



Małgorzata Zalewska-Bujak

orcid.org/0000-0002-3313-3438

e-mail: malgorzata.zalewska-bujak@us.edu.pl

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Dziecko-uczeń i jego potrzeby – z perspektywy nauczycielek szkół podstawowych i pedagogią Janusza Korczaka w tle

The Child-Learner and his Needs From the Perspective of Female Primary School Teachers and Janusz Korczak's Pedagogy in the Background

KEYWORDS ABSTRACT

a teacher, teachers' perspectives on learners, child's needs, a child in Korczak's pedagogy, objectification of students

The main objective of the article is to present the perception of children-learners and their needs by female primary school teachers. The research problem concerns teachers' perspectives on a child-learner and their needs presented in teachers' narrations. The research data was collected during the free-form interviews with a qualitative character. The argument starts with Janusz Korczak's selected views. Subsequently, the participants', i. e. primary school teachers' perspectives on a child-learner's needs were presented. The analysis of the participants' responses indicates that they see children-learners as objects to be formed, supporting the hierarchical teacher-learner arrangement. Implementing the need for constant control and external stimulation, as well as limiting children's freedom, is far away from the democratic and developmental perspective of schooling impact and Korczak's system of anti-authoritarian influences.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

nauczyciel,
postrzeganie ucznia
przez nauczycieli,
potrzeby dziecka,
dziecko w pedagogii
Janusza Korczaka,
uprzedmiotawianie
uczniów

Głównym celem artykułu jest ukazanie postrzegania dzieci-uczniów i ich potrzeb przez nauczycielki szkół podstawowych. Problemem badawczym jest pytanie dotyczące ujawnionego w świetle nauczycielskich narracji postrzegania dziecka-ucznia i jego potrzeb. Materiał badawczy zgromadzono drogą wywiadów swobodnych o charakterze jakościowym. Wywód rozpoczęto przedstawieniem wybranych ustaleń teoretycznych Janusza Korczaka. W dalszej kolejności ukazano postrzeganie dziecka-ucznia i jego potrzeb przez badane nauczycielki. Analizy ich wypowiedzi ujawniły, że postrzegają one dzieci-uczniów jako obiekty do formowania i podtrzymują hierarchiczny układ nauczyciel–uczeń. Realizując potrzebę ciągłej kontroli, zewnętrznego stymulowania i ograniczając swobodę swoich podopiecznych, pozostają z dala od demokratycznej i rozwojowej wizji oddziaływań szkolnych oraz od Korczakowskiego systemu antyautorytarnych oddziaływań.

Wstęp

W niniejszym opracowaniu prezentuję wąski wycinek analiz zgromadzonych drogą wywiadów jakościowych danych w ramach realizacji szerszego projektu badawczego, którego głównym zamysłem jest sięgnięcie do codziennych nauczycielskich doświadczeń w celu ich opisania, analizy i interpretacji znaczeń. Obrana droga pozyskiwania materiału badawczego wiąże się z naturalistycznym podejściem do świata i humanistycznym sposobem empirycznego poznania zjawisk społecznych, których jednym z pierwszych propagatorów był Florian Znaniecki. Uznał on, że naukowe penetracje rzeczywistości społecznej umożliwia docieranie do realnych ludzkich doświadczeń i odczytywanie ich znaczeń. To głównie dzięki interpretacji tego, co opowiadają badani o swoich doświadczeniach, badacz może dotrzeć do elementów tej rzeczywistości (Znaniecki, 2008). Stojąc na tym stanowisku, badania przeprowadziłam w paradygmacie interpretatywnym, a więc zmierzałam do odkrycia znaczeń nadawanych przez nauczycielki nie tylko codziennym zdarzeniom, ale i ludziom osadzonym w ich środowisku pracy. W artykule przyglądam się dziecku-uczniowi i jego potrzebom z perspektywy nauczycielskich narracji, dzieląc tezę Gunilli Dahlberg i in.¹ (2013), że posiadane przez badane nauczycielki konstrukcje obu kategorii (jako produkt procesów nadawania znaczeń (Stainton Rogers, 2008) przekładają się na podejmowane przez nie praktyki.

1 Zdaniem G. Dahlberg, P. Mossa i A. Pence'a (2013) działania pedagogiczne są wytworem tego, jak postrzegane i rozumiane jest dziecko.

Ujawnione postrzeganie i odsłonięte w wyniku analiz zgromadzonych danych działania rozmawiających ze mną osób konfrontuję z niektórymi założeniami pedagogii Janusza Korczaka. Wybór Korczakowskiej optyki postrzegania dziecka wiąże z faktem uznawania go za pionierskiego twórcę niezwykle obszernego i aktualnego studium natury dziecka, „który wytyczył wiedzy o dziecku interdyscyplinarne ramy, zobowiązując pedagogów do wykorzystywania wyników [swoich – M.Z.-B.] badań” (Śliwerski, 2007, s. 31).

Zarys zastosowanej metodologii badań

Celem artykułu jest próba ukazania tego, jak badane nauczycielki postrzegają swoich uczniów oraz ich potrzeby. Zgodnie z przyjętym paradygmatem interpretatywnym do ustalania celu i problematyki badawczej dochodziło w trakcie podążania za danymi wyłaniającymi się ze gromadzonego (drogą pogłębionych² wywiadów jakościowych – Konecki, 2000) i analizowanego materiału empirycznego. W trakcie wielokierunkowych analiz wypowiedzi biorących udział w badaniach nauczycielek³ jedną z wyłonionych kategorii o charakterze nadrzędnym (Gibbs, 2011) okazał się uczeń, a w jej obrębie nauczycielskie postrzeganie jego samego oraz jego potrzeb.

Analiza zgromadzonych danych rozpoczęła się już na etapie transkrypcji („słowo w słowo” – Gibbs, 2011, s. 118) i polegała na formułowaniu analitycznych spostrzeżeń i rejestrowaniu ich w postaci not. Zabieg kodowania znaczeń poprzedzony został określeniem zakresu treściowego wypowiedzi rozmówczyń i odkrywaniem ich cząstkowych sensów bez izolowania od całości narracji. Następnie miało miejsce przeszukiwanie transkrypcji w celu nadania danym kodu lub etykiety (Charmaz, 2009), co pozwoliło na zakodowanie tych fragmentów tekstu, które dotyczyły tego samego zagadnienia, zjawiska, idei, aktywności lub które ilustrowały ten sam przypadek. Doprowadziło to do stworzenia siatki głównych kodów tematycznych.

W dalszej kolejności przystąpiono do bardziej analitycznego i teoretycznego poziomu kodowania, które dało możliwość rozbudowywania i udoskonalania wygenerowanych kodów, ich pogrupowanie i ułożenie w porządku hierarchicznym. Odsłoniły się kategorie o charakterze nadrzędnym, podrzędnym lub równorzędnym i rozpoczęła się

2 Obok pytania inicjującego rozmowę w wywiadach pojawiały się głównie pytania narzucające się w toku rozmowy. W celu pogłębienia rozumienia uzyskiwanych wypowiedzi osoby badane zachęcane były do ich rozwijania i uszczegóławiania bez wywierania nacisku (Kopciwicz, 2009).

3 Dobór rozmówczyń odbywał się metodą kuli śnieżnej (Babbie, 2008) i polegał na wskazywaniu przez badane nauczycielki kolejnej rozmówczyni. Tą drogą udało się dotrzeć do 14 nauczycielek szkół podstawowych uczących w klasach I–III (7) oraz matematyki (1) i języków: polskiego (4), angielskiego (1) i francuskiego (1). Określenie próby w badaniach prowadzonych w paradygmacie interpretatywnym związane było z wyczerpywaniem się w czasie ich trwania pola wynikowego (Hammersley i Atkinson, 2000).

właściwa analiza porównawcza. Polegała ona na porównywaniu między poszczególnymi nauczycielkami uzyskiwanych informacji o wydarzeniach z ich zawodowego życia, sytuacjach, osobach, miejscach itp. Następnym etapem analizy było kodowanie skoncentrowane, które miało na celu nadanie wyodrębnionym kodom (mającym jeszcze opisowy wymiar) bardziej analitycznego i teoretycznego charakteru.

Dziecko i jego potrzeby w optyce Janusza Korczaka

Po dziś dzień Korczakowska integralna wizja dziecka uważana jest za ponadczasową. Podczas gdy ciągłej zmianie ulegają rozmaite sfery rzeczywistości, w której jest ono osadzone, to opisywana przez niego natura dziecka wydaje się niezmienna. W świetle powyższego oraz z uwagi na podnoszoną w niniejszym tekście problematykę nauczycielskiego postrzegania dziecka-ucznia warto przytoczyć kilka Korczakowskich ustaleń dotyczących jego optyki budowanej na podstawie wieloletnich i gruntownie prowadzonych studiów. Na podstawie realizowanych przez siebie badań Korczak zerwał z patrzeniem na dziecko jako przedmiot manipulacji dorosłych, bezwolną istotę, którą należy ukształtować według zewnętrznie wykreowanych wzorów i wypełnić informacjami o świecie. W jego optyce stawało się ono podmiotem własnej aktywności, który rozwija się na bazie doświadczania rzeczywistości. Taki sposób poznawania i naturalna ciekawość świata wpisane są w naturę dziecka, które „nie będąc niczym, pragnie być wszystkim [...], chodzi na czworakach i szczeka, by się przekonać, jak radzą sobie zwierzęta, [...]; biegnie za szkłem palącym na słońcu, słucha, co w muszli szumi, uderza kamieniem o kamień. Wszystko, o czym się może przekonać, chce widzieć, sprawdzić” (Korczak, 2002, s. 102). Można wnioskować, że właściwym dziecku sposobem poznawania rzeczywistości jest podejmowana aktywność wyzwalana wewnętrznym zaciekawieniem, uczenie się przez obserwację i doświadczenie. W przekonaniu Korczaka poznaniu rzeczywistości przez dziecko powinno towarzyszyć samodzielne trudzenie się, gdyż wówczas rozwija się jego przyrodzona chęć eksplorowania świata oraz pojawia możliwość czerpania z tego satysfakcji i doznawania samorealizacji. Przekonanie to wyraził słowami: „Jeśli umiecie diagnozować radość dziecka i jej natężenie, musicie dostrzec, że najwyższą jest radość pokonanej trudności, osiągniętego celu, odkrytej tajemnicy, radość triumfu i szczęścia samodzielności, opanowania i władania” (Korczak, 1958a, s. 118). Obecnie tak opisywane przeświadczenie jest szeroko podzielane przez teoretyków i badaczy dzieciństwa, którzy uznają, że dziecko rozwija się głównie przez doświadczenie, własną aktywność badawczą (Waloszek, 2015).

Janusz Korczak jako propagator potrzeby uczenia się dziecka na miarę swoich indywidualnych zdolności i możliwości apelował o tworzenie mu odpowiednich do tego warunków przy uwzględnianiu zaspakajania m.in. takich potrzeb, jak: miłości

i akceptacji, szacunku dla wysiłku poznawania i wzrostu, dla niewiedzy czy słabości itp. (Korczak, 1957). Będąc orędownikiem odczytywania i rozumienia dziecięcych potrzeb oraz mechanizmów kierujących jego zachowaniem, upominał się także o respektowania praw dziecka do: samostanowienia, własności, ruchu, zabawy, pracy i badania, sprawiedliwości i tajemnicy. Zauważając swoisty sposób przystosowywania się do świata i radzenia sobie przez dziecko z rzeczywistością, pedagog ten szczególnie mocno przekonany był o jego sprawczości, której nie ogranicza intelekt, ale brak doświadczenia. Przekonywał o tym między innymi w słowach: „W dziedzinie uczuć przewyższa nas siłą przez nieurobienie hamulców. W dziedzinie intelektu co najmniej nam dorównywa, tylko mu brak doświadczenia” (Korczak, 2002, s. 85). Podstawą Korczakowskiego przeświadczenia o owej sprawczości była wiara w dziecko i płynące z niej zaufanie do niego, czego urzeczywistnieniem był stworzony system samorządnego i demokratycznego wychowania. Należy zauważyć, że w systemie tym nie było miejsca dla chaosu i anarchii. Obok wychowania w wolności (przejawiającej się w prawie dziecka do samodzielnego zdobywania doświadczeń o świecie, a w tym do błędzenia i szukania właściwych dróg) obecna była swoista dyscyplina, która nie była narzucana z zewnątrz przez wychowawców, ale przybierała postać samokontroli. Wraz z wolnością kroczyła odpowiedzialność za dokonywane wybory i podejmowane działania. O naturze tych procesów Stary Doktor pisał: „Decyzja jest móżdżkiem dobrowolnych wyrzeczeń przy wzmożonej odpowiedzialności za wynik. Nakaz obowiązuje tylko zewnątrz. Wolny wybór – wewnątrz” (Korczak, 1958a, s. 53). Zauważona przez Korczaka potrzeba podejmowania przez dziecko trudu łączenia wolności z odpowiedzialnością uważana jest za istotny element podmiotowego rozwoju. Zdaniem Danuty Waloszek już we wczesnym dzieciństwie zachodzi potrzeba budowania koncepcji „siebie w świecie i świata w sobie” (2009, s. 211). Autorka, zadając pytanie o znaczenie dziecięcej odpowiedzialności, konstatuje: „Dziecko jako ktoś (osoba) działa. Jako osoba aktywna jest zdolne do decydowania o miejscu, środkach, metodach, partnerze działania. Opanowuje sytuację, tak jak potrafi. W tym sensie, przez sam fakt organizowania działania, ponosi odpowiedzialność za czyny i ich rezultat” (Waloszek, 2009, s. 213).

Powyższe ustalenia (choć wybiórczo wyselekcjonowane z uwagi na oczywiste ograniczenia obszerności niniejszego opracowania) stanowią cenne wskazówki dla dzisiejszych nauczycieli. Warto dodać, że Korczakowska wizja nauczyciela mocno związana była z podmiotowym i osobowym podejściem do ucznia, z ukierunkowaniem na poznanie i rozumienie natury dziecka i jego potrzeb oraz zgodne z tym działanie (Korczak, 1978).

Dziecko uczeń z perspektywy badanych nauczycielek

W świetle analiz nauczycielskich wypowiedzi uczeń nie jawi się jako podmiot własnych czy też wspólnych edukacyjnych działań. Odślania się to nie tylko w opisach zawodowej codzienności badanych nauczycielek (szkolnych sytuacji i zdarzeń), ale także w tym, jak określają one swoich podopiecznych. Jedna spośród nich wypowiada się o uczniach jako przedmiotach plastycznych dających się formować (urabiać) według obowiązujących wzorów:

[...] oni się dopiero kształtują i trzeba im nadać jakąś też formę. [...] po prostu jakiś ordnung musi być, to znaczy jakaś dyscyplina [nauczycielka języka francuskiego].

Cytowana rozmówczyni przekonuje, że dzieciom nie należy dawać zbytnej swobody ani w przestrzeni wychowawczej, ani dydaktycznej⁴. Podziela stanowisko powszechne wśród badanych kobiet, że uczniów należy dyscyplinować. Dyscyplina jawi się jako narzędzie dominacji nad uczniem, który powinien podporządkować się i osiągać cele oraz wykonywać zadania, które wyznacza nauczyciel. Ilustracją tego są następujące słowa kolejnej spośród badanych osób:

Natomiast konsekwentnie mają robić to, czego ja od nich oczekuję. Choćbym miała paść i przestać mówić, to po prostu... po prostu tego wymagam [nauczycielka klas I–III szkoły podstawowej].

Utrzymaniu dyscypliny pomagają pewne „rytuały” regulujące szkolne funkcjonowanie uczniów⁵. Noszą one także znamiona oddziaływań podporządkowujących młode jednostki, pozwalających dominować nad nimi. Ukazuje to wypowiedź innej nauczycielki:

[...] jest dzwonek i [uczniowie – M.Z.-B.] muszą się wyciszyć, muszą się ustawić w pary. [...] są czynności organizacyjne, czyli sprawdzenie obecności, podanie tematu, [...] chociaż nie zawsze do końca, ponieważ pozwalałam uczniom po lekcji czasem wymyślić temat i to im jeszcze sprawia niesamowitą satysfakcję, że ja ich ten temat wymyślony przez nich wpisuję do dziennika [nauczycielka języka polskiego].

4 Ograniczanie swobody mocno uwidacznia się w przypadku treści omawianych (a ustalanych odgórnie) na lekcjach z uczniami.

5 Badając szkolne rytuały, Peter McLaren (1999) wyodrębnił pięć ich rodzajów, a mianowicie: mikrorytuały, makrorytuały, rytuały rewitalizacji i intensyfikacji oraz rytuały oporu. W większości mają one na celu podtrzymywanie i reprodukcję szkolnego porządku.

Szkoła w perspektywie powyższej wypowiedzi ma znamiona instytucji zhierarchizowanej, w której uczeń na sygnał ma podejmować określone czynności i odpowiednio zachowywać się. Dziecko w tej szkole nie ma głosu, rzadko i jedynie za przyzwoleniem ma dostęp do przestrzeni zarezerwowanych tylko dla nauczyciela oraz decyduje o tym, co ważne z nauczycielskiego punktu widzenia (jak np. w omawianym fragmencie – o temacie lekcji). Jest podwładnym wykonującym polecenia, dającym się sterować i stosującym się do określonych zasad. Od najmłodszych lat ćwiczone jest w podległości osobie nadrzędnej. W przytoczonym fragmencie narracji obecne są czasowniki, które wyrażają przymus czy konieczności uczniów jako „naturalne” elementy ich szkolnego życia. Nauczycielka incydentalnie pozwala im na wykonywanie pewnych czynności zarezerwowanych dla osoby dominującej – mogącej dyktować temat lekcji, a w innym przypadku władnej oceniać aktywność uczniów i notować to w dzienniku, który tutaj wydaje się atrybutem nauczycielskiej władzy.

O uprzedmiotawianiu uczniów świadczą inne wypowiedzi rozmówczyń. W swoich narracjach mówią o ich przełamaniu, prostowaniu (szczególnie, kiedy wychodzą poza ustalone wzorce zachowania lub wymykają się stawianym oczekiwaniom) czy korygowaniu. W sytuacji, kiedy uczniowie buntują się przeciwko temu, u badanych osób pojawia się frustracja.

Rozmówczynie, opisując swoje codzienne praktyki, powszechnie odsłaniają tendencję do wpychania uczniów w schematy. Najczęściej przybiera to formę ćwiczenia ich w rozwiązywaniu zadań typowych dla tych stawianych im w trakcie egzaminów zewnętrznych, konkursów czy olimpiad, co ma na celu wyrobienie automatyzmu radzenia sobie z nimi:

[...] jak siądą nad tym [testem – M.Z.-B.] właściwym, to jest dla nich kolejny test z serii, a nie pierwszy czy drugi... i mają to już robić, nieładnie mówiąc, jak automaty, tak [nauczycielka języka polskiego].

Takie działania nauczycielek ponownie obnażają uprzedmiotawianie uczniów, przekształcanie ich w sprawnie działające urządzenia – automaty, które z powodzeniem potrafią wykonać wyuczoną czynność, mierzyć się ze znanymi wyzwaniem (zadaniami).

Dziecko-uczeń i jego potrzeby

W świetle narracji uwidacznia się także postrzeganie przez rozmówczynie uczniowskich potrzeb. Obok „formowania” i dyscyplinowania pojawia się potrzeba „opanowania” dziecka. Warto zauważyć, że dzieje się to niejednokrotnie wbrew dziecięcej naturze

i nie jest związane z urzeczywistnianiem jego prawdziwych potrzeb, co według mnie dobrze widoczne jest w poniższym fragmencie wypowiedzi jednej z badanych osób:

No ciężko [...] praca z tymi dziećmi, bo one cały czas się wiercą, kręcą. Miałam takiego Piotrusia i mówię: „Piotruś chyba się nagram. Piotruś siedź, Piotruś pisz”. Potem, jak się na niego popatrzyłam, to już mogłam nie mówić, Piotruś już wiedział i: „Już proszę panią, już siedzę” [nauczycielka klas I–III szkoły podstawowej].

Na podstawie powyższego opisu można dostrzec ograniczanie naturalnej potrzeby ruchu, fizycznej aktywności dzieci i przyzwyczajanie ich do podporządkowania się zasadom, które tradycyjnie pojmowane są jako pewne obiektywne konieczności. Warto zauważyć, że w relacjonowanej (i powtarzającej się) sytuacji dziecko nie ma możliwości aktywnego zaspokajania swoich indywidualnych potrzeb poznawczych, gdyż siedząc w ławce, wykonuje jedynie czynności zlecone przez nauczycielkę. W kilku następnych zdaniach cytowana rozmówczyni wyraża swoje współczucie dla dzieci: „no biedne [dzieci – M.Z.-B.] wiercą się, kręcą” z powodu krępującej ich naturalne potrzeby częstej sytuacji statycznej pracy z książką lub pisanie w zeszytach, jednakże nie dostrzega możliwości podjęcia działań o innym charakterze poza kilkoma ćwiczeniami ruchowymi poza ławką: „No przerywam wtedy lekcję, żeby się rozruszały, no bo, bo coś innego, coś innego mogę zrobić? I wracamy, bo coś innego?”.

Powszechnie rozmówczynie podzielają pogląd, że uczniowie potrzebują zewnętrznie wytyczanych granic oraz permanentnej kontroli ze strony nauczycieli, „pilnowania”, aby nie wychodzili poza stworzone ramy:

[...] jasne zasady, które określam zaraz na początku, które powodują, że uczniowie wiedzą dokładnie, czego ja wymagam i znają te granice, których nie mogą przekroczyć [nauczycielka języka polskiego].

Zdaniem rozmówczyń uczniowie wymagają także stosowania przymusu – nie tylko w sferze edukacyjnych działań (opaniecie wskazanej wiedzy i umiejętności) czy zachowania, ale i w sferze umysłowej. Badane deklarują, że starają się „zmusić uczniów do myślenia”, stosując przy tym metody podające.

W percepcji rozmówczyń dzieci potrzebują także nieustannych bodźców do pracy. Okazuje się, że zwykle w tym celu sięgają po oceny, które uczniowie uzyskują z często stosowanych kartkówek, odpowiedzi ustnych (także i pod tablicą) itp.:

[...] po sprawdzeniu obecności jest cisza, oni wiedzą, że ja zapytam i jedna, druga osoba, która pojawi się na środku treści mi trzy lekcje ostatnie [...], sprawdziany po każdym dziale, kartkówki [...] zwracam uwagę na to, żeby systematycznie się uczyli [nauczycielka języka polskiego].

W klasach I–III szkoły podstawowej obok nauczycielskich ocen (pomimo obowiązującej oceny opisowej występują one zwykle pod inną postacią – np. symbolu, znaczka) często są to różnego rodzaju nagrody lub kary.

Wypowiedzi nauczycielek pokazują, że w wielu przypadkach stymulacja zewnętrzna (typu: musisz, powinienes, bo dostaniesz złą ocenę itp.) nie skutkuje zwiększeniem chęci dzieci do uczenia się, a właściwie do wykonywania tego, co zleci im nauczyciel:

[...] chłopak ma takie bardzo lekkie podejście do... naprawdę codziennie nie miał zadania, dostawał uwagę czy minus i to go jakoś nie motywowało [nauczycielka klas I–III szkoły podstawowej].

W narracjach powszechnie pojawia się rozczarowanie uczniami, których coraz częściej trudno zmotywować do podejmowania proponowanych im form aktywności na lekcjach. Pomimo werbalizowanej małej efektywności zewnętrznego ich bodźcowania w nauczycielskich opowieściach rzadko jednak dokumentuje się refleksja nad specyfiką podejmowanych przez badane działań i stosowanych narzędzi stymulacji. Rozmówczynie, skoncentrowane na osiągnięciu zewnętrznie stawianych im celów i w sytuacji częstego braku zadawającego je zaangażowania dzieci i rodziców w ich osiągnięcie, nie dostrzegają alternatywy dla stosowania zewnętrznej stymulacji opartej na przymusie. U nielicznych (4 osoby) uwidacznia się refleksja nad potrzebą podjęcia oddziaływań o innych charakterze – trzy spośród nich zastanawiają się, czy nie należałoby uwzględnić w kształceniu dzieci ich osobistych zainteresowań oraz starać się zaciekawiać treściami lekcji. Jedna z nich rozważa także potrzebę ograniczania arbitralności nauczyciela i skrócenia dystansu pomiędzy nim i uczniem. Kolejna narratorka dostrzega potrzebę budowania wiary ucznia we własne możliwości i stwarzania okazji do osiągnięcia sukcesu związanego z wykonawstwem zadań stawianych mu przez nauczyciela.

Badane w swoich narracjach ujawniły praktyki związane z realizacją potrzeby „prowadzenia ucznia za rękę” czy wręcz wyręczania go w różnego rodzaju edukacyjnych aktywnościach (np. w przygotowaniu przedstawień, w których dzieci są jedynie wykonawcami kreacji i realizatorami wizji nauczyciela czy w wykonywaniu szkolnych gazetek itd.). W mojej interpretacji wiąże się to z brakiem wiary w możliwości dziecka, przekonaniem, że nie jest ono w stanie na zadawającym poziomie samo sprostać pewnym wyzwaniom:

Każdy jakiś pomysł i jego realizacja to jest nasze zaangażowanie i ewentualnie rodziców, a dzieci nie. [...] Czy akademia, czy inne rzeczy – one nie przygotowują planu, nie wyszukają niczego, wszystko robię ja [nauczycielka klas I–III szkoły podstawowej].

Opisy różnych sytuacji zadaniowych aranżowanych przez badane osoby pokazują, że uczniowie są przez nauczycielki nieustannie i ściśle instruowani bez możliwości popełniania błędów, wykonania czegoś samemu od początku do końca i wzięcia za to odpowiedzialności czy uzyskania poczucia sprawstwa i dumy. Widać tu także ukierunkowanie na właściwe w oczach rozmówczyń osiągnięcie celu, jakiegoś pożądanego i zamierzonego przez nie (a nie ucznia) efektu, bez przykładania wagi do samego procesu zdobywania wiedzy czy umiejętności.

Wnioski i interpretacje

Odsłonięty w wywiadach deficyt podmiotowości uczniów⁶ można wiązać z ograniczaniem ich edukacyjnej swobody, możliwości dokonywania wyborów. Siedzący w ławce, skrupowani odgórnymi normami i zasadami, słuchający nauczyciela czy zobligowani do pracy z podręcznikiem i odgórnie określonymi treściami, tracą oni szansę na rozwój opierający się na ich własnych doświadczeniach⁷, który Korczak opisuje w słowach: „Badasz. Próbujesz. Ćwiczysz, najmłodszy obywatelu. Chcesz poznać, wyłuskiwać z chaosu” (Korczak, 1958b, s. 362). Deficyt ten ujawnia się także w postrzeganiu uczniów i mówieniu o nich jak o przedmiotach nauczycielskich oddziaływań.

Zgodnie z kultem standaryzacji badane nauczycielki skoncentrowane na osiągnięciu odgórnego i sztywno definiowanych celów wywierają przymus również tak ukierunkowanej aktywności uczniów. Operujące „językiem konieczności” (Bauman, 1995), utrzymujące hierarchiczny (Bińczycka, 2009) układ nauczyciel–uczeń, postrzegające dzieci jako obiekty do formowania i dążące do wykształcania u nich umiejętności mechanicznego posługiwania się zasymilowaną wiedzą, pozostają z dala od demokratycznej i rozwojowej wizji oddziaływań szkolnych. Separują się tym samym od Korczakowskiego systemu demokratycznych oddziaływań, przyznającego dziecku prawo do odgrywania aktywnej i twórczej roli w swoim życiu. Przywiązane do transmisyjnego nauczania stają także w opozycji do konstruktywistycznych postulatów zerwania z nim i oparcia uczenia się na aktywnym konstruowaniu wiedzy wraz z innymi (dorosłymi i dziećmi) i na nadawaniu znaczenia otaczającemu światu. Oddalają się od założeń, w myśl których dziecko przestaje być biernym odbiorcą przekazywanej wiedzy (pustym naczyniem do napełnienia wiedzą) i staje się jej aktywnym współtwórcą, co Korczakowi udawało się urzeczywistnić dzięki zrywaniu ze schematycznym i automatycznym przyswajaniem informacji i wyrabianiem wskazanych umiejętności

6 O ograniczaniu prawa dziecka do wyrażania własnego zdania i tym samym jego podmiotowości w placówkach przedszkolnych donoszą m.in. Anna Babicka-Wirkus i Maria Groenwald (2018).

7 Braki w organizowaniu edukacji dzieci przez doświadczenie odkryła Waloszek, która stwierdziła m.in., że edukacyjna aktywność badawcza dzieci jest reglamentowana, ograniczana do pokazów (2015).

w szkolnej ławce oraz zbliżaniu aktywności poznawczej dzieci do realnej rzeczywistości poprzez organizowanie zajęć także poza szkołą (np. w salach koncertowych, czytelnich, galeriach itp.). Tam mogły one zdobywać wiedzę, wchodząc w relacje z otaczającym światem, rozwijając rozmaite umiejętności, sprawności i zainteresowania oraz odkrywać i urzeczywistniać swój potencjał⁸. Nauczycielki przekonane o potrzebie zewnętrznego wytyczania uczniom ścisłych granic i ciągłej kontroli przestrzegania zasad trwają przy tradycyjnym autorytaryzmie⁹, od którego Korczak stronił, gdyż uznawał za szkodliwy dla rozwoju dziecka. Swoje stanowisko wyraził słowami: „Oto pochyła upadku wychowawcy: lekceważy, nie ufa, podejrzewa, śledzi, przyłapuje, karci, oskarża i karze, szuka dogodnych sposobów, by zapobiec; coraz częściej zabrania i bezwzględnie zmusza, nie widzi wysiłku dziecka, by zapisać starannie kartkę papieru lub godzinę życia; stwierdza oschle, że źle” (Korczak, 1984, s. 70). Za przejaw autorytaryzmu należy uznać także przywiązanie rozmówczyń do metod podających i niejako wiare (pomimo zauważanego braku zadawalającej ich skuteczności), że przy ich zastosowaniu są w stanie zmusić uczniów do myślenia. Rozmówczynie nie zauważają toksyczności swoich oddziaływań nie tylko dla rozwoju umysłowego uczniów, ale i fizycznego. Świadczy o tym chociażby przywiązanie badanych do sadzania ich w ławce celem statycznego wykonywania poleceń nauczyciela i przez to ignorowanie głodu ruchu dorastających jednostek. Tymczasem jako znawca natury dziecka Korczak pisał: „Jeśli nie wszystkie, to znaczna większość dzieci lubi ruch i wrzawę, od swobody ruchu i krzyku zależne jest ich zdrowie fizyczne i moralne” (Korczak, 2013, s. 40). Realizując potrzebę zewnętrznego stymulowania uczniów dzięki operowaniu nagrodami i karami oraz stwarzaniu sytuacji mających nakłaniać ich do systematycznego opanowywania wskazanych informacji i pożądaných umiejętności w postaci np. odpytywania przy tablicy, badane nauczycielki generują negatywne stany emocjonalne dzieci.

Odsłonięta przez nauczycielki potrzeba instruowania uczniów, czy nawet ich wyęczania w różnych aktywnościach, świadczy o braku zaufania do dzieci. Przemawia za tym również ujawniona potrzeba nieustannego ich kontrolowania, pilnowania, aby nie postępowali i nie zachowywali się niewłaściwie. Korczak negatywnie postrzegał tego rodzaju tendencje osób dorosłych wobec dzieci i charakteryzował je następująco: „Trzeba pilnować, by posłuchało, trzeba pilnować, by wykonywało” (Korczak, 1993, s. 436). Rozmówczynie wymykają się tu określonej przez Waloszek powinności tworzenia przez osoby dorosłe okazji do doświadczania przez dzieci wolności i kształtowania się u nich odpowiedzialności oraz wspierania ich „w przyjmowaniu na siebie

8 Słusznym wydaje się, że tego rodzaju praktyki warte są nasilania przez nauczycieli na co dzień w szkole.

9 Tym samym potwierdza się przekonanie Marii Szczepskiej-Pustkowskiej, że pomimo częstych deklaracji o partnerskim statusie dzieci nadal dochodzi do sytuacji, w których „za fasadą partnerstwa i równouprawnienia ukrywają się autorytarne i uprzedmiotawiające próby panowania” (2011, s. 83) dorosłych nad dziećmi.

wyzwań, w odrzucaniu nieuzasadnionej presji otoczenia, przymusu, schematów” (2009, s. 213).

Podsumowując, można powiedzieć, że obnażone postrzeganie potrzeb dzieci i opartych na nim działań staje w opozycji do Korczakowskiej pedagogii polegającej na tworzeniu im sposobności zdobywania własnych doświadczeń na drodze prób i błędów podbudowanym szacunkiem i zaufaniem do dziecka. Korczak apelował o to słowami: „Pozwólcie dzieciom błędzić i radośnie dążyć do prawdy” (1958a, s. 253). Pedagog ten był przekonany, że dzięki temu dziecko ma możliwość odkrywania i uruchamiania własnych sił rozwojowych, twórczego działania oraz budowania poczucia sprawstwa, wytrwałości w pokonywaniu trudności i własnych niedostatków. Kształtuje się u niego pozytywny obrazu samego siebie i zdolność do radzenia sobie z rzeczywistością, w jakiej przychodzi mu żyć (Liebel, 2017).

W kontekście powyższych ustaleń należy zauważyć, że analizowane i interpretowane w niniejszym opracowaniu narracje nie pozwalają na stwierdzenie (uznawane przez Barbarę Smolińską-Theiss¹⁰ (2010) za właściwe) podążania nauczycielskich praktyk za przywoływanymi w nim ustaleniami naukowymi. Okazuje się bowiem, że stanowią one nadal wyzwanie¹¹ dla nauczycielskiego postrzegania dziecka i jego potrzeb oraz dla podejmowanych działań związanych z jego edukowaniem. Słuszna zdaje się więc ich popularyzacja i rekomendacja, aby uczeń miał możliwość stawiania się twórcą własnej edukacyjnej biografii (Quorstrup, 1993), a więc osobą, która ma prawo decydowania o swoim szeroko pojętym losie edukacyjnym.

Bibliografia

- Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych* (W. Betkiewicz, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babicka-Wirkus, A. i Groenwald, M. (2018). Głos dziecka w przedszkolu – między swobodą wypowiedzi a milczeniem. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 40(1), 95–104.
- Bauman, Z. (1995). *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna* (J. Bauman, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bińczycka, J. (2009). *Spotkanie z Korczakiem*. Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

¹⁰ Według B. Smolińskiej-Theiss (2010) każda praktyka społeczna powinna podążać za ustaleniami naukowymi.

¹¹ Prezentowane w artykule ustalenia korespondują ze stwierdzeniem Ewy Jarosz, która przekonuje, że podobnie jak za życia i działalności pedagogicznej Korczaka także i dzisiaj zauważalny jest brak uznawania dziecka za równoprawny podmiot edukacyjny. W umysłach wielu nauczycieli i innych dorosłych nadal uobecnia się bowiem „ideologia wychowania oparta na autorytaryzmie” (Jarosz, 2013, s. 56).

- Dahlberg, G., Moss, P. i Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki* (K. Gawlicz, tłum.). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gibbs, G. (2011). *Analiza danych jakościowych* (M. Brzozowska-Brywczyńska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hammersley, M. i Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych* (S. Dymczyk, tłum.). Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Jarosz, E. (2013). O potrzebie demokratyzowania polskiej szkoły. Czas na krok następny – podmiotowość i współdziałanie dzieci w edukacji. *Studia Edukacyjne*, 29, 49–60. <https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/7300e3e1-9cbe-416e-a6b3-6e7dddde00da/content>
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kopciwicz, L. (2009). Fenomenografia jako metoda badań kultury w jej wymiarze codziennym. *Pedagogika Kultury*, 5, 105–116.
- Korczak, J. (1957). *Prawo dziecka do szacunku*. W: J. Korczak, *Wybór pism pedagogicznych*. T. 1. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Korczak, J. (1958a). *Momenty wychowawcze*. W: J. Korczak, *Wybór pism*. T. 3. Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (1958b). *Samotność dziecka*. W: J. Korczak, *Wybór pism*. T. 4. Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (1978). *Jak kochać dziecko*. W: J. Korczak, *Pisma wybrane*. T. 1. Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (1984). *Prawo dziecka do szacunku*. W: J. Korczak, *Pisma wybrane*. T. 2. Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (1993). *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*. Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (2002). *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Korczak, J. (2013). *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Do sierot*. Instytut Książki.
- Liebel, M. (2017). Janusz Korczak i prawa dziecka jako zdolność sprawcza. W: M. Liebel i U. Markowska-Manista: *Prawa dziecka w kontekście międzykulturowości. Janusz Korczak na nowo odczytany* (s. 54–67). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a ritual performance: Toward political economy of educational symbols and gestures*. Rowman & Littlefield.
- Quorstrup, J. (1993). Soziale Definition der Kindheit. W: M. Markewka i B. Nauck (red.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (s. 109–124). Luchterhand.
- Smolińska-Theiss, B. (2010). Rozwój badań nad dzieciństwem — przełomy i przejścia. *Chowanna*, 1, 13–26.
- Stainton Rogers, W. (2008). Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko (M. Kościelniak, tłum.). W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 173–197). Wydawnictwo WAM.
- Szczepka-Pustkowska, M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Waloszek, D. (2009). *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Waloszek, D. (2015). *Nauczyciel w dzieciństwie człowieka. Doświadczenie – kompetencja – refleksyjność*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Znanięcki, F. (2008). *Metoda socjologiczna* (E. Hałas, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.