



Nadesłano: 11.01.2019  
Zaakceptowano: 19.03.2019

Sugerowane cytowanie: Kochanowska E. (2019). *Edukacja elementarna jako intelektualna przestrzeń (nie)doświadczania praktyk demokratycznych przez dziecko*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 14, nr 1(51), s. 41–56. DOI: 10.35765/eetp.2019.1451.03

Ewa Kochanowska

ORCID: 0000-0003-0183-1239

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

## Edukacja elementarna jako intelektualna przestrzeń (nie)doświadczania praktyk demokratycznych przez dziecko

### Elementary Education as an Intellectual Space of (Not)Experiencing Democratic Practices by Children

#### SŁOWA KLUCZOWE

edukacja  
wczesnoszkolna,  
demokracja, uczenie  
się, partycypacja  
dziecka w procesie  
kształcenia

#### ABSTRAKT

W prezentowanym artykule podjęto problem uczenia się w demokracji przez dzieci na etapie wczesnej edukacji. Głównym celem przeprowadzonych badań były przedstawienie i analiza działań nauczycieli pod kątem tworzenia przez nich warunków do doświadczania praktyk demokratycznych przez dzieci w procesie uczenia się. Tło tych badań stanowi przegląd współczesnych rozważań nad ideą demokratyzacji w odniesieniu do edukacji dziecka w młodszym wieku szkolnym we współczesnej rzeczywistości. W toku badań poszukiwano odpowiedzi na pytania skoncentrowane wokół problemu głównego: Czy i jakie działania podejmowane przez nauczycieli w czasie zajęć zintegrowanych sprzyjają uczeniu się w demokracji przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym? W rezultacie przeprowadzonych badań jakościowych z zastosowaniem obserwacji 54 zajęć zintegrowanych (bloków dnia) prowadzonych przez nauczycielki klas początkowych, dokonano kategoryzacji działań nauczycieli utrudniających bądź uniemożliwiających dziecku partycypację w procesie kształcenia, budowanie przestrzeni dla uczniowskiej autonomii w poznawaniu i rozumieniu świata oraz efektywne uczenie się w toku interakcji z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego. W końcowej części dokonano podsumowania oraz

sformułowano wnioski z badań, których uwzględnienie w praktyce edukacji wczesnoszkolnej sprzyjać może demokratyzacji przestrzeni intelektualnej szkoły.

## KEYWORDS    ABSTRACT

early school education, democracy, learning, child participation in the education process

The presented article addresses the problem of learning in democracy by children at the early educational stage. The main objective of the conducted research was to present and analyze the activities of teachers in terms of creating conditions for children to experience democratic practices in the learning process. The background of this research is a review of the contemporary considerations on the idea of democratization in relation to the education of a child at early school age in the contemporary reality. In the course of the research, the author of the study searches for the answers to questions concerning the main problem: Do and what actions undertaken by teachers during integrated classes are conducive to learning in democracy by children at early school age? As a result of the conducted qualitative research using observation of integrated classes (daily blocks of classes) hosted by primary class teachers, the author categorized teachers' actions hindering or preventing the child participation in the education process, building space for student autonomy in cognition and understanding of the world, and facilitating effective learning in the course of interaction with other participants of the educational process. In the final part, a summary was made and conclusions from the research were formulated, the inclusion of which in the practice of early school education may favor the democratization of the intellectual space of school.

## Wprowadzenie

Kluczowe miejsce we współczesnej refleksji naukowej na gruncie pedagogiki, zwłaszcza w obszarze nurtów pójdocentrycznych i krytyczno-emancypacyjnych, zajmuje kwestia demokratyzacji edukacji. W ponowoczesnym świecie, nacechowanym zmiennością, względnością i pluralizmem, zmianie uległy „warunki kształtowania indywidualności jednostki, jej pozycji społecznej i szanse radzenia sobie z sytuacją ryzyka” (Bałachowicz 2015: 15). Z jednej strony akcentuje się potrzebę autonomii jednostki, jej prawa do rozwoju, z drugiej jednak strony poszukuje się nowych form jej uspołecznienia i międzyludzkiego współdziałania, a nawet powstanie nowych form organizacji życia społecznego i nowych sposobów instytucjonalizacji troski

o „wspólne dobro” (Mariański 2001). Jednym z przejawów autonomii człowieka jest, jak twierdzi Zbigniew Kwieciński (2013), umiejętność rozwiązywania dylematów moralnych własnych i problemów społeczności, w których żyje, bycie aktywnym uczestnikiem i współtwórcą kultury. Aktywnej postawie jednostki, w kontekście dokonywania zmian i przeobrażania świata, sprzyja edukacja opierająca się na takich wartościach, jak: szacunek dla różnorodności, dostrzeżenie i docenienie wielości perspektyw i paradygmatów oraz krytyczne myślenie (Moss 2007). Podejmowane próby odejścia od doktryny adaptacyjnej w kierunku budowania emancypacyjnego modelu edukacji obywatelskiej, sprowadzane są najczęściej do respektowania uczniowskiej podmiotowości, wyzwalania ich zaangażowania w kreowanie programów, form, metod i środków kształcenia oraz stwarzania uczniom warunków do „kształtowania zdolności mówienia własnym głosem, analizowania i wykorzystywania swoich wcześniejszych doświadczeń” (Prokopiuk 2010: 2014).

Z prowadzonych badań (Przybylski 2013: 26) wynika jednak, że mimo licznych głosów i nawoływań do demokratyzacji życia szkolnego, rzeczywistość edukacyjna znacznie odbiega od postulatów głoszonych przez obrońców czy zapalonych orędowników budowania demokracji już wśród najmłodszych. Ponadto, jak podkreśla Bogusław Śliwerski (2011: 76) „w Polsce edukacja zorientowana jest przede wszystkim na kształcenie o demokracji i dla demokracji, ale nie w demokracji. Innymi słowy, przyjmuje się założenie [...], że do demokracji i o demokracji należy kształcić w autokracji, z pominięciem autentycznego i zaangażowanego doświadczenia przez uczniów, nauczycieli i rodziców procesów demokratycznych w szkole, ich przejawów i skutków”. Współcześnie pojmowana demokracja oznacza nie tyle władzę ludu, formę ustroju państwa, procedury prawne (Kopaliński 2004), czy też prawa obywatelskie (Zwoliński 2010: 11), ale przede wszystkim system powiązanych ze sobą wartości i norm społecznych, które powinny być zakorzenione i nieustannie urzeczywistniane w codziennych relacjach międzyludzkich (Moss 2014: 27). W praktyce szkolnej tak rozumiana demokracja wyraża się w uznaniu podmiotowości dziecka, poszanowaniu jego zdania, opinii oraz w udziale dziecka w decydowaniu o edukacji w relacjach z nauczycielem. Jak pisze Bogusław Śliwerski (2012: 24), chodzi o zmianę sposobu widzenia tej relacji z „poddańczej” na „partnersko-dialogową”.

Budowanie relacji demokratycznych w pracy z małym dzieckiem wyraża się i dokonuje poprzez szacunek dla jego praw, tworzenie sytuacji edukacyjnych wymagających jego zaangażowania i współdecydowania oraz odpowiedzialności za podejmowane decyzje i wynikające z nich konsekwencje. Do kluczowych umiejętności koniecznych dla wewnętrznego ładu każdego demokratycznego państwa, w które powinna wyposażać uczniów szkoła, Martha C. Nussbaum (2008) zalicza: umiejętność postrzegania globalnych problemów z punktu widzenia „obywatela świata”, kształcenie wyobraźni, umysłu i praktycznego rozumu uczniów, a przede wszystkim rozwijanie krytycznego myślenia

już na najniższych szczeblach edukacji. Dzięki temu młodzi ludzie uczą się prowadzić dialog i dyskusję oraz analizować samych siebie i myśleć o przyczynach skłaniających ich do akceptowania takich, a nie innych poglądów i decyzji. System edukacyjny musi być zatem nastawiony na rozwijanie samodzielności w myśleniu, kreatywności i innowacyjności uczniów. Doświadczenie procesów demokratycznych jest procesem złożonym i długotrwałym, w toku którego dziecko już od najmłodszych lat poznaje mechanizmy społeczne oraz rozwija umiejętności związane z komunikacją i współpracą. Stąd zachowania demokratyczne powinny być praktykowane jako dominująca i znacząca forma w codziennym życiu przedszkola i szkoły (Siemieniak 1997: 10).

W system stosunków społecznych opartych na procesach demokratycznych wpisuje się pojęcie przestrzeni edukacyjnej, w której główny jej kreator czyli jednostka „podejmuje czynności intelektualne i praktyczne związane z budowaniem sieci przestrzeni uczenia, służących rozwijaniu własnego potencjału i kreowaniu osobistej, zindywidualizowanej ścieżki rozwojowej” (Nowak 2014: 81). Komponentem tak rozumianej przestrzeni edukacyjnej jest przestrzeń intelektualna, która – posługując się metaforą przytoczoną przez Janusza Morbitzera (2015: 421-422) – jest „zawsze dostępna. Jest to [...] nieustannie otwarta sala gimnastyczna, przystosowana do ćwiczeń intelektualnych, którą mamy zawsze *przy sobie*”. W kontekście demokratyzacji szkoły przestrzeń intelektualna nabiera szczególnego znaczenia w pedagogice współbycia, której istota wyraża się w tym, że „interpersonalne kontakty, styczności i więzi w toku różnych działań uczniów i nauczycieli (...) stanowią życzliwą, przyjazną, wielorako zhumanizowaną przestrzeń współbycia i dialogu. Charakteryzuje ją między innymi chęć wzajemnego obdarowywania się zasobami umysłu” (Dymara 2008: 54). Zgodnie z omawianą koncepcją przestrzeń intelektualna, w powiązaniu z przestrzeniami: realną, emocjonalną, mentalną, światopoglądową, terapeutyczną i duchową, tworzy warunki do wspólnego rozwiązywania problemów i tym samym rozwijania kreatywności uczestników wspólnoty, tj. uczniów i nauczycieli w atmosferze radości i fascynacji z myślowych odkryć (tamże: 55-56). W stosowaniu praktyk edukacyjnych opartych na idei uczenia się w demokracji, bardzo istotną rolę odgrywa odpowiedni stosunek i nastawienie nauczyciela potrafiącego stworzyć ramy organizacyjne dla społecznych kontaktów w klasie, tak by uczący się samodzielnie zdobywali wiadomości, byli aktywni i sprawnie komunikowali się między sobą (Kosz 2009).

W artykule podjęto próbę przedstawienia i analizy działań nauczycieli wczesnej edukacji pod kątem tworzenia przez nich warunków do doświadczenia praktyk demokratycznych przez dzieci w procesie uczenia się. Na podstawie obserwacji zajęć zintegrowanych dokonano kategoryzacji działań nauczycieli utrudniających bądź uniemożliwiających dziecku partycypację w procesie kształcenia, budowanie przestrzeni dla uczniowskiej autonomii w poznawaniu i rozumieniu świata oraz w toku współdziałania z innymi.

## Procedura badawcza

Problematyka uczenia się demokracji w różny sposób wpisuje się w dwa podstawowe modele edukacji, tj. model transmisyjny i transformatywny, ponieważ w każdym z nich występują odmienne wzorce postrzegania możliwości dziecka, jego sposobów uczenia się i działań nauczyciela, czyli kierowania dzieckiem i wspierania jego podmiotowości. Za fundament demokratycznego podejścia do edukacji, charakterystycznego dla modelu transformatywnego, uznaje się przede wszystkim ideę poszerzania sprawstwa uczniów i zwiększania możliwości stanowienia o celach uczenia się, współdecydowaniu przez uczniów o doborze metod i form uczenia się. Uczenie się w demokracji odrzuca natomiast model formacyjno-autorytarny, uznający nieodzowność kształtowania młodych ludzi według odgórnego, zewnętrznego wzorca oraz przypisujący nauczycielowi nadrzędną rolę w kierowaniu procesem kształcenia oraz ustalaniu reguł panujących w szkole (Tokarz 2014). Opierając się na założeniu głoszącym, że „podstawowym narzędziem relacji demokratycznych jest komunikacja” (Błajet, Przyborowska 2014: 88), celem przeprowadzonych badań jakościowych było ustalenie, czy i w jaki sposób uczniowie w klasach początkowych szkoły podstawowej doświadczają praktyk demokratycznych w procesie uczenia się. W toku badań poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jakie działania podejmowane przez nauczycieli w czasie zajęć zintegrowanych sprzyjają uczeniu się w demokracji przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym?
  - 1.1. Czy dzieci mają świadomość celów uczenia się i współuczestniczą w planowaniu celów uczenia się?
  - 1.2. Jakie rozwiązania stosowane przez nauczycieli w obszarze organizowania warunków uczenia się dziecka w czasie zajęć zintegrowanych mają demokratyczny charakter?

Zastosowaną metodą badawczą była obserwacja jakościowa przeprowadzona w naturalnym kontekście obserwowanych działań i interakcji, której istota zawiera się w tym, że „pozwała badaczowi zanurzyć się w życiu potocznym, gdzie związki, korelacje oraz przyczyny zjawisk mogą być obserwowane bezpośrednio, tak jak się wyłaniają w trakcie obserwacji” (Konecki 2000: 145-146). W badaniach jakościowych w trakcie obserwacji uwaga badacza skupiona jest na uchwyceniu całej sekwencji zachowań i ich kontekstu, który daje wgląd w okoliczności, w jakich obserwowane procesy przebiegają. Obserwacja zogniskowana była wokół interakcji nauczyciel–uczeń/uczniowie, uczeń–uczeń w trakcie zajęć. Chodziło bowiem o wierne zarejestrowanie wszystkich zachowań werbalnych i niewerbalnych osób, które je wykazywały, wraz z kontekstem, w którym wystąpiły. Celem było wierne ukazanie kontekstu i dynamiki wszystkich wydarzeń, interakcji rozgrywających się na zajęciach zintegrowanych.

Na bieżąco sporządzano szczegółowe protokoły zajęć<sup>1</sup>. Obserwacji poddano zajęcia zintegrowane – 54 bloki dnia (3–5-godzinne) – prowadzone przez nauczycielki klas początkowych w szkołach podstawowych na terenie województw: śląskiego, małopolskiego i podkarpackiego. Badane musiały spełniać wymagania formalne, które stanowiły: bycie nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej i zgoda na obserwację prowadzonych przez siebie zajęć zintegrowanych.

## Przejawy (nie)doświadczania procesów demokratycznych przez dzieci w młodszym wieku szkolnym w procesie uczenia się – wyniki badań

W wyniku analizy protokołów wyodrębniono kategorie działań nauczycieli sprzyjające *versus* uniemożliwiające doświadczanie uczenia się w demokracji przez dzieci w praktyce szkolnej. W tworzeniu kategorii opisu posłużono się określeniami użytymi przez samych badanych lub wynikającymi z kontekstu ich wypowiedzi. Na potrzeby niniejszego artykułu każdą z kategorii poddano analizie i zilustrowano konkretnymi przykładami z zajęć.

### 1. Współdziałanie/brak udziału dzieci w ustalaniu celów uczenia się na zajęciach

Jednym z przejawów doświadczania przez dziecko demokracji w procesie uczenia się jest świadomość celów uczenia się i współdziałanie w ustalaniu celów zajęć. Dziecko ma wówczas możliwość dostrzeżenia sensu uczenia się, a cele zajęć mają szansę stać się osobistymi celami jego uczenia się. Podanie celów zajęć przez nauczycielkę i stosowanie strategii upodmiotawiania celów w edukacji wczesnoszkolnej (Puślecki 2010) nie tylko ukierunkowuje uwagę dzieci na tym, co ma być przedmiotem poznania, jakie nowe umiejętności mają opanować bądź doskonalić, ale także daje im szansę uświadomienia sobie, co już wiedzą na dany temat, czego chciałyby się jeszcze dowiedzieć oraz jaką wiedzę pragną uzupełnić lub pogłębić. W trakcie obserwowanych zajęć niestety tylko nieliczne nauczycielki spośród badanych uświadamiały dzieciom cele zajęć i stwarzały warunki do zgłaszania innych (poza podanymi przez siebie) celów uczenia się, które to cele są wyrazem zarówno niewiedzy, jak i określonej wiedzy osobistej dziecka. Przykładem tego typu działania jest reakcja nauczycielki na zgłoszenie przez jednego z uczniów własnej „proponycji celu”:

<sup>1</sup> Na potrzeby niniejszego artykułu analizie poddano protokoły zajęć zintegrowanych zgromadzone w trakcie badań własnych nad wiedzą osobistą dziecka w młodszym wieku szkolnym. Przytaczane przykłady z przebiegu zajęć pochodzą z pozycji: E. Kochanowska 2018.

- N: Mam nadzieję, że każdy z was będzie zadowolony, jeśli po dzisiejszych zajęciach będzie potrafił wyjaśnić, w jakich stanach skupienia występuje woda wokół nas.
- U1: Proszę pani, pani (*dziecko wyrywa się do odpowiedzi*), a ja to chciałbym wiedzieć, dlaczego tak właściwie pada z nieba deszcz... Skąd się woda bierze w niebie... a potem pada mocno albo tylko troszkę, tak kapie...
- N: Ciekawe pytanie, być może koledzy albo koleżanki wiedzą. Postaramy się i na to pytanie na pewno dzisiaj na zajęciach odpowiedzieć.

Zgoda nauczycielki na wyrażenie zapotrzebowania przez dziecko na określoną wiedzę w odpowiedzi na podane cele zajęć świadczy nie tylko o rozumieniu jego potrzeby poznawczej, która zrodziła się w związku z podjętym tematem zajęć, ale także wskazuje na jej zaufanie i wiarę w to, że dzieci posiadają już zasób wiedzy na omawiane tematy i obietnicę, że zgodnie z zasadami demokratyzacji przestrzeni intelektualnej będą mogły się tą wiedzą podzielić i nadawać jej wspólnie znaczenia w trakcie zajęć.

## **2. (Nie)Zgoda nauczyciela na wykorzystywania własnych doświadczeń i wiedzy oraz korzystanie z siebie nawzajem jako „zasobów intelektualnych” przez dzieci**

Demokratyzacja przestrzeni intelektualnej wyraża się w stosowaniu przez nauczycieli odpowiedniej strategii, modelu porozumiewania się i współpracy z uczniami w klasie. Jednym z takich modeli jest model współpracy nauczyciela z uczniami określany jako *problem-posing metod* (Freire 2000) w którym kładzie się wyjątkowy nacisk na znaczenie dialogu z uczniem. Zgodnie z nim, nauczyciel traktuje uczniów jako partnerów do rozmowy, każdy może zadawać pytania, mieć wątpliwości oraz wyrażać własny punkt widzenia. Kształtuje to u podopiecznych naturę badacza, czyli kogoś, kto nie patrzy na omawiany problem tylko z jednego, sztucznie ograniczonego punktu widzenia. Uczniowie zostają wyposażeni w wiedzę i umiejętności, które pozwalają im się łatwiej odnaleźć w otaczającej ich rzeczywistości. Omawiany model uczenia się uwzględnia wieloznaczność współczesnej kultury i aktywność dziecka jako podmiotu uczącego się, który konstruuje wiedzę z wykorzystaniem swojej wiedzy uprzedniej, która pochodzi dzisiaj z wielu różnych źródeł. Przejawem demokratyzacji przestrzeni intelektualnej edukacji wczesnoszkolnej jest możliwość dzielenia się przez dzieci swoimi doświadczeniami i wiedzą pozaszkolną w procesie kształcenia. Takie podejście do edukacji wyraźnie akcentuje znaczenie budowania i internalizacji wiedzy przez dziecko dzięki interakcjom z innymi uczniami. I w tym przypadku, tylko w trakcie nielicznych zajęć zintegrowanych prowadzonych przez badane nauczycielki klasa szkolna była przestrzenią swobodnej wymiany wiedzy osobistej i doświadczeń przez dzieci. Oto przykład sytuacji omawianego typu:

- N: Tomku, pamiętasz, o co zapytałeś na początku zajęć, co cię tak bardzo zainteresowało?
- U1: Tak. Chciałbym się dowiedzieć, skąd się bierze deszcz. Jak to się dzieje, że pada?
- N: Czy teraz już się domyślasz?
- U1: ...
- N: Należę teraz gorącą wodę do szklanki. Ostrożnie, nie podchodźcie. Szybko połóż na szklance szklany spodeczek. Obserwujcie uważnie, co się dzieje. Poczekamy chwilę.
- U1: Woda paruje i zatrzymuje się na talerzyku.
- U2: Popatrzcie, teraz krople wody spadają do szklanki.
- U1: Aaa... to już chyba wiem, skąd ten deszcz.
- N: Spróbujesz wytłumaczyć nam?
- U1: Najpierw woda z rzek, jezior, kałuży paruje. Jak jest ciepło.
- U2: Ta para unosi się wysoko i powstają chmury. Ale co potem?
- N: A kiedy kropelki wody ze spodeczka zaczęły spadać w dół szklanki?
- U2: Aaaa... Jak się ostudził spodek, to potem kapało...
- N: Jaki z tego wniosek?
- U1: Że jak się chłodzi, to się woda zamienia w kropelki i spada na ziemię. I mamy deszcz.
- N: A właśnie, dopóki chmury są nisko – deszcz nie pada, jeśli natomiast wzniosą się wyżej, gdzie panuje niska temperatura – para wodna ochładza się i spadnie jako deszcz na ziemię.

Sytuacje omawianego typu wskazują na szacunek nauczyciela do pytań stawianych przez dzieci, ich wiedzy i poglądów. Kluczowymi wartościami w procesie szkolnego uczenia się mają szansę stać się: autonomia dziecka, jego refleksja w działaniu i konstruowanie wiedzy z wykorzystaniem wiedzy osobistej i doświadczeń pozaszkolnych w toku demokratycznych interakcji z innymi.

### 3. (Nie)Aktywne słuchanie spontanicznych wypowiedzi

Istotnym warunkiem prawdziwego dialogu w procesie kształcenia, pozwalającym dziecku poczuć akceptację ze strony nauczyciela i prowokującym go do swobodnego wypowiedzania się i wyrażania swojej wiedzy (i niewiedzy, np. w formie stawianych pytań), jest umiejętność aktywnego słuchania. Dziecko czuje się słuchane m.in. wtedy, gdy rozumiemy jego punkt widzenia, skupiamy się na tym, co do nas mówi, zachęcamy je do dalszego mówienia, nawiązujemy pytaniami do jego wypowiedzi oraz unikamy zadawania pytań zamkniętych. Słuchanie wymaga od nauczycieli świadomości, że ich interpretacje rzeczywistości są jednymi z możliwych i stanowią część rozległej, zintegrowanej wiedzy, przy jednoczesnym zawieszeniu własnych osądów i przekonań. Słuchanie polega bowiem na obserwowaniu i interpretowaniu dziecięcych działań, a w konsekwencji na inspirowaniu oraz podtrzymywaniu nowych (Rinaldi 2009). W trakcie niektórych zajęć nauczycielki wykazywały zachowania werbalne



oraz niewerbalne w postaci kontaktu wzrokowego, skinienia głowy, potakiwania itp. zachęcające dzieci do aktywności, analizowania i organizowania swoich wypowiedzi. Podobną funkcję pełniły pytania typu: „Skąd o tym wiesz?”; „Czy możesz coś więcej na ten temat powiedzieć?” itp., zachęcające dzieci do dzielenia się wiedzą pochodzącą z różnych pozaszkolnych źródeł informacji. Poniżej zapis takiej sytuacji:

- U1: Proszę pani, niby wody wszędzie jest dużo, ale ja słyszałem, że na Ziemi brakuje wody.  
N: Czy możesz coś więcej na ten temat powiedzieć? Skąd o tym wiesz?  
U1: Oglądałem z tatą taki program w telewizji i ludzie nawet nie mieli co pić.  
U2: Ja też widziałem w telewizji takie kraje, że tam jest głód, bo nie ma czym podlewać roślin, i jest brudno. Ludzie nie mają się gdzie myć.  
N: Ciekawe to, co mówicie. Co może z tego wynikać?  
U3: Ludzie będą chorować, bo mają brudne ręce.  
U4: Cali są brudni i jedzą brudne rzeczy.  
U5: Będą wszędzie zarazki.

Działania omawianego typu odgrywają szczególnie istotną rolę we współczesnej, złożonej rzeczywistości, która wymaga od młodego pokolenia umiejętnego korzystania z różnych źródeł informacji i odczytywania zmieniających się warunków życia.

#### **4. Formułowanie pytań zamkniętych i (nie)zgoda na formułowanie pytań przez dzieci**

Pytania nauczyciela i reakcje nauczycieli na pytania formułowane przez dzieci odgrywają szczególną rolę w inicjowaniu interakcji o charakterze komunikacyjnym. Ich rodzaj i sposób zadawania zachęcają uczniów do dzielenia się wiedzą osobistą i do budowania modeli tego, czego mają się nauczyć w toku interakcji z nauczycielem i innymi rówieśnikami. Z przeprowadzonych analiz interakcji komunikacyjnych na obserwowanych zajęciach wynika, że formułowane przez nauczycieli pytania zbyt rzadko wymagały od uczniów wychodzenia poza dostarczone informacje. Chodzi o pytania m.in.: klaryfikujące i eksploracyjne (wskazujące na sposoby myślenia, rozumienia rzeczy, zjawisk i procesów, np. „Co masz na myśli?”, „Co ci przychodzi do głowy?”); afektywne (zachęcające do dzielenia się odczuciami związanymi z danym zagadnieniem, np. „Co czujesz kiedy...?”, „Jakie wywołuje w tobie uczucia?”); refleksyjne (np. „Jak myślisz, jak to się mogło stać?”); zgłębiające rozumienie zagadnienia (zachęcające do dokładnego zbadania go, np. „Jak możesz wyjaśnić, co się stało?”); zachęcające do badania związków, przewidywania konsekwencji działań (np. „Jakie mogą być konsekwencje tych działań?”, „Co się stanie, gdy...?”). Pytania omawianego typu świadczą o autentycznym zainteresowaniu badanych przeżyciami, osobistą wiedzą i doświadczeniami uczniów. Ponadto uczniowie bardzo rzadko mieli możliwość stawiania pytań

w trakcie zajęć. Nauczycielki poprzez swoją nadaktywność werbalną i stawianie pytań zamkniętych tłumili aktywność werbalną uczniów, ich swobodę myślenia i inicjatywę. Przykład takiej sytuacji:

- U1: Na tym rysunku widzimy, jak Szewczyk Dratewka... yyy podjął... chciał podjąć decyzję uwolnienia królewny, panny...
- N: Chciał uratować królewnę.
- U1: ...i czarownica spytała się go, dlaczego tam przyszedł.
- N: I...
- U1: I powiedział, że przyszedł dlatego, bo chciał uwolnić pannę i wtedy...
- N: Co kazała mu zrobić czarownica?
- U1: Czarownica nakazała mu odgadnąć...
- N: Czyli co kazała mu zrobić?
- U1: Kazała...
- N: Wykonać...
- U1: A mogę to inaczej powiedzieć?
- N: (*ignoruje pytanie dziecka*) Wykonać polecenie.
- N: To było polecenie czy co?
- U1: Yyyyy...
- N: Wykonać mu...
- U1: Miał zgadnąć, która z panien była księżniczką.

Nauczyciele w pełni sterując przebiegiem komunikacji, decydują o tym, kiedy i co uczeń może powiedzieć. Można stwierdzić, że nauczyciele sprawują władzę nad komunikowaniem się na zajęciach, uczniowie zaś muszą się przede wszystkim dopasowywać do intencji i wymagań nauczycieli (Kochanowska 2018). Tymczasem stawianie otwartych, problemowych pytań przez nauczyciela i szacunek dla pytań i wypowiedzi uczniów świadczy o demokratycznym podejściu do edukacji i rozumieniu przez nauczycieli, że jest wiele sposobów postrzegania i wyjaśniania zjawisk i procesów.

### 5. (Nie)Organizowanie wspólnego uczenia się – pozorowanie pracy w grupach nad zadaniami poznawczymi

Jednym z przejawów demokratyzacji edukacji jest umożliwienie uczniom współpracy w grupach w procesie uczenia się. Negocjacje i interakcje społeczne są istotnymi elementami zdobywania wiedzy i mogą ułatwić dzieciom wymianę pomysłów dotyczących opracowywanego zagadnienia. Wspólne uczenie się umożliwia dyskusje, które dostarczają uczniom informacji o ich uprzednim poziomie wiedzy oraz kierunku i zakresie wiedzy, którą muszą przyswoić w celu głębszego zrozumienia zagadnień (Loyens, D. Gijbels 2008). W trakcie pracy w grupach uczniowie nie mają barier w werbalizowaniu swoich wątpliwości, formułowaniu pytań będących przejawem ich niewiedzy (ale także wiedzy), swobodnie zgłaszają pomysły rozwiązania problemów.

Zgodnie z założeniami koncepcji socjokulturowej Jerome'a Brunera (2006) uczenie się największą skuteczność osiąga bowiem wtedy, gdy jest partycypacyjne, proaktywne, wspólne, kooperatywne i nastawione raczej na tworzenie znaczeń niż na ich przyjmowanie w gotowej postaci. Z prowadzonych badań nad realizacją pracy grupowej na etapie wczesnej edukacji wynika, że w praktyce edukacji wczesnoszkolnej działania nauczycieli ukierunkowane na realizację idei uczenia się we współpracy oraz kreowanie warunków do współpracy rówieśniczej często mają charakter pozorny, ponieważ samo postawienie dzieci w sytuacji konieczności pracy zespołowej nie jest wystarczającym zabiegiem wspierającym rozwój ich umiejętności współpracy i nabywania doświadczeń poznawczych (Pawlak 2009). W przypadku obserwowanych zajęć zintegrowanych tylko w ramach nielicznych uczniowie współpracowali w grupach w procesie planowania, realizacji oraz kontroli i oceny wyników wspólnej aktywności poznawczej.

- N: Czy macie pomysły, jak pokazać innym grupom różne stany skupienia wody? Zastanówcie się wspólnie.
- U2: Chcemy udowodnić, że woda to nie jest tylko taki płyn. Woda płynie, cieknie z kranu – to jest taki płyn. Ale...
- U1: Ale woda to też lód zimą albo w lodówce, to też jest woda. Jak jemy wolno lody, a jest bardzo ciepło, to też robi się woda, tylko kolorowa... (*dzieci się śmieją*).
- U2: Deszcz to też jest woda. Jak mama gotuje w domu wodę w garnku i jest pokrywka, to woda paruje i potem na tej pokrywce są kropelki wody.
- (*Uczniowie wspólnie planują doświadczenia*).
- U3: To słuchajcie. Zrobimy tak: do garnka damy wody i przykryjemy pokrywką. Zagotujemy wodę i pokażemy wszystkim, że woda to też gaz.
- N: Pomogę wam w trakcie gotowania, bo to może być niebezpieczne. Trzeba bardzo uważać, aby się nie poparzyć (*uczniowie nastawiają wodę w garnku i przykrywają pokrywką*).

Sytuacje omawianego typu, świadczące o organizowaniu wspólnego uczenia się dzieci w formie pracy grupowej, występowały jednak na obserwowanych zajęciach rzadko. Jest to tym bardziej niepokojące, że początek edukacji szkolnej zbiega się z rozwojową gotowością do poznawania i opanowywania zasad współpracy. W rezultacie podejmowania działań opartych na właściwie rozumianych zasadach pracy grupowej dzieci są przygotowywane do selekcionowania, porządkowania informacji, do dzielenia się wiedzą i negocjowania znaczeń w toku interakcji społecznych oraz do aktywnego i krytycznego uczestnictwa w edukacji nieszkolnej.

## 6. (Nie)włączanie dzieci w wybór metod uczenia się

O demokratycznym podejściu nauczycieli do uczenia się dzieci w przestrzeni szkoły świadczyć może także stwarzanie na zajęciach warunków do podejmowania przez

dzieci decyzji o samodzielnym wyborze metody dochodzenia do wiedzy i sposobu rozwiązywania zadań, których treść odnosi się do codziennych sytuacji życiowych. Trudności zawarte w zadaniu mają wówczas szansę nabrać wymiaru osobistego, co sprzyja stosowaniu przez uczniów indywidualnych strategii rozwiązania i myślenia intuicyjnego. Przez odpowiedni dobór treści i rodzaju zadań nauczycielki organizują sytuacje, w których dzieci mogłyby wykorzystać doświadczenia w tworzeniu własnych reprezentacji odpowiadających osobistemu rozumieniu treści zadań. W trakcie analizowanych zajęć zintegrowanych nauczycielki nader często ograniczały swobodę wyboru sposobu rozwiązania zadań, dokładnie instruując uczniów krok po kroku. Nadmierny werbalizm, swoista monologowa postawa nauczycielek uniemożliwiały swobodę wypowiedzi dzieci i wybór sposobów rozwiązania problemów.

- N: Pierwsze, co zrobisz, jak wracasz do domu, a często wracacie, jesteście sami, czuję taki, nie wiem, jaki to jest zapach, patrzę na kurek, ewentualnie na junkers, bo też może zgasnąć płomyk i ulatniać się. I teraz co robię? Zakręcam gaz, żeby nie doszło do dalszego ulatniania i do wybuchu. Zanim zawiadomię mamę, nie siedzę w pomieszczeniu, w którym znajduje się ulatniający gaz, tylko co robię?
- U1: Otwieram okno.
- N: Tak, otwieram okno szeroko. Żeby się nie zaczadzić, nie udusić. Albo jeśli jest pomieszczenie, w którym nie da się otworzyć okna, wychodzę, na przykład na klatkę, przed dom, bo najważniejsze jest twoje życie i bezpieczeństwo. Nigdy, nigdy nie zapalam ognia! Żeby wam nie przyszło do głowy, bo co będzie? Bum! Wybuch. I może pół bloku wylecieć albo cały blok. Rozumiemy? No to sobie to dobrze zapamiętajcie.

W omawianym przypadku nauczycielka nie stawiała pytań mających na celu sprawdzenie sposobu myślenia dzieci i rozpoznanie wykorzystanych przez nie strategii rozwiązania. Narzucała im określoną reprezentację umysłową. Dzieci nie miały szansy na rozwijanie samodzielnego myślenia w sytuacjach o charakterze negocjacji, kiedy jest możliwe porównywanie własnych pomysłów z propozycjami innych i ustalanie rozwiązań.

## **7. (Nie)podejmowanie tematów związanych z demokracją w życiu realnym przez nauczycieli**

Dziecko żyjąc we współczesnej złożonej i wielowymiarowej rzeczywistości, nie pozostaje obojętne wobec problemów, które w niej występują. Część z nich dotyczy zagadnień i wartości związanych z demokracją, takich jak np. tolerancja, nierówności społeczne itp. Z przeprowadzonej analizy przebiegu obserwowanych zajęć zintegrowanych wynika jednak, że ich tematyka i zakres podejmowanych zagadnień często odbiegały od problemów codziennej rzeczywistości, między innymi w obszarze demokracji.

W trakcie kilku zajęciach zaplanowano i zrealizowano tematykę związaną z demokracją, między innymi na temat praw dziecka. Nauczycielka po przeczytaniu wiersza Marcina Brykczyńskiego *O prawach dziecka* zaprezentowała postać Króla Maciusia Pierwszego i zainicjowała dyskusję na temat praw przysługujących dzieciom.

N: Król Maciuś Pierwszy chciał, by wszystkie dzieci miały swoje prawa, dlatego ogłosił manifest i rozesłał go do dzieci całego świata. Popatrzcie, jak to było:

*(Wybrany chłopiec siada na tronie w koronie na głowie, rozkłada rulon papieru i czyta tekst manifestu. Po przeczytaniu tekstu, rozdaje podobne rulony posłom – innym dzieciom – i wysyła ich do poszczególnych grup dzieci).*

N: Dziś Król Maciuś jest w naszej szkole i też was pyta, jakie chciałbyście mieć prawa. Zastanówcie się grupach i przedyskutujcie to.

*Dzieci w grupach wypowiadają się na temat praw, które chciałyby mieć. Omawiają propozycje, przedstawiają wyniki pracy na forum klasy. Propozycje stają się przedmiotem dyskusji w klasie.*

W wyniku takich działań uczniowie postrzegają szkołę jako miejsce, w którym mogą pozyskać wiedzę i podzielić się wątpliwościami na temat aktualnych problemów społecznych.

## Zakończenie

Istota uczenia się w demokracji polega na tym, że „musi być «sposobem życia» zarówno na poziomie osobistym, jak i zbiorowym, naturalną relacją, w jaką wchodzi członkowie wspólnoty, opartą na współdziałaniu, solidarności, wzajemnym poszanowaniu i wzbogacaniu” (Gawlicz, Rudnicki, Starnawski, Tokarz 2014: 9). Warunkiem kształtowania i rozwijania postaw demokratycznych dzieci jest otwartość edukacji szkolnej na zagadnienia dotyczące przemian i problemów współczesnej cywilizacji. Na podstawie wyników dotychczas prowadzonych badań (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska 2015; Gawlicz, & Röhrborn 2014; Nowak 2015; Olczak 2010a i in.) w obszarze realizacji idei demokracji w praktyce edukacji elementarnej wynika, że nie organizuje się w dostatecznym stopniu warunków do rozwijania postaw demokratycznych u dzieci, a działania nauczycieli cechuje opór bądź niepewność w sferze uznania autonomii i podmiotowości dziecka, jego praw oraz możliwości udziału w procesach decyzyjnych. W kontekście procesu uczenia się, nie docenia się wartości edukacyjnej wiedzy i doświadczeń pozaszkolnych dzieci (Klus-Stańska 2007; Kochanowska 2018; Nowak-Łojewska 2011 i in.). Także na podstawie zaprezentowanych w niniejszym artykule wyników badań można stwierdzić, że zdecydowanie w zbyt małym stopniu wykorzystuje się możliwości doświadczania demokracji przez dzieci w procesie uczenia

się. Do podstawowych obszarów działań nauczycieli, które wymagają zmian w omawianym zakresie, zaliczyć można:

- a) brak współdziałania uczniów w planowaniu celów zajęć, a tym samym procesu uczenia się;
- b) uniemożliwianie dzieciom dzielenia się swoimi zasobami intelektualnymi;
- c) niedoceniaenie wartości pytań uczniowskich i niewłaściwe reakcje na pytania zadawane przez dzieci;
- d) zdecydowana przewaga pytań zamkniętych nad pytaniami otwartymi stawianymi przez nauczycieli, a zachęcającymi do wyrażania swoich opinii, pomysłów i negocjowania znaczeń przez dzieci;
- e) pozorowanie pracy grupowej;
- f) ograniczanie możliwości dzieci w zakresie wyboru strategii i metod uczenia się;
- g) unikanie rozmów z dziećmi na temat aktualnych problemów społecznych związanych z demokracją przestrzeni społecznej.

Wymienione typy działań nauczycieli wymagają zdecydowanych zmian w kierunku demokratyzacji przestrzeni intelektualnej edukacji wczesnoszkolnej. Kanwą demokratycznych relacji w procesie uczenia się stanowi bowiem postawa nauczyciela oparta na akceptacji dziecka, współdziałaniu z nim, zaufaniu do jego kompetencji, a przy tym zapewnianie rozsądnej swobody i uznanie praw ucznia. Z założeń podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej wynika, że edukacja na omawianym etapie edukacyjnym ma umożliwiać dzieciom pełne i świadome uczestnictwo w procesie edukacyjnym, a także optymalne wykorzystanie swojego potencjału. Aby tak się jednak stało, nauczyciel ma za zadanie tworzyć przestrzeń intelektualną, która stanowi płaszczyznę do wymiany myśli, sądów, argumentowania, negocjowania, kontroli i refleksji nad własnym myśleniem. Nauczyciel demokracji inspirowuje i zachęca uczniów do podejmowania wyzwań intelektualnych.

## Bibliografia

- Bałachowicz J. (2015). *Równi czy różni? Współczesne dylematy edukacji dziecka*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T XXXIV, z. 2, s. 13-27.
- Bałachowicz J., Witkowska-Tomaszewska A. (2015). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości: studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Błajet P., Przyborowska B. (2014). *Kształtowanie kompetencji demokratycznych –perspektywa rozwojowa*, „Studia Edukacyjne”, nr 30, s. 71-89.
- Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*, Kraków: Universitas.
- Dymara B. (2008). *Praca z małym dzieckiem. Wokół filozofii wychowania*, Katowice: by fundacja Elementarz.

- Freire P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*, London: Continuum.
- Gawlicz K., & Röhrborn B. (2014). *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Klus-Stańska D. (2007). *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1, 92-106.
- Kochanowska E. (2018). *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Konecki K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak-Łojewska A. (2011). *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Kopaliński W. (red.). (2004). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Wyd. 31, Warszawa: Muza SA.
- Kosz J. (2009). *Współdziałanie w szkole – oczekiwanie i potrzeba współczesnej praktyki edukacyjnej*. „Forum Dydaktyczne”, nr 5-6, s. 107-118.
- Kwieciński Z. (2013). *Edukacja wobec opóźnienia kulturowego*, „Nauka”, nr 1, s. 19-30.
- Loyens S.M.M., Gijbels D. (2008). *Understanding the effects of constructivist learning environments: Introducing a multi-directional approach*, „Instructional Science”, vol. 36, nr 5-6, s. 351-357.
- Mariański J. (2001). *Kryzys moralny czy transformacja wartości? Studium socjologiczne*, Lublin: TN KUL.
- Morbitzer J. (2015). *O nowej przestrzeni w hybrydowym świecie*, „Labor et Educatio”, nr 3, s. 411-430.
- Moss P. (2007). *Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice*, „Working Paper”, nr 15 (1), s. 1-30.
- Moss P. (2014). *Docenić demokrację w przedszkolu*, [w:] K. Gawlicz i in. (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nowak J. (2015). *Edukacja wczesnoszkolna – w stronę modelu partycypacyjnego*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 42-50.
- Nowak J. (2014). *Szkola – nowe przestrzenie edukacyjne*, [w:] M. Magda-Adamowicz, I.M. Kopaczyńska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*, Tom 1, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 76-81.
- Nussbaum M.C. (2008). *Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności*, [w:] M. Gołębiński (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, Wrocław: Wyd. DSW s. 65-89.
- Olczak A. (2010a). *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne*, Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Pawlak B. (2009). *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy. Badania. Rozwiązania praktyczne*, Kraków: Wydawnictwo UP.
- Prokopiuk W. (2010). *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Przybylski B. (2013). *W kierunku modelu edukacji obywatelskiej. O uwikłaniu i współzależności demokracji, polityki i edukacji*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 4(83), s. 26-35.
- Puślecki W. (2010), *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, wyd. II, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rinaldi C. (2009). *Reinventing Laura. An educational diary in a Reggio Emilia Nido*, [w:] C. Edwards, C. Rinaldi (red.), *The Diary of Laura. Perspectives on a Reggio Emilia Diary*, St. Paul: Readleaf Press, s. 9-15.
- Siemieniak H. (1997). *Demokratyzacja instytucji edukacyjnych w Polsce: postęp ku integracji europejskiej*, „Chowanna”, nr 2, s. 6-13.
- Śliwerski B. (2011). *Czy oświata potrzebuje przewrotu kopernikańskiego?*, [w:] J. Szomburg (red.), *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Śliwerski B. (2012). *Prawa dziecka w polskim systemie oświaty. Perspektywa pedagogiczna*, [w:] M. Andrzejewski (red.), *Prawa dziecka. Konteksty prawne i pedagogiczne*, Poznań: Wydawnictwo naukowe UAM.
- Tokarz T. (2014). *Konserwatyzm a edukacja demokratyczna*, [w:] K. Gawlicz i in. (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wrocław: Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 85-111.
- Zwoliński A. (2010). *Dylematy demokracji*, Poznań: Wydawnictwo UAM.

## ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr Ewa Kochanowska  
Katedra Pedagogiki  
Wydział Humanistyczno-Społeczny  
Akademia Techniczno-Humanistyczna Bielsku-Białej  
e-mail: ekochanowska@ath.bielsko.pl