). The teachers' associations complain about the additional teacher

¹ These figures were collected during the test itself; according to the currently valid definition of the term "migration background" by the Federal Statistical Office, the family immigration history was only traced back to the parents' generation. If both parents were born in Germany, the children are recorded with the grouping characteristic "without immigration background." (Stanat et al. 2022a: 182) However, the IQB study no longer uses the terms "migration" and "migration background", but instead speaks of "immigration history".

² "In almost all families with school-age children, the children attend a school in Germany, a considerable proportion of children of kindergarten-age attend a kindergarten" (Brücker 2022: 14).

³ In a survey of secondary school principals at the end of 2022, the German Philological Association surveyed the problematic situation with regard to the schooling of Ukrainian refugee children and young people at German secondary schools, with the result that 90 percent of schools have accepted Ukrainian pupils, but they are not equipped with sufficient personnel or material to enable an adequate education. (Deutscher Philologenverband 2022).

shortage, which is partly to be filled by Ukrainian teachers, who in turn have to learn German in order to be able to work together in the groups of colleagues.

The children, of course, do not have any knowledge of German, and their prospects of staying are also unclear, depending on the wishes of the parents – almost exclusively of their mothers. In current surveys, around 48 percent of respondents say they want to stay in Germany permanently or for a longer period (Brücker 2022: 5). Conversely, however, there is also a demand for the preservation of Ukrainian identity, which should not be affected by German school education, since the children would eventually return to their country of origin:

It should therefore be possible to preserve Ukrainian identity and language, also against the background that many families want to return to their homeland as soon as possible (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz 2022: 7).

Here, dilemmatic pedagogical constellations arise in the classrooms, which overstrain the traditional didactic concepts of a “pedagogy of diversity”.

Speaking about pupils with a migrant background often gives the impression that they are a homogeneous group. De facto, however, this group of immigrants has always been very different, even among the so-called “guest worker generation”. Nevertheless, immigration in 2015/16 and especially again in 2022 due to the influx of refugees from Ukraine are likely to present new challenges that can no longer be grasped solely by the notion of heterogeneous learning situations and interests. This has created a new situation in German classrooms, for which new didactic concepts must be developed.

Whereas the beginnings of immigration from the 1960s onwards were labor migration, i.e. controlled, planned and predictable immigration, with mostly a great willingness to integrate, albeit often a deficient knowledge of German on part of the immigrants, the problems are now much more diffuse and the challenges are less predictable: migrant children with high potential who learn German perfectly in a few years attend kindergarten and school; but also a not inconsiderable number of children, especially Turkish children, who live in the same country even though they or their parents were born in Germany – need German-promoting instruction in preschool age and further in school; children from non-literate cultures who first have to find access to writing and literacy; or also Ukrainian refugee children who often have high demands on education and prefer to be taught by Ukrainian teachers. In addition to these different ways of dealing with language and writing, various cultural and ethnic practices can make learning processes easier or more difficult, as well as traumas, which are too difficult for schools to treat.

Other “dimensions of heterogeneity” are also emerging in the current socio-political discussions, as “new groups repeatedly make their voices heard and demand their equal rights and recognition of their special forms of life” (Prenzel 2007: 56). In particular, it is foreseeable that the LGBQIT and transgender discussion in primary schools may become pedagogically relevant in the short or long term

(Prengel 2007: 56), while the demand for the “inclusion” of disabled pupils, which was once clearly reinforced in the years around 2010, has clearly lost importance in both political and educational policy discussions.

Currently, however, migration is undoubtedly the biggest challenge for primary schools. One of the fundamental principles of modern primary school education is the postulate of a “pedagogy of diversity” – today often referred to as “diversity education” – which was explicitly shaped in view of the migration situation in German schools since the 1960s (Rehle, Thoma 2003: 67f). Diversity education responds to this situation by recognizing differences. Primary school should allow for “heterogeneity” and bring it “productively into play”; if “differences are consciously lived”, according to this understanding, they contribute to “common learning” (Faust-Siehl 1996: 30).

The “pedagogy of diversity” responded to these challenges with the didactic demand for the “design of learning situations that involve differentiating and individualizing measures” (Rehle, Thoma 2003: 70). For these children with a wide range of entry requirements, primary schools must offer educational opportunities in order to continue preschool education processes and thus enable them to connect to systematic, school-based learning with entry into primary school. To achieve this, teaching-learning processes will have to be initiated at different levels – the individual, the teaching, and the structural. The IQB findings, with their observation of a continuous decline in performance, obviously closely related to the increasing heterogeneity caused by immigration in the last decade, raise the question of whether this concept is still viable.

If schools want to fulfill their educational mission and enable all children, including children with a migrant background, to succeed in their education, they will have to focus on their core task of imparting cultural techniques. Since language and written language are the medium to communicate and to acquire knowledge independently, special emphasis will have to be placed on the teaching of language and written language. “German as a language of everyday life and education is the key competence for integration” (Michlbauer, Mergele 2022: 33). This key statement of German education policy since the first Pisa study acquires increased importance in connection with the current migration situation. The acquisition of a so-called language of education, which is crucial for school success, can be achieved at pre-school level primarily through individual language support and literacy education.

Successful teaching and learning processes also require teaching that adapts to individual learning requirements, so-called adaptive teaching with high quality.

In order to counteract deficits that could increase with school enrolment, new models such as the “new school entry level” have also been envisaged. This model of the “Flexible School Entry Level” allows – as the name suggests – a stay of between one and three years and gives children with difficult learning conditions more time to acquire basic skills.

Support through language promotion and literacy education

The call for systematic language support for children with a low level of German language skills was recently formulated by the IQB Study 2021:

A particular challenge remains in the area of language support. It must be systematically further developed to ensure that children who enter the education system with a low level of German language skills can successfully complete it (Stanat et al. 2022b: 32).

This demand for language promotion as early and continuous as possible is already old. As a result of the Pisa shock in 2000, all federal states in Germany had launched language support programs for pre-school education. These were language support programs with different accentuations: those that explicitly envisaged specific, often predetermined funding content in certain linguistic areas, or programs that implicitly sought to strengthen everyday communication and understood themselves more as situational-holistic. Often, the programs also followed both accentuations.

One language promotion program in the preschool sector, which also gained a certain degree of recognition in the aftermath of Pisa 2000, was the support program “Sag’ mal was” in Baden-Württemberg. On the one hand, it was scientifically supervised (EVAS – Evaluation von Sprachförderung bei Vorschulkindern), on the other hand, a special language assessment (LiSe-DaZ) was developed to check its effectiveness, which also took into account the duration of contact of migrant children with German as a second language. The project, which was funded by the Baden-Württemberg Foundation (2005–2009), focused on the implementation of specific language support for preschool children aged 4–6 years, especially for migrant children. The children received a total of 120 hours of language support in kindergarten. The aim of the study was to verify the effectiveness of the language support provided, to identify best practice conditions, and to develop recommendations for effective language support.

However, the results of the study were sobering:

After completion of the support measures, there were no differences in the language skills of children in need of support, regardless of whether they had been supported by one of the three specific support programs or “only” nonspecific support in day-to-day kindergarten. Both the specifically supported children and the children of a control group who were supported in day-to-day integration showed performance improvements over the period of support, but did not reach the level of those children without support in any of the studied language areas after completion of the measures (Dubowy, Gold 2014).

The lack of a compensatory effect of pre-school language support programs, here as elsewhere, has been associated with a number of uncertainties: for example, the ideal group size of only 4-6 children (as a guarantor of an appropriate proportion

of the language spoken by each child) was not respected, the necessary intensity of implementation was not given, the teachers lacked the necessary linguistic qualifications, or the support programs took place late, in the final year of kindergarten (Dubowy, Gold 2014). Thus, even if preschool language support programs stage language learning situations in a variety of ways, such as reading aloud and viewing picture books together, singing songs or speaking rhymes and verses, telling stories by children, but also carrying out explicit language learning games or exercises, the quality of the framework conditions is likely to determine success or failure. The preschool institution will have to offer the child the same linguistic stimuli provided by the parents in educational-oriented parents' homes. In everyday life, these are language stimulating situations that challenge children to communicate and playfully use language, a common focus on speech and language, or even an accompanying speech with corrective feedback, which is likely to be of great importance for children with a migrant background in getting closer to German as a second language. The kindergarten will have to make these key literacy experiences available to children who are far from education, in order to enable them to have access to writing and literacy at an early stage:

Literacy experiences in the broadest sense include activities relating to writing, book, listening, visual and media cultures and thus contribute to children's early writing-related skills (Wildemann 2015: 97).

In addition to the quality of support, the factor "time in contact" with German as a second language will play a decisive role for children with a migrant background. In particular, consideration will have to be given to how it is possible to ensure that parents with a migrant background or parents who are far from education place their children in a preschool institution as early as possible. The earlier and more regularly educationally disadvantaged children attend kindergarten, provided the conditions are right, the more time there will be to initiate and develop educational processes that always rely on language. For example, we now know that it is not everyday language competence that determines school success, but a language that is described in linguistic research with conceptual writing or in the more recent pedagogical discussion with the term "language of education". Thus, children with a migrant background can build up good everyday language skills in the contemporary language German in two to three years; however, it takes five to seven years to develop an abstract school or educational language that requires cognitive-academic language skills (Achhammer 2016: 83). The acquisition of this language of education as a language close to the standard should, however, be initiated as early as possible, but at the latest when entering primary school, since educational success is defined by the presence of such a language of education. The register of the language of education as a conceptually written language has a cumulative effect on educational processes not least as a medium for knowledge transfer and as a tool of thought (Morek, Heller 2012: 70).

There are likely to be different approaches to how primary schools can respond to this challenge: on the one hand primary school children are becoming increasingly heterogeneous in terms of their linguistic abilities, but on the other hand, they have to meet societal demands for mastery of a complex language. Here, the suggestion of Fürstenau and Niedrig, who call on Bourdieu for the rules of language to be disclosed in school language lessons:

Explicit language education would [...] reveal the linguistic norms of the legitimate language that are relevant in school, convey the corresponding forms of language expression and also practice them (Fürstenau, Niedrig 2011: 82).

And, last but not least, the equally trivial and central insight of language and all teaching research in general should apply: learning, especially the learning of language, takes time, and the primary school – and also the secondary schools – have to take that time in order for educational biographies to be successful.

Support by adaptive, open, good teaching!?

The demand to promote pupils with their very different learning conditions in school in such a way that as to achieve the most positive educational development possible is by no means new, even if this impression could arise given the intense debate on heterogeneity in recent times, which has been rekindled, in particular, by large numbers of immigrants. The debate also focuses on the question of how all learners derive the best benefit from teaching. Individual support is the key concept here, which is regularly found in very different contexts, in teacher education and training, in school laws, in the context of school development and inclusion, and which is regularly formulated by interest groups of parents and teachers (Fischer 2014: 97). Given its central importance and the claim to individual support in the classroom, it is surprising that this term is often hardly explained in detail, or that it is hardly possible to speak of a uniform understanding of the term (Dumont 2019: 251). This also applies in part to scientific discourse, even if there are different terms here (Dumont 2019: 253). This shortcoming partly affects the answer to the question of how such support should be properly implemented in the classroom. Here I follow the understanding of Klieme and Warwas, who understand by individual support any “educational action with consistent consideration of personal learning and educational requirements” (Klieme, Warwas 2011: 808). In the context of teaching implementation, they mention concepts of open teaching and adaptive teaching and refer to these two as “variants of a pedagogical understanding of individual support” (Klieme, Warwas 2011: 808).

Open education, the roots of which can be found, among other things, in reformed pedagogy, found its way into the debate on school education and primary education in the last third of the last century. In general terms, open teaching is a form

of teaching in which pupils work in a more self-organized and self-determined learning environment. The learners are actively involved in the learning process and have the opportunity to bring their individual interests and needs into the learning process. Bohl and Kucharz also stress the importance of self-determination opportunities for students as a constitutive feature of open instruction (Bohl, Kucharz 2010: 5ff). In the introductory chapter of their book, the authors also point out the complexity, elaborateness and inconsistent use of the term. For example, there are many dimensions of opening. As dimensions of openness, Peschel distinguishes between organizational (framework conditions such as place, time, social form), methodological (choices in learning methods), content (co-determination in content) and social or participatory openness (co-determination in various aspects such as planning or procedures) from teaching (Peschel 1995: 77). However, this understanding differs from concepts such as “open education” or “open learning” in the English-speaking world (Lewis 1986). In terms of empirical findings related to open education, there are many findings on effectiveness in the Anglo-American space (Dumont 2019: 260). Interestingly, open instruction with low teacher control has been shown to be less effective than instruction with high teacher control (Alfieri et al. 2011). On the other hand, open teaching with stronger teacher guidance combined with cognitive structuring often leads to better results than teacher-led instruction (Hardy et al. 2006). The prerequisite for the positive effects of open teaching is the presence of existing competences or corresponding prior knowledge in the pupils, which enable them to deal with the contents of the lessons themselves in a self-directed manner. However, since these prerequisites exist to very different degrees among learners – this is likely to apply in particular to children who come from other countries with a more teacher-centered teaching – a different degree of structure is also needed for learners (Lipowsky, Lotz 2015).

Hartinger has shown that open teaching can promote the learners’ experience of self-determination (Hartinger 2005). However, this does not automatically mean that professional understanding is also promoted (Peterson 1980).

In addition to open teaching, adaptive teaching is also seen as a promising option when it comes to promoting pupils with different learning requirements. The term “adaptive teaching” first appeared in the Anglo-American world. The theoretical basis is the aptitude-treatment-interaction research (Cronbach, Snow 1977). Klieme and Warwas draw on Glaser’s understanding of adaptive teaching (Glaser 1972: 6) and characterize it as

[...] a provision of different instructions and learning opportunities from which the teacher chooses the appropriate variant for the pupils. Unlike open teaching, very specific guidance is provided by the teacher (Klieme, Warwas 2019: 810).

The focus of such teaching is thus on learning opportunities that aim at a consistent orientation of the teaching to diagnosed individual learning requirements of the learners (Hertel 2014). Dumont points out that the learning requirements “result

not only from the prior knowledge and the current level of achievement, but also from learners' interests, personality, and a variety of other characteristics relevant to learning" (Dumont 2019: 255). Appropriate adjustments can be made at both the macro and micro levels. While macro adaptations focus on broader or longer-term adaptations such as the selection of methods, materials or social forms on the basis of diagnostics (e.g., performance assessments), micro adaptations, on the other hand, focus on short-term adaptations in the context of teacher-pupil interaction, such as individual feedback. The adaptations at the macro- and microlevel are related to each other insofar as the former is the prerequisite for the latter (Martschinke 2009: 16). Regardless of the teaching settings or treatments in which adaptive teaching is implemented, the decisive factor is always the extent to which it succeeds in adapting it to individual learning requirements. A look at empirical findings of adaptive teaching shows an unclear picture. Meta-analyses that examined the differences in cognitive ability associated with teaching that did not show the characteristics of internal differentiation show, for example, the best learning outcomes for low-achieving learners taught in heterogeneous classes of achievement. The same is true for pupils with an intermediate level of achievement, but in homogeneous learning groups. For learners with a high level of achievement, however, it does not matter whether the reference group is rated more homogeneous or heterogeneous (Kulik 1992; Lou et al. 1996). Individualizing and differentiating measures generally have little effect at first glance, but they vary depending on the group composition (Roßbach, Wellenreuther 2002). On the other hand, there is little controversy about the importance of teachers (Terhart 2006: 234).

An important aspect of adaptive teaching is therefore the question of the quality of teaching. To what extent can well-founded characteristics of "good teaching" be found in adaptive learning arrangements, for example? The fact that individual support is of central importance in Meyer's catalogue of characteristics of good teaching (Meyer 2004) and that the term also plays an important role in Helmke's teaching quality (Helmke 2009) already points to this connection. It is worth taking a closer look here. For if the learning requirements of pupils are to be adequately taken into account, whether in forms of open or adaptive teaching, both treatments, with all their different manifestations, must at the same time meet the requirements of so-called good teaching. Contemporary models of teaching research see teaching as an offering of learning opportunities (Helmke 2003; 2009). However, this does not automatically mean that they are effective by their mere existence. This only happens when there is a certain perception, use and processing by the learners (Lipowsky 2007: 26). These models also take into account conditions outside the classroom, e.g. on the part of learners (such as motivational and emotional factors), on the part of the teachers (such as their skills or competencies), or also the composition of the learning group (such as performance). Empirical evidence suggests that up to 30% of learning progress can be explained by group composition and teaching characteristics (Hattie 2003). This also means that it is important to establish or maintain continuity in the learning group, which is likely to be hampered by irregular migra-

tion in schools at the moment. Overall, it can be stated that there is an accepted set of characteristics that, regardless of subject or grade, describe good teaching. However, subject-specific and level-specific aspects could also play a role in the success of learners. Also noteworthy are the points of effective classroom management (Helmke, Hosenfeld, Schrader 2002), clear structuring of teaching (Meyer 2004), didactic competence of the teacher (Hattie 2003), cooperative learning (Slavin 1996; Johnson, Johnson 2002), exercises and repetitions (Helmke 2003), and class climate (Lipowsky 2007; Gruehn 2000). In addition to these characteristics, which apply irrespective of school level, subject and content, the subject-specific and didactic skills of teachers seem to be of particular importance when it comes to learner success (Hill, Rowan, Ball 2005). In particular, aspects such as cognitive activation, which aims to include students to reflect deeply on the content of the lessons, are also gaining importance in the context of the characteristics of good teaching. This also applies to the focus on content-related points and a high degree of content-related coherence. Both points guarantee a central structural element of good teaching. All in all, it turns out that when looking for empirically evident components of effective teaching, it is not helpful to think dichotomously about teaching concepts, such as open teaching or closed teaching, or student-centered versus teacher-centered teaching.

In the current situation of a great shortage of teachers, many states of Germany are trying to meet the demand by means a high proportion of so-called "lateral entrants" (lateral entrants are applicants who have completed their studies but have not completed a teaching training course; they are currently employed as teachers after short retraining programs). Above all, however, it will also have to be a matter of continuing to promote high quality in teacher education. This is because the heterogeneous student body needs more than ever an equally solid teaching body, in terms of professional and disciplinary homogeneity.

Supportive organizational measures in primary education

In order to respond to the heterogeneity of children in the transition from kindergarten to primary school, in addition to individualizing, teaching, organizational and structural measures in the field of education have been envisaged. In the past until today, scientifically supervised school experiments have made a significant contribution. Influenced by the discussion about the smoothest possible transition from elementary to primary education, most of the German federal states carried out model experiments for a two-year so-called integrated entry stage in order to ensure a successful start to school as early as the 1970s. This should compensate for the unequal learning conditions of school beginners. However, none of these models has been consolidated (Faust 2006: 2). Since the 1990s, there have been renewed structural reforms and school experiments for the transition from kindergarten to primary school. A central model here was the "New School Entry Stage". The primary objective of this New School Entry Stage was to:

On the one hand, to enable equal opportunities with regard to the entry requirements of school beginners, and on the other hand, to counteract the postponement of children by means of appropriate new organizational forms of the organization of initial education (Hellmich 2010: 48).

Core elements of the so-called optimal model of the New School Entry Stage, which was propagated in 1993 by the Standing Conference of German Ministers of Education and Cultural Affairs (Götz 2014: 86), were and still are until today a more flexible period spent in the first and second years of schooling. Most children attend the entry stage in the usual two years. High-achieving children go through this stage of school in only one year, while low-achieving children or children with disabilities or language difficulties may stay for up to three years. The advantage of the flexible length of stay in this model is that a change of class is not necessary and a third additional school year is not counted towards compulsory schooling or counted as a repetition of a year. In addition, the New School Entry Stage in the Optimal Model is characterized by other elements: for example, the organizational and pedagogical summary of the first two years of primary school taking into account mixed-year learning, several enrolment dates per year, the cooperation of special primary and social pedagogical professions, as well as the renunciation of postponements while simultaneously admitting all compulsory school children – regardless of their respective learning requirements.

However, the optimal model has not always been implemented in all federal states with all its features. The model of the New School Entry Level (2010/2011) introduced in Bavaria under the name “Flexible Primary School” took only part of the characteristics of the optimal model into account. The flexible length of stay and the mix of years were adopted as central elements of the New School Entry Level, but the use of special teachers, for example, was dispensed with.

The foundation “Bildungspakt” (Stiftung Bildungspakt Bayern 2014) has clarified important elements of the Bavarian model in its publication. This includes the assessment of the individual learning situation using a computer-based method, appropriate support through individualized learning opportunities (such as the use of open tasks and cooperative methods), an educational partnership with parents, and individual learning and performance feedback (e.g. learning development interviews).

However, the New School Entry Level model is not per se successful. Rather, its success with the objective of supporting a heterogeneous student body in cognitive, linguistic, motivational and/or socio-emotional development depends essentially on the quality of teaching, special support services (e.g. for children with German as a second language), and a flexible handling of the model under changing social conditions.

Outlook

As studies and public media-discussions have shown, the German education system has been in crisis for some time now. On the one hand, there is a multitude of different prerequisites, needs and interests of learners, from kindergarten children to pupils, whom wants to cater as individually as possible; on the other hand, there is currently an extreme shortage of educators and teachers, which will hardly make it possible to carry out individualizing, adaptive teaching. The current persistence of immigration as well as an increasing birth rate are likely to an increase in the number of pupils. In the face of this reality, the intensive debates in school and educational research about professionalization and quality development, which have been conducted in recent years with the aim of improving educator and teacher training, are almost counteracted: in theory, very high demands persist on the professionalism of educators and teachers and on quality standards, in practice, which has to face reality anew every day, a different picture emerges: a decaying education system with poorly qualified personnel and poor framework conditions, which can no longer meet its own demands.

Bibliography

- Achhammer B. (2016) *Pragmatische Fähigkeiten bei Mehrsprachigkeit – Steigbügel oder Stolperstein?* in: *Diagnose und Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern im Schriftspracherwerb. Theorien, Konzeptionen und Methoden für den schriftsprachlichen Anfangsunterricht in der 1. und 2. Jahrgangsstufe der Grundschule*, E. Inckemann, R. Sigel (eds.), Bad Heilbrunn, Klinkhardt, pp. 75–88.
- Alfieri L., Brooks P. J., Aldrich N. L. (2011) *Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning?*, "Journal of Educational Psychology", no. 103, pp. 1–18, <https://doi.org/10.1037/a0021017>.
- Bohl Th., Kucharz D. (2010) *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*, Weilheim – Basel, Belz.
- Brücker H. (2022) *Geflüchtete aus der Ukraine in Deutschland. Flucht, Ankunft und Leben*, „IAB-Forschungsbericht“, no. 4, [online:] <https://doku.iab.de/forschungsbericht/2022/fb0422.pdf> (access: 10.12.2022).
- Cronbach L. L., Snow R. E. (1977) *Aptitudes and Instructional Methods: A Handbook for Research on Interactions*, New York, Irvington.
- Deutscher Philologenverband (2022) *Befragung zum Umgang mit geflüchteten Schülerinnen und Schülern aus der Ukraine unter Schulleitungen an Gymnasien*, [online:] https://www.dphv.de/wp-content/uploads/2023/01/DPhV-BDK-Ergebnispraesentation_Umgang-mit-gefluechteten-SuS.pdf (access: 09.01.2023).
- Dubowy M., Gold A. (2014) *Sprachförderung im Elementarbereich: Was – wann – wie fördern?* in: *Das Kita-Handbuch*, M. R. Textor, A. Bostelmann (eds.), [online:] <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kinder-mit-migrationshintergrund/2307/> (access: 09.01.2023).

- Dumont H. (2019) *Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht*, "Zeitschrift für Erziehungswissenschaft", no. 22, pp. 249–277, <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0840-0>.
- Faust G. (2006) *Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland*, "Zeitschrift für Erziehungswissenschaft", no. 9, pp. 328–247, <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0054-8>.
- Faust-Siehl G., Garlichs A., Ramseger J., Schwarz H., Warm U. (1996) *Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt-Verlag.
- Fischer C. (2014), *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*, Berlin, Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Fürstenau S., Niedrig, H. (2011) *Die kulturosoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt* in: *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, S. Fürstenau, M. Gomolla (eds.), Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9>.
- Götz M. (2014) *Schuleingangsstufe* in: *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*, W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, U. Sandfuchs (eds.), 4th. edition, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, pp. 82–92.
- Gruehn S. (2000) *Unterricht und schulisches Lernen*, Münster, Waxmann.
- Hardy I., Ionen A., Möller K., Stern E. (2006) *Effects of Instructional Support within Constructivist Learning Environments for Elementary School Students' Understanding of "Floating and Sinking"*, "Journal of Educational Psychology", no. 98, pp. 307–326, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.307>.
- Hartinger A. (2005) *Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern*, "Zeitschrift für Pädagogik", no. 51, pp. 397–414.
- Hattie J. (2003) *Teachers Make a Difference, What Is the Research Evidence?*, paper presented at the Building Teacher Quality: What does the Research Tell Us ACER Research Conference, Melbourne, [online:] http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/ (access: 10.01.2023).
- Hellmich F. (2010) *Einführung in den Anfangsunterricht*, Stuttgart, Kohlhammer, <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022864-1>.
- Helmke A. (2003) *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*, Seelze, Kallmeyer Verlag.
- Helmke A. (2009) *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze, Kallmeyer Verlag.
- Helmke A., Hosenfeld I., Schrader F.-W. (2002) *Unterricht, Mathematikleistung und Lernmotivation* in: *Die Studie MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz, Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*, A. Helmke, R. S. Jäger (eds.), Landau, Verlag Empirische Pädagogik, pp. 413–480.
- Hertel S. (2014) *Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, didaktisch-pädagogische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen* in: *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft*, series: Jahrbuch Grundschulforschung, vol. 17, B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger, G. Renner (eds.), Wiesbaden, Springer VS, pp. 19–34, https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4_2.
- Hill H. C., Rowan B., Hall D. (2005) *Effects of the Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching and Students' Achievement*, "American Educational Research Journal", vol. 42, no. 2, pp. 371–406, <https://doi.org/10.3102/00028312042002371>.

- Johnson D. W., Johnson R. T. (2002) *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*, "Journal of Research in Education", vol. 12, no. 1, pp. 5–24.
- Klieme E., Warwas J. (2011) *Konzepte der individuellen Förderung*, "Zeitschrift für Pädagogik", no. 57, pp. 805–818.
- Kulik J. A. (1992) *An Analysis of the Research on Ability Grouping. Historical and Contemporary Perspectives. Research-Based Decision-Making Series*, University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Lewis R. (1986) *What Is Open Learning?*, "Open Learning, The Journal of Open, Distance and E-Learning", no. 1, pp. 5–10, <https://doi.org/10.1080/0268051860010202>.
- Lipowsky F. (2007) *Was wissen wir über guten Unterricht?*, "Friedrich Jahresheft", no. 25, pp. 26–31.
- Lipowsky F., Lotz M. (2015) *Ist Individualisierung der Königsweg zum Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden in: Begabungen entwickeln und Kreativität fördern*, F. Mehdorn, F. Schulz, K. Schöppe (eds.), München, kopaed Verlag, pp. 155–219.
- Lou Y., Abrami P. C., Spence J. C., Poulsen, C., Chambers, B., d'Apollonia, S. (1996) *Within-Class Grouping: A Meta-Analysis*, "Review of Educational Research", no. 66, pp. 423–458, <https://doi.org/10.3102/00346543066004423>.
- Martschinke S. (2015) *Facetten adaptiven Unterrichts aus der Sicht der Unterrichtsforschung in: Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule*, series: Jahrbuch Grundschulforschung, no. 19, K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquart, K. Schlotter (eds.), Wiesbaden, Springer VS, pp. 15–32, https://doi.org/10.1007/978-3-658-11346-9_2.
- Meyer H. (2004) *Was ist guter Unterricht?*, Berlin, Cornelsen.
- Michlbauer K., Mergele L. (2022) *Integrationsperspektive von ukrainischen Geflüchteten im deutschen Schulsystem*, "ifo Schnelldienst", no. 8, pp. 29–34.
- Morek M., Heller V. (2012) *Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs*, "Zeitschrift für angewandte Linguistik", no. 57(1), pp. 67–101, <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>.
- Peschel F. (2005) *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion*, Teil I, *Allgemeindidaktische Überlegungen*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Peterson P. L. (1980) *Open Versus Traditional Classroom*, "Evaluation in Education", no. 4, pp. 58–60, [https://doi.org/10.1016/0191-765X\(80\)90017-8](https://doi.org/10.1016/0191-765X(80)90017-8).
- Prengel A. (2007) *Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt in: Diversity Studies – Grundlagen und disziplinäre Ansätze*, G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben, D. Vinz (eds.), Frankfurt, Campus-Verlag, pp. 49–67.
- Rehle C., Thoma P. (2003) *Einführung in grundschulpädagogisches Denken*, Donauwörth, Auer.
- Roos J., Polotzek S., Schöler H. (2010) *EVAS – Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern: Abschlussbericht*, Heidelberg, Pädagogische Hochschule.
- Roßbach H.-G., Wellenreuther M. (2002) *Empirische Forschungen zur Wirksamkeit von Methoden der Leistungsdifferenzierung in der Grundschule in: Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*, F. Heinzel (ed.), Opladen, VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden, pp. 44–57, https://doi.org/10.1007/978-3-322-99542-1_4.
- Slavin R. E. (1996) *Success for All*, Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022) *Stellungnahme zur Unterstützung geflüchteter ukrainischer Kinder und Jugendlicher – Integration*

- in das Bildungssystem*, Bonn, [online:] www.swk-bildung.org/veroeffentlichungen (access: 10.01.2023).
- Stanat P., Schipolowski S., Schneider R., Sachse K. A., Weirich S., Henschel S. (eds.) (2022a) *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*, Münster – New York, Waxmann, <https://doi.org/10.31244/9783830996064>.
- Stanat P., Schipolowski S., Schneider R., Sachse K. A., Weirich S., Henschel S. (eds.) (2022b) *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Pressemappe*, Münster – New York, Waxmann, [online:] <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2021/Bericht/> (access: 10.01.2023).
- Stiftung Bildungspakt Bayern (2014) *Schulversuch Flexible Grundschule. Dokumentation. Ergebnisse. Empfehlungen für die Praxis*, [online:] https://www.km.bayern.de/epaper/flex_grundschule/files/assets/basic-html/index.html#1 (access: 14.01.2023).
- Terhart E. (2006) *Kompetenzen von Grundschülerinnen und -lehrern. Kontext, Entwicklung, Beurteilung* in: *Grundschule in Entwicklung*, P. Hanke (ed.), Münster, Waxmann, pp. 233–248.
- Wildemann A. (2015) *Heterogenität im Sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung*, Seelze, Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

About the Authors

Angela Enders, Prof. Dr. – Professor at the Chair of Education (Primary Education) at the University of Regensburg. Research interests: acquisition of written language (with special emphasis on difficult learning situations such as children with a migratory background or with hearing impairment), language promotion and elementary instruction and inclusion. Her habilitation thesis is entitled: *The Loss of Writing. Educational and Cultural-Theoretical Dimensions of Literacy Acquisition*, Berlin, LIT-Verlag 2007.

Rudolf Hitzler, Dr. – Academic Director at the Chair of Education (Primary Education) at the University of Regensburg. Research focus: childhood research. Further focal points of work: internationalization (e.g., school systems in Europe and worldwide), models of progressive education and factual teaching.

Christian Gößinger, Dr. – Elementary school teacher and currently seconded to the Chair of Education (Primary Education) at the University of Regensburg. Research focus: political and media education. Main areas of work: social sciences in factual education and methods.

Angela Enders – prof. dr, profesor w Katedrze Edukacji (edukacja podstawowa) na Uniwersytecie w Ratyzbonie. Zainteresowania badawcze: nauka języka pisanego (ze szczególnym uwzględnieniem trudnych sytuacji w nauce, np. dzieci ze środowisk migracyjnych lub z wadą słuchu), promocja języka oraz elementarne nauczanie i inkluzywność. Jej praca habilitacyjna nosi tytuł *The Loss of Writing. Educational and Cultural-Theoretical Dimensions of Literacy Acquisition*, Berlin, LIT-Verlag 2007.


Rudolf Hitzler – dr, dyrektor w Katedrze Edukacji (edukacja podstawowa) na Uniwersytecie w Ratyzbonie. Główny obszar badań: badania nad dzieciństwem. Dalsze główne punkty pracy: umiędzynarodowienie (np. systemy szkolne w Europie i na świecie), modele edukacji progresywnej i nauczania opartego na faktach.

Christian Gößinger – dr, nauczyciel szkoły podstawowej, obecnie oddelegowany do Katedry Edukacji (edukacja podstawowa) na Uniwersytecie w Ratyzbonie. Główny obszar badań: edukacja polityczna i medialna. Główne obszary pracy: nauki społeczne w edukacji faktograficznej i metodologia.

To cite this article

Enders A., Hitzler R., Gößinger Ch. (2023) *Current Challenges for Preschool Primary Education*, "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", no. 2(17), pp. 29–45.



Krzysztof J. Szmidt* 

Identification of a Child's Creative Potential: Test, Observation, or Dialogue? Main Themes of the Discourse

Abstract

The subject of the article is the diagnosis of children's creativity in its two varieties: diagnosis of creative potential and diagnosis of effectiveness, generally based on psychometric measurement. The author briefly characterizes both types of diagnoses, and then goes on to criticize their shortcomings and limitations, which are still the subject of dispute among their supporters. Finally, he proposes to appease these disputes by developing an integrated diagnosis model that combines the study of all aspects of creativity: products, people, the process of creation, and the creative environment, with the use of dialogue and through analyzing children's narratives. Giving voice to the creative child and the systematic collection and analysis of his or her various achievements in the form of a portfolio is the essence of this model of diagnosis, which is to fulfill an important prognostic and developmental function.

Keywords: child's creativity, diagnosis of creative potential, integrated diagnosis, portfolio method.

Identyfikacja potencjału twórczego dziecka: test, obserwacja czy dialog? Główne wątki dyskursu

Abstrakt

Tematem artykułu jest diagnoza twórczości dzieci w jej dwóch odmianach: diagnozie potencjału twórczego i diagnozie efektywności, opartych na ogół na pomiarze psychometrycznym. Autor charakteryzuje krótko oba typy tych diagnoz, a następnie przechodzi do krytyki ich wad i ograniczeń, które ciągle stanowią przedmiot sporu

* University of Lodz.

Received: 1.02.2023; accepted: 23.03.2023.

ich zwolenników i stały element dyskursu naukowego. Proponuje załagodzenie tych sporów poprzez rozwijanie modelu diagnozy zintegrowanej, łączącej w sobie badanie wszystkich aspektów twórczości: wytworów, osób procesu tworzenia i środowiska twórczego, z wykorzystaniem dialogu i narracji dziecięcej. Oddanie głosu twórcy dziecku i systematyczne gromadzenie oraz analiza jego różnorodnych dokonań w postaci portfolio jest istotą tego modelu diagnozy, która ma spełnić ważną funkcję prognostyczno-rozwojową.

Słowa kluczowe: twórczość dziecka, diagnoza potencjału twórczego, diagnoza zintegrowana, metoda portfolio.

Assessment is the key that unlocks the creative potential
so many students have learned to suppress in school,
are unaware they possess

Katie White (2019: 3).

Introduction

There is no end to disputes about the diagnosis and – more broadly – the identification of a child's creative potential, the methods of diagnosing and its limitations, as well as the assessment and prognosis of development, or even the question of whether it makes sense to pursue early diagnoses of children's creative potential which is, after all, subject to constant and dynamic transformations. It would be impossible to address every issue related to this discussion in such a short article, especially since the discussion has advanced to a serious academic discourse, much to the content of pedagogues of creativity. The aim of this article is to briefly outline the main topics and points of contention within this discourse, following the intention of the editors of this volume of NOWIS which is to "focus on the child" and the world it experiences, and not only on the child as an object of – in this case – diagnostic tests. In the conclusion, the author presents his own concept of an integrated diagnosis that can ease the dispute and solve the problems that have arisen so far.

However, we must begin with a basic question: what are we diagnosing?

Potential or effective creativity?

There is no consensus on what we are really diagnosing (studying, identifying, recognizing) in children aged 3-10: their creativity and potential abilities that might materialize in the future, if we provide appropriate assistance, or effective creativity (actual, real) that manifests itself in the products of children's creativity here and now? If we agree with the first approach – we study the creative potential of children – then as a consequence, we base our diagnosis mostly on techniques that

resemble creativity tests with a greater or lesser prognostic (predictive) value. It is therefore questionable to use observation, interviews, or the analysis of children's narratives for that purpose, or to evaluate the products of their creativity. Instead, what we are diagnosing is the so-called psychometric creativity of children (Kubicka 2000). Following Ravenna Helson (1999), we can call it a diagnosis of creative potential. Not only the researcher, but also the teacher focuses here not on the child's creative productivity (what and how does it create?), but on characterizing its creative abilities and mental conditions related to creativity, and thus on those creative potentials, motivations and activities that have a chance to develop in the future. It therefore offers a prognostic and developmental diagnosis, characterizing the likelihood of the future realization of the identified creative potentials. As I have already mentioned, psychometric techniques are primarily employed for that purpose, known as creativity tests. Dorota Kubicka (2000, 2003) distinguishes three main currents in psychometric studies of the creative activities of children which perceive creativity as:

- divergent thinking,
- associative thinking,
- metaphorical thinking.

She also discusses examples from each approach. These are, among others, divergent tests, referring to the tradition of J. P. Guilford, still very popular in research studies and school diagnoses, the Torrance Test of Creative Thinking, which also studied children's creativity in action, ideational fluency tests (e.g. Mark Runco), association tests and creating verbal and pictorial metaphors. Another classification of creativity tests, used also for the study of children's potential, is highlighted by Todd Kettler and his co-authors (Kettler, Lamb, Mullet 2018), who explicitly assume that "creativity tests are best thought of as measures of creative potential, rather than measures of creativity" (Kettler, Lamb, Mullet 2018: 51). They divided them into: divergent thinking assessments, self-report questionnaires, expert evaluation of products. Every instrument for measuring creativity can be studied from four perspectives – influenced by the four-aspect paradigm of interpreting creativity:

- creative process perspective, i.e. the Torrance Test, Guilford's Creativity Test for Children;
- creative product perspective, i.e. Teresa Amabile's Consensual Assessment Technique (CAT);
- creative press perspective, ecological perspective (environmental conditions), i.e. Amabile's and co-authors' Assessing the Climate for Creativity Test, Isaksen's and Ekvál's Situational Outlook Questionnaire (SOQ);
- creative person perspective, i.e. Creative Achievement Questionnaire, Creative Behavior Inventory (CBI), The Kaufman Domains of Creative Scale.

Each perspective has its specific advantages and limitations for studying the creativity of children. Some cannot be used to diagnose children (e.g. self-report questionnaires, creative personality questionnaire). Interestingly, the authors (Kettler,

Lamb & Mullet 2018: 62) consider as useful in education the positive disintegration test (the Overexcitability Questionnaire II) created by Michael Piechowski on the basis of Kazimierz Dabrowski's theory of positive disintegration (1979).

The inventiveness of scholars in producing new creativity tests knows no limits, and each year new tests are being announced, seemingly offering greater accuracy and reliability (for overview, see: Cropley, Cropley 2009, Johnson, Fishkin 1999, Qian, Plucker 2017, Said-Metwaly et al. 2017, Plucker, Makel, Qian 2021, Szmids 2013). Jacek Gralewski (2022) has written perceptively and broadly about the difficulties of diagnosing creative potentials by teachers and parents as well as members of the psychopedagogical counseling staff.

The child creates – the researcher collects and analyzes

Psychometric studies of the creative abilities of children, as well as adults, sparkle a lot of controversy and criticism; I have written about it numerous times (Szmids 2003, 2009, 2016, 2019). Again, it is not possible to present every aspect of this debate, although some are worthy of mention. Dorothea Faulkner and Elizabeth Cotes (2010) argue that too often the creative abilities of children are studied through the assessment of the final product of that creativity or through short creativity tests, an approach that ignores the creative process that is so crucial in this. As a result, we do not pay sufficient attention to what the child says during the process, what it imagines and tries to achieve. We are therefore not diagnosing children's creative activities but only their products. However, the creative process in itself has significant educational and developmental values and should not be passed over in any developed diagnosis. Olivia Saracho (2012) argues that it is a mistake, since children's creativity fully reveals itself when they are dancing, singing, playing, engaging in theatrical plays – that is, in movement! The diagnostical perspective characterized here is referred to as “an orientation towards product” by pedagogues of creativity. Dorota Kubicka (2003) and Jacek Gralewski (2022) develop a similar critique of this orientation. The study of the products of children's creative activity was and still is the most often employed diagnostic procedure (Kubicka 2003, White 2019), both in test-based diagnosis as well as in diagnoses based on the analysis of the products of their creative activity. What is analyzed and assessed are various linguistic products (stories, metaphors, riddles etc.), works of art, drama scenes etc. The criteria of creativity are both the specific qualities of the products, i.e. originality, uniqueness, expressiveness, elaboration and the development of the topic, aesthetic values, but also the features of the creative process: fluidity, flexibility, dynamism, fantasizing, synthesizing etc. Recipients' reactions to the products of children's creativity were also studied. The use of these complex criteria was a result of the criticism of one-off creativity tests, as well as the desire to employ a more complementary evaluating system, which would prioritize factors from different spheres of creativity – cognitive, motivational, and related activity-oriented. Thus, the reduction of the understanding

of children's creativity to one or more factors was avoided (e.g. divergent thinking, association thinking or problem-solving abilities), but not the accusation that such an orientation on product does not eliminate other absences in the recognition and assessment of children's creativity. The discussion focused on the following issues:

- The criteria for selecting the product for diagnosis – which products of creativity should be selected for the research study, according to which criteria, and from which domains? (those in which the child is gifted in, or others?). Products created in the past or present, in kindergarten and school, or at home or in a cultural institution?
- The criteria for selecting experts for assessing the products – who should be evaluating children's products? Professional artists or teachers? Parents or peers? Persons trained or without any initial diagnostic preparation? It is a problem shared also by the most popular creativity assessment test – Teresa Amabile's CAT (1996). Similar problems were also encountered by Polish authors who studied children's metaphorical abilities and analogical thinking: Elżbieta Płóciennik (2010) and Monika Just (2013).
- The criteria for material traces – how to study children's activity in those domains of creativity in which there are no direct material traces of the creative process – objects that could be analyzed and assessed (e.g. sense of humor, social problem-solving, games and play).

Both types of diagnoses based on the study of the products of creativity – creative potential and effective creativity – are criticized mainly for that fact that when drawing conclusions about the course of creative processes based on their results, they do not properly diagnose the development of children's creativity (Kubicka 2003: 27). And this type of diagnosis is the most important one from the perspective of psychopedagogy. Why do diagnoses based solely on the study of the products of creativity do not fulfill their prognostic function? Here are the most important reasons according to Kubicka, as well as other authors (see also: Faulkner and Coates 2011, Sawyer 2012):

- A diagnosis of present-day products provides information about the possibilities of a child only in a given moment, nothing more.

When studying children, we are however more interested in what we can expect of them in the future than what they can do presently. In other words, analyzing products does not offer us any insight into the child's potential for development, which means not what the child already knows but what it is able to learn (Kubicka 2003: 27).

- A child's development is not stuck in place – a child experiences a process of dynamic changes and therefore these processes should be the object of study, and not the products of the activity alone.
- "Children attach more importance to the activity in which they transform or produce something than to the product itself, therefore, during the acti-

vity, they may display skills that cannot be recognized in the final product” (Kubicka 2003: 27).

Empirical example

In a research study conducted under my supervision, Olga Staniszewska (2014), a student of kindergarten and primary school pedagogy, diagnosed children's abilities in a group task – they were supposed to make a creative toy. The aim for each two-person team was to construct, from available recycled materials, a creative toy that children in the same age would want to play with. The instruction stated: “In a moment I'll be giving you materials from which you will be constructing your own creative toy. I would like each toy to be unique and one of its kind. When working on it, please remember that every idea is good. Additionally, think about its use and a name for the toy.” Each team received an identical set of materials consisting of: an empty cardboard shoe box, an empty water bottle, plastic corks, newspapers, a black plastic bag, disposable plastic cups, scotch tape, scissors.

Illustration 1. Creative toy “Robot”



Source: Staniszewska (2014).

The assignment was motivating for members of each group who approached it with great enthusiasm. They proposed various ideas, some of which were rejected, they demonstrated manually what can be done with the materials and what such a toy would look like, they discussed it, and they changed initial concept. The crea-

tive process also allowed a few team leaders to emerge. The young researcher writes (Staniszewska 2014: 45):

None of the children were discouraged by long-term work, everyone was concentrated on the task and willing to search for new solutions and ideas. During the exercise children asked a lot of questions. They wanted me to accept their projects and asked how they could use the available materials. Some groups were interested in adding new elements to the initial set they had received.

As a result, more or less original toys (see: illustration 1) were created, which were then presented to other students through the act of explaining the rules of playing with it and the nuances of its construction – each one became part of a class exhibition and was compared to others. How surprised was the researcher when the children, having finished the presentation, threw the toys aside and stopped playing with them or even stopped paying them any attention.

This research study demonstrated that the creative process – activity – was far more interesting for the children than its result. This confirms Dorota Kubicka's observation mentioned above, who concludes: "Research focused on activities offer more possibilities for educational impact: for the shaping of the structure of activities can be influenced to a greater extent than the final product itself or the child's abilities" (Kubicka 2003: 27). This view is supported by Olivia Saracho (2012: 127): "The creativity of young children requires concentrating on the process rather than on the product."

The child creates – the researcher collects products, analyzes them, listens to what the child is saying, and tries to predict its development

Taking into consideration the critiques and defenses – recapitulated here very briefly – of the diagnosis of children's creative potential and the diagnosis of effective creativity as well as the demands of scholars, I would like to conclude by presenting a proposal on how to reconcile the conflicting parties. I call it "a diagnosis of children's integrated creativity," since it connects all of the significant approaches to the study and assessment of children's creative activity and its products. But most importantly, it focuses on the prognostic (developmental) function.

In order to avoid the weaknesses of the diagnosis of a child's creative potential that is limited to psychometric tests, and the limitations imposed by only studying the results of such activities (products), the repertoire of employed research approaches should be broadened to include the following diagnostic techniques:

- Observation of the child's creative activities (process) – occasional and systematic, which will focus on the child's activities, their modifications and adopted strategies, the aims of the child and their transformations, the creation of initial ideas

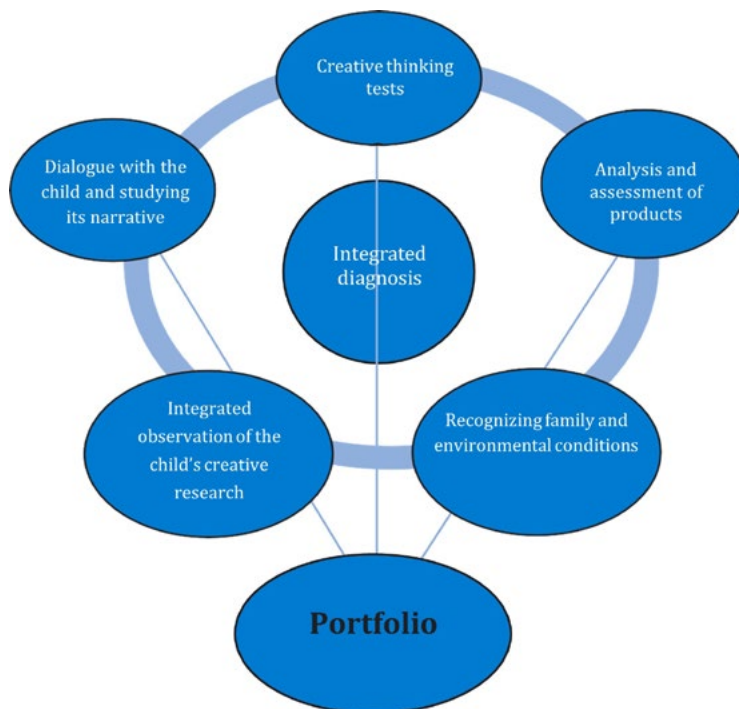
on how to solve problems (assignments) and their elaboration. In this part of the research study, the main question is: what is the child doing, and how?

- Analysis and assessment of the child's authentic products – created both in school (kindergarten) classrooms and at home or in other places, which are both works of art (pictures, collages, drawings, literary forms etc.) and solutions of practical problems related to playing, spending free time, practicing sports etc. The question of this diagnosis is: what are the characteristics of the child's products and what is their creative level (originality, uniqueness, aesthetics, novelty)?
- Dialogue with the child and analysis of their narrative about what he or she is creating, the reasons and aims for creating it. An important part of the diagnostic process is initiating a child's narration about what and why he or she is creating, how the idea evolves, which goals are pursued and why not others, what motivates and encourages them to pursue creative work, and what is annoying and disturbing?
- Recognizing strong and weak aspects (resources) of the social environment (family, school, peer group, cultural), in which the child is growing up and experiencing acculturation. The question of this social (environmental) diagnosis, which is often employed by social pedagogues, is: what are the environmental stimulators and inhibitors for a favorable development of a child's creativity?

The use of the authentic assessment method (portfolio) is especially important in an integrated diagnosis. How to create it is a topic for a separate article. A lot of advice can be found in Donald Treffinger's and his collaborators' work (2013), who propose that a teacher-researcher creates a Creative Strengths Profile for each child – a tool useful for identifying various ways of manifesting creativity in different assignments, in different situations, in different environments (Treffinger, Schoonover, Selby 2013: 136–145). Focused on a child's strengths, it can enable both to collect and document its achievements (diagnostic function), as well as assist in deciding – together with parents – on future goals for the development of a child and self-evaluation (prognostic function). An important part of such a profile is a portfolio, understood as a diagnostic method and assistance in creating, as well as, substantively, as a form of documenting a child's creative activity. It requires a systematic observation of the student's creative activities and collecting, in a longer period (i.e. the entire school year), the best examples of a child's achievements (art, projects, literary essays etc.), in order to analyze and evaluate them using selected criteria for assessing creativity. These criteria are expressed in the following questions:

- is the increasing originality of the student's activities and works visible over time?
- is there an increase in the variety of employed creative measures (words, colors, metaphors etc.), their diversity and complexity?
- is there progress in terms of diligence and aesthetics in how the creative products are finalized?

Figure 1. Scheme of a child's integrated diagnosis.



Source: own study.

Final remarks

The model of a child's integrated diagnosis, presented here in general terms, seems to represent Weber's ideal type, which can be difficult to realize in research and didactic practice by an individual researcher or teacher. But we should strive to achieve this ideal! It reconciles the conflicting parties in the discussion on which diagnostic approach to a child's creativity is more useful and heuristically productive. It also fulfills a golden rule that has been long present in scholarship on creativity which states that if we want to perceptively and correctly characterize, and later explain and plan, the development of creativity of a person, including a child, we have to study both its products, creative processes, the conditions of creative approach and character, as well as external conditions for the development of abilities. It is useful to give voice to the person being studied, including the child, and listen to what he or she might have to say about their own creativity. Referring to the subheadings of this article, we can metaphorically say that in past research studies, the child would create, and the researchers would then collect and analyze the products of that creativity. Today, after the narrative turn and after having

“given the child its voice back” (Wisniewska-Kin 2009, 2013; Zwiernik 2015, 2019), the child creates, while the researchers collect the products, analyze and assess their value, but also encourage the child to talk about it, closely listening, and in the end, carefully predicting the development of his or her creativity. It is important to remember that in education, as Jacek Gralewski (2022: 259) notes, a diagnosis serves an important function in assisting, not only recognizing, the developmental potential of children.

I would also hope that such an understanding of an integrated diagnosis is a fulfilment of Dorota Klus-Stańska's postulate (2019: 29) that we should more boldly and widely conduct research studies *with* children, instead of *on* children.

Bibliography

- Amabile T. M. (1996) *Creativity in Context. Update to the Social Psychology of Creativity*, Boulder, Westview Press.
- Cropley A. J., Cropley D. (2009) *Fostering Creativity. A Diagnostic Approach for Higher Education and Organizations*, Cresskill, Hampton Press Inc.
- Dąbrowski K. (1979) *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Faulkner D., Coates E. (2011) *Exploring Children's Creative Narratives: Some Theoretical, Methodological, and Applied Perspectives* in: *Exploring Children's Creative Narratives*, D. Faulkner, E. Coates (eds.), London, Routledge, pp. 1–11, <https://doi.org/10.4324/9780203818923>.
- Gralewski J. (2022) *Niedostrzegana kreatywność. Trafność ocen kreatywności uczniów dokonywanych przez nauczycieli liceów i jej uwarunkowania*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Helson R. (1999) *A Longitudinal Study of Creative Personality in Women*, “Creativity Research Journal”, no. 12, pp. 89–101, https://doi.org/10.1207/s15326934crj1202_2.
- Johnson A. S., Fishkin A. S. (1999) *Assessment of Cognitive and Affective Behaviors Related to Creativity* in: *Investigating Creativity in Youth. Research and Methods*, A. S. Fishkin, B. Cramond, P. Olszewski-Kubilius (eds.), Cresskill, Hampton Press, pp. 265–306.
- Just M. (2013) *Efektywność treningu w tworzeniu analogii i metafor w edukacji uczniów klas I–III*, manuscript of doctoral dissertation written under the supervision of prof. dr hab. K. J. Szmidt, Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ, Łódź.
- Kettler T., Lamb K. N., Mullet D. R. (2018) *Developing Creativity in the Classroom. Learning and Innovation for 21st-Century Schools*, Waco, TX, Prufrock Press Inc.
- Klus-Stańska D. (2019) *Formatowanie dziecka i dzieciństwa. Kontrowersje wokół rozumienia rozwoju w diagnostycznym paradygmacie pedagogiki* in: *Horyzonty dziecięcych znaczeń. Granice – rozpoznania – perspektywy*, M. Wiśniewska-Kin, J. Bonar, A. Buła (eds.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 13–31, <https://doi.org/10.18778/8142-231-4.02>.
- Kubicka D. (2000) *Kontrowersje wokół pomiaru twórczości u dzieci*, “Psychologia Wychowawcza”, no. 2–3, pp. 208–220.
- Kubicka D. (2003) *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Plucker J. A., Makel M. C., Qian M. (2021) *Assessment of Creativity* in: *Creativity. An introduction*, J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (eds.), New York, Cambridge University Press, pp. 46–67, <https://doi.org/10.4324/9781003233930>.

- Plóciennik E. (2010) *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/7525-523-2>.
- Qian M., Plucker J. A. (2017) *Creativity Assessment in: Creativity & Innovation. Theory, Research and Practice*, J. A. Plucker (ed.), Waco, TX, Prufrock Press Inc., pp. 223–235, <https://doi.org/10.4324/9781003233930-17>.
- Said-Metwaly S., Kyndt E., Van den Noortgate W. (2017) *Approaches to Measuring Creativity: A Systematic Literature Review*, "Creativity: Theories – Research – Application", v. 4, no. 2, pp. 238–275, <https://doi.org/10.1515/ctra-2017-0013>.
- Saracho O. N. (2012) *Young Children's Creativity in a Contemporary World in: Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education*, O. Saracho (ed.), Charlotte, Information Age Publishing, pp. 399–416.
- Sawyer R. K. (2012) *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*, 2nd edition, New York, NY, Oxford University Press.
- Staniszewska O. (2014) *Zabawka twórcza w opiniach uczniów szkoły podstawowej*, manuscript of MA dissertation written under the supervision of prof. dr hab. K. J. Szmidt, Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ, Łódź.
- Szmidt K. J. (2003) *Czy twórczość można zmierzyć? Spory wokół psychometrycznych metod badania twórczości in: Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka (eds.), Kraków, Oficyna Wydawnicza "Impuls", pp. 39–59.
- Szmidt K. J. (2009) *Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością: przegląd wybranych stanowisk in: Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, K. J. Szmidt (ed.), Łódź, Wydawnictwo AHE, pp. 13–102.
- Szmidt K. J. (2013) *Pedagogika twórczości*, second expanded edition, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt K. J. (2016) *Kluczowe kompetencje nauczyciela twórczości jako diagnosty in: Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli*, B. Niemierko, M. K. Szmigel (eds.), Kraków, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, pp. 25–40.
- Szmidt K. J. (2019) *ABC kreatywności. Kontynuacje*, Warszawa, Difin.
- Treffinger D. J., Schoonover P. F., Selby E. C. (2013) *Educating for Creativity and Innovation. A Comprehensive Guide for Research-Based Practice*, New York, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781003234784>.
- White K. (2019) *Unlocked. Assessment as the Key to Everyday Creativity in the Classroom*, Bloomington, Solution Tree Press.
- Wiśniewska-Kin M. (2009) *"Miłość jest jak wiatrak" – czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wiśniewska-Kin M. (2013) *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/7525-794-6>.
- Zwiernik J. (2015) *Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*, "Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", no. 1(69), pp. 81–103.
- Zwiernik J. (2019) *Partycypacyjne badania dzieci jako proces emancypacyjny in: Horyzonty dziecięcych znaczeń. Granice – rozpoznania – perspektywy*, M. Wiśniewska-Kin, J. Bonar, A. Buła (eds.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 47–61, <https://doi.org/10.18778/8142-231-4.04>.

About the Author

Krzysztof J. Szmidt is a professor of social sciences at the University of Lodz, head of the Department of Artistic Education and Pedagogy of Creativity. Member of the Art Pedagogy Section of the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences. Author of many scientific and educational works in the field of creativity and cultural education, including the first academic textbook in Poland, *Pedagogy of Creativity* (2007; 2013). Co-author of textbooks for the lessons of creativity *Order and Adventure, Elements* and the "iconic" integrated education project *Adventure with the class* (WSiP). Author of the original concept of help in creating-creativity training (Explorations – Combinations – Transformations), supervisor of creativity training of the Polish Creativity Association, author of innovative textbooks for creativity training. Nobel Prize winner Olga Tokarczuk was a participant in his creative training. The tutor of the Primary School "Pracownia" in Łódź, which implements the model of a creative school. His recent publications include: *Educational conditions for the development of creativity* (Wyd. UŁ, Łódź 2017), *ABC of creativity. Continuations* (Difin, Warsaw 2019; the first volume, *ABC of creativity*, was published in 2010), *Questioning Thinking. Theory and education* (co-author: E. Płóciennik, Wyd. UŁ, Łódź 2020). The creator and scientific director of the "Education for Wisdom" book series (Wyd. UŁ), and a promoter of positive pedagogy.

Krzysztof J. Szmidt jest pedagogiem, profesorem nauk społecznych i profesorem zwyczajnym UŁ, kierownikiem Katedry Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości. Członek Sekcji Pedagogiki Sztuki Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Autor wielu prac naukowych i metodycznych z zakresu wychowania do kreatywności i edukacji kulturalnej, w tym pierwszego w Polsce podręcznika akademickiego *Pedagogika twórczości* (2007; 2013). Współautor podręczników do lekcji twórczości *Porządek i Przygoda, Żywioły* oraz „kultowego” już projektu kształcenia zintegrowanego „Przygoda z klasą” (WSiP). Autor oryginalnej koncepcji pomocy w tworzeniu – treningu kreatywności (Eksploracje – Kombinacje – Transformacje), superwizor treningu twórczości Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności, autor innowacyjnych podręczników do treningu kreatywności. Uczestniczką prowadzonego przez niego treningu twórczości była Noblistka Olga Tokarczuk. Opiekun naukowy Szkoły Podstawowej „Pracownia” w Łodzi, realizującej model szkoły twórczej. Jego ostatnie książki to: *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności* (Wyd. UŁ, Łódź 2017), *ABC kreatywności. Kontynuacje* (Difin, Warszawa 2019; pierwszy tom, *ABC kreatywności*, ukazał się w 2010 r.), *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie* (współaut. E. Płóciennik, Wyd. UŁ, Łódź 2020). Pomysłodawca i kierownik naukowy serii Wydawnictwa UŁ „Edukacja dla mądrości” oraz propagator pedagogiki pozytywnej.

To cite this article

Szmidt K. J. (2023) *Identification of a Child's Creative Potential: Test, Observation, or Dialogue? Main Themes of the Discourse*, "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", no. 2(17), pp. 46–57.



Małgorzata Kowalik-Olubińska* 

Posthuman Pedagogy of the Common Worlds of Children and Animals – From Independence to Relationality

Abstract

The author's intent is to describe the concept of pedagogy of the common worlds of children and animals embedded in the framework of posthuman philosophy. In its assumptions, the child's essence is tightly connected to non-human beings, individuals and forces, existing in the common worlds of life. Children and animals living in those worlds are not beings separated from one another, but relational and causative ones, affecting and influencing each other. The pedagogy of the common worlds of children and animals is broadly understood as an educational practice, which allows children to maintain non-hierarchical relations with animals during interspecies encounters. It offers children an unconventional way of discovering, exploring and acting, because it allows them not to learn "about" the world, but rather to learn together "with" the world. Staying in heterogeneous common worlds and establishing deep relations with them is hence connected with the need to care about the common good. It can provide people and non-human beings with a successful existence now and in the future.

Keywords: posthumanism, common worlds, pedagogy of the common worlds of children and animals, relationality, common good.

* University of Warmia and Mazury in Olsztyn.
Received: 30.01.2023; accepted: 1.05.2023.

Posthumanistyczna pedagogia wspólnych światów dzieci i zwierząt – od niezależności do relacyjności

Abstrakt

Zamierzeniem autorki jest przedstawienie koncepcji pedagogii wspólnych światów dzieci i zwierząt, osadzonej w ramie założeń posthumanizmu. W jego świetle dziecko jawi się jako istota ściśle związana z pozaludzkimi bytami, jednostkami i siłami, egzystująca we wspólnych światach życia. Zamieszkujące te światy dzieci i zwierzęta nie są odseparowanymi od siebie bytami, lecz istotami relacyjnymi, sprawczymi, wzajemnie na siebie wpływającymi. Pedagogia wspólnych światów dzieci i zwierząt jest rozumiana jako praktyka edukacyjna, która umożliwia dzieciom utrzymywanie niehierarchicznych relacji ze zwierzętami podczas spotkań międzygatunkowych. Oferuje ona dzieciom niekonwencjonalny sposób poznawania i działania, pozwala im bowiem nie tyle na uczenie się „o” świecie, co raczej na uczenie się razem „ze” światem. Przebywanie w heterogenicznych wspólnych światach i nawiązywanie z nim pogłębionych relacji wiąże się przy tym z koniecznością zadbania o dobro wspólne. Może to zapewnić pomyslną egzystencję ludziom i bytom pozaludzkim teraz i w przyszłości.

Słowa kluczowe: posthumanizm, wspólne światy, pedagogia wspólnych światów dzieci i zwierząt, relacyjność, dobro wspólne.

Children living in the 21st century need dispositions to establish deepened relationships with people and with non-human entities so that they can peacefully coexist and prosper in the common life worlds (Taylor 2013).

Introduction

The considerations included in this article are part of the issues of the interdisciplinary research field of childhood studies, where a turn is being made towards the idea of posthumanism (Malone, Tesar, Arndt 2020). It involves questioning the thesis that assumes the uniqueness of humans, situating them at the center of the universe and attributing to them a superior position in the world over other entities. Turning away from the anthropocentric vision of humans and the world means adopting a concept that shows the human as one of many actors in a complex network of interdependent elements.

Adopting the assumptions of posthumanism has allowed childhood researchers to consider children as beings closely related to non-human entities, individuals and forces, existing in heterogeneous communities of life (Taylor 2013; Murriss 2016; Malone, Tesar, Arndt 2020). These communities are referred to by the term “common worlds” (Taylor 2013), borrowed from Bruno Latour, who argues for the possibility of “composing a common world” that brings together humans and non-humans (Latour 2004: 91). The term signals an aspiration to merge nature and culture into a coherent whole, and its essence can be boiled down to the assertion that “humans are not the sole creators or caretakers of the common” (Nelson et al. 2018: 8). Causality within

heterogeneous communities is therefore not exclusively a human domain, but also relates to non-human entities and is diffuse, relational and collective in nature. As Donna Haraway states, “not all actors are us,” because “not all are human, not all are organic, not all are technological” (quoted in Bakke 2010: 345).

The idea of common worlds is close to Haraway’s (2008, 2016) applied concept of worlding, described by the author as “making worlds together” and considered by her as a process of “becoming-with” other species. This is because all species come into being as a result of the inter-species “dance of encounters” that shapes them (Haraway 2008: 4). Common worlds can be seen from this perspective as constantly evolving systems, formed and transformed through encounters between human and non-human participants (Taylor, Pacini-Ketchabaw 2019).

The existence of an inseparable link between the human and the non-human is signaled by the concept of natureculture proposed by Haraway (2003). According to the author, different species, including humans, have always coexisted with each other and evolved together, and have remained in close relations with each other, which makes it difficult to say for sure where human and non-human (or “nature” and “culture”) begin and end. Research in the biological sciences is providing more and more evidence of the existence of a common history of humans and other organisms, the occurrence of the process of symbiogenesis, and the phenomenon of sharing the world by co-inhabiting entities (see, among others, Gilbert, Sapp, Tauber 2012; Haraway 2016; Dunn 2020).

In the field of childhood studies, the indivisibility of the natural world and childhood is signaled by the term “childhoodnature” (Cutter-Mackenzie-Knowles, Malone, Barratt Hacking 2020; Malone, Tesar, Arndt 2020). It indicates the fact that children’s lives are integrally linked with those of non-human beings. Children and animals can thus be considered (co-)actors in the spaces of inhabited worlds (Taylor, Pacini-Ketchabaw 2019). These spaces constitute geographically, biologically and culturally diverse communities that “constitute children’s life worlds” (Taylor 2013:119).

When talking about existence in heterogeneous common life worlds, one should also keep in mind the concern for the well-being of all the entities inhabiting them. This is explicitly insisted upon by Latour (2004: 98), who writes about the need to combine “the question of the common world with the question of the common good.” The author’s view resonates with Haraway’s proclamation of the need to think about the world in terms of responsibility, community and solidarity, and the “necessity of creating new forms of kinship in order to save ourselves and the world” (quoted in Derra 2017: 217).

Accordingly, researchers of the common worlds of children and animals propose a turn toward a relational and ethical pedagogy, recognizing nonhuman relatives as components of our common world (Taylor, Giugni 2012). In the following part of the article, I present the pedagogy of common worlds, thusly approached, putting forward the thesis of its validity, the need for wider dissemination and application to the theory and practice of early childhood education in our country. I precede the presentation of the pedagogy of shared worlds with a discussion of the issue of linking the lives of children and animals in the common worlds of natureculture.

Children and animals in the common worlds of natureculture

The interest in linking the lives of children and animals in the field of childhood studies is, among other things, an offshoot of the animal turn taking place in the humanities and social sciences, which resulted in the emergence of a new academic discipline known as “animal studies” (Bakke 2011; Wolfe 2013). An in-depth reflection on human-animal relations allowed the assumption of the interdependence of humans and non-human beings, their shared evolutionary history and kinship. These issues are clearly highlighted in her works by Haraway (2003, 2008, 2016). The author attributes particular importance to the category of interspecies¹ kinship emerging from “relations of significant otherness” (Haraway 2003: 8).

The connection between the lives of children and animals is clearly seen in the case of children who grow up with pets or spend a significant portion of their time with other types of companion animals² (such as riding horses) or with rural, farm or herd animals. Child-animal relationships are situated in a specific place and formed through the maintenance of daily proximity, an established order of life and intimacy, as well as through exchanges related to keeping each other company, caring, learning and doing chores (Taylor, Pacini-Ketchabaw 2019).

Children’s relationships with pets and those that fall into the category of companion animals are seen as beneficial to children’s growth and development. Children’s affectionate and caring relationships with animals are valued because they enable the development of children’s ability to form positive relationships (Myers 2007). Child-animal relationships are also recognized as potentially therapeutic, supporting children’s learning and correcting perceived negative developmental deviations. One can cite, for example, the example of “animal-assisted learning” or “animal-assisted therapy,” which are based on the idea that children with special developmental needs can gradually gain confidence and build skills through interacting with appropriately selected domestic and farm animals. This type of environment is thought to optimize learning conditions because “interactions with animals are emotionally stimulating and rewarding, and they also reduce stress levels due to the fact that animals do not judge children” (Taylor, Pacini-Ketchabaw 2019: 3; cf. also Katcher 2002; Franczyk, Krajewska, Skorupa 2008; Ross 2011)³.

Children’s lives are also linked with wild companion animal species, with whom they share spaces of common worlds. The geographic and biological peculiarity of

¹ As Haraway argues, our close ones can be considered “all those earthly beings with whom we are connected in a given place and time, all those who need to be taken care of, including for our own sake” (after Derra 2017: 222).

² “Companion animals” can be “horses, dogs, cats, or a whole host of other beings willing to undergo bio-socialization as helper dogs, family members, or team members in interspecies sports” (Haraway 2003: 14). Broader and more diverse is the category of “companion species”, not least because “one must include such organic entities as rice, bees, tulips or gut flora that make human life what it is - and vice versa” (Haraway 2003: 15; cf. also Tsing 2012).

³ At the same time, it should be noted that the relationship between being in the company of animals and human physical and psychological well-being, however, is not as simple and obvious as it might seem (cf. Bradshaw 2019, among others).

these spaces means that child-animal encounters occur in many places, characterized by a peculiar richness of ecological diversity: from the home garden, park and farmland, through the meadow and forest, to the Australian bush or the African savannah. In doing so, the entanglement of children's and animals' lives is more readily recognized and better understood in indigenous communities than in societies belonging to the Western cultural milieu (Taylor 2013; Taylor, Pacini-Ketchabaw 2019; Malone, Tesar, Arndt 2020).

Research on child-animal relations shows that children, especially those who have not yet begun formal schooling, recognize animals as subjects, not as objects of manipulation or objects of study. This is evidenced, for example, by Leesa Fawcett's (2014) study of children's perceptions of wild animals at ages 5 and 10. The younger children treated animals as their friends and were generally not afraid of them. What's more, they were aware of the difference between themselves and animals, also noticing elements that connect them to humans (such as playfulness or the ability to empathize). Children recognized animals as beings that are both similar and dissimilar to themselves. According to the author, one can therefore speak of an emerging "kinship ontology", as children's experiences cross the "boundaries between humans and other animals, playing with Western ideas of friendship, kinship and anthropomorphism" (Fawcett 2014: 262).

Researchers of common worlds, moreover, draw attention to a variety of situations in which it is animals that cross the boundaries drawn by humans between nature and culture, thus challenging the nature-culture binary (cf. Taylor 2013; Boileau, Russell 2018; Pacini-Ketchabaw, Nxumalo 2015; Taylor, Pacini-Ketchabaw 2019). A description of the behavior of raccoons living in an area adjacent to a nursery located in a wooded area on the west coast of Canada can serve as an exemplification of this type of situation (Pacini-Ketchabaw, Nxumalo 2015). As the authors write, these animals crossed the nature-culture boundaries artificially set by humans on a daily basis, both at the spatial level (they often entered the children's playground and used the equipment located there, they also made their way into the nursery building and snooped around in the absence of humans) and at the ontological level. The crossing of boundaries at the second level is evidenced by the description of the following event:

the children observed through the large window of the kindergarten room a raccoon family consisting of a female and her four cubs staying near the kindergarten. At one point, the female turned her head toward the children and watched them from afar for a long moment. In response to the animal's behavior, one of the children placed her hand on the glass in a gesture of greeting. Then the raccoon approached the window and placed her paw where the child's hand was on the other side of the glass. The child and the animal looked at each other closely. The other children looked at each other and at the teachers with expressions of astonishment on their faces. However, no one moved until the raccoon turned away from the window and returned to her cubs (Pacini-Ketchabaw, Nxumalo 2015: 156).

The children and animals resided in an area that, following multispecies ethnographers, can be referred to as the “contact zone.” Within it, “the lines separating nature and culture collapse,” and “encounters between *Homo sapiens* and other creatures contribute to the creation of common ecological systems and niches” (Fuentes, quoted in Kirksey, Helmreich 2010: 546).

Pedagogy of the common worlds of children and animals

As Val Plumwood argues, a problematic characteristic of the dominant educational paradigm is its focus on humans and the resulting focus on reducing the causality of “earthly others” (after Lindgren, Öhman 2019: 1206). This consequently leads to a reduction of human “sensitivity to the fate of animals and leads to their exploitation” (Lindgren, Öhman 2019)⁴. Thus, moving away from approaches based on ideas of anthropocentrism and adopting alternative educational approaches can, in effect, ensure the successful existence of humans and non-human beings now and in the future (Common Worlds Research Collective 2020).

Posthumanist pedagogy of common worlds increasingly applied in the field of early childhood education can be considered such an approach (Taylor, Giugni 2012; Taylor 2017; Boileau, Russell 2018; Nelson et al. 2018; Sommerville 2020; Bacelar de Castro 2020; Yazbeck 2021). It is considered an educational practice of learning, being and becoming “with” the world of which we are a part (Malone, Tesar, Arndt 2020: 110). Within this conceptual framework lies a pedagogy of the common worlds of children and animals that goes beyond the traditional educational approach within which children learn “about” the animal world from the position of those situated outside that world, exploring the world from afar, in which animals are treated as objects of study. Instead, children are offered to learn about the world from the position of one of the many actors that make up the complex web of life and interact with each other in what Karen Barad calls “intra-action.” This term means “the mutual constitution of intertwined causalities” (Barad 2007: 33), thus indicating that there are no clear boundaries between the actors in these relationships.

The pedagogy of the common worlds of children and animals can be considered an approach that enables children to maintain non-hierarchical relationships with animals in the course of everyday interspecies encounters. The category of encounter seems to be of crucial importance in the context of the discussed approach, since every encounter with humans and with non-human beings is an unusual event, the consequences of which we cannot predict. This unpredictability makes these encounters “change us, alter and transform us; we cannot even control ourselves in them” (Tsing 2015: 20).

⁴ This may be indicated by the results of research on child-animal relations, which shows that animals are more likely to be treated subjectively by children who have not yet started school (see, among others, Fawcett 2014; Taylor, Pacini-Ketchabaw 2019).

Children's encounters with representatives of other species are considered valuable events due to the fact that they enable children to "understand their humanity," as they create opportunities to "look at ourselves from the outside, to see what we recognize as human" (Melone, Tesar, Arndt 2020: 111). At the same time, the pedagogy of common worlds contains the potential for giving children opportunities to "understand non-human beings drawn from practice and experience co-relationality" (Johnson 2002: 19). This kind of world experience will enable children to realize that human nature constitutes an "interspecies relationship" (Tsing 2012: 144). It will allow children both to see the significant difference between humans and other species and to learn ways to exist harmoniously in the area of this difference (Haraway 2003, 2008).

Multi-species ethnographies of child-animal relations conducted by researchers of common worlds show what happens in between children and other animals (cf. Taylor 2013; Melone, Tesar, Arndt 2020; Taylor, Zakharova, Cullen 2021, among others). In it, one can see the mutual bestowal of attention, looking at each other, keeping distance, approaching and moving away, touching, imitating each other's gestures, movements and actions, responding to spoken words and/or noises, etc. The ways of contacting depend to some extent on the type of animals the children encounter. This is evident in the descriptions in the literature of the course of children's encounters with such animals as insects and earthworms (Taylor, Pacini-Ketchabaw 2015; Nxumalo, Pacini-Ketchabaw 2017; Boileau, Russell 2018), frogs and snails (Rossovska et al. 2020), kangaroos and bears (Pacini-Ketchabaw, Taylor 2015), raccoons (Pacini-Ketchabaw, Nxumalo 2015; Taylor, Pacini-Ketchabaw 2019), squirrels (Molloy Murphy 2018) or feral stray dogs (Melone, Tesar, Arndt 2020).

During these encounters, children come into contact with the many manifestations of life, with the multitude of ways in which animals exist in multiple habitats and, at the same time, with the issue of passing away, dying, and death, which is part of the cycle of life (Russell 2017; Melone, Tesar, Arndt 2020; Molloy Murphy 2020).

Experiences accumulated by children in interactions with animals foster the awakening and strengthening of children's sense of belonging to the places they visit and their inhabitants. This can eventually lead to the formation of a new kind of kinship between children and representatives of other species.

An important element of the pedagogy of shared worlds is the documentation of interspecies encounters. The accumulated documentation builds a story about "processes of slowing down and constantly returning to the same places" (Rossovska et al. 2020: 14), through which children become increasingly connected to them. By drawing and photographing places and the animals that inhabit them, spinning stories about them, children deepen their relationships with the spaces they cohabit with non-human others. The feelings and thoughts accompanying the children during their encounters materialize in the documentation, allowing the teacher to gain insight into the process of forming a sense of kinship and friendship between children and animals (cf. Fawcett 2014; Taylor, Pacini-Ketchabaw 2019; Melone, Tesar, Arndt 2020; Rossovska et al. 2020, among others).

Intertwined with the pedagogy of common worlds, which allows children to become and learn together with non-human others, are ethical issues⁵. This raises the question of possible ways of caring in educational practice for the well-being of all entities with which children come into contact in common life worlds. It therefore concerns actions that foster the composition of a “good common world” (Latour 2004: 239).

Addressing the issues raised, Affrica Taylor and Veronica Pacini-Ketchabaw (2019) propose situating child-animal encounters in the context of “relational ethics for entangled lives.” The authors frame it as a practice involving human and non-human actors, “which is situated within the ordinary interactions and exchanges that occur in everyday life” (Taylor, Pacini-Ketchabaw 2019: 5–6). In doing so, they consider particularly important those interactions and exchanges that foster children’s noticing of the connections they have with animals and noticing the differences between themselves and animals. The authors argue that noticing differences especially stimulates mutual curiosity and respect, while also generating a sense of concern for the common good. It derives from interspecies kinship and finds its expression in an ethic of mutual sensitivity, multi-species sociability, ecological reconciliation and confronting problems (Taylor, Pacini-Ketchabaw 2019). The ethic of entangled living is local and emerges from a specific network of relationships linking actors in contact with each other. According to the authors, “learning respect in multi-species common worlds can take place in those moments when humans and animals meet and notice each other’s presence” (Taylor, Pacini-Ketchabaw 2019: 60).

The need to respect interspecies ethics appears particularly clear in light of the view propounded by Haraway (2016), according to which the relationship between us and our non-human relatives “is not innocent, and our responsibility for it is far greater and largely never ending” (quoted in Derra 2017: 225). Realizing this responsibility becomes a critical issue in times of worsening climate crisis. It is therefore necessary to take concrete action or, as Haraway says (2016), to respond, to react⁶ to the threats of the human age.

When considering the shape of educational practice that will make it possible to confront these problems, it is worth bearing in mind the principles presented by Taylor (2013) that relate to the overall conduct within the pedagogy of common worlds. The first of these is linked to the need to understand that relationships play a key role in this pedagogy. For it is them, and not “individual developmental trajectories,” that constitute common worlds, and it is them, therefore, that “become the object of pedagogical attention” (Taylor 2013: 122; cf. also Lenz-Taguchi 2010).

Particular importance should be attached to relations of difference in this regard, since focusing on them will make it easier for children to cope with the hetero-

⁵ The close connection between cognition and ethics, facts and values is clearly indicated by Latour (2004). This issue is also pointed out by Barad. The author speaks of the need to introduce into the language of science the concept of ethico-onto-epistem-ology, which “appreciates the interconnectedness of ethics, cognition and existence” (Barad 2007: 185).

⁶ The author writes down the English word responsibility as response-ability, which can be translated precisely as “ability to respond,” “responding,” “ability to react” (Derra 2017: 218).

geneity of common worlds, and will also enable them to coexist amicably with others “who are not always like us” (Taylor 2013: 122).

The second principle is related to the need for the teacher to understand that children enter into complex relationships with human and non-human others in a specific place and time. This principle is therefore linked to the need to situate the process of learning with others within a “collective” (“community”). It leads to the third principle, which can be boiled down to the need to use team-based inquiry into the worlds we co-inhabit in educational practice. Team exploration can thus be considered the “learning-with” method characteristic of the pedagogy of the common worlds of children and animals. Its application will make it possible to grapple with ethical issues involving the search for ways of sharing a common world that allow all humans and non-human beings to thrive despite their differences (Taylor 2013).

Conclusion

Children are not separated from the world in which they live, on the contrary – they are an inseparable, integral part of it, just like non-human beings. One of the key categories used to describe this world is the concept of relationality, highlighting the interdependence of the entities that make it up, exposing the entanglement of different forms and ways of life. Connected with relationality is the notion of community, existence in common worlds, and consequently with the question of appreciating the causality of non-human entities⁷. Adopting this way of viewing the world makes it possible to apply the pedagogy of common worlds of children and animals, derived from Haraway’s concept of “becoming-with”, to educational practice.

This pedagogy creates an opportunity for children and adults to deal with “the small, mundane, ordinary, seemingly insignificant everyday relationships in close-to-home, local, common worlds, and to confront the problems that these intertwined worlds bring” (Taylor and Pacini-Ketchabaw 2015: 8). Connecting worlds in educational practice, therefore, creates an opportunity to take action, as a result of which it becomes realistic to ensure that all dependent entities thrive within meaningful differences.

Recognizing and taking into account in educational practice the complex relations taking place in heterogeneous ecological systems, granting causality to non-human beings will open the way to building, in the words of children, “a world in which children and animals are free” (the words of a five-year-old girl, quoted in Melone, Tesar, Arndt 2020: 136). This view resonates with the demand formulated by Haraway (2003, 2008) to build solidarity with animals, which the author treats as “significant others,” as beings, although different from us, but at the same time very close to us. The solidarity of which Haraway speaks is not based on blood ties, “but

⁷ This postulate is reflected in ongoing scientific studies that involve animals. These include the Pigeon-Blog project, in which humans collaborated with pigeons in the process of monitoring air pollution in Southern California. The pigeons, importantly, acted as co-researchers, rather than the object of a human-led experiment (Haraway 2016: 21, cf. also Derra 2017: 219–220).

on shared characteristics, shared pain, the inevitability of death and lasting hope” (quoted by Radomska 2010: 74).

In this connection, it is worth referring to the suggestions put forward by Anne Bell and Constance Russell (1999) relating to pedagogical conduct, which, if taken into account in educational practice, will help strengthen the “life ties” in the world to which we all belong. Above all, the authors encourage teachers to challenge any binary, us-versus-them, man-versus-nature divisions in the educational process. They also urge teachers to help students recognize stereotypes and move beyond them, both with regard to humans and animals. Another suggestion from Bell and Russell is to help students understand non-human others, to treat them as entities that in some ways are like us and in some ways are different from us.

The authors also recommend creating educational situations that foster students’ realization of the fact that humans have deeply rooted connection with other life forms. They consider saturating the educational program with a rich set of “practical, embodied, sensory experiences” (Bell, Russell 1999: 81) to be one of the important issues in this regard.

Incorporating the above suggestions into educational practice requires teachers to go beyond anthropocentrism in their pedagogical thinking and actions. Changing thinking is not easy, of course, and translating it into practice is even more difficult, but it is possible, as Angela Molloy Murphy argues:

For many years I was an early childhood education teacher whose ambition was to “return children to nature.” This was happening until I realized that children are closely connected to the rest of natureculture. Now, instead of “following the child” alone, I recognize the importance of the complex and intricate multi-species relationships that children establish every day in and out of school. I am interested in exploring the relational potential of encounters between humans and non-humans, and supporting children in learning “with” rather than “about” the inhabitants of their shared worlds (Molloy Murphy 2018: 65).

Bibliography

- Bakke M. (2010) *Posthumanizm: człowiek w świecie większym niż ludzki* in: *Człowiek wobec natury – humanizm wobec nauk przyrodniczych*, J. Sokolski (ed.), Warszawa, Wydawnictwo Neriton, pp. 337–357.
- Bakke M. (2011) *Studia nad zwierzętami: od aktywizmu do akademii i z powrotem?*, “Teksty Drugie”, no. 3, pp. 193–204.
- Barad K. (2007) *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*, Durham–London, Duke University Press, <https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>.
- Bell A. C., Russell C. L. (1999) *Life Ties: Disrupting Anthropocentrism in Language Arts Education in: Teaching for a Tolerant World*, J. Robertson (ed.), Urbana, IL, National Council of Teachers of English, pp. 68–89.

- Boileau E. Y. S., Russell C. (2018) *Insect and Human Flourishing in Early Childhood Education: Learning and Crawling Together* in: *Research Handbook on Childhoodnature. Assemblages of Childhood and Nature Research*, A. Cutter-Mackenzie, K. Malone, E. Barratt Hacking (eds.), Springer International Handbooks of Education, Cham, Springer, pp. 1–16.
- Bradshaw J. (2019) *Zwierzęta wśród nas. Jak zwierzęta czynią nas ludźmi*, trans. M. Borzobohata-Sawicka, Warszawa, Wydawnictwo Czarna Owca.
- Common Worlds Research Collective (2020) *Learning to Become with the World: Education for Future Survival*, Education Research and Foresight Working Paper 28, Paris, UNESCO.
- Cutter-Mackenzie-Knowles A., Malone K., Barratt Hacking E. (2020) *Prologue* in: *Research Handbook on Childhoodnature. Assemblages of Childhood and Nature Research*, A. Cutter-Mackenzie-Knowles, K. Malone, E. Barratt Hacking (eds.), Springer International Handbooks of Education, Cham, Springer, pp. xi–xvi, <https://doi.org/10.1007/978-3-319-67286-1>.
- Derra A. (2017) „*Twórzmy dzieci, a nie relacje*”. *Wspólne życie na zniszczonej planecie w chthulucenie Donny Haraway*, „AVANT”, no. 3, pp. 215–228.
- Dunn R. (2020) *Nie jesteś sam w domu. Od drobnoustrojów po krocionogi, śpieszki i pszczoły miodne. Historia naturalna stworzeń, z którymi dzielimy życie*, Kraków, Copernicus Center Press.
- Fawcett L. (2014) *Kinship Imaginaries: Children’s Stories of Wild Friendships, Fear, and Freedom* in: *Routledge Handbook of Human–Animal Studies*, G. Marvin, S. McHugh (ed.), New York, Routledge, pp. 259–274.
- Franczyk A., Krajewska K., Skorupa J. (2008) *Animaloterpia. Program Przedszkolnego Klubu Animals „Cztery łapy”*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gilbert S. F., Sapp J., Tauber A. I. (2012) *A Symbiotic View of Life: We Have Never Been Individuals*, „The Quarterly Review of Biology”, no. 4, pp. 325–341, <https://doi.org/10.1086/668166>.
- Haraway D. (2003) *The Companion Species Manifesto: Dogs, People, and Significant Otherness*, Chicago, Prickly Paradigm Press.
- Haraway D. (2008) *When species meet*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Haraway D. (2016) *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*, Durham, Duke University Press, <https://doi.org/10.2307/j.ctv11cw25q>.
- Johnson B. (2002) *On the Spiritual Benefits of Wilderness*, „International Journal of Wilderness”, no. 3, pp. 28–32.
- Katcher A. (2002) *Animals in Therapeutic Education: Guides into the Liminal State* in: *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*, P. Kahn, S. Kellert (eds.), Cambridge, MA, MIT Press, pp. 179–198.
- Kirksey S. E., Helmreich S. (2010) *The Emergence of Multispecies Ethnography*, „Cultural Anthropology”, no. 4, pp. 545–576, <https://doi.org/10.1111/j.1548-1360.2010.01069.x>.
- Latour B. (2004) *The Politics of Nature: How to Bring the Sciences into Democracy*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Lenz-Taguchi H. (2010) *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-Active Pedagogy*, London – New York, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203872956>.
- Lindgren N., Öhman J. (2019) *A Posthuman Approach to Human-Animal Relationships: Advocating Critical Pluralism*, „Environmental Education Research”, no. 8, pp. 1200–1215, <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1450848>.
- Malone K., Tesar M., Arndt S. (2020) *Theorising Posthuman Childhood Studies*, Singapore, Springer, <https://doi.org/10.1007/978-981-15-8175-5>.

- Molloy Murphy A. (2018) *(Re)considering Squirrel – From Object of Rescue to Multispecies Kin*, "Journal of Childhood Studies", no. 1, pp. 60–67, <https://doi.org/10.18357/jcs.v43i1.18265>.
- Molloy Murphy A. (2020) *No Happy Endings: Practicing Care in Troubled Times*, "Journal of Childhood Studies", no. 2, pp. 7–13, <https://doi.org/10.18357/jcs452202019735>.
- Murris K. (2016) *The Posthuman Child. Educational transformation through philosophy with picturebooks*, London – New York, Routledge, https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_164-1.
- Myers G. (2007) *The Significance of Children and Animals: Social Development and Our Connections to Other Species*, ed. 2, West Lafayette, Purdue University Press.
- Nelson N., Pacini-Ketchabaw V., Nxumalo F. (2018) *Rethinking Nature-Based Approaches in Early Childhood Education: Common Worlding Practices*, "Journal of Childhood Studies", no. 1, pp. 1–14, <https://doi.org/10.18357/jcs.v43i1.18261>.
- Nxumalo F., Pacini-Ketchabaw V. (2017) "Staying with the Trouble" in *Child-Insect-Educator Common Worlds*, "Environmental Education Research", no. 10, pp. 1414–1426, <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1325447>.
- Pacini-Ketchabaw V., Nxumalo F. (2015) *Unruly Raccoons and Troubled Educators: Nature/Culture Divides in a Childcare Centre*, "Environmental Humanities", no. 7, pp. 151–168, <https://doi.org/10.1215/22011919-3616380>.
- Pacini-Ketchabaw V., Taylor A. (2015) *Unsettling Pedagogies Through Common World Encounters: Grappling with (Post)Colonial Legacies in Canadian Forests and Australian Bushlands* in: *Unsettling the Colonial Places and Spaces of Early Childhood Education*, V. Pacini-Ketchabaw, A. Taylor (eds.), New York – London, Routledge, pp. 43–62, <https://doi.org/10.4324/9781315771342>.
- Radomska M. (2010) *Braidotti/Haraway – perspektywa posthumanizmu*, "Nowa Krytyka", no. 24/25, pp. 57–74.
- Ross S. B. (2011) *The Extraordinary Spirit of Green Chimneys: Connecting Children and Animals to Create Hope*, West Lafayette, Purdue University Press, <https://doi.org/10.2307/j.ctt6wq2zz>.
- Rossovskaja O., Zimanyi L., Short L., Singh A., Beard K., Casale J., Silvestro A., Garcia W. (2020) *I Speak Frog: Storying Seasonal Narratives of Children's Common Worlds*, "The Peer Reviewed Collection", no. 1, pp. 11–20, [online:] https://assets.nationbuilder.com/aecce/pages/2524/attachments/original/1595879343/eceLINK_Summer_2020_i_speak_frog.pdf?1595879343 (access:12.01.2023).
- Russell J. (2017) "Everything has to die one day": *Children's Explorations of the Meanings of Death in Human-Animal-Nature Relationships*, "Environmental Education Research", no. 1, pp. 75–90, <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1144175>.
- Sommerville M. (2020) *Posthuman Theory and Practice in Early Years Learning* in: *Research Handbook on Childhoodnature. Assemblages of Childhood and Nature Research*, A. Cutter-Mackenzie-Knowles, K. Malone, E. Barratt Hacking (eds.), series: Springer International Handbooks of Education, Cham, Springer, pp. 103–128.
- Taylor A. (2013) *Reconfiguring the Natures of Childhood*, London, New York, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203582046>.
- Taylor A. (2017) *Beyond stewardship: Common world pedagogies for the Anthropocene*, "Environmental Education Research", no. 10, pp. 1448–1461, <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1325452>.
- Taylor A., Giugni M. (2012) *Common Worlds: Reconceptualising Inclusion in Early Childhood Communities*, "Contemporary Issues in Early Childhood", no. 2, pp. 108–119, <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.2.108>.

- Taylor A., Pacini-Ketchabaw V. (2015) *Learning with Children, Ants, and Worms in the Anthropocene: Towards a Common World Pedagogy of Multispecies Vulnerability*, "Pedagogy, Culture and Society", no. 4, pp. 507–529, <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1039050>.
- Taylor A., Pacini-Ketchabaw V. (2019) *The Common Worlds of Children and Animals. Relational Ethics for Entangled Lives*, London – New York, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315670010>.
- Taylor A., Zakharova T., Cullen M. (2021) *Common Worlding Pedagogies: Opening Up to Learning with Worlds*, "Journal of Childhood Studies", no. 4, pp. 74–88, <https://doi.org/10.18357/jcs464202120425>.
- Tsing A. (2012) *Unruly Edges: Mushrooms as Companion Species*, "Environmental Humanities", no. 1, pp. 141–154, <https://doi.org/10.1215/22011919-3610012>.
- Tsing A. (2015) *The Mushroom at the End of the World: On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*, Princeton, NJ, Princeton University Press, <https://doi.org/10.1515/9781400873548>.
- Wolfe C. (2013) *Animal studies, dyscyplinarność i post(humanizm)*, tłum. K. Krasuska, "Teksty Drugie", no. 1–2, pp. 125–153.
- Yazbeck S. L. (2021) *Common Worlding with(in) Early Childhood Education: (Re)situating Everyday Pedagogies*, University of Victoria, [online:] https://dspace.library.uvic.ca/bitstream/handle/1828/12991/Yazbeck_Sherri-Lynn_MEd_2021.pdf?sequence=1 (access: 12.01.2023).

Online sources

- Bacelar de Castro A. (2020) *Toward Common Worlds Pedagogies in Early Childhood Education: A Response to the Challenges of the Anthropocene*, Electronic Thesis and Dissertation Repository, 7103, <https://ir.lib.uwo.ca/etd/7103> (access: 12.01.2023).

About the Author

Małgorzata Kowalik-Olubińska specializes in the field of pedagogy of early education and pedagogical therapy. The author's scientific interests comprise the issues of supporting the development of children with specific learning difficulties and the issues related to the interdisciplinary field of childhood studies.

Małgorzata Kowalik-Olubińska specjalizuje się w zakresie pedagogiki wczesnej edukacji i terapii pedagogicznej. Zainteresowania naukowe autorki obejmują problematykę wspierania rozwoju dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz problematykę związaną z interdyscyplinarnym polem badań nad dziećmi i dzieciństwem.

To cite this article

- Kowalik-Olubińska M. (2023) *Posthuman Pedagogy of the Common Worlds of Children and Animals – From Independence to Relationality*, "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", no. 2(17), pp. 58–70.

Małgorzata Pilecka* 

Piosenki dziecięce o szkole i przedszkolu jako narzędzia konstruowania „dzieci organizacji”

Abstrakt

W artykule zaprezentowano wyniki badań nad obrazem edukacji instytucjonalnej obecnym we współczesnych polskich piosenkach dziecięcych. Utwory te zostały poddane analizie jakościowej w celu ujawnienia elementów konstytuujących zawarty w nich wizerunek przedszkola i szkoły podstawowej. Badania ujawniły tendencję do ukazywania tych placówek edukacyjnych jako miejsc ukierunkowanych na kształtowanie tzw. „dzieci organizacji” – w pełni podporządkowanych instytucji (Moss Kanter 1972). W badanych piosenkach wyraźnie obecny jest dyskurs dziecka – „istoty przedludzkiej” (Męczkowska-Christiansen 2010), które wymaga ścisłej kontroli i nieustannej interwencji ze strony kompetentnych dorosłych. Wśród narzędzi dyscyplinujących wychowanków autorzy piosenek wymieniają m.in.: przedszkolną rutynę, sztywne zasady panujące w instytucjach, proces oceniania, a zwłaszcza stopnie szkolne, i inne atrybuty władzy nauczycielskiej (np. dziennik zajęć lekcyjnych, dzwonek). Analiza i interpretacja piosenek doprowadziły autorkę do wniosku, iż nie tylko odzwierciedlają one rozpowszechniony w Polsce tradycyjny model edukacyjny, ale także utrwalają go w językowym obrazie świata.

Słowa kluczowe: piosenka dziecięca, językowy obraz świata, instytucje edukacyjne.

* Akademia Ateneum w Gdańsku.
Artykuł otrzymano: 5.12.2022; akceptacja: 1.05.2023.

Children's Songs About School and Kindergarten as Tools for Constructing the 'Organization Children'

Abstract

The article presents the results of the research on the image of institutional education occurring in contemporary Polish children's songs. The lyrics of the songs were subjected to a qualitative analysis in order to reveal the features constituting the image of the kindergarten and primary school contained in them. The research has revealed a tendency to show these educational institutions as places focused on shaping the so-called 'organization children', fully subordinated to institutions (Moss Kanter 1972). In the analysed songs the discourse of a child defined as a 'pre-human being' is clearly present (Męczkowska-Christiansen 2010): the children are thought to require strict control and constant intervention from adults. Among the tools useful in disciplining the pupils, the authors of the songs mention, among others: pre-school routine, rigid rules in institutions, the assessment process (especially the school marks), and other attributes of teachers' authority (including: class register, school bell). The analysis and interpretation of the songs led the author to the conclusion that they not only reflect the traditional educational model that is very popular in Poland, but also consolidate it in the linguistic image of the world.

Keywords: children's song, linguistic worldview, educational institutions.

Wprowadzenie

Piosenka dziecięca znajduje zastosowanie w różnych dziedzinach pracy pedagogicznej. Ujmowana jest ona w literaturze przedmiotu przede wszystkim w kontekście wczesnej edukacji muzycznej, jako podstawowe narzędzie kształcenia głosu i słuchu muzycznego dziecka (Przychodzińska 1989; Suświłło 2001). Mówi się też o niej w odniesieniu do folkloru dziecięcego (Opie, Opie 1959; Stefaniak 2013) i szeroko pojętych zabaw muzyczno-ruchowych (Kataryńczuk-Mania 2014). Brak jest jednak opracowań, które kładłyby nacisk na rozpoznanie i rekonstrukcję określonych cech i funkcji, jakie może pełnić piosenka w kształtowaniu światopoglądu dziecka. Stąd potrzeba przyjrzenia się temu, jaki obraz świata zawierają te utwory i za pomocą jakich środków przekaz ten jest konstruowany. Jednym z tematów społecznych często poruszanych we współczesnych piosenkach dziecięcych jest obraz edukacji instytucjonalnej. Ten właśnie wątek został podjęty w niniejszym artykule.

Zarys projektu badawczego

Zaprezentowane wyniki badań stanowią fragment szerszego projektu badawczego ukierunkowanego na rekonstrukcję obrazu świata społecznego zawartego w piosenkach dziecięcych. W jego ramach poddałam analizie jakościowej 136 współczesnych

polskich utworów dla dzieci pochodzących z różnych źródeł, m.in.: z wydawnictw muzycznych dla dzieci, z publikacji metodycznych dla nauczycieli czy źródeł internetowych, które potraktowałam jako dane zastane (Rapley 2013: 213).

Dobór próby miał charakter celowy, uwzględniający następujące kryteria: szeroko pojętą społeczną tematykę utworu oraz czas powstania utworu – od tzw. przełomu ustrojowego w Polsce do 2021 roku, przy czym jako linię demarkacyjną przyjął rok 1985. Ustaliłam taki zakres czasowy, ponieważ pojęcie „propaganda” bywa często kojarzone z totalitarnym lub autorytarnym ustrojem politycznym, w Polsce zwłaszcza z okresem PRL-u. Jednak, jak dotąd, niewiele powstało opracowań dotyczących przejawów propagandy w najnowszych tekstach kultury dla dzieci, tworzonych i dystrybuowanych w systemach skonstruowanych zgodnie z liberalno-demokratycznymi wartościami.

Analiza obejmowała przede wszystkim warstwę tekstową utworów z uwagi na przyjęty przeze mnie przedmiot badań, którym był językowy obraz świata (JOS) rozumiany za Jerzym Bartmińskim jako „zespół sądów utrwalonych w języku” (Bartmiński 2000). Podjęłam także pewien namysł nad linią melodyczną, mając na uwadze fakt, iż piosenka jest utworem słowno-muzycznym (Lipiec 2017: 11). Miał on jednak charakter jedynie uzupełniający wobec analizy tekstu.

Wykorzystując wybrane techniki analizy danych jakościowych zaproponowane przez Matthew B. Milesa i Michaela B. Hubermana (Miles, Huberman 2000: 253–260), w tym: dostrzeganie wzorów i schematów, grupowanie znaczeń i tworzenie metafor, skonstruowałam główne kategorie badawcze odzwierciedlające pola tematyczne obecne w materiale badawczym. Jedną z nich był obraz edukacji instytucjonalnej, w obrębie którego wyróżniłam następujące podkategorie analityczne: obraz przedszkola i obraz szkoły podstawowej.

Obraz przedszkola: między swobodą a podporządkowaniem

Różne elementy konstruujące obraz przedszkola zostały zawarte w piosenkach o numerach: P20, P23, P24, P42, P43, P54, P55, P79, P112, P113¹ (w sumie w 10 utworach). Składają się na niego następujące wątki: funkcje przedszkola, wyposażenie przedszkola, przedszkolna przestrzeń i rutyna, status dziecka w przedszkolnej hierarchii oraz emocje dzieci wywoływane przez przedszkole.

Przedszkole przedstawiane w piosenkach dla dzieci jest podporządkowane zapewnianiu wychowankom odpowiedniej opieki i poczucia bezpieczeństwa (wszystkie wyróżnienia pochodzą od autorki):

Zamiast mamy panią tu mam [...].
Przedszkole domem drugim jest (P43).

¹ Katalog piosenek dziecięcych poddanych analizie został przeze mnie uporządkowany zgodnie z chronologiczną kolejnością dołączania poszczególnych utworów do materiału badawczego. Tytuły poszczególnych utworów oraz ich źródło (nazwiska autorów słów i muzyki, tytuł albumu, tytuł publikacji i/lub adres internetowy) zamieściłam w bibliografii.

Bo nasze przedszkole to jedna rodzinka,
Mały czy duży, chłopczyk czy dziewczynka! (P79)

Z piosenek wyłania się wizja przedszkola „urodzinnionego”, w którym wszyscy członkowie społeczności traktowani są jak członkowie rodziny, zaś organizacja czasu i przestrzeni przypomina warunki domowe. Jednak zestawienie tego sielankowego obrazu z realiami ujawnia odczuwalne dla dzieci znaczące różnice między przebywaniem w murach instytucji a pobytem w domu rodzinnym, jak np. konieczność dostosowania się do obowiązującego rozkładu dnia czy do ogólnie narzuconych zasad. Rosabeth Moss Kanter pisała w tym kontekście o procesie instytucjonalizacji dziecka, której efektem ma być zdyscyplinowane „dziecko organizacji”, przedkładające interesy placówki ponad swoje własne (Moss Kanter 1972).

Piosenkowe przedszkole prezentowane jest też jako zapewniające dzieciom czas i przestrzeń do zabawy:

Do ogródka wychodzimy,
w chowanego się bawimy (P55).
Kiedy chcesz, możesz się bawić! (P79)

Autorzy piosenek niewątpliwie doceniają dziecięcą potrzebę zabawy, w tym i zabawy swobodnej. Jednak w kontekście szczegółowych planów dnia regulujących życie przedszkolaków, obietnica „kiedy chcesz, możesz się bawić!” (P79) może okazać się fikcją. W wielu placówkach zamiast dziecka swobodnie bawiącego się mamy raczej do czynienia z „dzieckiem zagospodarowanym”, którego każde działanie podlega kontroli ze strony dorosłych (Jegier 2016: 7). Prezentowana w piosenkach wizja wolnościowego przedszkola, w którym respektowane są spontaniczne i nieskrępowane aktywności dziecięce, w warunkach polskich znajduje odzwierciedlenie jedynie w pracy niektórych placówek, np. przedszkoli leśnych czy inspirowanych koncepcją Reggio Emilia.

Analizowana podkategoria wskazuje, że podstawowym zadaniem instytucji przedszkola jest opieka nad dziećmi, co wynika nie tylko ze zwyczajowego utożsamiania edukacji przedszkolnej z „wychowaniem przedszkolnym”, ale także z zapisów obecnych w obowiązującej *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych* (Dz.U. z 2017 r., poz. 356). Tymczasem, jak pisze Dorota Klus-Stańska, ograniczanie zadań przedszkola jedynie do zapewniania dzieciom opieki może prowadzić do ryzyka „zaniedbań poznawczych wobec najmłodszych dzieci” (Klus-Stańska 2019: 270).

Wspomniany wątek stanowi punkt centralny kolejnej podkategorii analitycznej, skupionej wokół edukacyjnej funkcji przedszkola, która polega na zapewnianiu dzieciom zajęć dydaktycznych:

Nasza pani [...] z nami śpiewa i z nami się bawi,
i o wszystko ją można zapytać (P42).

Bardzo dużo wierszyków znam.
Śpiewam i tańczę (P43).

Pani śpiewa nam piosenki,
a my na cymbałkach gramy.
Malujemy malowanki,
wieżę z klocków układamy (P55).

Edukacja w przedszkolu nabiera w piosenkach wymiaru wyraźnie zabawowego, tradycyjnego (śpiewanie piosenek, recytacja wierszyków), a także zinfantylizowanego („malujemy malowanki”). Jest ograniczona niemal wyłącznie do artystycznych działań dziecka, które, choć ważne, nie mogą zastąpić innych form aktywności. Do obszarów przemilczanych zaliczyć można np. rozwijanie dziecięcych kompetencji matematycznych („liczymy”, „mierzymy”), wiedzy przyrodniczej („obserwujemy”, „badamy”), historycznej i społecznej („pytamy”, „rozmawiamy”). W tym kontekście można powiedzieć, że program edukacyjny piosenkowego przedszkola bliski jest temu, co określa się w literaturze jako *Null Curriculum* (Flinders et al. 1986). Wydaje się on zatem niewystarczający wobec wysokich kompetencji poznawczych małych dzieci (Gopnik et al. 2004).

Autorzy piosenek eksponują też socjalizacyjną funkcję przedszkola. O jej istocie stanowi stwarzanie warunków do nawiązywania relacji rówieśniczych i wspólnej zabawy:

Razem bawić się weselej,
bo kolegów dobrych mam (P20, P54).

Kolegów dobrych mam,
nie jestem nigdy sam (P43).

W tym ujęciu placówka przedszkolna jest portretowana jako miejsce, w którym dziecko nawiązuje pierwsze kontakty rówieśnicze, w tym pierwsze przyjaźnie. Badane utwory ukazują różnorodność przedszkolnego życia społecznego. W wielu z nich wyraźnie promuje się wizję przedszkola inkluzywnego, w którym „jest miejsce dla każdego, / każdy naszym jest kolegą” (P54). Taki przekaz eksponuje pozytywne aspekty bycia w grupie, a zwłaszcza zgodną wspólną zabawę i życzliwość wobec innych.

Inne oblicze tej podkategorii ujawniają piosenki przedstawiające przedszkole upodobnione do placówki resocjalizacyjnej, której zadaniem jest eliminowanie u dzieci zachowań społecznie nieakceptowalnych:

Choć Grześ ma niewiele latek,
straszny z niego jest gagatek.
Zachowuje się okropnie,
to coś spsoci, kogoś kopnie [...].

Przyszła jesień [...],

Do przedszkola poszedł Grzesiek.
Minął tydzień, nagle zmiana
zaszła w Grzesiu niesłychana.
Grześ się grzecznie zachowuje [...].

Tak przedszkole go zmieniło,
a więc warto tu przyjść było (P24).

Kilka spośród badanych piosenek eksponuje dobroczynny wpływ placówki przedszkolnej na zachowanie dziecka. „Niegrzeczny” przedszkolak dzięki pobytowi w instytucji przestaje zachowywać się w sposób agresywny. Aby dokonać diametralnej przemiany w swoim wychowanku, kadra przedszkola potrzebuje zaledwie tygodnia: „Minął tydzień, nagle zmiana / Zaszła w Grzesiu niesłychana” (P24). Aż chciałoby się dopytać o szczegóły metody wychowawczej, która w krótkim czasie dała tak spektakularne efekty. Przedszkolak sprawiający problemy wychowawcze postrzegany jest tutaj wyraźnie jako „System z Deficytami” (Klus-Stańska 2007), której „uczłowieczenie” wymaga interwencji ze strony dorosłych. Sposób przedstawienia postaci Grzesia w piosence przywołuje na myśl proces „konstruowania nieudacznika”, o którym pisała Katarzyna Gawlicz (Gawlicz 2008).

Na przedszkolną przestrzeń w piosenkach dziecięcych składają się: zabawki, pomoce dydaktyczne, a także spis pomieszczeń i obecnych w nich mebli i elementów wystroju:

Mamy tu zabawek wiele [...].
Na bębenu marsza gram [...].
Mamy klocki, kredki, farby (P20, P54).

[N]a mnie czeka auto i miś (P43).

Tam lale są w wózku, tam lego (P79).

W szatni ławeczki, znaczki, woreczki,
ręcznik, mydełko i wieszadełko [...]
Przedszkolaczek skarby ma:
ogród i trawkę, piasek, huśtawkę,
ma pokój wielki, a w nim mebelki (P113).

Autorzy piosenek uwzględniają potrzebę dziecięcej ekspresji plastycznej i muzycznej („bębenek”, „farby”), konstruowania („klocki”, „lego”), zabawy w odgrywanie ról („lale w wózku”). Eksponują także elementy przestrzeni przedszkolnej specjalnie przystosowane dla dzieci („huśtawka, mebelki”). Przemilczanym obszarem jest jednak efektywna organizacja środowiska uczącego. W piosenkowych przedszkolach brakuje takiego sprzętu, jak lupa, mapy, przybory ogrodnicze czy gry planszowe. Wyposażenie przedszkola przywoływane w piosenkach ma przede wszystkim umożliwić działalność opiekuńczo-wychowawczą placówki, która – jak wskazuje analiza poprzedniej podkategorii – jest kluczową funkcją przedszkola. W efekcie wyłania się z piosenek wizja dziecka infantylnego, „Słodkiego Elfa” (Klus-Stańska 2007), co uwypuklają także nagminnie stosowane w nich zdrobnienia („woreczki, książeczki, znaczki, ławeczki, mebelki”).

Pojawiające się w piosenkach dziecięcych odniesienia do rozkładu dnia w przedszkolu składają się na kolejną podkategorię – rutynę przedszkolną, która niewątpliwie należy do elementów konstruujących „dziecko organizacji” (Moss

Kanter 1972). Dzień przedszkolaka rozpoczyna się wczesną pobudką (P42, P43, P55, P79, P112), następnie dzieci przebierają się w szatni i idą do sali przedszkolnej na zajęcia (P55, P79). Centralnym punktem dnia jest w przedszkolu zabawa, również na świeżym powietrzu (P43, P55). Ramowy plan dnia obejmuje także posiłki, w tym obiad (P43, P55). Oto przykładowe cytaty z piosenek ilustrujące organizację dnia w przedszkolu:

Rano budzik woła mnie (P42).

I chociaż wczesna pora, ja biegnę do przedszkola (P112).

Gdy się tylko rozbierzemy [...],
do swej klasy pobiegniemy! (P79).

Do przedszkola co dzień rano
idę z tatą albo z mamą.
W szatni daję im całusa
i do sali szybko ruszam [...].
A na obiad wszystko zjemy (P55).

Łatwo zauważyć, że prawie każdy moment pobytu dziecka w placówce przedszkolnej podporządkowany jest ogólnie narzuconemu, zuniwersalizowanemu planowi dnia. Zegar reguluje właściwie wszystkie sfery funkcjonowania dziecka w obrębie przedszkola. Zauważalny jest nacisk na działanie pod presją czasu. Wizja przedszkola zawarta w analizowanych piosenkach przywodzi przez to na myśl koncepcję „scholapiconu” Marii Dudzikowej, bowiem każda dziecięca czynność wykonywana w placówce jest monitorowana i regulowana przez dorosłych (Dudzikowa 2005). Autorzy piosenek nie przewidują żadnych odstępstw od tradycyjnego rozkładu zajęć przedszkolnych, mimo że istnieją przecież placówki pracujące innym, bardziej elastycznym trybem (Gawlicz 2016: 36–38).

Piosenki dziecięce prezentują także status dziecka w hierarchii przedszkola, co sygnalizowała już poprzednia podkategoria, skoncentrowana na instytucjonalnej rutynie. W badanych piosenkach można wyróżnić dwa główne podejścia do dziecka: przedmiotowe i podmiotowe. Pierwsze z nich przedstawia przedszkolaka jako obiekt oddziaływań wychowawczych, od którego oczekuje się pełnego podporządkowania narzuconym regułom. Jego emocje związane z adaptacją w środowisku przedszkolnym, często nieprzyjemne, są całkowicie lekceważone. Takie podejście do osoby dziecka prezentuje piosenka P20:

Jestem sobie przedszkolaczek,
nie grymaszę i nie płaczę [...].
Kto jest beksą i mazgajem,
ten się do nas nie nadaje,
niechaj w domu siedzi sam (P20).

Należy jednak zaakcentować fakt, iż na omawianą podkategorię składają się tylko dwie piosenki (P20 i P24). Wydaje się zatem, iż przedmiotowe traktowanie przedszkolaków stanowi już swego rodzaju relikwyt przeszłości, a jeśli nawet się zdarza, to

nie jest trendem dominującym. I warto dodać, że piosenka pt. *Jestem sobie przedszkolaczek* autorstwa Marii Terlikowskiej (P20), prezentująca opresyjną wizję zasad obowiązujących w przedszkolu, doczekała się konstruktywnej krytyki i parafrazy tekstu. Różnice między oryginałem a jej nowoczesną wersją prezentuje Zestawienie nr 1:

Zestawienie 1. Porównanie dwóch wersji piosenki pt. *Jestem sobie przedszkolaczek* – oryginalnej i unowocześnionej

wersja oryginalna piosenki autorka słów: Maria Terlikowska	nowa wersja piosenki autorka słów: Beata Jasińska
<p>Jestem sobie przedszkolaczek, nie grymaszę i nie płaczę, na bębenku marsza gram, ram tam tam, ram tam tam.</p> <p>Kto jest beksą i mazgajem, ten się do nas nie nadaje, niechaj w domu siedzi sam, ram tam tam, ram tam tam.</p>	<p>Jestem sobie przedszkolaczek, jestem ważny – dużo znaczę, na bębenku marsza gram, ram tam tam, ram tam tam.</p> <p>Tu jest miejsce dla każdego, każdy naszym jest kolegą, razem w grupie miło nam, ram tam tam, ram tam tam.</p>

Źródło: opracowanie własne.

Pomysłodawczynią tego projektu jest Ola Żabicka, autorką nowej wersji słów – Beata Jasińska, zaś wykonawczynią wokalu – Majka Jeżowska. Promowaniem akcji pt. *Śpiewamy nowego przedszkolaczka* zajmuje się Akademia Edukacji i Rozwoju Majki Jeżowskiej, a do udziału w niej zaproszone są wszystkie przedszkola w Polsce (zob.: *Śpiewamy nową wersję „Jestem sobie przedszkolaczek”*). Podczas gdy wersja oryginalna propaguje wizję dziecka „Sytemu z Deficytami” (Klus-Stańska 2007) i nawołuje do wykluczenia osób niedostosowanych, zmieniony tekst promuje postawę włączającą. Warto jednak podkreślić, iż jest to, jak dotąd, jedyna piosenka dziecięca śpiewana w placówkach od kilku dekad, która doczekała się nowoczesnej reinterpretacji.

W opozycji do piosenek prezentujących przedmiotowe podejście do dziecka stoją te utwory, które eksponują autonomię dziecka, szacunek dla jego indywidualności, dziecięcą motywację wewnętrzną i kompetencję do samostanowienia. To one składają się na podejście podmiotowe, ilustrowane przez poniższe cytaty z piosenek:

Jestem sobie przedszkolaczek,
jestem ważny – dużo znaczę [...].
Tu jest miejsce dla każdego,
każdy naszym jest kolegą (P54).

Przedszkolaczek to jest zuch, zuch nie byle jaki (P55).

Podmiotowość dziecka w badanych piosenkach ma jednak charakter ograniczony, biorąc pod uwagę choćby wcześniejsze wnioski dotyczące konieczności podporządkowania się dzieci rutynie przedszkolnej czy wyraźnie uproszczonego obra-

zu relacji rówieśniczych i emocji dziecka z nimi związanych. Mimo to cieszy fakt, iż przynajmniej w niektórych obszarach funkcjonowania dziecka w przedszkolu jest ono przedstawiane jako kompetentne, np. w sytuacjach zabawowych czy w samoobsłudze („zuch”).

Piosenki dziecięce zawierają także odniesienia do emocji dziecka związanych z uczęszczaniem do przedszkola. Charakterystyczne dla tej podkategorii są uczucia pozytywne, takie jak: radość, duma, ekscytacja, co ilustrują podane cytaty:

Bardzo dobrze tutaj nam (P20, P54).

Hej przedszkole ukochane, co bez ciebie zrobię ja? (P23).

Idę do przedszkola i wesoło śpiewam [...].

I chociaż wczesna pora, ja bardzo cieszę się! (P112).

Opisane emocje związane z przedszkolem uwypukla także warstwa muzyczna piosenek, utrzymanych w skocznym i/lub marszowym rytmie.

Przedszkole jawi się zatem w piosenkach jako miejsce sympatyczne, w którym każdy czuje się dobrze i panuje w nim ciepła, rodzinna atmosfera. Należy jednak przypomnieć, że niektóre utwory ukazują całkowicie odmienne oblicze placówki przedszkolnej, jak chociażby tekst o Grzesiu-nieudaczniku (P24) czy o płaczącym „przedszkolaczku” odrzucanym przez wszystkich (P20). Konieczność dostosowania się do reguł i schematu czasu panującego w przedszkolu również może powodować poczucie presji i opór u dzieci. Mimo deklaracji zawartych w badanych utworach, piosenkowe przedszkole nie zawsze okazuje się więc miejscem „miłym, radosnym, ukochanym”.

Poza drobnymi wzmiankami dotyczącymi ewentualnych sytuacji trudnych mogących wydarzyć się w przedszkolu, obraz placówki przedszkolnej we wszystkich badanych piosenkach jest spójny: wyidealizowany, jednoznacznie pozytywny. Mamy tu zatem do czynienia z maskującym uproszczeniem cech opisu, czyli z *cliché* (Stern 1980: 282).

Obraz szkoły podstawowej: w cieniu instytucji totalnej

Kolejną podkategorią obrazu edukacji instytucjonalnej zawartego w badanych utworach jest obraz szkoły podstawowej. W moim zbiorze badawczym piosenki te oznaczyłam numerami: P49, P57, P68, P69, P71, P77, P80, P81, P108, P110, P111, P114 (w sumie 12 utworów). Na obraz ten w składają się: funkcje placówki, wyposażenie szkoły, atrybuty szkoły, zasady w niej panujące oraz emocje, które wywołuje w uczniach.

Szkoła podstawowa przedstawiana w piosenkach pełni kilka funkcji: edukacyjną, socjalizacyjną i kontrolną. Funkcja edukacyjna szkoły wiąże się z poszerzaniem wiedzy i umiejętności uczniów. W zebranych materiale jest ona zdecydowanie najsilniej reprezentowana:

W szkole chodzi o to:

tu jest wiedza do zdobycia, cenna niczym złoto! (P108).

Piszę coraz ładniej, czytam i rozumiem.

Liczę coraz lepiej, coraz więcej umiem (P108).

Uczniem być – to [...] otwierać wiedzy drzwi.

Uczyć się, by świat poznawać (P71).

W porównaniu z ograniczonym programem edukacyjnym piosenkowych przedszkole (głównie zajęcia artystyczne), zadania stawiane przed uczniem szkoły podstawowej wydają się znacznie bardziej wymagające: „poznawać”, „uczyć się”, „pisać”, „czytać”, „liczyć”. Można zatem zauważyć diametralną różnicę w poziomie wymagań wobec przedszkolaków i uczniów klas I–III, niewiele przecież od nich starszych. Ta skokowa wizja rozwoju dziecka, jak pisze Klus-Stańska, znajduje swoje odzwierciedlenie „w samym języku pedagogiki, gdy mowa o opiece nad małym dzieckiem, wychowaniu przedszkolnym i nauczaniu początkowym” (Klus-Stańska 2019: 270). Podczas gdy w piosenkach portretujących przedszkole wyraźnie wyeksponowana i doceniona została dziecięca potrzeba ekspresji i zabawy, w utworach o szkole kwestie te są ignorowane, a zamiast nich dostrzegalna jest koncentracja na zdobywaniu przez uczniów wiadomości („otwierać wiedzy drzwi” – P71) i umiejętności („coraz więcej umiem” – P108).

Zakres wiedzy szkolnej portretowanej w piosenkach nie wychodzi jednak poza tradycyjny kanon przedmiotowy (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 181-182). W niektórych utworach znaleźć można obiecujące zapewnienia, że wiedza zdobywana na lekcjach jest nie tylko interesująca dla ucznia („dokoła tyle spraw ciekawych” – P49, „uczyć się, by świat poznawać” – P71), lecz ma także wymiar praktyczny („jest cenna niczym złoto” – P108). Brak jednak konkretnych przykładów uczniowskich aktywności, które potwierdzałyby ten przekaz. Zamiast nich autorzy wymieniają czynności zwyczajowo przypisane do programu nauczania początkowego: naukę czytania, pisanie i liczenie. Za oryginalne uznawane są natomiast jakiegokolwiek zajęcia lekcyjne, które nie wymagają użycia podręcznika, nawet spontaniczne wyjście na spacer (P114) czy naśladowanie odgłosów zwierząt:

Ktoś wymyślił Dzień Zwierzaka

i będziemy sobie gdać,

szczekać, miauczeć, pohukiwać (P114).

Mamy tu więc raczej do czynienia z infantyлизacją uczniów klas początkowych niż z odkrywaniem „wiedzy cennej niczym złoto” (P108).

Piosenkowa szkoła pełni także funkcję socjalizacyjną, która polega na stwarzaniu warunków do nawiązywania przez uczniów relacji z innymi:

To pora na przeżycie

przyjaźni tak prawdziwej, że przetrwa całe życie (P108).

Tam chętnie się bawimy (P68).

Razem jesteśmy [...] pierwsza klasa! (P69).

Szkoła jawi się tutaj jako miejsce wspierające uczniów w nawiązywaniu relacji rówieśniczych. Obraz ten stoi jednak w sprzeczności wobec wyników badań pedagogicznych na temat realiów szkoły. Jak wykazują różni autorzy, podczas lekcji uczniowie przebywają, co prawda, w grupach, jednak interakcje między nimi są ograniczane do minimum (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 85), praca zespołowa stanowi rzadkość (Pawlak 2009; Pilecka 2020), zaś swobodna wymiana zdań między uczniami postrzegana jest jako coś nieodpowiedniego (Stańczyk 2010: 25). W szkole nie ma też zbyt wiele przestrzeni na zabawę. Czasem zawierania przyjaźni i autentycznego bycia razem jest dla dzieci przede wszystkim przerwą między lekcjami (Nowicka 2010: 309).

Autorzy piosenek eksponują także kontrolną funkcję szkoły, która związana jest ze sprawdzaniem i ocenianiem postępów edukacyjnych ucznia:

Lecz wystarczy dyktando, a zaraz się wyda,
Kto bałagan ma w głowie, kto porządek i szyk (P77).

W piosenkowej szkole dyktanda, klasówki i sprawdziany należą do codziennej rutyny. Dzięki nim możliwa jest dekonspiracja uczniowskiej niewiedzy bądź nieprzygotowania, co wyraźnie aprobują autorzy piosenek. Błędy popełniane przez uczniów, będące przecież immanentnym elementem procesu uczenia się, są piętnowane i karane niskimi stopniami – zwykle „dwóją” (P12, P77, P81).

W badanych utworach można znaleźć też nawiązania do atrybutów szkoły. Dzielą się one na dwie podkategorie: atrybuty fizyczne i atrybuty abstrakcyjne.

Atrybuty fizyczne obejmują różne elementy wyposażenia szkoły, w tym: poszczególne pomieszczenia, meble, elementy wystroju, przybory szkolne i pomoce dydaktyczne. Szkoła portretowana w piosenkach dziecięcych wyposażona jest, między innymi, w dzwonek (P110), w sale lekcyjne (P68, P110), w boisko i bibliotekę (P110) czy w portrety sławnych ludzi na ścianach (P110). Natomiast do przyborów szkolnych i pomocy dydaktycznych wymienianych w piosenkach dziecięcych należą np.: plecak, elementarz, książka, piórnik, ołówek, zeszyt, dziennik zajęć lekcyjnych, co ukazują podane cytaty:

[M]am ładniutki plecak,
elementarz trzymam tam [...],
a książkę przeczytam sam! (P57).

Zaprzyjaźnić się z książkami (P71).

Piórnik porósł mnóstwem piór. [...]
Ołówek gryź (P77).

Na klasówce i w zeszycie (P81).

[P]ani zamknie dziennik (P114).

Fizyczne atrybuty szkoły nie stanowią jedynie tła dla działalności instytucji, lecz są jej immanentną częścią, wyznaczając wyraźne przestrzenne ramy funkcjonowania ucznia i nauczycieli w jej obrębie (Nowicka 2010: 275–298). Badane pio-

senki ukazują silnie tradycyjną wizję szkoły, w której nauczanie opiera się na pracy z książką i zeszytem, zaś nauczyciel notuje edukacyjne postępy uczniów w dzienniku lekcyjnym. W piosenkach nie znajdziemy odwołań do odmiennych niż klasyczne rozwiązania przestrzennych, takich jak: pracownie artystyczne czy laboratoria, ani do pomocy dydaktycznych wspierających aktywność uczniów w procesie własnej edukacji. Wydaje się, że badane piosenki całkiem udanie odzwierciedlają model edukacyjny, który jest najbardziej rozpowszechniony w Polsce. W tym sensie można stwierdzić, że wychodzą one naprzeciw autentycznym doświadczeniom wielu uczniów, jednak zarazem stabilizują one istniejący model szkoły, umacniając tradycyjne wobec niej oczekiwania.

Analizowane piosenki nadają szkole znaczenia także poprzez wskazywanie atrybutów o charakterze abstrakcyjnym, w tym: form sprawdzania wiedzy, stopni szkolnych oraz zasad panujących w szkole. Wśród form sprawdzania wiedzy można wymienić dyktanda, sprawdziany i klasówki:

Bo [piątka] wygląda znakomicie
Na klasówce i w zeszycie. (P81)

Gdy [...] sprawdzian się nie uda. [...]
I w klasówce błąd (P111).

Rezultaty uczniowskich zmagania z różnymi formami sprawdzania wiedzy przyjmują w piosenkach – podobnie jak w rzeczywistości – formę stopni szkolnych:

Janek poznał wyjątki i dostał dwie piątki,
A Ola ma gola i powód do łez, powód do łez! (P77)

Czwórki wstydzic się nie muszę [...].
A gdy dwójka byle jaka
wpadnie czasem do plecaka (P81).

Powiedz to na biologii, to dostaniesz dwóję [...].
Zaraz za taką odpowiedź jedynka by była (P12).

Fakt eksponowania stopni w piosenkach może wynikać z potocznego przekonania autorów o centralnym ich miejscu w rzeczywistości szkolnej. Utwory odzwierciedlają koncepcję oceniania rozumianego ilościowo i behawioralnie, jako nagrody („piątki”) lub kary („dwóje”). Dyscyplinującą funkcję oceniania wzmacniają wzmianki o skrajnie nieprzyjemnych emocjach dzieci związanych z ich otrzymaniem: dwójka to „powód do łez” (P77), wstydu (P81), rozczarowania (P81). Stopnie szkolne w takiej wizji szkoły stanowią wyraz instytucjonalnej władzy nad uczniem, są jednym z narzędzi konstruujących „dziecko organizacji” (Moss Kanter 1972). Tymczasem w tekstach pedagogicznych badacze poświęcają wiele miejsca dyskusjom na temat potencjału innych modeli oceniania, np. oceniania kształtującego, którego głównym celem jest motywowanie ucznia oraz konstruktywna informacja zwrotna (Szyling 2017: 42). Wydaje się zatem, że koncepcje te nie przeniknęły, jak dotąd, do treści piosenek dziecięcych.

Niektóre piosenki nawiązują również do zasad obowiązujących w szkole. Eksponują one konieczność podporządkowania się dzieci z góry narzuconym regułem i zachowania dyscypliny, rozumianej tu w sposób tradycyjny:

Gdy pani o coś pyta,
do góry palce dwa.
A gdy ktoś odpowiada,
słuchamy, cicho sza (P68).

Zaprzyjaźnić się z książkami,
dumą swojej szkoły być,
ze wszystkimi pierwszakami
ślubujemy dziś! (P71).

Zgodnie z treścią cytowanych piosenek status uczniów i nauczycieli w szkole opiera się na jasnej hierarchii: działania ustala nauczyciel bez negocjacji z uczniami, zaś uczniowie winni są nauczycielom posłuszeństwo. Zasady szkolne nie przewidują możliwości swobodnych wypowiedzi uczniów w trakcie lekcji – udzielaniem im głosu steruje nauczyciel, co wpisuje się w panującą w polskiej szkole „kulturę milczenia” (Stańczyk 2010: 25). Taki właśnie uczeń jest dumą swojej szkoły: w pełni podporządkowany instytucji.

Autorzy piosenek nawiązują też do emocji, które wywołuje szkoła w uczęszczających do niej uczniach. Podobnie jak w przypadku obrazu przedszkola, piosenki ukazują głównie pozytywne uczucia dzieci związane z nauką w szkole, w tym radość, a wręcz entuzjazm:

Witaj szkoło, witaj nasza dobra szkoło.
Przyjmij nas radośnie, miło i wesoło (P49).

Nie za długie, beztroskie i frywolne,
najlepsze dla człowieka są właśnie lata szkolne (P108).

Zajęcia lekcyjne prezentowane są jako fascynujące, takie, których uczeń nie może się wręcz doczekać:

Nie wiadomo, co się zdarzy [w szkole],
czy się spełni któreś z marzeń? (P114).

Dlaczego lubię szkołę [...],
mimo wielu trudów [...], w szkole nie ma nudów! (P108).

[Dzieci w szkole] Nie mogą się nudzić! (P110).

Biorąc jednak pod uwagę piosenkową konstrukcję szkoły podstawowej, na którą składają się rozmaite narzędzia wywierania presji na uczniach, w tym: dzwonek, dziennik, stopnie szkolne czy klasówki, wydaje się wysoce wątpliwe, że przeciętny uczeń odczuwa w tych warunkach jedynie przyjemne emocje. Wręcz przeciwnie: nacisk ze strony szkoły może wywoływać w uczniach postawy buntownicze lub przyjmowanie innych strategii oporu. Jednak jakiegokolwiek nawiązania do dziecięcego

smutku, wstydu, rozczarowania czy lęku związanego z chodzeniem do szkoły znaleźć można tylko w nielicznych utworach (np. niski stopień to „powód do łez” – P77), niejako na marginesie i pomiędzy wierszami.

Wnioski: piosenki dziecięce jako przestrzeń kreowania „dzieci organizacji”

Zarówno piosenkowe przedszkola, jak i szkoły prezentowane są w badanych utworach jako miejsca kształtowania zunifikowanych i podporządkowanych „dzieci organizacji” (Moss Kanter 1972). O ile jednak w piosenkowym przedszkolu proces ten odbywa się w sposób zawoalowany („Kiedy chcesz, możesz się bawić!” – P79), to w obrazie szkoły eksponuje się go poprzez nawiązania do różnych narzędzi wywierania presji na uczniach (dzwonka, stopni szkolnych, sprawdzianów).

Jednocześnie zarówno przedszkole, jak i szkoła podstawowa przedstawiane są w piosenkach jako miejsca dziecięcej bez troski. W obrazie przedszkola autorzy kładą duży nacisk na różne formy dziecięcej ekspresji i swobodną zabawę. Mimo to przedszkole nie jest wcale miejscem wolnym od dziecięcych dramatów, takich jak trudności adaptacyjne (P20, P43) czy wykluczenie (P20, P43). Bierze ono zatem udział w konstruowaniu nieudaczników (Gawlicz 2008). Natomiast w obrazie szkoły wyraźnie wyeksponowano wątki mozołu nauki (P108) i skrajnie nieprzyjemnych emocji związanych z otrzymaniem niskiego stopnia (P12, P77, P111), co stawia pod znakiem zapytania piosenkowe zapewnienie, że pobyt w murach szkoły „bardzo uszczęśliwia” (P114).

W omawianych utworach ważne miejsce zajmuje wątek relacji rówieśniczych. O ile jednak piosenki o przedszkolach oferują liczne przykłady wspólnych aktywności dziecięcych, to w utworach poświęconych szkole autorzy posługują się ogólnikami, niekiedy o patetycznym wydźwięku („[T]o pora na przeżycie przyjaźni tak prawdziwej, że przetrwa całe życie” – P108). Ów patos przesłania fakt, iż dzieci w polskim modelu edukacyjnym mają niewiele okazji do nawiązywania relacji rówieśniczych poprzez rozmowę, współdziałanie czy zabawę, zaś czas na to właściwie ograniczony jest jedynie do przerw między zajęciami.

Z piosenek o przedszkolu i szkole wyłaniają się też odmienne sposoby postrzegania procesu edukacyjnego. W obrazie placówki przedszkolnej wątek zajęć dydaktycznych obejmuje niemal wyłącznie aktywności artystyczne dziecka, co przywołuje na myśl koncepcję *Null Curriculum* (Flinders, Noddings i in. 1986), gdyż wiele obszarów edukacyjnych zostaje w nim pominiętych. Dziecko jawi tu się jako infantylny „Słodki Elf” (Klus-Stańska 2007), niezdolny do opanowania bardziej złożonego materiału. Natomiast naukę szkolną sportretowano jako znacznie bardziej wymagającą i nieuwzględniającą dziecięcej potrzeby zabawy i ruchu. Ta dysproporcja wymagań wobec przedszkolaków i uczniów pierwszych klas I–III odzwierciedla skośną wizję rozwoju dziecka (Klus-Stańska 2019: 270).

Piosenkowy obraz instytucji edukacyjnych ukazuje, a zarazem stabilizuje tradycyjny model edukacji oparty na kierowniczej roli nauczyciela i behawiorystycznym podejściu do dziecka. Przedszkolaki i uczniowie jawią się w nim jako „Systemy z Deficytami” (Klus-Stańska 2007). W wybranych fragmentach piosenek można dostrzec uznanie autorów dla kompetencji dziecka, jednak nie jest to perspektywa dominująca.

Badane piosenki dziecięce występują wyraźnie w interesie placówek edukacyjnych: propagują jednoznacznie pozytywny wizerunek edukacji systemowej, marginalizując lub pomijając te jej aspekty, które budzą niepokój i kontrowersje. Ta wybiórczość i jednostronność przedstawień sprzyja prezentowaniu zafałszowanej – bo niepełnej – wizji rzeczywistości szkolnej i przedszkolnej dziecka (Stern 1980).

Bibliografia

- Bartmiński J. (1999) *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata w: Językowy obraz świata*, J. Bartmiński (red.), Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 103-120.
- Dudzikowa M. (2005) *Scholapton, czyli monitoring w szkole*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8, s. 50–56.
- Flinders D. J., Noddings N., Thornton S. J. (1986) *The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications*, „Curriculum Inquiry”, t. 16, nr 1, s. 33–42, <https://doi.org/10.1080/03626784.1986.11075989>.
- Gawlicz K. (2008) *Konstruowanie nieudacznika. Praktyki normalizacji i wykluczania w przedszkolu*, „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej”, nr 1(10), s. 37–54.
- Gawlicz K. (2016) *Demokracja jako praktyka codziennego życia w przedszkolu. Z doświadczeń nauczycielek*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 4(35), s. 28–38, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0009.7628>.
- Gopnik A., Meltzoff A. N., Kuhl P. K. (2004) *Naukowiec w kołysce: Czego o umyśle uczą nas małe dzieci?*, Warszawa, Wydawnictwo Media Rodzina.
- Jegier A. (2016) *Czas wolny małych dzieci w świecie realnym i wirtualnym*, Warszawa, Difin.
- Kataryńczuk-Mania L. (2014) *Miejsce i znaczenie zabaw muzyczno-ruchowych w edukacji przedszkolnej w: Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, M. Magda-Adamowicz, A. Olczak (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 206–217.
- Klus-Stańska D. (2007) *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1–2, s. 92–106.
- Klus-Stańska D. (2019) *Pedagogika wczesnej edukacji w: Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwiecieński, B. Śliwerski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 267–286.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005) *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa, Wydawnictwo Harmonia.
- Lipiec J. (2017) *O istocie piosenki. Esej ontologiczny*, „Piosenka. Rocznik Kulturalny”, nr 5, s. 10–21.

- Męczkowska-Christiansen A. (2010) *Dyskursy dzieciństwa a polityka. Pomiędzy wykluczeniem a obywatelskim uczestnictwem*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2(12), s. 25–38.
- Miles M., Huberman A. M. (2000) *Analiza danych jakościowych*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Moss Kanter R. (1972) *The Organization Child: Experience Management in a Nursery School*, „Sociology of Education”, t. 45, nr 2, s. 186–212, <https://doi.org/10.2307/2112007>.
- Nowicka M. (2010) *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Opie I., Opie P. (1959) *The Lore and Language of Schoolchildren*, Oxford, Oxford University Press.
- Pawlak B. (2009) *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – badania – rozwiązania praktyczne*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, Dz.U. z 2017 r., poz. 356.
- Stańczyk P. (2010) *Milcząca zgoda, kultura ciszy i polityka głosu*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(51), s. 25–38.
- Pilecka M. (2020) *Nauczycielskie koncepcje dziecięcej pracy grupowej w klasach początkowych*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Przychodzińska M. (1989) *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Rapley T. (2013) *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stefaniak B. (2011) *Spór nad kołyską*, „Teksty Drugie”, nr 4, s. 171–184.
- Stern J. P. (1980) *Manipulacja za pośrednictwem cliché w: Język i społeczeństwo*, M. Głowiński (red.), Warszawa, Wydawnictwo Czytelnik, s. 282–298.
- Suświłło M. (2001) *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Szyling G. (2017) *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Zasoby internetowe

Śpiewamy nową wersję „Jestem sobie przedszkolaczek”, <https://akademiamajkijezowskiej.com/aktualnosci/jestem-sobie-przedszkolaczek-nowa-wersja-hymnu/> (dostęp: 29.10.2021 r.).

Spis cytowanych utworów

- P12 – *Wyższa siła* (słowa i muzyka: Tadeusz Wywrocki)
- P20 – *Jestem sobie przedszkolaczek* (słowa i muzyka: Maria Terlikowska)
- P23 – *Hej, przedszkole ukochane!* (słowa i muzyka: Krystyna Bożek-Gowik)
- P24 – *Grześ Gagatek* (słowa i muzyka: Adam Waclawski)
- P42 – *Bo w przedszkolu jest jak w domu* (słowa i muzyka: Maria Broda-Bajak)
- P43 – *Przedszkole – drugi dom* (słowa i muzyka: Krystyna Bożek-Gowik)
- P49 – *Witaj, szkoło!* (słowa: Jadwiga Koczanowska, muzyka: Mirosław Ziąber)

- P54 – *Jestem sobie przedszkolaczek: nowa wersja* (pomysłodawczyni projektu: Aleksandra Żabicka, autor zmienionego tekstu: Beata Jasińska, autor oryginału: Maria Terlikowska)
- P55 – *Śpiewanka przedszkolaka* (słowa i muzyka: Agnieszka Galica, Tadeusz Pabisiak)
- P57 – *Czas do szkoły* (b.a., Vvee Media)
- P68 – *Wesoło nam* (słowa: Stanisław Karaszewski, muzyka: Tomasz Strąk)
- P69 – *Hej, ho, pierwsza klasa!* (słowa: Rafał Przybył, muzyka: Adam Skorupka)
- P71 – *Ślubowanie pierwszaków* (słowa: Grażyna Orlińska, muzyka: Adam Skorupka)
- P77 – *Żółta żaba żarta żur* (słowa i muzyka: Jacek Skubikowski)
- P79 – *Nasze przedszkole* (słowa: Andrzej Prokop, muzyka: Zbigniew Opałka)
- P81 – *Piątki pyzate* (słowa: Danuta Gellner, muzyka: Krzysztof Sadowski)
- P108 – *Piosenka o szkole* (słowa i muzyka: Jerzy Kobylński)
- P110 – *Znowu do szkoły* (słowa: Elżbieta Buczyńska, muzyka: Robert Wiórkiewicz)
- P111 – *Piosenka dla taty* (słowa: Arleta Niciewicz-Tarach, muzyka: Monika Gromek, Michał Józwiak)
- P112 – *Biegnę do przedszkola* (słowa i muzyka: Adam Waclawski)
- P113 – *Skarby przedszkolaka* (słowa i muzyka: Małgorzata Ćwiek)
- P114 – *Szkolne niespodzianki* (słowa: Urszula Piotrowska, muzyka: Magdalena Melnicka-Sypko)

O Autorce

Małgorzata Pilecka jest adiunktem na Wydziale Studiów Edukacyjnych Akademii Ateneum w Gdańsku; pedagog wczesnej edukacji, nauczycielka języków obcych, szkoleniowiec. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół konstruktywistycznych metod nauczania / uczenia się, oferty kulturalnej dla dzieci, roli komunikacji w procesie edukacji, a także wybranych zagadnień z zakresu andragogiki i pedeutologii. Jest autorką publikacji z dziedziny pedagogiki, w tym monografii pt. *Nauczycielskie koncepcje dziecięcej pracy grupowej w klasach początkowych* (wyd. Adam Marszałek, Toruń 2020).

Małgorzata Pilecka is an assistant professor at the Faculty of Educational Studies of Ateneum Academy in Gdansk, an early childhood educator, a foreign language teacher, a teachers' trainer. Her research interests focus on the constructivist teaching/learning methods, the cultural offer for children, the role of communication in the process of education, as well as on selected issues in the field of andragogy and pedeutology. She is the author of publications in the field of pedagogy, including a monograph entitled: *Teacher's Concepts of Children's Group Work in Early Education* (published by Adam Marszałek, Toruń 2020).

Cytowanie

Pilecka M., *Piosenki dziecięce o szkole i przedszkolu jako narzędzia konstruowania „dzieci organizacji”*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(17), s. 71–87.



Jolanta Bonar* 

Everyday Educational Life of Younger School Age Students During the SARS-CoV-2 Pandemic

Abstract

The aim of the article is to reconstruct everyday educational life during the Covid-19 pandemic experienced and subjectively expressed by early childhood education students. Focusing on the child's perspective is in line with modern studies of childhood, in which it is preferred to know and understand the situation of children with their active participation and based on their narratives (Jarosz 2018). The research material was collected in the course of studies located in the constructivist paradigm assuming that social realities are constantly reconstructed, and the only way to recognize them is to appeal to subjective opinions, experiences and beliefs. Focus group interviews conducted in the third grades of selected schools in Poland were used to articulate students' own opinions and to reach various emotional states behind verbalized beliefs.

Keywords: younger school age, everyday educational life, pandemic.

Codziennosc edukacyjna uczniow w mlodszy m wieku szkolnym w czasie pandemii koronawirusa SARS-CoV-2

Abstrakt

Celem artykulu jest rekonstrukcja codziennosci edukacyjnej w dobie pandemii koronawirusa SARS-CoV-2 doswiadczanej i wyrazanej subiektywnie przez uczniow edukacji wczesnoszkolnej. Pokazanie optyki dziecka jest zgodne z nowoczesnymi badaniami dzieciinstwa, w ktorych preferuje sie poznawanie i rozumienie sytuacji dzieci przy ich aktywnym wspoludziale oraz w oparciu o ich narracje (Jarosz 2018). Material badawczy zebrano w toku badan lokowanych w paradygmacie konstruktywistycznym, przyjmujacym, ze rzeczywistosci spoleczne sa wciaz na nowo (re)konstruowane, a jedyna

* University of Lodz.

Received: 31.01.2023; accepted: 30.03.2023.

drogą ich rozpoznania jest odwołanie się do subiektywnych opinii, doświadczeń, przekonań. Wykorzystano wywiad fokusowy, prowadzony w klasach trzecich wybranych szkół w Polsce, pozwalający na artykulację własnych opinii oraz dotarcie do różnorodnych stanów emocjonalnych kryjących się za werbalizowanymi przekonaniem.

Słowa kluczowe: młodszy wiek szkolny, codzienność edukacyjna, pandemia.

Introduction

The category of everyday life, understood as common, routine manifestations of people's everyday social existence (Sztompka 2008), remains at the center of scholars' interest,¹ and has become one of the most important subjects of research studies; indeed, according to Alfred Schutz, "explaining social reality based on everyday experiences" is the primary aim of social sciences (1986: 176).

Everyday life is a world of experiences, it is an area of natural, spontaneous, real practices. According to Richard Grathoff, it is "a bottomless richness of concrete, viral experiences based on the activities of people" (Bielska 2002: 70). Today the category of everyday life is undergoing a great metamorphosis. No longer considered a fossilized obviousness emanating boredom, it is becoming a category in which the reality of everyday life seems to be constantly in motion. It connects with "surprises, adventures, amazement. With the Great Unknown" (Bauman 2009: 77–78). It is a category "extremely fluid and in essence very intuitive" (Mateja-Jaworska, Zawodna-Stephan 2019: 100).

Such a broad definition of the term requires a more careful conceptualizing, especially if it is to become a subject of study. An answer to this requisite is to "discard everyday life as a concept that is detached from the subject and instead consider it only in the context of specific human experiences" (Mateja-Jaworska, Zawodna-Stephan 2019: 101). In this understanding, "everyday life always belongs to someone, it always has its temporal parameter" (Mateja-Jaworska, Zawodna-Stephan 2019: 102).

Although everyday life is equated with day-to-day existence, "which is not shaken, rolls unnoticed, and therefore leaves few traces in memory" (Mateja-Jaworska, Zawodna-Stephan 2019: 113), it sometimes refers to a unique period. Indeed, everyday life takes place even during war, a plague, or a flood... In such circumstances, everyday life is subject to violent transformations. However, we can imagine that if a flood lasts for many days, then a particular rhythm of the day is established, a rhythm of food provisioning, of waiting for help. And that is also everyday life (Mateja-Jaworska, Zawodna-Stephan 2019: 113). Such a unique time that allows us to see "that things are not in their right place" (Sulima 2003: 234), is a time for reflection and self-awareness, as it provokes us to take action against the chaos that destroys our sense of security and certainty, it mobilizes creativity (Krajewski 2009).

¹ The first systematic research by Henri Lefebvre (1968) are fundamental for the sociology of everyday life as well as for studies conducted by P. Sztompka and M. Bogunia-Borowska (2008) referred to in this article. They have also inspired pedagogues: M. Dudzikowa and M. Czerepaniak-Walczak (2010), as well as A. Korzeniecka-Bondar (2018).

The period of the COVID-19 pandemic transformed our everyday life, also in terms of education. It posed new challenges for teachers and people administrating educational institutions, but most importantly for students and their families. We tend to perceive it primarily as a threat evoking negative emotions, but we also see it as a chance to search for new educational solutions which can become a source of positive, valuable change. It is a time of unique experiences for adults, but also (or perhaps even more so) a time uniquely experienced by children. The study of everyday education is validated by the new sociology of childhood which treats children as active subjects whose perspective on the world is important not because they are future adults, but because of their current status (Corsaro 2015). It moves from thinking about the child as an imperfect being who is only becoming a member of society (becoming human), to thinking about the child as someone who already is one. Emphasizing the child's ability to act subjectively draws our attention to his or her knowledge and competences in everyday interactions that constitute the social world. Thanks to this reorientation, a child is perceived as a social actor, living in a given time and space, which also forces us to put more emphasis on what the child experiences, thinks, how it feels in an environment in which it is currently living (Zdanowicz-Kucharczyk 2015).

The description of a child's everyday life enables us to see children as actors of social life, active representatives of communities, creative architects of reality and cultural meanings. It allows us to understand how children experience their everyday lives, what meanings they ascribe to reality, how they construct a mental map of the world in which they are living (Zwiernik 2009).

Research assumptions

In order to discover children's experiences collected during the COVID-19 pandemic, I conducted an empirical qualitative research study posited within the constructivist paradigm according to which the world is such as its representation. Social realities are constantly being constructed and reconstructed anew, and the only path for understanding them are subjective opinions, experiences, beliefs. Students of third classes participated in the research study² (groups of six students from selected primary schools in Białystok, Kielce, Łódź, Toruń and Warszawa), based on the assumption that children – perceived as active subjects who understand, interpret and process the social reality around them – are the most reliable source of information for adults about the meanings of different situations from their everyday life (Corsaro 2015).³ They are the best experts on their own reality and problems, as well as the most competent informers about themselves (Jarosz 2018).

² The research study was conducted by the members of the research team as part of the work of the Elementary Education Team, operating on the initiative of the Elementary Education Section of the KNP PAN.

³ The results of the research study on how first grade students experienced remote education were presented in the following article: Bonar J., Zbróg Z. (2022).

Adopting the position of Wilhelm von Humbolt or Leo Weissenberg (Wasilewska 2009) that the cognitive content, knowledge, experience and evaluation of the perceived reality are revealed in the linguistic image of the world, the following research question was formulated: What image of remote education emerges from children's statements?

The research material was collected using focus group interviews, allowing to gain insight into the ways in which children experience remote education. It enabled both to articulate their own opinions and assessments, as well as to listen to what others may have to say about it. It created conditions for mutual exchange of information and confronting one's beliefs with others (Kubiak 2007). It also offered the possibility to reach different emotional states hidden behind the verbalized opinions (Dukaczewska-Nałęcz 1999).

During the interviews, the researcher tried to provoke respondents to express many different opinions on a given topic, including more divisive ones, in order to obtain a cross-section of views (Kvale 2011). The aim of the focus group interview is not to obtain a consensus, but rather a diversification of opinions on a given topic (Wiśniewska 2013).

Remote education of third-graders – analysis of collected material

The analysis of data acquired from answers to open questions made it possible to identify children's subjective experiences, to discover the world they experience. The narrative axis revealing the experience of everyday education during the pandemic was based on children's statements⁴ which enabled to distinguish three categories organizing their experience with remote education: pragmatically oriented activities, in the form of everyday activities connected with the learning process; the material environment, forming the physical space used for those activities; and the accompanying emotions, inseparable from the everyday world.

Students' activities

The educational process is a set of mutually conditioning activities of a teacher and students, subordinated to achieving a common goal and realized in intentionally formed conditions. Contemporary scholars make us aware of the transformation of the roles of the teacher and the students in an individual's learning process. The first serves the role of a facilitator of a student's development, becoming a companion in the learning process (Filipiak 2009). The student in turn is perceived as

⁴ "In modern studies of childhood, we talk about understanding a child's situation, recognizing and understanding problems experienced by children, with their active participation and based on their own narratives" (Jarosz 2018: 7).

an active researcher of reality, who searches for and discovers knowledge. Learning is understood as a process of constructing new models and representations of the world through the manipulation of objects, language, and other cultural tools; a process of constantly negotiating meanings – with oneself, peers, and teachers (Dylak 2001).

The conducted research study demonstrates that, in accordance with the assumptions of scholarship on everyday life, many routine activities of children are connected with the learning process. These were activities undertaken both individually and together with other people.

Preparatory activities

The learning process begun with preparatory activities related to turning on the necessary electronic equipment. Some students did not have any problems with it, for others it proved a far more difficult task:

We practiced it with our IT teacher, because the teacher predicted that we would be switching to remote education, so she taught us everything and there weren't any problems.

In the beginning I didn't even know how to turn on the camera and sign in using a password, I just received the links and generally had no idea how to add a background, in general where to turn them on, how to write something in the chat, I didn't know anything about it.

For these activities, children would often ask for the assistance of their parents or other members of their family. Stationary education primarily uses the potential of teachers whose knowledge, abilities, attitudes fuel didactic, caring, and educational work (Szkolak-Stępień 2020). During remote education, the range of activities of parents had increased exponentially:

I was generally able to connect, but sometimes something didn't work, because sometimes the Wi-Fi wasn't turned on. So I was stressed out a bit, but later I was able to join. And if it doesn't work, and I'm clicking on it multiple times, then I call my mom or dad.

My father taught me the best tricks on day one, so it took me 15 seconds to join a class, and not an hour like for others.

The quoted statements illustrate students' diverse digital competences, essential for participation in remote education. Some students were able to handle the equipment and deal with potential technical difficulties by themselves, others would ask their parents for help, while some, in situations that exceeded their digital competences, ended up resigning from participating in the classes altogether.

Activities during classes

Integrated education encompasses many areas of children's activities that are varied and diversified, adapted to their individual needs and capabilities. In their statements, students refer to activities related to most of the educational areas listed in the core curriculum, predominantly to classes on language and mathematics:

I liked Polish language classes, because we didn't write a lot in our notebooks, it was just a short note and it was easier.

Mathematics was easier for me in remote education, since now, every time there's more difficult writing examples, I'm afraid to go up to the blackboard.

They point to impediments connected to didactic classes. These for instance refer to the specific qualities of a given area of knowledge or typical didactic tools used in classes, which are the source of specific sensory impressions, helping to construct appropriate cognitive structures. Students were aware of the reasons for these limitations (such was the case in geometry lessons), or they would simply state the fact (for example, physical education classes, requiring space and the necessity to provide safety, and natural science classes, based on observation, experiments):

It was more difficult with this kind of 3d assignment, because then not everyone had some kind of 3d thing and if the teacher was showing it on the computer, it was rather flat and we couldn't touch it, like in school, and hold it in our hands, and see what kind of geometric shape it is.

Additionally, it was strange to participate in PE in remote classes.

The forms of work proposed by teachers and used by students were also limited. Only sporadically did they mention work in peer groups, which is conducive to the development of cooperation, teaching precision in knowledge through argumentation, exchanging personal experiences, sharing personal understanding, negotiating and resolving contradictions (Michalak 2020):

We entered the classroom and the teacher would divide us into groups, and we worked on internet programs, and sometimes I worked with Harry like this, that I would do it, sharing the program with him and asking Harry to draw, and I would share my computer mouse with him.

Students noticed the absence of some classes that were important for them, taking place outside, in places representing an educational niche, allowing for more freedom and more helpful in learning. This meant a reduction of the learning environment of children, which leads not only to impoverishing their surroundings, but also to falsifying and distancing from the realities of life. It has significance especially for early education, since actual integration of knowledge is possible only in the process of negotiating meanings between those taken from the current of spontaneous and extra-curricular knowledge with information provided in the institutional school context (Kruk 2015):

We didn't go to the museum... to the cinema.

The worst part is that we haven't had a school trip in 2 years.

Research study participants mentioned difficulties in attempting to conduct cognitive activities involving both students and teachers, which Rudolf Schaffer (2006: 132) calls “joint involvement episodes,” in which an adult and a child work on a specific topic and take action on it together. This allows to check one’s abilities and to receive support in the form of feedback from the teacher. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska (2019: 75) calls it “a common field of attention and activity”:

Everything was happening too fast. The teacher only says: please write this down, and then you have to learn everything by yourself... Sometimes you would raise a hand, but the teacher didn’t react. Now I know that when I raise my hand, the teacher can see it.

Remote education was simply pointless, because when I was writing something in the chat, half of the boys would play games during class and it was pointless, we didn’t learn anything. I’m not sure if it wouldn’t be better not to have this remote education at all.

Difficulties in undertaking joint activities were related to the changing forms of relations with colleagues and the teacher, resulting from a lack of direct interaction, although it is precisely the feeling that we are not alone that helps us in dealing with problems. Replacing it with virtual contact was not easy for students:

Everyone was talking and shouting at the same time, the teacher was shouting to different boys who would mute others or throw them out of the class.

The difficulties were the effect of the constricted communication between participants of the didactic process; the result of a limited use of both verbal (questions, directions, instructions that make it easier to complete assignments) and non-verbal communication (eye contact, face expression, gestures, touch):

We missed contact with our colleagues, we missed it a lot. You can’t see the teacher, touch, talk directly.

As a result of the constricted interaction and the changing relations between students and the teacher, students often turned for assistance to their parents and siblings. Their support consisted in helping with learning, but also in taking care of the proper nutrition of children:

For me sometimes, when I understood what was happening, I was able to manage by myself, and when it was harder, then I would mostly call my parents, or my dad actually. And if my dad wouldn’t pick up, then I would go to my sister.

When I was hungry, I ran to my mom, to the kitchen, to eat something.

The situations experienced by students provoked them to adopt a defensive position, typical for a crisis situation. Students had different ideas about how to make remote learning easier, different strategies for survival, allowing them to deal – more or less successfully – with these problems:

You didn’t have to be especially prepared, you could sit in your pajamas and eat something during class.

You could cheat, or pretend you don’t have internet access, or pretend you don’t

know how to turn on voice or your camera. Sometimes I didn't even open my books but I just laid on my bed. I frequently fell asleep during classes.

Some students, provoked by difficulties in realizing joint activities, would organize parallel classes:

We didn't pay attention during classes, we listened to music, wrote on Messenger.

Some played games and you could actually see that they're playing, because they looked from below and you could see that their faces are soaked in this light.

Students also undertook various activities, organized by themselves or by the teacher, during breaks between classes:

During each break I went out to the balcony, well I just couldn't stand being in this house. Sitting in front of the computer for so long is a massacre.

I would take care of my brother during the break, or play Brawl Stars on my phone.

I sometimes listened to music, but generally I went to my mom to eat something.

Material environment – space and objects

Everyday life is always located in a particular space, it happens in different places, which in consequence determines its content and character (Sztompka 2008). Places are always pedagogical in the sense that they are what people make of them, and therefore should be understood as a cultural artefact with primary character (Mendel 2006). Places in which something occurs are not pure. When we are in them, we are surrounded by rules and systems, in which certain spaces and codes enable one type of practice, while prohibiting from others (Wentzel-Winther 2006). The conditions of one's surroundings participate in education and socializing. Places and objects can support a developmental cognitive change or petrify a student's thinking (Nowicka 2011). They contain the potential to encourage subjective activity, enable to accumulate experience in different orders of reality and to reconstruct one's knowledge (Bałachowicz 2018/2019).

During remote work, students participating in the research study used different spaces of their home/apartment. Sometimes it was individual space, used solely by the child:

I was at home in my room all the time and I was alone all the time.

More often, however, it was a common space, requiring adapting and thus limiting children:

I was with my brother. He's in seventh grade and he was sitting next to me, on my bed, and I was sitting by the desk.

I kept my books in this large backpack on wheels, because I never wanted to take them out [...] and I didn't have any space for all these books.

Sometimes children would also engage in education outside their homes. They often participated in classes while visiting their grandparents:

During remote education you could take your computer with you, for example, if you went to your grandma. After finishing classes you could play, and now, when we have classes at school, you can't go and visit your grandma.

Objects that are associated with remote education are primarily electronic devices: computers, laptops, tablets, telephones, printers. In addition to these objects typical for remote education, children would also mention books, pencil cases, and chairs which, as it turns out, are very important for them. Perhaps because a properly equipped work / study station consists primarily of an ergonomic chair.

Well, I had my notebooks, pencil case, books next me at all times, a charger, a pen. In my opinion, the charger was the most important, since sometimes when my computer runs low on battery, I can switch to my phone and connect instantly, and use internet on my phone.

A comfortable chair. To be able to sit for so long, you need a comfortable chair.

The electronic equipment available to children did not always live up to their expectations. It was unreliable, which made learning more difficult.

There were a lot of these problems, my teacher would freeze and sometimes we couldn't see what the teacher was sharing on the screen.

Students pointed to the multiplicity of objects in their nearest surroundings, their distracting excess that made it harder to concentrate:

This pandemic wasn't cool at all, since it distracted, this online form distracted, because for instance I'm looking at something, listening to the teacher, and suddenly I see: "Oh, a pen, maybe I'll write something."

There are always a lot of toys in the room, so I can take a crayon, then I'd go to the bathroom, play with my dog during class, so I'll turn off the camera and play with him.

Difficulties would also result from the close proximity of other people (family or neighbors):

We were distracted, for instance my mom was beating chops or my brother was watching an animated film. My grandpa would come into my room and you could hear him, because my microphone was on. Well, the thing I remember most from remote classes is the neighbor's drill.

Surprising difficulties were related to the presence of animals at home, who would also represent an obstacle for remote learning:

So I'm sitting and participating in a class, my sister is looking for my dog, she enters my room and says: "Here is my little doggie," to which I would react: "Mary!", and she: "Oh, dear mother!", and leave the room.

In my case, it was the cat. He would walk over my keyboard and interrupt me constantly. [...] for me, it was the rabbit [...] he scratches its cage and I can't hear the lesson.

Emotions accompanying learning

When analyzing everyday practices, one cannot omit the emotional component. Everyday life is experienced through our embodiment, involves all of our emotions (Sztompka 2008). Emotions accompany us in our thinking process, in activity, they are an element of narration, introspection, retrospection, auto-analysis, self-defining, creation (Konecki 2014). They play a significant role in education. They impact our interest, accomplishments, and a student's involvement in the learning process. They support the individual developmental process of children and adolescents, forming a central element of their mental health and proper functioning (Grzegorzewska 2012).

Students participating in the research study pointed out primarily the negative emotions accompanying remote learning. They mentioned the fear embedded in reality, a reaction to the specific threat related to the coronavirus pandemic:

I was afraid that my family will get sick. And I even, that we can die, because with this disease we can die even at such a young age.

Well, I was afraid about my first communion.

Children also spoke about sadness (a frequent consequence of strong experiences, unfortunate events, fear) resulting from isolation and lack of contact with their peers:

I was sad [...], I didn't want to learn. Sometimes it was difficult to cope.

It was sad, we couldn't play with our friends. I felt isolated from the entire world.

They also spoke about the nervousness of online learning, most often related to technical difficulties:

I was frustrated because when I tried to connect, it wouldn't work and I had to constantly try something else, some box, disconnect, reconnect etc.

They mentioned different ways of dealing with anger and tension:

First I would call for my mom, but how can I wait for so long, I waited and waited, and later, when I was able to connect, it would disconnect me again, so I tried to do it by myself, and finally I got mad and ignored it, I went to the living room and watched television.

Only some students were able to look at their difficult experiences with a sense of humor and demonstrate an unconventional interpretation of reality. It is important to remember that such an attitude helps in cognitive development and learning:

When I couldn't log on, I would ask my mom for help, but most often my dad would come, but generally I really wanted to teach my computer how to fly from the balcony.

My dad has a magical hand. I type in the password, I can't click on a key, my dad comes in, I tell him: look, it's not working. I click and then it works.

Children pointed to boredom appearing anytime one suddenly finds themselves in a situation characterized by monotony, repetitiveness, lack of stimuli. One that is

“a nightmare of the teaching process, as it kills cognitive thirst, it quenches the passions and discourages from doing anything” (Koziellecki 1998: 37):

For me what was boring was when I would turn on my computer, and sit, sit and simply stay in my room constantly and not do anything, I didn't have any exercise.

Remote classes were boring because, well we didn't have any opportunity to talk... I was simply bored at home, because I was alone and I don't have any siblings.

They talked about being tired, i.e. a state of depressed mood, connected with the loss of energy and desire to act, resulting from an excess of problems and experienced stress as well as lack of physical activity:

We were often tired from sitting in front of the computer. I even fell asleep during classes sometimes.

I lacked fresh air, I mean I would open the window, but sometimes it was cold, so I would close it, but I really missed it.

The tiredness felt by children was at time very strong and related to the appearance of physical signs, for instance pain or stomach disorders:

I associate it a bit with this pain, because something always started to hurt me because of the computer. Pain in the head or in the eyes. Jesus, my eyes hardly got any rest.

So when I finally went to school, I was very happy and my stomach didn't hurt as much.

They talked about the feeling of injustice they experienced:

I would sometimes feel injustice, that for instance others had their parents sitting next to them and giving them advice. And you could hear it.

Children also spoke about positive emotions, although these appeared far less frequently:

You can sleep more in remote classes, you can be happy that you don't have to connect to every class, you can walk around the house, talk to your mom, dad, parents, or your sister.

What I enjoyed was that we had far less exercises in the textbook.

It was nice that I had my own room and I could go and lie down at any moment. Or that I could go and eat something whenever I was hungry.

Conclusions

The study of everyday life is an interesting, albeit difficult task. The basic difficulty stems from the elusiveness of the phenomenon of everyday life. According to Sulima (2003: 7), “There is no return to everyday life. Instead, we ‘melt away’ and ‘solidify’ in myth, in what is ‘inexpressible.’ Only in the things and words that surround us can we ‘glimpse’ some everyday ‘histories.’” This attempt to read them allowed me to see the diversity of children’s experiences related to remote education, as well as to distin-

guish dominating categories relating to: children's activities connected to learning, the material environment, and the emotions accompanying remote education.

The third-grade students participating in the research study point to the necessity to specifically prepare for these types of classes. Although they had many experiences with using technical equipment, the requirement to use a particular online education platform proved to be a challenge. Students around the world experienced similar difficulties. Davide Parmigiani – the chairman of the Association of Teacher Education in Europe – talked about it during the conference *Changes in the Learning Environment in Early Childhood Education during (and after) a Pandemic – Research, Dialogue, Developmental Resources and Everyday Practices* in May 2022 in Kielce.

The statements concerning the course of the classes are also dominated by discussions of their technical dimension, for instance the limitations resulting from the available family resources when it comes to electronic devices and the unreliability of equipment. Children are also aware of the very significant change in relations, the lack of direct contact with other children and the teacher which is difficult to accept, therefore confirming that the need for closeness and contact in the real world is natural. They much less frequently focused on the content of education, although they saw that some areas, e.g. music education, natural sciences, and PE, were realized in a limited capacity.

Education moved to the home space resulted in diverse material conditions for learning. Some students used places and equipment at their own disposal, others had to share space with other members of their family. The children's statements confirm researchers' view demonstrating the important role of objects used for everyday activities. "Because the essence of everyday life is its cyclical nature and repetition, the objects which fill it function as teams working together to achieve a specific goal, together with the individuals that use them" (Krajewski 1992: 181).

The specific character of remote education, the transformed social relations, the various levels of competences (especially digital), the diversified level of support from family and teachers caused that children's education during the pandemic was accompanied by very strong and diverse emotions. Negative emotions dominated, typical for situations related to actual danger. They were accompanied by particular behaviors and thoughts connected with depression, unwillingness to act, but also with anger that motivates to take action. It is anger, calling out to "fight, scream, say what bothers you" (Mościcka-Teske 2022), which provoked attempts to find new solutions for dealing with the situation. It mobilized children's creativity, helping to think of original ways of surviving and, especially important in times that are dominated by stressful experiences – humor.

The presented results invite us to deepen our didactic reflection not only on the activities of students and teachers, but also relating to the emotional and social development of children in early education – "learning about yourself in rich relationships with others and with the world in which we act in" (Klus-Stańska 2018: 22–23). It is important to remember that episodes of everyday life have a definite duration and all have various consequences (Sztompka 2008).

Bibliography

- Bałachowicz J. (2018/2019) *Poznawcze i społeczne wymiary projektowania środowiska skutecznego uczenia się dzieci*, "Edukacja Wczesnoszkolna", no. 4, pp. 7–20.
- Bauman Z. (2009) *Niecodziennosc nasza codzienna...* in: *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, M. Bogunia-Borowska (ed.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, pp. 77–94.
- Bielska E. (2002) *Fenomenologiczne oraz funkcjonalistyczne konteksty codzienności a koncepcja kreatywności jednostki jako postulat edukacyjny w sytuacji zmiany społecznej* in: *Edukacja a życie codzienne*, A. Radziejewicz-Winnicki (ed.), Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, pp. 67–81.
- Bonar J., Zbróg Z. (2022) *Children's Experience of Distance Learning – The Everyday Life of First Graders (Dziecięce doświadczanie edukacji zdalnej – codzienność pierwszoklasistów)*, "Studia z Teorii Wychowania", v. XIII, no. 2(39), pp. 103–117, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.9262>.
- Corsaro W. A. (2015) *The Sociology of Childhood*, Los Angeles, SAGE Publications, <https://doi.org/10.4135/9781483399027>.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (eds.) (2010) *Codziennosc w szkole, szkoła w codzienności*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dukaczewska-Nałęcz A. (1999) *Zogniskowane wywiady grupowe – jakościowa technika badawcza* in: *Spojrzenie na metodę. Studia z metodologii badań socjologicznych*, H. Domański, K. Lutyńska, A. Rostocki (eds.), Warszawa, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, pp. 149–160.
- Dylak S. (2000) *Nauczyciel konstruktywista w klasie szkolnej...*, "Edukacja Przyrodnicza w Szkole Podstawowej", no. 1, pp. 19–28, [online:] http://regal.cen.uni.wroc.pl/annex/02ep_pdf/02ep_02_dylak.pdf (access: 16.10.2022).
- Filipiak E. (2009) *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2019) *Wspomaganie rozwoju i wychowywanie małych dzieci. Podręcznik dla rodziców, opiekunów w żłobkach i nauczycieli w przedszkolach*, Kraków, CEBP 24.12.
- Grzegorzewska I. (2012) *Emocje w procesie uczenia się i nauczania*, "Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", v. 15, no. 1(57), pp. 39–48.
- Jarosz E. (2018) *Badania dotyczące dzieciństw(a) – perspektywa praw dziecka*, "Problemy Wczesnej Edukacji", no. 4(43), pp. 7–19, <https://doi.org/10.26881/pwe.2018.43.01>.
- Klus-Stańska D. (2018) *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konecki K. T. (2014) *Socjologia emocji według Thomasa Scheffa* in: *Emocje w życiu codziennym. Analiza kulturowych, społecznych i organizacyjnych uwarunkowań ujawniania i kierowania emocjami*, K. T. Konecki, B. Pawłowska (eds.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 11–38, [online:] <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/7065> (access: 15.01.2023).
- Korzeniecka-Bondar A. (2018) *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli*, Kraków, Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Kozielecki J. (1998) *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie "Żak".
- Krajewski M. (2009) *Dzisiaj jak wczoraj, jutro jak dziś. Codziennosc, przedmioty, reżimy podtrzymujące* in: *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, M. Bogunia-Borowska (ed.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, pp. 178–200.

- Kruk J. (2015) *Dezintegracja szkolnego środowiska oraz możliwości jego harmonizowania z infrastrukturą pozaszkolną* in: *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, D. Klus-Stańska (ed.), Kraków, Oficyna Wydawnicza "Impuls", pp. 289–314.
- Kubiak A. (2007) *Zastosowanie zogniskowanego wywiadu grupowego do badań nad korupcją* in: *Zogniskowany wywiad grupowy: studia nad metodą*, J. Lisek-Michalska, P. Daniłowicz (eds.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 197–232.
- Kvale S. (2011) *Prowadzenie wywiadów*, trans. A. Dziuban, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lefebvre H. (1968) *La vie quotidienne dans le monde moderne*, Gallimard, Paris 1968.
- Mateja-Jaworska B., Zawodna-Stephan M. (2019) *Badania życia codziennego w Polsce. Rozmowy (nie)codzienne*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Mendel M. (2006) *Pedagogika miejsca*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Michalak R. (2020) *Doświadczanie rzeczywistości szkolnej przez uczniów edukacji początkowej*, "Problemy Wczesnej Edukacji", no. 1(48), pp. 30–39, <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.48.03>.
- Mościcka-Teske A. (2022) *Co się kryje za złością*, [online:] <https://web.swps.pl/strefa-psyche/blog/relacje/19840-co-sie-kryje-za-zloscia?> (access: 15.01.2023).
- Nowicka M. (2011) *Przestrzeń fizyczna klasy szkolnej jako środowisko socjalizacji dziecka* in: *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (eds.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie "Żak", pp. 248–269.
- Sulima R. (2003) *Życie codzienne Polaków na przełomie XX i XXI*, Łomża, Oficyna Wydawnicza "Stopka".
- Schaffer H. R. (2006) *Rozwój społeczny*, trans. A. Białecka-Pikul, K. Sikora, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schutz A. (1986) *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, trans. D. Lachowska in: *Kryzys i schizma. antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, E. Mokrzycki (ed.), Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, pp. 137–192.
- Szokolak-Stępień A. (2020) *Wzorcowy nauczyciel wczesnej edukacji w narracjach matek. W kierunku teorii ugruntowanej*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Sztompka P. (2008) *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii w: Socjologia codzienności*, P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (eds.), Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, pp. 15–52.
- Sztompka P., Bogunia-Borowska M. (eds.) (2008) *Socjologia codzienności*, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Wasilewska A. (2009) *Narracje dziecięce – ujęcia metodologiczne*, "Problemy Wczesnej Edukacji", no. 2(10), pp. 92–99.
- Wentzel-Winther I. (2006) *Dom jako własna przestrzeń dziecka* in: *Pedagogika miejsca*, M. Mendel (ed.), Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, pp. 137–151.
- Wiśniewska J. (2013) *Wywiad jako technika gromadzenia danych w badaniach jakościowych* in: *Metody jakościowe i ilościowe w badaniu organizacji i działania Unii Europejskiej*, K. Ławniczak (ed.), Warszawa, Wydział Dziennikarstwa i Nauk Politycznych, Uniwersytet Warszawski, pp. 53–68.

Zdanowicz-Kucharczyk K. (2015) *Nowy paradygmat w socjologii dzieciństwa według A. James i A. Prout* in: D. Waloszek (ed.), *Encyklopedia dzieciństwa*, [online:] http://encyklopediadzieinstwa.pl/index.php/Nowy_paradygmat_w_socjologii_dzieciństwa_według_A._James_i_A._Prout (access: 15.01.2023).

Zwiernik J. (2009) *Zabawa jako medium dziecięcej codzienności: etnografia w przedszkolu*, "Problemy Wczesnej Edukacji", no. 2(10), pp. 109–122.

About the Author

Jolanta Bonar – dr hab. prof. University of Lodz, head of the Department of Contemporary Strategies of Early Education. She specializes in integrated education and the methodology of creative education of children and teenagers. She is the author and co-author of many books and scientific articles, as well as co-author of educational packages for the first stage of primary school education.

Jolanta Bonar – dr hab. prof. Uniwersytetu Łódzkiego, kierownik Zakładu Współczesnych Strategii Wczesnej Edukacji. Specjalizuje się w problematyce kształcenia zintegrowanego oraz w metodyce twórczego wychowania dzieci i młodzieży. Jest autorką i współautorką wielu książek i artykułów naukowych, a także współautorką pakietów edukacyjnych dla pierwszego etapu kształcenia w szkole podstawowej.

To cite this article

Bonar J. (2023) *Everyday Educational Life of Younger School Age Students During the SARS-CoV-2 Pandemic*, "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", no. 2(17), pp. 88–102.



Joanna Dziekońska* 

The Experience of Participating in the Digital Community as the Essence of Children's Everyday Life. Research Report

Abstract

The article discusses the research aimed at revealing the meanings that children give to their daily participation in the digital community. For several decades, the immersion of children in the online world has been evoking different opinions of adults – from those very enthusiastic to those highly alarmist. However, it seems to be essential to listen to the voice of the children themselves. This creates an opportunity to rise above the level of assessing the impact of media on children and to reach the space that hide a repertoire of colorful experiences related to the presence of children in the online world. For this purpose, children aged 8–10 took part in the focus interviews. The research material was collected and analyzed according to Virginia Braun and Victoria Clarke's six-stage analytical framework. One of the most important conclusions is that online activity fills children's everyday life to a large extent and their online presence is naturally intertwined with being offline. Children perceive the internet as a source of many opportunities and declare that they feel safe, as they are aware of the rules that must be followed in it. The Internet provides them space where they can be together and engage in many activities. Children appreciate the value of face-to-face contacts, which they find different from those mediated by technology.

Keywords: child, childhood studies, children's everyday life, the internet, e-culture of children.

* University of Warmia and Mazury in Olsztyn.
Received: 30.01.2023; accepted: 3.03.2023.

Doświadczanie uczestnictwa w cyfrowej wspólnocie jako treść dziecięcej codzienności. Doniesienie z badań

Abstrakt

W artykule opisane zostały badania, których celem było poznanie znaczeń, jakie dzieci nadają swojemu codziennemu uczestnictwu w cyfrowej wspólnocie. Zanurzenie dzieci w świecie online wywołuje bowiem od kilku dekad różne opinie osób dorosłych – od tych bardzo entuzjastycznych, aż po dalece alarmistyczne. Istotne jest natomiast – jak się wydaje – wsłuchiwanie w głos samych dzieci. Stwarza to szansę na wzniesienie się ponad poziom oceniania wpływów oddziaływania mediów na dzieci. Ponadto przybliża do poznawania tych przestrzeni, które kryją repertuar barwnych doświadczeń związanych z byciem dzieci w świecie online. Wykorzystano w tym celu wywiady fokusowe, w których wzięły udział dzieci w wieku 8–10 lat. Uzyskano obszerny materiał badawczy, który przeanalizowano zgodnie z sześćoetapową ramą analityczną według Virginii Braun i Victorii Clarke. Wśród najważniejszych wniosków można wskazać, iż aktywność internetowa wypełnia dziś w znacznym stopniu codzienność dzieci, a ich bycie online przeplata się naturalnie z byciem offline. Dzieci postrzegają internet jako źródło wielu możliwości i deklarują, że czują się w nim bezpieczne, ponieważ są świadomi zasad, jakimi trzeba się w nim kierować. Internet stwarza im przestrzeń do bycia razem i inicjowania wspólnie wielu aktywności. Dzieci doceniają wartość bezpośrednich kontaktów, które w ich odczuciu znacznie różnią się od tych zapośredniczonych przez technologie.

Słowa kluczowe: dziecko, studia nad dzieciństwem, codzienność dzieci, internet, e-kultura dziecięca.

Introduction

The immersion of present-day children in the world of digital media generates considerable interest among researchers, who attempt to portray the issue from different perspectives. Also in Poland, a number of research results have recently been published that account for children's participation in digital culture (cf. Iwanicka 2020; Dziekońska 2020; Siwicki 2021; Donoso et al. 2021). However, it is worth noting that the child-media relationship implies a variety of opinions and views, from the very enthusiastic to the far alarmist (cf. Buckingham 2008; Bougsiaa et al. 2016). It seems that one reason for this may be the ambiguity and elusiveness of the two categories that constitute the phenomenon. After all, both the child and the media are described in different ways depending on the perspective the researcher takes, the discipline he or she represents, and the approaches to the child and the media themselves that are closest to him or her. Consequently, combining such complex categories and showing examples of their relationality makes the phenomenon of children's immersion in the world of digital media, evoked at the beginning, difficult to grasp. It requires the selection of a well-considered methodological strategy that allows children to actively express their thoughts, identifying adequate social, cultural, political or educational

contexts, but also – it seems – constantly updating the knowledge in the field of media development. These activities, however, provide an opportunity to rise above the level of assessing the influence of media on a child, often conducted from the position of an expert researcher. They thus bring one closer to exploring the spaces that hide the range of colorful emotions and experiences associated with children’s presence in the online world. Exploration at this research level is at the center of my interests, and hence in this article I focused on investigating the meanings children give to their daily participation in the digital community. The results obtained in the course of the research provide a voice in the discussion of the functioning of present-day children in the world of digital media, thus participating in the trend of childhood studies.

Child, childhood, digital media

For several decades, researchers from various fields of study have been engaged in considering new dimensions of modern childhood. The category has become a subject of research fascination ever since the child with its experiences, needs, rights and views became the center of interest (Kehily 2008). The foundations for this were laid by child-centered pedagogy, but it was the contemporary trend of childhood studies that brought out a new field of exploratory inquiry, from the perspective of which many researchers today look at the child and its everyday life (Qvortrup, Corsaro, Honig 2009). This is because it enables an interdisciplinary study of the child as a subject actively participating in social life and allows a deeper understanding of, among other things, “the social, cultural and historical variability of childhood and its irreducibility to the biological dimension” (James, Prout 1997; as cited in Kowalik-Olubińska 2020: 11).

The described approach to the study of the child and childhood is proving to be particularly valuable when unveiling those aspects that have so far often been reserved exclusively for adults, but now also include children (cf. Esser et al. 2016). Such initiatives as the Parliament of Children and Youth, children’s and youth councils of cities and municipalities, social consultations involving increasingly younger citizens, grassroots civic acts involving children and youth – despite their sometimes still only “decorative” function on Polish soil – make “the very language of children’s participation less and less exotic and more and more common” (Brzozowska-Brywczyńska 2021: 13). Indeed, according to Gerison Lansdown, there is no age limit when expressing views and exercising the right to participation. Moreover, children can express their opinions on issues that are important to them not only through verbal speech, but also through art, literature, play, or using computers (Lansdown 2001: 2). Many examples of children acting as active social actors can be found in Małgorzata Kowalik-Olubińska’s book *Dzieci aktorami w przestrzeniach życia społecznego. Sprawczość w sieci relacji [Children Actors in Spaces of Social Life. Causality in the network of relations]* (2021). Undertaking, among other things, meta-observations of causality of children in various spaces of social life, the author sees them “in the space of family, school, children’s peer cultures, digital and public spaces” (Kowalik-Olubińska 2021: 55).

For several years an interesting space of children's activity and participation has been the media, which is changing both children's everyday life and themselves. This is because the Alpha generation, as those born between 2010 and 2024 are called, is entirely rooted in the 21st century and is very different from the children of previous generations. These are people who live surrounded by tablets and smartphones. They actively participate in the social life realized on social networks. They model themselves after influencers from sites such as YouTube and TikTok. They like to be online all the time, hence they show a significant dependence on mobile technology (McCrinkle, Fell 2021). This attachment to technology is also due to the fact that children of the Alpha generation are increasingly coming online earlier and earlier, which is becoming their natural nurturing environment from the first years of life (Rowicka 2020).

However, children's relationship with modern technologies generates a lot of discussion in public discourse, as well as in the academic field. Arguably, the contradiction and polarization of opinions on the role of media in the lives of modern children is often due to the fact that they are formulated almost exclusively by adults (Buckingham 2008: 164). Among them are concerned and helpless parents whose children prefer to spend their time online rather than play outside. There are also teachers, whose students learn differently and need different working methods because the ones used so far are insufficient and inadequate for the children's needs. There are the producers of the media market, who are aware of the consumer power of the youngest users of the internet, hence they influence children through advertising and impose certain behavior patterns on them. Finally, among them are politicians and promoters of various ideologies who impose ways of thinking about the child and its participation in the online world (Clément, Buckingham 2019: 11).

Meanwhile, it seems that children may have much to say on the matter. After all, it is hard not to agree with William Corsaro, a scholar of children's culture, that it is children who know the most about themselves and their childhood (Corsaro 2015). Giving voice, then, to children who move seamlessly between the online and offline worlds (Cantelmi 2015), crossing the world's borders using technology as digital travelers (Kenway, Bullen 2001: 178), could yield valuable descriptions of the specifics of children's everyday life immersed in digital reality.

Research description

Children's participation and activity in the online world have been the subject of my research inquiries to date. Recently, they have taken the form of netnographic explorations involving non-participatory observation of children's online communication. This communication is seen as a manifestation of the new face of children's culture, which in the pre-digital era was generated by children playing outside, and today has largely moved to online space (Dziekońska 2020).

In the case of the research described in this article, however, I focused on exploring the meanings children give to their daily participation in the digital community. I reduced the above goal to a number of specific research questions:

- What are the activities children engage in online?
- How do children participate in the digital community and what rules do they follow?
- How do children communicate online?
- What emotions accompany children when they are in the online space?

To search for answers to the problems mentioned above, I used a qualitative strategy and made use of the research methods offered within it. The first was the research sampling method, which consisted of a deliberate, non-random selection of respondents. The study included children aged 8–10 who declared that they use the Internet on a daily basis and showed interest in participating in the interview. Due to the age of the respondents, the research procedure was of particular importance and was carried out in accordance with all ethical standards (including concern for the protection of the respondents' personal data, concern for the safety and emotional comfort of the children during the study, caution when describing the results of the study so that the identity of the respondents was not revealed – the children's names were replaced by symbols in parentheses, and other names were introduced in the quoted statements of the children). It was necessary to obtain approval from the university's Research Ethics Committee to conduct the study before proceeding, a condition that was met. In the case of minors, it was also necessary to acquaint legal guardians with the specifics of the research and request their consent for the child's participation in the study. Due to the fact that the selection of the research sample was made through the principals of the selected elementary schools, who showed interest in the research topic undertaken, the principals of the institutions were also asked for permission to conduct the study. Consequently, the study involved twelve children (seven girls and five boys), whom I met with in November–December 2022 on the premises of two elementary schools in the Mazovia Province.

The method for collecting research material was focus group interviews, which I conducted using an interview plan (the interview questionnaire consisted of four problem boxes based on the four research problems mentioned, which additionally included specific questions). This is because I assumed that direct contact with children would be valuable in view of the research objective undertaken. It provides an opportunity to obtain in-depth research results. It was also important to unleash the group potential and create conditions for motivating interaction between the discussion participants (Ciechowska 2017: 108). This was possible by maintaining the principle of contextualization when organizing and implementing the focus groups (Kubinowski 2011: 213). The discussions were held in three groups of four, within which the children knew each other very well (the children in each group attended the same classes), in their natural environment, in familiar classrooms on the school grounds. Thanks to the triggering of various group processes during the children's interviews, such as responding to

the statements of others, complementing each other's statements, adopting different positions, changing their opinions, and asking each other questions (cf. Lisek-Michalska: 29), rich research material was collected, recorded on a voice recorder and then transcribed.

The last method taken from the qualitative strategy was that of data analysis. To do this, I used the thematic analysis method and followed the six-step analytical framework proposed by Virginia Braun and Victoria Clarke (Braun, Clarke 2006, 2022). This method made it possible to organize the rather chaotic transcriptions of the focus interviews and extract the meanings that children – treated here as a certain group in a socio-cultural context – give to their participation in the digital community.

Children's everyday life on the Internet – survey report

All children who participated in the survey declared that they use the Internet. They connect to the web through a variety of devices, most often indicating a private phone or tablet, but also mentioned a laptop shared with other family members (with parents or siblings) or an xbox. The children were very active in the discussion, eager to express themselves and were very natural. They often interacted with each other, asking each other questions, addressing their discussion partners, completing their statements, such as: "And Kasia, don't you take pictures like on a trip recently with your camera?" (KB3)¹; "Quiet, don't say the password!" (KB3); "Let me guess what it is!" (KB4) "Goodness, I remember it!" (MG9); "Oh yeah? And who did that, Roxana?" (MG12); "Zosia, I mean..." (MG12).

Six topics emerged in the area of the collected data. The topics emerged as a result of inductive coding involving repeated immersion in the children's statements and were strongly linked to the data. They captured the essence of the data and represented a certain level of responses from the children surveyed (Braun, Clarke 2016). I have included the topics and their interpretations below.

"The Internet fills my everyday life"

In their statements, the children described their online participation as a natural content of their daily functioning. They included it in the schedule of their everyday activities, describing it as entertainment, fun, a way to spend their leisure time. Mainly, they indicated that they turn on their favorite games, watch short videos, watch cartoons and feature films, listen to music, write with classmates, while freely naming various online places, such as: "Sometimes on the Internet I look for some games. I type their name in the search engine, for example Roblox, sometimes I download one and play" (MB5) or:

¹ The symbols used in the article consist of letters and numbers assigned to the participants according to the rule: name of the city in which the school is located, the child's gender, and the participant's number.

Usually when I'm on my phone, I also go on YouTube and look at either Netflix or CDA. I ask my dad to turn on a kid mode for me, and I usually just watch family and adventure movies [...]. And on my cell phone, for example, Monica and I text and send each other some pictures on Snapchat (MG12).

They also indicated that they connect to the web because they want to stay up to date on current events:

Often the news is, well, the usual kind of news you get when you get on the phone. I want to know what's going on in the world. These are different. I do not type anything, such as they appear, I read. This is Google, as there is the usual news. But there are other sites I go to, for example YouTube, Spotify and such things. I search all sorts of things there, sometimes I'll type something there and that's it. Some are for children, some are not, but mostly they are for children (MG9).

Children often pointed out certain conditions that must be met in order to use the internet freely. One of these was homework. One respondent describes it this way: "When we have a test, I can't use it at all, but when I don't have a test, I do... for as long as my phone lasts" (KB3). A girl, on the other hand, describes her day this way:

After school, me and Milena go to grandma's. I come, she eats and then I come and we do lessons, and well, for example, we play something on the phone or watch something. We also need the Internet and we sit until... well, yesterday we sat until five o'clock, and today maybe even until six (MG8).

Others wrote about the fact that academic performance must be satisfactory and behavior appropriate, otherwise the use of the Internet may be restricted by parents: "I can't use the Internet for one, two days when I have an argument with my sister, for example" (KG2). Another boy described the opposite situation: "In my case, if I get an A on a test, I can play all weekend" (KB3). The children were also very deliberate about how much and when they can use the Internet, e.g. "I can't have the phone on Saturday. On Sunday I can only have 20 minutes or so on the phone, and on other days an hour and a half for the whole day" (MG10); "I have two to three hours, but after nine o'clock I already have the phone taken away. My dad said we were using too much and just restricted it" (MG7). At times, however, they referred to their parents' restrictions with some irritation: "I used to be able to use it like that every day, but now I have like an hour and a half a day, because my mom watched some parenting videos and now I only have an hour and a half... some man gave a lecture" (MG9). They also happened to be negative about the various types of parental protection installed by parents on their phones: "It even discourages children from taking the phone!" (MB6). They sometimes pointed out that the phone is their property and they have passwords to protect their privacy, and parents do not have access to them. In summary, technology fills the daily lives of children, combining with the responsibilities and other activities carried out every day, and their participation in children's lives is most often subject to regulations and rules set by parents.

“The Internet gives me many opportunities”

In the course of analyzing the research material, a clear theme emerged related to the benefits that the Internet gives children, which they would not have if they were deprived of access to the Web. In a way, this stemmed from the abovementioned topic of everyday life, but in this case there were statements that emphasized the significant role that the Internet plays in their lives and the opportunities inherent in it. The children clearly emphasized that participation in the digital world allows them, above all, to develop their passions and interests. One of the girls said straightforwardly, “Surely if I didn’t have the Internet, I would draw twice as badly, because from the Internet I take tips on how to draw something step by step. When I look at the work of others, I also follow their example” (MG7). Other passions that children develop while online are physical activities, such as gymnastics and dancing. The girls told how they create and enjoy their choreography routines and share them online:

MG12: Usually I just record my workout or I record my dog and record different acrobatics or something like that...

Researcher: And what do you do with it next?

MG12: It goes viral and everyone is watching and liking and giving hearts...

R: And it’s important that a lot of people watch these videos?

MG11: Well, because it’s just so lucky that someone is watching... you’re kind of famous.

The boys, on the other hand, shared their experiences of writing books on the Internet: “I did one book in Wattpad, I wrote two chapters and that was it. There were comments, likes. I made a bonus chapter for this book, because people liked it” (MB6) or developing architectural skills: “I build nice houses in the game and just make my plot available. Others can follow the example of building” (MB5).

Respondents cited the ability to overcome spatial boundaries as an important advantage of operating online, meaning that they can talk to people from other provinces or even other countries:

MG6: I have more friends on the Internet, but most of them in general are from other provinces, but it’s fun to talk like that. I once got acquainted with a person from Vietnam.

R: And how did you communicate?

MG6: In English. I learned a lot of English from games.

A girl from Ukraine talked about being able to keep in touch with her Ukrainian friends while in Poland: “I write to my friends who are in school, not here, who are in Ukraine, because they don’t have Messenger, and I talk to them either on Instagram, or Telegram, or Facebook” (MG8).

The educational aspect of being online also resounded in the statements:

It teaches me a lot of English (MB5);

For example, when we don’t know something and our parents aren’t there, we can find out. When I didn’t know how many legs a reindeer has, because I was making such a reindeer and forgot how many it has in total, I checked myself on the computer. Sometimes it comes in handy to check some recipes too (MG9).

Children also emphasize that searching for information online is much easier than in the offline world: "It's harder to get knowledge from adults, because you have to listen to it all, and on the Internet you'll read it and that's it. No one will read to you, no one will explain to you" (KB3). For some children being online is also a way to overcome their weaknesses, such as shyness and the difficulty of establishing face-to-face relationships: "I'm happier online, more shy in real life" (MB6). What needs deeper recognition, it seems, is the issue of the complex question of whether the Internet is a means of overcoming difficulties in interpersonal relations, or perhaps the cause of them (see Turkle 2013).

"On the Internet I am with others"

The activities that children undertake are very often based on a community of play. The statements show that children have a constant need to be together with others, to do something together, and the Internet creates good conditions for this. It is popular among children to play games remotely while simultaneously connecting via instant messenger to experience the excitement of the game together: "We go on Messenger, call a friend, share a screen and go. I play at my place and he plays at his place and we play together" (KB3) or: "You can play games together, like you can connect with Nataalka, for example, and you can play games like Brawl Stars or Stumble Guys and you can connect with someone, and play each other together" (MG9).

In the case of the activities mentioned, the children communicate at a distance with their friends. However, they indicate that they enjoy participating in games and activities in which they also communicate with random people:

MB5: I look for cool games on the Internet. Mostly they are some hide-and-seek games.

R: What are they about?

MB5: Well, you simply hide and someone is looking. You have to find a hiding place, some of us are hiding and two or three people are looking. When they find me I spawn. The person who is looking has a countdown on the monitor, and when it's over, they can start looking.

Or for example: "I go to some server in the game and chat with them. This chat is in the game, so they are Internet-only people" (MB5). One girl also shared her experience of making friends over the Internet:

I have a friend from the Internet, and we'll chat sometimes on Messenger. We met on TikTok and we followed each other, and when you follow someone, you can text them in private chat, not just in comments. And so we texted. Eventually we gave each other our Messenger details and now sometimes we text on Messenger (MG7).

Children are also eager to form groups in various instant messaging services, where they communicate with each other: "I sometimes form groups, for example, with Sandra and Karolina from class. The three of us just talk, send messag-

es” (MG11). However, some view participation in these groups – especially class groups – negatively and opt out, such as one boy: “There are seven class groups on the Internet, all of which I left because my phone kept vibrating” (MB5). It’s also interesting to note that children derive considerable joy from creating something together during meetings in their offline lives and then sharing it with others in their online lives:

We record various videos together with a friend on TikTok. They are different, for example, we record mowing corn, some plowing, cultivation, things like that, and we send it on TikTok, and we also add songs to make it cool. And then when people like it, it’s cool (KB4).

Children’s awareness of the opportunity to connect with others and be together with others online is significant. They derive pleasure when they participate in the digital community, watching and commenting on what others have produced, but also when others respond to their creations.

“The online and offline worlds are different”

Children move seamlessly between online and offline realities. The two worlds are intertwined in their daily lives. Nevertheless, they definitely perceive the differences between them and can easily describe them. Interestingly, the vast majority of the participants in my study said that they feel more comfortable in the organic world, despite the fact that life in it is more difficult. The children often talked this way: “Real life is cooler ... well, because you’re not going to watch it, you just have it in front of your eyes, not on a monitor. You can touch it, you can get into it, and on the phone I can’t do that” (KB1) or: “The real world is better, because there is nature, plants, people, there is more knowledge, you can know more things, you can have many friends” (MG12).

Other girls also referred to the possible dangers of anonymity online: “In person you see your friend, what she does, you see who you talk to. And over the Internet, a person can pass themselves off as a friend” (KG2);

When you talk to someone on the phone, you just don’t know if they are real as they present themselves in text messages, that they have such a good heart, and in person they can turn out to be some kind of... they can blackmail, they can hit, they can be unkind, and they will definitely be different than on the cell phone (MG11).

The children noted that the online world gives people more options:

Well, because it’s just that when you’re on the Internet, you’re going to sit around a little bit, but in the world you can learn more things, know more things, for example, on your phone you’re not going to fly to Africa. There’s more opportunity in the real world (MG9).

At the same time, when talking about their being in the online world, the children mentioned very positive emotions. They recounted being online: “I am happy

then, I feel joy, I feel very good on the Internet” (KB4). Children perceive the world of the Internet as an idealized reality that is a kind of respite from everyday things:

On the Internet everything is kind of perfect, and in person it's not quite so much. On the Internet everything is great, cool and so on, and in real life, however, there are problems (MG7);

In the game it's all so much easier than in real life [...]. Some things are faster, and in real life, for example, time passes more slowly (MB6).

The Internet appears in the children's eyes as an artificial space in which “things are pasted” (MG10).

“It's hard to imagine a world without technology”

The children who participated in my study emphasized the superiority of the offline world over the online world. At the same time they found it difficult to imagine a world without the Internet. They indicated that they do not remember a world without technology, because the media accompanied them from the beginning. They only know a world without the Internet from the stories of their parents or grandparents. They recalled these stories very readily, with a certain sentimentality and joy:

Mom used to write letters to her cousins, because they lived far away from each other, and the dad of one of them drove... I can't remember what he drove and delivered those letters, and they had their own special code, e.g. a star was some letter, a circle some other letter, and they wrote in code so no one would decipher them (MG7).

One of the boys even admitted: “I would have preferred the old days. Back then there was no technology, you played with your friends, you were invited over. Life was not boring. My dad, for example, herded horses, worked in the fields” (KB3).

However, the children stressed that today people's functioning depends largely on technology: “We wouldn't be able to drive cars, all the lights would go out. Everything is online now” (MB6). They also said with some concern that if there were no Internet: “There would be no games, YouTube, there would be nothing, now people take everything from the Internet” (MG11). Their statements also included opinions that if it weren't for technology, it wouldn't be possible to call for help in an emergency or quickly contact a parent who is at work, for example.

“I feel safe online, although a lot can happen on the Internet”

During the analysis of the data, the theme of online safety clearly resonated. The children very naturally and with great conviction talked about various situations that can happen to online users. The matter-of-factness in them was characteristic. It also seems that these descriptions were less filled with anxiety than that usually created by adults when talking about children's safety on the Internet.

In their statements, the children gave numerous examples of dangerous situations in the online world:

For example, if someone writes to you to send a picture of yourself, well, we shouldn't do it, because they might... I don't know... they might share it with someone else who is very bad and might have this special thing, and they might invade our house when we're not home, or blackmail us that they will share it with the whole world (MG11).

Sometimes in the game people call you names, for example, I added a person to my land in the game, on my island, well, and this person just robbed my island and started to call me names, and I felt such anger that they called me names (MB5).

In doing so, the children were able to point out many rules to follow online. These include both those derived from their own experiences, but are also taken from and heard from adults or in the media: "You can't get provoked. When someone wants some personal information from me, I say I don't give it, and just keep playing" (MB5); "You have to watch out for hackers, so you don't go into unsecured sites or movies for 18-year-olds, such as the Peppa the Pig rehash" (KB4); "It's very important that no one finds out your password, so no one gets into things that aren't theirs, such as stealing money from your account" (KB3).

From the children's descriptions, it seems that they feel rather safe online, as they function in it on a daily basis and know the basic rules of netiquette. As a contrast to the other children's statements, however, one girl's words can be quoted: "I feel a slight fear when I'm on the Internet, because, after all, I can't predict what can happen on the Internet" (MG12). Unpredictability is also inscribed in the offline space, where, just like online, surprising, difficult, dangerous, as well as pleasant situations can happen. Children, in most of their statements, perceive the issue of online life in this way, somewhat similar to offline life. The repertoire of ambivalent emotions and experiences is permanently inscribed in both. It is important to be able to deal with them.

Conclusions of the study and concluding remarks

Taking up the interpretation of the analyzed data, it can be pointed out that functioning in the online space is a natural form for children to fill their daily lives and is the content of their childhood. This is indicated by the categories that emerged, as well as the course of our interviews. It was characteristic that the children talked about their being online in an obvious way, quite as if it was an ordinary activity, comparable to eating, sleeping or getting dressed. When answering questions, they often began with the words: "well, just like that," "normally," "I get online and that's it." In addition, they were keenly interested in the topic taken up. They were eager to speak and share their experiences, even interrupting each other and reacting to the speakers' statements. Each of the children had a lot to say, although in each group there emerged dominant individuals and those who found it difficult to naturally join in the discussion.

Among the most important conclusions that emerged from the analysis is the fact that children's Internet activity takes a very diverse form depending on their needs and interests. Children develop their passions in it, spend their leisure time, and communicate. Their online functioning is naturally intertwined with their offline functioning, although children strongly emphasize the differences between the two spaces. Although online presence is important to them, the superiority of the offline world is obvious in their perception. This one appears in the eyes of children as alive, real, graspable by the senses. The online world, on the other hand, is artificial, "pasted" and limited in sensory terms. This does not change the fact that children perceive the Internet as a source of many opportunities and feel safe in it, because they are aware of the rules to follow. They mainly appreciate that the Internet is a fast source of information and a space that allows communication both with people familiar to them from the offline world, but also with random people, for example, in online games or web applications.

What resonated most strongly in the research was the children's display of a constant need to be together with other members of the digital community. It seems that the category that emerged from the research breaks the colloquial belief that children spend time alone on the Internet. Children enjoy being online with others. They then engage in many activities that are based on a community of play: they participate in multiplayer online games, generate e-artifacts together, sharing them with other members of the network in the form of tiktoks, photos, videos, posts and more. I see these as examples of artifacts of contemporary children's culture, which can be compared to nursery rhymes, drawings or rituals of children's games created in traditional outdoor games, characteristic of pre-digital times. In addition, they emphasize the opportunity to follow and observe the activities undertaken by others, which is often a source of inspiration and a basis for the development of their passions. Thus, it seems that the observed phenomenon is the result of transferring the need for play and the need for a community of activities - the distinctive needs of childhood - to the online space. It turns out that children have found in the digital space such places and ways to be able to satisfy both needs there, thus creating a new face of modern childhood.

The research report is a voice in the discussion of children's digital participation. Conducting research with the participation of children of different ages, looking at the issue from different perspectives, exploring new activities undertaken by children today in online spaces provides an opportunity to get closer to learning about the content of contemporary childhood, as well as children themselves. It also seems that making research attempts in the area of child-media relations, where the voice of children resonates most strongly, breaks through the voice of adults about the disappearing or endangered childhood.

Bibliography

- Bougsiaa H., Cackowska M., Kopciwicz L., Nowicki T. (2016) *Smartfon i tablet w dziecięcych rękach*, Gdańsk, Wydawnictwo Naukowe KATEDRA.
- Braun V., Clarke V. (2006) *Using Thematic Analysis in Psychology*, "Qualitative Research in Psychology", no. 2(3), pp. 77–101, <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Braun V., Clarke V. (2022) *Thematic Analysis. A Practical Guide*, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington DC – Melbourne, Sage Publications.
- Brzozowska-Brywczyńska, M. (2021) *Dzieci mają głos (?) – próba zmapowania form i praktyk dziecięcej partycypacji w Polsce*, "Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka", no. 20(3), pp. 12–36, [online:] <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/816/664> (access: 05.01.2023).
- Buckingham D. (2008) *Nowe media – nowe postaci dzieciństwa? Zmieniające się środowisko kulturowe dzieci w erze technologii cyfrowej* in: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, M. J. Kehily (ed.), trans. M. Kościelniak Kraków, Wydawnictwo WAM, pp. 151–169.
- Cantelmi T. (2015) *Technoptyłność. Człowiek w epoce Internetu: technoptylny umysł*, trans. A. Laciuga, Kraków, Wydawnictwo OO. Franciszkanów "Bratni Zew".
- Ciechowska M. (2017) *Badania fokusowe* in: *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, M. Ciechowska, M. Szymańska (eds.), part 1, Kraków, Akademia Ignatianum w Krakowie and Wydawnictwo WAM, pp. 101–163.
- Clément T., Buckingham D. (2019) *Some Reflections on Children's Media Cultures: An Interview with David Buckingham*, "Transatlantica", no. 2, <https://doi.org/10.4000/transatlantica.15152>.
- Corsaro W. A. (2015) *The Sociology of Childhood*, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington, D. C., Sage Publications.
- Donoso V., Pyżalski J., Walter N., Retzmann N., Iwanicka A., d'Haenens L., Bartkowiak K. (2021) *ySkills: Report on Interviews with Experts on Digital Skills in Schools and on the Labour Market*, KU Leuven, Leuven: ySKILLS, <https://doi.org/10.5281/zenodo.5226910>.
- Dziekońska J. (2020) *Kultura dziecięca w internecie. Studium netnograficzne*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Esser F., Baader M., Betz T., Hungerland B. (eds.) (2016) *Reconceptualising Agency and Childhood: New perspectives in Childhood Studies*, New York, NY, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315722245>.
- Iwanicka A. (2020) *Cyfrowy świat dzieci we wczesnym wieku szkolnym*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- James A., Prout A. (1997) *Preface to Second Edition* in: *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, A. James, A. Prout (eds.), London – Washington, D. C., Falmer Press, pp. 9–17.
- Kehily M. J. (2008) *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, trans. M. Kościelniak, Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Kenway J., Bullen E. (2001) *Consuming Children: Education-Entertainment-Advertising*, Buckingham, Open University Press.
- Kowalik-Olubińska, M. (2020) *Interdyscyplinarny paradygmat "Childhood Studies" w perspektywie konstrukcjonizmu*, "Problemy Wczesnej Edukacji", no. 51(4), pp. 126–137, <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.10>.
- Kowalik-Olubińska M. (2021) *Dzieci aktorami w przestrzeniach życia społecznego. Sprawczość w sieci relacji*, Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne "Akapit".

- Kubinowski D. (2011) *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Lansdown G. (2001) *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*, Florence, UNICEF.
- Lisek-Michalska J. (2013) *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/7525-896-7>.
- McCrinkle M., Fell A. (2021) *Generation Alpha: Understanding Our Children and Helping Them Thrive*, Norwest NSW, Hachette UK.
- Qvortrup J., Corsaro W. A., Honig M.-S. (red.) (2009) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, <https://doi.org/10.1057/9780230274686>.
- Rowicka M., Bujalski M. (2020) *Raport z badania: "Brzdąc w sieci – zjawisko korzystania z urządzeń mobilnych przez dzieci w wieku 0–6 lat"*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, <https://twojasprawa.org.pl/file/e5f1f74a-0b05-11ec-abb0-0022480e68c2> (access: 05.01.2023).
- Siwicki M (2021) *Nowe podwórka współczesnego dzieciństwa*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Turkle S. (2013) *Samotni razem. Dlaczego oczekujemy więcej od zdobyczy techniki, a mniej od siebie nawzajem*, trans. M. Cierpisz, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

About the Author

Joanna Dziekońska, assistant professor at the Department of Didactics and Early Education at the Faculty of Social Sciences of the University of Warmia and Mazury in Olsztyn. A graduate of pedagogy, journalism and social communication as well as speech therapy. She is interested in the communication activity of children on the Internet, the impact of ICT on the functioning of children, education in digital space. Her research focuses on the study of the new face of children's culture. She is the author of the book *Children's Culture on the Internet. Netnographic Study*, co-editor of four volumes entitled *Digital native at school – diagnoses and openings*, and co-organizer of a series of academic conferences: "Child – digital native at school. Problems and challenges".

Joanna Dziekońska, adiunkt w Katedrze Dydaktyki i Wczesnej Edukacji na Wydziale Nauk Społecznych UWM w Olsztynie. Absolwentka pedagogiki, dziennikarstwa i komunikacji społecznej oraz logopedii. Interesuje się aktywnością komunikacyjną dzieci w internecie, oddziaływaniem TIK na funkcjonowanie dzieci, edukacją w cyfrowej rzeczywistości. Swoje badania w ostatnim czasie koncentruje na analizowaniu nowego oblicza kultury dziecięcej. Jest autorką książki *Kultura dziecięca w internecie. Studium netnograficzne*, współredaktorką czterech tomów pt. *Cyfrowy tubylec w szkole – diagnozy i otwarcia* oraz współorganizatorką cyklu konferencji naukowych: „Dziecko – cyfrowy tubylec w szkole. Problemy i wyzwania”.

To cite this article

Dziekońska J. (2023) *The Experience of Participating in the Digital Community as the Essence of Children's Everyday Life. Research Report*, "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", no. 2(167), pp. 103–117.



© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC BY 4.0



Magdalena Bartoszewicz* 

The Power of Words – An Example of Action Supporting Children’s Self-Esteem

Abstract

The article describes the issue of positive psychology and its application to education, as well as concepts such as well-being and quality of life. Attention was paid to self-esteem and the role of adults in building self-esteem in children. The organization of the study is described, and the self-esteem-supporting activities used at the one of the preschool and school institution in Białystok.

Keywords: positive psychology, self-esteem, early education.

Słowa mają moc – przykład działania wspierającego poczucie własnej wartości dzieci

Abstrakt

W artykule opisano zagadnienie psychologii pozytywnej oraz jej zastosowania w edukacji, a także pojęcia takie jak dobrostan i jakość życia. Zwrócono uwagę na poczucie własnej wartości oraz rolę dorosłych w budowaniu poczucia wartości u dzieci. Opisano organizację badań oraz zaprezentowano działania wspierające poczucie własnej wartości stosowane w jednej z białostockich placówek.

Słowa kluczowe: psychologia pozytywna, poczucie własnej wartości, wczesna edukacja.

* University of Białystok.

Received: 29.01.2023; accepted: 30.03.2023.

Introduction

Punishments, prohibitions, excessive demands, discipline, reprimands – these are examples of practices that are part of the oppressive cultural discourse of childhood. Such actions negatively affect children's experiences and development. I think a well-known practice is also the student record book, where the teachers posted negative comments about children's behavior; disruption in class, lack of involvement in class, failure to complete homework. What about writing positively about a child's behavior? Words have power – it is a slogan that reflects the essence of the supportive activities in one of the Bialystok educational institutions that will be presented in this article. In addition, the substance of the impact of positive feedback on the development of the child will also be presented.

Review of the literature on positive psychology

To begin with, it is worth mentioning positive psychology, which was initiated by Martin Seligman. Positive psychology is a proposal for a new view of the human being, which aims to recognize and develop the best human capabilities (Trzebińska 2008: 13). In this article, the application of elements of positive psychology to education will be of particular interest. Therefore, in order to explain what positive education is, Seligman asks parents two questions – to say in a few words what they most want for their children, and what they think the school is currently giving their children (Seligman et al. 2009). In answering the first question, parents emphasized that they want happiness, contentment, balance, health, life satisfaction and self-confidence for their children. These are all elements related to well-being. Responses to the second question focused on what is related to knowledge and achievement, i.e. thinking ability, success, skills in math, literature (Seligman et al. 2009). This is why positive education is worth considering. It does not invalidate the educational model based on constructing knowledge, acquiring skills, but complements and enriches it with knowledge related to quality of life and well-being (Kwiatek, Bajer 2014).

In positive psychology, there are concepts of quality of life and well-being, which are almost identical. However, when it comes to quality of life, a range of external factors that make up someone's life situation are usually taken into account. Well-being, on the other hand, boils down to an overall assessment of the situation, taking into account an evaluation of a person's mental state and characteristics (Trzebińska 2008). By achieving a high level of well-being and a high level of quality of life, one can speak of a truly good life (King 2001). One of the determinants of a good quality of life, in addition to biological and demographic factors, are psychological factors. Mental qualities are acquired under the influence of life experiences (Seligman 2000) and are considered crucial to well-being. On the one hand, they make the individual self-reliant and responsible for the quality of his or her life, and on the other hand, they are decisive

regarding how he or she will use his or her biological and social capabilities (Trzebińska 2008). The prerequisites for a high quality of life include various psychological phenomena, including a sense of meaning, a sense of self-efficacy, a sense of self-control, and a sense of worth. In my article, I would particularly like to focus on self-esteem. People with high self-esteem believe in their abilities, are able to cope better with difficult situations (Zbonikowski 2011), as well as believe in their abilities and are able to work longer on a task, achieving better results compared to those with low self-esteem (Dyrda 2005; Seligman 1997). In addition, high self-esteem is sometimes equated with the very well-being described earlier (Trzebińska 2008). Positive psychology is focused on the search for a person's strengths (Kolber 2014) and proposes a new view of the human being that aims to recognize and develop his or her best capabilities (Trzebińska 2008). Such activities on educational grounds can be undertaken by teachers, and in the family environment by parents. In the process of raising a child, an important role is played by shaping the child's personality, supporting psychological development and building self-esteem (Giers, Giers 2017).

This is extremely important, since children's self-esteem begins to form as early as the preschool period (Jędrzejewska 2016). Consistent and coherent interactions between parents and teachers enable the construction, development and consolidation of a child's correct worldview (Jędrzejewska 2016). Frequent successes, positive information about the child from parents and teachers influence the formation of a child's high self-esteem, which is an extremely valuable capital for the future, increasing the ability to cope with setbacks (Oleś 2003). Building self-esteem is influenced by two factors. The first is when the child feels that the most important people in his life notice and accept them, and the second is when their feelings and experiences are accepted and understood, and when the child receives feedback that is consistent with their needs (Juul 2011). It is worth remembering that self-esteem comes largely from outside, especially when applied to children of younger school age (Uszyńska-Jarmoc 2007; Grabowiec 2011). Examples of actions that shape a child's unrealistic self-esteem include a lack of appropriate feedback, a focus on the child's weaknesses, as well as an inadequate system of punishment and rewards (Appelt 2005).

Bearing in mind that childhood is a kind of scaffolding on which adult life rests, it is worth trying to ensure that the actions directed toward the child are positive experiences (Kacprzak 2020). The topic described in this article is noteworthy because supporting children's self-esteem is one of the more neglected areas of education (Uszyńska-Jarmoc 2007). It is also worth citing the results of studies that have shown that the stability of self-esteem is at a low level in a group of children of preschool age and younger school age, and that vulnerability to external influences is then particularly high (Robbins, Trześniewski 2005). It is for this reason that childhood is the best time to support the building of self-perception and self-esteem. Consequently, if children receive negative messages, information and evaluations from adults, their self-esteem declines. The formation of proper self-esteem in children is fostered by,

among other things, giving them positive messages, reinforcing positive qualities, praising them and avoiding pointing out flaws and mistakes (Ryś 2011).

In conclusion, based on a review of the literature and the results of existing studies, it can be said that indeed words have power and are particularly important in early childhood, when the child considers the self-perception of significant people, namely parents and teachers, to be crucial. A child's self-perception largely depends on these persons, and with that self-perception the child goes through the next stages of his or her life.

Organization of the research

The object of the research of the present study was to find out how to support the personal development and sense of value of children in one of Białystok's educational institutions. The purpose of the research was to learn about the agenda – a tool for supporting children's personal development and sense of value used in a Białystok institution, and to determine how the use of the agenda can contribute to building children's sense of value. To obtain information on the above topics, focus interviews were conducted with children attending the facility, interviews with parents and an interview with the institution's management. The institution's website was also analyzed. The research was conducted in 2022 at the Białystok institution. Thirty children between the ages of five and nine attending the institution, parents and facility management participated in the research.

Agenda – an ordinary yet unusual notebook. Presenting the results of the study

The opposite of a typical student record book with negative entries about a child's behavior is a notebook with positive entries, the so-called agenda – a tool used in one of Białystok's institutions. It is worth starting with what the agenda looks like – it is a red notebook, a planner, divided into the days of the week and room for entries. At the beginning of the agenda is an entry “from itself,” which reads as follows:

I am your diary and I perform an extremely important function. My purpose is to strengthen and enrich the bond between the kindergarten/school and your family home. I will bring important information to your home. Record homework and important information and events in my pages. Parents should also write down in me your important achievements and what you have improved recently or information they want to be passed on to the Teacher. Since I have to make it to the end of the school year in good shape, PLEASE take care of me! I don't ever want to lie abandoned somewhere in a dark corner or be left in a kindergarten/school overnight! So let's make

friends and go through this new school year together, day by day. Warm greetings to you, your Agenda!

Analyzing the institution's website, one can learn that the agenda is a unique educational tool for motivating children to work on themselves and develop in various spheres. The use of the agenda is based on positive reinforcement of the child's behavior and decisions, as well as strengthening self-esteem and self-efficacy. In addition, it also has an educational and organizational function, and parents and teachers are involved in its fulfillment. Additional information about the agenda was provided by the management of the Bialystok facility, saying that it is an informational and motivational tool. The agenda includes entries on what happened during the day and what events will take place in the near future. Teachers and parents write positive messages and praise for the children's behavior every day and read them to the children at pre-school/school and at home. Entries can be in various forms, such as stickers, stamps or a verbal message. Reading the entries gives space to talk with the child about what happened. The child can talk about situations that were related to the entries.

Children attending the Bialystok facility were asked what the agenda is. Their answers are as follows:

[An agenda] is a thing where you write different things. It's a notebook that has everything in it.

A diary where there is school duty, homework, good behavior. A notebook where teachers and parents write what we did best.

From the children's answers, it can be concluded that the agenda is the thing that accompanies them every day and is the link between home and kindergarten/school. It contains information about what is currently happening, what homework is due and positive messages about the child's behavior.

Children were also asked what entries are on their agendas. The answers to this question can be divided into several categories. The first category is entries from parents regarding children's participation in the daily life of the family, as indicated by the following statements:

About responsibilities.

That I helped take care of my brother.

That I cleaned my room.

That I helped make winter tea.

That I helped water the flowers.

By appreciating children's involvement in daily activities, parents show them that their help was important to them. In addition, children can learn to perform various duties. The second group of entries is information from teachers about the child's functioning during the day at the school facility. Here are examples of children's responses:

That I was active in class.

That I do my homework very well.

That I help the teacher with various things and she can always count on me.

That I worked nicely on artwork.

That I helped a classmate.

In addition to the parents, the teacher is the child's third significant person who spends several hours with the child each day. By noticing the child's activities in different areas, the child can feel important and distinguished within their group or class. What is more, it is not singling out or favoring one child, because every child gets positive information, so every child can feel important in their small community. Another group of responses are entries about children's achievements in various areas:

What they did best. About reading well.

That I overcame a fear.

That I was brave at the doctor's.

That I got ready for kindergarten efficiently.

An adult, by letting a child know that he or she has successfully overcome a fear, also builds a sense of the child's ability to cope with the difficulties that arise in his or her life. Recognition of such achievements is often lacking in the process of education, and certainly in some cases such achievements can be far more significant than another high grade on a test.

The best summary of the agenda entries is the statement of one of the children, who said that the agendas contain "Important things about us." The child's response may indicate that he or she is aware of the importance of the entries and sees them as important.

Another question asked to the children was how the children feel when positive entries from the agendas are read to them. The answers are as follows:

Good, because someone appreciated us.

Cool, because we can learn what others see in us.

I feel proud of myself.

I like it when you read and write to me what good things I have done.

The Agenda encourages me to do all sorts of good things, because I like when the teachers read nice things about me.

I like the Agenda because when I do something good, a parent can write praise, and the teacher can read it for the whole class and give praise too.

From the children's responses, it can be concluded that positive entries about themselves make the children feel really important and proud of themselves. Appreciation of children's activities gives them the message that what they do is important and necessary, regardless of the type of activity or achievement, and shows them how they are perceived by those closest to them. In addition, positive messages from teachers and parents encourage children to do positive things. Parents of children attending Bialystok facility speak favorably about the agendas, as evidenced by the following statements:

Agendas are a great tool for looking for the good in a child. Deficiencies in behavior come to mind automatically, and good behavior requires some reflection. This is work that we parents have to put in every day. An effort that pays off. It builds the self-confidence of our children.

In addition to its educational value, the agenda also serves as a kind of journal of small steps leading to the development of important skills needed in adult life.

We can see children's actions in simple activities, such as closing the door when it's cold, even though no one asked them to do so.

From the parents' responses, it can be inferred that by using the agenda, they see strengths in their children and look for the good in them, even in the smallest activities, although this is not easy, as it is often easier to see the negatives. Still, parents emphasize that using the agenda and providing positive messages to children builds their self-confidence, which will certainly pay off in the future.

The management was asked how the use of the agenda can support children's personal development and their sense of self-worth. I think the ideal answer to this question is the following words of the school management:

Children develop on their own terms, constantly having a sense of success, that something is working out for them in life.

Appreciating the child in different areas of activity, even the smallest ones, makes children feel important, that they can do something well, and that what they do can be appreciated. The agenda is a collection of positive information about the child, and entries read in front of the whole group or class make children feel important and appreciated in the environment in which they function, as confirmed by the words of the management:

Children feel important in the space of the community in which they function.

The agenda is a source of positive information about the child. The collection of agendas from each year of education in the future will serve as a souvenir for children, which is an added value. By going back in their memories to their early years, they will be able to see how much good they have already done in life and how many positive qualities they possess.

Summary

The messages a child listens to from an early age contribute to the formation of their vision of the world and themselves. Adult feedback plays a key role in developing a child's self-esteem (Kiełańska 2000; Lewandowska-Kidoń et al. 2009; Biernat 2016). Undoubtedly, the activities used in the Białystok facility promote the formation of positive self-esteem and self-perception. The teacher is a person who spends a lot of time with the child during the day, observing their actions, creations, motivating their work, and has a great opportunity to get to know the child as well as possible. By appreciating their actions, the teacher gives the child the message that what they are doing is important. In addition, it also brings attention to the child's in-

dividual abilities and capabilities, so that they can also discover their strengths. One of the qualities that Irena Obuchowska (2011) attributes to a dream school is that the school should teach to see the good sides of people. Certainly, such activities are embedded in the idea of the Białystok school and thus practiced by the teachers who work there. A high sense of self-esteem builds a person's sense of well-being, which consequently also affects the quality of his or her life.

Based on the research conducted, one may be inclined to conclude that the use of positive reinforcement is a good form of shaping child development. Given the susceptibility of children in early childhood to messages coming from outside, especially from key people such as parents and teachers, the use of positive messages is an important part of child development. By providing children with positive messages regarding their activities, actions and behavior, adults influence their self-esteem, which will bear positive fruit in subsequent stages of their lives. The actions used in the Białystok institution are certainly a model of good practice and can be an inspiration for the introduction of similar actions in other educational facilities.

Bibliography

- Appelt K. (2005) *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* in: *Psychologiczne portrety człowieka*, A. I. Brzezińska (ed.), Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, pp. 259–301.
- Biernat R. (2016) *Troska o poczucie własnej wartości dzieci w rzeczywistości szkolnej – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, "Społeczeństwo. Edukacja. Język", no. 4, pp. 150–167.
- Dyrda B. (2005) *Motywowanie do nauki uczniów twórczo uzdolnionych* in: *Psychopedagogika działań twórczych*, K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (eds.), Kraków, Oficyna Wydawnicza "Impuls", pp. 119–127.
- Giers M., Giers M. (2017) *Kształtowanie poczucia własnej wartości dzieci – prezentacja wybranych narzędzi terapeutycznych*, "Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość", no. 14, pp. 219–231, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.3172>.
- Grabowiec A. (2011) *Samoocena dzieci krzywdzonych w rodzinie*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jędrzejewska A. (2016) *Samoocena dziecka – źródła i komunikaty weryfikujące*, "Zbliżenia Cywilizacyjne", no. 1(1), pp. 144–161, <https://doi.org/10.21784/ZC.2016.005>.
- Juul J. (2011) *Twoje kompetentne dziecko*, trans. B. Hellmann, B. Baczyńska, Podkowa Leśna, Wydawnictwo MiND.
- Kacprzak L. (2020) *Optymizm w teorii i praktyce edukacyjnej* in: *Współczesne idee w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Monografia wieloautorska*, A. Klim-Klimaszewska, I. Scholtzova (eds.), Siedlce, Wydawnictwo Naukowe IKRiBL, pp. 19–38.
- Kielańska M. (2000) *Poczucie własnej wartości u dzieci*, "Edukacja i Dialog", no. 10, pp. 30–35.
- King L. A. (2001) *The Hard Road to the Good Life: The Happy, Mature Person*, "Journal of Humanistic Psychology", no. 1, pp. 51–72, <https://doi.org/10.1177/0022167801411005>.
- Kolber M. (2014) *Zastosowanie psychologii pozytywnej w edukacji*, "Przegląd Pedagogiczny", no. 2, pp. 156–165.

- Kwiatek P., Bajer P. P. (2014) *Aplikacja psychologii pozytywnej w edukacji na przykładzie doświadczenia Geelong Grammar School (Australia)*, "Przegląd Badań Edukacyjnych", no. 17, pp. 227–244, <https://doi.org/10.12775/PBE.2013.022>.
- Lewandowska-Kidoń T., Wosik-Kawala D. (2009) *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Kraków, Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Obuchowska I. (2011) *Szkoła moich marzeń*, "Psychologia w Szkole", no. 3(31), pp. 4–6.
- Oleś P. K. (2003) *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, series: Wykłady z psychologii, vol. 11, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Robbins R. W., Trześniewski K. H. (2005) *Self-Esteem Development Across the Life Span*, "Current Directions in Psychological Science", no. 14(3), pp. 158–162, <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00353.x>.
- Ryś M. (2011) *Kształtowanie się poczucia własnej wartości i relacji z innymi w różnych systemach rodzinnych*, "Kwartalnik Naukowy Towarzystwa Uniwersyteckiego FIDES ETRATIO", no. 2(6), pp. 65–84.
- Seligman M. E. P. (1997) *Optymistyczne dziecko*, trans. A. Jankowski, Poznań, Media Rodzina.
- Seligman M. E. P. (2000) *Optymizmu można się nauczyć*, trans. A. Jankowski, Poznań, Media Rodzina.
- Seligman M. E. P., Ernst R., Gillham K., Linkins M. (2009) *Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions*, "Oxford Review of Education", no. 35(3), pp. 293–311, <http://dx.doi.org/10.1080/03054980902934563>.
- Trzebińska E. (2008) *Psychologia pozytywna*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2007) *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Zbonikowski A. (2011) *Poczucie własnej wartości dziecka z ograniczeniami w rozwoju*, "Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy", no. 1(3/4), pp. 59–68.

About the Author

Magdalena Bartoszewicz – MA in pedagogy, research and teaching assistant in the Department of Preschool and Early Childhood Pedagogy at the Faculty of Education, University of Białystok. Areas of scientific interest: autonomy of children, autonomy of teachers, creativity, creative abilities, preschool education.

Magdalena Bartoszewicz – magister, asystentka naukowo dydaktyczna w Zakładzie Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Obszary zainteresowań naukowych: autonomia dzieci, autonomia nauczycieli, kreatywność, twórczość, edukacja przedszkolna.

To cite this article

Bartoszewicz M. (2023) *The Power of Words – An Example of Action Supporting Children's Self-Esteem*, "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", no. 2(16), pp. 118–126.



Renata Michalak* Marta Kwella* 

Dziecko w kulturze edukacji alternatywnej na przykładzie Planu Daltońskiego

Abstrakt

Celem artykułu jest ukazanie spójnej narracji prekursorów klasycznych koncepcji edukacji alternatywnej dotyczącej dziecka i jego pozycji w procesie kształcenia. Ich uwspólnione poglądy ujmują dziecko w kategoriach podmiotu aktywnego, sprawczego i zaangażowanego we własny rozwój i życie społeczne. W tekście ukazano poglądy wiodących prekursorów pedagogiki alternatywnej, które wzmacniają ujęcie dziecka-agensa. Szczególnie silnie wyakcentowano idee pedagogiczne Helen Parkhurst, twórczyni koncepcji edukacyjnej zwanej Planem Daltońskim. Koncepcję tę uczyniono praktyczną egzemplifikacją obrazu dziecka-ucznia, jaki wyłania się z rozważań autorek tekstu, które naświetliły jedynie wybrane wątki z niezwykle bogatej spuścizny twórców alternatywnych nurtów edukacji. Do realizacji założonego celu wykorzystano metodę analizy i interpretacji treści zawartych w materiałach źródłowych i rekonstruowanych (Silverman 2008). Poglądy klasyków koncepcji alternatywnych są nadal niezwykle aktualne i w zasadzie w niewielkim stopniu obecne w praktyce polskich szkół. Współcześnie wiele mówi się o konieczności aktywnej partycypacji ucznia w procesie własnego rozwoju, a postulat ten czyni się sztandarowym założeniem wprowadzanych reform oświatowych czy innowacyjnych programów kształcenia, ale tylko niewielu uczniów rzeczywiście tego doświadcza.

Słowa kluczowe: pedagogika alternatywna, Nowe Wychowanie, dziecko-agens, Plan Daltoński, Helen Parkhurst.

* Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
Artykuł otrzymano: 17.01.2023; akceptacja: 29.05.2023.

A Child in the Light of the Alternative Pedagogy Presented on the Example of Dalton Plan

Abstract

The aim of this article is to present the unified approach of classic concepts of alternative education of a child and their role in education. The empowered views of the pioneers of modern education placed the child at the center as an active and engaged pupil. The text discusses views and approaches that strengthen this concept. It has been strongly emphasised in the vision of pedagogy formulated by Helen Parkhurst, the founder of Dalton Plan. Her idea of education has since become an exemplary and practical illustration of a child presented as a pupil, an approach that has shed new light on selected threads from the extremely rich heritage of authors representing alternative educational trends. In order to achieve the intended aim, the researchers employed a method of analysis and interpretation of content from both source and reconstructed materials (Silverman 2008). The views of classic authors representing alternative conceptions are still extremely relevant but in fact are largely absent from the practice of Polish schools. Today there is much talk about the need for students to actively participate in the process of their development, and this postulate is positioned as a crucial premise for introducing educational or innovative reforms in school curriculums, although not many students actually get to experience it.

Keywords: alternative pedagogy, New Education movement, child-agents, Dalton Plan, Helen Parkhurst.

Wprowadzenie

Poszukiwanie alternatywnych wersji edukacji, modeli funkcjonowania szkoły jest procesem ciągłym i niezależnym od czasów. Wynika głównie z rodzących się potrzeb społecznych, napędzanych dowodami empirycznymi dostarczanymi przez naukę, dorobkiem cywilizacyjnym, wzrastającą świadomością pedagogów i rodziców, zmieniającymi się zasobami uczniów. Przemiany dokonujące się we wszystkich tych obszarach mają zazwyczaj charakter demaskatorski, ukazując dotychczasowy (obowiązujący) model edukacji jako niewydolny, sprzeczny ze specyfiką rozwojową i mechanizmami uczenia się. Przy czym szkole nie potrzeba prostej negacji, jak zauważa D. Klus-Stańska (2008: 44), ale profesjonalnych alternatyw opartych na empirii i doświadczeniach innych krajów. Potrzeba zatem wizji zmiany oraz teorii jej aplikacji.

Tymczasem, co podkreśla B. Śliwerski (2008: 16):

w każdym społeczeństwie trwa nieustanna dyskursywna walka różnych, naukowych i „oświatowych” wersji rzeczywistości edukacyjnej o ich uprądomocnienie. Odbywa się ono kosztem wersji alternatywnych i stanowi operację ich „wyłączania i włączania”, czyli chroni jedne interpretacje, a inne marginalizuje i zmusza do milczenia. Stworzona w ten sposób meta-narracja życia społecznego represjonuje swoje alternatywne wersje. Peda-

gogika alternatywna wciąż jest zaliczana do rzeczywistości zdelegitymizowanej przez wykluczanie konstruujących ją dyskursywnych praktyk.

W polskiej szkole, mimo wielu prób zmiany jej oblicza i odwoływania się do alternatywnych jej modeli, uczeń jest niezwykle często sprowadzany do podmiotu biernego poznawczo i odbiorcy gotowych znaczeń. Środowisko uczenia się jest ubogie w autentyczne wyzwania, stymulujące go do zaangażowania, aktywnej i krytycznej partycypacji, samodzielności, kreatywności czy współdziałania. Praktyka pokazuje, że klasyczne koncepcje pedagogiki alternatywnej są znane powierzchownie, a główne idee i założenia sprowadzane do zakupu atrakcyjnego materiału dydaktycznego, który stanowi ozdobę sal lekcyjnych, a nie autentyczne narzędzie rozwoju ucznia. Wbrew zatem deklaracji dotyczących prób aplikowania pełnych klasycznych koncepcji edukacji alternatywnej, czy chociażby wybranych jej elementów, zmiana rzeczywistości edukacyjnej jest pozorna, a uczeń poddawany procedurom charakterystycznym dla transmisyjnej metodyki nauczania¹. W tym kontekście słowa Ellen Key pozostają wciąż żywe:

ile razy czytałam rozprawy pedagogiczne, zawsze piękne wyrazy „samodzielność”, „rozwój indywidualny”, „dowolny wybór” itp. przypominały mi muzykę przygrywającą przy ludożerczych ucztach. Gdy bowiem przychodzi do praktycznego zastosowania, ograniczenia i zastrzeżenia, na które godzą się przedstawiciele każdego przedmiotu, okazują się śmiesznie drobne w zestawieniu z wielkimi zasadami, w imię których są czynione. W końcu zawsze dzieci padają ofiarą ideałów wychowawczych, pedagogicznych systemów i wymagań egzaminowych, od których nikt odstąpić się nie odważa (Key 2005: 71).

Standaryzacja obecna w powszechnej edukacji, na co zwraca uwagę wielu naukowców na całym świecie, krzywdzi uczniów, nauczycieli, rodziców i całe społeczeństwo. Dotyczy ona wszystkich procesów zachodzących w szkole i samego rozumienia szkoły oraz jej konstrukcji. A przecież przez szkołę można rozumieć zarówno konwencjonalne placówki, jak i wszelkie formy społecznego uczenia się, a więc wspólnoty osób, których celem jest uczenie się, także poza instytucjami formalnie do tego powołanymi.

W opozycji do kultury standaryzacji stoi zatem kultura alternatywna, inna, odmienna, różna, niepopularna. W jej kontekście innego znaczenia nabierają procesy edukacyjne i ich uwarunkowania, a także podmioty edukacji, ich pozycja i wzajemne relacje. Z uwagi na temat niniejszego artykułu refleksji zostanie poddany sposób definiowania i ujmowania dziecka-ucznia w kontekście kultury alternatywnej opisanej językiem klasyków pedagogiki alternatywnej. Myślimy, że można śmiało zaryzykować stwierdzenie, że ich bogata i niezwykle wartościowa spuścizna wciąż pozostaje obca, a przynajmniej nie w pełni odczytana przez większość współczesnych teoretyków oraz praktyków wychowania i nauczania. Analizie poddano poglądy autorów wiodących koncepcji alternatywnych, posiadających już wiekową tradycję i szczególnie wyakcentowano te, które wzmacniają założenie o centralnej i aktywnej pozycji ucznia

¹ Problem ten ukazują raporty z badań, m.in.: Sowińska (2011); Fazlagić (2018); Federowicz, Sitek (2011); Federowicz, Wojciuk (2012); Chłoń-Domińczak (2013); Federowicz, Choińska-Mika, Walczak (2014); Dolata, Sitek (2015); Tyrawski et al. (2020).

w procesie kształcenia. Do tego celu posłużono się metodą analizy i interpretacji treści zawartych w materiałach źródłowych i rekonstruowanych (Silverman 2008).

Najogólniej należy zauważyć, że każda teoria i praktyka odmienna od postrzeganych jako jedyne, wyłączone i wykluczające inne należy do nurtów alternatywnych.

Niewątpliwie koncepcje pedagogiki alternatywnej, które rodziły się wraz z nurtem Nowego Wychowania, stały się źródłem odmiennego myślenia o dziecku i dzieciństwie oraz ich rozumienia i definiowania. Stanowiły niezwykle bogaty zasób argumentów w walce o prawa dzieci i możliwość wpływania na bieg zdarzeń społecznych. Wyznaczyły także podwaliny nowego nurtu badań nad dzieciństwem (*childhood studies*), który mocno zaznaczył swą obecność w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku. Twórcy nurtu zakwestionowali tradycję ujmowania dziecka w kategoriach osób biernych, bezwolnych, uległych i podległych. Przyznały dziecku status osoby aktywnej, sprawczej i zdolnej do partycypacji społecznej. Co więcej, koncepcje pedagogiki alternatywnej stanowią po dzień dzisiejszy wartościowe odniesienie do reform systemów edukacji, podejmowanych na całym świecie i opartych o paradygmat pajdocentryczny.

Oczywiście kategorie dziecka i dzieciństwa, podobnie jak każdy fenomen społeczny, stają się obiektem ciągłej interpretacji. Różne ich konstrukcje zależą od kontekstu historycznego i społeczno-kulturowego, w obrębie którego powstają. I choć granice czasowe pedagogiki alternatywnej nie są wyraźnie zaznaczone, a koncepcje, które stanowią jej treść, są zróżnicowane, to z całą pewnością można mówić w niej o określonym i spójnym obrazie widzenia dziecka i jego zasobów oraz uwarunkowań jego rozwoju. Idee i wartości twórców pedagogiki alternatywnej stały się drogowskazami dla tych wszystkich reformatorów edukacji, którzy chcą podążać dalej i wyznaczać nowe drogi. Poszukiwanie i odkrywanie nowatorskich i innowacyjnych dróg wymaga jednak refleksji dotyczącej celu edukacji i miejsca w niej ucznia.

Wizja dziecka aktywnego i zaangażowanego osiłą narracji przedstawicieli alternatywnych koncepcji edukacji

W poszukiwaniu wizji dziecka konstruowanej w obrębie pedagogiki alternatywnej można dostrzec ideę dziecka-agensa. Znajduje ona swe odzwierciedlenie w dynamicznie kształtującym się na przełomie dwóch ostatnich stuleci ruchu Nowego Wychowania. Jego twórcy i zwolennicy przyznali dziecku centralną pozycję w procesie edukacyjnym, co stanowiło paradygmatyczne przeniesienie z postrzegania dziecka jako istoty podległej, zależnej i pasywnej. Pedagogika alternatywna wyrażona w nowych nurtach edukacji stanowiła przeciwagę dla pedagogiki nakazu, przymusu i zniewolenia. Dziecko stało się podmiotem, któremu przyznano prawa do nieskrępowanego i autonomicznego rozwoju, zgodnego z jego potrzebami i potencjałem. Idee te szczególnie dobitnie zostały wyrażone przez amerykańskiego filozofa, psychologa i reformatora edukacji, Johna Deweya (Śliwerski 2007: 38–39). Sercem myśli edu-

kacyjnej Deweya jest dziecko, a celem praktyki – dążenie do uznania jego wartości i zapewnienia mu wolności oraz równości w społeczeństwie. Twierdził, że dziecko jest obdarzone ciekawością poznawczą, zdolnością nawiązywania pozytywnych relacji społecznych, twórczością i kreatywnością. Dostrzegał i napiętnował rozbieżność, jaka istnieje pomiędzy doświadczeniami i zasobami dziecka a tym, czego oczekuje od niego edukacja formalna. Dobitnie podkreślał, że rozdźwięk ten ogranicza i hamuje rozwój jego potencjału. Dewey był zaniepokojony brakiem wspierania rozwoju indywidualności dziecka w szkole, w której wszystkie narzędzia pozbawione są odniesień do specyfiki jego naturalnego rytmu funkcjonowania (Dewey 1897; Pring 2007).

Poglądy Deweya stały się popularne także w europejskim kontekście społeczno-kulturowym, a odnaleźć je można w twórczości i koncepcjach edukacji Marii Montessori, Ellen Key, Celestyna Freineta, Helen Parkurst czy Janusza Korczaka. Wszystkich można uznać za prekursorów nowej edukacji, w której dziecko jest aktywnym i zaangażowanym podmiotem swego rozwoju. Można powiedzieć, że wszyscy ci innowatorzy edukacji zabiegali o to, by odpowiadała ona na indywidualne potrzeby dzieci. Tworzyli koncepcje wpisujące się w filozofię personalistyczną i które stały w opozycji do uniformizmu i standaryzacji kultury szkoły. Stwarzali dzieciom możliwość autonomicznego wyboru aktywności, jej formy, treści, czasu i miejsca. Kluczową wartością była dbałość o jakość relacji dzieci i dorosłych, która wyrażała się we wspierającym towarzyszeniu dziecku w rozwoju ich samodzielności, odpowiedzialności i samorządności.

Przyjęcie przesłanki o konieczności aktywnego udziału dziecka w procesie edukacyjnym niesie za sobą zmiany w funkcjonowaniu szkoły, nauczycieli, uczniów i wszystkich pozostałych aspektów kultury edukacyjnej. Kultura nauczania, oparta na aktywności nauczyciela, wymaga odmiennego środowiska edukacyjnego niż kultura uczenia się oparta na aktywności ucznia.

I tak koncepcja Marii Montessori stała się odpowiedzią na naturalne potrzeby edukacyjne dziecka wiedzionego głodem działania i wewnętrzną motywacją do rozwoju. Zainspirowana pracami francuskich lekarzy-pedagogów Jeana-Marca Gasparda Itarda i Eduarda Seguina (Miksza 2014) w pełni zaakceptowała stwierdzenie, że dzieci uczą się poprzez wszystkie formy aktywności i potrzebują do tego odpowiednich środków stymulujących ich zmysły. Zakładała, że każde dziecko posiada indywidualne zainteresowania i preferencje, które występują w sposób naturalny i niezależny od kontekstu społeczno-kulturowego, w jakim przebiega jego rozwój. „Dziecko wzrasta i rozwija się dzięki tkwiącej w nim wrodzonej aktywności, sile rozwojowej, witalnej energii, którą Montessori nazwała «horme»” (Glier 2020: 134). Montessori ufała w naturalną skłonność dzieci do uczenia się i samodyscypliny, w związku z tym wprowadziła w placówkach, którymi zarządzała, zasadę swobody wyboru aktywności, miejsca i czasu pracy oraz zniósła kary i nagrody. Uznawała dziecko za istotę sprawczą, aktywną i zdolną do samodzielnego kształtowania swojej indywidualności, uzdolnień, zainteresowań i umiejętności (Guz 2006: 17; Steenberg 2005: 18–19). Kładła przy tym ogromny nacisk na środowisko uczenia się dziecka, podkreślając, by było ono zróżnicowane, urozmaicone i uporządkowane. Uważała, że otoczenie dziec-

ka należy tak zorganizować, by mogło ono rozwijać swe zasoby, odkrywać wiedzę i tworzyć (Steenberg 2005: 30).

Podobnie Ellen Key (Key 2005) dostrzegała w dziecku naturalną skłonność do rozwoju i przyznawała mu prawo do wolności i niezależności. Walczyła o uznanie w środowisku szkolnym praw dzieci do indywidualnego i swobodnego rozwoju. Wierzyła, że dzieci uczą się dzięki podejmowaniu wielostronnej, a przede wszystkim samodzielnej aktywności i osobistemu zaangażowaniu, w których upatrywała istotę nauczania i wychowania.

Nie ten uczeń, który, siedząc, w milczeniu przygląda się eksperymentom i demonstracjom nauczyciela, uczy się obserwować; nie ten, którego ćwiczenia mozolnie są poprawiane, uczy się pisać, nie ten, który pedantycznie serie modeli slajdu odrabia, nauczy się sporządzać sprzęty codziennego użytku. Samemu doświadczenia i poszukiwania robić, samemu wskazane błędy poprawiać, wymyślać przedmioty, które się wyrabia — w ogóle nie być objaśnianym i poprawianym w drobnych szczegółach z wyjątkiem tych wypadków, gdy one są tak błędne, że nadmiernie pracę opóźniają, lecz samodzielnie doszukiwać się właściwego sposobu pracy i sposobu wyrażania swych myśli — oto, co wykształceniem, co wychowaniem nazywam (Key, 2005: 73).

„Walczyła ona o szkołę jutra, jako szkołę radosnego życia dziecka” (Wołoszyn 2003: 170). Otwarcie sprzeciwiała się przedmiotowemu traktowaniu dziecka oraz ograniczeniom jego wolności i swobody działania. Nawoływała, by uwolnić je „od tresury i wyuczania, od metodycznego formalizmu, od ucisku gromady w tych latach, gdy cicha ukryta praca duszy ma to samo znaczenie co powolny rozwój ziarna w łonie ziemi” (Key 2005: 67). Ellen Key była „zwolenniczką skrajnie indywidualistycznego wychowania [...], przedstawiła program walki o prawa dziecka, do swobodnego rozwoju zgodnie z naturą” (Okoń 2001: 163). Wiele jej poglądów, wyłożonych w książce *Stulecie dziecka* (Key 2005), zostało ucieleśnionych w praktyce edukacji domowej i outdoorowej.

Orędownikiem przyznawania i szanowania praw dzieci był także Janusz Korczak, który podkreślał, że dzieciństwo jest wartością autoteliczną. Dzieci zatem, podobnie jak dorośli, mają prawo do bycia traktowanymi poważnie, z czułością i szacunkiem. Podkreślał, że dziecko ma prawo do godności i respektu, do życia i śmierci, do samostanowienia i decydowania o sobie, do życia w swoim dziecięcym świecie, do osiągania sukcesów i ponoszenia porażek, do poszukiwania i odkrywania tajemnic świata (Korczak 1929). Tylko wolne dziecko, zdaniem Korczaka, może w pełni zrealizować własny plan rozwoju. Proces edukacyjny definiował jako związek oparty na wielostronnych oraz podmiotowych interakcjach dziecka i dorosłego. Co więcej, łączył go z wolnością wypowiedzania się, działania i prawem do bycia wysłuchanym. Wierzył, że dzieci są zdolne do współzarządzania życiem społeczności, której są częścią. W związku z tym obdarzał je prawem do współtworzenia zasad i norm regulujących funkcjonowanie wspólnot, które tworzył i którymi kierował. Postulował zatem aktywizm dziecięcy, ufając w dziecięcą sprawczość i kompetencje w działaniu (Michalak 2015: 17).

Idea dziecka zaangażowanego i aktywnego ujawnia się także w myśli i działaniu pedagogicznym Celestyna Freineta, przedstawiciela nurtu Nowego Wychowania. Proponuje on, by wszystkie oddziaływania edukacyjne zakotwiczać w perspektywie dziecka, wychodzić od jego potrzeb, naturalnych zasobów i możliwości. W *Gawędach Mateusza* (1993) zawarł następujące przesłanie: „Jeśli nie staniecie się na nowo podobni do dzieci, nigdy nie wejdziecie do zaczarowanego królestwa pedagogiki”. Filarem freinetowskiej pedagogii jest tworzenie dzieciom warunków do swobodnej i niczym nieograniczonej ekspresji w różnych dziedzinach życia i twórczości. Odpowiednio skonstruowane środowisko edukacyjne wydobywa z dziecka jego naturalną energię, zapal i motywację do działania. Freinet dostrzegał w dziecku wrodzony potencjał do działania, angażowania się i wielostronnej aktywności. Uważał, że dziecko całym sobą odkrywa świat i mechanizmy nim rządzące, angażując przy tym swój intelekt, emocje i instynkty. Działalność dziecka ma charakter eksperymentatorski, a doświadczenia poszukujące stanowią fundament trwałych zmian w jego strukturach mentalnych:

Pozwólcie dziecku doświadczać po omacku, wydłużać swe korzenie, eksperymentować i draży, dowiadywać się i porównywać (...) pozwólcie mu wyruszać w podróże odkrywcze – czasem trudne – ale pozwalające znaleźć taki pokarm, jaki będzie dla niego pożyteczny (Filipiak, Smolińska-Rębas 2000: 50).

W narracji pedagogiki alternatywnej opartej o ideę dziecka-agensa nie sposób pominąć stanowiska Rudolfa Steinera, twórcy pedagogiki „ku wolności wewnętrznej”. Podłożem epistemologicznym i antropologicznym pedagogiki waldorfskiej jest opracowana przez Steinera, na podstawie badań empirycznych, nauka o człowieku, nazwana przez autora antropozofią (Schieren 2012). Steiner, wychodząc od naturalnego rytmu rozwoju dziecka, tworzy pedagogię zgodną z procesami dziecięcego rozwoju, która ma wspierać zdrowy i harmonijny rozwój dziecka, umożliwić realizację jego indywidualnego potencjału i nabyć kompetencji niezbędnych do aktywnej partycypacji społecznej (Rawson, Richter 2011). Edukacja ma wspierać własną aktywność dziecka, by mogło ono w pełni urzeczywistnić swoje zasoby, zdolności i możliwości. Dziecko jest obdarzone potencjałem, który znacznie wykracza poza tworzenie i podtrzymywanie rytmów życiowych i procesów organicznych. Posiada gotowość do podejmowania zróżnicowanych form aktywności, które inicjują i stymulują holistyczny i zintegrowany rozwój. Ponadto są źródłem radości, twórczego rozwoju i poczucia autonomii (Schieren 2012). Biorąc pod uwagę nowsze nurty pedagogiki alternatywnej, jak chociażby *unschooling* i szkoły demokratyczne, można także zauważyć zawarty w nich obraz dziecka jako istoty aktywnej, zaangażowanej i sprawczej w relacji z dorosłym. Dostrzec można ogromne zaufanie do dziecka, które zdolne jest do samokontroli, samorządzenia i współdecydowania o własnym losie. Ikoną ruchu na rzecz rozwoju szkoły demokratycznej w XXI wieku jest niewątpliwie koncepcja szkoły Summerhill Alexandra Sutherlanda Neila, szkoły opartej na idei wychowania w wolności i samorządności uczniów (Neill 1991). Głęboka wiara Neilla w dziecko, jako istotę dobrą i obdarzoną wrodzoną mądrością i poczuciem realizmu,

znalazła swe odzwierciedlenie w założeniach pedagogicznych współczesnych szkół demokratycznych. Tożsamość szkół demokratycznych można wyrazić słowami Petera Greya: „Natura stworzyła dzieci do zabawy i wyposażyla je w ciekawość świata. Potrzebują wolności, żeby się rozwijać i bawić, to podstawowy biologiczny instynkt” (Grey 2015: 15). Propagatorzy nurtu uważają, że dzieci mogą osiągnąć pełnię swojego rozwoju i zdobyć kompetencje życiowe tylko wtedy, gdy traktuje się je poważnie i gdy mają możliwość aktywnego uczestnictwa w społeczności demokratycznej.

Działaniem ekstremalnym, zmierzającym do detronizacji tradycyjnie rozumianej szkoły, jest zapewne ruch *unschoolingu*, który narodził się wraz z falą trendów wolnościowych pod koniec lat 60-tych XX wieku. Zapoczątkował go najwybitniejszy badacz systemów oświatowych Ivan Illich. Ruch ten zainspirował w wielu krajach świata nurt edukacji alternatywnej. John Holt rozpowszechnił ideę odszkolnienia (*unschooling*) społeczeństwa w Stanach Zjednoczonych, a na gruncie polskim ogromne zasługi w tym zakresie odniósł Bogusław Śliwerski. Idee te obecne są niemal w całej, ogromnie bogatej twórczości Śliwerskiego. Szczególnie warto tu podkreślenia są książki wydane w latach 90-tych XX wieku, jak: *Edukacja w wolności* (1991); *Wyspy oporu edukacyjnego* (1993); *Klinika szkolnej demokracji* (1996) czy *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki* (1992), a także, wydana w 2021 roku publikacja pod tytułem: *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Trend ten obecnie występuje pod postacią edukacji pozaszkolnej (domowej), opartej na wolności i współodpowiedzialności dziecka, na jego nieskrępowanym dostępie do rzeczywistości i doświadczeń oraz założeniu, że dziecko najlepiej uczy się, gdy jest wiedzione własnymi zainteresowaniami (Kłosińska 2019). Edukacja pozaszkolna jest urzeczywistnieniem przekonania o naturalnej zdolności dziecka do brania odpowiedzialności za siebie i swój rozwój oraz o jego wrodzonym pędzie do wiedzy, który jest charakterystyczną cechą dziecka i ucieleśnia się, gdy może ono w sposób wolny od przymusu działać i doświadczać. Tradycyjne wzory zniewalania dzieci ustępują tu przyzwoleniu na wolność bycia sobą.

Idea dziecka aktywnego i zaangażowanego w osobisty rozwój szczególnie dobitnie ujawnia się w koncepcji pedagogicznej Helen Parkhurst, twórczyni Planu Daltońskiego. Jej pedagogia przesycona jest wiarą w autonomię, niezależność i indywidualną sprawczość dzieci. O swojej koncepcji edukacji mówiła: „konieczne pamiętać należy, że mój plan lub też mój sposób pracy oznacza nie tylko zmianę planu nauczania lub metody, lecz zmianę całego życia” (Parkhurst, za: Röhner, Wenke 2011: 26). To właśnie tej przedstawicielce Nowego Wychowania zostanie poświęcona dalsza część rozważań.

Plan Daltoński realizacją idei dziecka aktywnego i zaangażowanego we własny rozwój

Pomysł Helen Parkhurst na edukację, z którego ostatecznie zrodził się Plan Daltoński, wynikał z kwestionowania doświadczenia szkoły, jaką sama przeżyła na przełomie wieków. W wieku 83 lat Parkhurst wspominała szkołę głównie jako „ucisk i nieznośną nudę” (Ploeg 2013: 7). Gdy była dzieckiem, los skierował ją do Instytutu dla Nauczycieli w Pepin County, gdzie miała okazję przez wiele lat obserwować proces przygotowania do zawodu nauczyciela. Martwił ją fakt, że „większość nauczycieli tak naprawdę nie rozumiało dzieci i widziało w nich jedynie zło, nie dostrzegało, że w każdym człowieku jest trochę dobra i trochę zła” (Lager 1983: 64). Uczestnicząc w sesjach dla przyszłych nauczycieli, obiecała sobie, że zostanie nauczycielką, która „nie zapomni, co to znaczy być dzieckiem” (Lager 1983: 64) i udowodni wszystkim, że „dzieci nie są złe, tylko źle zrozumiane” (Lager 1983: 63). Kwalifikacje nauczycielskie uzyskała w wieku 17 lat i rok później rozpoczęła swoją pierwszą pracę w wiejskiej szkole w Waterville. Jej klasa liczyła 45 dzieci w wieku 6–16 lat. Starszych podopiecznych zaangażowała w organizację otoczenia, przekazała odpowiedzialność za przygotowanie sali lekcyjnej i mianowała swoimi asystentami. Jednocześnie każdy z nich wybrał sobie przedmiot, z którego był ekspertem, i w razie potrzeby pomagał w pracy z młodszymi dziećmi. Jej praca polegała głównie na planowaniu pracy najmłodszych i monitorowaniu, czy każdy wykonał wybrane przez siebie zadanie. Sposób nauczania, jaki zaproponowała Helen Parkhurst w tej wiejskiej szkole, był całkowicie odmienny od tego, który był powszechnie praktykowany. Model tzw. starej szkoły skupiony był wokół takich zasad, jak:

uważaj i bądź posłuszny, przepisz, odwzorowuj, nie ruszaj się w klasie, nie rozmawiaj, nie śmieć się bez pozwolenia, staraj się być najlepszy, próbuj pokonać innych, nie pomagaj kolegom z klasy, nie pozwól, by pomagali ci koledzy, nie występuj przeciwko porządkowi szkolnemu (Śliwerski 2011: 15).

Warto zauważyć, że nie odbiega on znacząco od modelu współczesnej polskiej szkoły, w której podporządkowanie, uległość i rywalizacja nadal są pożądane i nagradzane.

Młoda nauczycielka zadbała o to, aby ona i uczniowie dobrze się bawili. Planowała i organizowała przedstawienia teatralne, rozwijała muzykę i sztukę. Zasady panujące w jej klasie to te charakterystyczne dla tzw. nowej szkoły, czyli:

wykaż zainteresowanie w twojej własnej pracy, bądź samodzielny, czuj się swobodnie, badaj i podejmuj próby, dyskutuj, bądź radosny z własnej pracy, postaraj się przykładowo pracować, postaraj się być pomocnym całej klasie, pomagaj w szczególności osobom słabszym, przyjmuj pomoc od zdolniejszych, czyń w szkole tyle, ile tylko potrafisz (Śliwerski 2011: 15).

Osobiste traumatyczne doświadczenia szkolne, a następnie wejście w świat natorstwa pedagogicznego ukształtowały w Helen Parkhurst postawę i pogląd, który znalazł się u podstaw Planu Daltońskiego. Jest nim:

zaufanie w istotę ludzką jako osobę zdolną do stawania się. Z etycznego punktu widzenia, możliwości podejmowania decyzji przez młodych ludzi mogą prowadzić do ukształtowania się silnej tożsamości intrapsychicznej. Rozwój silnego sumienia może również sprzyjać poczuciu altruizmu i zaangażowaniu na rzecz wspólnoty. Jeśli celem edukacji jest umożliwienie rozwoju w pełni funkcjonujących, racjonalnych, uporządkowanych i twórczych osób, to należy zapewnić uczniom szerokie możliwości podejmowania decyzji. Plan Daltoński zapewnia środowisko szkolne, które stwarza możliwość praktycznej realizacji powyższego ideologicznego stanowiska (Lager 1983: 173).

Celem Helen Parkhurst było dostrzeżenie potrzeb dziecka poprzez wnikliwą obserwację jego funkcjonowania. Postulowała, aby „zajrzeć niejako pod maszynę, wyciągnąć młodego mechanika lub odkryć, że w rzeczywistości jest on wyposażony w swój własny umysł, który nie tylko pragnie ćwiczyć, ale który mógłby, gdyby dać mu możliwość, rozwiązać problem jego edukacji o wiele lepiej niż my moglibyśmy go rozwiązać za niego” (Parkhurst 1926: 3).

Dla Helen Parkhurst dziecko i jego potrzeby były centralnym ośrodkiem planowania i podejmowania działań edukacyjnych. W jej pedagogice mocno widoczne było upodmiotowienie dziecka, a jej podejście nastawione było „na dziecko” i „ku dziecku”. Ujmowała dzieci jako aktywne osoby wraz z przysługującymi im atrybutami, takimi jak: godność i niepowtarzalność każdego oraz wynikające z nich podmiotowe traktowanie. Postrzegała najmłodszych jako wartość samą w sobie, którym należy się szacunek i uznawanie ich praw. Takie nastawienie stało w opozycji do ówczesnej wizji dziecka – naśladowcy i odtwórcy, kroczącego krok po kroku śladami nauczyciela. Helen Parkhurst wniosowała o odwrócenie ról i przesunięcie akcentu z nauczania na pracę własną ucznia. Rolą nauczyciela miało być instruowanie lub nauczanie poprzez stawianie pytań i poszukiwanie na nie odpowiedzi, a nie „wrzucanie informacji do umysłów, jak się wrzuca węgiel do pieca” (Parkhurst 1926: 6). Badanie potrzeb uczniów, odkrywanie ich i właściwie na nie reagowanie to misja nauczyciela daltońskiego. Była zdania, że dzieci lubią się uczyć, chcą być aktywne i zaangażowane. Należy im jedynie stworzyć odpowiednie do tego warunki. Taka perspektywa dziecka znalazła odzwierciedlenie w Planie Daltońskim, który na początku był przede wszystkim pomysłem na reorganizację pracy szkoły. Twórczyni nie chciała przeprowadzać rewolucji, a jedynie ułatwić i uatrakcyjnić szkolną edukację. Postulowała, by program nauczania podzielić na mniejsze obszary i w ramach każdego z nich tworzyć powiązane ze sobą zadania. Ważne było, aby uczeń przed podjęciem pracy wiedział, jakie są warunki oraz cel zadania. Sam miał zaplanować swoją pracę zarówno pod kątem miejsca pracy, jak również ilości czasu, jaki poświęci zadaniu. Elastyczne planowanie oraz samodzielne zarządzanie czasem to jedne z głównych założeń Planu Daltońskiego. „Dzieci mają skłonność do marnowania czasu innych, ale nigdy swojego, od samego początku sprawiamy, że czas należy do nich” (Parkhurst 1926: 6). Ta wolność była jedną z najważniejszych zasad Planu Daltońskiego;

wolność pracowania bez przerwy nad przedmiotem, w którym się pogrąży,
bo gdy pracuje z zainteresowaniem, to jest daleko bystrzejszy, czujniejszy

i zdolniejszy do pokonania wszelkich trudności, jakie napotkać może w ciągu swej pracy” (Parkhurst 1928: 17).

Helen Parkhurst stała na stanowisku, że praca ucznia nieprzerywana dzwonekami stwarza najlepsze warunki do uczenia się i postulowała o zniesienie jednostek lekcyjnych rozumianych w tradycyjny sposób. „O ile uczniowi nie pozwoli się przyswajać sobie wiedzy z szybkością, jaka jemu jest właściwa, to nie nauczy się nigdy niczego gruntownie. Wolność polega na braniu właściwego sobie tempa. Praca w tempie narzuconym jest niewolą” (Parkhurst 1928: 17). Uważała, że pozbycie się tradycyjnych sal lekcyjnych na rzecz laboratoriów (każdy przedmiot kształcenia w osobnym laboratorium) wypełnionych mapami, globusami, obrazami, książkami, wszystkim tym, co jest niezbędne do uczenia się, przygotowuje grunt do samodzielnej nauki i w efekcie da o wiele lepsze rezultaty. Zdaniem Helen Parkhurst zanurzenie ucznia w odpowiednio przygotowanym otoczeniu pozwoli mu łatwiej, głębiej i dokładniej zbadać poznawany przez niego obszar, a to wpłynie pozytywnie na jego zaangażowanie i motywację do nauki. Według Helen Parkhurst dziecko powinno być badaczem otaczającej je rzeczywistości, a uczenie powinno odbywać się przez działanie i doświadczanie.

Związek między uczeniem się a doświadczeniem jest oczywisty: doświadczenie prowadzi do uczenia się. Jeśli chcemy promować uczenie się w szkole, a zwłaszcza uczenie się życia, pracy i życia społecznego, musimy zadbać o to, by w szkole było wystarczająco dużo doświadczeń. Jak zatem możemy zapewnić wystarczającą ilość doświadczeń? Cóż, nie poprzez utrzymywanie uczniów w bierności, nie poprzez rozdzielanie ich, nie poprzez trzymanie ich w jednym miejscu, nie poprzez utrzymywanie ich w ciszy, nie poprzez proszenie ich o uczenie się lekcji na pamięć, nie poprzez zmuszanie ich do recytowania tego, czego się nauczyli; oczywiście, że nie. [...] Jak mamy poprawić edukację? Odpowiedź brzmi: poprzez zaprzestanie uniemożliwiania uczniom pracy. Innymi słowy: nie odmawiając im doświadczenia (Ploeg 2013: 28).

Organizacja procesu edukacyjnego tak, aby uczniowie jak najczęściej doświadczali, eksperymentowali i zdobywali wiedzę w działaniu, było fundamentem jej koncepcji i wiary w kompetencje dziecka jako zaangażowanego podmiotu we własny rozwój. Helen Parkhurst dostrzegała bardzo dużą wartość współpracy, czy, jak wolała to nazywać, „wzajemnym oddziaływaniem na siebie” (Parkhurst 1928: 17). Podkreślała, że szkołę powinna tworzyć wspólnota uczniów i nauczycieli, którzy są w ciągłej interakcji, bo dzięki temu „uczeń mimowolnie działa jak członek zorganizowanej społeczności” (Parkhurst 1928: 18). Dla reformatorki współpraca oznaczała, że to uczniowie, a nie nauczyciel, są aktywni w procesie kształcenia i mogą liczyć na siebie nawzajem oraz nauczyciela, zawsze gotowego do wspólnej pracy. Uczniowie mogli konsultować się, naradzać, szukać rady i wsparcia u nauczyciela. To sprawiało, że czuli się odpowiedzialni za swoją pracę i środowisko uczenia się. Taki model pracy był budulcem relacji, a edukacja oparta na wielostronnej wymianie dawała gwarancję, że uczniowie odpowiedzialnie i dojrzałe zarządzali własną nauką.

Sama Helen Parkhurst o Planie Daltońskim mówiła tak:

Plan Daltoński należy przede wszystkim traktować jako sposób na życie w szkole. Jest to sposób, w którym każda młoda dusza może znaleźć okazję do wykorzystania i wyrażenia tego, co w niej najlepsze. Tylko w ten sposób osobowość może osiągnąć swój najwyższy rozwój, a uczenie się może stać się celowe (Parkhurst 1928: 8).

Jej koncepcja zreformowała szkołę, poprzez postawienie dziecka w centrum, uczynienie je aktywnym i zaangażowanym podmiotem, obdarzonym zaufaniem i wolnością. Pedagogika Planu Daltońskiego jest niezwykle aktualna i wciąż stanowi odniesienie do optymalizowania warunków, jakie szkoła tworzy do rozwoju swoim uczniom.

Choć w rzeczywistości polskiej edukacji Plan Daltoński jako pełna koncepcja jest w szkole jedynie incydentalnie obecny, to w przedszkolach w ostatnich kilku latach można odnotować prawdziwy jego rozkwit. Obecnie w Polskim Stowarzyszeniu Dalton zrzeszonych jest ponad 120 certyfikowanych przedszkoli i 15 certyfikowanych szkół (lub będących w procesie certyfikacji). Niewątpliwie obserwowana dynamika rozwoju ruchu daltońskiego jest wynikiem jego popularyzacji, głównie w formie corocznych konferencji organizowanych przez Polskie Stowarzyszenie Dalton we współpracy z wiodącymi ośrodkami akademickimi i International Dalton, a także wyjazdów studyjnych. Warto wskazać, że Stowarzyszenie od 2018 roku wydaje kwartalnik „Inspiracje Daltońskie. Teoria i Praktyka”, na łamach którego autorzy zamieszczają refleksje teoretyczne, znacząco wybiegające poza samą istotę Planu Daltońskiego, osadzając ją w szerokim i nowoczesnym dyskursie pedagogicznym, a także wartościowe rozwiązania praktyczne. Prawdziwe i pogłębione zmiany rzeczywistości edukacyjnej są jednak możliwe dzięki odpowiedniemu kształceniu nauczycieli i przygotowaniu ich do pełnienia roli tutorów. Tymczasem w akademickim kształceniu nauczycieli, co pokazują chociażby programy studiów, alternatywne koncepcje edukacji prezentowane są jedynie w rysie historycznym, przy okazji realizacji innych przedmiotów czy jako ciekawostka metodyczna. Nie stymuluje się studentów do myślenia i działania w alternatywach, nie tworzy się im warunków do refleksji pedagogicznej pozwalającej na transfer wartościowych idei i założeń do praktyki.

Obserwacja zaś rzeczywistości edukacyjnej, jak i wyniki badań (zob. Dąbrowski, Żytko 2007; Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda 2010; Wiśniewska-Kin, Rybska 2020; Klus-Stańska 2000, 2007; Klus-Stańska, Kruk 2009; Mendel 2018; Michalak 2013; Michalak, Parczewska 2019; Sowińska 2011) pokazują, że idee pedagogiczne Helen Parkhurst wciąż są żywe i w swojej pierwotnej postaci stanowią dla polskiej edukacji prawdziwe wyzwanie. Co więcej, mogą być autentycznym i nadal niezwykle aktualnym odniesieniem do reform tak potrzebnych polskiej szkole. Nie tracą nic ze swojej atrakcyjności i autentyczności, a powracanie do nich i ich upowszechnianie wydaje się potrzebne i celowe.

Zakończenie

Przedstawiciele pedagogiki alternatywnej niewątpliwie modyfikują, a nierzadko radykalnie zmieniają nie tylko myślenie o edukacji, ale również rzeczywistość edukacyjną. Jest w niej miejsce dla każdego dziecka i nauczyciela, których łączy szczególny rodzaj zależności opartej na głębokim zaufaniu i szacunku. Dziecko odczytywane jest tu w kategoriach podmiotu sprawczego, zdolnego do działania we wszystkich obszarach, w jakich przebiega i dokonuje się życie społeczności, obdarzonego wolnością wyboru i decyzji, prawami obywatelskimi. Jednocześnie respektuje się jego indywidualność i ograniczenia, ceniąc dziecko za bycie dzieckiem i tworząc mu szanse oraz możliwości na przeżywanie swego dzieciństwa i pozostawanie autentycznym. Pedagogia Planu Daltońskiego stanowi niezwykle wartościową egzemplifikację idei, u podstaw której leży wiara w zdolność dziecka do zarządzania własnym rozwojem. Dziecko jest naturalnie wyposażone w owe zdolności, które ucieleśnia w podejmowaniu zróżnicowanych form aktywności wiedzionych ciekawością poznawczą i gotowością przekraczania swoich ograniczeń. Zasoby, jakie posiada każde dziecko, czynią je otwartym na nowe wyzwania i odpowiedzialną partycypację w sprawach, które wykraczają poza wąsko rozumiane sprawy dziecka. Jest zdolne do zajmowania i wyrażania swoich poglądów, przekonań i potrzeb we wszystkich aspektach i przejawach życia społecznego. Dając dziecku prawo do aktywnego udziału w świecie, jaki staje się jego bezpośrednim udziałem, tworzymy przestrzeń szans i możliwości dla jego wszechstronnego i zrównoważonego rozwoju. Czynić to powinniśmy z rozwagą i cierpliwością, a więc małymi krokami dotyczącymi spraw bliskich, dalekich, małych, wielkich i globalnych, najpierw obdarzając je zaufaniem i wolnością w sposobie zarządzania własnym procesem uczenia się i współdecydowania o wszystkich aspektach funkcjonowania szkoły. Przystępstwem i pogwałceniem natury dziecka jest odebranie mu wiary we własne możliwości wpływania na rzeczywistość, głównie poprzez pozbawienie je możliwości działania.

W artykule ukazano wspólne obszary namysłu twórców i propagatorów alternatywnych koncepcji edukacyjnych. Naświetlenie tych obszarów, szczególnie w odniesieniu do miejsca dziecka w edukacji jako aktywnego i zaangażowanego podmiotu uczącego się, pełnoprawnego, wolnego, twórczego, odpowiedzialnego i sprawczego, dogłębniej omówionego na przykładzie Planu Daltońskiego, wzmacnia poczucie, że jeszcze wiele pozostaje do zrobienia. Rzeczywistość edukacyjna polskiego ucznia wciąż daleka jest od tych założeń, mimo głośno wyrażanych deklaracji jej głównych konstruktorów. Oczywistą prawdą jest, że zmiana wymaga czasu, ale w tym wymiarze trwa ona ponad sto lat. Czas zatem, by idee Helen Parkhurst wreszcie ziściły się w praktyce życia szkolnego i przyniosły tak długo oczekiwaną transformację.

Bibliografia

- Chłoń-Domińczak A. (red.) (2013) *Raport o stanie edukacji 2012. Liczą się efekty*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dąbrowski M., Żytka M. (2007) *Umiejętności językowe i matematyczne uczniów kończących klasę trzecią. Badanie umiejętności podstawowych uczniów klas szkoły podstawowej. Raport z badań*, cz. I, Warszawa, Centralna Komisja Edukacyjna.
- Dewey J. (1897) *The Psychology of Effort*, "The Philosophical Review", nr 6(1), 43–56, <https://doi.org/10.2307/2175586>.
- Dolata R., Sitek M. (red.) (2015) *Raport o stanie edukacji 2014. Egzaminacje zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.) (2010) *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Fazlagić J. (2018) *Szkoła dla Innowatora: kształtowanie kompetencji proinnowacyjnych*, Kalisz, ODN.
- Federowicz M., Choińska-Mika J., Walczak D. (red.) (2014) *Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Federowicz M., Sitek M. (red.) (2011) *Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Federowicz M., Wojciuk A. (red.) (2012) *Raport o stanie edukacji 2011. Kontynuacja przemian*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Filiipiak E., Smolińska-Rębas H. (2000) *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej w poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym, jak organizować sytuacje edukacyjne wyzwalające aktywność własną dziecka*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Glier J. P. (2020) *Pedagogika Montessori w ujęciu holistycznym*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 4(33), s. 131–149.
- Grey P. (2015) *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwe, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?*, Podkowa Leśna, Wydawnictwo MiND.
- Guz S. (2006) *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Lublin, Wydawnictwo Naukowe UMCS.
- Key E. (2005) *Stulecie dziecka*, tłum. I. Moszczeńska, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D. (2000) *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2007) *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji w: Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 15–28.
- Klus-Stańska D., Kruk J. (2009) *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko w: Pedagogika wczesnoszkolna – dyskusje, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepkowska-Pustkowska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 457–504.
- Klus-Stańska D. (2008) *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje mózg*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2(8), 35–44.
- Kłosińska M. (2019) *Unschooling i szkoły demokratyczne w: Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się*, M. Żylińska (red.), Stary Toruń, Edukatorium, s. 251–288.
- Korczak J. (1929) *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa–Kraków, Wydawnictwo J. Mortkowicza, Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie.

- Lager D. (1983) *Helen Parkhurst and the Dalton Plan: the Life and Work of an American educator*, University of Connecticut.
- Mendel M. (2018) *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk, Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Michalak R. (2013) *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Michalak M. (2015) *Korczakowskie prawo do społecznej partycypacji dziecka. Dziecięce obywatelstwo w: Konwencja o Prawach Dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze)*, S. L. Stadniczeńko (red.), Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, s. 15–20.
- Michalak R., Parczewska T. (2019) *(Nie)obecność outdoor education w kształceniu szkolnym*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Miksza M. (2014) *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Neill A. S. (1991) *Summerhill*, tłum. B. Białęcka, Katowice, AlmaPrint.
- Okoń W. (2001) *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Parkhurst H. (1926) *An Explanation of the Dalton Laboratory Plan by its Originator Helen Parkhurst*, London, Dalton Association.
- Parkhurst H. (1928) *Wykształcenie według Planu Daltońskiego*, tłum. Z. Umińska, H. E. Kennedy, Lwów–Warszawa, Zjednoczone Zakłady Kartograficzne i Wydawnicze „Książnica-Atlas”.
- Ploeg P. (2013) *Dalton Plan: Origins and Theory of Dalton Education*, Deventer, Saxion Dalton University Press.
- Pring, R. (2007) *John Dewey: Continuum Library of Educational Thought*, London, Continuum International Publishing Group.
- Rawson M., Richter T. (red.) (2011) *Waldorfski program nauczania. Cele i zadania edukacyjne oraz treści nauczania. Wersja angielska*, tłum. M. Świerczek, E. Łyczewska, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Röhner R., Wenke H. (2011) *Pedagogika Planu Daltońskiego*, tłum. E. Zygmunt, Łódź, Wydawnictwo SOR-MAN.
- Schieren, J. (2012) *The Concept of Learning in Waldorf Education*, „Research of Steiner Education”, nr 3(1), s. 63–74.
- Silverman D. (2008) *Interpretacja danych jakościowych*, tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sowińska H. (red.) (2011) *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Steenberg U. (2005) *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu*, tłum. M. Jałowicz, Kielce, Wydawnictwo Jedność HERDER.
- Śliwerski B. (1993) *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (1996) *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2007) *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Śliwerski B. (2008) *Polityka oświatowa jako czynnik erozji tkwiącego w twórcach alternatywnej edukacji pedagogicznego kapitału*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2(8), s. 7–18.
- Śliwerski B., Paluch M. (2021) *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B., Szkudlarek T. (1992) *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Śliwerski B., Śliwerska W. (1991) *Edukacja w wolności*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wiśniewska-Kin M., Rybska E. (2020) *Świat w optyce dziecka. Reprezentacje obiektów przyrodniczych z dziecięcej perspektywy*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.26881/pwe.2021.52.03>.
- Wołoszyn S. (2003) *Oświata i wychowanie w XX wieku w: Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Źródła internetowe

- Tyrawski M. et al. (2020) *Raport o stanie polskiej oświaty*, https://www.mlodalewica.pl/wp-content/uploads/2022/08/Raport_download.pdf (dostęp: 23.08.2023).

O Autorkach

Renata Michalak pracuje na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Główne zainteresowania naukowe to: optymalizacja procesu kształcenia, dydaktyka konstruktivistyczna, alternatywne koncepcje kształcenia, strategie kształcenia aktywizującego, kompetencje poznawcze uczniów, zintegrowana edukacja, adaptacja szkolna, edukacja przyrodnicza, zrównoważony rozwój, *outdoor education* oraz kognitywistyka. Autorka lub współautorka ponad 120 publikacji naukowych. Wygłosiła ponad 90 referatów na konferencjach naukowych i metodycznych o charakterze międzynarodowym i krajowym. Współautorka i realizatorka międzynarodowych projektów.

Marta Kwella – asystent w Katedrze Pedagogiki Wieku Dziecięcego Uniwersytetu Łódzkiego. Główne obszary zainteresowań to: pedagogika Planu Daltona, alternatywne koncepcje kształcenia, idea Porozumienia bez Przemocy. Konsultantka Polskiego Stowarzyszenia Dalton.


Renata Michalak works at the Faculty of Educational Studies at the Adam Mickiewicz University in Poznan. Her main research interests include: optimization of the educational process, constructivist didactics, alternative concepts of education, strategies for activating education, cognitive competence of students, integrated education, school adaptation, natural science education, sustainable development, outdoor education and cognitive science. She has authored or co-authored more than 120 scientific publications. She has presented more than 90 papers at international and national scientific and methodological conferences. Co-author and implementer of international projects.

Marta Kwella is an assistant in the Department of Early Childhood Pedagogy at the University of Lodz. Her main areas of interest are the pedagogy of the Dalton Plan, alternative concepts of education, Nonviolent Communication. Consultant for the Polish Dalton Association.

Cytowanie

- Michalak R., Kwella M. (2023) *Dziecko w kulturze edukacji alternatywnej na przykładzie Planu Daltona*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(17), s. 127–142.



Edyta Gruszczyk-Kolczyńska 

O niebezpieczeństwach korzystania z urządzeń mobilnych w wychowaniu małych dzieci: wyniki badań i wnioski

Abstrakt

W tekście postawiono tezę, iż udostępnianie urządzeń mobilnych jest szczególnie groźne dla małych dzieci, które nie stworzyły w swoich umysłach zarysów reprezentacji trójwymiarowych obiektów oraz trójwymiarowej przestrzeni, w której funkcjonują. Deformacje w zarysach reprezentacji tworzonych w trakcie oglądania obiektów na ekranie tabletu lub smartfonu trudno naprawić w późniejszym czasie, gdyż następne doświadczenia poznawcze jedynie uzupełniają i wzbogacają posiadane już reprezentacje. By to udowodnić, przytoczono ważniejsze ustalenie zawarte w teorii reprezentacji J. S. Brunera, a następnie wyjaśniono, co sprawia, że niemowlaki i małe dzieci zadziwiająco sprawnie posługują się smartfonami i tabletami. Żeby pokazać niekorzystne różnice w reprezentacjach tworzonych przez dzieci z doświadczeń zgromadzonych w świecie realnych obiektów i świecie wirtualnym, przytoczono wyniki własnych badań, które sygnalizują fatalne skutki stosowania przez dorosłych urządzeń mobilnych w procesie wychowywania małych dzieci. Uzasadniono też konieczność podjęcia poważnych badań, których celem ma być ustalenie dalekosiężnych skutków udostępniania tabletów i smartfonów niemowlakom i małym dzieciom. Pomoże to ośwoić wychowawczo i edukacyjnie te wspaniałe urządzenia, a także określić, kiedy i na jak długo można bezpiecznie dla rozwoju umysłowego dziecka udostępnić mu tablet i smartfon.

Słowa kluczowe: dziecko, aktywność cyfrowa, urządzenia mobilne, rozumowanie małych dzieci, reprezentacje poznawcze (enaktywne, ikoniczne, symboliczne).

Artykuł otrzymano: 10.03.2023; akceptacja: 27.09.2023.

On the Dangers of Using Mobile Devices in the Education of Children: Research Results and Conclusions

Abstract

The article argues that early access to mobile devices is especially harmful for children who have not yet created in their minds the outlines of representations of three-dimensional objects and the three-dimensional space in which they function. Deformations in the outlines of the representations created while viewing objects on the screen of a tablet computer or smartphone are difficult to correct later, because subsequent cognitive experiences only supplement and enrich the already existing representations. To prove this, I refer to a more important finding contained in the representation theory of J. S. Bruner, in order to explain what makes infants and toddlers amazingly proficient with smartphones and tablets. In order to show the unfavorable differences in the representations created by small children from the experiences gathered in the world of real objects and the virtual world, I cite the results of my own research. The results of these studies signal the fatal effects of the use of mobile devices by adults in the process of raising young children. I also justify the need to undertake serious research aimed at determining the far-reaching effects of sharing tablets and smartphones with infants and young children. This will help tame these wonderful devices in an educational way, as well as determine when and how long it is safe for the child's mental development to share a tablet and a smartphone.

Keywords: child, digital activity, mobile devices, reasoning of small children, cognitive representations (enactive, iconic and symbolic).

Rozmiary zjawiska udostępniania urządzeń mobilnych niemowlakom i małym dzieciom

W raporcie (Skrzypacz 2015) opublikowanym w połowie drugiej dekady tego wieku przez Fundację Dzieci Niczyje oszacowano, że około 64% polskich dzieci już w połowie pierwszego roku życia otrzymuje do zabawy tablet lub smartfon. Im starsze dzieci, tym więcej rodziców daje im do zabawy takie urządzenia. Co czwarty badany rodzic tak czyni, gdy dziecko ma rok lub dwa lata życia, a ok. 62% rodziców udostępnia te urządzenia trzylatkom i czterolatkom, prawie 84% zaś – pięcioletkom i sześciolatkom. W raporcie tym podkreśla się, że gadżety typu tablet i smartfon osłabiają kontakty z bliskimi oraz rozwój zdolności do budowania więzi społecznych już u małych dzieci.

Dane te zostały potwierdzone nieco później w publikacji *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci* (Bąk 2015). Zamieszczono w niej szczegółowe wyniki badań obejmujących ogólnopolską próbę badawczą rodziców dzieci od 6 miesięcy do 6,5 roku życia. Oprócz potwierdzenia wymienionych w cytowanym raporcie danych liczbowych, w publikacji tej także podkreślono, że urządzenia mobilne udostępniane małym dzieciom osłabiają kontakty z bliskimi oraz rozwój zdolności do budowania więzi społecznych.

Na udostępnianie już małym dzieciom urządzeń typu tablet wskazuje też raport Millward Brown Poland z roku 2015 (Bąk 2015; Gruszczyk-Kolczyńska 2017). Stwierdzono w nim, że ponad 40% dzieci w pierwszym i drugim roku życia dostaje do zabawy tablet lub smartfon. W tej grupie niemal co trzeci maluch ma do dyspozycji jedno z urządzeń mobilnych codziennie lub prawie codziennie. Oszacowano też, że 60% rodziców udostępnia je małym dzieciom po to, aby móc zająć się swoimi sprawami, około 25% – żeby dziecko zjadło posiłek, a pozostali – żeby zasnęło.

W trudnych czasach pandemii opublikowano raport (Rowicka, Bujalski b.d.) z badań zatytułowany *Brzdąc w sieci. Zjawisko korzystania z urządzeń mobilnych przez dzieci w wieku 0–6 lat*. Raport ten został zrealizowany w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej. Badaniami objęto reprezentatywną grupę 2000 rodziców dzieci w wieku 0–6 lat. Ustalono, że w ok. 54% badanych rodziców twierdzi, że daje już półrocznemu dziecku do zabawy tablet lub smartfon. Większość tych dzieci bawi się jednym z takich urządzeń średnio przez ponad godzinę dziennie.

Ponadto ustalono, że wiek dziecka jest skorelowany z korzystaniem z urządzeń mobilnych – im starsze dziecko, tym dłużej z nich korzysta. Nieco ponad 80% badanych rodziców daje dzieciom do zabawy urządzenie mobilne, gdy te się nudzą, płaczą lub marudzą, a także w trakcie posiłków, aby zechciały jeść. Ustalono też, że większość badanych rodziców udostępnia dziecku urządzenia mobilne podczas podróży samochodem (lub innym środkiem transportu) czy pozwala mu bawić się nimi w nagrodę, gdy wykona ich polecenie.

Dodam, że wielokrotnie obserwowałam dorosłych, którzy dawali dziecku tablet lub smartfon, aby udobruchać je (bo marudził), przerwać płacz (bo w taki sposób protestował przeciw czemuś), żeby nie przeszkadzał, bo chcieli zająć się swoimi dorosłymi sprawami itd. Dlatego sześć lat temu omówiłam w artykule (Gruszczyk-Kolczyńska 2017) konsekwencje stosowania urządzeń mobilnych w formie skutecznego środka wychowawczego. Ponieważ problem ten nasila się, zajmuję się nim w tym artykule, ale z innej perspektywy psychologicznej i pedagogicznej.

Stawiam pytanie o to, co skłania rodziców do udostępniania urządzeń mobilnych niemowlakom i małym dzieciom. Zapewne osobiste doświadczenia rodziców: każdego dnia doświadczają, jak kilkoma ruchami palca przywołują na ekran np. laptopa ważne i atrakcyjne informacje. Dochodzą więc do wniosku, że udostępniając małemu dziecku któreś z takich urządzeń, wspomagają jego rozwój umysłowy. Im wcześniej, tym lepiej. Utwierdzają ich w tym reakcje tych dzieci, zafascynowanych kolorowymi obrazkami pojawiającymi się na ekranie, i ostre protesty, gdy odbierają im któreś z tych urządzeń.

Obserwując, jak maluch coraz sprawniej obsługuje takie urządzenia, uważają, że jest to przejaw jego nadzwyczajnych uzdolnień. Chcąc się tym pochwalić, zamieszczają w internecie filmiki o tym, jak ich np. roczne dziecko sprawnie porusza palcami, bawiąc się np. smartfonem. Ponieważ takich filmików jest w internecie coraz więcej, warto wyjaśnić ten fenomen i niebezpieczeństwa udostępniania małym dzieciom urządzeń mobilnych.

Wybrane elementy teorii rozwoju umysłowego, pomocne w wyjaśnianiu sprawności małych dzieci w posługiwaniu się urządzeniami mobilnymi

Urządzenia mobilne typu smartfon lub tablet są sterowane dotykiem i ruchem palców pod kontrolą wzroku. Uznałam więc, że teoria reprezentacji J. S. Brunera (Bruner 1978: 521–550) pomoże wyjaśnić, dlaczego już małe dzieci z zadziwiającą łatwością posługują tymi urządzeniami i co z tego wynika dla ich rozwoju psychoruchowego.

Zacząć trzeba od stwierdzenia, że reprezentacje są schematami umysłowymi kształtującymi się przez całe życie. Służą do poznawania siebie i własnych możliwości sprawczych, do rozumienia otoczenia i wszystkiego, co się w nim znajduje. Pierwsze tworzone przez dziecko reprezentacje wywodzą się z uwewnętrznianych doświadczeń ruchowych, dotykowych i czuciowych. Bruner nazwał je reprezentacjami enaktywnymi, podkreślając, że są tworzone i doskonalone przez całe życie, poczynając od pierwszych dni i tygodni życia dziecka (Bruner 1978: 548).

Uwewnętrznianie takich i podobnych doświadczeń jest też nazywane interioryzacją. W omawianej teorii polega to – najkrócej mówiąc – na przenoszeniu doświadczeń (dotykowych i ruchowych oraz wzrokowych i społecznych) z planu zewnętrznego na plan wewnętrzny (umysłowy), poprzez wydobywanie ich sensu i przekształcenie ich na czynności umysłowe (Gruszczyk-Kolczyńska 2013: 71-85).

O tym, że tworzenie tych reprezentacji jest przejawem swoistego przymusu rozwojowego już w pierwszych tygodniach życia dziecka, można się przekonać, obserwując niemowlę, gdy styka się np. z butelką ze smoczkiem. W skupieniu dotyka ją palcami, obejmuje dłonią, macha, poruszając rękami, zbliża do ust, obejmuje wargami smoczek i ssie. Istotne jest to, że w dotykowym, czuciowym i ruchowym poznawaniu tego i innych obiektów – a więc w tworzeniu pierwszych reprezentacji enaktywnych – nie uczestniczy jeszcze percepcja wzrokowa. Mimo to niemowlak potrafi rozpoznać tak poznawany obiekt, gdy się ponownie z nim zetknie, dotykając go.

Kiedy maluch potrafi już dłużej skupić wzrok na konkretnym obiekcie, wyciąga do niego ręce, chcąc lepiej poznać to, co go zainteresowało. Dorośli – wiedząc o tym – wieszają małym dzieciom nad łóżeczkiem różne zabawki. Potem obserwują, jak dziecko z ożywieniem przygląda się np. kolorowej piłeczce i wyciąga do niej ręce. Z takich wizualnych doświadczeń towarzyszących aktywności ruchowej dziecięcy umysł tworzy reprezentacje ikoniczne (Bruner 1978: 548).

Teraz małe dziecko ma już dwie możliwości poznawania siebie, swojego otoczenia i znajdujących się tam obiektów – reprezentację enaktywną oraz ikoniczną. Może się nimi posługiwać oddzielnie: przyglądając się obiektom (gdy są poza zasięgiem rąk) lub poznając ich cechy dotykiem i manipulowaniem. Częściej jednak dziecko poznaje obiekty w swoim otoczeniu, angażując łącznie reprezentację ikoniczną i enaktywną. Wówczas ustala cechy poznawanego obiektu ruchowo i dotykowo pod kontrolą wzroku. Korzystając z takich możliwości, dziecko poznaje też trójwymiarową przestrzeń oraz znajdujące się w niej obiekty. Złożoność tego procesu opisuje także F. Affolter (1997).

Wyjaśnić tu trzeba ważną cechę koordynowania reprezentacji enaktywnej (dotykowej i ruchowej) oraz ikonicznej (wzrokowej). Otóż budowa oka i specyfika widzenia sprawiają, że rejestrowane na siatkówce obiekty nie mają... trzeciego wymiaru. Dopiero łączenie i koordynowanie doświadczeń pochodzących z percepcji wzrokowej oraz doświadczeń wywodzących się ze zmysłu dotyku i ruchu sprawia, że dziecko tworzy w swoim umyśle reprezentację trójwymiarowych obiektów znajdujących się jego otoczeniu.

Na przykład – zarejestrowany na siatkówce obraz oglądanego kubeczka jest pomniejszony, odwrócony i... płaski. W takiej formie doznania wzrokowe są przekazywane – w ustalony sposób – do odpowiedniego pola sensorycznego w centralnym układzie nerwowym. Tam są kojarzone z doświadczeniami manipulacyjnymi – dotykaniem, obmacywaniem kubeczka itd. Efektem jest tworząca się w umyśle dziecka trójwymiarowa reprezentacja kubeczka, na początku uproszczona, ale w miarę gromadzenia nowych doświadczeń posługiwania się kubkiem staje się coraz pełniejsza.

Inny przykład: nad łóżeczkiem malutkiego dziecka powieszono czerwoną piłeczkę, ale ono widzi ją jako czerwoną plamę. Wyciągając ręce w jej stronę – poprzez doświadczenie ruchu – określa miejsce czerwonej plamy w swoim otoczeniu (jest tam i mogę ją dotknąć). Dotykając palcami i obejmując dłonią czerwoną piłeczkę, ustala, że „to czerwone” jest bryłą, a nie czymś płaskim. Doświadcza też, że poruszając ręką, może wprawić piłkę w ruch i obserwować efekt tej czynności. Okazuje też radość z poczucia sprawstwa, gdy uda się powtórzyć te czynności: wyciągnąć rękę tak, aby móc piłeczkę dotykać i wprawiać w ruch.

J. S. Bruner (1978: 548–549) ustalił też, że w miarę rozwijania się zdolności do niewerbalnego i werbalnego porozumiewania się z innymi osobami małe dziecko stopniowo tworzy reprezentacje symboliczne. Natomiast z ustaleń badawczych S. Szumana (1985: 183–204) wynika, że taką działalność umysłową można dostrzec u maluchów około ósmego miesiąca życia, gdy gestem wskazywania pokazują dorosłemu obiekt, który wzbudził ich zainteresowanie. Są niestrudzone we wskazywaniu tego obiektu do momentu, gdy dorosły spojrzy w tę stronę i nazwie go. Nie o nazwę tu jednak chodzi, bo dziecko jej jeszcze nie powtórzy, ale o osłuchanie się z nią. Dzięki temu może rozpoznać obiekt – gdy się ponownie z nim zetknie lub usłyszyny jego nazwę – i zakomunikować to dorosłemu, w niewerbalny jeszcze sposób.

Istotne jest tu porozumiewanie się – dziecko wskazuje interesujący je obiekt, a wypowiedziane przez dorosłego słowo oznacza, że skupili uwagę na tym samym obiekcie. Szuman podkreśla szczególną rolę opisanej sekwencji aktywności porozumiewania się i w rozwoju mowy, wszak spostrzegane obiekty są kojarzone przez dziecko z nazwami, chociaż minie wiele miesięcy nim będzie mogło ich używać.

Teraz małe dziecko posiada już trzy sposoby poznawania siebie, swoich aktywności i otoczenia – reprezentację enaktywną, ikonyczną i symboliczną. Może nie tylko rozpoznawać znane obiekty i poznawać nowe, poruszać się sensownie w otoczeniu, lecz także niewerbalnie porozumiewać się z innymi odnośnie do tego, czego doświadcza i co właśnie ustaliło. Przez następne lata i w miarę gromadzenia opisanych doświadczeń dziecko doskonali posiadane już reprezentacje i two-

rzy nowe, korzystając z poprzednich, i coraz precyzyjniej porozumiewa się z innymi o tym, co już wie i rozumie.

Po tych ustaleniach możemy wrócić do wiodących celów tego artykułu – do wyjaśnienia, dlaczego maluchy sprawnie posługują się urządzeniami mobilnymi oraz jakie konsekwencje dla ich rozwoju umysłowego wynikają z coraz dłużej trwających zabaw z tymi urządzeniami.

Co sprawia, że malutkie dzieci sprawnie posługują się tabletem i smartfonem?

Z ustaleń zawartych w teorii reprezentacji J. S Brunera wynika także, że od pierwszych miesięcy życia małe dzieci (tworząc reprezentacje enaktywne, ikoniczne i ikoniczno-enaktywne) dążą do dotykania, obmacywania pod kontrolą wzroku dosłownie wszystkiego, co znajduje się w zasięgu ich rąk i oczu.

Gdy w zasięgu wzroku pojawia się interesujący je obiekt, po wielokroć wyciągają ręce, aby go dosięgnąć. Jeśli to się uda, okazują radość i ze skupieniem obmacują obiekt placami, obejmują je dłońią i przyciągają go np. do ust, aby sprawdzić, czy nadaje się do jedzenia.

Bogactwo takich doświadczeń wzrasta, gdy maluchy zaczynają raczkować: obejmują wówczas wzrokiem obiekty znajdujące się w ich otoczeniu. Mogą zbliżyć się do nich, poznać je dotykiem pod kontrolą wzroku. Tworzą wówczas trójwymiarową reprezentację przestrzeni, w której funkcjonują aby ustalić najważniejsze relacje – ja i wszystko, co znajduje się wokół mnie. Jednocześnie – w sposób niewerbalny – porozumiewają się z dorosłymi, demonstrując radość z własnych możliwości poznawczych i sprawczych.

Jeżeli maluch dostanie do rąk tablet lub smartfon – zachowuje się podobnie. Intensywnie dotyka i obmacuje takie urządzenie, podobnie jak podaną mu grzechotkę, jabłko, klocek itp. Dotykanie i przesuwanie palców wywołuje na ekranie tych urządzeń zmiany w kształcie i kolorze spostrzeganego obrazu. Wizualna atrakcyjność tych zmian sprawia, że maluch po wielokroć dotyka i obmacuje urządzenie, nabierając w tym wprawę.

Dorośli są skłonni interpretować takie zachowania jako przejaw wcześnie manifestujących się uzdolnień poznawczych i wykonawczych swoich dzieci. Umyka im to, że urządzenia te reagują na dotyk, na przesunięcie palcem. Że głównym sposobem poznawania obiektów w pierwszym roku życia dziecka jest właśnie dotyk i omacywanie wszystkiego pod kontrolą wzroku – a więc także ekranu tabletu i smartfonu. Że w podobny sposób zachowuje się każdy maluch, gdy dostanie do rąk przedmiot. Chce go bowiem rozpoznać – dysponując posiadaną reprezentacją – lub poznać go dotykiem oraz wzrokiem, tworząc nową reprezentację.

Przebieg tego złożonego procesu przedstawię, omawiając eksperymentalnie aranżowaną zabawę Bartka (ma 1 rok i 3 miesiące) z piłeczką, w trakcie konstruowania reprezentacji „piłeczki” oraz reprezentacji trójwymiarowej przestrzeni, w której zabawa jest realizowana:

- Tata podaje dziecku niebieską piłeczkę i mówi: „Piłeczka”. Bartek bierze ją, widzi kolor piłeczki (niebieskie kółko) i obejmuje ją dłonią (doświadcza okrągłości i lekkości). Miętosi piłeczkę w dłoni (jest miękka i sprężysta). Podnosi piłeczkę do ust z zamiarem ugryzienia jej (jeszcze nie wie, do czego służy). W trakcie takiego ustalania cech piłeczki zaczyna tworzyć jej umysłową reprezentację i kojarzy ją z usłyszonym słowem „piłeczka”.
- Tata pokazuje swoje usta i piłeczkę, ze śmiechem stwierdza: „Nie”. Widząc zdziwienie w oczach Bartka, mówi: „Rzuć piłeczkę”. Obejmuje dłonią piłeczkę, demonstruje ruch rzucania i stwierdza: „Baw się piłeczką”.
- Bartek naśladuje ruch taty – chwyta piłeczkę i doświadcza ruchu rzucania. Obserwuje, jak piłeczka, skacząc, oddala się, i słyszy dźwięk odbicia się jej od podłogi oraz zauważa zwiększającą się odległość piłeczki od siebie.
- Idzie w kierunku piłeczki i z każdym krokiem odczuwa zmieniającą się odległość: jest daleko, bliżej, bliźniutko. Widzi ją na tle podłogi (niebieska na ciemnym tle), przy swoich stopach. Schyla się, zabiera piłeczkę (doświadcza zdejmowania jej z podłogi) i doświadcza, że nadal jest niebieska, okrągła, lekka i sprężysta.

Obejmuje dłonią piłeczkę, prostuje się i ponownie rzuca piłeczkę przed siebie, słyszy znany już dźwięk i widzi, jak piłeczka skacze i oddala się tak, jak poprzednio. Okazuje radość ze swojego sprawstwa – udało się powtórzyć efekt rzucania. Jednocześnie tworzy reprezentację „zabawa z piłeczką”. W ten sposób dziecko nie tylko tworzy nowe reprezentacje, lecz także wzbogaca już posiadane reprezentacje dotyczące poruszania się w przestrzeni oraz możliwości panowania nad przedmiotami. Im więcej reprezentacji w opisanych sposób dziecko skonstruuje, tym lepiej z nich korzysta i większymi możliwościami umysłowymi dysponuje.

Różnice w tworzeniu reprezentacji poznawania obiektów w rzeczywistości i na ekranie tabletu lub smartfonu. Wyniki badań oraz ich interpretacja

Dążąc do wyjaśnienia tej kwestii, przeprowadziłam serię 10 eksperymentów diagnostycznych nawiązujących do metod badawczych J. Piageta i B. Inhelder (1967). W eksperymentach tych małe dzieci tworzyły reprezentację poznawanych obiektów w świecie realnym i wirtualnym. Ponieważ we wszystkich eksperymentach diagnostycznych zarejestrowałam podobne różnice i podobieństwa w doświadczeniach gromadzonych przez dzieci, w tej części artykułu przedstawiam następane trzy z nich. Uznałam bowiem, że jest to wystarczające do uświadomienia Czytelnikom tego, jak małe dzieci tworzą reprezentacje i jaki zamęt wprowadzają urządzenia mobilne (typu smartfon i tablet) w tworzeniu reprezentacji ikonicznych, enaktywnych i symbolicznych. Są to trzy pary eksperymentów diagnostycznych nazwanych:

- Dziecko – realny piasek i to samo dziecko – piasek na tablecie,
- Dziecko – realne jabłko i to samo dziecko – jabłko na tablecie,
- Dziecko – realny pajacyk (zabawka) i to samo dziecko – pajacyk na tablecie.

Następnie – w ramach interpretacji wyników badań – przedstawię piątą parę eksperymentów diagnostycznych, nazwaną „Dziecko – realny kotek i to samo dziecko – kotek na tablecie”. Porównując doświadczenia gromadzone przez dzieci w tych parach eksperymentalnie aranżowanych sytuacjach, nie trudno dostrzec różnice w tworzeniu reprezentacji w kontakcie z realnymi obiektami i obiektami przedstawionymi na ekranie smartfonu.

Dziecko – realny piesek i to samo dziecko – piesek na tablecie

W pierwszej aranżowanej sytuacji do malucha o imieniu Piotruś (ma półtora roku) podszedł mały piesek. Mama mówi: „Piesek. Hau-hau”. Piotruś nieśmiało dotyka zwierzaka – ponieważ nic złego się nie dzieje (piesek „wie”, jak trzeba zachować się w kontakcie z dziećmi) – energicznie obmacuje psią głowę i leciutko ciągnie za uszy. Przesuwa dłoń po grzbiecie, doznaje miłej miękkości futerka, stara się chwycić merdający ogon itd. Powtarza za mamą: „Hau-hau”.

W drugiej aranżowanej sytuacji Piotruś siedzi na kolanach mamy. Bierze podany mu tablet. Mama pokazuje mu pieska na ekranie i mówi „Piesek. Hau-hau”. Chłopczyk rejestruje wzrokiem obraz pieska, ale dotykiem doświadcza śliskiego i płaskiego ekranu. Zdziwiony tym, silniej dotyka palcem sylwetki pieska na ekranie. Ponieważ nieco przesunął palec, sylwetka pieska przesunęła się. Patrzy z zainteresowaniem na efekt takiej zmiany i ponownie naciska sylwetkę pieska – chce wywołać podobny skutek wykonanej czynności.

Powtarza na mamą „Hau-hau”, a jego umysł łączy doświadczenia wzrokowe (sylwetka pieska na ekranie), dotykowe (śliskie i płaskie) oraz ruchowe (przesunięcie palca), powodujące zmianę położenia sylwetki zwierzaka. Z korelacji tych doświadczeń – po ich uwewnętrznieniu – tworzy zarys reprezentacji „piesek”, diametralnie różnej od reprezentacji opisanej w pierwszej sytuacji.

Dziecko – realne jabłko i to samo dziecko – jabłko na tablecie

Pierwsza aranżowana sytuacja: Zosia (rok i 3 miesiące) siedzi w kojcu, tata podaje jej jabłko, mówiąc: „Jabłko”. Dziecko ogląda je (widzi kolor i obrys kształtu jabłka), obejmuje dłońią i palcami (doświadcza krągłości), stuka jabłkiem o drabinki kojca (słyszy dźwięk), wacha i próbuje je ugryźć (doświadcza zapachu i twardości skórki jabłka). Zaspokoilo ciekawość i... wyrzuca jabłko z kojca. Patrzy, jak spada, słyszy i widzi, jak turla się po podłodze. Z syntezy tych różnorodnych doświadczeń dziecięcy umysł tworzy zarys reprezentacji „jabłko”.

W drugiej aranżowanej sytuacji: tata sadza Zosię na kolanach i podaje jej tablet, pokazuje ekran, na którym przedstawione jest dorodne jabłko, mówi: „Jabłko”. Dziewczynka rejestruje wzrokiem obraz jabłka (kolor i zarys kształtu), jednocześnie dotykiem doświadcza śliskiego i płaskiego ekranu. Wacha i próbuje ugryźć tablet

(doświadcza twardości tworzywa). Zdziwiona i nieco zła, silnie dotyka palcem sylwetki jabłka, przesuując ją na ekranie. Nie zauważa efektu tej czynności, gdyż ze złością odrzuca tablet. Widzi, jak zdenerwowany tata łapie to urządzenie. Doświadczenia te uwewnętrzniają się i tworzą w umyśle dziecka inną – różniącą się od opisanej w pierwszej sytuacji – reprezentację „jabłko”.

Dziecko – realny pajacyk (zabawka) i to samo dziecko – pajacyk na tablecie

Pierwsza aranżowana sytuacja: mała Marta (półtora roku) siedzi na dywanie, mama podaje jej zabawkę – pajacyka i mówi: „Pajacyk”. Dziewczynka bierze do ręki zabawkę, przygląda się jej przez chwilę (widzi kształt i kolory pajacyka), dotyka palcami i obmacuje głowę, tułów oraz jego ręce i nogi. Gładzi ubranko zabawki, a potem, szarpiąc, usiłuje oddzielić je od pajacyka. Mama mówi „Nie” i wyciąga pajacyka rąk Marty. Pokazuje jej, że zabawka ma ruchome ręce i nogi. Dziewczynka przygląda się, bierze pajacyka i naśladuje czynności mamy. Śmieje się, gdy udaje się jej poruszać rękami i nogami pajacyka. Mama stwierdza: „Tak. Baw się pajacykiem”.

Z syntezy tych doświadczeń dziecięcy umysł tworzy zarys reprezentacji „pajacyk” i możliwości manipulowania tą zabawką.

W drugiej aranżowanej sytuacji mama podaje małej Marcie tablet i pokazuje pajacyka przedstawionego na ekranie i mówi: „Pajacyk”. Dziewczynka spogląda na ekran, widzi zabawkę i z uśmiechem bierze tablet z rąk mamy. Patrzy na obrazek z pajacykiem. Dotyka rąk zabawki, chce je poruszyć – ale nic się nie dzieje. Energicznie dotyka nóg pajacyka, następuje zmiana – sylwetka pajacyka przesuwa się. Zafascynowana, energicznie przesuwa paluszki po ekranie. Widząc kolejne zmiany, przestaje interesować się pajacykiem. Skupia się na zmianach wywołanych czynnością przesuwania palcami po ekranie. Potem ostro protestuje, gdy mama usiłuje zabrać jej tablet.

Interpretacja

Porównując aktywności dzieci w opisanych eksperymentach diagnostycznych, łatwo dostrzec, że nabywają inne doświadczenia, gdy gromadzą i uwewnętrzniają, poznając realne obiekty w naturalnym otoczeniu, a inne, gdy poznają obiekty przedstawione na ekranach tabletów i smartfonów. Z doświadczeń tych dziecięce umysły tworzą znacznie różniące się reprezentacje tych samych obiektów:

- Manipulując realnymi obiektami, dzieci dotykiem i ruchem pod kontrolą wzroku określają ich cechy (realny kształt obiektu, jego fakturę, zapach itd.) i tworzą trójwymiarową reprezentację realnych obiektów, kojarząc je z usłyszanymi nazwami. Ponieważ reprezentacje te obejmują najważniejsze cechy poznawanych obiektów, rozpoznają je, gdy się z nimi ponownie zetkną.

- W trakcie poznawania obrazów obiektów przedstawianych na ekranie tabletu lub smartfonów dominujące są doświadczenia wzrokowe. Natomiast dotykowe doznania są nieadekwatne do tego, co dziecko ogląda: odczucie chłodnego i śliskiego ekranu. Ponadto doświadczenia ruchowe dotyczą zmian na ekranie, a nie cech poznawanych obiektów. Na dodatek sylwetka obiektu – np. pieska, jabłka, piłki – przedstawianego na ekranie odbiega nieraz znacznie od realistycznego zwierzaka. Oznacza to, że doświadczenia wzrokowe gromadzone w trakcie oglądania obiektu przedstawionego na tablecie różnią się z wyglądem realnego obiektu.

Problem w tym, że jeszcze nie wiemy, jak dziecięcy umysł poradzi sobie z koordynacją wielu sprzecznych doświadczeń zgromadzonych:

- w wymiarze świata realnego,
- w wymiarze wirtualnym, kreowanym przez urządzenie mobilne.

To, co już budzi już teraz uzasadnioną obawę, to częstotliwość i zwiększający się zakres ram czasowych udostępniania dzieciom do zabawy urządzeń mobilnych. Z przytoczonych danych zawartych w cytowanych raportach wynika, że urządzenia te są udostępniane już półrocznym dzieciom i znacząco rośnie liczba dzieci, które mają do dyspozycji tablet lub smartfon w kolejnych latach życia przez coraz dłuższy czas.

Z danych tych wynika także, że niepokojąco wcześniej w życiu maluchów zmieniają się proporcje doświadczeń poznawczych gromadzonych w świecie realnym i w świecie wirtualnym. A przecież opisane wcześniej eksperymenty diagnostyczne pokazują, że doświadczenia poznawcze gromadzone w trakcie poznawania obiektów na ekranie np. tabletu są znacznie uboższe i w wielu zakresach nieadekwatne do poznawanych obiektów w świecie realnym.

Owe zmieniające się proporcje i jakość gromadzonych i uwewnętrznianych doświadczeń pochodzących wprowadzają – moim zdaniem – zamęt w kształtowaniu reprezentacji w umysłach dzieci. Rozmiary tego zamętu przedstawi na przykładzie kolejnej – piątej – aranżowanej sytuacji, w której Marcin (rok i 5 miesięcy) gromadzi doświadczenia przydatne do tworzenia reprezentacji „kotek” w warunkach realnych – z uwzględnieniem trójwymiarowej przestrzeni – a potem korzystając z tabletu, a więc w świecie wirtualnym, w którym dominują dwa wymiary.

W wymiarze realnym do chłopca podchodzi kot i łąsi się. Marcin słyszy przyjazne mruczenie zwierzęcia i przygląda się jemu. Zachęcony przez mamę, głaszcze kota i doświadcza miękkości futerka, ruchem ręki ustala kształt głowy z pyszczkiem i uszkami. Dotyka łapek kota i czuje wysuwające się pazurki. Doświadczenia wzrokowe, dotykowe i czuciowe oraz ruchowe dopełniają się, tworząc w umyśle trójwymiarowy zarys reprezentacji realnego kota. Jeszcze ubogiej, lecz uzupełnianej w trakcie następnych kontaktów z tym zwierzakiem. Jednocześnie wzbogaca się reprezentacja otaczającej przestrzeni – wszak kot podchodzi do dziecka i odchodzi od niego. A więc i dziecko, i zwierzę poruszają się we wspólnej przestrzeni.

Oglądając kota na tablecie – rzeczywistość wirtualna – chłopiec widzi kolorową sylwetkę kota i doświadcza dotykiem znanej już powierzchni chłodnego i śliskiego ekranu. Nieadekwatne doznania dotykowe są kojarzone z obrazem sylwetki

kota (niezbyt podobnej do realnego zwierzęcia) i poczuciem sprawstwa: jeżeli chce, mogę, przesuając palcem, zmienić miejsce zwierzątko na ekranie tabletu. Sprawstwo to dotyczy tylko ekranu urządzenia, a więc dwuwymiarowej przestrzeni.

Z doświadczeń oglądania sylwetki kota na ekranie tabletu w umyśle Marcina tworzy się wprawdzie reprezentacja kota, ale jest ona zdecydowanie różna od tej, którą tworzył w wyniku doświadczeń dotykowych, wizualnych i słuchowych zgromadzonych w trakcie realnego kontaktu z żywym kotem we wspólnej, trójwymiarowej przestrzeni.

W aranżowanych sytuacjach dzieci miały warunki uzupełniania i koordynowania reprezentacji tworzonych w świecie realnym i wirtualnym. A przecież bywa tak, że dziecko nie może uzupełniać i wzbogacać reprezentacji tworzonych w trakcie oglądania obiektów przedstawionych na ekranach urządzeń mobilnych. Gdyż ani wcześniej, ani później nie ma okazji poznawać dotykiem, czuciem ruchem pod kontrolą wzroku realnego, trójwymiarowego obiektu podobnego do tego, który oglądało na ekranie np. tabletu. Tak bywa, gdy np. rodzice nie pozwalają dziecku nawet zbliżyć się do żywego zwierzęcia.

Szczególnie szkodliwe są zwiększające się ramy czasowe, w których już małe dzieci bawią się tabletem lub smartfonem. Z danych zawartych w raportach przedstawionych na początku tego artykułu wynika, że wielu rodziców pozwala małym dzieciom coraz dłużej bawić się takimi urządzeniami. A to oznacza, że ich dzieci niepokojąco długo tworzą reprezentacje umysłowe różniące się od reprezentacji obiektów poznawanych w trójwymiarowym otoczeniu.

Jeżeli maluch przez godzinę i więcej dziennie siedzi wpatrzony w ekran np. tabletu, ma przecież zdecydowanie mniej czasu na zabawy ruchowe (typu wspinanie się po wielokroć na przedmioty, pokonywanie przeszkód w trakcie biegania od jednego obiektu do drugiego, rzucanie piłeczką), na wielokrotne budowanie prostych wież z klocków, na wkładanie mniejszych przedmiotów w większe itp.

To przekłada się – dodatkowo – na realne kłopoty w rozwijaniu sprawności ruchowych i manipulacyjnych oraz opisane deformacje w tworzonych reprezentacji. Na tym nie koniec, gdyż czas przeznaczony na zabawy z tabletem ogranicza także dzieciom – w istotny sposób – czas, w którym tworzą reprezentacje symboliczne. Oglądaniu obiektów na ekranie np. tabletu przez dziecko rzadko lub wcale nie towarzyszą dorośli. Wszak dają dzieciom do zabawy urządzenia tego typu po to, aby móc się zajmować się własnymi sprawami. Oznacza to, że dziecko w mniejszym stopniu rozwija rozwojowo ważną potrzebę porozumiewania się z innymi odnośnie do tego, co poznaje.

Przekonania dorosłych o nadzwyczajnych uzdolnieniach dzieci sprawnie posługujących się np. tabletem powodują jeszcze inne wymiary zamętu w rozwoju umysłowym dzieci.

Przykładem jest następująca sytuacja: dziadek, wybierając się w odwiedzinach do wnuczki – miała trochę ponad dwa lata – kupił jej pięknie ilustrowaną książeczkę o łaciatym piesku. Wręczył ją wnuczce i chciał razem z nią oglądać obrazki i rozmawiać o piesku przedstawionym na nich. Dziecko usiadło, otworzyło książeczkę i...

przesuwało paluszkiem po obrazku tak, jak to wielokrotnie czyniło, bawiąc się tabletem. Ponieważ energiczne przesuwanie palca nie przynosiło oczekiwanych skutków, cisnęło książeczkę w kąt i zawiedzione zaczęło płakać. Po tych doświadczeniach już nie chciała zajmować książeczką.

Wnioski z badań: niektóre niebezpieczeństwa wychowawcze i poznawcze w korzystaniu przez małe i starsze dzieci z urządzeń mobilnych

Zasygnalizowane wymiary zamętu poznawczego są szczególnie groźne u małych dzieci, które jeszcze nie stworzyły w swoim umyśle w miarę kompletnych zarysów reprezentacji trójwymiarowych obiektów z najbliższego otoczenia oraz przestrzeni, w jakiej poruszają się i funkcjonują.

Wydłużający się czas zabaw z urządzeniami mobilnymi wywołuje zmiany w przebiegu rozwoju umysłowego i społecznego dziecka, które zapewne trudno będzie naprawić w późniejszym czasie. Wszak nowo gromadzone doświadczenia poznawcze i społecznie (chodzi o porozumiewanie się) jedynie uzupełniają i wzbogacają zarysy wcześniej kształtowanych reprezentacji.

Niebezpieczeństwo tworzenia zbyt ubogich i zdeformowanych reprezentacji umysłowych byłoby zapewne mniejsze, gdyby małe i nieco starsze dzieci tylko czasami przenosiły się do świata kreowanego przez tablety i smartfony. Wówczas dominowałyby w ich umysłach reprezentacje budowane z doświadczeń gromadzonych w realnym, trójwymiarowym świecie, a doświadczenia pochodzące z zabaw z tabletem i smartfonem stanowiłyby tylko ich uzupełnienie. Ale tak nie jest, w ostatnich latach wzrasta liczba rodziców, którzy stosują te urządzenia jako skuteczny środek wychowawczy w trudnych sytuacjach. Powodem jest zasygnalizowana już wcześniej bezradność wychowawcza rodziców, zmęczenie pracą zawodową oraz mylne przekonanie, że zabawy z tabletem lub smartfonem korzystnie wpływają na rozwój umysłowy maluchów i rozwijają ich zdolności intelektualne.

Niestety, starsze dzieci częściej od maluchów korzystają z tabletów lub smartfonów. Z wcześniej przytoczonych raportów wynika, że korzystających z tych urządzeń liczbę 4–6-latków oszacowano na 75%, a 7–10 latków – na 92%. Jakie niebezpieczeństwa się z tym wiążą, sygnalizują następujące obserwacje.

Tomek, pięciolatek, siedział bez ruchu przy stoliku przez prawie 2 godziny (!), zajmując się tabletem. Gdy podeszłam, pokazywał mi możliwości tkwiące w swoich palcach: jednym ruchem przesunął obrazy, powiększał ich fragmenty, dowolnie je deformował itd. Z dumą oświadczył: „Widzisz, mogę wszystko!”. Nie bacząc na to, że moc sprawczą doświadczaną w zabawie z tabletem przeniósł na złożoność świata realnego.

Obserwowałam też przedszkolaka, jak... piekł wirtualne ciasteczka. Przesuwał palcem po ekranie tabletu wirtualne torebki z produktami. Na niby „wysypywał” ich zawartość do wirtualnej miski, a potem „mieszał je”, przesuwając palec po ekranie

tabletu. Na koniec dotknął ikonki (!) i na ekranie ukazywały się upieczone ciasteczka. Mogło wydawać się to zabawne, ale zapowiada trudną do przewidzenia pułapkę poznawczą i wychowawczą.

Jeżeli dziecko przez kilka godzin dziennie doświadcza swoich nadzwyczajnych możliwości sprawczych, przesuając opuszki palców po ekranie tabletu i dotykając ikonki, zapewne nie zechce mozolić się w trakcie zabaw, przy wykonywaniu trudniejszych czynności w realnym świecie.

Już teraz jest sporo dzieci woli czynić „cuda”, przesuając palcami po ekranie tabletu, niż doznawać poczucia sprawstwa przez np. mozolne konstruowanie budowli z klocków. Coraz mniej interesuje ich też przedstawianie swoich przemyśleń w rysunkach oraz czytanie historyjek i oglądanie obrazków w książeczkach. Nudzą się także w trakcie słuchania czytanych przez dorosłych opowiadań lub baśni, bo nie potrafią dłużej skupić się w sytuacjach, gdy nie patrzą na migocący ekran. Strach pomyśleć, w jakim kierunku „tabletowe dzieci” będą rozwijać swoje umysły i co z tego wyniknie.

Apel o działania naprawcze w sprawie urządzeń mobilnych stosowanych powszechnie w wychowaniu i edukacji dzieci

Bez większego trudu dotarłam do raportów zawierających zatrważające dane o udostępnianiu niemowlakom i małym dzieciom tabletów oraz smartfonów. Dane te uzupełnione są informacjami:

- o stosowaniu urządzeń mobilnych jako skutecznego środka wychowawczego przy wyciszaniu dziecięcego marudzenia, płaczu, ataków złości itd.;
- o używaniu tych urządzeń w charakterze nagrody, aby zachęcić dzieci do wykonania poleceń i podporządkowania się woli dorosłych.

Do tego dochodzą kolorowe reklamy, których celem jest przekonanie dorosłych, że tablet lub smartfon to najlepsze zabawki dla dzieci i skuteczny środek wychowawczy. Trudno natomiast znaleźć artykuł o tym, jaką szkodę wyrządza dzieciom zbyt wczesne i zbyt intensywne gromadzenie doświadczeń w świecie wirtualnym przy jednoczesnym zmniejszaniu czasu i okazji do gromadzenia doświadczeń w realnym świecie.

To, co przedstawiam w tym artykule, stanowi zaledwie wynik wstępnego rozeznania w obszarze problemów wynikających z nasilającej się obecności urządzeń mobilnych w wychowaniu małych dzieci. Ustalenia zawarte w opisanych badaniach naukowych sygnalizują groźny i nasilający się zamęt w tworzeniu reprezentacji umysłowych u małych dzieci i w poznawaniu trójwymiarowych obiektów w przestrzeni, w której funkcjonują. Rozmiary tego zamętu mogą spowodować zaburzenia w ich rozwoju umysłowym, wyrządzając im niepowetowaną krzywdę, której nie będzie można naprawić w następnych okresach życia.

Potrzebne są więc poważne badania naukowe podłużne i porównawcze, których celem ma być ustalenie dalekosiężnych skutków udostępniania tabletów i smartfonów niemowlakom, a potem małym dzieciom oraz młodszym i starszym

przedszkolakom. Wyniki takich badań pomogą zapewne określić, kiedy i jak długo można bezpiecznie – dla rozwoju umysłowego – udostępnić małym i starszym dzieciom urządzenia mobilne, a także w jaki sposób kierować procesami poznawczymi w trakcie zabaw z tabletem i smartfonem, aby uniknąć opisanego zamętu w tworzeniu reprezentacji. Pozwolą też oswoić wychowawczo i edukacyjnie te wspa- niałe urządzenia.

Nie chodzi przecież o wyeliminowanie tych urządzeń w wychowaniu małych dzie- ci, przedszkolaków oraz młodszych i starszych uczniów. Lecz o ustalenie korzystnych dla ich rozwoju reguł w trakcie udostępniania im tych urządzeń do zabawy, wszak te i inne jeszcze zabawy traktowane są jako intensywny proces uczenia się.

Nim tak się stanie, apeluję do dorosłych – jeszcze raz przeczytajcie ustalenia dotyczące natury konstruowania przez dzieci reprezentacji umysłowych. Być może wstrzymacie się od udostępniania niemowlakom i małym dzieciom urządzeń mobil- nych lub chociaż zmniejszycie ramy czasowe takich zabaw. Pomoże to także w mą- dрым wspomaganium rozwoju umysłowego dzieci oraz w zwyczajnym i dobrym ich wychowywaniu.

Bibliografia

- Affolter F. (1997) *Spostrzeganie, rzeczywistość, język*, tłum. T. Duliński, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bąk A. (2015) *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*, Warszawa, Fundacja Dzieci Niczyje.
- Bruner J. S. (1978) *Poza dostarczone informacje: studia z psychologii poznania*, tłum. B. Mroziak, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2013) *Zgubne skutki zezwalania dzieciom na oglądanie ponad miarę telewizji, korzystania z komputerów i tabletów*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, nr 2(20), s. 7–26.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2017) *Tabletowe dzieci. Ile zła wyrządza małym dzieciom tablet reklamowany jako najlepsza zabawka dla twojego dziecka. Ku rozwadze dorosłym, którzy temu ulegają*, „Szkoła Specjalna”, nr 5(291), s. 325–334.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2015) *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczycieli starszych przedszkolaków*, Kraków, Wydawnictwo CEBP.
- Piaget J., Inhelder B. (1967) *Operacje umysłowe i ich rozwój w: Inteligencja*, P. Oleron, J. Piaget, B. Inhelder, P. Grèco (red.), tłum. M. Przetacznikowa, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 143–201.
- Szuman S. (1985) *Badania nad rozwojem i znaczeniem gestu wskazywania i ruchu rzucania za siebie oraz wykrzykników wskazujących i wyrazów stwierdzających nieobecność dziecka w: S. Szuman, Dzieła wybrane, t. 1, wybór i opracowanie M. Przetacznikowa i G. Makiełto- Jarża, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 183–203.*
- Zdziarski M. (2015) *Telewizor a dziecięca inteligencja. Rozmowa z prof. dr hab. Edytą Gruszczyk-Kolczyńską wykładawcą Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzew- skiej w: Uzależnienia behawioralne u dzieci i młodzieży. Rozmowy z ekspertami*, Kraków, Instytut Łukasiewicza.

Źródła internetowe

- Skrzypacz J. (2015) *Naukowcy ostrzegają: tablet wrogiem dziecka* [online:] <https://prawy.pl/11222-naukowcy-ostrzegaja-tablet-wrogiem-dziecka/> (dostęp: 30.09.2023).
- Rowicka M., Bujalski M. (b.d.) *Raport z badania: „Brzdąc w sieci – zjawisko korzystania z urządzeń mobilnych przez dzieci w wieku 0-6 lat”*, [online:] <https://kcpu.gov.pl/wp-content/uploads/2022/11/brzdac-w-sieci-zjawisko-korzystania-z-urzedzen-mobilnych-przez-dzieci-w-wieku-0-6-lat.pdf> (dostęp: 30.09.2023).

O Autorce


Edyta Gruszczyk-Kolczyńska jest ekspertem w zakresie diagnozowania dziecięcej dojrzałości do uczenia się matematyki, badawczo podejmuje wątki związane z niepowodzeniami w uczeniu się matematyki, diagnozuje możliwości umysłowe dzieci w tym zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania oraz wspomaga rozwój matematycznie uzdolnionych dzieci. Od 3 lat kieruje innowacją pedagogiczną i prowadzi badania w ramach Nowosądeckiego Projektu Edukacyjnego, którego celem jest ustalenie zadatków uzdolnień matematycznych u dzieci rozpoczynających naukę w szkołach podstawowych w Nowym Sączu i analizowanie procesu rozwijania tych uzdolnień w kolejnych latach szkolnej edukacji.

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska is an expert in diagnosing children's maturity to learn mathematics, and her scholarship focuses on issues related to failures in learning mathematics, diagnoses the mental capacities of children, including the ability to concentrate and memorize, and assists in the development of mathematically-inclined children. For 3 years she has been leading pedagogical innovation and conducting research as part of the Nowy Sącz Educational Project which aims to recognize deposits of mathematical talent among children beginning primary education in Nowy Sącz and to analyze the process of developing these talents in later education.

Cytowanie

- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2023) *O niebezpieczeństwach korzystania z urządzeń mobilnych w wychowaniu małych dzieci: wyniki badań i wnioski*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(17), s. 143–157.



Katarzyna Kmita-Zaniewska* 

Aleksandra Maj** 

Preschool as a Shared Place. About the Fundamental Values of the University Preschool in Gdansk

Abstract

The article consists of two parts. In the first part, we introduce the premises of the educational philosophy of Reggio Emilia, which formed the basis for the concept of the University Preschool in Gdansk. We refer to the values that, from the perspective of adults who are part of the preschool community, were the foundation for creating everyday educational context in the University Preschool during the first three years of its functioning. In the discourse of Reggio Emilia, a preschool is not perceived so much as a place of instruction or formation, but rather as a place of education, a place where values are transmitted, discussed and constructed. Democracy, participation and subjectivity are key categories on which the narrative is focused. In the second part, these categories are the starting point for reconstructing the cultural practices present in the everyday life of the preschool which fulfill the above mentioned values. We refer to the goals of the University Preschool, the principles and conditions of its functioning. We also describe solutions, especially in the field of the organization of the educational environment, which contribute to the building of a community in which children are listened to and supported by adults.

Keywords: The Reggio Emilia Approach, University Preschool in Gdansk, participation, subjectivity, organization of the environment.

(*) The authors received the consent of the Rector of the University of Gdansk, prof. dr. hab. Piotr Stepnowski, to publish and provide the name of the University Preschool in Gdansk.

* The Laboratory of Educational Experiences (Pracownia Doświadczeń Edukacyjnych), Gdansk.

** University of Lodz.

Received: 2.04.2023; accepted: 25.08.2023.

Przedszkole jako miejsce wspólne. O fundamentalnych wartościach Przedszkola Uniwersyteckiego w Gdańsku

Abstrakt

Artykuł zasadniczo składa się z dwóch części. W pierwszej przybliżamy założenia filozofii edukacyjnej Reggio Emilia, na której opierała się koncepcja funkcjonowania Przedszkola Uniwersyteckiego w Gdańsku, oraz odwołujemy się do wartości, które z perspektywy dorosłych, będących częścią społeczności przedszkola, były fundamentem dla tworzenia codzienności edukacyjnej w Przedszkolu UG w pierwszych trzech latach jego działalności. W dyskursie Reggio Emilia przedszkole postrzegane jest bowiem nie tyle jako miejsce instrukcji czy formowania, ale jako miejsce edukacji, miejsce, w którym wartości są przekazywane, dyskutowane i konstruowane. Demokracja, partycypacja oraz podmiotowość to kluczowe kategorie, wokół których skoncentrowana jest narracja. W drugiej części tekstu stanowią one punkt wyjścia dla zrekonstruowania tych praktyk kulturowych obecnych w codzienności edukacyjnej przedszkola, które powyższe wartości urzeczywistniały. Odwołujemy się do założeń przedszkola, zasad i warunków jego funkcjonowania, oraz przedstawiamy rozwiązania, w szczególności w zakresie organizacji przestrzeni edukacyjnej, służące budowaniu wspólnoty, w której dorośli słuchali dzieci i towarzyszyli im w ich rozwoju.

Słowa kluczowe: podejście Reggio Emilia, Przedszkole Uniwersyteckie w Gdańsku, przedszkole jako miejsce wspólne, partycypacja, podmiotowość, organizacja przestrzeni.

Axiological basis of the Reggio Emilia approach

A preschool perceived as a shared place is one of the crucial attributes of the Reggio Emilia approach – a philosophy of education born right after the end of the Second World War in Villa Cella, a small Italian village next to Reggio Emilia.¹ The involvement of the local community, cooperation, co-responsibility, and collective action were a solid fundament on which an institution was established there, becoming an impulse for the development of the Reggio Emilia educational project. There is an inscription on the board of the preschool which still exists today: “Women and men. Together we built this school,² because we wanted a new different place for our children.”³ Loris Malaguzzi (2016c), the intellectual leader of the Reggio Emilia educational project, recalled this experience:

[...] something unexpected and incredible happened. In the chaos of those first days of freedom news arrived that in Villa Cella women and men, farmers and factor workers, doing everything on their own, had decided to build

¹ Currently, Villa Cella is a territory (so-called frazione) on the outskirts of the municipality of Reggio Emilia.

² Highlights made by the authors of the article.

³ See: the digital archive of the museum available online (*Livello 9 – Museo di Luoghi a Reggio Emilia*).

a school for their children. German soldiers fleeing towards the [river] Po had left a tank, some trucks, some horses. It was loot for the people. From their sale money arrived, money to spend immediately. That was how the idea was born.

[...] The miracle happened. There was a collection, and more money arrived. Every Saturday and every Sunday there was an incredible throng of women, men and children putting up the walls. In eight months the roof was ready. In nine months the school, like a baby, came into the world. In 1947, after official authorization it started to function (Malaguzzi 2016c: 23–24).

In the 1950s, concurrent with the transformation of the socio-demographical situation,⁴ a result of the region's intensive economic development, there was a need to create high-level educational institutions for young children on a broader scale. In the absence of decisive action on part of the city, the initiative to run early education institutions was undertaken by various civic organizations, mainly women's, including the Italian Women's Union UDI (Unione Donne Italiane). Until the late 1950s, UDI operated eight such places for children aged 3–6. At the same time, women's movements demanded to put an end to the domination of the Catholic Church as the institution providing most of the institutional support for young children in the city. They consistently and determinedly sought to create public, secular preschools available to all residents of Reggio Emilia. It became possible in the beginning of the 1960s, after the election of the new city mayor – Renzo Bonazzi, and after changes on the domestic political scene and the takeover of power by the center-left government. The first city preschool “Robinson Crusoe” was established in November 1963, and the next in 1964 (“Anna Frank” preschool) and 1968 (“Primavera”). Despite political turbulations and difficulties, the preschools established after the war and run by parents, including the one in Villa Cella, came under the jurisdiction of the city.⁵ Malaguzzi then began to cooperate with the local government, initiating an intensive social dialogue with the aim to create a coherent pedagogical concept of early childhood institutions in Reggio Emilia. Despite the fact that Malaguzzi is undoubtedly the face of the Reggio Emilia approach, the development of the educational project would not be possible without cooperation and community action. This aspect was pointed out by Tullio de Mauro (2006) who, while recognizing the influence of Malaguzzi, wrote that:

[...] the municipal preschools of Reggio would not have been possible without his inspiration, but his inspiration would not have had concreteness and endurance or such a far-reaching impact, increasingly throughout the world, without the commitment of an entire community and its administrators (de Mauro 2006: 14).

⁴ The transformations referred mostly to the status of a family, including the role of women.

⁵ The preschool in Villa Cella came under the jurisdiction of the city in 1967. It was then named “XXV Aprile” (“XXV of April”) to commemorate the anniversary of Italy's liberation from fascist rule (see: Baldini 2012: 83).

Since the beginning of their functioning, the Reggio preschools were based on participatory and collective wisdom. In reference to the functioning of early childhood institutions, Bruno Ciari, a pedagogue working with Malaguzzi, outlined the aim of changes in education taking place in Reggio Emilia in the 1960s and 70s. The aim was to:

Break down the barrier between school and society, make schools centers of associative life which involve in their processes of culture and education all the indirect workers who collaborate, govern, experiment and run the school community (citizens, local authorities, unions etc.) together with the direct workers, teachers and students, psychologists and social workers (Rolando et al. 2012: 92).

The preschools were therefore perceived as shared places that belong to the community and are governed by it.

The category of a “shared place” is especially important in Malaguzzi’s philosophy of education. Malaguzzi (2016d) indeed did not perceive a preschool (*scuola dell’infanzia*) as an isolated institution, but “as a specific, institutional situation of socialization and of educational, cultural, political processes of responsibility for children” (Malaguzzi 2016d: 227), he saw the school as an institution, “which cannot avoid offering to participate in building an educating society in which contents and purposes can be debated and integrated dialectically” (Malaguzzi 2016d: 227). Preschools are therefore treated as dialectical places – “we create their meanings and they create us” (see Mendel 2006: 32). Malaguzzi’s vision corresponds to Maria Mendel’s understanding of a place as always significant and needs to be understood as “a result of shared determining and upholding meanings. It is a social and individual knowledge, which is achieved through conferring specific senses and meanings through negotiation. As a result, knowledge is not a static description of reality, but it co-creates it” (Mendel 2006: 29). A preschool is therefore not only an institution and a building, but also a community centered around commonly shared meanings and values. From this perspective, educational institutions – including preschools – cannot be perceived as axiologically neutral. They are carriers of values, which is notably emphasized by Carlina Rinaldi (2008), an Italian pedagogue from Reggio Emilia:

[...] school, including the school for young children, is an educational place, a place of education; a place where we educate and are educated; a place where values and knowledge are transmitted; and above all a place where values and knowledge are constructed. School is a place of culture – that is, a place where a personal and collective culture is developed that influences the social, political, and values context and, in turn, is influenced by this context in a relationship of deep and authentic reciprocity.

We see school not as the place of instruction or the place of formation (in the vocational/professional sense), but as the place of education. But what do we mean by this? That school, for us, is a place where, first and foremost, values are transmitted, discussed, and constructed. The term education is

therefore closely correlated with the concept of values, where “to educate” also means – and in certain respects primarily means – to educate the intrinsic values of each individual and each culture, in order to make these values extrinsic, visible, conscious, and shareable (Rinaldi 2008: 38 – highlights in original).

Among the values which have shaped the experience of Reggio Emilia, we can find the following: subjectivity and the value of difference correlated with it, referring to an individual’s uniqueness and exceptionality, the value of participation and democracy, the value of learning and the value of play, fun, positive feelings and emotions. The University Preschool in Gdansk is also built on these foundations. Although the preschool was established in a completely different socio-historical context, a clear aim of the project was the communal and democratic character of the institution, creating a space responsible for the optimal process of child education, in cooperation with all subjects of the relationship and following the path of constant development. Malaguzzi (2016b), referring to the experience of Reggio Emilia, characterized it as participatory education, “in the sense that it recognizes and enacts the needs and rights of children, families, teachers and school workers, actively to feel part of a solidarity of practice and ideas” (Malaguzzi 2016b: 353). This assumption is also reflected in the philosophy practiced by the University Preschool, which can undoubtedly be considered a “shared place,” which will be further argued on the following pages.

The pedagogical concept of the University Preschool in Gdansk

The University Preschool was established in 2019 in Gdansk, on the first floor of a students’ house located on the campus of the University of Gdansk, in response to the needs of the academic community. Pursuant to the decision of the Rector of the University of Gdansk (UG), the preschool started operating on September 1, 2019 and until August 31, 2022 it was a unit in the organizational structure of the University of Gdansk.⁶ The institution was designed to accommodate 27 children aged 3–6, who were only formally divided into two groups (one of 19, and one of 9 children). A headmistress was employed, who was a research and teaching employee at the Institute of Pedagogy of the University of Gdansk, as well as four teachers and a teacher’s assistant (in the third year of its functioning, the preschool additionally

⁶ On September 1, 2022, the authority running the facility changed. Currently, it is run by Pozytywne Inicjatywy Edukacja sp. z o.o. with its registered office in Puck, and the full name of the institution is University Public Preschool in Gdansk. In the article we are referring only to the period in which the University Preschool in Gdansk was run by the University of Gdansk. Although the facility run by the company is functioning in the same space as the one characterized in the article, formally, however, it is a separate educational institution (see *Rejestr Szkół i Placówek Oświatowych*). We do not possess knowledge in what form and to what degree the University Public Preschool is following the Reggio Emilia concept; in its statutes there is also no reference to the philosophy of Reggio Emilia (see: *Statut Przedszkola Uniwersyteckiego 2019; Statut Publicznego Przedszkola Uniwersyteckiego w Gdańsku 2023*). Considering all the above, the article was written in past tense.

hired a second teacher's assistant on a 1/2-time basis). The preschool also employed an additional office worker, who – despite formally serving only a typically administrative position – was an important and present adult in the day-to-day functioning of the children from the UG preschool.⁷ Since the beginning, the University Preschool was seen as an important place for the entire community: the children and adults – the teachers and parents.

The *Statute of the University Preschool* in the period when it functioned within the structure of the University of Gdansk contained provisions indicating the specificity of the institution's pedagogical assumptions:

§16.2. Elements of the pedagogical concept of Reggio Emilia are implemented in the Preschool in several aspects:

1. Personal (the role and cooperation of teachers, parents and local community; the importance of the academic community);
2. Material (carefully designed educational space: arrangement and equipment of preschool rooms, planning educational activities in the natural environment);
3. Strategic (principles of child activity in preschools, principles of children's functioning in the social and natural environment) (*University Preschool Statute* 2019: 8).

The unique academic character of the University Preschool seemed to be consistent with Malaguzzi's vision. The following "fragment" of the *Statute* is an open declaration of the subjectivity of each person, guaranteeing the right to participate in the creation of the preschool:

§18.1. The Preschool is a place – a Laboratory, where children become researchers, are active in the educational space, co-created by children and their families, teachers, lecturers, students and doctoral students, students of the University of the Third Age, representatives of the local community and other entities operating in the vicinity of the Preschool.

Although the fundamental aspects of the institution were clearly expressed in the *Statute*, the entire period of its functioning was a time devoted to forming its special identity and building a community. As Jolanta Zwiernik (2015) rightly notes:

in order for a fragment of space to become a place, time is required. It is essential for the impersonal system of material and immaterial attrib-

⁷ In the period described in the article the headmistress of the preschool was Katarzyna Kmita-Zaniewska; assisted in administrative work by Joanna Gutowska. The preschool was also co-created by:
– in the 2019/2020 school year – teachers: Magdalena Bartosiewicz, Agata Chruszcz, Paulina Matera, Małgorzata Michalak; teacher's assistant: Katarzyna Tysler;
– in the 2020/2021 school year – teachers: Magdalena Bartosiewicz, Paulina Matera, Małgorzata Michalak, Joanna Obniska/Marta Okułowicz; teacher's assistant: Katarzyna Tysler;
– in the 2021/2022 school year – teachers: Paulina Matera/Zuzanna Olszewska, Małgorzata Michalak, Karolina Naczk, Marta Okułowicz; teacher's assistants: Ewelina Kołtacka, Aleksandra Koczara.

utes situated (or being situated) on a specific territory to transform into a known, close, domesticated, intimate. It can be stated that the domestication of space has a processual character and is connected with forming a relationship with this fragment of space, which becomes a person's place, as it enters into the private sphere. It is a person, individually or as part of a community, who marks, signifies, domesticates a fragment of space, affording it with values. There is no place without someone who considers it as such (Zwiernik 2015: 22).

Building a community of children, teachers, parents was one of the priorities of the headmistress who created the framework for the pedagogical concept of the preschool. It was especially important to create such conditions as to allow every subject to consider the preschool as "their place." The organizational culture and social space, as well as architectural space, were focused on shaping a home-preschool relationship. We would like to especially highlight the physical space, the arrangement of the interior, which as Aleksander Nalaskowski points out, communicates; it invites to or discourages from entering and remaining in it. According to him, "the architecture of a school building expresses its own language which can be translated into quite accurate types of opinions about education" (Nalaskowski 2002: 35). Malaguzzi (2016d) also emphasizes the importance of physical space in building relations between subjects:

Schools are ensembles of presence and interventions: of children, teachers (female and male), auxiliaries, parents, citizens' cultural, political and trade union organizations. Therefore school spaces must not only include but actually support the presence of this complexity of different groups, and stimulate them into conscious participation in children's issues, into the general issues of childhood, of school and of education (Malaguzzi 2016c: 228).

Conducting a critical analysis of the social space of the University Preschool, we refer to the advice on the spatial organization of a preschool outlined by Malaguzzi in 1975 which, in our opinion, is still relevant to this day.⁸ On their basis we have distinguished several features of a given space which endow the preschool with participatory character, allowing each participant of the educational process to feel as though they are "at home." The elements listed below to a large extent also characterized the University Preschool, thus transforming it into a shared place for teachers, children, and their families likewise.⁹

⁸ The advice was prepared on the basis of: Malaguzzi (2016d).

⁹ When referring to the experience of Reggio Emilia, in the article we have used visual narration in addition to verbal. In order to publish the visual material, the required consents for the use of the image of children and adults were obtained.

The participatory character of the space of the University Preschool in Gdansk

Organization of space – architectural layout

A logically organized space with transparent areas, a network of tunnels and passages; on the one hand, with sectioned off and clear interiors, on the other, forming a cohesive whole; a friendly space, allowing for modification and offering effortless and effective movement should characterize early education institutions, according to Malaguzzi (2016c). Therefore, by adapting a part of the student dormitory for the purpose of establishing a preschool, the University of Gdansk had employed an interior designer who familiarized herself with the pedagogical conception of the institution and searched for solutions which would assist in realizing the ideas of Reggio Emilia in the available space. The architectural layout of rooms – including bearing walls – limited the possibility of creating an open plan for the preschool, however, all necessary steps were taken in order to make the space more friendly and accessible.

Photos 1 & 2. The corridor of the preschool



Source: Katarzyna Kmita-Zaniewska's (K.K.Z.) archive

Photo 3. Room 1 with a platform



Source: K.K.Z.'s archive.

Wooden elements and cork boards hung on walls were introduced in the narrow corridor. A large stage was added in one of the classrooms, serving the function of a platform, seating area and space used by children during play. There was a connector in this room, i.e. a wide sliding door.

In two of the rooms small libraries were created, which became a soundproof space for resting on poufs, as well as a reading corner, a base and a hiding place for children. Mirrors were installed in each room. Fabrics were hung from the ceil-

ing. Potted plants introduced a cozy, homely atmosphere to the interior. A room with kitchen facilities and a coffee maker was available to the staff as well as parents and guests. A centrally located main entrance to the preschool and a couch placed in the main hall allowed visitors to orient themselves in the organization of space right on the threshold. The layout of the building and the “communication route” through the corridor gave it the function of a shared space, encouraging interaction and communication between members of the preschool community.

Malaguzzi (2016c) postulated the necessity to create both a coherent exterior and interior space, allowing for free movement between them. Unfortunately, due to the building’s localization, it was not possible to create a preschool garden which would be integrated with the interior. A playground was created, approx. 100 meters from the main building, but for safety reasons children were not allowed to freely move between the two sections. However, it not only inspired them to enjoy uninhibited fun activities, but also encouraged them to undertake various research activities.

Photos 4, 5, 6 and 7. A playground with a mini garden and a mud kitchen made by parents



Source: K.K.Z.'s archive.

Space that inspires children's research activity

According to Malaguzzi's (2016c) vision, the preschool space should provide children not only a comfortable and safe stay for several hours a day, but also an environment (surroundings) that inspire them to undertake various types of research activities, a space rich with different types of materials; inviting them to explore and pursue various projects. Following these rules, the rooms of the preschool were arranged in such a way as to enable children free exploration and independent access to prepared materials, as well as the possibility to re-organize the space according to specific aims and needs of children participating either in individual or group work.

Photos 8 & 9. Smaller room (2) for the "older kids' club"



Source: K.K.Z.'s archive.

Photo 10. Room 1 with a platform: small library



Source: K.K.Z.'s archive.

Photos 11, 12 & 13. Children participating in activities in room 1



Source: K.K.Z.'s archive.

Next to the stage in room 1 there was a *piazza* – a space for the entire community to gather in a circle in the morning or to conduct other meetings, consultations and guest events. Children would use this space to participate in movement and construction games on the floor and platform. The presence of a large multimedia board with a projector and permanent access of children to an overhead projector (OHP) transformed the platform-stage into a place of creative play with light (light atelier).

Photos 14 & 15. Children participating in activities in room 1



Source: K.K.Z.'s archive.

Photos 16 & 17. Children using the overhead projector



Source: K.K.Z.'s archive.

There was a theatrical corner located next to the stage, consisting of a wardrobe built with the parents' assistance. During Saturday meetings a wooden construction was raised which replaced coat hangers and a chest with clothes, inviting children to "dress up" and try out acting in different roles.

Photo 18. Theatrical corner



Photo 19. Parents creating the wardrobe



Source: K.K.Z.'s archive.

Source: K.K.Z.'s archive.

Each room was equipped with wooden racks and shelves storing various types of materials and work aid, dominated by loose parts – elements that could be used for different reasons, utilizing different textures and materials (cardboard and paper, plastic, wood, artificial materials, glass and pottery). Proper organization and storage of loose parts in the classrooms gave the opportunity to discover the eclectic and creative use of “waste” and leftovers by children and teachers. The loose parts were stored in one of the rooms – a loose parts storage space, which is the preschool “Remida.”¹⁰ Since the beginning of the preschool’s functioning, parents were invited to bring different materials that could be used by both children and staff in various projects and creative activities.

Photos 20 & 21. Loose parts storage space



Source: K.K.Z.’s archive.

Mathematical corners were arranged in two classrooms, encouraging children to measure and count, as well as a significant research area consisting mostly of natural materials (minerals, feathers, sea shells and seasonal offerings from nature, such as fruits, cones, leaves and flowers), books and nature atlases, magnifying glasses and microscopes. There were also tables in the classrooms, on which children could find invitations and so-called “provocations,” i.e. “educational offers” created by teachers (or other members of the staff) – arrangements that support the learning process and develop children’s curiosity.

An important space that inspired children’s projects was also the music room. It was used for gym classes as well as being an additional space for activities in smaller groups. It also housed smaller instruments (kept in a large wardrobe) and a piano. One of the walls was covered with a mirror, the other – with wall bars and a climbing wall that could be easily hidden behind a curtain.

¹⁰ Remida is a network of post-production waste storage and distribution sites operating in Reggio Emilia, which was given a second life by educators and artists (see: www.remida.org).

Photo 22. Invitations to art exercises in the music room



Source: K.K.Z.'s archive.

Photo 23. Musical improvisation with percussive instruments



Source: K.K.Z.'s archive.

Photos 24 & 25. Children's activity in the music room



Source: K.K.Z.'s archive.

At first, the classroom also functioned as an atelier, however, in the second year of the preschool's functioning, a separate space was created – with the parents' assistance – in another room designed for artistic activities. Both the staff and parents valued the art activity of children and together they created an atelier in one of the office rooms previously used primarily for conversations and meetings between the staff and parents, but at the same time also functioned as an IT center available to children (a computer, a multifunctional device with a copier and printer, and a laminator). The equipment remained in the room – it was available to adults and children next to the entrance to the atelier.

The functioning of the atelier as a space that breaks down the domination of verbal language and puts emphasis on activities utilizing various representations (Malaguzzi 2016c) is characteristic for preschools and infant toddler centres in Reggio Emilia. The atelier located in the University Preschool was an independent

room, in which groups of children could work while sitting around a large table with the atelierista.¹¹ One of the teachers played this role, and was involved in preparing the space and equipping the work station with the necessary materials. Other members of the staff also used the atelier as a space which allows children to adopt specific attitudes – concentration, silence, reflection on their own actions. The arrangement of the room put cooperation and communication in the first place.

Working with clay played an important role in the preschool. Broad use of this material quickly replaced plasticine and other plastic masses commonly used by children. The children would often freely use the atelier in the morning hours, when they were encouraged by teachers to engage in creative activities using different materials, for example paper and scraps of fabric, they would create installations out of wooden elements (e.g. bricks, buttons, peg dolls), or focus on drawing, painting, and cutting out. If a smaller group would form just before the preschool closing hours, the children often chose to work in the atelier, asking the arriving parents to join them.

Photos 26 & 27. The atelier before it was created



Source: K.K.Z.'s archive.

Photo 28. The preschool atelier



Source: K.K.Z.'s archive.

¹¹ An atelierista – a term specific for the preschool described in the article; it refers to a host of the atelier, who has artistic education.

Since the University Preschool was an integral part of the academic community, not only the building and neighboring garden, but the entire university campus functioned as a space for children's explorations. Furthermore, the space for children's everyday experiences was not limited only to the building and its surroundings. Once a week children would embark on a field trip. They built a base in a forest close to the preschool, which they would visit regularly. They also explored other uncharted green areas. Although in the physical sense these places did not form a coherent whole with the preschool building, in the pedagogical sense we could observe a continuity of children's activity. The observations made by the children and the experiences gained during the expeditions became the starting point for various projects that the children worked on after returning to the facility.

Photos 29, 30, 31 & 32. Children during forest trips



Source: K.K.Z.'s archive.

Space that respects children's rights

According to Malaguzzi (2016c), an especially important attribute of educational space is the possibility to accommodate children's fundamental rights which are, in his view, sadly too often marginalized or ignored. These are, among others, the following:

- the right to a mess, which frees children's potential, reduces inhibitions, liberates children's actions;
- the right to noisiness and silence, the right to be with others, the right to be alone, according to physiological and psychological needs;

- the right to eat and the right to sleep, which are two fundamentally important rights, having psychological, affective, emotional and intellectual implications (Malaguzzi 2016c).

In the University Preschool, the awareness about the educational cooperation between adults and children was rooted in dialogue and acceptance of the children's need to freely create and play. Recognition by adults of the right of children to suspend work and leave behind a project which could be perceived as "a mess" (e.g. an unfinished construction, materials prepared for later work, left in an "inappropriate" place), was revealed in the mindfulness and in the conversation held in order to discover the sense of children's decisions and to respect a child's autonomy. The value of the child's labor was also recognized by the cleaning staff, who would carefully clean out the classroom after the end of the day, trying not to disrupt the projects which were still being completed. A potential mess or difficulty in cleaning up the space was never a factor determining the decision to undertake a given task. Children could realize their ideas without any limitations imposed on them, while at the same time they were always aware of the consequences and their own responsibility for tidying up the space after work.

Photos 33 & 34. Children's activity in room 2 and in the music room



Source: K.K.Z.'s archive.

In the University Preschool children could work without any coercion both individually as well as in pairs or small groups, depending on their needs and on the given project. The possibility for children to freely communicate was a very important aspect of the preschool's functioning. Meetings organized in a circle were a crucial element of everyday routine, offering a chance to practice dialogue based on mutual respect. During those meetings, children would share their experiences and observations, and decide, together with the adults, about their current projects. Meetings in the circle were a perfect opportunity to experience how democratic mechanisms work. Children's decision-making was also fostered by the flexible approach to curriculum, which was characteristic of the preschool staff. Educational possibilities initiated by the teachers were treated as an invitation to pursue a given research activity, and not as dispositions to work. The adults were therefore ready to accept

a child's refusal to get involved in a task that was offered to them. Children also had the possibility to initiate their own projects. This was also facilitated by the flexible nature of the space, whose function changed along with the children's ideas for its development. Such an example could be the reader's corner. At times it offered respite, allowing for a moment to chill down, other times it became a hiding place or a base.

Photos 35, 36 & 37. Children's activity in the reader's corner in rooms 1 and 2



Source: K.K.Z.'s archive.

Organizing the day's schedule in a mixed aged group is no easy task due to the great diversity of children's physiological needs. It is especially true when it comes to their need to sleep during the day which, although it is definitely the strongest among the youngest children, is a very individual issue. Forcing all children to sleep or denying quality rest to those children who require it are reprehensible practices and can in no way be justified by organizational difficulties. Adults in the University Preschool stood out due to their particular sensitivity and attentiveness to children's needs. Due to the fact that the preschool had resigned from a strict division of units that would be assigned to a particular classroom, it was possible to organize different forms of activity taking place at the same time. There were always two teachers and a teacher's assistant present with each group. Furthermore, both the headmistress and the office worker were attentive to the children present in the building. If there was a necessity, they could help the children in their day-to-day activities. Such conditions made it possible to organize the day's schedule in such a way so that children requiring sleep could rest in one classroom while the others worked on their individual projects under the guidance of the second teacher.

Children's subjectivity was also respected during meals. Children in the University Preschool were treated as competent and capable of making autonomous decisions in terms of food. They chose products themselves, deciding on what they will eat and how much. Furthermore, once a month, on the occasion of celebrating the birthdays of all children who were born that month, children would prepare a meal

with the help of the teacher based on to their own recipe. It was a perfect opportunity to shape proper eating habits.

Photo 38. Children during a meal



Source: K.K.Z.'s archive.

Photo 39. Children preparing a fruit salad



Source: K.K.Z.'s archive.

The belief that children can evaluate their own needs also manifested itself in the absence of compulsion to use the toilet “on command,” for instance before going out to the garden or on a trip. Yes, children were encouraged to use the toilet in such situations, but the teachers still respected the child’s right to make the final decision independently.

Photos 40 & 41. A child pouring soup by herself



Source: K.K.Z.'s archive.

Space that encourages cooperation, assists in communication

The equal status of specific spaces, emphasizing their importance due to their function is another important feature of educational space in Reggio Emilia preschools. Non-pedagogical spaces such as the kitchen or storage and office spaces, which are often closed and unavailable, are an integral part of space. Additionally, this approach also meant including adults in non-teaching positions in the everyday life of the preschool (Malaguzzi 2016c). In most preschools the split between the pedagogical staff and the assisting personnel is often very apparent. The formal division into didactic and nondidactic employees creates sharp borders between the roles and competences of specific employees. In practice, it often entails the marginalization of the role of those in nondidactic positions. However, every adult who can be encountered in the preschool was significant from the child's perspective. Because of that all of the employees of the University Preschool were part of one team in which they collectively, as partners, worked on creating the best conditions for the children's development. Children were accompanied not only by their teachers, but also by the teacher's assistants and office workers. Each adult brought in their own experience and perspective, different from the teacher's. For example, one of the assistants, a biologist, became a natural guide around the natural world. Since children were not isolated from the rooms which did not have any "educational character," and their presence there was accepted, they had the opportunity to observe how other adults work, interact with them and build relations.

Photos 42 & 43. Teacher's assistant (KT) as an educator on nature



Source: K.K.Z.'s archive.

The possibility to meet and talk, work together when dealing with everyday activities and situations, according to the needs of children and adults (Malaguzzi 2016c), is a necessary condition for the functioning of Reggio preschools. Indeed, when entering the building of the University Preschool, the first thing one could see in the foreground was an enormous couch. On the other side of the couch, there was a showcase housing the pedagogical library and prepared "provocations."

Photo 44. Children looking at photos from a "birthday calendar" with the teacher's assistance



Source:
K.K.Z.'s archive

Photo 45. Children and adults using the office space



Photo 46. The teacher's assistant (EK) shares her passion for theater



Source:
K.K.Z.'s archive

Photos 47 & 48. Showcase in the corridor



Source:
K.K.Z.'s archive

The unique arrangement of the objects and books on the shelves often caught the attention of children while they were waiting to leave the preschool with a group of their peers or parents. The couch triggered a symbolic feeling of homeliness. It attracted like a magnet, any time parents or members of the staff needed a place to sit down and talk. The couch was a waiting room – a stop before one embarks on a journey. It was also a space offering relief to children's longing during the process of adaptation to the preschool. Parents would spend time there, while their children were slowly getting ready to stay in the classroom with the others.

Photos 49 & 50. The couch as an important place for children and adults



Source:
K.K.Z.'s archive

The social room, together with a small kitchenette, was a very important place in the preschool space, offering comfortable conditions for adults working in the preschool to meet. Discussion, joint analysis and interpretation of materials collected during the day: notes from observations, photographs or films, is one of the fundamentals of Reggio Emilia approach.

Malaguzzi (2016c) wrote about the ability of space to uphold communication, dialogue between a preschool and the parents and local community, highlighting that space should inform about what is happening in the facility, what the children and adults are working on, what they think, what is important for them. The organizational culture of the University Preschool, by positioning the parent as a partner for the teacher, manifested itself e.g. in the style of communicating with parents and the headmistress's actions, leading to transparency and openness. Daily meetings and conversations with parents, held in the preschool, were complemented by correspondence using several communication channels:

- by telephone or text message (the staff contacted parents individually or collectively, by sending text messages);
- posts in a private group on a social media platform (parents and staff);
- email correspondence (communication between the headmistress and parents regarding day-to-day issues, topics important for the preschool's community, upcoming events, expected guests, acknowledgements etc.);
- announcements posted on a board in the corridor (e.g. upcoming events, menu).

A separate task for the staff, resulting from the adaptation of the Reggio Emilia approach, was documenting the experiences of children and adults. Each day the parents would receive an electronic photograph showing their children's enjoyment, or the learning process and realization of a project. Some of the photographs, selected each day for printing, were used to create "The Preschool Daily," i.e. a gallery of photos displayed in the preschool's corridor. The printed photographs depicted the children's experiences from the last five days, with newer photos replacing older ones. Parents and children looked at the photographs together and talked about them in the corridor. They became a pretext to talk about the children's everyday experiences.

The photographs collected in the "Daily" gallery were of interest also to the children who, while freely moving between e.g. the locker room to the classrooms or toilet, would stop and look at the photos. The gallery, then, would offer an opportunity for education – it was a carrier of experiences, it enlivened children's conversations and triggered emotions.

Photo 51. Board with the "Daily" gallery



Source: K.K.Z.'s archive.

Photo 52. Inspired by the "Daily" gallery, a mother talks with children



Source: K.K.Z.'s archive.

Photos 53 & 54. Children's activity inspired by the "Daily" gallery



Source: K.K.Z.'s archive.

Cooperation with parents, based on dialogue and mutual trust, was one of the main fundamentals of the University Preschool. The parents formed a harmonious community, there was no need to create a more formalized body to assist in the functioning of the facility. There was no Parent Council in the preschool. Regardless, the parents, sharing a common cause, participated in afternoon meetings with the staff several times a year, during which they actively discussed important issues, searched for new solutions, but also evaluated the way the preschool was run. The first meeting in September between the staff and the parents opened up with a "greeting circle," during which everybody sitting next to each other on the floor of the classroom would greet each other while new parents introduced themselves.

Photo 55. Meeting with parents and evaluation of the preschool's functioning conducted in groups with the use of the Metaplan technique



Source: K.K.Z.'s archive.

The calendar listing important events in the life of the preschool also included regular meeting of the entire community. The participatory approach fundamental for the Reggio Emilia preschools was evident in the University Preschool through a cycle of organized meetings and family workshops – most often taking place outside (in winter – holiday meetings, and in spring – field games), birthday picnics, outdoor meetings on the occasion of the annual children’s day (June 1), and forest picnics at the end of the school year. Parents were anxious to meet, they came in large numbers, prepared snacks, cleaned up after the events. Preschool graduates with their parents and siblings also joined. These events grouping together the entire community, illustrated on the photographs below, are the substance of the participatory character of the preschool. They offered opportunity to build relations and mutual trust, to deepen the sense of belonging to a community.

Photos 56, 57, 58 & 59. Outdoor meetings of the preschool community (2020–2022)



Source: K.K.Z.'s archive.

Conclusion

The solutions characterized above and employed in the University Preschool in Gdansk referred to the main pillars of the Reggio Emilia approach and the philosophy of Loris Malaguzzi. They embodied the value of subjectivity and participation, giving meaning to the participation in the everyday life of each person connected to the functioning of the preschool. Children were offered the opportunity to grow up and learn while being in a space created with respect not only for their needs, but also the needs of their parents. Although the child was the central subject of all activities undertaken in the preschool, without good relations, cooperation and collective wisdom of the adults – teachers, assistants and parents – it would not be possible to create a supportive educational space that respects the rights of children. Only in a place imbued with a spirit of participation can children experience true freedom and independence, learn about democratic mechanisms, and discover how they can build relationships based on mutual listening. As Malaguzzi (2016a: 180) emphasized:

They take in the first models for living together from how adults, teachers, assistants, parents, neighbourhood men and women work ‘together’; they sense how their issues and those of their families and environment become issues for adult attention and care; they feel a stimulating solidarity alive around them.

Bibliography

- Baldini R., Cavallini I., Vecchi V. (2012) *One City, Many Children. Reggio Emilia, a History of the Present*, Reggio Emilia, Reggio Children s.r.l.
- Mauro T. de (2006) *The Roots of the New School in: Catalogue of the Exhibit “The Hundred Languages of Children”*, T. Filipini, V. Vecchi (eds.), Reggio Emilia, Reggio Children s.r.l., pp. 14–15.
- Malaguzzi L. (2016a) *New Socialization for Children and Teachers Through the Experience of Social Management in Scuola dell’Infanzia in: Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia. A Selection of His Writings and Speeches, 1945–1993*, P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi, P. Moss (eds.), New York, Routledge, pp. 175–183.
- Malaguzzi L. (2016b) *Proposals for an Educational Hypothesis That is Participatory and Democratically Managed in: Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia. A Selection of His Writings and Speeches, 1945–1993*, P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi, P. Moss (eds.), New York, Routledge, pp. 353–356.
- Malaguzzi L. (2016c) *That I Should Take the Path of Teaching in: Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia. A Selection of His Writings and Speeches, 1945–1993*, P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi, P. Moss (eds.), New York, Routledge, pp. 19–26.
- Malaguzzi L. (2016d) *The Premises of Reggio Emilia – Contributions for Designing and Using a New Scuola dell’Infanzia in: Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia. A Selection of His Writings and Speeches, 1945–1993*, P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi, P. Moss (eds.), New York, Routledge, pp. 227–230.

- Mendel M. (2006) *Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa* in: *Pedagogika miejsca*, M. Mendel (ed.), Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, pp. 21–37.
- Nalaskowski A. (2002) *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rinaldi C. (2008) *Infant-Toddler Centers and Preschools as Places of Culture* in: *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*, C. Giudici, M. Krechevsky, C. Rinaldi (eds.), Reggio Emilia, Reggio Children s.r.l., pp. 34–49.
- Rolando B., Cavallini I., Vecchi V. (2012) *One city, many children. Reggio Emilia, a history of the present*, Reggio Emilia, Reggio Children s.r.l.
- Zwiernik J. (2015) *Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa* in: *Miejsce, przestrzeń, krajobraz: edukacyjne znaki*, T. Sadoń-Osowiecka (ed.), Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, pp. 13–38.

Online sources

- Digital archive of the museum *Livello 9 – Museo di Luoghi a Reggio Emilia*, <https://www.livello9.it/meno-piu-diritti/asili-del-popolo> (accessed: 19.03.2023).
- Dokumenty – Przedszkole uniwersyteckie* (2023), <https://przedszkoleuniwersyteckie.pl/dokumenty/> (accessed: 16.03.2023).
- Przedszkole*, <https://ug.edu.pl/przedszkole> (accessed: 16.03.2023).
- Rejestr Szkół i Placówek Oświatowych*, <https://rspo.gov.pl/institutions/479550> (accessed: 23.08.2023).
- Statut Przedszkola Uniwersyteckiego* (2019), https://bip.ug.edu.pl/sites/default/files/nodes/akty_normatywne/90242/files/tj_statutu_przedszkola_uniwersyteckiego.pdf (accessed: 10.02.2023).
- Statut Publicznego Przedszkola Uniwersyteckiego w Gdańsku* (2023), <https://przedszkoleuniwersyteckie.pl/wp-content/uploads/2023/06/nowy-statut-PUG-Reggio-1.pdf> (accessed: 10.02.2023).

About the Authors

Katarzyna Kmita-Zaniewska – PhD, in the years 2004–2023 employed at the Department of Theory of Education and Care Pedagogy at the Institute of Pedagogy of the University of Gdańsk, author of the pedagogical concept and the director of the Przedszkole Uniwersyteckie (University Preschool) in the period 1.09.2019–31.08.2022. She established the Pracownia Doświadczeń Edukacyjnych (The Laboratory of Educational Experiences), in which she carries out research on education, training of pedagogical councils and mentoring of kindergarten teachers. Research interests: Reggio Emilia's approach to early childhood education, homeschooling.

Aleksandra Maj – M.A., assistant at the Department of Early Childhood Pedagogy at the Faculty of Educational Sciences of the University of Lodz. Research interests: early childhood education, including the Reggio Emilia approach and project approach, participatory research with children.

Katarzyna Kmita-Zaniewska – doktor, w latach 2004–2023 zatrudniona w Zakładzie Teorii Wychowania i Pedagogiki Opiekuńczej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, autorka koncepcji pedagogicznej i dyrektorka Przedszkola Uniwersyteckiego w okresie 1.09.2019–31.08.2022. Powołała Pracownię Doświadczeń Edukacyjnych, w której realizuje badania edukacyjne, szkolenia rad pedagogicznych i mentoring nauczycieli przedszkoli. Zainteresowania badawcze: podejście Reggio Emilia we wczesnej edukacji, edukacja domowa.

Aleksandra Maj – magister, asystentka w Katedrze Pedagogiki Wieków Dziecięcego na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania badawcze: wczesna edukacja, w tym podejście edukacyjne Reggio Emilia i metoda projektów, badania partycypacyjne z dziećmi.

To cite this article

Kmita-Zaniewska K., Maj A. (2023) *Preschool as a Shared Place. About the Fundamental Values of the University Preschool in Gdansk*, "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", no. 2(17), pp. 158–185.

Jolanta Gałęcka* 

Role nauczyciela a opresyjność wobec uczniów

Abstrakt

Uczniowie spędzają sporą część swojego życia w szkole, w której większość czasu wypełniona jest przez nauczycieli. Jakość tego czasu zależy także od podejścia nauczycieli do zagadnień edukacyjnych, od ich poczucia sprawczości, odpowiedzialności czy zaangażowania. Przeprowadzając fenomenograficzne badania epistemologicznych przekonań nauczycieli, zadałam im pytania nie tylko o zagadnienia bezpośrednio związane z epistemologią, ale także o to, jak postrzegali swoją rolę, oraz jaki widzieli wpływ na proces uczenia się uczniów. Z zebranych odpowiedzi ujawniły się sylwetki nauczycieli, wśród których wyodrębniłam 8 odmiennych koncepcji ról nauczyciela, dających mi podstawę do wyłonienia 4 kategorii opisu, w których manifestowały się odmienne formy opresji. Opisane role, a raczej aktywności je tworzące, pozwalają zrozumieć kontekst opresyjności. Główne źródła potencjalnej opresyjności wydają się leżeć w odmiennych stosunkach nauczycieli do podstawowych koncepcji edukacyjnych, w tym przede wszystkim do przekazywania wiedzy i uwikłania w system, czyli poczucia wpływu systemu na wykonywanie własnej pracy.

Słowa kluczowe: przekonania epistemologiczne, opresyjność, uwikłanie w system, przekazywanie wiedzy, fenomenografia.

The Roles of a Teacher and Oppressiveness Towards Students

Abstract

Pupils spend a large part of their lives at school, where most of their time is filled by teachers. The quality of this time depends also on the teachers' approach to educational issues, their sense of agency, responsibility and commitment. In conducting a phenomenographic study of teachers' epistemological beliefs, I asked teachers questions not only about issues directly related to epistemology, but also about how they

* Uniwersytet Gdański.

Artykuł otrzymano: 6.02.2023; akceptacja: 20.07.2023.

perceived their role and what impact they saw as having on students' learning process. The collected answers revealed varied teacher profiles, which I grouped into 8 distinct conceptions of teacher's roles, out of which I selected 4 categories in which different forms of oppression were manifested. The described roles, or rather the activities which those roles manifest in, enable us to understand the context of oppressiveness. The main sources of potential oppressiveness seems to lie in teachers' different attitudes to basic educational concepts, including, above all, the transfer of knowledge and their entanglement in the educational system, i.e. their sense of the system's influence on the performance of their work performance.

Keywords: epistemological beliefs, oppressiveness, entanglement in the education system, transfer of knowledge, phenomenography.

Wstęp

Dostrzegając brak porozumienia co do definicji najbardziej nawet podstawowych zagadnień edukacyjnych (Klus-Stańska 2018: 29–30), przeprowadziłam fenomenograficzne badania przekonań epistemologicznych nauczycieli, w nadziei na ich lepsze zrozumienie. Zadałam nauczycielom pytania nie tylko o zagadnienia bezpośrednio związane z epistemologią, jak wiedza, poznanie, proces uczenia się, nauczania, ale także o to, jak postrzegali swoją rolę, oraz jaki widzieli wpływ na proces uczenia się uczniów. Z zebranych odpowiedzi ujawniły się sylwetki nauczycieli, kształtowane przez to, co mówili o sobie wprost, odpowiadając na pytania o swoją rolę i wpływ na proces edukacyjny, jak i przez to, co mówili o inteligencji, wiedzy, poznaniu. Przyglądając się tym sylwetkom i analizując wypowiedzi nauczycieli pod kątem odmiennych kontekstów pedagogicznych, zwróciłam uwagę na obecne w nich elementy związane z opresyjnością wobec uczniów, wynikającą m.in. z ich (poczucia) uwikłania w system. Postanowiłam bliżej przyjrzeć się temu zagadnieniu, kategoryzując odmienne role nauczycieli, z którymi związana była opresyjność i oddzielając je od pozostałych, w których nie była ona dostrzegalna.

Koncepcja badań własnych

Wybór przedmiotu badań niesie za sobą implikacje metodologiczne (Rubacha 2008: 163). Według Johna Creswella (2013) każdy projekt badawczy powinien stanowić połączenie „filozofii, strategii badawczych i konkretnych metod” (Creswell 2013: 30). W przypadku przeprowadzonych przeze mnie badań, z których wyodrębniłam niniejsze kategorie nauczycieli, były to odpowiednio: paradygmat interpretatywny (konstruktywistyczny), strategia badań jakościowych i metoda badań fenomenograficznych.

Chcąc badać przekonania nauczycieli, wyszłam z konstruktywistycznego założenia, że rzeczywistość istnieje w umysłach ludzkich, a wiedza jest zawsze w umyśle

jednostki (a nie na zewnątrz), tworzona drogą negocjacji społeczno-kulturowych. Paradygmat konstruktywistyczny, uznający subiektywistyczne nastawienie do rzeczywistości, zainteresowany codzienną rutyną oraz konstruowaniem społecznej rzeczywistości (Flick et al. 2004: 5), stanowił teoretyczny punkt odniesienia zbieżny z podejściem badań jakościowych. Badania te, co do zasady, ukierunkowane są na odkrywanie tego, co ukryte, pomijane, niezauważane, zajmując się światem, którego doświadczamy i który konstruujemy w naszej świadomości (Jurgiel 2009: 99). W ramach tego podejścia zdecydowałam się na badania fenomenograficzne, oparte na założeniu pluralizmu podmiotowego postrzegania rzeczywistości i nadawania znaczeń poszczególnym jej elementom. Wyszłam też z założenia, że interpretowanie znaczeń z natury ma charakter hermeneutyczny i dialektyczny, gdzie kontekstualne i subiektywne konstrukty badanych podmiotów mogą być ze sobą zestawiane w celu porównania czy też wydobycia elementów różnicujących i wspólnych.

Przedmiotem badań fenomenograficznych jest ludzka świadomość i, obecne w jej ramach, formy doświadczania podmiotu. Pozostaje jednak kwestią trudną dotarcie do tej świadomości w jej „rzeczywistej” postaci. Badania te charakteryzują się dużą otwartością: w zbieraniu materiału badawczego, w doborze próby badawczej (osiągnięcie teoretycznego nasycenia) czy w podejściu badacza w odniesieniu do poznawanej rzeczywistości (Urbaniak-Zajac 2008: 195). Odnosząc się do konieczności zawieszenia własnych przekonań, wynikających zwłaszcza z teorii¹, skorzystałam z podejścia sugerowanego przez Petera Ashworth’a i Ursulę Lucas (2000): oparcia się o empatię i postawę pełną zaciekawienia (Ashworth, Lucas 2000: 299).

Unikatowymi cechami wywiadu fenomenograficznego jest m.in. projekt wywiadu oraz sposób jego realizacji, determinowany celem wywiadu oraz koniecznością uzyskania informacji na temat sposobu konstruowania danego zjawiska, które wpływają na kolejne pytania, zadawane tak, aby zachęcić badanego do refleksji, pomagać mu zobrazować dane zjawisko czy rozstrzygnąć wątpliwości lub sprzeczności, jakie wynikły w trakcie wywiadu (Bruce 1994: 50–53). Do badań własnych wybrałam semistrukturyzowane wywiady o pogłębionym charakterze, które „ułatwiają osobie zastanowienie się nad własnym doświadczeniem zjawiska.” (Reed 2006: 4). Wszystkie wywiady przeprowadziłam osobiście. Większość pytań miała charakter otwarty². Całość wszystkich badań została nagrana na dyktafon, a następnie – z zachowaniem dosłowności wypowiedzi – zapisana w formie transkryptów, które stanowiły podstawę do analizy wypowiedzi uczestników badania.

Za wystarczające w badaniach fenomenograficznych przyjmuje się przeprowadzenie 20–25 wywiadów (Męczkowska 2002: 22). Ważne, aby zebrać odpowiednio bogate opisy różnych koncepcji na temat zjawiska będącego przedmiotem badania (Yates et al. 2012: 103). Z uwagi na sporą liczbę zagadnień, jakie poruszyłam, oraz znaczne zróżnicowanie próby badawczej (Patton 2015: 455) wysycenie różnorodności kategorii odczułam dopiero w okolicach wywiadu 30. Zastosowałam strategię

¹ Już bowiem w odniesieniu do tzw. przedzałożeń badacza przyjąłm założenie o ich nieusuwalności (za np. Gadamerem) i dołożyłam starań, aby je sobie na bieżąco uświadamiać i cały czas monitorować.

² Np. „Jaka jest pani zdaniem rola nauczyciela?”, „Czym jest dla pana wiedza?”.

maksymalnej różnorodności doboru przypadków (*maximum variation / heterogeneity sampling*), należąca do kategorii doboru próby z uwagi na charakterystykę grupy (*group characteristics sampling*) (Patton 2015: 428–435), starając się, aby wśród badanych znaleźli się nauczyciele o różnych cechach, nauczający różnych przedmiotów w odmiennych typach szkół. Przypadki dobierane były też częściowo na zasadzie kuli śnieżnej, w celu maksymalizacji (zróżnicowanych) informacji (Lincoln, Guba 1985: 202). Ostatecznie badaniem objęłam 33 nauczycieli zebranych z całej Polski, prowadzących zajęcia z przedmiotów humanistycznych, ścisłych, artystycznych, z WF-u, religii, resocjalizacji, szachów czy WDŻ. Znalazło się wśród nich 3 pedagogów szkolnych, 3 logopedów, 6 dyrektorów, 2 nauczycieli wspomagających. Próba objęła 7 mężczyzn oraz 26 kobiet.

Opresyjność nie była głównym tematem przeprowadzonych wywiadów. Analizując wypowiedzi nauczycieli odnoszące się do tego, jak rozumeli własną rolę w szkole, zwróciłam uwagę na ich odmienne podejście do zagadnień związanych z przekazywaniem wiedzy czy stosunkiem do systemu edukacyjnego, z którymi związana wydawała się opresyjność niektórych aktywności nauczycieli. Postanowiłam bliżej przyjrzeć się temu zjawisku. Wyodrębnione role nauczyciela posłużyły jako podstawa do analizy przeprowadzonej w niniejszym artykule. Przedmiotem niniejszych badań uczyniłam opresyjność nauczycieli wobec uczniów, ujawniającą się w konstruowanych przez nich rolach. Celem badań jest zrekonstruowanie przejawów opresyjności wyłaniających się z odmiennych ról nauczyciela i związanych z nimi jego aktywności. Głównym problemem badawczym jest pytanie: Jak, w jakich rolach i związanych z nimi aktywnościach, przejawia się opresyjność nauczycieli wobec uczniów?

Analiza materiału badawczego

Dane gromadzone podczas wywiadów, stanowiące punkt wyjścia „do budowania obrazu świadomości zbiorowej dotyczącej tego, jak można doświadczać poszczególnych zjawisk” (Yates et al. 2012: 102), poddałam dogłębnej analizie obejmującej m.in.: wielokrotne czytanie transkryptów, iteracyjną analizę relacji badanych i ciągłe ich porównywanie, kondensację fragmentów wypowiedzi badanych, ich porównywanie, grupowanie i wiązanie ze sobą poszczególnych fragmentów, które poddałam artykulacji – identyfikując te fragmenty, które reprezentowały odrębne sposoby rozumienia badanych zjawisk, a które mogły zostać poddane uogólnieniu. Tak uogólnionym zgrupowaniom nadałam nazwy, tworząc kategorie opisu poszczególnych zjawisk. W ten sposób wyłoniłam „zbiór kategorii opisujących zróżnicowanie sposobu doświadczenia zjawiska” (Reed 2006: 3), które stanowią „abstrakcyjne narzędzie wykorzystane do scharakteryzowania koncepcji” (Marton et al. 1993: 283).

Fenomenografia skupia się na badaniu głównych cech różnicujących to, jak uczestnicy doświadcniają konkretnego zjawiska. Każde doświadczenie (jego opis) brane jest pod uwagę jako istotne z punktu widzenia relacji pomiędzy badanymi

a zjawiskami, które są przez nich doświadczane (opisywane). Podejście to określane jest jako perspektywa drugiego rzędu (*second-order perspective*)³ – „umożliwia ona badaczom opisanie poszczególnych aspektów świata z punktu widzenia uczestnika, czyli ujawnienie ludzkiego doświadczenia i świadomości jako przedmiotu badań” (Yates et al. 2012: 100). Odtwarzając sposoby konceptualizowania roli, jaką odgrywali nauczyciele w edukacji, brałam więc pod uwagę przedstawiane przez nich fakty, sposoby ich rozumienia oraz uzasadniania.

Analizując podobieństwa i różnice pomiędzy poszczególnymi sposobami rozumienia swojej roli jako nauczyciela, brałam pod uwagę zarówno horyzont zewnętrzny (wydzielanie zjawiska z kontekstu), jak i wewnętrzny (oceniając wymiary różnorodności) (Cope 2014: 14). W ten sposób wyłoniłam 8 koncepcji ról nauczyciela, którym odpowiadały różne zachowania, aktywność w klasie, poczucie sprawstwa i odpowiedzialności za wykonywaną pracę:

- nauczyciel wspierający ucznia w procesie uczenia się,
- nauczyciel wspierający ucznia w procesie rozwoju,
- nauczyciel wychowujący,
- nauczyciel budujący relacje z uczniem,
- nauczyciel motywujący,
- nauczyciel nauczający,
- nauczyciel realizujący przydzielone zadania,
- nauczyciel mobilizujący.

Potraktowałam te koncepcje jako swego rodzaju wstępne kategorie opisu: każda z nich reprezentowała jakościowo odmienne podejście do sposobu rozumienia roli. Jednocześnie każda z nich była w pewien sposób otwarta, gdyż obejmowała wyszczególnione koncepcje znaczeń obejmujące zróżnicowane aktywności, na które można było spojrzeć z odmiennych perspektyw. Wyodrębniając role, zwracałam m.in. uwagę na dobór słów używanych do opisu tych aspektów pracy nauczyciela. W ten sposób wyodrębniłam np. rolę mobilizującą – podkreślającą aspekt „dociskania” ucznia, przymuszania do zrobienia czegoś – z roli motywującej – skupionej na zindywidualizowanym podejściu i konieczności zrozumienia potrzeb ucznia.

Dostrzegając, w trakcie analizy, przejawy opresyjności manifestujące się w poszczególnych rolach, zauważyłam, że tworzyły one swego rodzaju spektrum: w pierwszych trzech rolach opresyjność polegała głównie na niewykonywaniu aktywności przypisanych do tych ról, podczas gdy w każdej kolejnej roli coraz większe znaczenie nabierał sposób, w jaki wykonywane były aktywności będące ich przejawem bądź podejście nauczyciela wobec uczniów czy postrzeganych przez siebie własnych obowiązków. Ostatnia rola charakteryzowała się największym natężeniem opresyjności wobec uczniów. Zaczęłam się więc przyglądać tym rolom pod kątem przejawów opresyjności (co tę opresyjność stanowiło), jak ona się przejawiała i z czego wydała się wynikać. Biorąc pod uwagę powyższe kryteria, wyłoniłam następujące kategorie opisu roli nauczyciela:

³ „Fenomenografowie nie wypowiadają się o świecie jako takim, ale o ludzkich koncepcjach świata.” (Marton 1986: 32).

- nauczyciel niewłaściwie wspierający ucznia,
- nauczyciel zniechęcający ucznia do pracy,
- nauczyciel jako środek przymusu, ograniczający wolność ucznia,
- nauczyciel jako narzędzie w rękach władzy (systemu).

Kategorie te składają się na finalną przestrzeń wynikową analizy dokonanej pod kątem przejawów opresyjności, którą przeprowadziłam na potrzeby niniejszego artykułu. Stanowią one efekt uporządkowania znaczeń nadawanych przez nauczycieli koncepcji roli nauczyciela i biorą pod uwagę ich wypowiedzi odnoszące się zarówno bezpośrednio do zagadnienia roli (odpowiadające m.in. na pytanie: „Jaka jest pani/pana zdaniem rola nauczyciela?”), jak i do zagadnień uczenia się, nauczania, czy wiedzy, w których odnosili się oni do własnej roli w procesie edukacji.

Role nauczyciela a opresyjność wobec uczniów – refleksje z badań

Jak już wspomniałam, pierwszym podziałem, który wyniknął z przeprowadzonej przeze mnie analizy wszystkich wypowiedzi nauczycieli, był podział na nauczyciela wspierającego i nauczającego. Obie te role okazały się niezwykle kompleksowe. W obu przewijało się kilka czynników, wzajemnie się krzyżujących i wpływających – w zależności od podejścia do każdego z nich – na postawę nauczyciela wobec uczniów. Czynnikiem tymi był czas, podstawa programowa oraz czynnik, który nazwałam „poczuciem własności”. Pierwsze dwa czynniki były bezpośrednio omawiane przez nauczycieli. Wspominali oni bądź o braku czasu, bądź dawali do zrozumienia, że czas na wszystko jest (lub można go znaleźć). W odniesieniu do podstawy programowej nauczyciele odnosili się albo poddańczo, albo z pewnym dystansem, uznając ją za dopasowywalną, modyfikowalną lub stanowiącą swego rodzaju drogowskaz, a nie wyznacznik jakości ich pracy. Ostatni czynnik był jednak raczej ukryty. Przejawiał się w wypowiedziach nauczycieli, w których dawali oni wyraz poczucia, że lekcja jest dla nich, czas jest ich, nauczanie należy wyłącznie do nich i polega na ich wyłącznym zaangażowaniu. Aktywność nauczycieli „zniewolonych” przez podstawę programową, będących w okowach niewystarczającej ilości czasu oraz (w pewnym sensie) roszczeniowych, przejawiała znamiona opresyjności wobec uczniów.

Opisane zależności nie stanowiły jedynych wyznaczników opresji. Rzeczywistość była bardziej zagmatwana i wieloznaczna. Sposób podejścia do tych czynników, poczucie zniewolenia nimi (bądź swego rodzaju zniewalającego uposażenia, biorąc pod uwagę poczucie własności) wydawał się jednak determinować pewne, opresyjne w swym wydźwięku, postawy nauczycieli. Ich przekonanie, nie zawsze przy tym uświadomione, stanowiło wyznacznik sposobu postrzegania rzeczywistości edukacyjnej. Było też przejawem ich mentalnego zniewolenia (Klus-Stańska 2005).

Nauczyciel niewłaściwie wspierający ucznia, niedostrzegający jego potrzeb

Nauczyciele bardzo często wskazywali na powinność nauczyciela do wspierania ucznia:

- w procesie uczenia się, ujawniającą się np.: w podejmowaniu aktywności mających na celu ułatwienie uczniowi zrozumienie (jak tłumaczenie, umożliwienie zadawania pytań czy osadzanie informacji w zrozumiałym kontekście), uwspólnianiu aktywności edukacyjnych, tworzeniu sprzyjających uczeniu się warunków czy dopasowywaniu metod, reakcji;
- w procesie rozwoju, ujawniającą się np.: w ekspozycji ucznia na inne perspektywy, otwieraniu go na świat, wytrącaniu ze schematu, spędzaniu z nimi czasu, rozmawianiu i wysłuchiwanie, pobudzaniu do rozwoju, dbałości o dobrostan;
- w procesie wychowawczym, ujawniającą się głównie w poczuciu (współ)odpowiedzialności za ten proces, dostrzeganiu i reagowaniu na wychowawcze potrzeby uczniów, sytuacje potencjalnie dla nich niekorzystne.

W odniesieniu do pierwszych dwóch form wsparcia opresyjność manifestowała się raczej w braku podejmowania wymienionych aktywności, bądź na wykonywaniu ich w sposób nienależyty/nieodpowiedni:

jedni nie muszą wkładać tyle wysiłku [...] natomiast inni [...] starają się, próbują się czegoś nauczyć, ale [...] mają trudności. Często jest też tak, że nauczyciel tego nie widzi, leci z programem [Nauczyciel 3].

Zdarzały się wypowiedzi, w których nauczyciele zdawali się sugerować wspieranie ucznia, jednak kontekst i znaczenie wypowiedzi miały zgoła odmienny, opresyjny charakter. Takim przykładem było ukierunkowywanie procesu uczenia się, w którym mieściło się zarówno wspieranie samodzielności ucznia, jak i kierowanie (nadzorowanie) jego pracy, będące raczej przejawem władzy nad uczniem niż rzeczywistego wsparcia. W takim ujęciu nauczyciel stanowił raczej przykład posłusznego systemowi urzędnika, który ograniczał swym podejściem wolność ucznia. Na podejście to wpływ wydawało się mieć rozumienie procesu edukacji w szerokim tego słowa znaczeniu oraz rozumienie zagadnień uczenia się i nauczania, czyli to, jaki dyskurs reprezentował nauczyciel. Zilustruję to wypowiedziami nauczycieli odnoszącymi się do „wyręczania” ucznia:

w zeszycie macie wszystko, nie musicie nawet szukać po książkach [...], to już jest duże udogodnienie, że on nie musi książki wertować, że on ma dokładne notatki, dokładne zadania ma rozwiązywane na lekcji, te, które powinien umieć [N 25].

uczeń powinien sam sobie do niektórych rzeczy dojść, ale [...] jak są ci słabi uczniowie, to [...] nieraz wszystko trzeba dokładnie podać, napisać, podyktować do zeszytu, bo [...] nie wszyscy zagląдают do podręczników [N 20].

To była mała grupa [...] miałam czas dla każdego i poznałam, jak oni się uczą najlepiej [...] dla nich najlepiej było to słyszeć ciągle [...] jak czytali, to oni nie wiedzieli, co oni przeczytali [...] i doszliśmy do tego, że [...] dla nich było najlepiej, jak im to po prostu nagrywałam na ich telefonach i oni wtedy [...] tego słuchali pod prysznicem, jak szli na zakupy [...] razem żeśmy doszły do takiej ilości, której ona mogła się nauczyć [...] potem to odpowiednio łatwym językiem uformowane, żeby ona to zrozumiała [N 28].

Wypowiedź nauczycielki 25 stanowiła przejaw ubezwłasnowolnienia uczniów, choć sama nauczycielka ewidentnie uznawała swoje podejście za ogromne wręcz wsparcie (na które poświęcała *nota bene* sporo własnego czasu⁴ i wysiłku). Nauczycielka 20 ograniczyła wprawdzie zakres „wyręczania” uczniów wyłącznie do „tych słabych”, jednak cały kontekst wypowiedzi sugerował nadanie aktywności ucznia „charakteru wyznaczonego treścią [...] podręczników” (Nowak-Łojewska 2011: 183) i pamięciowego. Wypowiedź nauczycielki 28 stanowiła przykład uwspólnienia procesu uczenia się i nauczania, uwzględniającego rzeczywiste potrzeby (niepełnosprawnych) uczniów. Różnica w podejściu wydaje się wynikać z osadzenia paradygmatycznego. Każda z tych nauczycielek postrzegała świat przez pryzmat innych założeń odnoszących się do edukacyjnej rzeczywistości.

W odniesieniu natomiast do wsparcia w wychowaniu uczniów, opresyjny charakter ujawniać się może także, gdy nauczyciel nie dostrzega czy nie reaguje na potrzeby uczniów:

W szkole się tyle dzieje rzeczy, jakie przeżywają młodzi nastolatki [...] (jeżeli) nauczyciel nie jest tego w stanie zobaczyć, nie jest w stanie dostrzec [...] to źle spełnił [...] swoją rolę [N 10].

W tym jednak przypadku należy wziąć pod uwagę to, że nie wszyscy nauczyciele po czuwaliby się do tej (współ)odpowiedzialności, uznając, że wychowanie należy do rodziców. Trudno jednoznacznie zakwalifikować brak poczucia się do tego rodzaju odpowiedzialności jako przejaw opresyjności. Każdy przypadek będzie musiał być rozpatrywany indywidualnie.

Z powyższego zestawienia widać, że kategoria ta nie jest jednowymiarowa – opresyjność może być wynikiem zniewolenia samego nauczyciela (Klus-Stańska 2005) tudzież jego osadzenia w dyskursie funkcjonalistyczno-behawiorystycznym⁵ (Klus-Stańska 2009: 67). W dobrej wierze można bowiem zrobić krzywdę. Wszystko zależy od podejścia do danej aktywności i jej wykonania.

Nauczyciel zniechęcający ucznia do pracy

Nauczyciele mówili o podejmowaniu aktywności mających na celu motywowanie ucznia: inspirowaniu go i wzbudzaniu zainteresowania, zaszczepianiu chęci uczenia się, byciu ciekawym ucznia, dostrzeganiu go i dopasowywaniu podejścia⁶ do jego możliwości. W niniejszej kategorii, podobnie jak w poprzedniej, opresyjność przejawiała się w niewykonywaniu bądź nienależytym wykonywaniu aktywności motywujących:

„to teraz mi powtórz, co ja teraz powiedziałam” [...] i zaczynam wstawiać jakieś minusy [N 25].

⁴ Przy czym tego czasu jej właśnie najbardziej brakowało.

⁵ Choć i co do tego miałam wątpliwości, w mojej ocenie podejście N 25 stanowiło eklektyczne zestawienie behawiorystyczno-humanistyczne, podczas gdy N 20 wydawała się mieć podejście behawiorystyczno-rozwojowe. Ramy niniejszego artykułu nie pozwalają mi jednak na rozwinięcie tych aspektów podejścia nauczycieli.

⁶ Słowem używanym częściej był przekaz, jednak słowo nie zawsze było używane w kontekście dydaktyki normatywnej.

Tutaj mieściły się takie zachowania, jak stosowanie negatywnych ocen jako motywatora do zwiększenia wysiłku, wstawianie uwag, negowanie indywidualności ucznia, niedostrzeżenie go:

pracować tylko z uczniem zdolnym, czyli z takim, który jest po prostu na lekcji [...] bywały lekcje niektóre, na których uczniowie niektórzy nigdy nie byli zapytani, nigdy nie mieli szansy [...] się ich nie dostrzega [N 3],

a także – pośrednio – narzucanie metod, podawczość czy inne formy powodujące „uśpienie” ciekawości:

nauczanie, takie w ogóle szkolne, jest [...] z natury nudne [...] może zabijać wręcz chęć uczenia się [N 12].

Przejawy opresyjności były jednak bardziej dostrzegalne w podejmowaniu działań zniechęcających (które leżały częściowo w obszarze roli nauczającej):

nauczyciele też krytykują [...] uczniowie [...] boją się jeszcze zadawać pytania i mówić, że ja czegoś nie wiem, czegoś nie rozumiem [N 3]

nauczyciel może [...] mu bardzo przeszkadzać, poprzez to, że go będzie zniechęcał i mówił mu, że się na przykład nie nadaje, albo niewerbalnie jakby, pasywno-agresywnie komunikował swoją niechęć do ucznia [N 6]

[podejście nauczyciela] albo rozbudzi w nim jakąś taką chęć poznawczą [...] albo [...] zamknie go [...] na tę dziedzinę wiedzy, którą będzie prezentował dany nauczyciel [...] Bo będzie na tyle nieciekawie albo wręcz odpychająco, że [...] nawet nie będzie chciał się rozwijać, w jakimś tam obszarze [N 7].

Przyczyny wielu z tych zachowań wydawały się leżeć w swego rodzaju zadomowieniu się opresji w podejściu nauczyciela do rzeczywistości edukacyjnej (Czerepaniak-Walczak 2006: 82–83), postawie roszczeniowej i wychodzącej z pozycji władzy oraz braku krytycznej refleksji nad własną aktywnością (Nowak-Łojewska 2011: 181).

Nauczyciele podkreślali bardzo często, że zniechęcający jest sam przymus edukacji szkolnej. Niestety, sami stanowili czasami element tego przymusu bądź to aktywnie się do niego przyczyniając poprzez m.in. negatywne formy mające na celu mobilizację ucznia (co jest przedmiotem kolejnej kategorii), bądź poprzez bardziej pasywne i posłuszne tkwienie w zastanej rzeczywistości i wzmacnianie jej negatywnych aspektów w roli reprezentanta jej idei i powielacza opresyjnych mechanizmów, co stanowi przedmiot ostatniej kategorii.

Nauczyciel jako środek przymusu, ograniczający wolność ucznia

Przymus szkolny w wypowiedziach nauczycieli odnosił się zarówno do jego demotywującego wpływu na proces uczenia się, kontekstu wyjaśniającego niemożność dokonania jakiegokolwiek zmiany, jak i do źródła prowadzenia „walki” z uczniami:

Dlatego ta nauka, no jest taką trochę walką z tymi dziećmi, bo my to robimy, uczymy ich dla ich dobra, ale oni do końca nie rozumieją, po co, i dlatego mają to czasami w nosie [N 31].

Powyższa wypowiedź ilustruje dodatkowo pewną dostrzegalną postawę nauczycieli, która wydawała się sygnalizować, że przymus ten leży poza nimi, jest czymś, co ich także dotyka i oni są jego ofiarami w podobnym wymiarze, co uczniowie⁷. Takie podejście wydawało się skutkować swego rodzaju dysocjacją – oderwaniem się od bycia częścią tego kontekstu z jednoczesnym podejmowaniem działań (powielaniem mechanizmów), które z nim współgrały⁸.

W kategorii tej mieściła się głównie rola nauczyciela mobilizującego, którą wydzieliłam właśnie z uwagi na jej elementy opresyjne. Przejawy opresyjnych aktywności nauczyciela charakteryzowały się szerokim spektrum:

- od zapewniania pewnej ograniczonej jednak swobody do całkowitego jej zamknięcia:
 - Uczniowie nieraz pytają mnie, po co nam pani tyle o tym Mickiewiczu gada. Ja mówię [...]: Mickiewicza będziecie znali właściwie każdy dzień, wszystkie daty, wszystkie utwory, kiedy powstawały. Jednego poetę musicie znać [N 26];
 - polonistka mówiła nam, jak interpretować wiersz, że to jest jedyna słuszna... omawianie lektur sprowadzało się do tego, jaką kieckę miała Danusia, jak jej Zbyszko ofiarował swoją miłość [N 5];
- od potencjalnie pozytywnie mobilizującego wymagania do straszenia i dyscyplinowania, o czym jest dalsza część niniejszego podrozdziału.

Nauczyciel mobilizujący ujawniał swoją aktywność m.in. poprzez postawę wymagającą, zapewniającą wyzwania, oczekującą postępów, czy w stawianiu wysokiej poręczki. Opresyjność przejawiała się tu nie tylko w sposobie realizowania tych aktywności/podejść, ale w ogólnej postawie, jaką przybierał nauczyciel (związanej np. z jego osobowością), oraz w rodzaju wymagań/wysokości poręczki:

są typowymi faszystami [...] bardzo są surowi, jeśli się czegoś nie wie [...] zadają bardzo dużo, wymagają, żeby to było zrobione szybko i zawsze na 100% i stawiają bardzo wysokie wymagania [...] nie starają się ich dopasować do możliwości ucznia, tylko stawiają ogólnie bardzo wysokie wymagania wszystkim [N 8].

Stawiane wymagania mogły być opresyjne z uwagi na ich szkodliwy wpływ na rozwój ucznia, uniemożliwiający mu np. podążanie za swoimi pasjami:

bardzo wysokie wymagania [...] taka szkoła staje się przeszkodą, bo jeżeli ktoś ma jakąś pasję, której się nie da przełożyć na ocenę [...] nie masz czasu na to i musisz zrezygnować z realizacji tej swojej pasji [N 8].

Kolejne aktywności o charakterze mobilizującym obejmowały formy ciśnięcia i ścigania, mające na celu egzekwowanie nałożonych zadań czy wydobywanie z ucznia jego potencjału. Podejmowane często w dobrej wierze, charakteryzowały się wysokim potencjałem opresyjności, wydawały się bowiem bazować na założeniu wyższości wiedzy nauczyciela, że zna np. przyczyny braku podejmowania wysiłku przez ucznia, prawidłowo ten brak ocenia, wie doskonale, jak mu zaradzić:

Ja to tak mówię nauczycielom, żeby cisnąć takich, docisnąć i przyciskać w takim znaczeniu, żeby: „nie odpuszczajcie im, bo po prostu no szkoda”. No szkoda tego chłopaka... Szkoda, albo tej dziewczyny, no bo ma potencjał... Tylko się nie chce [N

⁷ O problemie tym pisała zresztą Klus-Stańska (2018).

⁸ Czyli także rodzaj mentalnego zniewolenia.

10].

Aktywnością, która miała charakter czysto opresyjny, było straszenie:

potrzeba uczenia się głównie jest wywoływana przez strach, lęk i zastraszenie [...] obniżają samoocenę w uczniach [...], łatwo go później nastraszyć i łatwo nim po prostu rządzić – mieć władzę nad uczniem [N 8].

strach i poczucie zagrożenia może wpływać na taką totalną blokadę [...], co mnie na przykład zmobilizowało, jak był surowy nauczyciel, to moich dzieci to w ogóle nie dotyczy [N 14].

Nauczyciele zwracali uwagę na to, że postawa nauczyciela może mieć zupełnie inny efekt w zależności od ucznia, od jego konstrukcji psychicznej. Wywoływanie poczucia strachu uznawane było, co do zasady, za niewłaściwe wykonywanie roli nauczyciela. Nawet jednak ci nauczyciele, którzy uznawali straszenie za coś zdecydowanie negatywnego, zauważali, że podejście to może być efektywne edukacyjnie:

czujemy jakieś zagrożenie, jakieś niebezpieczeństwo i jesteśmy czujni – nie przeleci nam to tak przez głowę i zostanie [N 14].

Twierdzenie to znajduje zresztą potwierdzenie w badaniach neuronaukowych (np. Hupbach, Fieman 2012), pokazujących pozytywny wpływ stresu na proces uczenia się. Zagadnienie to otwiera odmienne spojrzenie na ocenianie opresyjności, na które nie ma miejsca w niniejszym artykule.

Ostatnią formą aktywności mobilizujących było dyscyplinowanie, które odnosiło się zarówno do zachowywania pewnych ram zapewniających np. czas na dyskusję czy umożliwiających pracę w ciszy, jak i do nakładania kar i stosowania konsekwencji za np. brak przygotowania do sprawdzianu, w którym to przypadku granica pomiędzy dyscypliną a opresją była niezwykle cienka:

bardzo dużo jest w takim nauczycielu takich cech takiego despoty [...] odczuwa satysfakcję, taką wyższość nad uczniem [...] mobilizuje, tak – karze [...] ten uczeń nie może sobie pozwolić na [...] wygłupianie się [...] więc słucha [N 14].

No bo on musi ponieść jakieś konsekwencje tego, że on się nie przygotował [...], nie przyszedł na ten pierwszy termin [...], on sobie tutaj bimba, przyszedł, nic nie napisał, dostał jedynkę, a za chwilę [...] mi pisze tą poprawę na piątkę i ja mam mu w miejsce jedynki wpisywać piątkę. No coś jest nie halo! [N 25].

Karami były także negatywne oceny, co przyczynia się przecież do opresyjnego charakteru całego systemu, z którego potem nauczyciel nie widzi wyjścia:

„No proszę bardzo, to teraz mi powtórz, co ja teraz powiedziałam” [...] albo gada czy tam jest odwrócony [...], zaczynam wstawiać jakieś minusy [...], trzy pytania mu zadam – nie odpowie, no to jedynka za taką negatywną aktywność [N 25].

Z wypowiedzi Nauczycielki 25 wynikało, że uczeń mógł dostać jedynkę za bycie odwróconym. To nasuwa skojarzenia z obiektywistycznie postrzeganym autorytetem nauczyciela⁹, nauczyciela podpierającego się autorytetem z nadania (Nowak-Łojewska 2011: 183), do którego należy przestrzeń i czas szkolny:

⁹ Z takim autorytetem związana jest normatywna i instrumentalna dydaktyka (Klus-Stańska 2018).

ten nauczyciel jest [...] on chce dyscypliny, on chce, żeby byli wszyscy cicho, żeby go słuchali, żeby odpowiadali tylko z sensem i tylko odpowiadali na jego pytania [N 32].

Nauczyciel jako narzędzie w rękach władzy (systemu)

Oprócz aktywnie podejmowanych działań opresyjny charakter ról nauczyciela przejawiał się także w przyjmowaniu pewnych „posłusznych”/zniewolonych postaw:

system nie pozwala nam na budowanie tych relacji [...] nasze relacje z nimi muszą być na zasadzie nakazowej, na zasadzie kapo albo dyktatora [...] założenie jest takie [...] że mają nas słuchać, bo jesteśmy mistrzami [N 32]

Z systemem związane były oczekiwania co do konkretnego sposobu funkcjonowania ucznia, wiązały się z nim także specyficzne zachowania nauczycieli, którzy czasami wręcz bezrefleksyjnie poddawali się „jego wymogom”, a raczej temu, co sami jako te wymogi postrzegali. Wymogiem podstawowym była tu realizacja podstawy programowej:

w szkołach publicznych jesteśmy zobligowani do tego, żeby treści podstawy programowej realizować [N 19.]

Dodatkowy wymiar opresyjności temu podejściu nadawał fakt dostrzegania jego szkodliwości, nieadekwatności samej podstawy oraz jej przeładowania, które było dla ucznia obciążające:

(nauczyciel) ma jakiś cel, musi go osiągnąć, często nie zważając na inne czynniki. Czyli muszę wykonać [...] podstawę programową [...] wchodzę na tą lekcję, mam taki temat i to jest mój cel, żeby nauczyć ich, przekazać im to [N 12].

W niniejszej kategorii mieściło się niestety wiele aktywności nauczycieli związanych z rolą nauczającą. Wydawały się one często wynikać z podejmowania starań w imię – osadzonych w dydaktyce normatywnej lub instrumentalnej – przekonania, bezrefleksyjnego realizowania wymagań systemu. Związane z tym było poczucie uwikłania i wiecznego braku czasu, co w połączeniu z przekonaniem, że lekcja należy do nauczyciela i im sprawniej uda im się „zrealizować” zagadnienie, tym lepiej (tylko dla kogo?), kreowało m.in. podawczość i przywiązanie do rutyny, bezkrytyczne korzystanie z podręczników (Czerepaniak-Walczak 2006: 83):

najczęściej to jest rola takiego słupa, który stoi, gada, gada, gada przez 45 minut [...] przepisuje ze swojego starego wytartego zeszytu zadanie [N 9].

[Wydawnictwa dają za dużo treści], nauczyciel niestety, jak ta małpka, odwraca stronę za stroną i każe z dziećmi je zrealizować [N 9].

Jednym z podstawowych przejawów nauczania było przekazywanie wiedzy, którego opresyjność przejawiała się w:

- kombinacji dostarczania uczniowi treści często (w ocenie samych nauczycieli) niepotrzebnych, w dużej ilości, a następnie wymaganie ich odtworzenia na ocenę, w identycznej prawie formie bądź objętości;

- tym, że forma ta jest np. jedyną bądź główną formą nauczania, że żadne zagadnienia nie są odpuszczane;
- braku dopasowywania się do potrzeb uczniów, niepytania ich o zdanie, niebranie pod uwagę ich zainteresowań, możliwości, sytuacji osobistych.

Powyższe formy opresyjności wynikają m.in. z powielania historycznie uwarunkowanych mechanizmów oraz mechanizacji czynności uczniów (Klus-Stańska 2007: 23–24). Poczucie uwikłania w system przejawiało się „ślepy” realizowaniem podstawy programowej i „nałożonych” zadań, co z kolei związane było ze stosowaniem przestarzałych metod i często krzywdzeniem uczniów nałożonymi wymogami:

wszyscy funkcjonujemy też w pewnym określonym systemie, który no nie zawsze pozwala stawiać ucznia w centrum [...] przeładowanie uczniów nadmiarem wszystkiego [N 6].

Jak wynika z przytoczonych wyżej przykładów, nauczyciele, niestety, w budowaniu tego negatywnego wizerunku instytucji szkoły czasami pomagają. Relacja z tak postrzegającym szkołę uczniem jest wówczas oparta na antagonizmie, a prowadzona walka ma charakter opresyjny. W takiej relacji nauczyciel traktuje często ucznia jak wroga, kogoś, kto próbuje go przechytrzyć, wymanewrować, oszukać, no i oczywiście zrobić na złość. Wówczas do głosu dochodzą wszystkie opisane wcześniej mechanizmy dyscyplinowania, karania i ponoszenia konsekwencji.

[To był] jakiś spryt i jakaś w ogóle ich nieuczciwość – coś takiego dochodzi do głosu, co nie ma prawa dojść [...] wprowadzam swoje sprawdziany, których oczywiście nigdzie nie znajdziecie [...] no to były same prawie jedynki i dwójki. [...] jeszcze może po raz kolejny myśleli, że się uda [N 25].

Podsumowanie

„[O]presja i zniewolenie są nie tylko efektem intencjonalnych działań, ale także wytworem istniejących struktur społecznych [...], są także rezultatem tradycji i dominujących wzorów zachowań” (Czerepaniak-Walczak 2006: 81). Z przedstawionych analiz widać, że wszystkie te czynniki są w edukacji mocno ze sobą splecione. Autorka zauważa, że w obecnych czasach emancypowanie się z opresji i ograniczeń stało się „powszechną powinnością” (Czerepaniak-Walczak 2006: 81). Tymczasem część nauczycieli wydaje się – pomimo pozornego rozpoznawania czynników opresji – obarczać (będący źródłem opresji) system odpowiedzialnością za zmianę:

nauczyciele, no chcą dobrze, ale [...] jeżeli nie będzie zmiany w ogóle w tych kierunkach oświatowych [...] Jeżeli nie będzie chociażby odrobinę czasu, żeby właśnie poświęcić uczniowi takiego 5 minut luzu – 10 minut, żeby posiedzieć, pogadać tak normalnie, to się nic nie zmieni [N 4].

W niniejszym artykule zawarłam wypowiedzi odnoszące się do opresyjnego charakteru aktywności podejmowanych w ramach różnorodnych ról nauczyciela. Większość nauczycieli uczestniczących w badaniach wydawała się przynajmniej

częściowo zanurzona w paradygmacie konstruktywistycznym. Jednak zanurzenie to było częściowe, a raczej eklektyczne, osadzone w przekonaniach, których źródło leżało w ich doświadczeniach z młodości (przekładającą się na rodzaj „sztywności w myśleniu”, o której pisze m.in. Nowak-Łojewska (2011: 182)):

działamy według tego, co sami się nauczyliśmy – tak nas uczono i wszyscy mówią, że to jest jedyny dobry mądry sposób [N 13].

Jak widać było z przytoczonych wypowiedzi, granica pomiędzy zachowaniem opresyjnym a tej opresji nieprzejawiającym była często niezwykle cienka. Wydaje się, że to właśnie przekonania nauczycieli, ich osadzenie w konkretnym paradygmacie, były najistotniejszym czynnikiem różnicującym podejście. Przekonania, podobnie jak paradygmaty, stanowią rodzaj filtrów, poprzez które postrzegamy rzeczywistość. Wydaje się, że to – często nieuświadomione – przekonania nauczycieli stanowią o różnicy pomiędzy aktywnością opresyjną i taką, która tej opresji nie wykazuje. Większość wyrażonych przez nauczycieli intencji sugerowała chęć pomocy uczniom. Pomimo tego podejmowali oni aktywności opresyjne. Wynikało to z odczuwanej przez nich presji czasu, poczucia konieczności zrealizowania wszystkich zagadnień czy odczuwania negatywnego nastawienia uczniów. Wszystkie te odczucia są względne, co widać było wyraźnie w moich badaniach, w których wielu nauczycieli mówiło o tych samych sytuacjach w zgoła odmienny sposób: mieli oni czas na rozmowy z uczniami, podstawę modyfikowali, a uczniowie chętnie z nimi rozmawiali.

Warto mieć też na uwadze, że przekonania ukierunkowują nasze poznanie. Mogą więc prowadzić do utrwalenia umysłowości dogmatycznej (Nowak-Łojewska 2011: 182). Aby próbować temu zaradzić, niezbędne jest ich uświadomienie, podejmowanie działań refleksyjnych (zarówno w działaniu, jak i nad działaniem) oraz regularne próby wewnętrznej weryfikacji rozumienia zjawisk, z którymi mamy na co dzień do czynienia. Nauczyciele już w trakcie wywiadów zdawali sobie sprawę z tego, że nie potrafią zdefiniować wielu pojęć, okazując z tego powodu zmieszanie. Czasami też, na zakończenie, deklarowali, że spróbują coś (o czym wcześniej wspomnieli) zrobić inaczej. Przekonania, formujące się często z doświadczeń biograficznych, nie zawsze łączą się z wiedzą zdobytą np. podczas studiów. Należy też pamiętać o tym, że:

szkoła już sama w sobie jest schematem i jeżeli ten schemat będziemy utwardzali, powielali, podtrzymywali, to mi się wydaje, że istnieje takie niebezpieczeństwo, że wyuczamy ludzi posługiwania się schematem [N 13].

W efekcie cały ten konstruktywistycznie zbudowany stelaż nie ma się gdzie osadzić i w stresujących sytuacjach codziennego dnia szkolnego ulega zapomnieniu. Działania są wówczas podejmowane instynktownie, w oparciu o utrwalone przekonania.

Bibliografia

- Ashworth P., Lucas U. (2000) *Achieving empathy and engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research*, „Studies in Higher Education”, nr 25(3), s. 295–308, <https://doi.org/10.1080/713696153>.
- Bruce C. (1994) *Reflections on the Experience of the Phenomenographic Interview w: Phenomenography: Philosophy and Practice Conference*, R. Ballantyne, C. Bruce (red.), Brisbane, Australia, Queensland University of Technology, s. 47–55.
- Cope C. (2004) *Ensuring Validity and Reliability in Phenomenographic Research Using the Analytical Framework of a Structure of Awareness*, „Qualitative Research Journal”, nr 4(2), s. 5–18.
- Creswell J. W. (2013) *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. J. Gilewicz, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006) *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Flick U., von Kardorff E., Steinke I. (red.) (2004). *A Companion to Qualitative Research*, tłum. Jenner B., London, SAGE Publications.
- Hupbach A., Fieman R. (2012) *Moderate Stress Enhances Immediate and Delayed Retrieval of Educationally Relevant Material in Healthy Young Men*, „Behavioral Neuroscience”, nr 126(6), s. 819–825, <https://doi.org/10.1037/a0030489>.
- Jurgiel A. (2009) *Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2(10), s. 142–148.
- Klus-Stańska D. (2005) *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1 (1), s. 55–66.
- Klus-Stańska D. (2007) *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji w: Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Klus-Stańska D., Szatan E., Bronk D. (red.), Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 15–28.
- Klus-Stańska D. (2009) *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita w: Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Hurło L., Klus-Stańska D., Łojko M. (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 62–73.
- Klus-Stańska D. (2018) *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lincoln Y. S., Guba E. G. (1985) *Naturalistic Inquiry*, Thousand Oaks, CA, SAGE Publications, [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8).
- Marton F. (1986) *Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality*, „Journal of Thought”, nr 21, s. 28–49.
- Marton F., Dall’Alba G., Beaty E. (1993) *Conceptions of Learning*, „International Journal of Educational Research”, nr 19, s. 277–300.
- Męczkowska A. (2002) *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak-Łojewska A. (2011) *Nauczyciel „konserwa” (?) – odporny na zmianę relikw w skansenowej szkole*, „Studia Pedagogiczne”, t. LXIV/2011, s. 173–186.
- Patton M. Q. (2015) *Qualitative Research and Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*, Thousand Oaks, CA, SAGE Publications.
- Rubacha K. (2008) *Metodologiczna struktura przedmiotu badań pedagogiki w: Konceptualizacja przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 161–171.

- Urbaniak-Zajac D. (2008) *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna w: Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 185–200.
- Yates Ch., Partridge H., Bruce Ch. (2012) *Exploring Information Experiences Through Phenomenography*, “Library and Information Research”, t. 36, nr 112, s. 96–119, <https://doi.org/10.29173/lirg496>.

Źródła internetowe

- Reed B. I. (2006) *Phenomenography as a Way to Research the Understanding by Students of Technical Concepts*, referat zaprezentowany na konferencji Technological Innovation and Sustainability, zorganizowanej przez Núcleo de Pesquisa em Tecnologia da Arquitetura e Urbanismo (NUTAU), Sao Paulo, Brazil, [online:] https://www.academia.edu/1122550/Phenomenography_as_a_way_to_research_the_understanding_by_students_of_technical_concepts (dostęp: 5.08.2023).

O Autorce

Jolanta Gałęcka – doktorantka Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, przez wiele lat pracowała jako ekspert edukacji w największych wydawnictwach edukacyjnych w Polsce, gdzie zajmowała się badaniami rynkowymi i rozwojem strategii działania. Z wykształcenia radca prawny, edukacją zajęła się w Stanach Zjednoczonych, gdzie pracowała w szkole Montessori oraz jako nauczycielka hiszpańskiego. Brała udział w europejskich projektach TEL-MAP, VISIR – współtworząc nowe kierunki nowoczesnej edukacji. Przeprowadziła wiele obserwacji w innowacyjnych szkołach w Polsce, Australii, USA, Brazylii, Kolumbii, Japonii, a także badania naukowe w Indiach. Ostatnie trzy lata spędziła, badając przekonania epistemologiczne nauczycieli oraz narracyjne podejścia w edukacji.

Jolanta Gałęcka is a doctoral student of Pedagogy at the University of Gdansk. She worked for many years as an education expert in the largest educational publishing houses in Poland, where she dealt with market research and development of operating strategies. An attorney by education, she engaged with didactics and education in the United States, where she worked as a Spanish teacher and held a position at a Montessori school. She participated in European projects TEL-MAP, VISIR – co-creating new directions for modern education. She conducted many observations in innovative schools in Poland, Australia, USA, Brazil, Colombia, Japan, as well as scientific research in India. She has spent the last three years researching teachers' epistemological beliefs and narrative approaches to education.

Cytowanie

- Gałęcka J. (2023) *Role nauczyciela a opresyjność wobec uczniów*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(17), s. 186–201.



Monika Wiśniewska-Kin* 

Nauka czytania wyzwalamąca myślenie – radość z uczenia się

Abstrakt

Tekst jest sprawozdaniem z seminarium naukowego poświęconego wdrożeniu projektu uczenia się w kontekście nauki czytania i pisania. W spotkaniu uczestniczyli: władze Uniwersytetu Łódzkiego, Wydziału Nauk o Wychowaniu oraz przedstawiciele środowiska społeczno-gospodarczego. Omówiono zagadnienia związane z wdrożeniem oraz kwestie dotyczące procesu badawczego.

Słowa kluczowe: projekt wdrożeniowy, współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym, model nauki czytania i pisania.

Learning to Read to Activate Thinking – the Joy of Learning

Abstract

The text is a report on a scientific seminar on the implementation of the project of learning in the context of literacy. The meeting was attended by: the Authorities of the University of Lodz, the Faculty of Educational Sciences, and representatives of the socio-economic environment. Issues related to the implementation and the research process were discussed.

Keywords: implementation project, cooperation with socio-economic environment, literacy learning model.

* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 9.09.2023; akceptacja: 26.09.2023.

Projekt „Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania” ma charakter naukowo-badawczy i wdrożeniowy o zasięgu krajowym i międzynarodowym. Skonstruowany model uczenia się w kontekście nauki czytania i pisania przełamuje metodyczną tradycję rozumienia i realizacji nauki czytania i pisanie w ramach działań szkolnych. Umożliwia dzieciom w wieku przedszkolnym pełne wejście w kulturę i przeżycie, a nie jedynie rozpoznanie wybranych aspektów językowych w zakresie identyfikacji fonemów i grafemów. Nauka czytania staje się w ten sposób przestrzenią głębokiego przeżywania (*Skuteczne zdziwienie...*).

Projekt wdrażany jest od czterech lat (2020–2023) na terenie całego kraju. W lipcu 2023 roku zakończyło się wdrożenie w województwie łódzkim. Wsparciem objętych zostało 177 gmin, przeszkolonych zostało 354 nauczycieli, co ostatecznie przełoży się na pracę z grupą blisko 4,5 tys. dzieci 5–6-letnich.

Do placówek przekazano materiały dla nauczycieli (monografie wdrożeniowe), a także zestawy materiałów wdrożeniowych do uczenia się przez działanie (alfabet demonstracyjny, diagramy kołowe, *memory* literowe i dźwiękowe, gry karciane). Procesy rekrutacyjne, zarówno placówek, jak i nauczycieli, prowadzone były przez Kuratorium Oświaty w Łodzi. Nauczyciele uczestniczyli także w omówieniu proponowanego narzędzia do diagnozy dziecięcych umiejętności czytania i pisanie. Monitorowanie procesualnego nabywania tych umiejętności rozpocznie się w roku akademickim 2023/2024 i będzie obejmowało pięć etapów.

Podsumowanie półrocznego cyklu wdrożeniowego odbyło się na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. W spotkaniu uczestniczyli: JM Rektor Uniwersytetu Łódzkiego prof. Elżbieta Żądzińska, kanclerz UŁ Kamilla Szcześniak, Dziekan Wydziału Nauk o Wychowaniu prof. Alina Wróbel, prof. Monika Wiśniewska-Kin i Weronika Kisiel – twórczynie projektu, przedstawiciele Centrum Transferu Technologii Uniwersytetu Łódzkiego, I Wicewojewoda Łódzki Marcin Buchali oraz przedstawiciele Kuratorium Oświaty w Łodzi.

We współpracy z Centrum Transferu Technologii Uniwersytetu Łódzkiego zespół opracował bogaty zestaw narzędzi kulturowych, jak: przewodnik wdrożeniowy, plansze edukacyjne, drewniane klocki konstrukcyjne, artystyczną książkę obrazkową – *Picture Book*, oraz pięć rodzajów gier edukacyjnych dostosowanych do innowacyjnego modelu nauki czytania i pisanie. Dwa spośród wymienionych chronione są prawem ochronnym Urzędu Patentowego w Polsce.

Zebranych gości przywitała Dziekan Wydziału prof. Alina Wróbel:

To dla nas wielki zaszczyt, otwierając to wydarzenie, pragnę w pierwszej kolejności podkreślić, że przywiązujemy ogromną wagę do wszelkich działań, które wpisują się w strategię Uniwersytetu Łódzkiego, ale także w kryteria ewaluacji jakości działalności naukowej. Takimi działaniami są m.in. procesy wdrożeniowe, które urzeczywistniają współpracę środowiska akademickiego z szeroko rozumianą rzeczywistością społeczno-kulturową, w tym edukacyjną. My oczywiście skupiamy się na tym obszarze rzeczywistości społecznej, który dotyczy praktyki pedagogicznej. I tutaj pragnę podziękować zarówno Pani Rektor, jak i Pani Kanclerz za wsparcie, które

nam w tego typu działaniach towarzyszy. Dziękuję także Centrum Transferu Technologii¹ (*Aktualności. Czytanie z przyjemnością... 2023*).

I dalej dodała:

Pragnę także przywołać wyjątkowe wsparcie i otwartość, jakiej doświadczaliśmy ze strony Wojewody Tobiasza Bocheńskiego, kiedy to podczas kilkukrotnych spotkań wymienialiśmy różne refleksje, nasze nadzieje, inspiracje, pomysły na to, jak byłoby wspaniale, kiedy udałoby się zrealizować wdrożenie właśnie w wymiarze województwa. Tutaj postawa Wojewody Tobiasza Bocheńskiego była naprawdę wyjątkowa. I za tę wyjątkową przychylność, składam na ręce I Wojewody pana Marcina Buchali, serdeczne podziękowania (*Aktualności. Czytanie z przyjemnością... 2023*).

Obecny na spotkaniu Marcin Buchali podkreślił wielki sukces projektu i zapewnił o swoim dalszym pełnym wsparciu.

Poproszona o zabranie głosu JM Rektor Uniwersytetu Łódzkiego prof. Elżbieta Żądzińska z przekonaniem poparła działania wdrożeniowe podejmowane na Uczelni:

Jesteśmy niezwykle dumni z tego projektu i ogromnie nas cieszy, że taki projekt powstał na Uniwersytecie Łódzkim. Szczególne gratulacje dla Pani Dziekan – że dostrzegła ten ogromny potencjał. To było tuż po rozpoczęciu przez mnie kadencji i zaczęliśmy przeglądać potencjał wdrożeniowy różnych projektów na uczelni. „Skuteczne zdziwienie” był projektem, który od razu zwrócił naszą uwagę. Bardzo serdecznie gratuluje, ale przede wszystkim dziękuję! Dziękuję za entuzjazm, pasję, otwartość i wsparcie wszystkich obecnych dziś na naszym spotkaniu (*Aktualności. Czytanie z przyjemnością... 2023*).

W dalszej części spotkania uszczegółowiono informacje dotyczące działalności projektowej oraz przywołano pierwsze wyniki badań.

Projekt został doceniony i otrzymał liczne nagrody i wyróżnienia, m.in. nagrodę Ministra Edukacji i Nauki za znaczące osiągnięcia w zakresie działalności wdrożeniowej (2022 r.), nagrodę specjalną Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego: statuetkę Skrzydła Wyobraźni za szczególne osiągnięcia w działalności innowacyjnej dla edukacji (2022), nagrodę World Invention Intellectual Property Associations oraz złoty medal International Invention and Innovation Show Intarg (2020), wyróżnienie Łódzkie Eureka w kategorii Nauka, przyznane przez Radę ds. Szkolnictwa Wyższego i Nauki przy Prezydencie Miasta Łodzi za wybitne osiągnięcia naukowe, artystyczne i techniczne dla przedstawicieli łódzkiego świata nauki (2020); nominację i wyróżnienie w konkursie Książka Roku IBBY (International Board on Books for Young People) za projekt graficzny książki obrazkowej *Zamieniam się w słuch...* (2020).

Prezentowany był w środowisku o zasięgu międzynarodowym: udział w Targach Wynalazków i Innowacji Intarg (International Invention and Innovation Show:

¹ Przytoczone wypowiedzi pochodzą z nagrania przygotowanego przez Centrum Komunikacji i PR Uniwersytetu Łódzkiego.

Social innovation at the service of the common good (2020)) oraz na wystawie *Le immagini della fantasia* w Sarmende (350 prac z 15 krajów: z Polski prezentowane były tylko dwie książki artystyczne: *Zamieniam się w słuch, czyli opowieści dźwiękiem malowane* Moniki Wiśniewskiej-Kin i Marty Ignerskiej oraz *Glissando* Katarzyny Huzar-Czub i Gosi Herby (2018).

Nawiązano także współpracę z łódzkim Teatrem Pinokio oraz z reżyserką Honoratą Mierzejewską-Mikosza. W wyniku tej współpracy powstał interaktywny spektakl teatralny dla dzieci *Zamieniam się w słuch*. Jego premiera została zaplanowana na 30.09.2023.

O warsztacie, Zespole i narzędziowni opowiadały z zaangażowaniem autorki projektu:

Wraz z zespołem stworzyłam zupełnie nowy model nauki czytania i pisanie. Dzięki zaprojektowanym pomocom dzieci konstruują wiedzę o świecie dźwięków i liter jakby mimochodem, od niechcienia, przy okazji „skutecznego zdziwienia”. Źródłem moich inspiracji były i są dzieci. Najważniejsze, że w dziecku nie ginie konstruktor, artysta. Rozbudzamy jego myślenie abstrakcyjne, wyzwalamy entuzjazm poznawczy, uwalniamy radość z uczenia się (*Aktualności. Czytanie z przyjemnością...* 2023).

Dzieci w wieku przedszkolnym uczą się przez mówienie, konstruowanie i ruch. Aktywizują zmysły i emocje, konstruują wiedzę o świecie dźwięków i liter jakby mimochodem, przy okazji „skutecznego zdziwienia” (J. Bruner 1965; 1966; 1971; 1978). To od zdziwienia rozpoczyna się proces poznawania, wyzwala się entuzjazm poznawczy dzieci, uwalnia się radość z uczenia się.

Niezwykłe intuicyjny, ciekawy i twórczy materiał językowy, wizualny i konstrukcyjny jest początkiem poznawania, wielozmysłowego doświadczania i przeżywania najpierw w świecie głoski i litery, z czasem – mowy i pisma, docelowo – samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów w trakcie pogłębionej lektury.

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

W podsumowaniu spotkania uczestnicy wdrożenia podkreślili, że zainicjowana refleksja, urzeczywistniona w projekcie wdrożeniowym „Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania”, stała się źródłem poznania i zmiany, narzędziem konstruowania wiedzy zorientowanej na działanie. Stanowiła „przełomowy epizod” w rozumieniu i działaniu, zaktywizowała bowiem inny, alternatywny schemat interpretacyjny dyskursu dziecięcego w przestrzeni edukacyjnej. Punkt wyjścia kolejnych zdarzeń edukacyjnych wyznaczają każdorazowo partykularne, ważne z perspektywy dziecięcej ujęcia wprowadzanej problematyki, zogniskowanej wokół organizacji brzmieniowej tekstów. Ich analiza pozwoli zbadać taki rodzaj myślenia i działania

dzieci, który ma charakter interpretacyjny (odsłania dziecięce rozumienie, ocenianie, wartościowanie) i kreuje dziecięcy obraz świata dźwięków i liter. Interesowało mnie nie tylko to, co poznawane, ale również rekonstrukcja drogi myślowej dziecka, jego zdolności poznawczych, które ujawniają się podczas rekonstruowania obrazów dźwiękowych i graficznych w dziecięcej świadomości. Założyłam, że w zależności od sposobu, w jaki dziecko zostaje od samego początku wprowadzone w świat czytania, pisanie i mówienia, będzie im nadawało różne znaczenia. Dzieje się tak, gdyż rola pierwszych doświadczeń w interpretowaniu przeżywanych sytuacji jest ogromna i pierwotny „zapis interpretacyjny” z nich pochodzący często zostaje na stałe wdrukowany. Uczestniczący sposób postrzegania świata doświadczanego ujawnił, jak ważne jest, aby dziecko odczuło, że czytanie, pisanie i mówienie wnoszą znaczące wartości do jego życia. Rozbudzanie dziecięcego myślenia niedosłownego, wyzwala nie entuzjazmu poznawczego i uwalnianie radości z uczenia się, daje dziecku szansę na stanie się człowiekiem świadomie czytającym i piszącym. Tylko wtedy, gdy dziecko jest gotowe bez przymusu pokonać techniczne i językowe trudności, by odkryć zawartą w nieznanym tekście tajemnicę, będzie gotowe do świadomego kontaktu ze słowem mówionym i pisany.

Bibliografia

- Bruner J. S. (1965) *Proces kształcenia*, tłum. J. Radzicki, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bruner J. S. (1966) *W poszukiwaniu teorii nauczania*, tłum. E. Krasińska, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bruner J. S. (1971) *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, tłum. E. Krasińska, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bruner J. S. (1978) *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, tłum. B. Mroziak, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Huzar-Czub K., Herba G. (2018) *Glissando*, seria: Sonia w Krainie Sonostworów, Kraków, Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Wiśniewska-Kin M., Ignerska M. (2020) *Zamieniam się w słuch, czyli opowieści dźwiękiem malowane*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Źródła internetowe

- Aktualności. Czytanie z przyjemnością – innowacyjna metoda nauki czytania na UŁ* (2023), <https://www.uni.lodz.pl/aktualnosc/szczegoly/czytanie-z-przyjemnoscia-innowacyjna-metoda-nauki-czytania-na-ul> (dostęp: 17.09.2023).
- Skuteczne zdziwienie. Wyzwalamy myślenie* (2021), <http://skuteczne-zdziwienie.edu.pl/> (dostęp: 18.09.2023).

O Autorce

Monika Wiśniewska-Kin – pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Łódzkiego. Kierownik Katedry Pedagogiki Wieku Dziecięcego, Prodziekan ds. nauki na Wydziale Nauk o Wychowaniu. Pedagog przedszkolny i wczesnoszkolny, filolog. Na jej dorobek naukowy składają się liczne artykuły oraz osiem prac zwartych. Autorka nowatorskiego projektu początkowej nauki czytania i pisania *Skuteczne zdziwienie. Rozwijająca myślenie nauka czytania*. Za swoją działalność naukowo-badawczą i wdrożeniową otrzymała nagrody Rektora Uniwersytetu Łódzkiego oraz Ministra Nauki i Edukacji, a także Łódzkie Eureka i Skrzydła Wyobraźni. Projekt zdobył też odznaczenia międzynarodowe: złoty medal International Invention and Innovation Show oraz nagrodę World Invention Intellectual Property Associations WIIPA.

Monika Wiśniewska-Kin – scientific and didactic employee of the University of Lodz. Head of the Department of Pedagogy of the Childhood Age, Vice-Dean for Science at the Faculty of Education Sciences. Preschool and early childhood educator, philologist. Her scientific achievements consist of numerous articles and eight compact works. She is the author of the innovative project of initial literacy learning *Effective surprise. Thought-developing reading instruction*. For her scientific and research and implementation activities, she has received awards from the Rector of the University of Lodz and the Minister of Science and Education, as well as Lodz Eureka and Wings of Imagination. The project also won international honors: a gold medal from the International Invention and Innovation Show and a World Invention Intellectual Property Associations WIIPA award.

Cytowanie

Wiśniewska-Kin M. (2023) *Nauka czytania wyzwala myślenie – radość z uczenia się*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(17), s. 202–207.