



EDUKACJA ELEMENTARNA W TEORII I PRAKTYCE

ELEMENTARY
EDUCATION
IN THEORY & PRACTICE

Filozofia dla dzieci
Philosophy for Children

EETP

Vol. 17, 2022/3 No. **66**

Kwartalnik EETP e-ISSN 2353-7787

lipiec – wrzesień / July-September

Wydawca Kwartalnika EETP

Akademia Ignatianum w Krakowie
Wydział Pedagogiczny, Instytut Nauk o Wychowaniu
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelna: Barbara Surma
Zastępca redaktor naczelnej: Katarzyna Szewczuk
Sekretarze: Weronika Pudełko, Irena Pulak

Redaktorzy tematyczni

Laura Amado (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Tomas Butvilas (General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, Litwa); Magdalena Ciechowaska; Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy); Jan Guncaga (Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Słowacja); Zoya Lukashenia (Baranavichy State University, Białoruś); Jolanta Karbowniczek; Anna Królikowska, Eugenia Maria Pasca ("George Enescu" National University of Arts, Iasi, Rumunia); Jolanta Staniek, Martyna Szczotka; Maria Szymańska; Beata Topij-Stempińska, Dorota Zdybel

Rada Naukowa

prof. associato Gabriella Agrusti (Università LUMSA di Roma, Włochy), prof. PhDr. Ludmila Belasova, PhD (Prešovska univerzita, Słowacja), prof. asist. Varinthorn Boonying, PhD (Naresuan University, Tajlandia), prof. associato Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy), prof. dr hab. Maria Kielar-Turska (Akademia Ignatianum w Krakowie), dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, prof. UPH (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach), prof. PhDr. Maria Kožuchova, CSc. (Univerzita Komenského v Bratislave, Słowacja), dr hab. Kinga Kuszak, prof. UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. Joanna Łukasik (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), dr hab. Renata Michalak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. György Mikonya (Eötvös Loránd University, Budapeszt, Węgry), Sarah Scoble, President, European Consortium for Arts Therapies Education (University of Worcester, Wielka Brytania), doc. PhDr. Eva Šmelová, PhD (Univerzita Palackého v Olomouci, Czechy), prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu); prof. associato Paola Trabalzini (Università LUMSA di Roma, Włochy), dr László Varga (University of West Hungary, Sopron, Węgry), PaedDr. Maria Vargova, PhD (Katolícka Univerzita v Ružomberku, Słowacja), prof. Henri Vieille-Grosjean (Université de Strasbourg, Francja), dr hab. Krystyna Zabawa, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie)

Redaktorzy językowi: Magdalena Pawłowicz (jęz. pol.); Laura Bigaj, Aeddan Show (jęz. ang.)

Skład: Piotr Druciarek

Projekt okładki: Lesław Sławiński – PHOTO DESIGN

Informacje dla Autorów i Recenzentów: <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/index.php/eetp>

e-ISSN 2353-7787

Deklaracja: od roku 2022 czasopismo jest wydawane tylko on-line

System antyplagiatowy: weryfikacja artykułów w systemie iThenticate.com

SPIS TREŚCI

CONTENTS

5 DOROTA ZDYBEL

Wprowadzenie

Introduction

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

THEMATIC ARTICLES

11 KRZYSZTOF J. SZMIDT

Dziecko odkrywcą twórczych problemów i pytań

Child as Discoverer of Creative Problems and Questions

27 JOLANTA BONAR

ANNA BUŁA

MARTA KWELLA

Filozofowanie jako sposób na rozwijanie samodzielności
poznawczej dzieci w młodszym wieku szkolnym

Philosophizing as a Way of Promoting Cognitive

Independence of Children in Early School Education

41 ANNA WARZOCHA

Filozoficzne szczeliny w prozie ucznia pierwszego etapu
edukacyjnego – zarys kategoryzacji tekstów

Philosophical Cracks in Readings of a Student of the First

Educational Stage – Overview of the Categorization of Texts

- 55 PATRYCJA AURELIA MĘYNEK
Philosophical Activity of Students with Different Educational Needs
Aktywność filozoficzna uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych
- VARIA**
- 73 JAKUB ADAMCZEWSKI
YUKI NAGAE
Come Rain or Shine: Swedish Preschools Philosophy on Learning in Nature
Czy słońce, czy deszcz: Filozofia szwedzkich przedszkoli dotycząca uczenia się w naturze
- 91 KINGA DZIEWIĄTKOWSKA-KOZŁOWSKA
W stronę dziecka. Uniwersalizm i ponadczasowość myśli pedagogicznej Janusza Korczaka w obliczu postpandemicznej rzeczywistości edukacyjnej XXI wieku
Toward the Child. Universalism and Timelessness of Janusz Korczak's Pedagogical Thought in the Face of the Post-pandemic Educational Reality of the 21st Century
- 103 JOANNA SKIBSKA
AGNIESZKA TWARÓG-KANUS
Składowe procesu diagnozy pedagogicznej i ich postrzeganie przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych – raport z badań (cz. 1)
The Process of Pedagogical Diagnosis and its Components in the Opinion of Teachers of Mainstream and Inclusive Schools – Research Report (Part 1)
- 119 EWA ANNA ZWOLIŃSKA
Kształcenie nauczycieli wczesnoszkolnych w zakresie muzycznym w obliczu przemian edukacyjnych
Education of Early School Teachers in the Field of Music in the Face of Educational Change

Dorota Zdybel

ORCID: 0000-0003-3322-7570

Akademia Ignatianum w Krakowie

Wprowadzenie

Introduction

Kiedys, przed wiekami, człowiek nazwał siebie „istotą myślącą”. Czy naprawdę był wtedy istotą myślącą? Z pewnością nie. A jednak tak się nazwał i nazwa ta stała się jego imieniem. Dlaczego? Bo odkrył wtedy po raz pierwszy urok i moc myślenia. Zobaczył w nim ratunek dla siebie, zobaczył swój ideał (...) Uwierzył, że nie ma dla niego większego niebezpieczeństwa jak bezmyślność. Wszędzie, gdzie jest nieszczęście, ma swój udział bezmyślność. Odkrycie to dało początek filozofii.

(ks. J. Tischner 2008: 9)

Czym jest filozofia? Jeśli odpowiedzi na to pytanie poszukamy w słownikach i encyklopediach, to dowiemy się, że filozofia to „wiedza dążąca do poznania istoty, struktury i zasad bytu i myślenia oraz najogólniejszych praw rządzących człowiekiem, społeczeństwem i przyrodą” (Kopaliński 1989: 171) lub też „najbardziej ogólna, fundamentalna, racjonalna i krytyczna wiedza o wszystkim, co istnieje” (Encyklopedia PWN). Jednak, gdy przyjrzymy się pochodzeniu samego słowa, to okaże się, że filozofia to po prostu umiłowanie mądrości (z gr. *philéo* – miłuję i *sophía* – mądrość) – nieustanne dążenie do wiedzy i prawdy, poszukiwanie odpowiedzi na ważne pytania, krytyczne rozważanie ważnych idei i problemów, oparte na dążeniu do zrozumienia świata i samego siebie, swojego w nim miejsca. W takim ujęciu filozofia może być zatem pojmowana jako sztuka myślenia, dociekania czy filozofowania. Pozwala to uniknąć specjalistycznych sporów i dywagacji typu: Czy dziecko może być filozofem? Czy filozofia nie jest trochę za trudna dla dzieci? I po co uczyć dzieci filozofii, skoro to nauka niepraktyczna, nieprzydatna życiowo (bo kto i po co chciałby zatrudnić filozofa)? Nawet w języku potocznym słowo „filozof” ma niezbyt pozytywne konotacje – przemądrzały, mądrała, niezaradny życiowo...

Tymczasem, jak podkreśla Maria Szczepska-Pustkowska, w dziecięcym procesie filozofowania nie chodzi o studiowanie życiorysów i poglądów filozofów ani o rozważanie historii nurtów filozoficznych, czyli o taką filozofię, jaką sami (nie)pamiętamy i (anty)doświadczaliśmy podczas studiów, lecz „o kształtowanie umiejętności krytycznego i twórczego myślenia (tak ważnego przecież w procesie uczenia się w ogóle) oraz wspieranie dziecięcej autorefleksyjności i samorozwoju” (2009: 554). Chodzi o wprowadzenie do klasy szkolnej sztuki myślenia i argumentowania, zadawania pytań i znajdowania na nie wielu możliwych odpowiedzi, a także poszukiwania wiedzy oraz dostrzegania w niej luk i niepewności, wątplenia i uświadamiania sobie własnych wątpliwości.

Dzieci mają naturalną skłonność do zadawania pytań filozoficznych. Kierowane ciekawością i zadziwieniem drążą zjawiska dla dorosłych oczywiste, zaskakując opiekunów głębią swoich pytań i dociekliwością. Siła dziecięcych zadziwień wynika nie z ich wiedzy czy doświadczenia, ale właśnie z ich braku. Dzieci nie są ograniczone znajomością tradycji i konwencji, szkół i doktryn filozoficznych, a w konsekwencji bywają w swoich dociekaniach niestandardowe, bardziej otwarte i elastyczne niż wielu dorosłych. „Uruchomionej przez ciekawość, zdziwienie i wątpliwość dziecięcej postawie pytającej, nastawionej na badanie, wyjaśnianie i usensowianie świata towarzyszą spontaniczność, świeżość postrzegania i rozumienia oraz wyobrażenia, będące ważnymi atrybutami dziecięcego sposobu przeżywania rzeczywistości” (Szczepska-Pustkowska 2009: 554–555).

Po co dzieciom filozofia? Dlaczego warto znaleźć czas na dociekania filozoficzne z dziećmi – poza czy obok realizacji ważnych obszarów podstawy programowej? Tu odpowiedź jest znacznie prostsza: w nowoczesnym, migotliwym i pędzącym do przodu świecie, w którym wiedza zmienia się znacznie szybciej, niż systemy edukacyjne, nie potrafimy wyobrazić sobie rzeczywistości, z jaką będzie musiał się mierzyć dzisiejszy 6-ciolatek czy 7-miolatek. Nie jesteśmy w stanie wyposażyć go zatem w odpowiednią wiedzę i umiejętności, ale możemy nauczyć go tego, co najważniejsze w samodzielnym zdobywaniu wiedzy i doskonaleniu samego siebie – myślenia. Jak pięknie powiada ks. J. Tischner, myślenie „jest rodzajem duchowej siły, dzięki której człowiek uwalnia się od złudzeń: złudzenia pozornej wiedzy i fałszywej pewności. Myślenie nie przepowiada przyszłości, nie opowiada o niewidzialnej stronie świata, nie uczy człowieka panować nad żywiołami tej ziemi. Ono oczyszcza śmietnik, jaki codzienność robi nam z głowy” (2008: 11). I właśnie dlatego trzeba uczyć dzieci (i siebie samych) sztuki myślenia.

Zapraszamy do lektury!

Bibliografia

- Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/filozofia:3900997.html> [dostęp: 10.07.2022].
- Kopaliński W. (1989). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, wyd. XVIII, Warszawa: PWN.
- Szczepska-Pustkowska M. (2009). *Dociekania filozoficzne z dziećmi*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Tischner J. (2008). *Wędrówki w krainę filozofów*, Wyd. Znak: Kraków.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dorota Zdybel
Akademia Ignatianum w Krakowie
e-mail: dorota.zdybel@ignatianum.edu.pl

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

•
THEMATIC ARTICLES



Krzysztof J. Szmidt

ORCID: 0000-0003-3951-4669
Uniwersytet Łódzki

Dziecko odkrywcą twórczych problemów i pytań

Child as Discoverer of Creative Problems and Questions

KEYWORDS ABSTRACT

questioning
thinking, problem
finding, creativity of
children

The starting point for the article is a critique of certain statements by Jean Piaget, made by contemporary researchers of children's cognitive development. It is an introduction to the basic content devoted to specific creative competences, defined by the author as interrogative (questioning) thinking. The following sections briefly present the main assumptions of the theory of children's creative questioning thinking and some important didactic principles, thanks to which, according to the author, these abilities can be constantly and consciously stimulated and developed in the classroom. In this approach, asking questions and the ability to discover and formulate original problems, called here creative questions, is an important part of philosophical and creative thinking.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

myślenie pytajne,
zdolności
odkrywania pytań,
twórczość dzieci

Punktem wyjścia artykułu jest krytyka określonych twierdzeń Jeana Piageta, dokonana przez współczesnych badaczy rozwoju poznawczego dzieci. Stanowi ona wprowadzenie do zasadniczych treści, poświęconych swoistym kompetencjom twórczym, określanym przez autora jako myślenie pytajne. W kolejnych częściach zostały przedstawione w skrótowy sposób główne założenia teorii twórczego myślenia pytanego dzieci oraz niektóre ważne zasady dydaktyczne, dzięki którym, jak sądzi autor, zdolności te mogą być stale i świadomie pobudzane i rozwijane w klasie szkolnej. Pytanie oraz zdolności odkrywania i formułowania oryginalnych pytań (problemów) przez dzieci, nazwanych tu pytaniami twórczymi, stanowi w tym ujęciu ważną część myślenia filozoficznego i twórczego.

Wiedza to znajomość odpowiedzi. Mądrość i kreatywność to znajomość wartych zadań pytań i uważność pozwalająca dostrzegać możliwości.

(Andrew Fuller 2017: 182)

Ci, którzy wierzą, że wszystkie ważne pytania zostały już zadane, tracą radość z postawienia nowych.

(Alane Jordan Starko 2022: 267)

Wprowadzenie. Wbrew Piagetowi

Punktem wyjścia niniejszych rozważań jest teza, być może dyskusyjna dla współczesnych polskich pedagogów, których wiedza ukształtowała się pod wpływem określonych teorii rozwoju poznawczego człowieka, dominujących w XX wieku, mówiąca o tym, iż *Jean Piaget nie dowierzał dzieciom!* Oczywiście nie dowierzał ich zdolnościom myślenia formalnego, a więc z pewnością zdolnościom myślenia twórczego, metaforycznego, hipotetycznego i spekulatywnego – słowem: filozoficznego. Nie jest moim celem wnikliwa krytyka ustaleń genialnego uczonego z Genewy, którego niemal wszystkie wnioski dotyczące faz rozwoju poznawczego, operacji formalnych i procesów wnioskowania oraz tworzenia nowych informacji przez dzieci zostały podważone w wyniku starannych badań współczesnych psychologów i kognitywistów, ale warto zaznaczyć, iż wielu polskich pedagogów, słysząc o krytykach i podważeniach teorii Piageta, ma ogromny dysonans poznawczy, z którym nie radzi sobie w sposób konstruktywny. Traktując tezy Piageta jak dogmaty naukowe, a być może nawet religijne, krytykują i piętnują niemal wszelkie koncepcje naukowe i aplikacje praktyczne, powstające na bazie krytyki Piageta, a nakierowane na badanie i rozwijanie programów stymulujących myślenie filozoficzne i mądrość dzieci. Mówiąc nieco dosadniej, uczonym tym nie mieści się w głowie, że Piaget, a za nim twórcy programów nauczania opartych na koncepcji faz rozwoju poznawczego, mogą się mylić i tkwić w swoistej ortodoksji piagetowskiej, mimo nowych ustaleń naukowych.

Doceniając wiele odkryć Piageta i wywodzących się z nich zasad dydaktycznych, współcześni badacze formułują pod adresem tych teorii wiele zarzutów. Wspomnę tylko o kilku, które dla niniejszych rozważań mają dużą wartość. Robert Sternberg (2001: 349–350), jeden z najwybitniejszych psychologów poznawczych, psychologów twórczości, mądrości, inteligencji i ... miłości, a w końcu historyk psychologii oraz badań psychologicznych, sumując krytyczne analizy teorii Piageta, stawia cztery główne zarzuty:

1. Po pierwsze, kwestionuje się słuszność twierdzenia Piageta mówiącego o tym, że zmiany w poznaniu pojawiają się wyłącznie jako rezultat procesu wewnętrznego dojrzewania. Teorii Piageta przeczą dane empiryczne pokazujące, że „specyficzne doświadczenia, trening i inne czynniki środowiskowe mogą zmieniać funkcjonowanie dzieci w zadaniach Piagetowskich” (Tamże: 349). Wiele badań

międzykulturowych wykazuje różnice w tempie i kolejności etapów rozwoju poznawczego dzieci, a nawet osób dorosłych, i jest niezgodnych z przewidywaniami teorii Piageta. Co ciekawe, z badań tych wynika, iż wielu dorosłych nie jest w stanie wykonać zadań właściwych dla najwyższego stadium rozwoju, określanego jako stadium operacji formalnych.

2. Po drugie, kwestionuje się podstawowe założenia Piageta mówiące o tym, że rozwój poznawczy dokonuje się w formie następujących po sobie i w stałej kolejności skoków, niezależnie od dziedziny, kontekstu społecznego i rodzaju zadań rozwojowych (dydaktycznych). Dzisiaj uważa się, że rozwój poznawczy – w tym rozwój zdolności twórczych – jest raczej procesem ciągłym niż skokowym, a tym samym zaprzecza się piagetowskiej tezie, że w ramach danego stadium rozwojowego dzieci wykazują jednakowy, właściwy temu stadium poziom funkcjonowania we wszystkich dziedzinach działalności. Okazuje się zatem, co jest jasne dla niemal wszystkich dobrych matek i nauczycielek przedszkola i co stanowi niemal prawo naukowe pedagogiki społecznej, iż wcześniejsze doświadczenia dzieci, kontekst społeczny i kulturowy, wpływ środowiska rodzinnego i szkolnego (kręgów wychowawczych) prowadzą do wyraźniej zmienności tego rozwoju.
3. Po trzecie, krytykuje się interpretacje Piageta dotyczące trudności dzieci w wykonaniu poszczególnych zadań, zwłaszcza wymagających rozumowania dedukcyjnego i indukcyjnego. Twierdzi się dzisiaj, iż trudności te, wbrew tezie Piageta, nie polegały na problemach dzieci z tego rodzaju czynnościami rozumowania. Ich przyczyną może być raczej mała pojemność pamięci roboczej, słabe zdolności ruchowe, a nawet ograniczenia w rozumieniu poleceń. Okazuje się, że dzieci mogły po prostu nie zrozumieć, o co chodzi Piagetowi w jego eksperymentach. Ponadto zarzuca się uczonemu z Genewy, iż przeceniał znaczenie czynności ruchowych i manipulacyjnych dla rozwoju poznawczego dzieci.
4. Po czwarte i dla mnie najważniejsze, „wielu teoretyków kwestionuje poprawność oszacowań Piageta dotyczących wieku, w jakim ludzie wykazują umiejętność wykonywania jego zadań” (Tamże: 350). Wiele badań eksperymentalnych, prowadzonych w ostatnich 40 latach, wykazuje, że „dzieci wiele rzeczy potrafią zrobić wcześniej, niż uważał to za możliwe Piaget” (Tamże: 350).

Dobre podsumowanie krytyk teorii Piageta znajduje się również w fundamentalnym dziele Rossa Vasty i kolegów (2001: 309): „(...) prowadzone w ostatnich 20 latach prace ujawniły szereg problemów w związku z badaniami i teorią Piageta. Wy-sunięto różne uwagi krytyczne. Piaget często nie doceniał umiejętności dzieci, szczególnie małych i w wieku przedszkolnym. Rozwój nie przebiega w tak uporządkowany i spójny sposób, jak zakłada stadialny model Piageta. Jeżeli nawet pojęcie stadiów rozwoju jest trafne, wątpliwości mogą budzić modele logiczne wykorzystywane do ich

charakterystyki. Wreszcie Piaget nigdy nie przedstawił w pełni satysfakcjonującego wyjaśnienia zmiany poznawczej”. Warto też poznać polemikę z tezami Piageta, sformułowaną przez filozofa niemieckiego, Hansa-Ludwiga Freese’a (2008) oraz optymistyczną koncepcję myślenia filozoficznego, twórczego i troskliwego dzieci autorstwa Matthew Lipmana (2021). To ci wybitni uczeni pozwalają mi sformułować odważną tezę, zbliżoną nieco do zasady Michaela Polanyi’ego (Polanyi 1958; Życiński 1993), iż **dzieci myślą więcej i lepiej niż są w stanie wyrazić w zrozumiałej postaci.**

A zatem podsumujmy: dzieci wykonują (rozwiązują) wiele problemów lub zadań lepiej i wcześniej, niż sądził Piaget oraz zwolennicy jego teorii. Z wniosku tego wyprowadzam następną konsekwencję, w której utwierdzają mnie badania własne prowadzone od wielu lat, iż dzieci są zdolne do odkrywania nowych problemów i formułowania odkrywczych pytań wcześniej i lepiej, niż sądzili zwolennicy niezmienności stadiów rozwoju poznawczego. Ten splot kompetencji nazywam **twórczym myśleniem pytajnym.**

Myślenie pytajne i twórcze myślenie pytajne

Przez myślenie pytajne rozumiem wszelkie procesy poznawcze związane z czynnościami dostrzegania, formułowania i reformułowania pytań problemowych, które wynikają z zaciekawienia i konstruktywnego niepokoju poznawczego, i są wywołane przez sytuację problemową lub zadanie zawierające trudność o charakterze intelektualnym, emocjonalnym lub praktycznym (Szmidt 2001; Szmidt i Płóciennik 2020: 22). Podobne znaczenie ma angielski termin *problem finding*, choć wydaje się, iż znajdowanie/odkrywanie problemów jest tylko częścią myślenia pytajnego. Filozof, Aldona Pobjewska (2019: 62), która również używa określenia „myślenie pytajne”, uznaje, iż odnosi się ono do procesów zachodzących w umyśle pytającego „zanim sformułuje (on) i wypowie nowe dla niego pytanie badawcze”. Można zasadnie przyjąć założenie filozoficzne, że myślenie pytajne jest istotną częścią myślenia problemowego związanego z procesami odkrywania, formułowania i reformułowania problemów. Dlatego zgadzam się z filozofami, którzy twierdzą, iż pytania są słownym wyrażeniem problemów, a w jeszcze mocniejszej postaci, że pytania są definicją problemów. Zakładam, podobnie jak Pobjewska (2019: 62), że pytanie jest językowym wyrazem sytuacji problemowej. Chodzi tu głównie o pytania dobrze sformułowane (postawione) – w terminologii Pobjewskiej „pytanie problemowe”.

Zgodnie z powyższą definicją wśród zdolności myślenia pytajnego wyróżnić możemy następujące:

1. Zdolność dostrzegania problemów i sytuacji problemowych;
2. Zdolność formułowania pytań problemowych;
3. Zdolność redefiniowania problemów (reformułowania pytań).

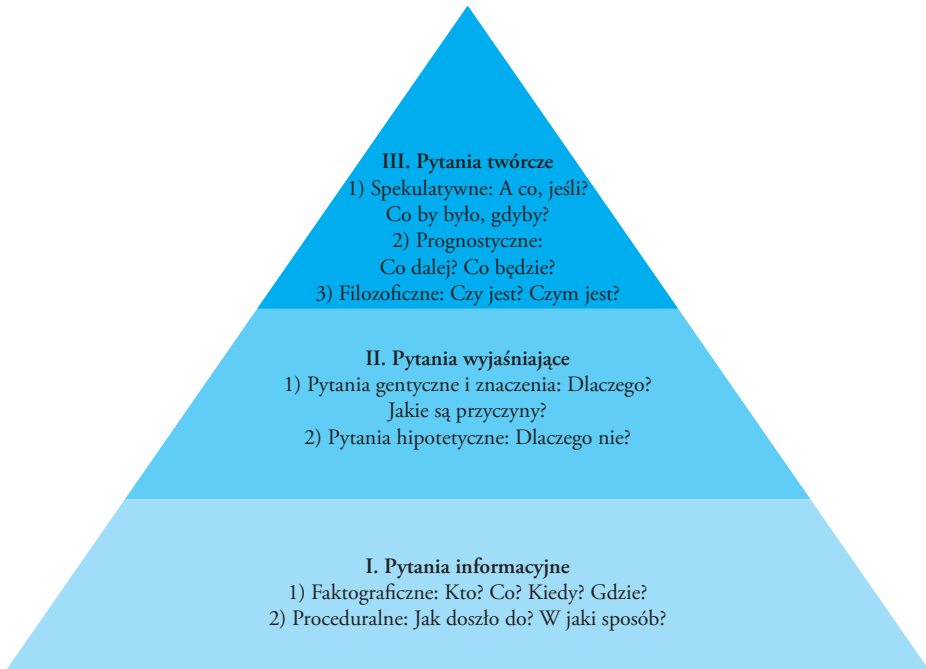
1. Zdolność dostrzegania problemów – jest to zdolność do wykrywania luk, wad, niedostatków, ale i trudności (wątpliwości, paradoksów, niezgodności itp.) w różnych sytuacjach i działaniach ludzi. Zdolność ta jest związana z odczuciem trudności, które jest reakcją emocjonalną, swego rodzaju dyskomfortem, wynikającym z faktu, że człowiekowi brakuje trafnej odpowiedzi na pytanie lub przydatnej w danej sytuacji umiejętności działania (Nęcka 1994). Człowieka zdolnego do dostrzegania problemów określają takie potocznie rozumiane cechy, jak: spostrzegawczość, dociekliwość, wrażliwość na problemy i trudności, czujność, zdolności obserwacyjne. Osoba zdolna dostrzec problemy potrafi je dostrzec wcześniej niż inni.
2. Zdolność formułowania pytań – to zdolność trafnego definiowania problemu poprzez postawienie jednego lub wielu pytań określających ważne aspekty sytuacji problemowej. Zdolność ta przejawia się w łatwości formułowania wielu pytań.

Za Garnetem Millarem i Richardem Himslem (2000) wyróżnić można trzy poziomy konceptualizacji i organizacji informacji oraz odpowiadające im trzy poziomy myślenia pytajnego, utożsamiane z umiejętnościami stawiania pytań (*questioning skills*):

- I. Poziom pytań zbierających informacje, służących zrozumieniu sytuacji problemowej (*Gathering information – understanding*),
- II. Poziom pytań organizujących (klaryfikujących) informacje (*Organizing information – clarifying*),
- III. Poziom pytań rozwijających (tworzących) informacje (*Extending information – creating*).

Każdy z tych poziomów charakteryzuje się typowymi pytaniami, jakie można sformułować pod adresem jakiegoś obiektu (rzeczy, wydarzenia). Wykorzystując inspirację Millara i Himsla skonstruowano autorską Piramidę Myślenia Pytajnego. Prezentuje ją schemat poniżej.

Rys. 1. Piramida Myślenia Pytajnego. Opracowanie własne.



Wyróżniam więc trzy poziomy zdolności generowania pytań:

- I. **Poziom pytań informacyjnych** dotyczących faktów (informacji), których nie znamy, a które chcemy poznać. Są tu dwa rodzaje pytań:
 - a) Pytania faktograficzne typu: *Kto? Co? Gdzie? Ile?*
 - b) Pytania proceduralne typu: *Jak doszło do? Co się stało? Dokąd? Skąd?*
- II. **Poziom pytań wyjaśniających**, do których należą:
 - a) Pytania genetyczne i znaczenia – o przyczynę, genezę, rozwój, stan aktualny i przeszły, znaczenie i rolę;
 - b) Pytania hipotetyczne – o możliwy przebieg: *Dlaczego tak, a nie inaczej? Dlaczego nie?*
- III. **Poziom pytań twórczych**, które tworzą nowe informacje (niewiadome pytania), odkrywają coś nowego i ważnego, spekulują i „idą” poza dostarczone informacje. Umownie wyróżniamy tu trzy rodzaje pytań:
 - a) Pytania spekulatywne typu: *A co, jeśli? A co będzie, gdy? Co by było, gdyby?*
 - b) Pytania progностyczne: *Co dalej? Jak się rozwinie? Jak ewoluuje?*
 - c) Pytania filozoficzne w rodzaju: *Co to jest? Jaki sens ma? Czym jest? A czym nie jest? Jak rozumieć?*

Oczywiście, poziomy myślenia pytajnego można by mnożyć, ale moim zadaniem jest raczej klaryfikacja teorii myślenia pytajnego i uczynienie jej użyteczną dla przyszłych badań i projektów edukacyjnych, mających na celu rozwój zdolności pytajnych osób kształcących się, nie tylko dzieci. Na szczycie piramidy umieszczam pytania twórcze, zgodnie z podejściem przyjętym przez wielu filozofów pytań (erotetyków), mówiącym o tym, iż wybitne umiejętności myślenia pytajnego oraz jednocześnie myślenia twórczego urzeczywistniają się w odkrywaniu i stawianiu pytań odkrywczych, które są zarówno pytaniami serio, jak i pytaniami mądrymi (Brożek 2007). Tym samym wskazuję kierunek tego rozwoju: od zdolności (kompetencji) stawiania pytań informacyjnych, poprzez zdolność odkrywania i formułowania pytań wyjaśniających, aż do zdolności generowania nowych, płodnych i oryginalnych – odkrywczych – pytań twórczych. Opisana tu hierarchizacja zdolności pytajnych może również stanowić podstawę konstruowania narzędzi diagnozujących te zdolności w różnych środowiskach uczniów, a także nowych narzędzi badań empirycznych nad myśleniem twórczym i pytajnym, dociekliwością i zainteresowaniami różnych kategorii wieku.

Jak łatwo zauważyć, twórcze myślenie pytajne wiąże się z odkrywaniem i formułowaniem (reformułowaniem) pytań twórczych. Wśród wielu klasyfikacji pytań (np. pytania rozstrzygnięcia i pytania dopełnienia, pytania otwarte i pytania zamknięte, pytania proste i pytania złożone, pytania błahe i pytania poważne, pytania dydaktyczne – na które pytający zna odpowiedź i pytania serio itp.) można umieścić podział na pytania twórcze i pytania odtwórcze. Spójrzmy na przykłady pytań sformułowanych przez dzieci 7–10-cioletnie (Włodarska 2021):

1. *Dokąd zmierzają ślimaki po deszczu?*
2. *Dlaczego maseczka broni przed koronawirusem?*
3. *Czemu kredkę trzeba temperować, a kredy nie?*
4. *Dlaczego rodzice każą mi sprzątać pokój, a jest czysty?*
5. *Dlaczego dzieci płaczą w nocy?*
6. *Dlaczego psy gonią swój ogon?*
7. *Dlaczego kreda jest tania, mimo że powstała miliardy lat temu?*
8. *Jak leśniczy wydobyl z brzucha wilka babcię i Czerwonego Kapturka całe i zdrowe?*
9. *Dlaczego ludzie się pocą?*
10. *Czy ten wilk z „Czerwonego Kapturka” to wilk czy wilkotak?*
11. *Ciekawe, jak to jest być pszczotłą albo ogrodnikiem?*
12. *Jak to jest, że żaby rozwijają się ze skrzeku i że ślina psa leczy rany?*
13. *Szafo: czy nie jest ci nudno tak ciągle stać w jednym miejscu?*
14. *Dlaczego pani nauczycielka od angielskiego tak bardzo krzyczy?*
15. *Dlaczego w klasie nie musimy nosić maseczek, a na korytarzach musimy?*
16. *Po co uczymy się polskiego, skoro umiemy mówić po polsku?*
17. *Dlaczego w pierwszej klasie są zabawki, a w czwartej już nie ma?*

18. *Jak to jest być kimś sławnym?*
19. *Słyszałem, że w niebie jest podobno bardzo pięknie. Czy to prawda?*
20. *Dlaczego tak mało panów pracuje jako nauczyciele?*
21. *Dlaczego w szkole nie uczą nas wspinaczki?*
22. *Ciekawe, jak to jest mieć żyrafę.*
23. *Dlaczego wszystko ma zapach, a powietrze go nie ma?*
24. *Czemu lekcje trwają akurat 45 minut?*
25. *Dlaczego w klasie tylko nauczyciel ma wygodne krzesło?*

Pytanie o to, które z tych pytań można uznać za pytania twórcze subiektywnie – dla zadającego je dziecka, a które za pytania twórcze w sensie ogólnym – dla wszystkich ludzi, jest dylematem dosyć trudnym do jednoznacznego rozstrzygnięcia. Kiedy zastanawiamy się, jakie są najważniejsze cechy pytań twórczych, to najważniejsze wydają się nam następujące ich elementy strukturalne, znaczeniowe i motywacyjne (Szmidt i Płóciennik 2020: 88–89):

1. *Otwartość* – pytania twórcze są na ogół pytaniami otwartymi, dywergencyjnymi, na które nie ma jednej prawidłowej czy oczekiwanej odpowiedzi. Pytaniem twórczym nie nazwiemy wobec tego pytania w rodzaju: *Czy modrzew traci igły na zimę? Jak się nazywa rzemieślnik reperujący zamki do drzwi? Jak nazywamy motyle prowadzące nocny tryb życia?* Natomiast pytania takie jak: *Co zrobić przydatnego z opadłych igieł modrzewia? Jak nazwać kogoś, kto potrafi naprawić hulajnogę? Co zrobić, żebyśmy nie ginęły nad płonąca świecą?* można już uznać za pytania otwarte.
2. *Odkrywczość i nowość treści pytania* – pytania twórcze, a zwłaszcza pytania wybitnie twórcze, zawierają nową dla określonej grupy osób treść, odkrywają nowe obszary wiedzy lub redefiniują wiedzę zastaną, uświadamiając im nowe problemy do rozwiązania lub bliższego zbadania. Idąc śladem badaczy pytań – erotetyków – możemy powiedzieć, iż cechą pytań twórczych jest *tworzenie nieznanych dotąd niewiadomych pytań* – prawdziwie twórcze, wręcz rewolucyjne, pytania nie tyle wywołują znane niewiadome, lecz wręcz tworzą nową niewiadomą, o której nikt w ten sposób nie myślał. Pytanie Edwarda Jennera o to, dlaczego dojarki nie zarażają się ospą, było zaczątkiem wiedzy z zakresu epidemiologii, pytania Zygmunta Freuda o naturę snów, pomyłek i hysterii kobiecej – psychoanalizy, a pytania Francisa Galtona o zakres i stopień dziedziczenia zdolności – psychologii twórczości i zdolności. Możemy więc powiedzieć, że **pytanie jest tym bardziej twórcze, im bardziej tworzy nową niewiadomą.**
3. *Sila stymulująca procesy myślenia twórczego* – pytania prawdziwie twórcze w prosty i szybki sposób pobudzają określone mechanizmy myślenia twórczego, bazujące na płynności ideacyjnej (pomysłowości) i skojarzeniowej, oryginalno-

ści myślenia oraz zdolnościach do kombinowania i przekształcania idei oraz rzeczy. Dobre pytanie twórcze łatwo „wywołuje” twórcze operacje poznawcze i można je metaforycznie określić jako „odskocznię” do twórczości.

4. *Heurystyczna płodność* – dobre pytanie twórcze rodzi następne pytania twórcze, być może jeszcze lepsze i bardziej dociekliwe. Stanowi impuls do stawiania następnych pytań, dla których jest podstawą i ramą odniesienia. Tę cechę pytań twórczych dobrze oddaje angielskie słowo *germinality* (zarodkowość), określające zdolność jakiejś idei (pomysłu) do inspirowania następnych pomysłów. Cechę tę określimy jako heurystyczna płodność, mając na uwadze tę samą siłę dobrych pytań do generowania nowych problemów.

Powracając do pytań dzieci 7–10-cioletnich, przedstawionych powyżej, można zadać pytanie diagnostyczne o to, które z nich w najwyższym stopniu spełnia wymienione kryteria pytań twórczych, a więc jest otwarte, odkrywczе, pobudzające procesy myślenia twórczego i może zrodzić inne dociekliwe pytania? W moim przekonaniu pytanie numer 23 – *Dlaczego wszystko ma zapach, a powietrze go nie ma?* – ma takie walory i może je uznać za impuls do interesujących dociekań i badań, a więc może ono być początkiem twórczej aktywności.

A zatem dobre pytania twórcze to pytania otwarte, wprowadzające nową wiedzę i łatwo prowokujące procesy myślenia twórczego oraz rodzące nowe pytania w określonej dziedzinie. Być może do listy wymienionych cech, zbiorczo nazwanych odkrywczością pytania, warto jeszcze dodać oryginalność, niebanalność i niestereotypowość treści pytania, a nawet zawarty w niej ładunek humoru, jak w pytaniu o to, *dlaczego igła nie nazywa się szyjką, wszak igłą się szyje, a nie igłuje?*

Ważną zdolnością myślenia pytajnego jest umiejętność redefiniowania problemów, która uzupełnia listę dwóch scharakteryzowanych powyżej zdolności.

3. **Zdolność reformułowania pytań (redefiniowania problemów)** – jest to zdolność polegająca na ujawnieniu z obiektów budzących naszą ciekawość lub zainteresowanie cech rzadko dostrzeganych oraz powtórnego określenia problemu poprzez sformułowanie nowych, oryginalnych w stosunku do pierwotnych definicji, pytań lub dyrektyw postępowania. Redefiniowanie problemów polega na postawieniu nowego pytania w stosunku do znanego, starego problemu i uświadomieniu sobie oraz innym, że na problem ten można spojrzeć w inny, oryginalny sposób. Redefinicja sytuacji problemowej uchodzi za kluczowy moment twórczego rozwiązywania problemów, a umiejętność efektywnego redefiniowania problemów za jedną z ważniejszych zdolności talentu twórczego – uważa Edward Nęcka (1995: 150). Ta zdolność wyraża się w tym, iż osoba pytajna i twórcza potrafi „spojrzeć inaczej”, „stanąć z boku”, wyjść z utartych kolein lub – jak mawiają Anglicy – zrobić coś „out of the box”.

W tym wypadku chodzi nam nie tyle o generowanie pomysłów na rozwiązanie jakichś problemów, ale o samo zdefiniowanie problemów poprzez „wydostanie się” ze schematów poznawczych i postawienie odkrywczego pytania.

Trzy zdolności myślenia pytajnego – dostrzeganie problemów, formułowanie pytań i redefiniowanie problemów – choć nie wyczerpują wszelkich kompetencji związanych ze sztuką twórczego i mądrego postrzegania świata, to jednak uznaję je za najważniejsze. I – co ważne! – za dające się rozwijać w toku kształcenia. Wydaje się, a hipotezę tę warto zweryfikować w toku badań empirycznych, że dzieciom w młodszym wieku szkolnym częściej dostępna poznawczo jest umiejętność dostrzegania problemów i formułowania pytań, zwłaszcza pytań informacyjnych i genetycznych, niż reformułowania tych pytań i redefiniowania sytuacji problemowej. Ta bowiem wymaga już dużego zasobu wiedzy, krytycznej i refleksyjnej mądrości oraz zdystansowania się do wiedzy pewnej. Ale wgląd w pytania dzieci każe nam być ostrożnym w takim piagetowskim, z gruntu pesymistycznym, widzeniu sprawności twórczych dzieci. Wszak pytanie numer 17 – *Dlaczego w pierwszej klasie są zabawki, a w czwartej już ich nie ma?* – można uznać za efekt dociekliwej, mądrej obserwacji i dużej refleksyjności myślenia 8-letniego chłopca. Jeśli pięcioletni Kuba twierdzi, iż przecinając bez przerwy jabłko na dwie części w końcu otrzyma taki mały kawałek, że będzie niczym i nie będzie zajmował miejsca w przestrzeni oraz że nie będzie już w nim jabłka, to możemy potraktować ten jego naukowo błędny wniosek z powagą, ale nie kpina, ponieważ wiemy, że istnieją przedmioty tak małe, że nie da się ich dostrzec (Fisher 2002: 34). Ciekawe, co na to powiedziałby Piaget?

W badaniach empirycznych dotyczących zdolności myślenia pytajnego dzieci Anna Włodarska (2021) zapytała uczniów klas I–III o to, co je dziwi? Wyszła z założenia, podobnie jak wielu filozofów, psychologów oraz pedagogów (Nęcka i inni 2005; Szmidt 2013; Płóciennik 2018; Pobojevska 2019; Lipman 2021), iż zdziwienie, które jest impulsem do odkrycia nowych pytań i podjęcia aktywności twórczej, może być także początkiem filozofowania. Spośród wielu zdziwień dzieci za najbardziej oryginalne (niebanalne, nieszablonowe) młoda badaczka uznała następujące odpowiedzi:

1. *Dlaczego ludzie się poca?; Kto wymyślił pierwsze słowo, skoro ludzie jeszcze nie umieli mówić?; Dlaczego dziewczyny noszą buty na obcasach?* – Maciek, lat 10
2. *Dziwi mnie, że raz chmury są białe, a raz robią się ciemne* – Ania, lat 10
3. *Dziwi mnie, że kosmos jest nieskończony* – Kacper, lat 10
4. *Dziwi mnie, że na początku życia ma się niebieskie oczy* – Michał, lat 9
5. *Dziwne są różne dźwięki* – Marek, lat 10
6. *Dlaczego ludzie umierają i nie są wiecznie młodzi?; Po co są ludzie?; Pan Bóg stworzył świat i ludzi, a kto stworzył Boga?* – Oliwia, lat 10
7. *Mnie dziwi, dlaczego akurat mi i mojej rodzinie przytrafiają się różne akcje i wizyty w miejscach, do których osoby mi znajome raczej nie chodzą* – Zuzanna, lat 10

8. *Mnie dziwi, czemu ludzie palą papierosy* – Oliwier, lat 10

9. *Dziwi mnie poród dziecka* – Dawid, lat 10.

Możemy się zastanowić, które z tych zdziwień są twórcze, a więc odkrywcze i mogą „prowokować” procesy myślenia twórczego oraz dociekania filozoficzne. Z pewnością zdziwienie 6 (*Pan Bóg stworzył świat i ludzi, a kto stworzył Boga?*) zawiera pytanie filozoficzne, które „nie daje spokoju” wielu filozofom od stuleci i stanowi przedmiot licznych odpowiedzi najwybitniejszych filozofów i teologów. Określane bywa również jako pytanie serio (Brożek 2007). Może również stanowić pytanie otwierające zajęcia z dociekań filozoficznych (Pobojewska 2019).

Lekcje twórczego myślenia pytajnego

Alane Jordan Starko, autorka siódmego już wydania znakomitego podręcznika „Creativity in the Classroom” (Starko 2022) i wielka zwolenniczka oraz propagatorka rozwijania zdolności myślenia pytajnego dzieci, skonstruowała model lekcji myślenia pytajnego (Szmidt 2006; Szmidt i Płóciennik 2020), nadający się do aplikacji w pracy z uczniami na różnych szczeblach kształcenia. Pokusiła się również o określenie swojego kodeksu postępowania nauczyciela chcącego rozwijać myślenie pytajne uczniów. Autorka, podobnie jak wielu innych badaczy, krytykuje dotychczasową praktykę tłamszenia ciekawości poznawczej i zdolności pytajnych dzieci w szkole oraz środowisku rodzinnym. Uznaje tworzenie klasy sprzyjającej myśleniu pytajnemu uczniów – *Problem Friendly Classroom* – za jeden z najważniejszych kierunków oddziaływań pedagogiki twórczości. Pisze, że dla naszych dzieci – żyjących w nieustannym szumie informacyjnym, w którym tysiące mediów wyjaśnia im wszelkie tajemnice świata, dorastających w cywilizacji nadmiaru rzeczy do konsumpcji – „znajdowanie problemów w najszerzym tego słowa znaczeniu leży u podstaw wszystkich rodzajów kreatywności” (Starko 2022: 20). Dziecko, ale i człowiek dorosły, którzy nie zastanawiają się nad światem i ludźmi, nie dokonują wynalazków, nie malują obrazów, nie piszą utworów literackich, w końcu niczego nie eksplorują. Dlatego, chcąc nauczać twórczości należy pobudzać procesy pozwalające dzieciom stać się bardziej autentycznymi i odkrywczymi „Poszukiwaczami Problemów” (*Problem Finders*) niż „Rozwiązującymi Problemów” (*Problem Solvers*). Potrzeba nam obecnie, zdaniem Starko, więcej Poszukiwaczy Problemów.

Heurystycznie płodny model lekcji myślenia pytajnego Starko opisuję z detalami w innym miejscu (Szmidt 2006; Szmidt i Płóciennik 2020). Tutaj chciałbym zastanowić się bliżej nad tym, jakie postępowanie wychowawcze pozwala nie tylko nie tłamsić pytań uczniów w klasie szkolnej, co jest powszechnym zjawiskiem nie tylko polskiej szkoły (Starko 1989, 1999; Fisher 1999; Szmidt 2003; Szumna 2008; Bonar i Buła 2019), lecz pomóc rozwinąć się dzieciom jako odkrywcom twórczych problemów i autorom

nieszablonowych pytań. Niektóre z zasad kierowanych do pedagogów zaczerpnąłem z dorobku Alane Starko, większość stanowi wynik moich badań i przemyśleń.

Nauczyciel powinien unikać „lawiny pytań”. Pytać powinien mniej, ale lepiej. Jedna z dwudziestu znanych zasad dydaktyki twórczości, proponowana przez Elissa Paula Torrance’a (1995: 44), zawiera powinność: „Zabijaj uczniom ćwieka” (*Create „thorns in the flesh”*). „Ojciec twórczości”, jak określa się tego najwybitniejszego amerykańskiego pedagoga twórczości, apeluje do nauczycieli, by nieustannie zaciekawili uczniów tym, co stanowi temat czy treść zajęć (Szmidt 2004b). Zaciekawiaj, intryguj, wzbudź zainteresowanie, pytaj o to, co zaintrygowało uczniów w ostatnim czasie, co ich zastanawia, niepokoi i wzbudza zdziwienie. Uczyni te zaniepokojenia i zainteresowania tematem dyskusji klasowej, nawet gdy dotyczy to tak trudnych spraw, jak wojna na Ukrainie.

Szkoła jest nudna, a przynajmniej tak wydaje się uczniom i to nie tylko polskim (Winter 2012; Szmidt 2013; Chruszczewski 2019). Nuda lekcyjna, zwłaszcza w czasach pandemii koronawirusa, wydaje się dotyczyć nie tylko młodszych uczniów, którzy mają rozwojowe problemy z dłuższym skupieniem uwagi na nauczanych treściach, ale również uczniów liceum i studentów. Bardzo trudno dzisiaj nauczycielowi zaciekawić uczniów wpatrzonych w migające ekrany, na których godzinami oglądają fascynujące ich filmiki, ponieważ nie jest on ze swoim tematem lekcji konkurencją dla tych treści. Tymczasem zaciekawienie i trwale zainteresowania są najważniejszymi warunkami podjęcia owocnej aktywności twórczej. Nauczycielom spadł więc na barki poważny obowiązek pedagogiczny, z którym różnie sobie radzą.

Zdolności myślenia pytajnego, jak podkreśla wielu badaczy (Dillon 1982, 1988; Barrell 2003; Starko 2000; 2022, Fisher 1999, 2002; Marzano i Simms 2014; Pobojevska 2019), można rozbudzić u dziecka tylko w takiej atmosferze klasowej, w której uczeń będzie pewny, że jego pytania, nawet te „dzikie” i nieoczekiwane, są witane przez nauczyciela z radością, cenione jako wyraz dociekliwości poznawczej, a nie arogancji, i mogą stanowić przedmiot (zaczyn) twórczej dyskusji. Uczeń powinien mieć przeświadczenie, że na jego pytania nauczyciel znajdzie trochę cennego czasu lekcyjnego!

Nauczyciel powinien zapoznać uczniów z wiedzą o pytaniach, ich strukturze (zaimiek pytajny – pytajna, treść pytania i niewiadoma pytania), rodzajach i sposobach formułowania mądrych i odkrywczych pytań. Może w tym celu podać przykłady takich pytań ze swojej ulubionej dziedziny i wyjaśnić, dlaczego były to pytania doniosłe. Wobec tego sam powinien zwracać uwagę na ten aspekt aktywności naukowej i twórczej – powinien być, jakże modne to dzisiaj słowo – *czuły* na pytania w swojej dziedzinie nauczania. Tylko zainteresowany nauczyciel może wzbudzić zainteresowania uczniów!

Nauczyciel powinien ośmielać dzieci do odkrywania i stawiania pytań jak najczęściej i w różnych sytuacjach dydaktycznych, na początku i na końcu omawiania nowego tematu: *Co wiecie o roślinności górskiej? W czym podobna jest limba i kosodrzewina?*

*Co jest interesującego – dziwnego, zaskakującego, niepokojącego – w postępowaniu Pino-
kia? Jak inaczej można nazwać Kopciuszka?*

Ażeby zdiagnozować poziom zdolności myślenia pytajnego dzieci, nauczyciel może wykonać prosty test oparty na opisanej wcześniej koncepcji Piramidy Myślenia Pytajnego¹. W tym celu może dostarczyć dzieciom obrazek o niejednoznacznej treści, na przykład taki jak poniżej, a następnie poprosić o sformułowanie jak największej ilości pytań „pod adresem” tego obrazka. Pytania te należy sklasyfikować według podanych kryteriów i najwyżej ocenić pytania trzeciego stopnia, a więc wykraczające poza treść obrazka, spekulacyjne i hipotetyczne.

Rys.1. Cechy osobowości twórczej. Z programu „Przygoda z klasą” (Bonar i inni, 2003, s. 63)



Nauczyciel powinien jak najczęściej organizować sprawdziany wiedzy zachęcające uczniów nie tylko do odpowiedzi, ale do formułowania dociekliwych pytań odnośnie do omawianego tematu, dostrzeżonych wątpliwości i nieścisłości, do podawania w mądrą wątpliwość utartych rozwiązań i schematów funkcjonujących w danej dziedzinie.

Nauczyciel powinien zachęcać uczniów do snucia spekulacji i odważnego hipotetyzowania, zastanawiania się, co by było, jeśli? I do snucia domysłów typu: *Co się stanie dalej? Jak się może rozwinąć...? Jaka będzie przyszłość...?* Powinien nagradzać uczniów za wychodzenie z pytaniami „poza dostarczone informacje”, a więc poza to, co już wiadomo i co jest pewne. Myślenie futurystyczne i życzeniowe (“twórcze gdybanie”) nie powinno być tłamszone nawet na lekcjach wiedzy ścisłej.

Postawienie twórczego pytania to dopiero początek procesu twórczego, choć współcześnie uważa się, iż odkrycie takiego pytania (problemu) może stanowić autonomiczny cel działalności naukowej i w ogóle – twórczej (Runco i Chand 1994).

¹ Więcej na ten temat: Szmidt, K.J., Płóciennik, E. (2020). *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.

Ale z twórczym pytaniem dziecka warto zrobić coś więcej – uczynić je kanwą problemu, który może stać się zadaniem do rozwiązania w toku aktywności twórczej (faza generowania rozwiązań i następnie ich oceny oraz dowartościowania). Jeśli więc 8-letni Olek pyta o to, *dlaczego wszystko ma zapach, a powietrze zapachu nie ma*, to pytanie to może stać się treścią interesującego projektu badawczego, w którym dzieci będą poszukiwały najlepszych odpowiedzi w dostępnych źródłach wiedzy lub w trakcie eksperymentu zespołowego. Ciekawe, jakie rozwiązania problemu, *dlaczego w szkole jest tak mało panów nauczycieli*, znaleźliby uczniowie w swych dociekaniach badawczych?

Zakończenie

Pytania i problemy twórcze są określane przez Warrena Bergera (2016) jako pytania piękne (*Beautiful Questions*). Co czyni pytania *pięknymi*? Autor odpowiada (<https://amorebeautifulquestion.com/wpcontent/uploads/2017/09/BeautifulQuestionBooksDefinitionx800-679x900.jpg>): „Piękne pytania to ambitne, ale skuteczne pytania, które mogą zacząć zmieniać sposób, w jaki postrzegamy coś lub myślimy o czymś – i które mogą służyć jako katalizator zmiany”. Możemy dodać – twórczej zmiany. „Piękne” pytania mają pomóc osobie pytającej, również pytającemu dziecku, w „pójściu dalej”, w lepszym rozwiązywaniu problemów i szybszym nabywaniu nowej wiedzy, mają również pobudzać wyobraźnię, tak ważną w twórczej aktywności. Jaka wobec tego szkoda, że na znakomicie prowadzonej stronie internetowej i blogu Bergera nie znalazłem bardzo odkrywczych, „pięknych” pytań. A zatem nie jest to sprawa prosta, o czym przekonałem się również przy innej okazji.

W wiele obiecującej i jednocześnie bardzo rozczarowującej, przynajmniej dla mnie, książce filozofa Iana Olasova „Zapytaj filozofa. Wszystkie pytania, które chcielibyście zadać” (Olasov 2022) niemal w ogóle nie znalazłem pytań twórczych. Autor wraz z kilkoma profesorami i studentami filozofii rozstawił stolik w centrum Nowego Jorku z karteczką „Zapytaj filozofa”. Zachęceni do myślenia pytajnego przechodnie zadawali im pytania i następnie dyskutowali o odpowiedziach. Wśród wielu tradycyjnych pytań filozoficznych w rodzaju: *Czym jest filozofia? Czy istnieje życie po śmierci? Czym jest szczęście? Czy istnieje prawda obiektywna? Czym jest miłość? Jak wychować dzieci na dobrych ludzi?* znalazły się również pytania określane przeze mnie jako pytania głupie: *Czy kurczak po parmeńsku jest autentyczny? Czy powinno się zabić małego Hitlera? Skoro Superman czerpie energię ze słońca, to dlaczego nie jest opalony?* Jeszcze raz okazuje się, że o pytania twórcze, mające charakter otwarty, heurystycznie płodny, zarodkowy i wyzwalający myślenie niekonwencjonalne, a może także *piękny*, jest trudniej, niż to sobie wyobrażamy. Trudniej jest również dorosłym, a nie tylko dzieciom, jak może to wynikać z teorii Piageta.

Bibliografia

- Berger W. (2016). *A More Beautiful Questions: The Power of Inquiry to Spark Breakthrough Ideas*, USA: Bloomsbury.
- Bonar J. i inni (2003). *Przygoda z klasą. Książka ucznia, klasa III*, Warszawa: WSiP.
- Bonar J., Buła A. (2019). *Edukacyjna wartość dziecięcych pytań*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Brożek A. (2007). *Pytania i odpowiedzi. Tło filozoficzne, teoria i zastosowania praktyczne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Chruszczewski M.H. (2020). *Nuda. Ujęcie psychologiczne i interdyscyplinarne*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Dillon J.T. (1982). *Problem Finding and Solving*, "Journal of Creative Behavior", 16, s. 97–111.
- Dillon J.T. (1988), *Questioning and Teaching. A Manual of Practice*, Teachers College Press, Eugene.
- Fisher R. (1999). *Uczymy jak myśleć*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa: WSiP.
- Fisher R. (2002). *Lepszy start. Jak rozwijać umysł dziecka*, tłum. J. Kubiak, Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Freese H-L. (2008). *Nasze dzieci są filozofami*, tłum. U. Poprawska, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Fuller, A. (2017). *Psychologia geniuszu*, tłum. G. Chamielec. Warszawa: Wydawnictwo Mamina.
- Himsl R., Millar G.W. (1994). *Measure of Questioning Skills*, Scholastic Testing Service, Benseville.
- Lipman M. (2021). *Myślenie w edukacji*, tłum. A. Łagodzka, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Marzano R., Simms J.S. (2014). *Questioning Sequences in the Classroom*, Bloomington: Marzano Research.
- Millar G. (2000). *The Power of Questioning: An Enabling Strategy to Enhance Learning*, [w:] E.P. Torrance (red.), *On the Edge and Keeping On the Edge*, Westport: Ablex Publishing, s. 111–112.
- Nęcka E. (1994). *TROP... Twórcze Rozwiązywanie Problemów*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B. (2005). *Trening twórczości*, Sopot: GWP.
- Płóciennik E. (2018). *Mądrość dziecka. Predyspozycje – przejawy – perspektywy wspierania*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Pobojewska A. (2019). *Edukacja dla samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Polanyi M. (1958). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, London: Routledge.
- Runco M.A., Chand I. (1994). *Problem Finding, Evaluative Thinking and Creativity*, [w:] *Problem Finding, Problem Solving and Creativity*, M.A. Runco (red.), Norwood: Ablex Publishing Corporation, s. 40–77.

- Starko A.J. (1989). *Problem Finding in Creative Writing: An Exploratory Study*, "Journal for the Education of the Gifted" 12, s. 172–186.
- Starko A.J. (1999). *Problem Finding: A Key to Creative Productivity*, [w:] A.S. Fishkin, B. Cramond, P. Olszewski-Kubilius (red.), *Investigating Creativity in Youth. Research and Methods*, Cresskill: Hampton Press, Inc., s. 75–97.
- Starko A.J. (2022). *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight*, seventh edition, New York and London: Routledge.
- Sternberg, R.J. (2001). *Psychologia poznawcza*. tłum. E. Czerniawska, A. Matczak, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szmidt K.J. (2003). *Szkoła przeciw myśleniu pytajnemu uczniów*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 2 (22), s. 21–44.
- Szmidt K.J. (2004a), *Jak stymulować zdolności „myślenia pytajnego” uczniów?*, „Życie Szkoły” nr 7, s. 17–22.
- Szmidt K.J. (2004b). *Edukacja według Torrance’a*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4, s. 27–49.
- Szmidt K.J. (2006). *Szkoła ciekawości i zachwyty – rzecz o koncepcji wychowania do twórczości Alane Jordan Starko*, [w:] W. Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski (red.), *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*, Warszawa: Wszechnica Polska Szkoła Wyższa TWWP, s. 134–144.
- Szmidt K.J. (2013). *Nuda jako problem pedagogiczny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(63), s. 55–69.
- Szmidt K.J., Płóciennik E. (2020). *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Szumna D. (2008), *Komu w szkole wolno pytać?*, „Kwartalnik Edukacyjny” nr 3–4 (54–55), s. 44–53.
- Torrance E.P. (1995). *Why Fly? A Philosophy of Creativity*, Norwood: Ablex Publishing, Corporation.
- Winter R. (2012). *Nuda w kulturze rozrywki*, tłum. Z. Kasprzyk, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Włodarska A. (2021). *Myślenie pytajne dzieci 7–10-letnich i problemy jego rozwijania*, Praca dyplomowa napisana pod kier. prof. dr. hab. K.J. Szmidta, Łódź: Katedra Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości, Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ.
- Życiński J. (1993). *Granice racjonalności. Eseje z filozofii nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Krzysztof J. Szmidt
 Uniwersytet Łódzki
 e-mail: krzysztof.szmidt@now.uni.lodz.pl



Jolanta Bonar

ORCID: 0000-0003-4167-3976
Uniwersytet Łódzki

Anna Buła

ORCID: 0000-0002-2531-0318
Uniwersytet Łódzki

Marta Kwella

ORCID: 0000-0003-4397-2558
Uniwersytet Łódzki

Filozofowanie jako sposób na rozwijanie samodzielności poznawczej dzieci w młodszym wieku szkolnym

Philosophizing as a Way of Promoting Cognitive Independence of Children in Early School Education

KEYWORDS ABSTRACT

philosophical thinking, cognitive independence, early school education, philosophizing with children

The text focuses on philosophizing, which is understood as a process or a path leading to knowledge. We support the thesis that philosophical education of children at early school age has a preparatory character and serves to develop certain cognitive attitudes and social behaviours. We present the results of the studies carried out among third grade pupils in a Primary School in Łódź. The inspiration for the implemented change (didactic intervention) was Matthew Lipman's program: Philosophy for Children, and the concept of the Philosophical Workshop by Aldona Pobojevska. The process of philosophizing among early school age pupils was investigated, and the aim was to identify and describe children's experiences gained through this method of learning in the classroom. The results show that children's philosophical analyses are an activity that supports their intellectual independence. The conclusions promote the use of this method in early school education.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

filozofowanie
z dziećmi,
samodzielność
poznawcza,
edukacja
wczesnoszkolna,
filozoficzne
myślenie

W tekście koncentrujemy się na filozofowaniu rozumianym jako proces – droga prowadząca do wiedzy. Przyjmujemy tezę, iż edukacja filozoficzna dzieci w młodszym wieku szkolnym ma charakter wstępny, kompetencyjny i służy rozwijaniu określonych postaw poznawczych i zachowań społecznych. Prezentujemy wyniki badań w działaniu zrealizowanych z udziałem uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej w Łodzi. Inspiracją dla wprowadzonej zmiany (dydaktycznego działania interwencyjnego) był program Matthew Lipmana *Philosophy for Children* oraz koncepcja *Warsztatów z dociekań filozoficznych* Aldony Pobjewskiej. Przedmiotem badań uczyniono przebieg procesu filozofowania wśród uczniów wczesnej edukacji, zaś celem rozpoznanie i opis dziecięcych doświadczeń nabywanych w trakcie zajęć opartych na tej metodzie uczenia się. Uzyskane wyniki pozwalają zobaczyć w dociekaniaх filozoficznych dzieci aktywność prowadzącą do samodzielności intelektualnej i zachęcają do ich wykorzystywania w praktyce edukacyjnej uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Wprowadzenie

Mimo wielu podejmowanych prób, kolejne przemiany współczesnej szkoły wpisują się w sprzyjające reprodukcji „stare koleiny” transmisyjnego modelu edukacji z instrumentalnym stylem pracy nauczycieli. Potrzeba zmiany edukacji w kontekście wyzwań współczesności staje się coraz bardziej nagląca (Bałachowicz 2017). W czasach płynnej nowoczesności, epoce migotania znaczeń, czas płynie coraz szybciej, a tradycyjne modele rozumienia i postępowania tracą swoją ważność.

Świat ten jest bowiem niezwykle trudny do uchwycenia, migotliwy i ulotny. Okresy jego zmian są krótsze, niż czas trwania badań prowadzonych według klasycznych procedur metodologicznych. Świat staje się poprzez zmianę, świat jest zmianą. (...) Nasz wiek jest wiekiem nieustannych intensywnych działań, wielkich wydarzeń i szybkiego życia. Tętno wydarzeń, dokonań i porażek bije coraz szybciej. Ludzkość żyje w permanentnym „szoku przyszłości”...

(Melosik, Szkudlarek 1998: 11–12; 9).

Następuje załamanie starych autorytetów, a każdy musi samodzielnie podejmować decyzje, w nieznanym sobie warunkach i bez żadnych schematów postępowania. Nie dysponujemy ani adekwatnymi wzorcami wyjaśniającymi ogrom odmienności, ani nie posiadamy kierunkowskazów wspierających nas podczas podejmowania wyborów i działań (Płóciennik 2020). Dynamicznie zmieniająca się współczesność wymaga od szkoły wyzwania i rozwijania cech człowieka innowacyjnego. Człowieka

o kompetencjach heurystycznych i emancypacyjnych w twórczym poznawaniu i przekształcaniu świata. Stawiającego pytania, zdolnego do myślenia, odślanającego wieloznaczność, potrafiącego dokonywać wyborów (Kozielecki 2004). Warunkiem takiego kształcenia jest respektowanie autonomicznego modelu relacji dziecko – dorosły pozwalającego dostrzec wizerunek dziecka kompetentnego, budującego własny potencjał intelektualny i możliwości poznawcze, nieustannie badającego i odkrywającego świat (Szczepka-Pustkowska 2011).

Jednym z obiecujących tropów kształcenia wspierającego wskazane cechy jest humanistyka.

Przy czym nie chodzi o wpajanie nowych informacji (...). Wiedza faktograficzna, choć konieczna, nie wystarczy, by odnaleźć się w obecnym świecie: oprócz niej, a może przede wszystkim, niezbędne są postawy i umiejętności składające się na intelektualną i moralną samodzielność. Właśnie do ich kształtowania potrzebna jest humanistyka (...). Uprzywilejowane miejsce zajmuje tu filozofia.

(Pobojevska 2019: 53).

Dodatkowym powodem podjęcia badań nad dziecięcym filozofowaniem stały się naukowe doniesienia z zakresu psychologii klinicznej i rozwojowej wskazujące na obiecujące wyniki pozwalające dostrzec w filozofowaniu szansę na wsparcie uczniów w trudnych czasach pandemii. Prezentowane w literaturze wyniki są rezultatem wprowadzenia do praktyki edukacyjnej, również w formie on-line, zajęć z filozofowania, w których zachęcono dzieci do podejmowania i dzielenia się refleksjami dotyczącymi kwestii moralnych i wartości osobistych w bezpiecznej przestrzeni, w której dzieci mogły myśleć samodzielnie. Uznano, że zajęcia sprzyjały m. in. większej autonomii intelektualnej i emocjonalnej (Malboeuf-Hurtubise i in. 2021).

Konteksty teoretyczne, czyli dlaczego warto filozofować z dziećmi...

Analizując literaturę dotyczącą edukacji filozoficznej konstatujemy pęknięcie, u podstaw którego leży mniej lub bardziej świadomy wybór związany z przyjęciem określonej koncepcji filozofii. Podczas gdy większość filozofów utożsamia filozofię z wiedzą – uznanymi i historycznie utrwalonymi rezultatami indywidualnego i zbiorowego namysłu, inni akcentują proces filozofowania, czyli drogę prowadzącą do wiedzy. I właśnie to drugie podejście, przenoszące punkt ciężkości na filozofowanie rozumiane jako czynność, działalność podejmowaną przez człowieka, uprawomocnia i konstytuuje nasze działania realizowane z dziećmi i opisywane w niniejszym tekście. Uzasadnieniem dla takiego wyboru jest też stanowisko Aldony Pobojevskiej (2019),

zdaniem której w strategii edukacji filozoficznej należy wyróżnić dwie zasadnicze fazy: wstępną, kompetencyjną – nastawioną na kształtowanie u adeptów filozofii kwalifikacji niezbędnych do zajmowania się tą dyscypliną oraz fazę merytoryczną – zorientowaną na zapoznanie uczniów z klasycznymi filozoficznymi kwestiami i proponowanymi przez tradycję rozwiązaniami. Faza wstępna nie jest zatem propedeutyką filozofii, lecz kształtowaniem pewnego typu postaw poznawczych i zachowań społecznych.

Uznanie, iż filozofowanie jest dochodzeniem do wiedzy, podróżą, którą można odbywać wyłącznie osobiście, wymaga rozwijania specjalnych kompetencji łączących wiele różnorodnych umiejętności i postaw. Są wśród nich ciekawość i dociekliwość poznawcza; zdolność dostrzegania, definiowania i redefiniowania problemów; umiejętność formułowania ciekawych pytań; gotowość do wykorzystywania różnych typów myślenia (zwłaszcza dywergencyjnego); sztuka uczestniczenia w dialogu w duchu tolerancji i współpracy, obejmująca uważne słuchanie, rozpoznawanie poznawczej wartości argumentów, precyzyjne formułowanie sądów i ich uzasadnianie; świadomość własnej niewiedzy, ale też wiara we własne możliwości oraz samodzielność intelektualna i moralna (Pobojewska 2019).

Wskazane umiejętności i postawy nie są może najbardziej pożądane we współczesnej szkole, zdominowanej przez klasyczny, wyrastający z behawiorystycznej teorii uczenia się model edukacji, ale odpowiadają na potrzeby współczesnego świata, wymagającego samodzielności, gotowości do poszukiwania. Umiejętność stawiania pytań staje się jedną z najważniejszych kompetencji współczesnego człowieka. Zdaniem Neila Postmana (2001) cała wiedza, którą mamy, powstała w wyniku zadawania pytań, a umiejętność stawiania pytań jest najważniejszym narzędziem intelektualnym człowieka. Umiejętność tę Krzysztof Szmidt (2006) łączy z kategorią myślenia pytajnego, w którym lokuje: zdolność dostrzegania problemów i sytuacji problemowych, zdolność formułowania pytań problemowych oraz zdolność redefiniowania problemów.

Jak to robić – zarys metody

Sposobem realizacji zaprezentowanej koncepcji filozofowania z dziećmi są zajęcia inspirowane programem Matthew Lipmana¹ „Filozofia dla dzieci” (Philosophy for Children, w skrócie P4C) oraz jego zmodyfikowaną przez Aldonę Pobojewską² wersją

¹ Prof. Matthew Lipman (1922–2010) z Montclair State College (NJ, USA) jest twórcą programu Philosophy for Children. Realizowany początkowo w nielicznych amerykańskich szkołach, program zamienił się z czasem w międzynarodowe przedsięwzięcie edukacyjne i obecnie stosowany jest w kilkudziesięciu krajach świata.

² Prof. Aldona Pobojewska, pracownik naukowy w Katedrze Filozofii Współczesnej Uniwersytetu Łódzkiego, prezes Stowarzyszenia Edukacji Filozoficznej PHRONESIS propagującego ideę filozofowania z dziećmi.

w postaci warsztatów z dociekań filozoficznych (w skrócie WDF). U ich podstaw leżą dwie przesłanki epistemologiczne: intersubiektywny charakter zdobywanej wiedzy oraz koncepcje poznania, ściśle związane z działaniem. Do tego dochodzą założenia psychologiczne, skoncentrowane wokół potencjału uczącego się i jego stymulowania oraz metodologiczne, zogniskowane na idei wzajemnego wzmocnienia myślenia refleksyjnego oraz intelektualnego dialogu tak, że grupa warsztatowa staje się grupą dociekającą w oparciu o potencjał grupy (Płóciennik 2020). W koncepcji Lipmana podkreśla się walor rodzącej się wspólnoty skupionej na podzielanym interesie, jakim jest rozwiązywanie intelektualnego problemu. Wspólnota angażuje się w dociekanie przebiegające według określonych procedur. „Muszą zaistnieć pewne warunki wstępne: gotowość uzasadniania, wzajemny szacunek dzieci dla innych dzieci i nauczycieli oraz brak indoktrynacji (Lipman i in. 1996:55). Robert Piłat – pierwszy propagator P4C w Polsce charakteryzuje ją następująco:

W klasie Lipmana uczestnicy siadają w kręgu, czytają przeznaczony do dyskusji tekst, zadają i starannie zapisują pytania, a potem mierzą się z nimi w ten sposób, że pierwsza osoba wypowiada swój pogląd wraz z argumentacją, kolejna zaś mówi, czy się zgadza, również ze stosownym uzasadnieniem. (...) przy dobrej woli grupy rozmowa zagęści się i wzbogaci – następna osoba wchodząca do rozmowy będzie miała już dwa punkty odniesienia dla swojej zgody lub niezgody, a każda następna będzie ich miała coraz więcej (Piłat 2021).

Kwintesencją tak rozumianej edukacji filozoficznej jest oddanie dzieciom pola eksploracji, tworzenie okoliczności wyzwalających ich ciekawość poznawczą przez stawianie nawet bardzo dziwnych pytań i odstępowanie dzieciom czasu na ich aktywność intelektualną, prowadzenie dialogu i wreszcie na zmianę i ustalanie własnych poglądów (Bonar, Buła 2019).

Udział prowadzącego zajęcia jest zgoła odmienny od tradycyjnie pojmowanej roli nauczyciela. Bliżej mu do postawy progresywisty stymulującego potencjał intelektualny uczniów, tworzącego warunki do wspierania rozwojowej zmiany poznawczej dziecka. Akceptującego uczniów i wierzącego w ich potencjał intelektualny. Skłonnego do dialogowego sposobu bycia z innymi, również uczniami, do postawy niedyrektywnej, pozwalającej na przedstawianie własnego punktu widzenia, dającej prawo do popełniania błędów.

Metodologia projektu badawczego

Koncepcja filozofowania z dziećmi stała się dla nas teoretyczną inspiracją do przeprowadzenia empirycznych badań jakościowych pozwalających na rozumienie i interpretację faktów, zjawisk i procesów pedagogicznych” (Palka 2018: 49). Przedmiotem

badani uczyniono przebieg procesu filozofowania wśród uczniów wczesnej edukacji, zaś celem rozpoznanie i opis dziecięcych doświadczeń nabywanych w trakcie warsztatów z dociekań filozoficznych.

Wyznaczone cele stały się podstawą do postawienia problemu badawczego: W jakim zakresie dociekania filozoficzne uczniowie uruchomiły ich samodzielność poznawczą? Czy sprzyjały stawianiu pytań? Czy rozwijały umiejętność słuchania i rozumienia innych, krytycznej analizy pomysłów, trwania w autonomicznej dyskusji?

W organizacji projektu badawczego wykorzystano dydaktyczne działanie interwencyjne, wprowadzane na niewielką skalę, definiowane jako „intencjonalna kreacja warunków dydaktycznych, których nie można znaleźć w szkolnictwie powszechnym, po to, by móc obserwować procesy uczenia się w sytuacjach przez instytucje nieprzewidzianych i nieproponowanych” (Klus-Stańska 2010: 132). Wyrastają one z paradygmatu działania, z przekonania, iż celem badań jest „tworzenie bardziej bezpośredniego związku między wiedzą intelektualną a osobistym i społecznym działaniem, tak by badania przyczyniały się bezpośrednio do pomysłowości osób, społeczności i ekosystemów, których są częścią” (Gołębniak 2013: 58). W ramach badań przeprowadzonych w semestrze zimowym roku szkolnego 2021/2022 z udziałem uczniów 18-osobowej klasy trzeciej szkoły podstawowej w Łodzi, wykorzystano naturalne środowisko uczenia się, zadbano o stworzenie warunków pozwalających na swobodne prowadzenie dialogu. Zastosowano podstawowe procedury gromadzenia danych jakościowych: obserwację oraz nagrywanie materiałów audialnych. Tak zaprojektowane badania wymagały, aby badacz występował w roli interpretacyjnie zaangażowanego obserwatora-jako-uczestnika (Angrosino 2007). Poczynione spostrzeżenia zestawiono z pochodzącymi z zapisu elektronicznego wypowiedziami uczniów.

Wybrane wyniki badań

W ramach tworzenia warunków do samodzielnego uczenia się, typowych dla zajęć warsztatowych, zaproszono dzieci do ćwiczenia wprowadzającego – „lodołamacza”, podczas którego dzieci opowiadały w parach o swoim najradośniejszym przeżyciu. Celem ćwiczenia wprowadzającego było zaciekawienie problematyką emocji, stworzenie okazji do pierwszych rozmów, przygotowujących do późniejszego dialogu oraz uruchomienie myślenia dywergencyjnego i wyobraźni uczniów. Dodatkowo praca w diadzie pozwoliła oswoić się z sytuacją, przezwyciężyć treść.

Jako bezpośrednią inspirację do dociekań wykorzystano tekst literacki odczytany przez nauczyciela. Dotyczył on skomplikowanego świata emocji doświadczanych przez chłopca:

(...) Był sobie Piotruś, chłopczyk wesoły i skory do tego, by innym nieść radość. Mieszkał nie w Afryce i nie w Ameryce, ale w Polsce. W mieście ani dużym, ani małym. Takim w sam raz. Ale nie w sam raz było to, że w jego miasteczku ludzie byli smutni i mieli się na ulicy bez słowa.... Miasto Piotrusia nie było wesołe, nikt się tam nie śmiał, ludzie ubierali się na szaro i, prawdę mówiąc, nie było tam dnia, by nie padał deszcz.
– Mamo, czemu u nas jest tak ponuro? – spytał kiedyś swoją mamę Piotruś³.

Etap zbierania pytań

Wysłuchany tekst stał się pretekstem i inspiracją do pytań sformułowanych przez dzieci. Poproszono, aby uczniowie zapisali wszystkie pytania, które przychodzą im na myśl, po tym, jak zapoznali się z opowieścią. W ten sposób rozpoczęto etap zbierania pytań służący rozwijaniu myślenia pytajnego i wydobywaniu ważnych dla dzieci problemów. Sformułowane pytania skupiły się wokół dwóch wyłonionych w toku analizy zebranego materiału kategorii: smutku i radości. Wymagały wyjścia poza własny horyzont wiedzy i uchwycenia oraz wyrażenia w języku – z pomocą znanych terminów – tego, co niewiadome (Pobojewska 2018/2019: 17).

Czym jest smutek? Po co smutek, skoro nie umiła nam życia? Czy zwierzęta mogą to odczuwać? Czy smutek pomaga? Dlaczego w ogóle smutek jest? Smutek jest duży czy mały? Co powoduje smutek? Skąd się bierze smutek? Co to znaczy być smutnym? O czym jest twój smutek? Czy smutek jest potrzebny? Czy odczuwasz samotność, kiedy jesteś smutny? Czy smutek to to samo, co samotność? Czy smutek to to samo, co złość? Czy smutek zawsze jest smutny? Kiedy jesteśmy smutni? Dlaczego ludzie są tak często bez powodu smutni?

Co to jest radość? Czy można całe życie być radosnym? Czy radość jest odczuwalna? Czy radość jest widoczna? Czym jest radość? Czy radość to najlepsza część życia? Czy radość to jedna z najlepszych emocji w życiu? Skąd się bierze radość? Kto wymyślił nazwę radość? Jaka jest radość? Kiedy powstała? Czy radość jest potrzebna? Po co jest radość? Czy wszyscy ludzie chcą być radosni? Czy radość zawsze jest radosna? Czy radość odczuwa smutek? Czy jak jesteś szczęśliwy, to czy płaczesz? Czy radość w ogóle pomaga? O czym jest twoja radość? Dlaczego ludzie nie są ciągle radosni? Dlaczego prawie wszystkie pytania to czy, czy, czy?

Pojawiły się wśród nich pytania, które uznano za autentyczne. Pytania wyrastające z ciekawości, wskazujące na trudności w zrozumieniu otoczenia, których celem jest odsłanianie sensów i znaczeń rzeczywistości. Pytania będące werbalizowaniem tego, co uczeń wie na dany temat, a czego jeszcze chciałby się dowiedzieć. Pytania, w których

³ Bohater opowiadania: „Jak Piotruś pierwszą kostkę domina odnalazł” pochodzącego z materiałów dla nauczycieli do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym: „Efekt Domina. Pierwsze kroki w świecie uczuć”.

nie chodzi o fakty, ale o wyjaśnienie jakiegoś stanu rzeczy. Dotyczące świata przyrody i ludzi (ale nie sfery osobistej). Pojawienie się takich pytań dowodzi skupienia uwagi i zastanowienia się nad fragmentem rzeczywistości, poczucia niepewności własnej wiedzy. Dzięki zdziwieniu świadomość owej luki w rozumieniu zostaje zatrzymana. Potrzeba rozumienia i chęć działania w celu jej zaspokojenia decydują o podjęciu wysiłku zmierzającego do wyklarowania powstałego dylematu. Kolejny krok to ustalenie granicy pomiędzy tym, co znamy, a czego nasza wiedza nie obejmuje. Nawet najprostsze pytanie nie wyrasta z „pustki” poznawczej, ale z wiedzy, z odkrycia luki w swoim poznaniu. Dopiero po uchwyceniu problemu dziecko, wykorzystując swoją sprawność językową formułuje pytanie (Pobojewska 2014). Wśród pytań sformułowanych przez dzieci pojawiły się pytania typu „dlaczego?”, które J. Piaget (2010) uznał za szczególnie ważne i podzielił na trzy grupy: pytania odnoszące się do wyjaśnienia przyczynowego, pytania odnoszące się do motywacji, oraz pytania odnoszące się do uzasadniania. Zdaniem badacza pojawienie się tego typu pytań współwystępuje z istotnymi zmianami w procesie poznania.

Etap wyboru problemu i podjęcie dialogu

W dalszym toku zajęć uczniowie wybrali spośród sformułowanych przez siebie pytań jedno, które uznali za najciekawsze i które stało się punktem wyjścia do podjęcia namysłu związanego z dochodzeniem do wiedzy, do podjęcia dialogu. Było to pytanie: *Skąd się bierze radość?*

Postawienie pytania autentycznego nie tylko kończy jeden skomplikowany proces myślowy, ale również zapoczątkowuje następny. Stanowi impuls do rozpoczęcia rozumowania, czyli intelektualnego poszukiwania odpowiedzi na nieznane sobie pytanie problemowe (Pobojewska 2014). Przyjmuje postać dialogu, rozumianego jako wspólne poszukiwanie prawdy, uznającego różnorodność i równoprawność wielu punktów widzenia. Opartego na autentyczności swoich poglądów, szacunku i zaufaniu do rozmówcy, otwartego na dalsze pytania (Pobojewska 2019).

Skąd się bierze radość?

D. 1: *No przecież to było z serca, radość jest w sercu.*

D. 2: *Ale tak jest w bajkach.*

D. 3: *Nie zgadzam się, nie może się brać z serca, bo serce jest od bicia i rozprowadzania krwi po całym ciele. Po prostu to jest tylko organ.*

D. 1: *Dla ciebie tak, a dla mnie nie, nie zgadzam się.*

D. 5: *Ja też.*

D. 6: *I ja też.*

D. 5: *Tu przecież nie chodzi o serce, jako organ wewnętrzny, tylko takie odczucie, uczucie.*

D. 3: *Ale przecież serce jest tylko organem.*

- D. 7: *Ale serce to niezupełnie organ.*
 D. 8: *Nie ma innej strony serca.*
 D. 3: *Organ jest czerwony, ma żyły, wygląda trochę jak kurczak (śmiech dzieci) i rozprowadza krew po całym ciele.*
 D. 9: *Gdzie ty widzisz tam kurczaka?*
 D. 3: *No ja widzę kurczaka.*
 D. 10: *Zgadzam się, jest takie serce, jak mówiła... taki organ i ono pompuje krew, ale jest też inne serce, takie jak rysujemy i ono jest jakby symbolem miłości i radości. Serce nie jest wytwórcą radości, tylko tak jakby odbiorcą.*

Przywołana wymiana myśli uczestników dialogu dowodzi ich koncentracji uwagi, trzymywania się tematu, nawiązywania do myśli innych i krytycznej analizy pojawiających się stanowisk. Odkrywa wiedzę uczniów pochodzącą z różnych źródeł i pokazuje umiejętność jej przetwarzania. Wydobywa niejasności i wątpliwości związane z omawianym problemem, załamywanie się pierwotnej wizji rzeczywistości. Wskazuje na sprawność i dążenie do precyzji w formułowaniu własnych oryginalnych idei i ich uzasadnień. Jest dowodem na porzucenie bezrefleksyjnej, pasywnej postawy w poznawaniu. Jak widać, najmłodszy uczniowie wrażliwi są na sprzeczności, komizm wyobrażonej sytuacji, kreatywni, a jednocześnie czujni na wewnętrzną zgodę co do rozpatrywanej kwestii.

Nauczyciel: *A gdybyśmy jeszcze gdzieś indziej poszukali radości ...*

Włączenie się nauczyciela służy skierowaniu uwagi uczniów na nowe tor myślenia, nowe wątki, a w konsekwencji podtrzymaniu aktywności intelektualnej uczniów. Otwarta forma pytania zaciekawia i prowokuje do zastanowienia się nad wywołaną kwestią, uwypukla jej problematyczność.

- D. 1 : *No., z różnych zabaw, np. z psem lub na przykład radość się bierze stąd jak się do kogoś jedzie i się nie można doczekać, to się jest też radosnym.*
 D. 9: *Gdy ktoś opowiada dowcip.*
 D. 11: *Jak tata mi zrobił niespodziankę.*
 D. 5.: *Ja się nie zgadzam, bo radość bierze się ze środka, z podniecenia, ale nie umiem tego określić.*
 D. 1: *Podniecenie to jest jak się jedzie i nie można doczekać, jak jechałem do kolegi.*
 D. 6: *A ja czulem radość jak nie mogłem się doczekać wielu rzeczy w jeden dzień.*
 D. 7: *U mnie się znalazła też radość z serca.*
 D. 8: *Radość jest jak lawa, co wychodzi z wulkanu, wybucha..., to radość wychodzi tak ze mnie.*
 D. 7: *Ale to też jest takie wewnętrzne uczucie, i odczuwasz to sercem.*
 D. 8: *Rozpiera mnie coś od środka i chce mi się skakać, śpiewać.*
 D. 1: *A ja się uśmiecham tylko w sobie.*
 D. 4: *Ale ja nie umiem, bo jak jestem taka radosna to nie umiem tego w sobie utrzymać.*
 D. 5: *Radość to takie pozytywne uczucie.*

- D. 4: *Ale... to by było dziwne, gdyby wszyscy cały czas się uśmiechali to by nie mieli innych emocji.*
- D. 6: *Czasem trzeba być smutnym.*
- D. 2: *Jak na przykład. ... czasem od smutku można się poczuć lepiej.*
- D. 4: *Gdyby nie było smutku to radość nie byłaby pozytywna.*
- D. 1: *Zgadzam się, bo bez smutku byłoby tak. O fajnie dostałam jedynekę.*
- D. 12: *Albo spadłam z wieżowca. Ojej (radośnie).*
- D. 6: *Jakbyśmy codziennie byli radośni to byłoby dziwactwo i byłoby nudno.*

Nauczyciel: *A skąd się bierze smutek, zastanówcie się czy raczej z wewnątrz czy z zewnątrz?*

- D. 12: *Jak ktoś bliski umrze.*
- D. 2: *Moja mama odczuwała smutek z serca, gdy ja się urodziłem, albo gdy miałem chorobę serca i wyzdrowiałem.*
- D. 3: *A moi rodzice odczuwali smutek gdy nie oddychałem przez kilka minut po urodzeniu i się modlili.*
- D. 4: *Ja na przykład czułem smutek, jak moja babcia zachorowała na koronawirusa.*
- D. 5: *Smutek się bierze stąd i stąd hmm, ale on raczej się nie bierze, tylko się go odczuwa i smutek chyba nie jest dobry.*
- D. 6: *Czasami nawet jest tak, że ty nie wiesz, czemu jest smutno.*

Nauczyciel: *Jak sądzicie, czy można nie wiedzieć, dlaczego jest smutno?*

- D. 2: *Żeby się smucić trzeba mieć powód.*
- D. 7: *Nie musimy się smucić, bo to mózg decyduje czy mamy się smucić czy nie.*

Uczniowska wymiana myśli obrazuje duże zaangażowanie uczestników zajęć i dążenie do zabierania głosu. Dowodzi ciekawości poznawczej i gotowości do podejmowania wspólnego wysiłku związanego z prowadzonym dialogiem. Jest wyrazem odwagi w prezentowaniu zajmowanego stanowiska, ale też gotowości do aktywnego słuchania innych. Pozwala wyjść poza własną perspektywę, poznać odmienne sposoby definiowania omawianego zagadnienia. Świadczy o umiejętności trwania w autonomicznej dyskusji.

Prowadzący dialog uczniowie z jednej strony bawią się znaczeniami, tworzą plastyczne metafory, a z drugiej bardzo poważnie traktują to, o czym mówią i poszukują najdokładniejszej ekspresji werbalnej tego, o czym myślą. Znane im dotąd słowa przestają być oczywiste, rozumiały właśnie dzięki temu, że nie są oderwane od znaczeń nadawanych przez innych.

Definicje i redefinicje wytwarzane są we wspólnocie uczniów. Nauczyciel nie uczestniczy w merytorycznej warstwie dialogu, nie przedstawia swojego stanowiska mając świadomość swojej przewagi wynikającej z asymetryczności relacji nauczyciel – uczeń. Pozwala na samodzielne konfrontowanie się z problemem, a w konsekwencji wspiera samodzielność poznawczą uczniów.

Zakończenie

Zaproponowane działania i droga przebywana przez uczniów w toku filozofowania sprzyjają rozwijaniu swoistych kwalifikacji, wspierających sztukę myślenia i dialogu⁴. Wspomagają rozwój samodzielności oraz dojrzałości intelektualnej i interpersonalnej dzieci. Rozwijają umiejętność uważnego słuchania, logicznej argumentacji, uczą tolerancji dla odmiennych poglądów. Dzięki konfrontowaniu się z podglądami innych tworzą warunki do modyfikowania dotychczasowej, własnej wizji świata.

Wychodzą naprzeciw potrzebom dzieci, takim jak potrzeba intelektualnej aktywności, rozumienia świata, wyrażania własnego zdania. Sprzyjają formułowaniu pytań – rozwijając tym samym jedną z najważniejszych strategii konstruowania osobistej wiedzy uczniów.

Samodzielne poszukiwanie rozwiązania, wspólne pokonywanie drogi do odpowiedzi, pozwala na doświadczanie i uświadamianie sobie zarówno trudności, jak i radości związanych z tym procesem. Rozwija intelektualną autonomię, uczy samodzielnego poznawania świata i radzenia sobie w nim. Można się też spodziewać, że wiedza zdobyta w takim trybie będzie relatywnie trwała.

(...) interioryzacja prawdy o świecie rzadko zachodzi dzięki wiedzy podanej jednostce w gotowej formie z zewnątrz przez „pośrednika”, lecz najczęściej następuje ona na drodze indywidualnego wysiłku, w tym wypadku metodycznego myślenia (Pobojewska 2014: 117).

Choć filozofia ma dysfunkcyjny, autoteliczny charakter, a myślenie filozoficzne usiłuje zrozumieć coś dla samego zrozumienia nie troszcząc się o jakiegokolwiek zastosowanie zdobytej wiedzy, to najnowsze badania wskazują na praktyczne, szczególnie ważne w trudnym czasie pandemii, pozytywne jej konsekwencje.

Edukacja filozoficzna na poziomie wczesnej edukacji jest też nieodzownym wprowadzeniem i przygotowaniem do edukacji filozoficznej w erudycyjnym wymiarze, wyposażającym w niezbędne do jej rozumienia narzędzia. Przekonanie, że dociekania filozoficzne mogą stanowić jedną z ważnych alternatyw kształcenia wczesnoszkolnego wymaga jednak, zdaniem Szczepskiej-Pustkowskiej (2009), postawy otwartości i szacunku dla dziecka, jego myślenia i prób spontanicznego filozofowania oraz otwartości wobec dyskusji na temat miejsca filozofii w szkole.

⁴ Strategię dialogiczną docenia też J. Bruner i nazwa ją „miękką technologią” dobrego nauczania, stanowiącą nieoceniającą pomoc w klasie szkolnej – technologią, która przywiązuje wagę do rozwiązywania naukowych problemów, a nie do gotowej nauki i „odpowiedzi”. Lokuje w niej „sztukę stawiania odważnych pytań”, a także „sztukę pielęgnowania dobrych pytań, utrzymywania ich żywotności”. Za dobre pytania uznaje te, które stawiają problemy, wywracają oczywiste lub kanoniczne prawdy, wymuszają zwrócenie naszej uwagi na niezgodności (J. Bruner 2006: 176).

Bibliografia

- Angrosino, M.V. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research*, London: Uwe Flick.
- Bałachowicz J. (2017). *Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany. Dyskurs standardów czy dyskurs wartości?* „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” Vol. 36, No 1 (2017) s. 11–28. DOI: 10.17951/lrp.2017.36.1.11.
- Bonar J., Buła A. (2019). *Edukacyjna wartość dziecięcych pytań*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków: Universitas.
- Gołębniak B.D. (2013). *Edukacyjne badania w działaniu – między akademicką legitymizacją a realizacyjnymi uproszczeniami*, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębniak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Warszawa: Scholar, s. 51–73.
- Jak Piotruś pierwszą kostkę domina odnalazł, [w:] *Efekt domina. Pierwsze kroki w świecie uczuć. Materiały dla nauczycieli*. (2018). Warszawa: Kulczyk Foundation, s. 8–15. <https://kulczykfoundation.org.pl/edukacja/scenariusze/pobierz/i/2275/Zeszyt_3-6_lat_edycja1.pdf> [dostęp: 30.03.2022].
- Klus-Stańska D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozielecki J. (2004). *Spoleczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*, Warszawa: Żak.
- Lipman M, Sharp A.M., Oscanian F.S, (1996). *Filozofia w szkole*, Warszawa: CODN.
- Malboeuf-Hurtubise C., Léger-Goodes T., Mageau G.A., Joussemet M., Herba C., Chadi N., Lefrançois D., Camden C., Bussières È-L, Taylor G., Éthier M-A, Gagnon M. (2021). *Philosophy for Children and Mindfulness during COVID-19: Results from a Randomized Cluster Trial and Impact on Mental Health in Elementary School Students. Prog Neuropsychopharmacol Biol Psychiatry*. DOI: 10.1016/j.pnpbp.2021.110260. Epub 2021 Jan 22. PMID: 33493652. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33493652/> [dostęp: 30.03.2022]
- Melosik Z., Szkudlarek T. (1998). *Kultura, tożsamość i edukacja: Migotanie znaczeń*, <https://www.researchgate.net/publication/258848342> [dostęp: 30.03.2022].
- Palka S. (2018). *Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Piaget J. (2010). *Mowa i myślenie dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piłat R. (2021). *O rozmowie*, <<https://culture.pl/pl/artykul/o-rozmowie>> [dostęp: 30.03.2022].
- Płóciennik M. (2020). *Filozofowanie jako remedium na popularnokulturowy kryzys edukacji? Zamyślenia nad Aldony Pobjewskiej propozycją edukacji do samodzielności w formie warsztatów z dociekań filozoficznych*, „Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni”, 13, s. 105–117.
- Pobjewska A. (2009). *Edukacja filozoficzna – niektóre dylematy i środki zaradcze*, „Analiza i Egzystencja” 10, s. 219–226.

- Pobojewska A. (2014). *Waga pytań w procesie edukacji*, [w:] P. Mroczkowski, W. Kamińska (red.), *Jak uczyć, by nauczyć. Refleksje akademików i praktyków*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW, s. 107–120.
- Pobojewska A. (2018/2019). *Pytania autentyczne w nauczaniu (Tekst zainspirowany ćwiczeniami Berri Hessena oraz Roberta Pilata)*, „Edukacja Wczesnoszkolna. Filozofia dla Dzieci”, nr 3, s. 13–21.
- Pobojewska A. (2019). *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka*, Łódź: Wyd. UŁ, s. 53.
- Postman N. (2001). *W stronę XVIII stulecia*, tłum. R. Frąc, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Szczepska-Pustkowska M. (2009). *Dociekania filozoficzne z dziećmi*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Szczepska-Pustkowska M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt K. J., (2006). *Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu rozwijania zdolności „myślenia pytajnego”*, [w:] W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Jolanta Bonar
Uniwersytet Łódzki
e-mail: jolanta.bonar@now.uni.lodz.pl

Anna Buła
Uniwersytet Łódzki
e-mail: anna.bula@now.uni.lodz.pl

Marta Kwella
Uniwersytet Łódzki
e-mail: marta.kwella@now.uni.lodz.pl



Anna Warzocha

ORCID: 0000-0003-2351-8286

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Filozoficzne szczeliny w prozie ucznia pierwszego etapu edukacyjnego – zarys kategoryzacji tekstów

Philosophical Cracks in Readings of a Student of the First Educational Stage – Overview of the Categorization of Texts

KEYWORDS ABSTRACT

contemporary prose for children, philosophy, philosophicalness, children's literature, audiovisual literature, common literature, reading, literary education, philosophical education, pedagogy, early school education

In the face of a brutal war in Europe, there is an even more urgent human need to take fundamental questions seriously, to establish some points of reference, and to search for the nature and meaning of existence. This applies not only to mature people, but also to non-adult society, including younger students. At the same time, we need to redefine pedagogy, which, particularly now, has to emphasize the necessity to view education and upbringing from the point of view of a philosophical triad: axiology, ontology and epistemology. The opportunity for implementing such an approach is offered by a modified first literary communication that highlights texts that do not give up their literary uniqueness and are characterized by a latent philosophical code. In particular, I am thinking of prose which contains works the structure of which is rooted in the literary tradition, and which, in addition, fall within the category of audiovisual literature or common literature. The center of interest of such texts is philosophical thought that leads to the necessary reflection of the recipient and to the metaphorical reading of the world, as well as a non-obvious grasp of the key questions.

The main subject of the article is the attempt to categorize philosophical literature for children, the ordering of which will be carried out analogously to the study of musicality and audiovisuality in literature. The text highlights a group of works in which philosophical questions appear as contexts, and for which the didactic model is based on a conversation as understood by Zofia Agnieszka Kłakówna (Kłakówna: 2016).

SŁOWA KLUCZE

współczesna proza dla dzieci, filozofia, filozoficzność, literatura dla dzieci, literatura audiowizualna, literatura wspólna, lektura, kształcenie literackie, edukacja filozoficzna, pedagogia, edukacja wczesnoszkolna

ABSTRAKT

W sytuacji, gdy w Europie trwa brutalna wojna, poważne traktowanie pytań dotyczących spraw fundamentalnych, odnajdywanie punktów odniesienia, poszukiwanie istoty i sensu istnienia, staje się jeszcze bardziej pilną ludzką potrzebą, niż dotychczas. Taka sytuacja dotyczy nie tylko osób dojrzałych, ale także społeczeństwa niedorosłego, w tym także młodszych uczniów. Jednocześnie uwypukla się konieczność redefinicji pedagogii, która teraz w sposób szczególny powinna zwracać uwagę na wymóg traktowania kształcenia i wychowania przez pryzmat filozoficznej triady: aksjologii, ontologii i epistemologii. Szansę na takie działanie daje zmodyfikowana pierwsza komunikacja literacka, podkreślająca teksty nie rezygnujące ze swoistości literackiej i charakteryzujące się utajonym filozoficznym kodem. Myślę przede wszystkim o prozie, w której odnaleźć można utwory o strukturze utrwalonej w tradycji literackiej, dodatkowo kwalifikujące się do kategorii literatury audiowizualnej czy literatury wspólnej. Centrum zainteresowania takich tekstów stanowi prowadzący do koniecznej refleksji odbiorcy i metaforycznego czytania świata filozoficzny namysł, nieoczywiste uchwycenie kluczowych zagadnień.

Przedmiotem artykułu jest przede wszystkim próba skategoryzowania filozoficznej literatury dla dzieci, której uporządkowanie zostało zaproponowane *per analogiam* do badań nad muzycznością i audiowizualnością w literaturze.

Tekst akcentuje grupę utworów, w których filozoficzne zagadnienia pojawiają się na prawach kontekstu i dla których dydaktyczny model oparty jest na rozmowie w rozumieniu Zofii Agnieszki Kłakówny (2016).

Wprowadzenie

Kryzys wartości wywołany hedonistyczną kulturą wizualną został ostatnio spotęgowany i zwielokrotniony w wyniku brutalnej wojny na Ukrainie. W takiej sytuacji rozważanie fundamentalnych zagadnień, poszukiwanie sensu istnienia, odnajdywanie prawdy, staje się bezsprzecznym, pilnym działaniem także w pracy z młodszym dzieckiem szkolnym. I choć apele i kierunki dla tego typu działania były podejmowane

przez badaczy już wcześniej, to jednak dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek uwypuklona zostaje konieczność redefinicji pedagogii, która w sposób szczególny powinna zwracać uwagę na wymóg kształcenia i wychowania przez pryzmat filozoficznej triady: aksjologii, ontologii i epistemologii.

Warto zatem raz jeszcze zwrócić uwagę na naukową analizę Marii Szczepskiej-Pustkowskiej, której pytania dotyczące choćby zawartości, ilości i jakości istnienia społeczno-politycznego świata w dziecięcych doświadczeniach siłą rzeczy aktualnie przybierają na sile (Szczepka-Pustkowska 2011: 9). Wciąż obowiązujące są także teoretyczno-praktyczne wskazówki, które w książce „Nasze dzieci są filozofami. Jak rozmawiać z dziećmi o poważnych sprawach” omawiał Hans-Ludwig Freese (2008). Wypada jednocześnie przypomnieć o działaniu Łukasza Krzywonia (2019), Heleny Diduszko (Diduszko, Piłat 2004) czy Anny Buły (2010), którym zawdzięczamy metodyczną obudowę szkolnych dociekań filozoficznych

Tymczasem dzieci, których rozwój związany jest z naturalną ciekawością, eksploatacją świata i zadawaniem pytań, potrafią rozmyślać nad różnymi zagadkami tego świata, dotykając zagadnień, nad którymi biedzili się wybitni myśliciele (Fresse 2008). Na takie zainteresowania czasem odpowiada fizyka, psychologia, teologia, filozofia i jak pisze Zofia Agnieszka Kłakówna „ma się rozumieć literatura, która bez końca poddaje obróbce wyobraźni podróże w czasie, wyprawy do źródeł czasu czy idee budowania utopii” (Kłakówna 2016: 268). W szkolnych spotkaniach z lekturą oznacza to modus, który opiera się w pierwszej kolejności na starannym doborze konkretnego tekstu literackiego, dającego możliwości rozważania fundamentalnych zagadnień i jednocześnie respektującego czytanie na prawach literatury (Kłakówna 2016). Pod wpływem tak zorganizowanej edukacji literackiej dziecko przyjmuje rolę przedstawiciela *homo philosophus*, refleksyjnego, rozumnego człowieka zastanawiającego się nad pytaniami zasadniczymi, dotyczącymi istoty bytu, czasu, śmierci oraz innymi pytaniami, stawianymi przez ludzkość od zarania dziejów (Leszczyński 2006, Ungeheuer – Gołąb 2011).

Mowa zatem o prozie pisanej przede wszystkim z myślą o uczniach i jak się wydaje, równoległe – o dojrzałym odbiorcy, który towarzyszy dziecku jako pośrednik lektury. Jego zadaniem jest pomoc niedorośniętemu czytelnikowi w coraz mocniejszym zaangażowaniu się w dekodowanie ambiwalencji terminów znajdujących się w tekście, ale także wsparcie w rozjaśnianiu meandrów życiowych zagadnień w odniesieniu do prawdy. „Młody człowiek – mówił Jan Paweł II – jest wrażliwy na prawdę, sprawiedliwość, piękno oraz inne wartości duchowe, szuka prawdziwych wartości i ceni tych, którzy ich nauczają i według nich żyją” (Adamek 2016: 180).

Lektura tekstów stanowiących przedmiot artykułu dowodzi, że są one tworzone z nadzieją na konkretny sposób czytania, które łączy pokolenia i daje możliwość opartych na dziecięcej naiwności i doświadczeniu dorosłego: dywagacji, wyvodu, analizy, jednocześnie pozwalając na refleksję, wyobrażenia i tworzenie kolejnych zagadnień.

Taką literaturę proponuję skatalogować i przyporządkować do dwóch obszarów, które mogłyby przybrać numeryczne oznaczenie: filozoficzność I i filozoficzność II. Usystematyzowanie jest związane z metodologią podjętych przeze mnie badań, która została oparta na procedurze badawczej wywiedzionej z toku analizy muzyczności w dziele literackim i zaproponowanej przez Andrzeja Hejmeja (2012) oraz na rozważaniu nad audiowizualnością w literaturze, wprowadzonej do naukowej refleksji przez Adama Regiewicza.

Kategorie filozoficzności w literaturze dla dzieci

Filozoficzność I stanowić zatem będą książki, w których odniesienie do filozofii jest jawne, bezpośrednie. Składają się na nią najczęściej opowiadki, które przybierając literacką postać, wyjaśniają modne lub ważne teorie, przybliżają tezy wybitnych myślicieli, rozszyfrowują fundamentalne pojęcia. Powstają w celu zwrócenia uwagi młodego czytelnika na filozofię jako naukę, a ich autorami są niejednokrotnie przedstawiciele dziedziny. Tak oznaczony rodzaj filozoficznej literatury jest powszechnie dość znany. Chodzi bowiem o umocnione w literaturze, kulturze i edukacji teksty np. Leszka Kołakowskiego *13 bajek z królestwa Lailonii dla dużych i małych oraz inne bajki* (Kołakowski 2015), serię *Bajek filozoficznych* Michaela Piquemala (2011), tomik Sophie Boizard *Filozofowie dla dzieci* (2011) czy choćby wydane w 2017 roku *Elizje* Elizy Kąckiej. Są to zatem utwory mające swoich zwolenników i posiadające dość obszerny katalog omawiającej je literatury.

Wydaje się zatem, że na potrzeby dalszego wywodu naukowy reflektor powinien być skierowany na kategorię, która charakteryzuje się nieoczywistymi wątkami filozoficznymi. Jej teksty nie zostały jak dotąd opisane przez pryzmat filozoficznych możliwości w zorganizowanej pierwszej edukacji literackiej.

Filozoficzność II mieścić zatem będzie utwory, których konstrukcja kwalifikuje je do utrwalonych w tradycji literackiej odmian prozy dla dzieci. Mogą one przynależeć do kategorii literatury audiowizualnej i literatury wspólnej, szczególnie przeze mnie omawianych w monografii *Wychowanie do lektury 2.0* (Warzocha 2019). Jednak centrum ich zainteresowania stanowi literacki namysł filozoficzny, nieoczywiste uchwycenie zagadnień filozoficznych, prowadzące do koniecznej refleksji odbiorcy. Pisarz wpłata zasadnicze, ontologiczne pytania w fabułę w formie utajonej lub zwerbalizowanej, wywołując dywagacje uczestników lektury.

Wypełniają ją utwory, które, gdyby przyjąć ustalenia Krystyny Zabawy w sprawie charakteru aktualnie tworzonych książek dla dzieci i młodzieży, wpisują się w zakres prozy fantastyczno-baśniowej i realistycznej (Zabawa 2016: 204), ale także należą do literatury krzyżującej narrację literacką z medialną. (Warzocha 2019).

Jednak zasadniczą, konstytutywną cechą tego typu tekstów są filozoficzne szczeliny, dające asumpt do refleksyjnego analizowania kluczowych pytań w odniesieniu do teorii poznania, wartości, estetyki, języka *etc.* Myślę zatem o tekstach literackich, które niczym bytowe „szczeliny istnienia” Jolanty Brach-Czainy (Brach-Czaina 1999), zawierają fundamentalny namysł zapisany w słowach, ale także pomiędzy wierszami, w nadbudowanej treści, ilustracji, analogowym lub cyfrowym znaku, dołączonej aplikacji czy hiperlinku.

W takiej literaturze filozoficzny głos, na wzór egzystencjalnego konkretności u Brach-Czainy, nie jest taki oczywisty, jest przesłonięty, niewymuszony, ale także bezinteresowny i jakby mimochodem czeka na odkrycie. Stąd, jeśli istnieje mobilizacja uwagi odbiorców: dziecka i pośrednika lektury w jego stronę, która „zaowocuje zrozumieniem i porozumieniem, jeśli choć częściowo usłyszą odpowiedzi na pytanie, kim jesteśmy i jeśli osiągną to w tak nieegocentryczny sposób, jakim jest zwrócenie ku temu, co obok nas – wysiłek nie powinien być stracony” (Brach-Czaina 1999: 21).

Chodzi zatem o literackie imponderabilia, symptomatyczne prześwity, o których niedawno pisał Marek Bieńczyk: „Co do książek zaś: chodziłoby o delikatne promieniowanie wydostające się z zakamarków skrytych na takiej czy innej stronie. Nagromadzonej masy słów nie da się zbawić, ostatecznie czuję się kretynistą, lecz czasem, gdy tak wpatruję się w półki, dociera do mnie światło zakamarków. Widzę prześwit: nieokreślone majaczenie jakiegoś drobiazgu, jakiegoś słowa, sytuacji, akapitu. Tamto jedno zdanie Chandlera, tamten jeden obraz w wierszu Frosta i ten drugi w powieści Coetzee. Przez prześwit przychodzi dotyk, ciepło, którego nie da się zredukować do nicności” (Bieńczyk 2021: 87).

Jednocześnie są to takie utwory, które charakteryzują się specyficznym kodem prowadzącym do stale ponawianego dialogu w trakcie lektury, dzięki któremu istnieje możliwość rozszyfrowywania i odnajdywania siebie i swojego miejsca w świecie. Teksty wielowarstwowe, dające dziecku możliwość komentowania, wydawania opinii, hierarchizacji znaczeń, porządkowania myśli, ale także zadawania kolejnych pytań.

Jest to w końcu kategoria książek, których treść wyróżnia ukierunkowanie na konkretny problem z widoczną zakładaną przez autora misją. Stanowią ją zatem wyjątkowe literackie opowieści włączające w fabułę, korzystając z tytułu jednej z książek Leszka Kołakowskiego, „mini wykłady o maxi sprawach” (Kołakowski 2009).

W filozoficznej przypowieści *Kto z was chciałby rozweselić pechowego nosorożca*, napisanej w 1966 roku dla swojej sześciolatniej córki, Leszek Kołakowski analizuje poważne zagadnienia dotyczące tożsamości i odkrywania istoty relacji międzyludzkich (Kołakowski 2005). Podejmuje temat samodzielnego myślenia, odwagi w zachowaniu indywidualności, nawet, gdy ceną jest chwilowe niepowodzenie, niezadowolenie i niezrozumienie własne i innych. „Tekst – jak zauważa Ilona Lasota – skonstruowany jest tak, by mały czytelnik miał okazję pytać, wątpić, nie zgadzać się, dyskutować.

W opowieści zaprojektowano dorosłego dyskutanta – jest on wyraźnie w utworze obecny. Odzwierciedla to szczególny układ akapitów zakładający «przystanki» w czytaniu – czas na rozmowę i przemyślenia. Narrator odtwarza rozumowanie głównego bohatera, ale frazy te mają charakter prowokacyjny – oczekuje się, że czytelnicy zdziwią się, wyrażą sprzeciw – tu właśnie niezbędny wydaje się udział w lekturze dorosłego. Nie po to, by pouczał – opowieść w ogóle nie zawiera takich intencji, ale by, czytając na przykład głośno i z wykorzystaniem szczególnej retoryki tekstu, skłaniał do postawy filozoficznej – stał się partnerem dziecięcych poszukiwań w tym zakresie” (Lasota 2006: 5).

Warto zauważyć, że zagadnienie dotyczące tożsamości jest jednym z najczęściej spotykanych tematów w niedawno powstałych literackich tekstach dla dzieci. Taka sytuacja może być związana z wieloznacznością pojęcia, z ciągłym wywoływaniem i rozpatrywaniem go przez ludzi nauki, dla których humanizm jest „postawą ideową” (Suchodolski, Wojnar 1988: 12) i dla których istotnym odniesieniem są wartości utrwalone i wywiedzione z najlepszego dziedzictwa kulturowego, filozoficznych i religijnych refleksji (Suchodolski, Wojnar 1988: 11–19). Można także przypuszczać, że dzisiejsza literacka analiza wizji samego siebie jest odbiciem najczęściej powtarzanego od dłuższego czasu twierdzenia na temat współczesności, które mówi o kryzysie tożsamości człowieka, a nawet jego zagubieniu. Taki stan dotyka charakteru ponowoczesnych czasów globalnej kultury audiowizualnej (Hopfinger 2003; Burszta 2015), jest skutkiem niepohamowanego rozwoju cyfrowego i zawłaszczeń nowych mediów (Hopfinger 2010; Bodzioch-Bryła, Pietruszewska-Kobiela, Regiewicz 2015; Kasprzak, Kłakówna, Kołodziej, Regiewicz, Waligóra 2016; Warzocha 2019;), ale także społecznej aktywności w bieżącej epoce świeckiej (Bielak, Tischner 2020).

Tymczasem we wstępie do książki *Filozofia, najpiękniejsza historia*, jej autorzy, Luc Ferry i Claude Capelier w toku dialogu konkludują: „W świecie ogarniętym kryzysem, który z właściwą globalizacji logiką totalnej konkurencji wydaje się pędzić na oślep tak, że nikt, ani szefowie wielkich mocarstw, ani prezesi międzynarodowych koncernów, nie jest w stanie uchwycić jego kursu, filozofia z pewnością budzi rosnące zainteresowanie, a być może również nadzieję na odnalezienie jakiś punktów odniesienia i sensu naszego istnienia” (Ferry, Capelier 2017: 5).

Zatem w definiowanej drugiej kategorii literackich opowieści, podejmowana przez autorów tematyka może być pragnieniem odnalezienia się w sytuacji charakteryzującej się poczuciem wydziedziczenia z przeznaczenia, w którym ideały czy budzące natchnienie teksty (duchowe, patriotyczne), które inspirowały do sublimowania naszego życia, straciły moc przekonywania. Równoległe zadają egzystencjalne pytania, podnoszą kwestie związane z ludzką kondycją, różnicami światopoglądowymi, snując niejednokrotnie wizję świata czy poszukując jego lepszej odmiany.

Wzorcem dla tak rozumianej filozoficzności II współczesnej literatury dla dzieci jest *Pelikan. Opowieść z miasta* (Krohn 2016) – utwór, który urzeka treścią, kompozycją, wielowarstwowością, metaforycznością oraz wyzwała potrzebę filozofowania indywidualnego lub w dialogu. Jego autorka, finlandzka pisarka Leena Krohn, stworzyła literacki świat, w którym wykreowała przestrzeń do poszukiwania mądrości, prawdy i piękna. Tekst, przybierając fantastyczno-przygodowy charakter, opowiada o człowieku i świecie, w którym człowiek żyje. Tłem dla rozważań staje się fabuła, która powołuje dwóch głównych bohaterów. Pierwszym jest chłopiec przeżywający i jednocześnie próbujący zrozumieć rozpad rodziny. Drugi to dorosły ptak zafascynowany człowiekiem, który za wszelką ceną usiłuje się nim stać. Czytelnik obserwuje zmagania dziecka z problemami dotyczącymi trudności życiowych i emocjonalnych, ale także poznaje jego wrażliwość, dobroć i chęć bezinteresownej pomocy. Opisuując etapy ucłowieczenia pelikana autorka ustawia literacki reflektor i jednocześnie oświetla społeczne aktywności, ale i ludzkie niedoskonałości.

- Czy zechciałby pan poinformować mnie [...], jak udało się panu dowiedzieć o moich o (tu pelikan zawahał się przez chwilę) korzeniach?
- Jak to? – zdziwił się chłopiec. – Przecież tu się nie ma czego dowiadywać. To widać.
- Ludzie nie widzą – stwierdził ptak. – Ludzie mają o tyle dziwne oczy, że widzą nimi tylko pozorne. Ale pan może wcale nie jest człowiekiem (Krohn 2014: 24).

Historia przyjaźni Emila i pelikana jest poruszającą przypowieścią o samotności i akceptacji, wolności i jej braku, zakotwiczeniu w kulturze i cywilizacji. Pisarka dostrzega mądrość dziecka, opisuje relacje człowieka z samym sobą i innymi, analizuje przyjęte normy, dostrzega społeczne nawyki, zwraca uwagę na egzystencjalne potrzeby, deliberuje nad złożonością ludzkich trosk, a nawet prowadzi krótkie wykłady na tematy ważne, zasadnicze, znane z tradycji filozoficznej. Autorka przeznaczona na nie osobne rozdziały, zaznaczając ich specyfikę tytułami, np.: *Parę słów o snach*, *Rozmowy o czasie i aniołach* czy *Smutny pan*.

Emil zaciągnął zasłony i włączył światło.

Gdy był mały, unikał snów i bał się ciemności. Ale teraz już nie. I tak nie można długo od niej uciekać, zawsze go w końcu dosięgną, tak jak wszystkich. Ryby też spały nocami, nawet jerzyk wysoko na niebie, mrówki i jeże całą zimą. Tego, co nazywa się rzeczywistością i czuwaniem, nie dawało się wytrzymać bez przerwy nawet przez jedną dobę. Sen, taki prawdziwy i mocny, odbierał człowiekowi wszystko, zupełnie wszystko, ale było to wielkie odciążenie.

Odchodziły światła, kolory i dźwięki, oddalał się dom tam, daleko, który Emil nosił ze sobą, znikwały pola wokół domu i ciemny las za nim. Nie było już mamy i taty, nie było książek ani rzeczy. [...]

A potem nadchodziły sny. Wszystko powracało, ale trochę w innej postaci. Nie potrzebował oczu, nie potrzebował światła, a mimo to widział.
Dobrze.

(Krohn 2016: 18-20).

Takie części tekstu przyjmują funkcję wprowadzającą do filozoficznej dyskusji na tematy istotne, ciekawe i takie, o które pytają dzieci oraz dorośli, bez względu na wiek kalendarzowy. W tym przypadku chodzi o sen, tajemnicze zjawisko, które zajmowało Platona czy Kartezjusza (Freese 2008: 121), ale także interesowało i nadal interesuje zwykłych ludzi. Ci najczęściej zastanawiają się nad jego znaczeniem, niejednokrotnie ciesząc się lub bojąc ich wyimaginowanych wyjaśnień. Tymczasem przywołany fragment skłania odbiorców do namysłu, motywuje do dialogu wewnętrznego, ale i rozmowy wspólnotowej, która prowadząc interlokutorów drogą filozoficznych dociekań, doprowadza do próby wyjaśnienia konkretnego pojęcia w odniesieniu do naukowych ustaleń. Można zatem ów tekst literacki zestawić z naukowym, by wskazać rezultaty badań, jak choćby ten, który opisuje sen jako „formę wyobrażania sobie czegoś lub nawet myślenia podczas snu (Windt 2016). Takie zderzenie w przypadku dzieci, których refleksja na temat snów może zacierać granicę tego, co nierealne z jawą, przyjmuje funkcję ilustracji, która zainteresowanym pomaga wyjaśnić problem.

Z kolei rozdział *Rozmowy o czasie i aniołach* przywołuje na myśl niezliczoną ilość rozważań, które od lat towarzyszą wielkim filozofom. Filozoficzne rozumienie problemu tożsamości człowieka to kwestia jego trwania w czasie, z którą związane jest pytanie o sposób pozostawania przez człowieka sobą, choć zachodzi wokół niego i w nim samym tyle zmian. Pytanie o czas, jak wiemy, jest bezpośrednio związane z kolejnymi zagadnieniami, dotyczącymi śmierci, historii, kultury etc. Jest w końcu przyczynkiem do stawiania jednego z najbardziej istotnych pytań, czyli pytania o to, kim jest człowiek.

W jednej ze swoich najważniejszych prac, *Książeczce o człowieku*, Roman Ingarden pisze:

Istnieje jednak drugi sposób doświadczania czasu, w którym czas wydaje się czymś radykalnie odmiennym niż poprzednio. Prowadzi on do zupełnie odmiennego ujęcia mnie samego. Dochodzi się zaś do tego doświadczenia na dwu drogach: 1. przez uświadomienie sobie niszczyielskiej dla mego istnienia roli czasu; 2. przez dojście do przekonania, że ja jako osoba sam się dopiero konstytuuję w różnorodnych przeżyciowych perspektywach czasowych (Ingarden 2003: 49).

W *Pelikanie* autorka wydaje się iść tym tropem rozważań, dbając o to, by czytelnik definiował swoje pojęcie o człowieku za pośrednictwem estetycznego, literackiego przeżycia, w zgodzie z przekonaniem ugruntowanym w nauce. Takie założenie

może prowadzić rozwijającego się ucznia do refleksyjnego poszukiwania prawdy z zachowaniem obiektywizmu. Jest to pewna forma kształcenia czytania kontekstowego, prowadzącego do rozszyfrowywania metaforycznej komunikacji w świecie. Wymaga niejednokrotnie podbudowy w postaci rozmowy dziecka z dorosłym, która ma służyć do odkrywania w czytanim i nadawaniu czytaniem głębszych znaczeń (Kłakówna 2016: 283).

– Kiedy byłem ptakiem – mówił – nigdy nie myślałem o czasie. Wiedziałem, rzecz jasna, że kiedy zachodzi słońce, zapalają się gwiazdy i księżyc, a gdy gasną i księżyc odchodzi, powraca słońce. Ale nigdy nie liczyłem czasu za pomocą ciał niebieskich, nie mówiłem „jutro” ani „wczoraj w nocy”, ani „w przyszłym tygodniu”. Kiedy rodziły się moje pisklęta, szukałem dla nich jedzenia i je karmiłem, bo należało tak robić. Ale nie myślałem o tym, że dzięki jedzeniu staną się kiedyś duże i silne. A gdy już wyrosły, nie pamiętałem, że kiedyś były małe jak moje błony pławne... Nie wiedziałem, że istnieje Historia. Nie miałem perspektywy, otóż to. Perspektywa to ważna rzecz i teraz ją mam.

– Co to jest perspektywa? – zapytał Emil. [...]

– To znaczy, że się patrzy trochę dalej. I bardziej z wysoka. Kiedy jest się zbyt daleko, wszystko wygląda tak, jakby było na tym samym poziomie i znaczyło równie wiele albo nic. Trzeba patrzeć najpierw z bliska, a potem z daleka. Albo odwrotnie. Najpierw na rzecz, a potem obok niej. Najpierw na to, co jest teraz, a potem na to, co było wczoraj i co może będzie jutro. W ten sposób zyskuje się perspektywę (Krohn 2016: 158–159).

Rozumienie czasu jest w tekście pojmowane jako konstituowanie siebie w perspektywie doświadczeń, przeżyć, zdarzeń, radości i trosk, które bezpośrednio mogą kojarzyć się z wywołaniem pojęcia tożsamości. L. Krohn opowiada o perspektywie czasowej, o relacji człowieka i czasu. Takie Ingardenowskie definiowanie czasu pozwala na prowadzenie rozważań, które przedstawiają człowieka w odniesieniu do historii, jego relacji z innymi, ze światem natury i rzeczy. Jednocześnie lektura przywołanego fragmentu może stać się przyczynkiem do kolejnych nauczycielskich działań, które nie pozwolą mu na „traktowanie wiedzy dzieci na temat mierzenia czasu jako wskaźnika rozumienia przez nie fundamentalnych aspektów pojęcia czasu albo ich metafizycznej wrażliwości na zjawisko czasu (Freese 2008: 129).

Pelikan. Opowieść z miasta jest tekstem zawierającym wiele innych ważnych i niepodważalnych punktów odniesień. Kolejnym jest np. zagadnienie śmierci, którą ponowoczesne, spektakularne czasy kultury blichtru próbowały unieważnić. Tymczasem, jak pisała Chantal Delsol w książce *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*, warunkiem konstituowania własnej tożsamości jest zakorzenienie, dla którego zrozumienie skończoności i śmiertelności jest kwestią zasadniczą (Delsol 2017: 174–175).

Odpowiedzią na takie stanowisko w referowanej lekturze są rozważania definiujące śmierć przez pryzmat istoty człowieczeństwa, religii i nadziei.

[...] Sama śmierć, które to słowo mężczyzna w czerni ustawicznie powtarzał, była dla mnie pojęciem nieznanym. Bo wśród naszych śmierć w takiej postaci, o jakiej on mówił, właściwie nie istnieje. Mężczyzna opowiadał o niej jako o nieuniknionym końcu wszelkiego ziemskiego życia. Oczywiście, my także widywaliśmy zmarłych znajomych, których zabił człowiek albo jakieś inne zwierzę, ale była to kwestia przypadku, nie zasady. Ja sam nigdy nie myślałem, że umrę, ale gdy to się stało – jak przyszło na myśl po raz pierwszy teraz, w moim ludzkim życiu – nie wierzę, że jeszcze wzlecę na własnych skrzydłach (Krohn 2016: 172).

Problem śmierci jest w książce obecny najsilniej w rozdziale *Smutny pan*, kiedy pisarka decyduje się mówić o nim czytelnikowi wprost, opisując ceremonię pogrzebową i równocześnie prowadząc go do pewnych uogólnień. Śmierć jest tu epizodem ludzkiego życia, jego zasadą, która wiąże się z człowieczą kruchością i słabością. Ale jednocześnie, podobnie jak u Ch. Delsol, śmierć związana jest z nadzieją, która łączy i buduje społeczne więzi, ale także pozwala na dokonywanie wyborów i ryzyka oraz wymaga wzięcia odpowiedzialności za przyszłość. Takie rozumienie nadziei jest w konsekwencji związane z Tisznerowską myślą, która bezpośrednio prowadzi do dywagacji na temat wolności (Tischner 2014).

Cytowany fragment referowanej lektury jest zatem skarbnicą filozoficznych wątków. Zestawiony z innymi tekstami kultury i jednocześnie obudowany przemyślaną rozmową powoduje, że trudny temat śmierci nie tylko może zostać oswojony przez młodszych uczniów. Jednocześnie tekst pozwala w subtelny sposób wprowadzać w horyzont dziecięcych odczuć i myśli zagadnienia z rzadka podejmowane we wczesnoszkolnej przestrzeni.

Tak czy inaczej, fiński utwór, dla którego *leitmotivem* jest pytanie o to, kim jest człowiek, intryguje filozoficznymi szczelinami, zachwyca sposobem prowadzenia wywodu, logiką w podejmowaniu tematów, które wskazują czytelnikowi kierunek do odnajdywania sensu życia i dekodowania istoty człowieczeństwa. Pozwala rozwijać wyobrażenie i wizję lepszego świata, ale także swojego w nim miejsca. Jest utworem, który kształci kompetencje czytania świata w rozumieniu Umberto Eco.

Poetycki, baśniowy świat porywa swoistością literacką, pamiętając o wartościach estetycznych przypisanych dobrej literaturze. Miesza prozę z poezją, dając odbiorcy możliwość pocucia rytmu, który porządkuje i uspokaja emocje wywołane lekturą. Tak zorganizowany utwór powoduje, że wywołane przez nią obrazy na długo pozostają w pamięci czytelnika.

Warto zwrócić także uwagę na fakt, że *Pelikan* należy do kategorii literatury audiowizualnej, która korzysta z hybrydowej narracji, łączy wypowiedź o rodowodzie tradycyjnym z technologicznym, umożliwiając tym samym audiowizualnemu dziecku korzystanie z jego doświadczeń kulturowych. Tym samym ułatwia sam akt lektury.

Ilustracja rozwiązań praktycznych dla literackich tekstów filozoficznych

„Każde dogłębne czytanie tekstu [...] stanowi wieloraki akt interpretacji” – pisze George Sterner (2000: 490) – dlatego w przypadku referowanych tekstów warto zwrócić uwagę na czytanie głośne, które pozwala na bezpośrednią obserwację reakcji uczniów, będących przyczynkiem do organizowania przerw w czytaniu. Pauzy są potrzebne do zadawania pytań i szukania odpowiedzi, wątpienia i przekonywania, wyjaśniania i zapętlania problemu. Tak zakładana metodyka i tak wpisana w teksty sposobność przerywania lektury na rzecz wymiany wrażeń o podejmowanych w niej sprawach stanowi o indywidualności, odrębności, ale i szczególnej wartości takiego tekstu i takiego czytania.

Potrzebna jest rozmowa, która jednak nie polega na przepytывaniu czy indoktrynowaniu podopiecznych. Chodzi o dialog, który włącza literaturę w szerszy, kulturowy kontekst, pozwalając tym samym na szukanie odniesień w innych utworach kultury. Zatem istotny jest sposób odkrywania znaczenia czytanej literatury. Polega on między innymi na starannym wyborze kolejnych literackich dzieł sztuki, ale także analogicznych tekstów, malarskich, audiowizualnych, filmowych. Takie zderzenie wymaga od pedagoga interdyscyplinarnej wiedzy i lekkości w poruszaniu się po kulturowym dziedzictwie. Jednocześnie, jak zauważa Zofia Agnieszka Kłakówna „trzeba się przy tym bardzo pilnować, aby nie nadużyć swej pozycji do instrumentalnego wykorzystywania literatury, zacierania jej swoistości” (Kłakówna 2016: 283).

Utwór można czytać w edukacji wczesnoszkolnej w całości lub wybrać jego fragmenty, pamiętając jednak, że kierunek takiego czytania i jego jakość są zależne od nauczycielskiej świadomości oraz znajomości teorii i poetyki literatury. Niepodważalną kwestią jest rozpoznanie poziomu odbiorczego uczniów, ich możliwości rozumienia symboliki.

Dorosły pośrednik lektury – nauczyciel pełni tutaj rolę aktywnego odbiorcy, który uczestnicząc we wspólnocie czytelniczej autentycznie jest w nią zaangażowany, czerpie z niej prawdziwą radość, współprzeżywa. Poszukiwanie mądrości odbywa się bez jego pedagogicznej dominacji. Działanie nauczyciela staje się subtelną moderatorską aktywnością, wnoszącą doświadczenie, wiedzę i dystans. W tak zorganizowanej literacko-filozoficznej komunikacji uczeń jest dawcą twórczej naiwności, autentyczności, niezmaconej wyobraźni i delikatności. W dialogu, o którym mowa, powinien być pełnowartościowym partnerem, nie skazanym z góry na przyjmowanie arbitralnych rozwiązań, jak to czasem w zorganizowanym kształceniu wygląda.

Podsumowanie

Współczesna literatura dziecięca jest sztuką, która coraz częściej rezygnuje z pedagogizacji na rzecz refleksyjnej analizy rzeczywistości. Przyjmując postać fantastyczno-baśniową umożliwia młodemu człowiekowi spotkania z poważną filozofią i zderzenie z fundamentalnymi pytaniami. Skłania do refleksji nad tym, co być może bez literackiego spoiwa byłoby zbyt trudne do zrozumienia. Dogłębna interpretacja artystycznego utworu powoduje – jak mówił Steiner – „oryginalne przetworzenie” i autonomiczne zaistnienie świadomości (Steiner 2000: 59). Stąd między innymi pojawia się konieczność częstych spotkań ucznia z estetyką literatury filozoficznej, zwłaszcza, gdy przyjmiemy tezę, że „nasze dzieci są filozofami” (Freese 2008).

Wydaje się, że referowana organizacja komunikacji literackiej powinna przybrać formę często wybieranej przez nauczycieli metody kształcenia dziecka w młodszym wieku szkolnym. Chodzi o integracyjne działanie wspomagające całościowy rozwój ucznia, który dorasta w unieważniających autorytet i naukę hedonistycznych, a ostatnio także wojennych czasach.

Bibliografia

- Adamek I. (2016). *Pedagogika wczesnoszkolna. Kluczowe problemy*, Kraków: Libron.
- Bieńczyk M. (2021). *Prześwity*, [w:] „Czas literatury”, nr 4 (16), s. 86–87.
- Bielak A., Tischner Ł. (red.). (2020). *Literatura a religia. Wyzwania epoki świeckiej*, tom II: *Literatura polska po 1945 roku – kierunki, idiomy, paradygmaty*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Buła A. (2010). *Dydaktyczne możliwości zastosowania dociekań filozoficznych w kształceniu zintegrowanym*, [w:] Z. Melosik Z., B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Kraków: Impuls.
- Bodzioch-Bryła B., Pietruszewska-Kobiela G., Regiewicz A. (2015). *Literatura – nowe media. Homo irretitus w kulturze literackiej XX i XXI wieku*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Boizard S. (2011), *Filozofowie do dzieci*, tłum. T. Skowroński, Warszawa: Muchomor.
- Brach-Czaina J. (1999). *Szczeliny istnienia*, Kraków: eFKa.
- Burszta W. (2015). *Preteksty*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Diduszko H., Piłat R. (2014). *Mysli na podium. Materiały pomocnicze do programu „Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą” (temat: sport)*, Warszawa: Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej „Phronesis” i Fundacja Centrum Edukacji Olimpijskiej.
- Ferry L., Capelier C. (2017). *Filozofia, najpiękniejsza historia*, tłum. E. i A. Aduszkiewiczowie, Warszawa: Czarna Owca.
- Fresse H.L. (2008). *Nasze dzieci są filozofami. Jak rozmawiać z dziećmi o poważnych sprawach*, tłum. U. Poprawska, Kraków: WAM.
- Hejmej A. (2012). *Muzyczność dzieła literackiego*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Hopfinger M. (2003). *Doświadczenia audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*, Warszawa: Sic!
- Ingarden R. (2003). *Książeczka o człowieku*, Warszawa: Wydawnictwo Literackie.

- Kasprzak P., Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Regiewicz A., Waligóra J., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń: Adam Marszałek.
- Kącja E. (2017). *Elizje*, Kraków: Lokator.
- Kołąkowski L. (2005). *Kto z was chciałby rozweselić pechowego nosorożca?*, Warszawa: Muchomor.
- Kołąkowski L. (2009). *Mini wykłady o maxi sprawach. Trzy serie*, Kraków: Znak.
- Kołąkowski L. (2015). *13 bajek z królestwa Lilonii dla dużych i małych oraz inne bajki*, Kraków: Znak.
- Krohn L. (2016). *Pelikan. Opowieść z miasta*, I. Kosmowska, Warszawa: Dwie Siostry.
- Lasota I. (2006). *Pocieszenie nosorożca...*, „Nowa Poliszczyzna” nr 5, s. 3.
- Leszczyński G. (2006). *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w II połowie XIX i XX wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Wydziału Polonistyki UW.
- Piquemal M. (2004), *Bajki filozoficzne*, tłum. H. Sobieraj, Warszawa: Muchomor.
- Piquemal M. (2012), *Bajki filozoficzne. Jak żyć razem?*, tłum. M. Braunstein, M. Krasicki, Warszawa: Muchomor.
- Steiner G. (2016). *Poezja myślenia. Od starożytnych Greków do Celena*, tłum. B. Baran, Warszawa: Aletheia.
- Steiner G. (2000). *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu*, tłum. O. i W. Kubińscy, Kraków: Universitas.
- Suchodolski B., Wojnar I. (1988). *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, Warszawa: WSiP.
- Tischner J. (2014). *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków: Znak.
- Ungeheuer-Gołąb A. (2011). *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Podręcznik*, Rzeszów: Wydawnictwo SBP.
- Warzocha A. (2019). *Wychowanie do lektury 2.0*, Częstochowa: Wydawnictwo UJD.
- Windt J. M. (2016). *Sny, świadomość i jaźń: perspektywa filozoficzna*, tłum. M. Klajn, „Teksty drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, 5, <<https://journals.openedition.org/td/>> [dostęp: 03.08.2022].
- Wittgenstein L. (2022), *Dociekania filozoficzne*, tłum. B. Wolniewicz, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zabawa K. (2013). *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*, Kraków: Akademia Ignatianum. Wydawnictwo WAM.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Anna Warzocha
Uniwersytet Humanistyczno – Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie
Wydział Nauk Społecznych
e-mail: a.warzocha@ajd.edu.pl



Patrycja Aurelia Młynek

ORCID: 0000-0001-7885-2834

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Philosophical Activity of Students with Different Educational Needs

Aktywność filozoficzna uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych

KEYWORDS

philosophy for children, early school education, philosophy, child's philosophizing, student with special educational needs

ABSTRACT

Philosophy for children has long been an element of pedagogical research in which children's philosophizing is treated as a method of their educating. The conducted research shows that philosophical reflections of children bring benefits in the implementation of some teaching content or support the social and emotional development of children. This study presents the results of qualitative research carried out to understand the philosophical activity of younger school-age children with different educational needs. The main problem was included in the question: What is the philosophical activity of students of younger school age with different educational needs? Participant observation was used in the conducted research procedure. The results of the research carried out in a group of 15 students of the second integrated grade showed that, in most cases, the philosophical activity of the respondents was very diverse, regardless of their educational needs. The only exception included students with a certificate on the need for special education who attended the philosophy classes in a very limited scope. The conducted research is an example of children's philosophical reflections.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

filozofia dla
dzieci, edukacja
wczesnoszkolna,
filozofia,
filozofowanie
dzieci, uczeń
ze specjalnymi
potrzebami
edukacyjnymi

Filozofia dla dzieci od dawna stanowi element badań pedagogicznych, w którym filozofowanie dzieci traktowane jest jako metoda kształcenia. Prowadzone badania wskazują, iż filozoficzne rozmyślenia dzieci przynoszą korzystne efekty w realizacji niektórych treści nauczania, czy wspomagają rozwój społeczny i emocjonalny dzieci. W niniejszym opracowaniu zaprezentowano wyniki badań jakościowych, których celem było poznanie aktywności filozoficznej dzieci w młodszym wieku szkolnym o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Problem główny został zawarty w pytaniu: Jaka jest aktywność filozoficzna uczniów w młodszym wieku szkolnym o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych? W prowadzonym postępowaniu badawczym zastosowano obserwację uczestniczącą. Wyniki badań przeprowadzonych w grupie 15 uczniów klasy drugiej integracyjnej wskazały, że w większości przypadków aktywność filozoficzna badanych przedstawiała się bardzo zróżnicowanie, niezależnie od ich potrzeb edukacyjnych. Wyjątek stanowili uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, którzy w minimalnym stopniu uczestniczyli w zajęciach filozoficznych. Przeprowadzone badania stanowią przykład dziecięcych rozmyślań filozoficznych.

Assumptions of children's philosophy

The child's characteristic curiosity and will to explore the world through countless questions are the basis for the belief that children have a natural disposition towards philosophical inquiries. However, it is not only considered as a certain possibility of children's intellectual inquiries. It is also an element of pedagogical research in which children's philosophizing is treated as a method of their educating. It makes it possible to develop children's mental independence and broadly understood openness to the world. There are many more positive aspects of children's philosophical considerations, which is the starting point of many assumptions concerning children's philosophy.

One of the promoters of the idea of children's philosophy is Mathew Lipman – the author of a pilot project in 1970-1971, aiming to determine the possibility of teaching reasoning to fifth-grade children. The impulse to implement the project was the author's observation of the imperfections of the education system. According to Lipman, school teaches individual subjects but does not teach independent reasoning. It teaches children to think about history, social sciences, etc., but it does not teach thinking about thinking. It does not encourage the formation of independent judgments and does not instill pride in having one's own point of view. According to the author, this is the case, among other things, due to the concepts of developmental stages of Piaget's

child's thinking. By specifying children's concrete thinking and suggesting concrete-based learning, activities for developing children's thinking/reasoning were limited (Lipman 1976). Children's philosophizing is treated as a teaching method of pedagogical influence that enables the development of the meditation skills.

Children's philosophy also comes from the conviction that children, as novices in the world, constantly experience the need for orientation. They have faith in the meaning of asking and seeking answers. They do not boast that they know everything and that everything is obvious to them. They are able to ask questions in order to know the answers. Moreover, they sense that there are answers in which adults are better informed than they are. Childish ignorance, the will to know and cognitive trust make it possible to equate the philosophizing of an adult and a child.

Thus, children can undertake a step-by-step process of collective philosophical reflection that is highly instructive (Martens 2011). Children's fresh eyes, honesty, and spontaneity are undoubtedly significant assets, but the possibilities of adult philosophers cannot be forgotten. Thus, each side has something important to contribute, making it particularly important for children and adults to philosophize together (Matthews 1979). In this approach, children's philosophizing complements the philosophical investigations of adults. The philosophical contemplations of children and adults can complement one another. Philosophizing together is beneficial for both children and adults.

In the opinion of Maria Szczepska-Pustkowska, children's dealing with philosophy may be understood as their natural inclination to ask (philosophical) questions resulting from being surprised at the world and as (co-) philosophizing within an inquiring community, such as a school class. The indicated (co-) inquiry with children can be treated as a method of didactic work that uses children's natural tendency to ask questions about the world. However, as the author points out, although everyone who is familiar with the reflection on the world, its condition, and its own place in it, is capable of philosophizing, not everyone philosophizes in the same way. Hence, two categories of philosophizing can be distinguished: professional and unprofessional. Professional philosophizing is characterized by being rooted in the thinking of other philosophers, and it is characteristic of adults. Unprofessional philosophizing remains unaware of its philosophical tradition, and it is characteristic of children (Szczepska-Pustkowska 2008). In this model, children's philosophizing is also complemented by the inquiry of adults, and school is the place for such a meeting. The educational space of the class becomes an inquiring community.

The benefits for both the child and the adult are indicated in the assumptions of children's philosophizing mentioned in this article. However, the view on children's philosophizing does not limit itself to its positive aspects. In deliberations on this subject, one can find positions that perceive the philosophy of children in a different

way. An example is Richard Kitchener's statement that young children may engage in certain activities that appear to be philosophically mature but become primitive on closer acquaintance. They are just the beginning of a lower-level philosophy. This opinion is not about downplaying the importance of these early actions, as they facilitate subsequent actions and share many of their features. However, due to the lack of numerous qualities necessary for practicing authentic philosophy, children of a certain age can only practice philosophy at a lower level. Operational thinking is not enough to practice philosophy or science because these disciplines require higher metacognitive skills (Kitchener 1990).

Discrepancies in the opinions on the value of childhood philosophy will most certainly be a permanent feature of considerations about philosophy as a science. However, from the perspective of the process of educating children and adolescents, the analysis of the very value of children's thoughts seems to be more important than their position in building philosophical sciences.

The value of children's philosophical investigations in children's development

For philosophers, it is essential to answer whether children's reasoning can be considered a philosophical activity. For educators, children's philosophizing is analysed from the point of view of values in didactic and educational interactions. For this reason, children's philosophizing – philosophy for children (P4C) is the subject of numerous pedagogical studies that verify its value in didactic and educational interactions. The conducted research includes, among others, recognizing whether and how philosophical activity of children influences selected areas of their development and fulfilment of educational assumptions.

An example of such research includes studies on the influence of children's philosophy on the development of critical thinking and self-efficacy in a group of older students. The research results showed that philosophy classes for children had a positive impact on the critical thinking of the surveyed students. Moreover, it was also observed that the students' motivation and interest did not decrease. The students eagerly continued the discussion for even more extended periods, e. g. seventy minutes. The level of curiosity and the propensity to ask questions grew among these students. The research results also showed a positive effect on the children's sense of their own effectiveness. It can be concluded that by explaining and discussing their beliefs and opinions, the students who participated in the study obtained a more precise and obvious picture of their skills and capabilities.

They have learned to patiently and thoughtfully face the challenges prepared by their teacher and classmates, and to modify their thoughts to achieve their goals. The analysis of the research results confirms the research results obtained by other scientists who also focus on this topic. However, as indicated by the authors of the research, the results cannot be applied to other age groups; therefore, further actions are recommended to investigate the impact of teaching philosophy to children in other age groups (Rahdar, Pourghaz, Marziyeh 2018). The effectiveness of childhood philosophizing on the development of critical thinking among 5 and 6-year-old children is also confirmed by the research conducted by Filiz Karadağ and Vesile Yıldız Demirtaş (2018). The results of the research carried out in public and private institutions showed in both experimental groups that the general results in critical thinking in the pre-test were at the “average” level, and in the post-test they were at the “high” level.

Another example of extensive research is the one carried out by Durham University researchers at Key Stage 2 (7-11-year-old students) in England. The study covered 48 primary schools, where at least 25% of students come from families with a low economic status. In addition, in at least 10 schools students were below average in English and Maths. In the surveyed institutions, classes in philosophy for children were conducted for a year. The obtained results did not unequivocally prove that children’s philosophy classes positively impacted the student’s performance in Maths and reading skills.¹ In contrast, it is significant that teachers and students have generally found that P4C positively affects broader outcomes such as students’ speaking confidence, listening skills, and self-esteem (Gorard, Siddiqui, See 2015: 9, 32-33).

As indicated earlier, for educators, philosophy for children is a method of work that enables the achievement of specific educational goals. One of such goals may be the development of healthy eating habits. The fulfilment of this goal became the basis for designing, implementing, and evaluating the influence of an educational programme based on Philosophy for Children (P4C) on the ability of 6th-grade primary school students to think about eating healthy breakfast. The research was carried out among 120 students in the control group (60 students) and in the experimental group (60). According to the analysis of the research results, the implementation of the educational program “philosophy for children” that promoted healthy eating habits among sixth-grade students had a positive and significant impact on increasing the average score in the area of critical, creative, and caring thinking about the need to

¹ The study’s authors indicated that participation in philosophy classes contributed to certain progress – the students made about two months of progress in reading and Maths. The results suggest that P4C had the most significant positive impact among disadvantaged students (eligible for free school meals). At the same time, the Cognitive Test Analyzes (a different measure of score, not focused on achievement) showed a minor positive effect. Moreover, disadvantaged students appeared to have benefited less from P4C than other students. The differences in the results were difficult to justify.

eat a healthy breakfast. In other words, the developed and implemented educational program based on philosophy for children made it possible to achieve the educational goal of shaping healthy eating habits (KarimiRad, Maghami, Hosseinzadeh, Madadzadeh, Khodayarian 2022).

The influence of children's philosophical investigations was also analysed in terms of reducing the symptoms of psychosomatic disorders among boys aged 9-11. The study involved 45 students diagnosed with psychosomatic disorders, and the respondents were divided into two groups (control and test). During 12 sessions (1 hour a week), the study group participated in joint philosophical inquiries. In subsequent sessions, the children read stories on topics related to fear, anxiety, anger, prejudice, friendship, and other problems related to the students' real life, which could reflect their anxiety and psychosomatic symptoms. Then, an analysis of the issue was carried out, which encouraged the children to think about irrational beliefs and false judgments, and evaluate their thoughts with other children. The research results after the completion of all the sessions showed that the implementation of this program had a significant influence on reducing the symptoms of psychosomatic disorders in the test group (Shatalebi, Hedayat 2016).

The cited research results concerning philosophy for children constitute only a tiny part of analyses conducted in various parts of the world. As Paweł Walczak (2017) points out, the vast majority of the conducted research on the effects of P4C programs provides data that can testify to the advantages of this method, allowing it to be considered an attractive tool in supporting the educational process. The experience gained so far from the practice of philosophical inquiries with children and youth at school indicates that their most significant advantage is the change in the communication paradigm in the classroom. According to the basic assumption of the method, the class should be transformed into an inquiry community in which everyone is an equal participant in the discussion. However – as the author points out – the issue of the evaluation of P4C effects raises many doubts. The reasons for this are problems with determining the competencies to be evaluated and the adequacy of the methods used to measure them, interpret the results or implement the effects. Despite various disputes concerning the reliability of selected studies, the fact is that many of the analyses support the effectiveness of P4C. This study includes another description of the research concerning philosophy classes for younger schoolchildren.

Methodological assumptions of the author's own research

The research subject was the philosophical activity of younger schoolchildren with different educational needs. The main research problem is included in the following question:

- What is the philosophical activity of students at younger school age with different educational needs?

The following specific questions constitute a more detailed description of the leading research problem:

- What is the involvement of children with different educational needs in philosophy classes?
- What is the frequency of utterances of children with different educational needs during philosophy classes?
- How do children with varying educational needs express themselves in philosophy classes?
- Can children with different educational needs analyse the suggested situations and how do they analyse them?

The conducted research was qualitative research which enables the observation of various phenomena in natural conditions. In order to collect the research material, the participant observation method was used. It involves the researcher's participation in authentic situations and allows them to enter into natural interactions with the students without creating artificial conditions for their activity (Juszczuk 2013: 169-170). Thanks to participant observation, in which the researcher played the role of a participant (trainer), it was possible to establish an authentic relationship within a community involved in shared philosophical investigations.

The research was conducted from January to April 2022 in a group of 15 students in the second integrated class. The research material was collected during a series of 8 philosophy meetings for children².

Various educational needs characterized the study group. The individual (varied) needs of the students were identified by the educational achievements of the students

² The topics and scenarios of individual classes were taken from suggested philosophical classes for children developed by various centers promoting P4C. The following suggestions were used for individual meetings:

Classes 1: <https://filozofuj.eu/lukasz-krzywon-po-co-te-pelerynki-konspekt-zajec-z-filozofowania-z-dziecmi>.

Classes 2: https://1129b89a-040f-49f9-95aa-25a6f5046e08.filesusr.com/ugd/08f286_4e471539e74344e4bad38a36d8958887.pdf

Classes 3: https://www.thinkingSPACE.org.uk/_files/ugd/08f286_a1f388de654f49febfdf26bb6302e6ed6.pdf.

Classes 4: https://1129b89a-040f-49f9-95aa-25a6f5046e08.filesusr.com/ugd/08f286_6e814a95feab48329b465e84a72a5e7d.pdf

Classes 5: <https://filozofuj.eu/krystian-karcz-wyrzuty-sumienia-scenariusz-lekcji-etyki>.

Classes 6: https://1129b89a-040f-49f9-95aa-25a6f5046e08.filesusr.com/ugd/08f286_40c1168b6a334d1997acbb4ff34efe17.pdf.

Classes 7: <https://filozofuj.eu/krystian-karcz-sprawiedliwosc-na-trybunach>.

Classes 8: https://1129b89a-040f-49f9-95aa-25a6f5046e08.filesusr.com/ugd/08f286_511d46fe8d0746a2b6ab741381e295e4.pdf.

based on the results of the diagnosis after the first grade in Polish language and mathematical education³. Moreover, the students' decisions and the forms of psychological and pedagogical help were taken into account. Detailed characteristics of the group are presented in Table 1.

Table 1. Detailed characteristics of the research group.

Individual students	Results of subject diagnosis in Polish language education after the first grade	Results of the subject diagnosis in mathematical education after the first grade	Certificate of the degree of disability. Forms of psychological and pedagogical support
S1	20/25 pt	6/16 pt	
S2	25/25 pt	14/16 pt	
S3	21/25 pt	8/16 pt	Participation in didactic and compensatory classes
S4	14/25 pt	10/16 pt	
S5	20/25 pt	14/16 pt	
S6	19/25 pt	7/16 pt	Participation in didactic and compensatory classes
S7	21/25 pt	11/16 pt	
S8	4/25 pt	4/16 pt	Participation in didactic and compensatory classes
S9	25/25 pt	16/16 pt	
S10	25/25 pt	13/16 pt	
S11	18/25 pt	9/16 pt	Certificate of the degree of disability – mild mental retardation
S12	24/25 pt	14/16 pt	

³ As philosophical inquiries are based on verbal communication skills, the characteristics of the group take into account the results of the subject diagnosis separately for mathematics and Polish language education.

Individual students	Results of subject diagnosis in Polish language education after the first grade	Results of the subject diagnosis in mathematical education after the first grade	Certificate of the degree of disability. Forms of psychological and pedagogical support
S13	17/25 pt	10/16 pt	Certificate of the degree of disability – mild mental retardation
S14	11/25 pt	14/16 pt	Certificate of the degree of disability – central hearing loss
S15	25/25 pt	16/16 pt	

The empirical data collection was carried out through the description of the studied phenomenon immediately after finishing the philosophical meetings. In addition, individual meetings were audio recorded, and then analyzed and interpreted.

Students' philosophical activity – research results

The analysis of the collected research material included the determination of the frequency of students' statements during the philosophical investigations conducted during individual classes (Table2).

Table 2. The number of utterances made by individual students during the class.

Students	Number of students' utterances during individual classes							
	Classes 1	Classes 2	Classes 3	Classes 4	Classes 5	Classes 6	Classes 7	Classes 8
S1	Absent	0	0	0	Absent	1	Absent	0
S2	0	0	1	2	1	3	3	3
S3	5	5	4	2	2	1	1	0
S4	Absent	Absent	0	1	Absent	0	0	Absent
S5	1	1	3	3	4	5	5	5
S6	2	2	3	4	Absent	5	5	5
S7	Absent	0	3	2	Absent	1	1	0

Students	Number of students' utterances during individual classes							
	Classes 1	Classes 2	Classes 3	Classes 4	Classes 5	Classes 6	Classes 7	Classes 8
S8	5	5	4	4	0	2	2	Absent
S9	3	3	4	Absent	3	4	5	5
S10	Absent	1	2	Absent	4	6	6	5
S11	0	0	1	0	Absent	0	Absent	0
S12	2	Absent	Absent	4	6	6	4	5
S13	0	0	0	0	0	1	0	0
S14	Absent	0	Absent	Absent	Absent	0	Absent	0
S15	2	2	5	5	5	6	5	Absent

Source: the author's own research

The analysis of the obtained research material regarding the frequency of students' utterances showed that the following subjects demonstrated the lowest activity: S13, S11, S4, and S1. Most of them were students who received a lower number of points in the diagnosis in Polish language education. However, we cannot conclude that there is a direct relationship between poor academic performance and philosophical activity because, in the study group, high philosophical activity was demonstrated by the student (S8) who achieved the lowest result in Polish language education. The analysis of the results also showed a specific development of the philosophical activity. In the case of subjects S15, S12, S10, S6, and S5, an increase in activity during subsequent classes was observed. There was also an opposite situation, in which an apparent decrease in students' activity can be seen. The subjects S3 and S8 participated actively in the discussions during the initial few meetings, while in the later ones, they were less active. The explication of the activity of the studied group indicates various models of students' activity, which are not related to their cognitive abilities.

The analysis of audio recordings from the conducted classes aimed to determine how individual students expressed themselves during the philosophical classes. Based on the analysis of the recorded audio material, the manner in which individual students expressed their thoughts was as follows: single words, simple sentences, and complex sentences. A detailed analysis of the most common ways of students' utterances is presented in Table 3.

Table 3. Detailed analysis of the way in which students spoke during the classes.

Students	The most common ways of speaking during individual classes							
	Classes 1	Classes 2	Classes 3	Classes 4	Classes 5	Classes 6	Classes 7	Classes 8
U1	Absent	NS	NS	NS	Absent	OW	Absent	NS
U2	NS	NS	CS	CS	CS	CS	CS	CS
U3	CS	CS	CS	CS	OW	OW	OW	NS
U4	Absent	Absent	NS	OW	Absent	NS	NS	Absent
U5	OW	OW	CS	OW	CS	CS	CS	CS
U6	CS	OW	OW	CS	Absent	CS	CS	CS
U7	Absent	NS	CS	CS	Absent	OW	OW	NS
U8	CS	CS	CS	CS	NS	OW	OW	Absent
U9	CS	CS	CS	Absent	CS	CS	CS	CS
U10	Absent	OW	CS	Absent	CS	CS	CS	CS
U11	NS	NS	OW	NS	Absent	NS	Absent	NS
U12	CS	Absent	Absent	CS	CS	CS	CS	CS
U13	NS	NS	NS	NS	NS	OW	NS	NS
U14	Absent	NS	Absent	Absent	Absent	NS	Absent	NS
U15	OW	CS	CS	CS	CS	CS	CS	Absent

Where: OW – one-word utterances, SS – utterances made up of single sentences, CS – utterances made up of compound sentences, NS – no student utterances.

Source: the author's own research

The analysis of the utterances shows that the students with the majority of statements in the form of compound sentences obtained high results in diagnosing the performance in Polish language education: S9 – 25 points, S12 – 24 S15 – 25 points. The development in terms of the form of expression was observed in the respondent U5. During the first classes, the student expressed himself in single sentences, while during the following classes, the statements took the form of complex sentences. It is worth noting that speech development coincided with the increase in activity during subsequent classes. The opposite situation was observed more often, in which during the initial classes students expressed themselves in full sentences, and during

subsequent meetings their statements were limited to single sentences (S3, S7, S8). The students who had the disability certificate only spoke sporadically or they did not make any statements. Their single utterances took the form of individual words.

Due to the application of participant observation, it was possible to assess students' involvement in the classroom directly. On this basis, several attitudes of students were distinguished that represent their commitment:

1. The students with the certificate showed very little commitment to the activities undertaken during the classes. Usually, they sat in a circle, watched the initial course of the class, and then tried to play with objects located near them. When the course of the activities required all participants to speak, their answers were limited to a single word or statement.
2. Some of the respondents showed outstanding commitment during all the classes. The students expressed their satisfaction and joy when each philosophical classes were beginning. They listened to the teacher carefully; there were situations in which they gave orders to other children to sit in a circle or prepare props. Moreover, these students were very eager to share their thoughts and observations.
3. Another group of respondents was characterized by increased involvement during the initial classes. However, during subsequent meetings, a certain kind of boredom and lack of interest in the issues raised were observed among them.
4. The last group showed less involvement in the initial classes, and then these respondents were more and more willing to express themselves. During the first class they seemed to try to get to know the formula of joint inquiry, and they watched other participants. Later, they started to fully participate in the deliberations undertaken.

Individual models of respondents' involvement did not always reflect their school achievements. Despite their poor school performance (S8), some students initially expressed themselves very willingly, in complex sentences, and only later did their involvement decrease. There is no doubt that the least active and engaged group were students with disability certificates. In case of the remaining students, it was impossible to connect involvement with their educational achievements during the classes.

The final stage of analyzing the collected empirical material consisted of verifying the students' statements in terms of the analysis of the suggested situations. In the statements formulated by the students it was possible to notice that, in some situations, the children were influenced by the opinion of others. An example may be the answers to the question: What would you do if you were invisible for one day and could do whatever you wanted?

S1 – “Racing cars”

S3- “Me too, racing in illegal competitions; that we are racing without a permit”

S8- “I would be driving illegally at competitions.”

However, in the vast majority of cases, students made individual thoughts based on their own experience. An example would be a brief discussion between two students about justice.

S12- “My unfair situation is when my brother gets a new phone all the time, and I get it from my mother or from my brother. And it’s so unfair “

S10 – “In general, I understand (student’s name), but still I don’t, and I have a proof of it. I have the same thing that my sister gets a new phone all the time and I get one from my mother, but I understand them, because she is, you know, seventh grade. She always goes to some classes alone and needs a specific phone so she can get through to us. We are small and we cannot go anywhere, wherever we want, we do not need a particular phone”.

Some of the children’s statements showed thoughts related to their own lives. In reflections on life plans for the future, one could hear the following statements:

S15 – “Well, for now we can’t be totally sure about our plans. Because it changes over time, for example, when I was smaller I wanted to be a cook, and now I prefer to be a designer”.

S7 – “And I really want to be in a gang, rob a jeweler, a bank. But it may or may not come true. In the gang, they can even kill me”.

During the classes, it was also possible to observe changes in the choices made by students, which resulted from the reflections and discussions. Such a situation occurred during the last class. The respondents analyzed a suggested situation in which the fictional protagonist had to decide what he would do if he witnessed breaking the rules and watching the answers from the test. During the first choice, four students decided that the results could be viewed in specific circumstances. However, nine decided that the teacher should be informed about everything in such a situation. After discussing the situation and re-selecting the course of action, only one student remained with the original decision to inform the teacher: “You have to be honest and tell the teacher.” On the other hand, twelve students changed their minds. They decided that in the suggested situation it is best to keep silent and not tell anyone: “I changed my mind so as not to lose my friend or colleague”; “It’s better to remain silent because the teacher, sooner or later, will find out about everything anyway”.

Undoubtedly, the interpretation of the students’ statements showed that the students were able to analyze the suggested situations and reflect on them. Although in

some situations the duplication of certain statements can be observed, the overall composition is dominated by the individual thoughts of students.

Conclusion

The series of philosophy classes for children in the second integrated grade provided many exciting insights into children's way of thinking. As pointed out earlier, it is debatable for many philosophers whether children can and are able to undertake philosophical reflections. This issue will undoubtedly be the subject of further considerations in philosophical circles. However, from the pedagogical point of view, it can be said that children's philosophizing has an exceptional value in the socio-emotional area. The conducted research did not focus on recognizing whether and to what extent children's thoughts affect their cognitive development. The subject of the analysis was the philosophical activity of children with various educational needs.

The analysis of the frequency, involvement, ways of speaking, and the ability to perform an analysis showed that, in most cases, the philosophical activity of the surveyed students of the second integrated grade was very diversified, regardless of their educational needs. The only exception included the students with disability certificates who were characterized by the lowest level of philosophical activity.

The observation of students did not confirm the conclusions of Rahdar, Pourghaz, and Marziyeh (2018) according to which, during philosophical classes, students' motivation and interest did not decrease. The students eagerly continued the discussion, even for extended periods of time, but in the group of students with different educational needs, the interest in the classes gradually decreased.

Since the philosophical activity of students was entirely voluntary, it was possible for the students with special educational needs to express themselves on specific topics. However, such actions should be undertaken with particular care. Excessive pressure to speak may cause children to equate philosophy classes with school education. This situation may limit students' freedom of expression and thought. The leading teacher must also remember that no one can be forced to philosophize.

Undoubtedly, the priceless value of philosophical research is the ability to observe the analysis of the proposed situations by children, which brings us closer to their perception of the world. The ability to make decisions and analyze one's own beliefs makes philosophy classes an excellent means of supporting the social and emotional development of children. Thanks to a joint discussion and the exchange of their beliefs, children have the opportunity to get to know themselves better and see other people's points of view.

Philosophy for children is also beneficial for the teacher. The suggested form of discussion and freedom in selecting topics enables the teacher to learn more about the students. In most cases, the fulfillment of the teaching content included in the curricula makes it impossible for the teacher to choose such a broad scope of topics for discussion. Also, the formula of the classes and the lack of school grading allows the students to express themselves freely.

Based on the observation of the philosophical activity of students with different educational needs, one can undoubtedly confirm their positive value in pedagogical interactions. However, different possibilities of the students' philosophical reflections should be taken into account. Since the conducted research was qualitative, their results cannot reflect the attitudes of the entire population of second-grade students. However, they certainly are an exciting example of children's philosophical activity.

Bibliography

- Horard S., Siddiqui N., Huat See B. (2015). *Philosophy for Children: Evaluation report and Executive summary*, Durham: Durham University.
- Juszczyk S. (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- KarimiRad M., Maghami H. R., Hosseinzadeh M., Madadzadeh F., Khodayarian M. (2022). *The Effectiveness of "Philosophy for Children-Based Educational Program" on Breakfast Consumption of Elementary Students: A Randomized Clinical Trial*, „Journal of Nutrition and Food Security”, Vol. 7, NO. 2, s. 139–149, <<http://jnfs.ssu.ac.ir/article-1-452-en.html>> [Accessed August 2, 2022]
- Karadağ F., Demirtaş V.Y. (2018). *The Effectiveness of The Philosophy with Children Curriculum on Critical Thinking Skills of Pre-School Children*, „Education and Science”, Vol. 43, NO. 195, s. 19–40. DOI:10.15390/EB.2018.7268
- Kitchener R. (1990). *Do Children Think Philosophically?* „Metaphilosophy”, Vol. 21, NO. 4, s. 416–431.
- Lipman M. (1976). *Philosophy for Children*, „Metaphilosophy”, Vol. 7, NO. 1, s. 17–39.
- Martens E. (2011). *Dzieci są filozofami, filozofowie są dziećmi*, „Ethics in Progress”, Vol. 2, NO.1, s. 42–44. DOI: 10.14746/eip.2011.1.7
- Matthews G.B. (1979). *Philosophy and the Young Child*, „Metaphilosophy”, Vol. 10, NO. 3/4, s. 354–368.
- Rahdar A., Pourghaz A., Marziyeh A. (2018). *The Impact of Teaching Philosophy for Children on Critical Openness and Reflective Skepticism in Developing Critical Thinking and Self-Efficacy*, „International Journal of Instruction”, Vol. 11, NO. 3, s. 539–556.
- Shatalebi A., Hedayat M. (2016). *Investigating the Effects of 'Philosophy for Children' Program on the Reduction of Psychosomatic Disorders Symptoms in 9-11 Age Boys*, „International Letters of Social and Humanistic Sciences”, Vol. 66, s. 1–9.

- Szczepska-Pustkowska M. (2008). *Dziecięce filozofowanie (i filozofowanie z dziećmi) jako zasada pracy z uczniem*, "Kwartalnik Pedagogiczny", t. 1, nr 207, s. 5–31.
- Walczak P. (2017). *Wpływ dociekań filozoficznych na rozwój intelektualny dzieci. Analiza wyników badań*, „Kultura i Edukacja”, t. 3, nr 117, s. 128–142. DOI: 10.15804/ kie.2017.03.08

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Patrycja Aurelia Młynek
Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: patrycja.mlynek@us.edu.pl

VARIA



Jakub Adamczewski

ORCID: 0000-0002-0152-3159

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Yuki Nagae

ORCID: 0000-0002-2807-0110

Stockholm University Department of Education

Come Rain or Shine: Swedish Preschools Philosophy on Learning in Nature

Czy słońce, czy deszcz: Filozofia szwedzkich przedszkoli
dotycząca uczenia się w naturze

KEYWORDS ABSTRACT

Sweden, preschool,
rain or shine
philosophy, outdoor
learning, nature

Swedish preschools are known worldwide as they are built on democratic values and love for play and explorative learning. The recent civilization leap is a sign that we should be familiar with other alternatives for child development, such as the Swedish “Come Rain or Shine” philosophy and its approach to learning in nature. The aim of this conceptual article is to describe the outdoor learning philosophy by sharing good practices worked out in Swedish preschool pedagogy over the last century. Our knowledge is largely based on limited data collected through a narrative literature review, dedicated to the topic. This type of knowledge can be seen as a valuable lesson for those countries that are in a need of systematic solutions concerning preschool education.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

Szwecja, przedszkole,
filozofia *rain or shine*,
nauka na świeżym
powietrzu, przyroda

Szwedzkie przedszkola są znane na całym świecie, ponieważ są zbudowane na wartościach demokratycznych oraz zamiłowaniu do zabawy i odkrywczej nauki. Ostatni skok cywilizacyjny to znak, że powinniśmy poznać inne alternatywne rozwiązania dla rozwoju dziecka, takie

jak szwedzka filozofia „Come Rain or Shine” i jej podejście do nauki na łonie natury. Celem tego konceptualnego artykułu jest opisanie filozofii uczenia się na świeżym powietrzu poprzez podzielenie się dobrymi praktykami wypracowanymi w szwedzkiej pedagogice przedszkolnej w ciągu ostatniego stulecia. Nasza wiedza opiera się w dużej mierze na ograniczonych danych zebranych w ramach narracyjnego przeglądu literatury, poświęconego temu tematowi. Tego typu wiedza może być postrzegana jako cenna lekcja dla tych krajów, które potrzebują systemowych rozwiązań w zakresie edukacji przedszkolnej.

Introduction

The quality of early childhood education is the key to the improvement of the society by preparing children to be successful lifelong learners in a fast-paced world. Moreover, equal access to high-quality Early Childhood Education and Care programs has a good influence on individuals, parents, and society, e. g. in Nordic countries where the indoor learning approach is just as important as the outdoor one. It is worth mentioning that there are several comprehensive publications about the Nordic social pedagogical approach to families, children, and early childhood education, which give more profound insight into the contemporary Scandinavian perspective (Ringsmose&Kragh-Müller 2017; Fleer & Van Oers 2018; Garvis et al., 2019). Knowledge of the key characteristics and values (presented in the national curriculum) of outdoor education ideas in the Nordic region can result in better understanding of the “Come Rain or Shine” philosophy which is rooted in Swedish values and cultural approach to schooling based on teaching in nature. In addition, our paper will be of interest and inspiration to teachers, students, and scholars across a range of disciplines because of its practical and comparative character. We also want to address it to policymakers and politicians as their decisions have a real influence on children’s learning and social wellbeing.

Speaking about different policies and approaches to Early Childhood Education, there are two broad categories of pedagogical practices and traditions described by John Bennett (2005). The first one is called the “pre-primary tradition”, which focuses on cognitive goals and school readiness. It is commonly found in the United Kingdom, the United States, the Netherlands, France, Ireland, and Poland. In the second case, the “social pedagogic tradition”, which is preferred in Nordic countries, emphasizes children’s play and social development with a focus on initiative and self-agency (Bennett 2005: 5-23). This can be reduced to two main goals: cognitive development influenced by the primary school model, and child-centered learning through play and relationships with peers, teachers, and nature, without a strict school structure.

In the case of Sweden, preschool education can take various forms, but each one of them is obliged to follow the curriculum and guarantee “a positive, non-judgmental learning environment for the young (...) instead of assessing a child’s progress by grading or ranking” (Dahlberg et al., 2006: 229). The curriculum itself is a short national framework that was first introduced in 1998 based on the Education Act and revised in 2010 and 2018 in which learning dimensions and values were strengthened.

Recent educational and geopolitical changes to preschool education, which can be noticed, e. g. in Poland or Japan, include the shortage of teachers and other specialists, overcrowded preschools, multicultural atmosphere, integration of play with learning, not enough education for sustainable development¹, or indoor education dominating outdoor learning. This made us motivated to search for some good practices from Sweden. Our countries have faced environmental changes related to children. Moreover, Poland has been influenced by the latest political situation in Ukraine and Russia, which resulted in the instability in the educational setting, while Japan has experienced an increasing tendency toward “schoolification” of Early Childhood Education (Kodama et al., 2020). In these social transformations that cause children to stay away from nature, it is necessary to continuously consider what Early Childhood Education can do and be. Sweden is a country that has started a social change from early childhood education in response to the social demands of the time, and tried to place children in the centre of the society, as it will be further discussed. Therefore, we believe that consciousness of other educational perspectives, especially Swedish ones, can be beneficial for Polish and Japanese (but not only) preschool teachers and academics, who strive for high-quality early education and care. It is very important, especially after the Covid-19 pandemic, to connect children with nature and introduce education for sustainable development as early as possible, keeping in mind 2050’s climate crisis. Our paper can be also seen as a part of a debate on a new pedagogical concept called childhoodnature, widely presented in the Research Handbook on Childhoodnature (2022) which “argues that children are nature and are interconnected with and part of the natural world” (Barratt et al., 2020: 760). Furthermore, according to the editors, “the new concept of childhoodnature aligns with a posthuman turn in educational and childhoodnature research and, associated with this, the recognition that humans are having an unprecedented planetary impact on Earth in this time of the Anthropocene” (Cutter-Mackenzie-Knowles et al., 2020: 4). The “Come Rain or Shine” philosophy is only one of the examples how countries such as Poland or Japan may transform their pedagogical approach into more childhoodnature way.

¹ In Sweden, ESD is incorporated into governing documents at all levels of the education system, including: Curriculum for the Preschool, Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare Swedish Higher Education Act.

The article is structured as follows. After the introduction, we describe an overview of the methodological concept of our paper and the debate on contemporary Swedish preschool. Next, we present the Swedish preschool curriculum through different approaches that have influenced the shape of the current pedagogies. In the following section, we describe outdoor learning and the rain or shine philosophy that is at the centre of our article. The good practices based on Swedish preschool research, in-depth literature review, and our experience, will paint the picture for the discussion at the end of the paper.

Förskola: policy and curriculum of Swedish preschool

Nature-based preschools and forest kindergartens have been popular in Nordic countries for decades and they serve as a source of inspiration for educators worldwide. In this part, we explore the historical background and principle of the Swedish preschool pedagogy in which children learn by playing in nature. By doing so, we will discuss why Swedish preschool education regards nature as the best environment for children while discovering a common view on the child in Swedish preschool education.

The research design of our paper is a narrative literature review that aims to enunciate up-to-date knowledge about the “Come Rain or Shine” philosophy and its importance in preschool education, based on a Swedish example. By choosing this particular method, we also wanted also to “enrich human discourse by generating understanding rather than by accumulating knowledge”, but we are also aware that “narrative reviews tend to be less focused and more wide-ranging in scope than systematic reviews” (Bryman, 2012: 110). The review was conducted over a period of three months and during that time we collected numerous empirical and theoretical papers until we obtained a comprehensive view on the basis of the work of others. The predetermined research questions weren’t formulated, but specific search strategies and criteria were applied. We decided to examine publications in English and Swedish that have been reviewed by peers and appeared in two online bibliographical databases that provide access to the full text of papers in electronic format: Stockholm University Library and Google Scholar. The search consisted of the four keywords, ‘come rain or shine’, ‘I Ur och Skur-förskola’, ‘outdoor education’, and ‘Swedish preschool’. There is a narrowed amount of literature on ‘Come Rain or Shine’ preschools with a few bachelor’s and master’s theses describing case studies of particular Swedish preschools. Thus, the research focused on the preschool concept, ways of organising the learning process, and outdoor pedagogy, rather than on the philosophy of meeting nature through play. A key criterion for inclusion was that the abstract must match preschool and outdoor education with the “Come Rain or Shine” idea and it must be

significant for our philosophical attitude. Many attempts have been made in English (e.g., Änggård 2010; Sandell&Öhman 2010; McDonnell 2013; Wendin 2014) and in Swedish literature (Drougge 2001; Änggård 2014; Ohlsson 2015; Gustavsson& Söderberg 2021) aimed at popularisation of this Swedish phenomenon, but none of them presented it as an educational philosophy as we tried to accomplish in this paper. As we are learning about Swedish preschool from scratch, together with our readers, we use Christine Bruce's "vehicle approach" to literature review, which is "seen as having an impact on the researcher, because it is perceived as a vehicle for learning that leads to an increase in his or her knowledge and understanding. With this concept, the review acts as a sounding board through which a person can check ideas or test personal perceptions" (Bruce 1994: 223). We chose this conception of experiencing literature review as "using such a vehicle, it is possible to conceive of a researcher exploring a situation and then asking others to explore not only the same situation but also the researcher's own explorations" (Given 2008: 77).

As we stated at the beginning, we aim to make Polish and Japanese readers familiar with the rain or shine philosophy, and inspire them to make it applicable in other preschools or any educational institutions. As far as we are concerned, we were not able to find any Polish or Japanese publications about the "Come Rain or Shine" approach itself, apart from those dedicated to forest preschools (e.g., Szlauzys 2019; Nitecka-Walerych 2020). We are, therefore, all the more delighted to delineate the idea that might help to move "educational pressure" from "pre-primary" to "social pedagogic" tradition not only in our home countries.

Education in early childhood has been discussed as one of the key issues in many countries in the recent decades. Such key issues also include the definition of education and childcare in early childhood, and the development of social systems (Weikart 2000; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] 2006; European Commission [EC] 2011). In this context, "preschool" in Sweden has a unique history over the past decades and now means not only one year of pre-school education before compulsory schooling, but also early childhood education and care for all ages before school.

When this study mentions the preschool curriculum of Sweden, it is a part of a whole educational system and policy in Sweden and includes education and childcare. Looking back to history, the Swedish early childhood education and care system was unified under the name "förskola" in 1975 to integrate the functions of both early childhood education and childcare sectors². Subsequently, in 1998, the jurisdiction

² This dynamics was driven by the social demand for childcare for working parents and guardians, as well as the increasingly popular idea that quality education should be provided for all children. Korpi (2007) summarizes the history of early childhood education in Sweden in terms of policy and institutional changes.

was transferred from the Ministry of Social Welfare to the Ministry of Education, and childcare and education of the youngest children are now placed within the public education system as an issue of education policy³. As a part of the public system, municipalities provide preschool education such as curriculum development and budget allocation.

The preschool curriculum sets out the goals that the activities should aim for, but not the specific methods. The curriculum, according to a holistic view of the child and an equivalent value in the Swedish preschool education, assumes that “education cannot be structured in the same way everywhere, and that the resources of preschool should not be distributed equally” (Swedish National Agency for Education 2019: 6). This flexibility in the educational curriculum makes it possible for each preschool to have different educational methods and interests.

Child-Centered approach: principles behind the Swedish preschool curriculum

As Swedish preschool pedagogical practices and traditions are placed in the category of “social pedagogical tradition” (Bennett 2005), emphasizing children’s play and social development with a highlight on initiative and self-agency, there are two essential turning points in the historical transformation of the Swedish preschool curriculum: The Commission on Nursery Provision in 1969, and the Education Act in 1998. Traditional Swedish preschool education regards nature as an important playground for children to become curious, self-reliant, brave, but also responsive adults. Ellen Key, a well-known Swedish teacher and writer of the 19th century, presented in her books a critical attitude towards childhood observed back then and emphasized that “all the time, the child should be allowed to meet the real experiences of life; the thorns should never be plucked from his roses. This is what is least understood in present-day training” (Key 1909: 133). As confirmed by recent scientific research, parents are spending more time with their children than in previous decades, and, as a result, parental over-engagement can sometimes be counterproductive (Obradović et al., 2021).

Friedrich Fröbel was another significant philosopher, who loved nature and had largely influenced Swedish preschool pedagogy until the current policy reforms. Barbara Korpi (2007) claims that some of these basic ideas in the Commission on Nursery Provision issued in 1968, remaining “the romantic spirit of Fröbel”, still support

³ As preschool is an educational establishment, children have the right to attend 15 hours a week at the age of one, regardless of whether their parents are employed or not. In 2018 more than 90% of children aged two to five years old attended preschools nationwide.

modern preschool pedagogy. For example, daily activities, including outdoor play, are considered as a principle of education and an important element of the child's development (Korpi 2007: 23). The newly defined curriculum included in the Education Act of 1998 and onward brought the Reggio Emilia approach⁴ to the Swedish preschool policy apart from the existing Swedish pedagogical traditions and culture (Korpi 2007). Swedish preschool education can nowadays be described as the "Reggio-inspiration" because of the mutual exchange for a few decades between the Swedish visitors and the locals of Reggio Emilia in Italy. The latest curriculum was created by the politicians, scholars, and pedagogues from Reggio Emilia, where they place the child in the centre of their creative thinking and process. The influence is visible in preschool's everyday work, for example, a type of documentation at the preschool through paintings, sketches, photography, and film (Lumholdt&Klasen-McGrath 2007), or a recent case study on garden-based learning in Swedish preschool (Kölz 2022). Also, a member of the committee dealing with early childhood education and social welfare policy for young children and their families in Sweden, Gunilla Dahlberg, is one of the founders of the "Reggio Emilia Institutet" in Stockholm, as well as of the scientific board of "Fondazione Reggio Children, Centro Loris Malaguzzi." In the philosophy of Reggio Emilia, according to the founder Loris Malaguzzi, the young child has "surprising and extraordinary strengths and capabilities" (Malaguzzi 1998: 78) and is active, competent, and eager to explore the world (Dahlberg 2006).

This view on the child in Reggio Emilia's approach goes beyond seeing the child as a "natural philosopher" (Matthews 1996), who thinks not necessarily in the oral language but by connecting with the world around them, including not only human beings but also objects, thoughts, ideas, concepts, and environments (Murriss 2016). In this perspective, philosophically and practically, it became more important for children to play in nature, and there is an increasing number of discussions on the position of posthumanism and new materialism, especially in the field of child study and preschool education in Sweden⁵.

By looking at the journey of the Swedish preschool education policy and pedagogy, the current curriculum has considered child-centered learning through play and

⁴ The Reggio Emilia approach is now widely-known pedagogy and philosophy in the field of early childhood education. It was created in a city in northern Italy, called Reggio Emilia. Since it began after the end of the Second World War in 1945, a "simple, liberating thought came to our aid, namely that things about children and for children are only learned from children" (Malaguzzi, 1998, p. 51).

⁵ This discussion on relational materialist ontoepistemology is derived from, Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.; The theoretical applications of posthumanism and new materialism on child studies are summarised in, Taguchi, H. L. & Eriksson, C. (2021). "Posthumanism/New Materialism: The Child, Childhood, and Education." In: N. J. Yelland, L. Peters, N. Fairchild, M. Tesar, & M. S. Pérez (Eds.), *The SAGE Handbook of Global Childhoods*, (pp. 165–177). SAGE.

relationships with peers, teachers, and nature without a strict school structure both in foundations of the Swedish pedagogical traditions of outdoor activities and the renewal pedagogy of Reggio-inspiration with the latest scientific theories. This background knowledge helps to provide a practical implementation and philosophical translation of education into the modern curriculum, especially one significant Swedish outdoor pedagogy and philosophy called “Come Rain or Shine”.

The Rain or Shine philosophy

In Nordic countries, it is visible that children and nature belong together, since they learn, explore and spend time outside playing for around 3-5 hours per day, depending on the weather and season. From the historical point of view, we know that the ideas of Friedrich Fröbel and Jean Jacques Rousseau influenced the current shape of Swedish preschool. It was also Fröbel’s decision to call the early childhood institution – *kindergarten*, as he perceived the child as a plant and the teacher as a gardener who helps the plant grow and flourish. This is the reason why the curriculum for the Swedish preschool put emphasis on child’s relationship with nature: “education should give children the opportunity to acquire an ecological and caring approach to their surrounding environment and to nature and society”; and “education should take into account children’s curiosity, and challenge and stimulate their interest in and knowledge of nature, society, and technology” (Swedish National Agency for Education 2019: 8).

The Swedish preschools in which we are interested in particular, are called “I Ur och Skur”, which can be translated as “Come Rain or Shine” or “all-weather” ones. They were developed around 30 years ago within the Friluftsrådet⁶ (eng. Swedish Association for Promoting Outdoor Life) that was itself founded over 100 years ago. It all started as a skiing and ice skating movement to encourage people to learn and do more outdoor activities, but in 1908, due to certain changes, it became an educational organisation with similar goals as the Scout movement. In 1957, the teaching agenda together with a fictional troll-like character called “Skogsmulle” was introduced, and since then the organisation became well-known across the country with more and more members. The methods that are still in use “were developed during voluntary recreational work with small groups of children in the mid-1950s and onwards” (Sandell&Öhman 2010: 121). Due to fast urban development in Sweden, the need for nature was growing, as a result of which outdoor lifestyle transformed

⁶ In Poland the “Polish Forest Kindergarten Institute” (Polski Instytut Przedszkoli Leśnych) has recently been established, and in Japan the Forest Product Research Institute was created, which play similar roles.

into a social movement that was popularized even more by Astrid Lindgren and her stories for children (Wendin 2014: 170).

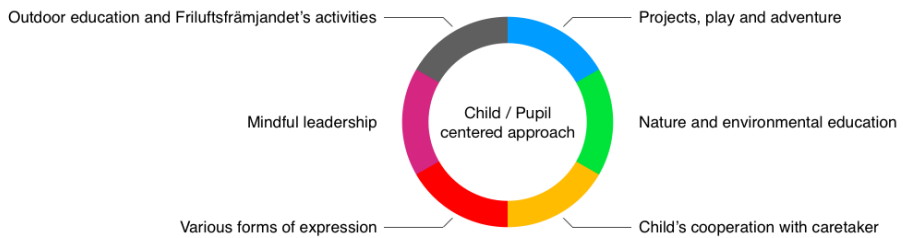
Nowadays, over 170 “I Ur och Skur” preschools function in cooperation with Friluftsförbundet around Sweden (mostly as non-profit associations supported by parents, which enables them to maintain their economic autonomy), which means that the national curriculum is integrated with the approach of this organization. For this reason, children learn about flora and fauna, environment protection, survival, and the life of animals, with the imaginary troll named Mulle who lives in the forest and is made from the material of the forest (Änggård 2010: 7-8). The character has a few friends who help him to teach about the natural world and ecological consciousness: Laxe, guardian of the lakes, rivers, and ocean; Fjellfina, caretaker of the Scandinavian high alpine ecosystems; and Nova, an extraterrestrial from an uncontaminated planet who comes to Earth to warn people about dangers of pollution (McDonnell 2013: 9). It is also believed that “in order for the child to really learn and develop, learning must take place in what is considered the child’s natural environment” (Wendin 2014: 171). Outdoor education is also one of the courses that take place during teacher education at Universities in Sweden and Norway. Teachers are trained to experience and practice methods and approaches that use nature to support children’s physical, emotional, social, and intellectual development. Unfortunately, not all the preschool staff has the opportunity to be trained in the official “I Ur och Skur” outdoor pedagogy offered by the Friluftsförbundet.

These days, preschool staff can choose if they want to obtain the “I Ur och Skur” license that is given based on the leaders’ training in outdoor pedagogy (with links to national curriculum and education law) that is based on experience-based learning and a co-discovering and cooperative approach⁷. The license agreement with the organization makes it possible for teachers to start a new preschool or school in their municipality or take over an existing preschool, school, or after-school centre. On the website of the organization we may also read that they are in contact with construction companies and property owners, and have extensive experience in the construction or conversion of existing facilities to adapt them to outdoor educational activities. To sign the license agreement, teachers must sign up for membership in the Outdoors Association and 25% of them must complete basic training (within 3 years, 75% of the educators must complete the basic training). However, many other preschools also follow their philosophy, according to which a forest or a school playground becomes children’s natural classroom.

⁷ More: <https://www.friluftsförbundet.se/detta-gor-vi/forskolor-och-skolor/i-ur-och-skur/bli-en-forskola-skola-inom-i-ur-och-skur/>

Nature in the Swedish context can also be interpreted as a cultural symbol as “there is the opposition between home and nature, where home is related to order and security while nature is connected to wildness and danger. Nature provides resistance; in nature, humans are trained to cope and survive” (Änngård 2010: 6). With this in mind, we can understand why it is important for Swedish preschool teachers to familiarize children with nature as an important resource and a source of knowledge, but also to use it as a space to become philosophical about themselves and their relationship with the wild and chaotic world around them, which has to be mastered. And, what is more, “nature is not a place of the phenomenon that is separated from the human world. It is not just ‘another place’ that you occasionally visit or watch through the media, but it is an aspect of ‘everyday life to be experienced and integrated. In this way, rights and obligations related to natural environment seem to develop as an integrated part of the students’ approach to nature” (Sandell&Öhman 2010: 122). What is particularly interesting is the “Come Rain or Shine” methodology circle created as a guideline for leaders and teachers by Friluftsförbundet. The aim of it is to present the pedagogical approach according to which children’s need for knowledge, activities and company is fulfilled by being in nature.

Fig. 1. Experience-based learning for sustainable lifestyles in practice



Source: the author’s own work based on https://www.friluftsförbundet.se/globalassets/ovrigt-webbinnehall/forskola-o-skola/i-ur-och-skur/metodcirkel_bla.jpg

Those elements presented above seem to follow the “Come Rain or Shine” approach: child-centered philosophy which is typical of Swedish education projects organized thematically and supported by play and adventure; nature and environmental education to build the relationship between a child and the outer world; mindful leadership and child’s interaction with educated caretakers; various forms of expressions in preschool education and outdoor education in collaboration with the activities suggested by the Friluftsförbundet.

There are many things to remember and think about when implementing the “Come Rain or Shine” perspective in your own preschool, but the most important

part is to understand why it can be perceived as a philosophy. In Sweden, everyone is entitled to walk, cycle or camp on any land in peace and quiet (with the exception of private property), and it is called *freedom to roam* (Allemansrätten). But this right is also a responsibility, as it involves caring about nature and wildlife in accordance with the principle: “Don’t disturb – Don’t destroy”⁸. Children in Sweden learn to respect this law early in preschool education, and those who are part of “I Ur och Skur” families go one step further. The great amount of time they spend outdoors learning and discovering nature throughout the year with the fictional troll and mindful teachers and caretakers makes children develop ethical and philosophical relationships with nature and animals around them that can be called “feeling for nature”. According to Änggård (2010), “such a feeling is thought to emerge in the nature classroom when the children use their senses to explore elements of nature and learn about flora and fauna. (...) Further, there is a notion that the children will experience a feeling of wholeness and harmony through sensory experiences in natural environments, like feeling the wind and the warmth of the sun on their skin, and listening to the wind in the trees and the chirrup of birds. These experiences are connected with the homelike use of nature as a peaceful place to be” (Änggård 2010: 23). In this way, a child becomes a natural philosopher who respects and cares about nature (recycling, gardening, and environmental protection) and, due to the awareness of the suffering of animals, refrains from or limits eating meat. We can call it a “deeper ecology” that acknowledges connections between the self, the landscape, and other species (Naess 1973) in order to develop value-oriented environmental ethics for life. Another concept we can mention here is integral ecology that cares about the planet and its resources, and concentrates on human relations with the internal and the external world, considered a common good. Education carried out in a broad ecological perspective provides a space that serves to integrate the child with nature in its biological and spiritual aspects (Samborska 2022: 12-15). To achieve that we should prevent children from “nature-deficit disorder”, a term created by Richard Louv, a famous American writer and author of the landmark book “Last Child in the Woods”. He points out that this disorder “describes human costs of alienation from nature, among them: diminished use of the senses, attention difficulties, and higher rates of physical and emotional illnesses”, and “if children do not attach to the land, they will not reap the psychological and spiritual benefits they can glean from nature, nor will they fell a long-term commitment to the environment, to the place” (Louv 2008: 36-159). Fortunately, outdoor and environment-based activities experienced at every level of education can be antidotes to this affliction.

⁸ <https://visitsweden.com/what-to-do/nature-outdoors/nature/sustainable-and-rural-tourism/about-the-right-of-public-access/>

Lesson from Swedish “Come Rain or Shine” preschools

An Early Childhood Education facility does not determine everything in life, nor is it the only educational institution in the society. Nonetheless, it plays an important role for the society and individuals. The preschool’s social role and its pedagogy are embedded in the context of the society and culture — the social structure, the people, and the environment — so, it is impossible to simply cite educational practice in one country to provide educational suggestions to other countries. Even so, the “Come Rain or Shine” philosophy in Sweden has suggestions for quality education at preschools in Poland and Japan, such as exchanging best practices and sharing experiences connected with outdoor education with teachers and education staff from all over the world, which is one of the goals of Friluftsförbundet. It is by this paper that we, the authors, want to explore and share new ideas and present how they can be put into practice. In this part, the best education practices will be presented in the form of conclusions. We can define them as “a wide range of individual activities, policies, and programmatic approaches to achieve positive changes in student attitudes or academic behaviours” (Arendale 2010: 1). The presented Swedish approach to learning in preschool is not only limited to one philosophy, but it is based on outdoor learning and on the importance of play and freedom in early childhood education. However, in 2019, the Swedish national curriculum for preschool education, the term sustainability was included for the first time.

In the case of Poland and Japan, we would like to focus on three aspects that could be implemented into our preschool systems. First of all, the philosophical approach to nature could be strengthened in preschool education. What we mean is that teachers should teach children environmental protection by making them spend time in nature and develop personal relationships with it. At the same time, the teacher should encourage children to try to answer questions about responsibility for nature, the future of the Earth, and the role of humans in taking care of the natural world. Creating such connections will help children understand that they are part of the surrounding environment and develop an ethical perspective on nature that will last a lifetime. For example, in most of the preschools that we were able to get familiar with through websites, food served in canteens is organic or locally produced, and waste is recycled and children are involved in composting in order to produce rich earth for their own garden.

The second aspect concerns outdoor education and spending more time outside during the preschool day. As academics, we believe that nature can be seen as a learning space that is full of educational possibilities. The feeling of “wilderness” in outdoor education makes learning more interesting, engaging and unusual. The possibility of making toys out of natural things, discovering the “secrets” of animals and plants,

bushcraft, and learning through play in the open air for more than 20-30 minutes per day, are activities that can be very attractive for children. Their goal not only includes physical exercises, but also shaping healthy lifestyle at an early stage. Being closer to nature no matter what the weather is like gives children an opportunity to realize that they can enjoy outdoor play and adventure anytime. Sadly, the opportunity for children to play in an open space is sometimes unattractive for them as they didn't learn proper habits in their formative years. With this in mind, we should remember that "the outdoors, especially environments with plants, animals, and other natural elements like rocks and water, invite children to act on their natural curiosity and, with the endless range of things to explore and question, provide a uniquely engaging environment for unstructured play". What is more, "children's natural curiosity leads to scientific learning – not only specific details of nature but scientific method (...) as the outdoors invites questions" (Charles & Louv 2020: 403). That works especially well during "narrative-pedagogic walks" and hikes during which children listen to magical stories about Skogsmulle and his adventures (a troll born in the forest), climb hills, pick and ask questions about mushrooms, blueberries, and rubbish left in the woods. All of that gives children an opportunity to take risks, test their abilities, and discover the unknown. In addition, to implement this practice, it will be necessary to take into account the need for staff and environmental resource readiness. This will require institutional changes, for example setting the number of children per caregiver and licensing like in the case of the "I Ur och Skur" practitioners. Such changes will make it possible to secure the safety of children playing outside.

Third, the "Come Rain or Shine" model can be an illustrative framework for the preschools that would like to become even more open to nature. Its main goal is to arouse in students an early love and enjoyment of nature. The founder of the first forest school in Sweden in 1985 once said that "if you teach a child to love and respect nature, they will take care of it, because you take care of what you love" (Linde 2010: 4). The methodology circle presented above refers to pedagogic methods that promote "learning through teaching webs of interconnections; embodiment through songs, rhythms, and multisensory engagement in nature; child-led discovery and play; and the unique narrative method called the *Skogsmulle Concept*" (McDonnell 2013: 9).

It can be easily adapted to Polish culture, and the partnership with Swedish Friluftsförbundet could be replaced with closer collaboration with the Polish Scouting Organizations that are experienced in outdoor education with activities suited to early school age. In Japan, which has a close relationship with nature, as well as is influenced by Fröbel in the modern era like Sweden, each preschool has constructed its own way of outdoor activities on the playground (e.g., Nunomura 2005). It seems that such a "Come Rain or Shine" philosophy can develop in those countries even more.

In this paper, we have tried to outline the “Come Rain and Shine” philosophy which is a popular and recognized concept among parents, teachers, and scholars in Sweden. The ‘love of nature’ is an important element of education and culture in Nordic countries, with the goal of cultivating ecological awareness in children’s early years. If other countries follow the same path as Sweden, they will introduce solid education for sustainable development in the national curriculum, implement more outdoor activities with narrative character in preschool education, and most of all, launch more topics connected to nature pedagogy in the university teacher education programs.

Finally, bearing in mind Fröbel’s kindergarten metaphor, we should try to focus more on nature and the human relationship with it in everyday preschool life. The “Come Rain or Shine” approach may be used as an example to follow not only in private or alternative educational institutions. We are well aware of this so-called educational boom for forest kindergartens in many countries but still, the idea of this article is to strengthen the functioning of public preschools that should provide free and equal educational opportunities for everyone. After all, every child in the world, in order to grow and flourish, needs the same things a tree needs: earth, water, sun, and air.

Bibliography

- Arendale D. R. (2010). *What is a Best Education Practice?* [Unpublished manuscript] Department of Curriculum and Instruction, University of Minnesota, Minneapolis, MN. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24683.49442>
- Änggård E. (2010). *Making Use of “Nature” in an Outdoor Preschool: Classroom, Home and Fairyland*, “Children, Youth and Environments”, 20(1), 4–25. <<http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.20.1.0004>> [Accessed August 2, 2022]
- Änggård E. (2014). *Ett år i ur och skur: utomhuspedagogik i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Barratt Hacking E., Cushing D. F., Barratt R. (2020). *Exploring the Significant Life Experiences of Childhoodnature*, [in:] A. Cutter-Mackenzie-Knowles, K. Malone, E. Barratt Hacking (eds.), *Research Handbook on Childhoodnature: Assemblages of Childhood and Nature Research*, Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67286-1_46
- Bennett J. (2005). *Curriculum Issues in National Policy-making*, “European Early Childhood Education Research Journal”, 13(2), 5–23. <https://doi.org/10.1080/13502930585209641>
- Bennett J., Tayler C. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, Paris: OECD Publications. <<http://hdl.handle.net/11343/28324>> [Accessed August 2, 2022]
- Bruce C. S. (1994). *Research Students’ Early Experiences of the Dissertation Literature Review*, “Studies in Higher Education”, 19(2), 217–229. <https://doi.org/10.1080/03075079412331382057>

- Bryman A. (2012). *Social Research Methods*, Oxford: Oxford University Press.
- Charles C., Louv R. (2020). *Wild Hope: The Transformative Power of Children Engaging with Nature*, [in:] A. Cutter-Mackenzie-Knowles, K. Malone, E. Barratt Hacking (eds.), *Research Handbook on Childhoodnature: Assemblages of Childhood and Nature Research* Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67286-1_29
- Cutter-Mackenzie-Knowles A., Malone K., Barratt Hacking, E. (2020). *Childhoodnature: An Assemblage Adventure*, [in:] A. Cutter-Mackenzie-Knowles, K. Malone, E. Barratt Hacking (eds.), *Research Handbook on Childhoodnature: Assemblages of Childhood and Nature Research*, Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67286-1_2
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. R. (2006). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of evaluation*, 2nd ed., London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203966150>
- Drougge S. (2001). *I ur och skur i skolan: en beskrivning av och riktlinjer för I ur och skur i skolan med integrerat fritidshem*. Stockholm: Friluftsrådet.
- European Union. (2011). Council conclusions of 15 June 2011 on early Childhood Education and Care: Providing all our Children with the Best Start for the World of Tomorrow, Brussels: Official Journal of the European Union. https://childhub.org/en/system/tdf/library/attachments/1195_childhoodcom_en_original.pdf?file=1&type=node&id=6518
- Garvis S., Harju-Luukkainen H., Sheridan S., Williams P. (eds.). (2019). *Nordic Families, Children and Early Childhood Education*, Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-16866-7>
- Given L. (ed.). (2008). *The SAGE Encyclopaedia of Qualitative Research Methods*, CA: SAGE Publications.
- Gustavsson L. Söderberg L. (2021). *I ur och skur: upplevelsebaserat lärande för en hållbar livsstil i praktiken*. Hägersten: Friluftsrådet I ur och skur utveckling AB.
- International Handbook of Early Childhood Education*. (2018). In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), Springer Netherlands. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-024-0927-7>
- Key E. (1909). *The Century of the Child*, New York-London: G.P. Putnam's Sons. <https://archive.org/details/centurychild00frangoog/page/n178/mode/2up> [Accessed August 3, 2022]
- Kodama R., Ohta M., Asai S. (2020). *Transitions from Preschool to Primary School Education in Japan*, "Ochanomizu University Studies in Arts and Culture", 16(3), 183–95.
- Korpi B. M. (2007). *The Politics of Preschool: Intentions and Decisions Underlying the Emergence and Growth of the Swedish Preschool*, Stockholm: The Ministry of Education and Research. <<https://www.government.se/49d31b/contentassets/4b768a5cd6c24e0cb70b4393eadf4f6a/the-politics-of-pre-school--intentions-and-decisions-underlying-the-emergence-and-growth-of-the-swedish-pre-school.pdf>> [Accessed August 3, 2022]
- Közl K. (2022). *Garden-based Learning in a Reggio Emilia inspired Swedish Preschool with a Permaculture Garden: A Case Study* [Master thesis, Gothenburg University], Gothenburg University Library Repository. <<http://hdl.handle.net/2077/70629>> [Accessed August 3, 2022]

- Lenz Taguchi H. (2011). *Investigating Learning, Participation and Becoming in Early Childhood Practices with a Relational Materialist Approach*, "Global Studies of Childhood", 1(1), 36–50. <https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.36>
- Linde S. (2010). *The Skogsmulle Concept*, "Friluftsfamjandet". <<http://www.friluftsfamjandet.se/guest/357>> [Accessed August 3, 2022]
- Louv R. (2008). *Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-deficit Disorder*, Algonquin Books of Chapel Hill.
- Lumholdt H., Klasen-McGrath M. (2007). *The Swedish Preschool Class: One of a Kind*, Publication based on a Swedish National Agency for School Improvement. <<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a656ec9/1553960281330/pdf1965.pdf>> [Accessed August 3, 2022]
- Malaguzzi L. (1998). *History, Ideas and Basic Philosophy: An Interview with Lerra Gandini*, [in:] C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections. Second Edition*, Greenwich, Conn: Ablex Pub. Corp.
- <<http://www.worldcat.org/oclc/37109154>> [Accessed August 3, 2022]
- Matthews G. (1996). *The Philosophy of Childhood*, Harvard University Press.
- McDonnell L. (2013). *Playful by Nature: Transforming the Ecological Imagination through Play and Narrative Learning: The Case of the Swedish "Rain or Shine (I ur och skur)" pedagogy* [Master thesis, Norwegian University of Life Sciences]. Norwegian University of Life Sciences Repository.
- <<https://nmbu.brage.unit.no/nmbu-xmlui/handle/11250/187925>> [Accessed August 3, 2022]
- Morris K. (2016). *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picture Books*, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315718002>
- Nitecka-Walerych, A. (2019). *Forest Kindergartens – Education Response to Children's Needs*, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie. <https://doi.org/10.16926/p.2019.28.18>
- Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years*. (2017). [in:] C. Ringsmose, G. Kragh-Müller (eds.), *International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-42557-3>
- Nunomura S. (2005). *Significance of 'Nature Play' in an Early Stage of Childhood: The Study Conducted by Nomura Yoshihei*, "Research on Early Childhood Care and Education in Japan", 43(2), 148–55.
- Obrodović J., Sulik M.J., Shaffer A. (2021). *Learning to Let Go: Parental Over-Engagement Predicts Poorer Self-Regulation in Kindergartners*, "Journal of Family Psychology", 35(8), 1160–1170. <http://dx.doi.org/10.1037/fam0000838>
- Ohlsson A. (2015). *Utomhuspedagogik: utveckling och lärande i naturen*. (1. uppl.) Stockholm: Gothia Fortbildning.
- Samborska I. (2022). *Ekologia integralna jako przestrzeń uczenia się szacunku przez dziecko w wieku przedszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 17(1(64)), 11–24. DOI: 10.35765/eetp.2022.1764.01.

- Sandell K., Öhman J. (2010). *Educational Potentials of Encounters with Nature: Reflections from a Swedish Outdoor Perspective*, "Environmental Education Research – ENVIRON EDUC RES", 16, 113-132. <https://doi.org/10.1080/13504620903504065>
- Swedish National Agency for Education (2019). *Curriculum for the Preschool, Lpfö 18*, <<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/curriculum-for-the-preschool-lpfo-18>> [Accessed August 3, 2022]
- Szlauzys J. (2019). *Leśne przedszkole jako alternatywna forma wczesnej edukacji*, „Pareżja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”, nr 2 (12), 94–107.
- Weikart D. P. (2000). *Early Childhood Education: Need and Opportunity*. Paris: II EP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122380.locale=en>
- Wendin Å. (2014). “*All Kids are Monkeys at Heart*”: *Nature as the Child’s Natural Habitat in a Southern Swedish Outdoor Preschool*, [in:] C. Burke, I. Grosvenor, B. Norelin (eds.), *Engaging with Educational Space: Visualising Spaces of Teaching and Learning*, Umeå: Institutionen för ide-och samhällsstudier.

ADDRESS FOR CORESPONDENCE

Jakub Adamczewski
 Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu
 e-mail: jakub.adamczewski@amu.edu.pl

Yuki Nagae
 Stockholm University
 e-mail: yuki.nagae@p.u-tokyo.ac.jp



Kinga Dziewiątkowska-Kozłowska

ORCID: 0000-0002-9392-7280

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

W stronę dziecka. Uniwersalizm i ponadczasowość myśli pedagogicznej Janusza Korczaka w obliczu postpandemicznej rzeczywistości edukacyjnej XXI wieku

Toward the Child. Universalism and Timelessness of Janusz Korczak's Pedagogical Thought in the Face of the Post-pandemic Educational Reality of the 21st Century

KEYWORDS ABSTRACT

dialogue, education,
relationship,
upbringing, online
learning, Janusz
Korczak, pedagogy

Janusz Korczak's pedagogical heritage is an inestimable value for all didactic and educational activities undertaken in relation to children. In the era of current pandemic experiences, the 21st century defined embracing of a new direction of education, moving towards online learning. However, the task turned out to be much more difficult than initially assessed. In the face of the difficulties and cognitive, emotional and social deficits and problems that result from online education, Korczak's paedocentrism and its importance seem to be particularly emphasized. This text focuses on selected assumptions of Janusz Korczak's pedagogical thought, which were an inspiration and a starting point for reflections on the post-pandemic educational reality of the 21st century. The article emphasizes the importance of love and respect for the child as a superior value, as well as the role of dialogue and relationship as key elements for an effective educational process that supports development. These Korczak inspirations were compared with the current level of functioning of children, but also teachers, referring to both research results and conclusions drawn from therapeutic practice. The author points to the high universality

and timelessness of Janusz Korczak's pedagogical heritage, outlining the post-pandemic perspective of Korczak's educational space in the 21st century.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

dialog, edukacja,
relacja, wychowanie,
nauczanie zdalne,
Janusz Korczak,
pedagogika

Dziedzictwo pedagogiczne Janusza Korczaka stanowi nieocenioną wartość dla wszelkich działań dydaktyczno-wychowawczych podejmowanych względem dzieci. W dobie aktualnych doświadczeń pandemicznych, XXI wiek zdefiniował objęcie nowego kierunku edukacji, podążającego ku nauczaniu zdalnemu. Zadanie okazało się jednak znacznie trudniejsze, aniżeli oceniano pierwotnie. W obliczu pojawiających się wraz z edukacją online trudności i deficytów poznawczych, emocjonalnych oraz społecznych, korczakowski pajdocentryzm i jego ważność zdaje się wybrzmiewać szczególnie. W niniejszym tekście skoncentrowano się na wybranych założeniach myśli pedagogicznej Janusza Korczaka, które uczyniono inspiracją i punktem wyjścia do rozważań na temat postpandemicznej rzeczywistości edukacyjnej XXI w. W artykule podkreślono znacząco istotę miłości i szacunku wobec dziecka jako wartości nadrzędnej, jak również rolę dialogu oraz relacji, jako elementów kluczowych dla efektywnego procesu edukacyjnego, wspierającego rozwój. Niniejsze inspiracje korczakowskie zestawiono z aktualnym poziomem funkcjonowania dzieci, ale także nauczycieli, odwołując się do zarówno do wyników badań jak i wniosków płynących z praktyki terapeutycznej. Autorka wskazuje na wysoką uniwersalność i ponadczasowość dziedzictwa pedagogicznego Janusza Korczaka, wytyczając postpandemiczną perspektywę korczakowskiej przestrzeni edukacyjnej w XXI w.

Wprowadzenie

Działalność Janusza Korczaka i jej nieoceniony wkład w fundamentalny rozwój pedagogiki dziecka staje się swoistym studium pajdocentryzmu, docenianym zarówno przez teoretyków jak i praktyków XX oraz XXI w. Nie ulega wątpliwości, iż korczakowskie dziedzictwo jest różnorodne i wielokontekstowe (Smolińska-Theiss 2014). Uniwersalność i ponadczasowość myśli pedagogicznej Janusza Korczaka skłania do wielowymiarowej refleksji, szczególnie w obliczu postpandemicznej rzeczywistości edukacyjnej, która niesie za sobą liczne implikacje dla funkcjonowania społeczno-emocjonalno-poznawczego zarówno dzieci, rodziców, jak i nauczycieli.

Czy działalność i aktywność Janusza Korczaka może stać się inspiracją dla aktualnego wymiaru funkcjonowania systemu edukacji?

Czy efekt pandemii może przyczynić się do umocnienia korczakowskiej wizji dziecka i jego potrzeb w systemie edukacyjnym?

Odpowiedzi na powyższe pytania postaram się udzielić w oparciu o wybrane założenia myśli pedagogicznej Janusza Korczaka, zawierające się w obszarze: relacja-wychowanie-edukacja. Niniejsze opracowanie koncentruje się wybranych inspiracjach i ich znaczeniu dla współczesnej perspektywy edukacyjnej, zarówno w ujęciu teoretycznym i praktycznym.

Korczakowskie inspiracje

Nie ma dzieci – są ludzie.
(Korczak 1987: 11)

Próba odniesienia się do inspiracji płynących z działalności Janusza Korczaka staje się znaczącym wyzwaniem. Wielość wartościowych prac „Starego Doktora”, ważność licznych kategorii pojęciowych, zarówno teoretycznych, jak i praktycznych jest tak szeroka, że wymaga podjęcia ścisłej konceptualizacji i ograniczenia się do kluczowych kontekstów, najistotniejszych z punktu widzenia niniejszej dyskusji. Zaprezentowane poniżej rozważania eksponują myśl pedagogiczną Janusza Korczaka, zorientowaną względem trzech obszarów dotyczących wychowania, wyróżnionych w niniejszym opracowaniu jako kluczowe. Są nimi kolejno:

- miłość i szacunek do dziecka jako podstawa relacji wychowawczej;
- wychowanie jako forma wspierania rozwoju dziecka;
- dialog jako metoda wychowania.

Miłość i szacunek do dziecka jako podstawa relacji wychowawczej

Jako fundament wśród myśli Janusza Korczaka należy wskazać z pewnością zasadę miłości i szacunku do dziecka, postrzeganego w sposób podmiotowy (Korczak 1992; Theiss 2012). Myślenie to pozostaje głęboko osadzone w ramach szeroko pojętego humanizmu zakładającego koncentrację na dziecku jako osobie posiadającej pełnię praw. Miłość i szacunek do dziecka staje się w ujęciu Korczaka podstawą relacji wychowawczej i punktem wyjścia wszelkich oddziaływań edukacyjnych. Z niniejszej zasady

(traktującej właściwie o fundamentalnych wartościach w kontekście relacji z drugim człowiekiem), wyłaniają się kolejne zdefiniowane przez Korczaka prawa dziecka, mające swoje odzwierciedlenie w kontekście edukacyjnym (Theiss 1992). Prawa, które nie zawsze traktują o korzystnych, mocnych stronach dzieci, jednakże wyrażają akceptację dla ich słabości i niedoskonałości. Popędzanie błędów to także ważny element procesu uczenia się, zdobywania doświadczenia. Tym samym również i dziecko w myśli Korczakowskiej ma prawo do popełniania błędów, ma prawo do niewiedzy, ma prawo do niepowodzeń (Korczak 1984). Dziecko w myśli korczakowskiej jest Mistrzem – takim, jakim potrafi być. Ale ten Mistrz jest jednocześnie tym, komu dorośli chcą pomóc. Chce z nim być, spojrzeć jego oczami, by go zrozumieć. Prawo do szacunku i miłości staje się fundamentalną wytyczną w kontekście efektywnej relacji wychowawczej, w ujęciu Korczaka dokonującej się zarówno na linii dziecko-rodzic, jak również dziecko-wychowawca. Edukacja stanowi bowiem ścisły proces wzajemnie przenikających się komponentów: nauczania oraz wychowania. Wychowawcą dziecka może stać się zarówno jego nauczyciel, jak i opiekun (Chymuk 1995). Relacja, budowana między dzieckiem a dorosłym, staje się punktem wyjścia dla wspierania rozwoju. Tym samym stanowi niezwykle ważną wartość w kontekście zapewnienia fundamentu dla kształtowania optymalnego funkcjonowania emocjonalno-poznawczego. Niezależnie, czy mówimy o środowisku rodzinnym, edukacyjnym czy terapeutycznym, istotny staje się jeden punkt wspólny – podmiotowa relacja, która staje się podstawą dla wszelkich prowadzonych działań.

Wychowanie jako forma wspierania rozwoju dziecka

Janusz Korczak, zafascynowany dynamiką rozwoju dzieci, nie szukał w nich braków czy deficytów. Stawiał na pozytywne zasoby, aktywne działanie, kreatywne poznawanie i doświadczanie (Janiak 2015). Stanowisko, które ujmowało wychowanie jako proces wspomagający rozwój, było z całą pewnością odzwierciedleniem humanistycznych podwalin pedagogiki okresu międzywojennego. Odnosząc się do istoty wychowania jako formy wspierania rozwoju Korczak wskazał szczególne znaczenie prawa dziecka do opieki sprawowanej nad nim przez osoby dorosłe (Korczak 1900). Dziecko w ujęciu korczakowskim nie zawsze wie, dokąd zmierza. Poznaje, doświadcza, mierzy się z licznymi pragnieniami i wyzwaniem. W perspektywie dziecka rozwój często jest postrzegany jako trudne doświadczenie, w perspektywie dorosłego stanowi ukrytą wartość, tajemnicę, którą wychowawca chce odkryć, by zrozumieć dziecko i jego potrzeby. Rozwój dziecka w perspektywie Korczaka jest niczym otwarta księga, niekończąca się przestrzeń, w której niemożliwym jest określenie niezmiennych granic, stałych reguł czy metod pracy z dzieckiem (Korczak 1993). Bezustanna obserwacja dziecka przez dorosłego i podejmowane w tym kontekście działania wychowawcze, zmieniające się

dynamicznie, podążające za potrzebami dziecka, stają się kluczem do zrozumienia jego rozwoju. Nie ulega zatem wątpliwości, iż w myśleniu Korczaka dorosły powinien podążać za dzieckiem i współuczestniczyć w jego rozwoju. Staje się to także podstawą dla kształtowania relacji opartej na szacunku, miłości i akceptacji – w tym także akceptacji braków i niedoskonałości. Wychowawca zainteresowany odkrywaniem i poznaniem dziecka, próbujący zrozumieć doświadczane przez niego kryzysy, towarzyszący mu w całej ścieżce wzrastania, staje się niezwykle istotnym elementem w procesie wspierania jego rozwoju (Korczak 2002). „Dziecko – bezmiar, dziecko i wieczność, dziecko – pyłek w przestrzeni, dziecko – moment w czasie. Dzieci – bosi proletariat, dzieci – lud małorosły” (Korczak 2002: 21).

Dialog jako metoda wychowania

Kolejnym bazowym założeniem Janusza Korczaka w jego pajdocentrycznej wizji dziecka i procesu wychowania, edukacji, jest niewątpliwie proces budowania wzajemnych relacji na poziomie wychowawca–uczeń. Przyjęta przez Korczaka perspektywa relacji definiuje dziecko jako aktywny podmiot, partnera dwustronnej komunikacji. Odwołując się przy tym do dialogu z dzieckiem jako metody, zaznacza przede wszystkim istotę postawy, jaką powinien w niniejszej relacji przyjąć wychowawca (Bińczycka 2009, 2013; Tarnowski 1990). Korczakowski dialog to połączenie rozmowy z elementami wskazówek i narracji o wydzwiku filozoficznym. Jest to ciągły proces poszukiwania sensu i znaczenia roli komunikacji interpersonalnej (Kamińska 2012). Dialog jako metoda wychowawcza jest formą współczesnego myślenia o wychowaniu, kojarzonego w znaczącym stopniu z pedagogiką humanistyczną, narracyjną, czy pedagogiką dialogu (Smolińska-Theiss 2014). Należy jednak nadmienić, iż koncepcję dialogu i jej korzeni odnajdujemy także wśród ujęć wielu myślicieli, którzy postulowali potrzebę otwarcia się na drugiego człowieka i otaczającej go rzeczywistości (Buber 1992; Kłoczowski 2005; Tischner 2005). Istotne stało się tu postrzeganie egzystencji człowieka w kontekście spotkania, które odgrywa znaczącą rolę w zrozumieniu zarówno siebie jak i innych, stanowiąc inspirację także dla wymiaru edukacyjnego. Dialog nie sprowadza się wyłącznie do samej rozmowy, jest natomiast wspólnym, twórczym procesem poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym.

Janusz Korczak wielokrotnie zaznaczał, że to nie tylko dziecko uczy się od dorosłego, ale także dorosły uczy się od dziecka, co zresztą w doskonały sposób odzwierciedla maksyma „od każdego czegoś się nauczyłem, a najwięcej od moich uczniów”. Istnieją bowiem trzy wymiary korczakowskiej relacji dorosłego z dzieckiem: uczyć dziecko, uczyć się z dzieckiem i uczyć się od dziecka (Theiss 1992). W korczakowskim ujęciu dialogu wiedza płynie w głównej mierze od dziecka do dorosłego, uczeń stoi bowiem

w myśli Korczaka wyżej niż wychowawca. Korczakowskie odnalezienie prawdy, sensu i znaczeń dokonać mogło się wyłącznie dzięki dialogowi. Jak pisze Anna Kamińska, zdobywanie wiedzy i zawierająca się w niej korczakowska wizja odnalezienia prawdy „nie rodzi się w głowie pojedynczego człowieka, rozkwita pomiędzy uczestnikami wychowawczego procesu, w toku ich wzajemnego dialogowego obcowania” (Kamińska 2013). Partnerska, obustronna komunikacja staje się zatem narzędziem powstania dialogu (definiowanego w ujęciu Korczaka jako specyficzny rodzaj metody wychowania), stającego się jednocześnie kluczem dla wzajemnego poznania.

Postpandemiczna rzeczywistość edukacyjna a myślenie Korczakiem w XXI w.

Nie ulega wątpliwości, iż pandemia wirusa SARS-CoV-2 przyczyniła się do powstania licznych implikacji dla funkcjonowania całego systemu edukacyjnego. Dotknęła zarówno pojedyncze jednostki w sposób indywidualny, jak i całe struktury w ujęciu holistycznym. Zaburzyła rytm pracy-nauki, przeorganizowała ich formę, wprowadziła dysharmonię i niestabilność działań, wymusiła konieczność natychmiastowej adaptacji do zmienionych warunków otoczenia. Szereg nagłych zmian objął zarówno dzieci, jak i dorosłych. Wszyscy musieli niemal od razu stawić czoła nowemu wymiarowi edukacji. Na barkach rodziców spoczęła odpowiedzialność za zorganizowanie i zapewnienie dzieciom opieki podczas nauki w formie zdalnej, realizowanej w warunkach domowych, w połączeniu z obowiązkami zawodowymi. Na nauczycielach spoczął obowiązek zorganizowania i zrealizowania zajęć w formie online, co wymagało także znaczącej reorganizacji – nie tylko technicznej. Nie było czasu na sprawdzanie, poznawanie, stopniowe oswajanie czy zastosowanie metody małych kroków. Dla każdego była to sytuacja nowa, nagła i niespodziewana, w której należało odnaleźć się w sposób natychmiastowy. Sytuacja, do której nikt nie został odpowiednio przygotowany.

Zgodnie z danymi płynącymi z raportu z badania ogólnopolskiego, dotyczącego edukacji zdalnej w czasach COVID (Plebańska, Szyller, Sieńczewska 2020) wykazano, że nauczyciele posiadają niską wiedzę na temat tego, jak powinno przebiegać nauczanie zdalne. Nauczyciele w większości wskazali, iż odczuwają braki przygotowania do prowadzenia zajęć edukacyjnych w formie online. Autorzy raportu wskazują wśród nich kolejno:

- niedostateczne przygotowanie technologiczne (tj. brak odpowiedniego sprzętu czy stabilnego łącza internetowego);
- niedostateczne przygotowanie metodyczne (tj. trudność w zakresie adaptacji zajęć tradycyjnych do zajęć prowadzonych w trybie online, niedostateczne doposażenie w narzędzia, metody i treści, dopasowane do nauczania zdalnego);
- niedostateczne kompetencje cyfrowe (Plebańska, Szyller, Sieńczewska 2020: 14).

Wyniki badań wskazują, iż nauczyciele znacząco ograniczyli swoją rolę w głównej mierze do zadawania i weryfikacji prac. Tymczasem przyjmuje się założenie, iż w dobie edukacji zdalnej nauczyciel powinien tym bardziej przyjąć rolę facylitatora, tutora, aniżeli stosować jednostronny model komunikacji, ograniczając go do systemu podającego. Wnioski płynące z badań są jednak jednoznaczne – znacząca większość nauczycieli przyjmuje w głównej mierze wyłączną rolę „zleceniodawcy prac” oraz „strażnika ich realizacji” (Plebańska, Szyller, Sieńczewska 2020: 16). Jednak, co niezwykle istotne – nauczyciele w sposób znaczący zgłaszają także brak wsparcia zewnętrznego. Potrzeba ta została jednak zagłuszona. Wyzwanie pod kątem zrealizowania zadań związanych z treścią podstawy programowej, w nowym trybie nauczania cyfrowego, stało się bowiem priorytetem. Oprócz obszaru stricte poznawczego, pozostał jednak jeszcze wymiar emocjonalno-społeczny procesu edukacji, w tym relacji, jakże istotnej, dokonującej się w procesie wychowawczym między wychowawcą a wychowankiem. Należy bowiem pamiętać, iż jak wskazują Bogusław Milerski i Bogusław Śliwerski „edukacji nie można ograniczyć do transmisji wiadomości – ona jest dialogiem, w którym obie strony (wychowawca-nauczyciel i wychowanek-uczeń), korzystając z dorobku kulturowego danego społeczeństwa, nie tylko przekazują informacje, lecz również ujawniają i urzeczywistniają wobec siebie wartości etyczne, estetyczne i religijne” (Milerski 2000: 54).

Korczakowskie partnerstwo w postpandemicznej rzeczywistości edukacyjnej

W jaki sposób nauczanie zdalne wpłynęło na proces dbałości o rozwój dziecka, jego edukację, relację wychowawca–uczeń? Z perspektywy praktyka – pedagoga, psychologa oraz socjoterapeuty, mogą odpowiedzieć jednoznacznie – pandemia i towarzyszący jej czas nauki zdalnej wpłynął i wpływa w sposób znaczący na wszystkie podmioty współuczestniczące w procesie edukacji online, niosąc za sobą liczne deficyty w zakresie kompetencji społecznych, emocjonalnych oraz poznawczych. Nauczanie zdalne wpłynęło istotnie na jakość relacji dziecko – dorosły, w tym szczególności na poziom relacji uczeń – nauczyciel. Ocena wystawiona dziś pedagogom przez uczniów za prowadzenie edukacji zdalnej skłania do refleksji. Jest to zastanawiające szczególnie, kiedy sięgniemy do krytycznej analizy źródeł. Okazuje się bowiem, iż teoria dialogu w edukacji jest obecnie powszechna, wskazywana często jako wartość nadrzędna (Gołębiak 2003; Kamińska 2013; Klus-Stańska 2005, 2020; Okońska 2008; Śnieżyński 2005). Jednakże biorąc pod uwagę wyniki badań, można odnieść wrażenie, że nadal istnieje częściej w ramie teoretycznej niż praktycznej. Dwupodmiotowy dialog między nauczycielem i uczniem został w edukacji zdalnej zgubiony. Dane wskazują jednoznacznie, iż w czasie nauki online dzieci poświęcały kilkadziesiąt godzin

tygodniowo wyłącznie na realizację zadań zleczanych przez nauczycieli. Jednocześnie jako największą trudność i ograniczenie uczniowie w większości deklarowali brak wsparcia ze strony pedagogów, brak możliwości uzyskania pomocy w przypadku braku wiedzy i umiejętności własnych do realizacji określonych zadań (Plebańska i in. 2000). Zdegradowanie procesu nauczania do formy zdalnej przyniosło transformację relacji uczeń – nauczyciel do perspektywy wirtualnej, wyseparowanej z emocji i bezpośrednich reakcji, ograniczającej przestrzeń i otwartość, hamującej naturalną swobodę komunikacyjną, wywołującej często unikający tryb funkcjonowania. Wyłączanie kamery, niechęć do udzielania odpowiedzi, brak aktywności na lekcjach, tendencja do opuszczania zajęć – to nic innego niż stopniowa, powolna degradacja procesu komunikacji, wzmacniana dodatkowo obniżonym poziomem motywacji (Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski, Bigaj 2020). Brak komunikacji to niewątpliwie duży krok w kierunku braku relacji. Niedostateczne przygotowanie techniczne i merytoryczne nauczycieli, odczuwalny zarówno przez dzieci jak i nauczycieli brak pomocy i wsparcia, coraz bardziej pogłębiały regres relacji. Dialog, który w korczakowskim myśleniu jest podstawą, środkiem wychowania, dziś w pewnych przypadkach zaczął tworzyć lęk. Tak bardzo skupiliśmy się na dążeniu do prawidłowej czy poprawnej technicznie realizacji nowej formy nauczania, koncentrując wysiłki na nowym wyzwaniu intelektualnym, gubiąc jednak po drodze najważniejsze – komponent emocjonalny procesu nauczania (i wychowania jednocześnie) – relację z drugim człowiekiem. Relację z dzieckiem. W świetle pandemii didaskalocentryzm zdominował pajdocentryczną wizję oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Zgubiona została dbałość o rozwój ucznia, jego potrzeby emocjonalne, szczególnie teraz uwydatnione. Tak bardzo w realiach postpandemicznych deficytowe. W obliczu nauczania zdalnego wszyscy potrzebujemy wsparcia, odczuwamy tę potrzebę intensywniej niż uprzednio. Jednak należy poddać refleksji fakt, iż jeśli sieć zewnętrznego wsparcia nie działa po stronie pedagogów i wychowawców, to również po stronie uczniów ów brak będzie odczuwalny.

Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom pocznieś wykreślać zakres praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim (Korczak 1984: 217).

Uczeń to uważny obserwator rzeczywistości edukacyjnej. Doświadcza, poznaje, czuje, również wtedy, gdy coś dzieje się nie tak, jak powinno, lub inaczej niż było to dotychczas. Próbuje zrozumieć nową rzeczywistość – nie potrafi. Ograniczony proces kontaktu społecznego zdecydowanie w tym nie pomaga. Dziecko odczuwa potrzebę relacji, ale nie potrafi zbudować jej tak od razu, w nowy sposób. To trudne. Za dużo zmian – za mało stabilności. Zbyt dużo niepewności – za mało poczucia

bezpieczeństwa. Uczeń błądzi, próbuje odnaleźć się na nowo – nie potrafi. Korczakowski Mistrz potrzebuje dziś tym bardziej czuć obecność towarzysza swojego rozwoju, partnera w procesie wychowania, który potraktuje go poważnie, który zamiast zbagatelizować – spróbuje zrozumieć jego obawy, pomoże przejść kryzysy. Będzie wsparciem, tutorem i mentorem – kiedy trzeba wskazującym możliwe drogi i proponowane rozwiązania. Mistrz jest tym, komu dorośli czasem powinni pomóc.

Co dziś może zrobić nauczyciel, by pomóc swojemu uczniowi? Zainspirować się korczakowskim przesłaniem. Pójść w stronę dziecka. Usłyszeć jego potrzeby. Realizować w sposób partnerski (podmiotowy) proces nauczania, pamiętając przy tym szczególnie, iż:

- wychowanie stanowi formę wspierania rozwoju dziecka i zawiera się istotnie w procesie edukacyjnym;
- pełna relacja wychowawcza jest możliwa wówczas, gdy jest budowana w oparciu o miłość i szacunek do dziecka;
- dialog jest podstawowym ogniwem relacji wychowawczej, stanowiąc jednocześnie jedną z głównych metod wychowawczych.

Dobry wychowawca, który nie włącza, a wyzwala, nie ciągnie, a wznosi, nie ugniata, a kształtuje, nie dyktuje, a uczy, nie żąda, a zapytuje – przeżyje wraz z dziećmi wiele natchnionych chwil (Korczak 1998: 86).

Prezentowana w niniejszej dyskusji wizja postpandemicznej rzeczywistości edukacyjnej zawiera się niewątpliwie w obrębie myślenia życzeniowego, w kontekście zakorzenienia na stałe korczakowskiej filozofii, dążenia do trójczynnиковego postrzegania procesu nauczania, zawierającego się w schemacie: dialog – relacja – edukacja. W takim ujęciu rzeczywistość edukacyjna staje się przestrzenią wspierającą rozwojowo, wrażliwą na potrzeby dziecka. To rzeczywistość wzajemnych relacji, stająca się tak naprawdę złożonym procesem dydaktyczno-wychowawczym, jednakże opartym na bardzo prostych założeniach: miłości i szacunku, dialogu i relacji. Tego, czego zabrakło w trakcie zdalnego nauczania – tego dziś zdecydowanie potrzeba. Orientacji pajdocentrycznej, nie didaskalocentrycznej. Nauczyciel, pedagog, wychowawca w postpandemicznej rzeczywistości edukacyjnej może uczyć najważniejszego – tego, jak stać się Korczakiem w XXI w. W jaki sposób: patrzeć Korczakiem, myśleć Korczakiem, mówić Korczakiem.

Bibliografia

- Bińczycka J. (2009). *Spotkanie z Korczakiem*, Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. J. Rusieckiego.
- Bińczycka J. (2011). *Dialog w wychowaniu*, [w:] B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci — są ludzie*, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Buber M. (1993). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Chymuk M. (1995). *Janusz Korczak. Dziecko i wychowawca*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Gołębiak B.D. (2003). *Szkoła – kształcenie – nauczyciel*, [w:] B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, cz. 2*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Janiak A. (2015). *Wychowanie dziecka w pedagogii Janusza Korczaka*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kamińska A. (2012). *Dzieło pedagogiczne Janusza Korczaka jako przykład Lévinasowskiej wrażliwości na Innego*, [w:] M. Lubińska-Bogacka, M. Banach. (red.), *Jestem nie po to, aby mnie kochać, ale po to, bym ja działał i kochał. Dzieło i życie Janusza Korczaka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 156.
- Kamińska A. (2013). *Korczakowski dialog z dzieckiem — inspiracje filozoficzne*, [w:] B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci — są ludzie*, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Klus-Stańska D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśląc teorię o praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa: Wydawnictwo Harmonia.
- Kłoczowski P. (2005). *Filozofia dialogu*, Poznań: Wydawnictwo W drodze.
- Korczak J. (1984). *Pisma wybrane*, t. 2. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Korczak J. (1987). *Myśli*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Korczak J. (1900). *Dzieci i wychowanie*, „Wędrowiec”, nr 1.
- Korczak J. (1993). *Momenty wychowawcze*, [w:] J. Korczak (red.), *Dzieła*, t. 7, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak J. (1998). *Jak kochać dziecko*, Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski.
- Korczak J. (2002). *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Milerski B., Śliwerski, B. (2000). (red.) *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Okońska E. (2008). *Co z dialogiem w szkole?* „Forum Dydaktyczne: Przeszłość, Teraźniejszość, Przyszłość”, nr ¾, s. 19–26.
- Plebańska M., Szyller A., Sienčewski, M. (2020). *Raport – Edukacja zdalna w czasach Covid*, Warszawa: Wydział Pedagogiczny UW.
- Ptaszek G., Stunża G., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Tarnowski J. (1990). *Janusz Korczak dzisiaj*, Warszawa: Wydawnictwo ATK.

- Tischner J. (2005). *Etyka solidarności*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Smolińska-Theiss B. (2014). *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śnieżyński M. (2005). *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Theiss W. (2012). *Dziecko to człowiek. Pedagogiczne dziedzictwo Janusza Korczaka*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4, s. 4–11.
- Theiss W. (1992). *Posłowie*, [w:] J. Korczak (red.), *Jak kochać dziecko*, Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Kinga Dziewiątkowska-Kozłowska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
e-mail: kinga_dziewiatkowska@wp.pl

VARIA

EETP Vol. 17, 2022, No. 3(66)

e-ISSN 2353-7787

DOI: 10.35765/eetp.2022.1766.07



Nadesłano: 22.02.2022

Zaakceptowano: 24.06.2022

Joanna Skibska

ORCID: 0000-0001-6096-3747

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Agnieszka Twaróg-Kanus

ORCID 0000-0003-3280-1497

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Składowe procesu diagnozy pedagogicznej i ich postrzeganie przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych – raport z badań (cz. 1)

The Process of Pedagogical Diagnosis and its Components in the Opinion of Teachers of Mainstream and Inclusive Schools – Research Report (Part 1)

KEYWORDS

pedagogical diagnosis, components of diagnosis, diagnostic process, teacher as a diagnostician

ABSTRACT

The author of the article presents the process of pedagogical diagnosis and its components as one of the most important elements of education because it determines, among other things, the quality of knowledge about the student, including their problems, needs, and individual circumstances in achieving goals. Making an accurate diagnosis by a teacher is a complex activity which requires a thorough collection of information, analysis, interpretation and inference, aimed at designing and implementing educational activities tailored to the cognitive abilities of each student.

The aim of the survey was to obtain the opinions of teachers of mainstream and inclusive schools on the process of pedagogical diagnosis and its components, as well as their selected determinants. The study used the method of diagnostic survey carried out with the use of a questionnaire. The questionnaire consisted of two parts. The first

part included two open-ended questions about the understanding of the idea of diagnosis and therapy by the surveyed teachers. The second part consisted of closed (categorized) questions about various aspects of the process of pedagogical diagnosis and therapy. For the purpose of this article, only the responses from part two of the questionnaire related to the process of diagnosis and its components were analysed. The research presented here refers to the evaluations of the process of pedagogical diagnosis taking into account its most important components emerging from the beliefs of the surveyed teachers of mainstream and inclusive schools working with children with special educational needs. In both study groups, important components of the diagnosis process were knowledge, practical skills, drawing conclusions based on available data, and the ability to see problem situations from different perspectives. At the same time, in the case of inclusive school teachers, statistically significant differences were found in relation to two components of the diagnosis process: teachers of particular subjects emphasized the importance of drawing conclusions on the basis of available data, while early school education teachers recognized viewing problem situations from different perspectives as the most important components of the process.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

diagnoza
pedagogiczna,
składowe
diagnozy, proces
diagnostyczny,
nauczyciel diagnosta

Zaprezentowany w artykule proces diagnozy pedagogicznej i jego składowe ukazują go jako jeden z ważniejszych elementów edukacji, ponieważ to od niego między innymi jakoś poznania ucznia – jego problemów i potrzeb, indywidualnych uwarunkowań w osiąganiu celów. Postawienie przez nauczyciela trafnej diagnozy jest czynnością złożoną, wymaga wnikliwego gromadzenia informacji, analizy, interpretacji i wnioskowania, zmierzających do zaprojektowania i realizowania działań edukacyjnych dostosowanych do potrzeb i możliwości poznawczych ucznia. Celem badania było poznanie opinii nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych na temat procesu diagnozy pedagogicznej i jego składowych oraz ich wybranych uwarunkowań. W badaniu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety. Kwestionariusz ankiety składał się z dwóch części. Część pierwsza kwestionariusza to dwa pytania otwarte dotyczące rozumienia przez badanych nauczycieli idei diagnozy i terapii. Natomiast część druga to pytania zamknięte (skategoryzowane), dotyczące aspektów procesu diagnozy i terapii pedagogicznej. Na potrzeby artykułu przeanalizowano tylko odpowiedzi z części drugiej kwestionariusza odnoszące się do procesu diagnozy i jego składowych. Zaprezentowane badania odnoszą się do ocen procesu diagnozy pedagogicznej z uwzględnieniem jego najważniejszych składowych wyłaniających się z przekonań badanych nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integra-

cyjnych pracujących z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W obu badanych grupach istotnymi składowymi procesu diagnozy były wiedza, praktyczne umiejętności, wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych oraz dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw. Jednocześnie w przypadku nauczycieli szkół integracyjnych stwierdzono istnienie istotnych statystycznie różnic w odniesieniu do dwóch składowych procesu diagnozy – nauczyciele przedmiotu podkreślali znaczenie wyciągania wniosków na podstawie dostępnych danych, z kolei nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej uznali dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw – jako najistotniejszych składowych tego procesu.

Wprowadzenie

Poznanie ucznia przez nauczyciela odbywa się na drodze rozpoznania i oceny jego możliwości i potrzeb rozwojowych. Przeprowadzenie diagnozy oparte jest na wielu czynnościach, na które składają się: dobór narzędzi diagnostycznych, zbieranie i integrowanie informacji, opracowanie i interpretowanie wyników. „W każde z tych działań są zaangażowane procesy rozumowania, wnioskowania i uzasadniania” (Wysocka 2013: 9). Diagnoza pedagogiczna jest działaniem rozwiniętym, nieograniczającym się jedynie do sprawdzania i oceniania stanu ucznia, ale także wyjaśniającym przyczyny tego stanu i prognozującym jego osiągnięcia, przy czym „przeszłość (indywidualna historia uczenia się i wychowania) jest w niej podstawą interpretacji obecnych postępów ucznia, a terażniejszość jest podstawą przewidywania jego przyszłych postępów” (Foryś 2019: 303). Dlatego też nauczyciel nadając kierunek pracy z dzieckiem poprzez wyrównanie deficytów i rozwijanie uzdolnień powinien wdrażać działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju dziecka stosownie do jego potrzeb i możliwości.

W związku z powyższym holistyczne ujęcie kompetencji pracy nauczycielskiej nakazuje umiejscowienie w jej obszarze szerokiej wiedzy z dziedziny wykonywanego zawodu oraz dziedzin pokrewnych, efektywnych działań praktycznych w sensie diagnostycznym, pragmatycznym i ewaluacyjnym, osobistej świadomości moralnej, cech osobowych, predyspozycji wrodzonych, bez których praca może stracić swój sens, i przyczynić się do zatracenia tego, co istotne (Zaorska 2012: 19). Dzięki kompetencjom diagnostycznym i interwencyjnym nauczyciel (Kyriacou 1991: 24) ma możliwość spojrzenia na dziecko/ucznia z perspektywy jego postępów oraz poszukiwania przyczyn problemów, by możliwe było udzielenie odpowiedniego wsparcia i pomocy. Do składowych kompetencji diagnostycznej należą (Strykowski 2005: 20–21): poznanie opisowe (opis cech, zachowań i zjawisk); poznanie genetyczne (poszukiwanie mechanizmów, przyczyn i źródeł poprzez zebranie danych o dziecku i jego rodzicach/prawnych opiekunach); wiedza teoretyczna dotycząca rozwoju, cech indywidualnych i środowiska jednostki; umiejętność właściwego doboru metod, technik i narzędzi

badawczych oraz posługiwania się nimi. To od ich poziomu zależy sukces każdego ucznia, bowiem wczesne rozpoznanie zaburzeń pozwala na podjęcie właściwych działań pomocowych i udzielenie ich w odpowiednim czasie, by minimalizować niepowodzenia i sytuacje stresowe występujące u dziecka (Czajkowska, Herda 1996).

Diagnoza to jedna z ważniejszych składowych procesu edukacji. Od niej zależy jakość wdrożenia odpowiedniego programu oddziaływań poprzez skuteczne sposoby realizacji celu. Jest punktem wyjścia do projektowania oddziaływań, stanowiących rodzaj kontroli procesu wychowania i funkcjonowania jednostki, jednocześnie pozwalających na ocenę tychże oddziaływań oraz ich korektę (Machel 1994: 37). To, na co należy zwrócić uwagę, to fakt, że proces ten bywa skomplikowany, gdyż w jego toku często dochodzi do odkrycia nowych płaszczyzn i stawiania kolejnych pytań diagnostycznych (Stemplewska-Żakowicz 2008). Stąd diagnoza jest procesem ustawicznym, wymagającym od nauczyciela wrażliwości na ucznia i jego potrzeby. To od jego kompetencji diagnostycznych zależy jakość poznania uczniów, wyjaśnienie przyczyn problemów oraz właściwy dobór działań pomocowych.

Metoda

Przedmiotem podjętych badań były składowe procesu diagnozy i ich postrzeganie przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych. Celem badań było poznanie opinii nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych na temat składowych procesu diagnozy pedagogicznej oraz ich wybranych uwarunkowań (zajmowanego stanowiska, posiadanych kwalifikacji oraz stażu pracy). Podjęte badania stanowią poszukiwania składowych diagnozy pedagogicznej opartych na wiedzy i umiejętnościach nauczycieli pracujących z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w obrębie których sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jakie składowe procesu diagnozy pedagogicznej są istotne w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ocenie badanych nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych?
2. Czy i w jakim zakresie przekonania nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych na temat składowych procesu diagnozy pedagogicznej w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są uwarunkowane zajmowanym stanowiskiem (nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciel przedmiotu)?
3. Czy i w jakim zakresie przekonania nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych na temat składowych procesu diagnozy pedagogicznej w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są uwarunkowane dodatkowymi kwalifikacjami oraz stażem pracy?

Ze względu na obszerność analizy wyników badań zdecydowano o ich prezentacji w dwóch częściach. W pierwszej, zaprezentowanej w niniejszym artykule, odniesiono

się do pierwszego i drugiego problemu badawczego, z kolei w artykule pt. *Składowe procesy diagnozy i ich postrzeganie przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych – raport z badań (cz.2)* zaprezentowano wyniki badań dotyczące trzeciego problemu badawczego. W badaniu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego – techniką ankiety. Kwestionariusz ankiety składał się z dwóch części oraz metryczki. Część pierwsza kwestionariusza to dwa pytania otwarte dotyczące rozumienia przez badanych nauczycieli idei diagnozy i terapii.

Natomiast część druga to trzynaście pytań zamkniętych (skategoryzowanych), w której cztery pytania dotyczyły aspektów procesu diagnozy i terapii pedagogicznej, gdzie badani nauczyciele mieli określić stopień ważności lub trudności, wpisując przy wybranych przez siebie sformułowaniach: 1 – najważniejsze, 2 – ważne, 3 – istotne (bardzo) lub 1 – najtrudniejsze, 2 – trudne, 3 – problematyczne. Z kolei pozostałe dziewięć pytań odnosiło się do wiedzy i umiejętności w zakresie kompetencji diagnostycznych i terapeutycznych badanych nauczycieli, w tym ich samooceny.

Dobór nauczycieli był losowy i podyktowany wyrażoną zgodą na udział w badaniu przez nauczycieli miejskich szkół ogólnodostępnych i integracyjnych. W badaniu wzięło udział 138 nauczycieli szkół ogólnodostępnych i 106 integracyjnych. Badani nauczyciele byli zróżnicowani ze względu na zajmowane stanowisko. Grupę nauczycieli szkół ogólnodostępnych w 45,3% stanowili nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, a w 54,7% nauczyciele przedmiotu. Z kolei nauczyciele szkół integracyjnych to w 32,6% nauczyciele klas I – III, a w 67,4% nauczyciele przedmiotu.

Kolejnymi czynnikami różnicującymi badaną grupę było posiadanie dodatkowych kwalifikacji oraz staż pracy – analizę porównawczą i jej wyniki zaprezentowano w kolejnym artykule¹. W analizie statystycznej przyjęto poziom istotności $p < 0,05$ rozumiany jako prawdopodobieństwo popełnienia tzw. błędu I rodzaju, czyli odrzucenia prawdziwej hipotezy zerowej. Poziom istotności $p < 0,05$ oznacza, że za dopuszczalne uznano 5% ryzyko popełnienia błędu (Rycielski, Brzezicka 2013). W analizie zgromadzonego materiału wykorzystano test chi-kwadrat, który pozwala na sprawdzenie, czy pomiędzy zmiennymi o charakterze jakościowym występuje zależność statystyczna. W przypadku par zmiennych dychotomicznych wykorzystano test chi-kwadrat z poprawką Yatesa. W analizie przyjęto hipotezę zerową zakładającą, że pomiędzy zmiennymi nie występuje istotna statystycznie zależność. Wynik poniżej przyjętego poziomu istotności oznaczał, że możliwe było odrzucenie hipotezy zerowej oraz stwierdzenie, że zmienne są zależne (Cypryńska, Bedyńska 2013).

¹ Artykuł pt. *Składowe procesy diagnozy i ich postrzeganie przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych – raport z badań (cz.2)* został poświęcony prezentacji przekonań nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych na temat składowych procesów diagnozy pedagogicznej w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z uwzględnieniem dodatkowych kwalifikacji oraz stażu pracy

Wyniki

Zaprezentowane badania odnoszą się do ocen procesu diagnozy pedagogicznej z uwzględnieniem jego najważniejszych składowych, uzyskanych w badaniu od nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych oraz ukazują pewne zależności wyłaniające się z analizy danych. Poniżej zaprezentowano wskazania badanych nauczycieli poszczególnych szkół, dotyczące składowych procesu diagnozy pedagogicznej i jego postrzegania z perspektywy własnych doświadczeń uwarunkowanych rodzajem placówki (tabela 1).

Tabela 1. Składowe procesu diagnozy pedagogicznej w ocenie nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych

Składowe procesu diagnozy		Szkoła				Wynik testu
		ogólnodostępna		integracyjna		
		N	%	N	%	
Wiedza	nie wskazano	40	29,2%	43	41,0%	$\chi^2 = 3,142$ df = 1 p = 0,076
	wskazano	97	70,8%	62	59,0%	
Praktyczne umiejętności	nie wskazano	42	30,7%	23	21,9%	$\chi^2 = 1,894$ df = 1 p = 0,169
	wskazano	95	69,3%	82	78,1%	
Dynamizm działania	nie wskazano	114	83,2%	95	90,5%	$\chi^2 = 2,083$ df = 1 p = 0,149
	wskazano	23	16,8%	10	9,5%	
Dostrzeganie zależności między danymi	nie wskazano	115	83,9%	93	88,6%	$\chi^2 = 0,707$ df = 1 p = 0,401
	wskazano	22	16,1%	12	11,4%	
Wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych	nie wskazano	91	66,4%	67	63,8%	$\chi^2 = 0,082$ df = 1 p = 0,774
	wskazano	46	33,6%	38	36,2%	
Dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw	nie wskazano	91	66,4%	70	66,7%	$\chi^2 = 0,000$ df = 1 p = 1,000
	wskazano	46	33,6%	35	33,3%	
Przewidywanie skutków swoich decyzji	nie wskazano	126	92,0%	94	89,5%	$\chi^2 = 0,185$ df = 1 p = 0,667
	wskazano	11	8,0%	11	10,5%	

Składowe procesu diagnozy		Szkoła				Wynik testu
		ogólnodostępna		integracyjna		
		N	%	N	%	
Współpraca	nie wskazano	125	91,2%	87	82,9%	$\chi^2 = 0,018$ $df = 1$ $p = 0,894$
	wskazano	12	8,8%	18	17,1%	
Komunikacja	nie wskazano	130	94,9%	97	92,4%	$\chi^2 = 3,114$ $df = 1$ $p = 0,078$
	wskazano	7	5,1%	8	7,6%	

χ^2 – statystyka testu chi-kwadrat; df – stopnie swobody; p – istotność

Źródło: badania własne.

Nauczyciele szkół ogólnodostępnych i integracyjnych w podobny sposób definiują składowe procesu diagnozy pedagogicznej. W przypadku nauczycieli szkoły ogólnodostępnej najczęściej wskazywano na takie składowe jak: wiedza (70,8%), praktyczne umiejętności (69,3%), wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych (33,6%) oraz dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw (33,6%). Te same składowe wskazywane były także przez nauczycieli szkoły integracyjnej, ale w nieco innej kolejności: praktyczne umiejętności (78,1%), wiedza (59%), dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw (36,2%) oraz wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych (33,6%). Zarówno w odniesieniu do najczęściej wskazywanych składowych, jak i do pozostałych badanych aspektów, wyniki rozkładały się porównywalnie w badanych grupach ($p > 0,05$).

W odniesieniu do wiedzy jako składnika procesu diagnozy wynik testu ($p > 0,05$) nie pozwala na stwierdzenie, że pomiędzy zmiennymi występuje zależność o charakterze istotnym statystycznie. I tak kolejno: 70,8% nauczycieli szkół ogólnodostępnych oraz 59,0% nauczycieli szkół integracyjnych wskazuje wiedzę jako składową procesu diagnozy. W grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych 69,3% wskazuje praktyczne umiejętności jako składową procesu diagnozy. Z kolei w grupie nauczycieli szkół integracyjnych jest to 78,1 % badanych. Na dynamizm działania jako składową procesu diagnozy wskazuje kolejno 16,8% nauczycieli szkół ogólnodostępnych oraz 9,5% nauczycieli szkół integracyjnych. Wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych 16,1% jako istotną składową procesu diagnozy wskazało dostrzeganie zależności między danymi. W drugiej grupie odsetek ten wyniósł 11,4%. Ponad jedna trzecia badanych nauczycieli szkół ogólnodostępnych (33,6%) oraz szkół integracyjnych (36,2%) zalicza wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych do ważnych składowych

procesu diagnozy. Natomiast 33,6% nauczycieli szkół ogólnodostępnych oraz 33,3% nauczycieli szkół integracyjnych wskazuje dostrzeżenie sytuacji problemowych z różnych perspektyw jako składową procesu diagnozy. Wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych 8,0% oraz 10,5 % nauczycieli szkół integracyjnych zalicza przewidywanie skutków swoich decyzji do istotnych składowych procesu diagnozy pedagogicznej. Z kolei zdecydowana większość nauczycieli szkół ogólnodostępnych (91,2%) oraz szkół integracyjnych (82,9%) nie wskazało współpracy jako składowej procesu diagnozy. Natomiast 5,1% nauczycieli szkół ogólnodostępnych oraz 7,6% nauczycieli szkół integracyjnych wskazuje komunikację jako składową procesu diagnozy. Wyniki testu ($p > 0,05$) w odniesieniu do powyższych składowych nie pozwalają na stwierdzenie, że pomiędzy zmiennymi występuje zależność o charakterze istotnym statystycznie.

Dalsza analiza skupiła się na rozpoznaniu zależności pomiędzy opiniami dotyczącymi najważniejszych składowych procesu diagnozy pedagogicznej a stanowiskiem pracy zajmowanym przez badanych nauczycieli (nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciel przedmiotu) szkół ogólnodostępnych i integracyjnych (Tabela 2).

Tabela 2. Składowe procesu diagnozy pedagogicznej a stanowisko pracy zajmowane przez badanych nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych

Składowe procesu diagnozy		Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej		Nauczyciele przedmiotu		Wynik testu
		N	%	N	%	
Szkoła ogólnodostępna						
Wiedza	nie wskazano	13	21,0%	27	36,0%	$\chi^2 = 3,019$ df = 1 p = 0,082
	wskazano	49	79,0%	48	64,0%	
Praktyczne umiejętności	nie wskazano	22	35,5%	20	26,7%	$\chi^2 = 0,861$ df = 1 p = 0,353
	wskazano	40	64,5%	55	73,3%	
Dynamizm działania	nie wskazano	50	80,6%	64	85,3%	$\chi^2 = 0,251$ df = 1 p = 0,616
	wskazano	12	19,4%	11	14,7%	
Dostrzeżenie zależności między danymi	nie wskazano	53	85,5%	62	82,7%	$\chi^2 = 0,045$ df = 1 p = 0,831
	wskazano	9	14,5%	13	17,3%	
Wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych	nie wskazano	40	64,5%	51	68,0%	$\chi^2 = 0,062$ df = 1 p = 0,804
	wskazano	22	35,5%	24	32,0%	

Składowe procesu diagnozy		Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej		Nauczyciele przedmiotu		Wynik testu
		N	%	N	%	
Dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw	nie wskazano	41	66,1%	50	66,7%	$\chi^2 = 0,000$ df = 1 p = 1,000
	wskazano	21	33,9%	25	33,3%	
Przewidywanie skutków swoich decyzji	nie wskazano	56	90,3%	70	93,3%	$\chi^2 = 0,109$ df = 1 p = 0,742
	wskazano	6	9,7%	5	6,7%	
Współpraca	nie wskazano	54	87,1%	71	94,7%	$\chi^2 = 1,579$ df = 1 p = 0,209
	wskazano	8	12,9%	4	5,3%	
Komunikacja	nie wskazano	61	98,4%	69	92,0%	$\chi^2 = 1,69$ df = 1 p = 0,194
	wskazano	1	1,6%	6	8,0%	
Szkoła integracyjna						
Wiedza	nie wskazano	11	36,7%	28	45,2%	$\chi^2 = 0,3$ df = 1 p = 0,584
	wskazano	19	63,3%	34	54,8%	
Praktyczne umiejętności	nie wskazano	9	30,0%	14	22,6%	$\chi^2 = 0,264$ df = 1 p = 0,608
	wskazano	21	70,0%	48	77,4%	
Dynamizm działania	nie wskazano	24	80,0%	58	93,5%	$\chi^2 = 2,56$ df = 1 p = 0,11
	wskazano	6	20,0%	4	6,5%	
Dostrzeganie zależności między danymi	nie wskazano	26	86,7%	55	88,7%	$\chi^2 = 0,000$ df = 1 p = 1,000
	wskazano	4	13,3%	7	11,3%	
Wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych	nie wskazano	25	83,3%	36	58,1%	$\chi^2 = 4,702$ df = 1 p = 0,03
	wskazano	5	16,7%	26	41,9%	
Dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw	nie wskazano	14	46,7%	46	74,2%	$\chi^2 = 5,594$ df = 1 p = 0,018
	wskazano	16	53,3%	16	25,8%	
Przewidywanie skutków swoich decyzji	nie wskazano	27	90,0%	56	90,3%	$\chi^2 = 0,000$ df = 1 p = 1,000
	wskazano	3	10,0%	6	9,7%	

Składowe procesu diagnozy		Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej		Nauczyciele przedmiotu		Wynik testu
		N	%	N	%	
Współpraca	nie wskazano	24	80,0%	52	83,9%	$\chi^2 = 0,027$ df = 1 p = 0,868
	wskazano	6	20,0%	10	16,1%	
Komunikacja	nie wskazano	29	96,7%	56	90,3%	$\chi^2 = 0,431$ df = 1 p = 0,512
	wskazano	1	3,3%	6	9,7%	

χ^2 – statystyka testu chi-kwadrat; df – stopnie swobody; p – istotność

Źródło: badania własne.

W przypadku nauczycieli szkół ogólnodostępnych nie stwierdzono istotnej statystycznie zależności pomiędzy wykonywanym zawodem a definiowaniem składowych procesu diagnozy pedagogicznej – w odniesieniu do wszystkich elementów odnotowano wyniki nieistotne pod względem statystycznym ($p > 0,05$). Większość nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (79,0%) i nauczycieli przedmiotu (64,0%) wskazuje wiedzę jako istotną składową procesu diagnozy pedagogicznej. Na praktyczne umiejętności jako składową procesu diagnozy wskazuje kolejno 64,5% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz 73,3% nauczycieli przedmiotu. W grupie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej 19,4% i 14,7% nauczycieli przedmiotu, czyli tylko niewielka część, wskazuje dynamizm działania jako istotną składową procesu diagnozy pedagogicznej. Z kolei na dostrzeżenie zależności między danymi zwróciło uwagę 14,5% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i 82,7% nauczycieli przedmiotu. Natomiast 35,5% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz 32,0% nauczycieli przedmiotu wskazuje wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych jako istotną składową procesu diagnozy. Ponad jedną trzecia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (33,9%) oraz nauczycieli przedmiotu (33,3%) wskazuje dostrzeżenie sytuacji problemowych z różnych perspektyw jako ważną składową procesu diagnozy pedagogicznej. Z kolei przewidywanie skutków swoich decyzji do istotnych składowych procesu diagnozy pedagogicznej zalicza 9,7% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i 6,7% nauczycieli przedmiotu. Natomiast 12,9% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i 5,3% nauczycieli przedmiotu współpraca (w zespole) jest ważną składową procesu diagnozy pedagogicznej. Z kolei komunikacja jako składowa procesu diagnozy pedagogicznej została wskazana przez 1,6% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz 8,0% nauczycieli przedmiotu.

W przypadku nauczycieli szkół integracyjnych nie stwierdzono istotnej statystycznie zależności pomiędzy wykonywanym zawodem a składowymi procesu diagnozy ($p > 0,05$). I tak 63,3% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz 54,8% nauczycieli przedmiotu wskazuje wiedzę jako składową procesu diagnozy pedagogicznej. Następnie 70,0% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i 77,4% nauczycieli przedmiotu wskazuje praktyczne umiejętności jako istotną składową procesu diagnozy pedagogicznej. Natomiast na dynamizm działania jako składową procesu diagnozy pedagogicznej wskazało kolejno 20,0% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i 6,5% nauczycieli przedmiotu. Wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej 13,3% wskazuje dostrzeganie zależności między danymi jako składową procesu diagnozy, w drugiej grupie odsetek ten wyniósł 11,3%. Podobnie przewidywanie skutków swoich decyzji jako składową procesu diagnozy pedagogicznej dostrzega 10% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i 9,7% nauczycieli przedmiotu. Większość nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (80,0%) oraz nauczycieli przedmiotu (83,9%) nie wskazało współpracy jako składowej procesu diagnozy pedagogicznej. Komunikację jako istotną składową procesu diagnozy wskazało tylko 3,3% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz 9,7% nauczycieli przedmiotu.

W grupie nauczycieli szkół integracyjnych odnotowano istotne statystycznie wyniki dotyczące dwóch składowych procesu diagnozy pedagogicznej ($p < 0,05$). Istotną statystycznie zależność odnotowano pomiędzy wykonywanym zawodem a wskazywaniem na wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych jako składowej procesu diagnozy. Wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej 16,7% podkreśla znaczenie wyciągania wniosków na podstawie dostępnych danych jako składowej procesu diagnozy. Odsetek ten w gronie nauczycieli przedmiotu był wyższy i wyniósł 41,9%. Istotną statystycznie zależność odnotowano także pomiędzy wykonywanym zawodem a wskazywaniem na dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw jako składowej procesu diagnozy. Ponad połowa nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (53,3%) podkreśla rolę dostrzegania sytuacji problemowych z różnych perspektyw jako składowej procesu diagnozy. Odsetek ten w grupie nauczycieli przedmiotu był niższy i wyniósł 25,8%.

Wnioski

Na podstawie przeprowadzonych badań sformułowano wnioski, które ze względu na wielkość grupy nie podlegają uogólnieniu:

1. Nauczyciele szkół ogólnodostępnych i integracyjnych w podobny sposób postrzegają składowe procesu diagnozy pedagogicznej, istotne w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W obu badanych grupach najczęść-

kiej wskazywanymi składowymi były: wiedza, praktyczne umiejętności, wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych oraz dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw. Zarówno w odniesieniu do najczęściej wskazywanych składowych, jak i pozostałych aspektów objętych badaniem, odnotowane wyniki nie były istotne pod względem statystycznym ($p > 0,05$).

2. W przypadku nauczycieli szkół ogólnodostępnych nie stwierdzono istotnej statystycznie zależności pomiędzy wykonywanym zawodem a składowymi procesami diagnozy pedagogicznej ($p > 0,05$), istotnymi w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Natomiast istotne statystycznie wyniki odnotowano w grupie nauczycieli szkół integracyjnych w odniesieniu do dwóch składowych procesów diagnozy pedagogicznej ($p < 0,05$). Po pierwsze: istotną statystycznie zależność odnotowano pomiędzy wykonywanym zawodem a wskazaniami dotyczącymi wyciągania wniosków na podstawie dostępnych danych jako składowej diagnozy – co było szczególnie istotne dla nauczycieli przedmiotu. Drugą istotną statystycznie zależność odnotowano pomiędzy wykonywanym zawodem a dostrzeganiem sytuacji problemowej z różnych perspektyw jako istotnej składowej diagnozy – na co przede wszystkim zwrócili uwagę nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. W odniesieniu do pozostałych składowych nie stwierdzono występowania zależności od zajmowanego stanowiska.

Omówienie wyników

Na proces diagnozy składa się nie tylko rejestracja danych, ale również ich przetwarzanie i interpretowanie, co wymaga włączenia w proces diagnozy zarówno dostrzegania i wykorzystywania pozyskanych informacji, jak i procesów myślenia i wnioskowania, czyli sięgania poza dostarczone informacje (Wysocka 2013: 9). Z kolei adaptacja procesu diagnostycznego do potrzeb ucznia powinna zostać poprzedzona zgromadzeniem podstawowej wiedzy o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych dziecka oraz o jego możliwościach komunikacyjnych (Borowicz 2017). To znaczy, że na proces diagnozy składa się wiele komponentów będących we wzajemnej relacji, których jakość decyduje o trafności diagnozy.

Badani nauczyciele szkół ogólnodostępnych i integracyjnych w podobny sposób postrzegają składowe procesy diagnozy pedagogicznej, istotne w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W obu badanych grupach najczęściej wskazywanymi składowymi były: wiedza, praktyczne umiejętności, dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw oraz wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych. Sposób patrzenia na proces diagnozy pedagogicznej przez badanych nauczycieli wpisuje się w pewną strukturę, która jest etapowa – od dostrzegania problemu

przez nauczycieli po wnioskowanie i interpretację wyników diagnozy. W przypadku nauczycieli szkół integracyjnych nauczyciele przedmiotu podkreślali rolę umiejętności wyciągania wniosków na podstawie dostępnych danych. Z kolei nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej przede wszystkim podkreślali znaczenie i rolę dostrzegania sytuacji problemowych z różnych perspektyw. Takie ujęcie procesu diagnozy pedagogicznej przez badanych nauczycieli wskazuje na ich profesjonalizm oraz świadomość znaczenia diagnozy w pracy zawodowej. Potwierdzenie tego odnajdujemy w badaniach J. Lipińskiej-Łokś (2018), która skupiła się na analizie treściowej wypowiedzi nauczycieli szkół integracyjnych. Zwróciła ona uwagę, że nauczyciele dążą do ustawicznego rozwijania i doskonalenia kompetencji specyficznych i niespecyficznych, szczególnie kompetencji pragmatycznych, wśród których istotne miejsce zajmują m.in. kompetencje diagnostyczne. Ich nabywanie i rozwijanie jest traktowane przez badanych nauczycieli jako styl życia. Natomiast I. Czaja-Chudyba oraz B. Muchacka (2016) zwróciły uwagę w swoich badaniach, że wśród różnych kompetencji (m.in. dydaktycznych 73%, wychowawczych 72% oraz interpretacyjno-komunikacyjnych 56%) tylko 30% badanych nauczycieli zadeklarowało, że posiada kompetencje diagnostyczne. Z kolei badania zaprezentowane przez S. Śliwę (2017) ukazują dużą rozbieżność w samoocenach wiedzy i umiejętności diagnostycznych badanych nauczycieli. Bardzo dobrze/dobrze swoją wiedzę w obszarze psychopedagogicznej diagnostyki oceniło 47% badanych, natomiast umiejętności w tym zakresie na wysokim poziomie oceniło 85% nauczycieli.

Zaprezentowane badania własne stanowią także weryfikację wyników badań przeprowadzonych przez A. Konieczną i I. Konieczną (2010), które na podstawie analizy jakościowej wywiadów wskazywały na brak profesjonalizmu badanych nauczycieli w obszarze przeprowadzania diagnozy wstępnej, ale także na intuicyjność podejmowanych działań diagnostycznych. Tym, co najbardziej zaniepokoiło autorki badań, była obserwacja, że nauczyciele nie dostrzegali problemów uczniów oraz ich przyczyn lub przedstawiali je w sposób ogólnikowy, nie starając się wyjaśnić zaistniałej sytuacji ucznia i jego trudności w uczeniu się.

Wiedza i umiejętności diagnostyczne, którymi dysponuje nauczyciel – diagnosta decydują o przebiegu postępowania diagnostycznego oraz jakości diagnozy. Tu warto podkreślić, że znaczenie kompetencji diagnostycznych w dużej mierze ma znaczenie dla jakości interpretacji danych diagnostycznych służących dalszej pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz budowaniu relacji: osoba diagnozowana – diagnosta (Stemplewska-Żakowicz 2016; Wysocka 2013; Skałbiana 2011). Dlatego planując i przeprowadzając diagnozę diagnosta musi w szczególny sposób dbać o wartość uzyskanych danych, by docelowo możliwe było sformułowanie trafnych i rzetelnych wniosków, na bazie których możliwa będzie pomoc osobie badanej. Stąd też diagnozowanie jest bardzo złożonym zadaniem, angażującym wiedzę i umiejętności o zróżnicowanym charakterze: teoretycznym i praktycznym, metodologicznym i komunikacyjnym

(Stemplewska-Żakowicz 2016). W związku z tym w dobie szybkiego rozwoju cywilizacji i przemian społecznych nauczyciel – diagnosta, który chce zapewnić pro jakościową i efektywną pracę z każdym uczniem, powinien doskonalić swój warsztat pracy i zwiększać swój potencjał poprzez ustawiczne uczenie się. Powinien też w krytyczny sposób patrzeć na własne kompetencje, korzystać z dorobku współczesności i zdobywać kompetencje jutra (Lemańska-Lewandowska 2009; Szempruch 2006; Karbowniczek 2003). Stąd istotnym wydaje się oparcie wykształcenia nauczyciela na dwóch filarach, interdyscyplinarności i nowatorstwie (Kutrowska 2016), które pozwolą mu stawać się wrażliwym na zróżnicowane problemy i potrzeby wszystkich uczniów.

Bibliografia

- Borowicz A. (2017). *Adaptacja procesu diagnostycznego*, [w:] K. Krakowiak (red.), *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowywania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnym*, Warszawa: ORE.
- Cypryańska M., Bedyńska S. (2013). *Testy t-Studenta i ich nieparametryczne odpowiedniki*, [w:] S. Bedyńska, M. Cypryańska (red.), *Statystyczny drogowskaz 1. Podręcznik do uniwersyfikacji statystycznego*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno, s. 159–194.
- Czaja-Hudyma I., Muchacka B. (2016). *Nauczyciele wczesnej edukacji. Koncepcje. Kształcenie. Wyzwania*. Kraków: Petrus.
- Czajkowska J., Herda K. (1996). *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Foryś M. (2019). *Diagnoza w pracy nauczyciela-terapeuty*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmi-giel (red.), *Znaczenie diagnostyki edukacyjnej dla procesu kształcenia* Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Grupa TOMAMI.
- Karbowniczek J. (2003). *Organizacja i planowanie pracy pedagogicznej nauczyciela klas I–III w systemie zintegrowanym (część 1)*, Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.
- Konieczna A., Konieczna I. (2010). *Ocena i wyjaśnianie niepowodzeń edukacyjnych uczniów przez nauczycieli i rodziców*, [w:] A. Konieczna (red.), *Diagnostowanie potrzeb edukacyjnych dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kutrowska B. (2016). *Zawodowe kompetencje nauczycielskie w perspektywie biograficznej*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kyriacou Ch. (1991). *Essential Teaching Skills*. Oxford: Blackwell.
- Lemańska-Lewandowska E. (2009). *Kompetencje nauczyciela klas początkowych*, [w:] B. Kasacova, M. Cabanova (red.), *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*, Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, s. 102–116.
- Lipińska-Łokś J. (2018). *Nauczyciel ucznia z niepełnosprawnością – rozwój kompetencji zawodowych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 1, s. 118–130.

- Machel H. (1994). *Wprowadzenie do pedagogiki penitencjarnej*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Rycielski P., Brzezicka A. (2013). *Wnioskowanie statystyczne na danych jakościowych. Testy wykorzystujące rozkład chi-kwadrat*, [w:] S. Bedyńska, M. Cypryńska (red.), *Statystyczny drogowskaz 1. Podręcznik do wnioskowania statystycznego*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno, s. 135–158.
- Skałbani B. (2011). *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*. Kraków: Impuls.
- Stemplewska-Żakowicz K. (2008). *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*, Gdańsk: GWP.
- Stemplewska-Żakowicz K. (2016). *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*, Gdańsk: GWP.
- Strykowski W. (2005). *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata”, nr 27/28.
- Szempluch J. (2006). *Kompetencje i zadania nauczyciela w procesie przekształcania szkoły*, [w:] B. Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 223–237.
- Śliwa S. (2017). *Kompetencje profilaktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. Opole: Wydawnictwa Centrum Innowacji i Transferu Technologii oraz Rozwoju Kultury Fizycznej Sp. z o.o., Wydawnictwa Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu.
- Wysocka E. (2013). *Diagnostyka Pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zaorska M. (2012). *Rola i miejsce pedagoga specjalnego w kreowaniu działalności edukacyjno-terapeutycznej*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika”, t. 28, s. 405.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Joanna Skibska
Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: joanna.skibska@us.edu.pl

Agnieszka Twaróg-Kanus
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
e-mail: akanus@ath.bielsko.pl



Ewa Anna Zwolińska

ORCID: 0000-0002-4256-0319

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Kształcenie nauczycieli wczesnoszkolnych w zakresie muzycznym w obliczu przemian edukacyjnych

Education of Early School Teachers in the Field of Music in the Face of Educational Change

KEYWORDS

ABSTRACT

music education,
audiation,
graduation and
evaluation, self-
education

In pedagogical research, we refer to specific theories that explain the meaning of the formulated problems and hypotheses, justify the selection of methods, techniques and research tools for a specific research subject. The subject of the article concerns the process of learning music through audiation, which takes the form of action research, conceptually understood as inquiries undertaken by practitioners about their own education in order to improve it. The program of studies in the field of Early School Education with a music module, implemented for several years at the Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz, made it possible to take up in research problems treated as an application of the theory of music learning. This text presents the views of students on the inclusion in the curriculum of methodological content necessary to conduct research in the field of music education. The considerations concerned the audiation model of education, covering the process of developing human musicality from birth to adulthood. The presented opinions testify to a positive attitude to research in music education and make it aware that it is necessary to skillfully analyze the rules that students follow when learning music.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

edukacja muzyczna,
audiacja, pomiar
i wartościowanie,
samokształcenie

W badaniach pedagogicznych odwołujemy się do konkretnych teorii, które wyjaśniają sens sformułowanych problemów oraz hipotez, uzasadniają dobór metod, technik i narzędzi badawczych do określonego przedmiotu badań. Problematyka artykułu dotyczy procesu uczenia się muzyki poprzez audiację, który ma formę badań akcji, koncepcyjnie rozumianych jako dociekania podejmowane przez praktyków nad ich własną edukacją w celu jej usprawnienia. Program studiów na kierunku pedagogika wczesnoszkolna z modulem muzycznym realizowany przez kilkanaście lat w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy umożliwił podejmowanie w badaniach problemów traktowanych jako zastosowanie teorii uczenia się muzyki. W niniejszym tekście przedstawiono opinie studentów na temat włączenia do programu nauczania treści metodologicznych niezbędnych do prowadzenia badań w zakresie edukacji muzycznej. Rozważania dotyczyły audiacyjnego modelu edukacji, obejmującego proces rozwoju muzykalności człowieka od urodzenia do dorosłości. Zaprezentowane opinie świadczą o pozytywnym nastawieniu do badań z edukacji muzycznej i uświadamiają, że konieczna jest umiejętna analiza reguł, jakimi kierują się uczniowie, kiedy uczą się muzyki.

Celowość i znaczenie badań muzycznych

Stawanie się nauczycielem to twórczy proces, którego początkiem są studia pedagogiczne zorganizowane i prowadzone tak, aby przyszły organizator zdarzeń dydaktyczno-wychowawczych mógł rozwijać się zarówno od strony osobistej, jak i profesjonalnej. Kwalifikacje i kompetencje edukatorów powinny być ukształtowane już w trakcie studiów na uczelniach w taki sposób, by mogli oni sprostać oczekiwaniom społecznym i potrzebom uczniów. Chodzi także o to, by nauczyciele potrafili zmieniać instytucję tradycyjną w szkołę przyszłości, która wyposaży wychowanków w wiedzę operacyjną, w umiejętności selekcji informacji i trafnego ich wartościowania oraz wykształci w nich aktywną postawę twórczą wobec świata. Potrzebny jest zatem nowoczesny model akademickiego kształcenia nauczycieli, odpowiadający celom i funkcjom współczesnej edukacji, mający charakter naukowy, funkcjonalny i profesjonalny, a zarazem otwarty na wszelkie zmiany oraz nacechowany głębokim i prawdziwym humanizmem. Dotychczasowy niekorzystny przebieg procesu kształcenia muzycznego małych dzieci wymaga wprowadzenia zmian.

Propozycją do rozważenia jest audiacyjny model edukacji obejmujący sekwencję rozwoju muzykalności człowieka od urodzenia do dorosłości, w której następuje stopniowe gromadzenie i przetwarzanie muzycznych struktur. W tym wzorze o efektach

kształcenia decyduje umiejętność posługiwania się językiem muzycznym. Współczesna szkoła staje przed wyzwaniami, które dotyczą przede wszystkim nauczycieli. Organizację procesu edukacji muzycznej trzeba oprzeć na następujących pytaniach: 1. Po co uczyć? (świadomość celów), 2. Czego uczyć? (wykorzystane materiały), 3. Kiedy uczyć? (zastosowanie metodologii), 4. Jak uczyć? (technika nauczania). Teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona pozwala zbudować logiczny porządek poszczególnych celów, które uczeń musi realizować (stadia audiacji), aby osiągnąć cel, jakim jest rozumienie muzyki (związane z typami audiacji). W tym modelu głównym celem edukacji muzycznej jest kształtowanie myślenia w działaniu, które wiąże się z aktywnością intelektualną. Prawidłowy rozwój zdolności audiacyjnych umożliwia prowadzenie dialogu za pomocą języka muzycznego, aktywne rozpoznawanie i rozwiązywanie wielu problemów (Zwolińska 2012:94). Badania w obszarze edukacji muzycznej obejmują szeroką gamę zagadnień, integrują teorię i praktykę, uczą współpracy, opierają się na aktualnej wiedzy i wprowadzają do nauki. Niestety niewiele projektów ma charakter cykliczny, a koncentracja na refleksji jest symboliczna.

W trakcie kształcenia na kierunku pedagogika wczesnoszkolna z modułem muzycznym studenci poznawali audiacyjny model edukacji prowadząc obserwacje zajęć z małymi dziećmi, ucząc się krytycznego podejścia oraz refleksji nad otoczeniem i własną sytuacją. Dzięki temu odkrywali, w jaki sposób trzeba rozwijać zdolności audiacyjne w grupie i działać na rzecz zmiany w muzykalności indywidualnych uczniów poprzez wspólną pracę w ramach zespołowej aktywności – badania w działaniu (Červinková 2012). Aby podjąć wysokiej jakości badania w działaniu studenci potrzebują ukierunkowania do wykorzystania specjalistycznej literatury i uzasadnionego stanowiska w odniesieniu do analizy danych oraz generowania wiarygodnych wyników. Nauczyciele decydują, co warto badać, realizują określone działania, uzyskując informacje na temat ich skuteczności, dzięki czemu rozwijają swoje poglądy na nauczanie, co skutkuje zmianami w postępowaniu zarówno dydaktycznym, jak i praktycznym. Po każdej lekcji muzyki trzeba odpowiadać na pytania: „Co robili uczniowie?” „Czego się nauczyli?” „Jaka jest wartość podjętego działania?” „Co robił nauczyciel?” „Co realizować dalej?”. Jeśli uczniowie mają muzykę zrozumieć, to następne zajęcia należy planować w odniesieniu do odpowiedzi na te pytania, a pod koniec kolejnych etapów kształcenia podsumować proces uczenia się z całą grupą.

Nauki społeczne pozycjonują badaczy jako obserwatorów praktyk innych osób, gdzie są przedstawiane i analizowane różne działania. Proces uczenia się muzyki poprzez audiację ma formę badań akcji koncepcyjnie rozumianych jako badania podejmowane przez praktyków nad ich własną edukacją w celu jej usprawnienia. W badaniach akcji chodzi jednak o sprawdzanie własnego przygotowania zawodowego, więc tak jak lekarz kontroluje swoje postępowanie, tak też nauczyciel musi stosować metody i techniki badawcze poprawiające jego umiejętności (McNiff i Whitehead 2005:

161). Eksploracje akcji są powiązane z takimi terminami jak: „badania nauczycieli” (Lytle i Cochran-Smith 1992; Bonna 2018), „badania praktyków” (Middlewood i in. 2008; Trzos 2018) czy „samokształcenie” (Loughran 2005; Kołodziejski 2011). Susan L. Lytle i Marilyn Cochran-Smith podkreślają, że kiedy rozwój nauczycieli zostanie ponownie skonfigurowany, a dociekania pedagogów będą uważane za wyzwanie i krytykę, to działania te staną się formami zmian społecznych w klasach, szkołach i społecznościach oświatowych.

Nauczyciele muzyki powinni umieć samodzielnie zaprojektować badania empiryczne, przeprowadzić je, zinterpretować i uogólnić uzyskane wyniki. Do zrozumienia naukowych tekstów oraz procedur, z którymi studenci zapoznają się w trakcie lektury teoretycznych opracowań niezbędna jest wiedza metodologiczna oraz odpowiednie kompetencje w tym zakresie (Brzeziński 2010: 17), a różnorodność pedagogiki odzwierciedla bogactwo życia społecznego będącego przedmiotem jej badań (Rubacha 2004; Śliwerski 2011). Prowadzenie badań naukowych nad edukacją w perspektywie pedagogicznej obejmuje trzy nakładające się na siebie poziomy analityczno-interpretacyjne. Są nimi: 1. Opis, interpretacja oraz rozumienie/wyjaśnienie edukacji i jej kontekstów przy użyciu metod poznania naukowego; 2. Wartościowanie humanistyczne określonego przedmiotu badań; 3. Kategorie potencjalności rozwoju człowieka i kreowanie lepszego życia w odniesieniu do edukacji (Kubinowski 2019). W badaniach pedagogicznych odwołujemy się do konkretnych teorii, które wyjaśniają sens sformułowanych problemów oraz hipotez, uzasadniają dobór metod, technik i narzędzi badawczych do określonego przedmiotu badań. Uzyskane rezultaty interpretujemy zgodnie z przyjętą strukturą pojęciową w omówionych podstawach teoretycznych, więc jeśli podłożem badań jest teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona, to uzyskane wyniki przedstawiamy zgodnie z przyjętymi w niej terminami.

W programie studiów na kierunku pedagogika wczesnoszkolna z modułem muzycznym w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy prowadzono obowiązkowo przedmiot pod nazwą „Pomiar i wartościowanie w muzyce”. Realizowany materiał treściowy stanowił ważny obszar dla studentów piszących pracę dyplomową na studiach pierwszego stopnia, dla osób prowadzących badania naukowe w zakresie edukacji muzycznej na studiach drugiego stopnia oraz tych, którzy zamierzali kontynuować studia w szkole doktorskiej. Kompetencje badawcze dopełniały pozostałe przedmioty kształcenia nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych przygotowujących się do prowadzenia zajęć muzycznych z małymi dziećmi, takie jak: teoretyczne podstawy muzyki, diagnozowanie zmian w rozwoju muzycznym, tańce dla dzieci i improwizacje ruchowe, zespół wokalny z metodyką, wprowadzenie do improwizacji wokalne, metodyka gry na instrumentach, metodyka wczesnego nauczania muzyki, warsztat wczesnego umuzykalniania, teoria uczenia się muzyki według E.E. Gordona, wprowadzenie do logopedii. Zapewnienie równowagi pomiędzy wybranymi

elementami programu nauczania wymagało zaspokojenia potrzeb studentów oraz odpowiedniej postawy wobec prowadzenia badań naukowych w dziedzinie edukacji muzycznej.

Ważną kwestię poruszył Thomas S. Kuhn (2003: 39) ustosunkowując się do argumentacji Dawidsona (1974), Kitchera (1978) i Putnama (1981), którzy uznali, że wyznik interpretacji zależy od przyjętego schematu przekładu, a tego nie można pogodzić z niewspółmiernością. Istnieje tzw. obiegową interpretacją tezy o niewspółmierności, w ramach której T.S. Kuhn i Paul K. Feyerabend podkreślili, iż w trakcie teoretycznej zmiany następuje aktualizacja języka, a to uniemożliwia rzetelne porozumiewanie się ponieważ brak wspólnego słownictwa nie pozwala wykazać wad i zalet analizowanych zagadnień (Jodkowski 1984). Termin „epistemologiczna niewspółmierność” (Ślesieński 2018:163) oznacza, że możliwa jest analiza poznawania i doświadczania rzeczywistości oraz wyznaczania naszego w niej miejsca. W perspektywie dwudziestowiecznej filozofii i metodologii nauki podkreśla się dążenie obiektywistyczne i scjentyistyczne, a w perspektywie badań ontologiczno-hermeneutycznych wprowadza się tzw. rozumiejącą krytykę filozoficzną (Koertge 2006; Kourany 2006). Należy podkreślić, że bez znajomości teorii uczenia się muzyki poprzez audiację nie jest możliwa weryfikacja problemów w kontekście języka opisu i interpretacji.

Kuhnowska teza o niewspółmierności paradygmatów często jest łączona z problematyką języka, ale należy pamiętać, że każda wspólnota specjalistów operuje odrębnym systemem znaków oraz powiązanych z nimi znaczeń. W interpretacjach tej tezy akcentuje się, że niewspółmierność może wystąpić na kilku poziomach: obserwacyjnym, językowym, metodologicznym i ontologicznym (wyliczenie za: Jodkowski 1990). W pedagogice muzyki w warstwie obserwacyjnej chodzi o bezpośredni związek z założeniami teoretycznymi ugruntowanymi w ramach danego paradygmatu, więc badacze słyszą i widzą to, czego się nauczyli w procesie rozwoju audiacji. W przypadku odwoływania się do innych ujęć niż teoria uczenia się muzyki E.E. Gordona mogą wystąpić różnice w postrzeganiu muzyki, więc akceptowane koncepcje będą niewspółmierne. W warstwie językowej użytkownicy posługują się terminami, które nie funkcjonują w schemacie pojęciowym innego paradygmatu lub stosują te same, ale w różnych znaczeniach. Na poziomie metodologicznym badacze procesu rozwoju audiacji dysponują konkretnymi zestawami narzędzi służącymi do rozwiązywania problemów muzycznych, a w aspekcie ontologicznym przyjmuje się tezę, zgodnie z którą paradygmat dostarcza określonych założeń modelujących brzmienia, umożliwiając identyfikację muzycznych struktur.

Thomas S. Kuhn (2003: 39) wyróżnił dwa procesy – przekład oraz interpretację i zwrócił uwagę, że nie należy ich utożsamiać. Przekład jest czymś, czego dokonuje osoba władająca dwoma językami, w tym przypadku językiem muzycznym i teorii muzyki, dzięki czemu formułuje te same idee lub opisuje te same sytuacje. Mając do

czynienia z utworem muzycznym wykonywanym głosem lub na instrumencie, czy z zapisem nutowym, rozumiemy motywy oraz ich ciągi w świetle różnych podejść teoretycznych, uzyskując równoważną treść. Za pomocą określonych metod uczymy się znaczenia muzycznych zwrotów, a jednocześnie zdobywamy informacje o sytuacjach, w których możemy audiować. O niektórych frazach dowiadujemy się więcej, natomiast to, co wiemy o innych, bierze się z występowania ich w rozmaitych zdaniach muzycznych. Tak więc, w różnych kontekstach poznajemy jednocześnie naturę i znaczenie motywów, które mogą funkcjonować jedynie wtedy, gdy dysponujemy słownikiem słuchowym, wykonawczym, czytania i pisanie (Gordon 1999: 163).

Należy podkreślić, że wymogiem jest tożsamość znaczeń i denotacji przyjmując, iż przekład zawiera te same informacje, co oryginał. Cechą konieczną tak rozumianego przekładu jest znajomość muzycznego języka, który jest warunkiem koniecznym, zanim przystąpimy do przedstawienia swojej wersji. Przekład nie zmienia motywów, choć może rozszerzyć ich zakres lub zastąpić wyrażenia. Pomysły wykonawcy nie są jednak częścią przekładu, ale jeśli są potrzebne, to trzeba wiedzieć dlaczego. We współczesnej pedagogice można zidentyfikować konstrukty o randze paradygmatów, które w dużym uproszczeniu określają reguły obowiązujące w nauce (Jankowski 2016: 215) ze wskazaniem działu, którego dotyczą, dookreśleniem obszaru badawczego lub wskazaniem przewodniego stanowiska. W niniejszym artykule chodzi o paradygmat pedagogiki muzyki w odniesieniu do edukacji poprzez audiację, który jednak nie oferuje jednoznacznego rozstrzygnięcia we wszystkich kwestiach.

Uczenie się muzyki poprzez audiację jest odmianą ostensji (prezentacji) polegającej na bezpośrednim dopasowywaniu wyrażen dźwiękowych do natury przebiegu melodycznego. Formułowanie motywów bazowych uzasadnia teoria uczenia się muzyki, dzięki której dostrzegamy, że umiejętności audiacyjne zdobywamy także w wyniku procesów pozamuzycznych, odwołując się do roli paradygmatów jako rozwiązań konkretnych problemów. Przyjęcie określonych wzorów postępowania umożliwia badaczom względną jednomyślność w kwestii wyboru oraz oceny rozstrzygnięć. Mogą oni funkcjonować nawet tam, gdzie nie ma teorii (Masterman 1979: 69). Trafniejszym określeniem jest matryca dyscyplinarna, ponieważ składa się ona z uporządkowanych składników wymagających indywidualnego wyróżnienia i jest wspólna badaczom w określonej dyscyplinie (Kuhn (2003: 156).

W ramach prac dyplomowych studenci zapoznawali się z konkretnymi problemami podejmując standardowe rozwiązania zagadnień, zgłębiali literaturę przygotowując się do egzaminów, więc odwoływali się do paradygmatów rozwiązywania problemów traktowanych jako zastosowanie teorii uczenia się muzyki. Na jej podstawie budowali adekwatny konstrukt teoretyczny, a następnie tworzyli narzędzia w postaci np. skal szacunkowych ciągłych lub addytywnych w wymiarach osiągnięć tonalnych czy

rytmicznych jako środków przekładania danych jakościowych na ilościowe (Zwolińska 2012: 127–131).

Na różnych etapach procesu rozwoju audiacji¹ każdy człowiek w sposób odmienny postrzega muzykę. W przypadku edukacji muzycznej mamy do czynienia z niemożliwością pełnego zrozumienia brzmień rozróżnianych przez innych, więc stosując termin epistemologiczna niewspółmierność nawiązujemy do pojęć częściej stosowanych w pedagogice takich jak „wieloaspektowość” lub „wieloznaczność” (Gnitecki 2008: 35). Przyjęcie tej perspektywy wzbogaca analizy metodyczne, pogłębia interpretację tekstów pedagogicznych oraz wpływa na świadomość metodologiczną ułatwiającą definiowanie określeń używanych w jednej teorii w terminach innej (Kuhn 2003: 37–41). Przykłady Gordona są mylące dla osób, które nie znają teorii uczenia się muzyki, ponieważ utożsamiają one interpretację z przekładem. Aby zinterpretować muzyczną wypowiedź trzeba przyswoić sobie słownictwo na takiej zasadzie, na jakiej w okresie wczesnego dzieciństwa poznajemy terminy swojego rodzimego języka, a wtedy rozpoznajemy prawidłowo motywy muzyczne bez tłumaczenia ich znaczenia.

W procesie kształcenia przyszłych nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych należy zadbać o to, aby stali się wykwalifikowanymi badaczami i korzystali z ogromnej ilości wiedzy na temat ulepszania metod nauczania muzyki. Promowanie celowości edukacji muzycznej jest niezbędne dla rozwoju pedagogiki. Absolwenci kierunku pedagogika wczesnoszkolna z modułem muzycznym powinni umieć uzasadnić znaczenie uczenia się metodologii badawczej w ramach ukończonych studiów. Ważnym celem nauczycieli zajmujących się rozwojem zdolności audiacyjnych małych dzieci jest rozpoznanie wpływu tego sposobu oddziaływania. W niniejszym artykule zwrócono uwagę na opinie studentów kończących kształcenie w odniesieniu do wiedzy metodologicznej w ramach badań pedagogicznych, która może mieć znaczenie w praktyce nauczania muzyki małych dzieci. Założono, że stosunek do badań z edukacji muzycznej jest pozytywny ze względu na znajomość teorii uczenia się muzyki oraz uzyskaną wiedzę metodologiczną. Aby spełnić wymagania studenci w ramach prac dyplomowych podejmowali swoje pierwsze projekty badań akcji, co jest ważne dla ich przyszłej praktyki nauczycielskiej.

Przeгляд badań na temat uczenia się muzyki zawiera różnorodne zagadnienia nastawione na zmiany w edukacji muzycznej (Thiessen i Barrett 2002), nauczanie studentów (Rideout i Feldman 2002), strukturę programową (Boardman 1990) oraz procesy instruktażowe i ewaluacyjne (Verrastro i Leglar 1992). Dowiadujemy się

¹ Proces rozwoju audiacji to sekwencja kroków prowadzących do istotnych zmian w formalnym umysłowym przetwarzaniu dźwięków. Każda operacja stanowi element organizowania, kodowania i interpretowania dźwięków podczas uczenia się muzyki. U podstaw wszystkich obserwowanych muzycznych zachowań leży taki postępek w muzykalności, w którym świadoma treść odnosi się do jej znaczenia w kontekście (Gordon, 1999: 481).

z nich, że badania w działaniu mają niewielki wpływ na zmiany w procesie nauczania i uczenia się muzyki. Synteza badań skupionych bezpośrednio na tym, w jaki sposób edukatorzy uczą się nauczać muzyki, pochodzi z przeglądu badań prowadzonych głównie w paradygmacie jakościowym. Istnieje opinia, że nauczanie muzyki powinno być procesem łączenia samoświadomości z wiedzą społeczną. Badania skupione na edukacji muzycznej stanowią cenne źródło informacji i są podstawą podejmowania strategicznych działań dla wszystkich zainteresowanych stron.

Powszechnie uznaje się, że badania w działaniu przynoszą korzyści w zakresie poprawy praktyki edukacyjnej w zawodowym rozwoju i pozwalają na generowanie nowej wiedzy empirycznej czy prezentacyjnej, ale dyskusyjny jest ich naukowy status (Wideen, Mayer-Smith, Moon 1998: 130–178). Wielu uniwersyteckich badaczy ocenia działania nauczycieli jako teoretyczne oraz nieistotne dla ich pracy i rzadko zdarza się, że przedstawiają oni w swoich artykułach wypowiedzi praktyków. Istnieją jednak opinie sugerujące, że taka wiedza zawiera potencjał do wykorzystania w efektywnym działaniu nauczycieli zaangażowanych w gromadzenie naukowej literatury przy opracowywaniu podręczników. Studenci z kierunku pedagogika wczesnoszkolna w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy podejmowali badania muzyczne w ramach prac dyplomowych. Takie eksploracje można postrzegać jako proces demokratyczny czy „oddolny ruch”, ponieważ ustawiają studentów w roli praktyków budujących własną wiedzę w warunkach wymagających współpracy. Badania w działaniu nadają się do wprowadzania innowacyjnych zmian i mogą stanowić systematyczną interwencję, która wykracza poza opisywanie, analizowanie czy teoretyczne przekształcanie praktyki realizowanej w szkołach czy uniwersytetach (Somekh 2006).

Zarys audiacyjnego modelu edukacji muzycznej

Można wskazać ogólne hasła programowe związane z kreatywnym procesem dydaktycznym, takie jak: podmiotowość uczniów, kompetencje nauczyciela czy ewaluacja osiągnięć. Audiacyjny model edukacji muzycznej jest uproszczoną strukturą dydaktyczną, charakteryzującą się konkretnymi sposobami realizacji wyróżnionych celów kształcenia oraz spełniającą założenia teorii uczenia się muzyki, gdzie o efektach nie decyduje wiedza o muzyce, lecz umiejętność posługiwania się językiem muzycznym w różnych rodzajach aktywności. Jednym z podstawowych celów jest przygotowanie do samokształcenia, które wymaga spełnienia trzech warunków: 1. Chęci i gotowości wychowanków do wykonywania zadań; 2. Doświadczenia audiacji podczas działania; 3. Uzdolnień muzycznych umożliwiających rozumienie muzyki. Stopień niezależności oraz zakres pomocy należy odnieść do potrzeb uczniów, a nie do przekonań nauczyciela (Petty 2010: 337).

W teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona dochodzenie do samokształcenia jest naturalnym procesem, w którym nauczyciel pełni najpierw rolę organizatora i kierownika (etap różnicowania), a następnie doradcy, podając jedynie sugestie (etap wnioskowania). Uczniowie stają się samokrytyczni, więc dostrzegają potrzebę uczenia się muzyki, nie wątpią w możliwość wykonania zadań i przyjmują krytykę innych osób. Podstawową sprawą jest świadomość celu. Istotną częścią procesu rozwoju audiacji jest trening ostrości postrzegania —uczmy się, gdzie kierować uwagę oraz jak zmieniać i powiększać filtry, przez które przechodzą napływające z zewnątrz informacje, aby zauważyć to, czego dotąd nie dostrzegliśmy. Chodzi o świadomość odczuć, czyli rozumienie doświadczenia w czasie teraźniejszym. W trakcie muzycznego komunikowania się z innymi następuje odbieranie krótkich, lecz istotnych sygnałów dźwiękowych, które umożliwią poznanie reakcji innych osób, a podczas walki z samym sobą mówimy o podwyższonej świadomości wewnętrznych wrażeń, by uzyskać pewność siebie. Pożądana jest taka wrażliwość, która pozwala dostrzec, czy to, co robimy, jest tym, co chcemy uzyskać jako satysfakcjonujący rezultat. Jeśli tak nie jest, to trzeba działania zmienić, bo musimy słyszeć, widzieć i odczuwać przebieg zdarzeń oraz mieć możliwość wyboru trafnych reakcji.

Celem uczenia się muzyki poprzez audiację jest wskazywanie różnych możliwości podejmowania muzycznej aktywności. Opieranie się tylko na jednym sposobie działania nie jest wyborem, a alternatywne warianty generują ciekawe pytania w odniesieniu do wielu zagadnień. Mieć wybór oznacza umieć zastosować przynajmniej trzy możliwości. W każdej muzycznej interakcji osoby, które znają najwięcej sposobów postępowania i wykazują dużą elastyczność w działaniu, będą najlepiej kontrolować dane sytuacje. Jeżeli ciągle robimy to samo i tak samo, to zawsze otrzymamy ten sam rezultat. Więcej wyborów zawsze oznacza większą szansę na sukces. Ucząc się czegośkolwiek bardzo rzadko istnieje prosta droga, która prowadzi do wyznaczonego celu (Zwolińska 2019: 29).

Doświadczenie audiacji jest sztuką i nauką tworzenia indywidualnej muzykalności. Sztuką, bo każdy uczestnik procesu wnosi swoją niepowtarzalną osobowość i styl do realizowanych działań, których nie sposób wyrazić w słowach czy technikach, a nauką, ponieważ dzięki imitacji i modelowaniu odkrywamy zasady stosowane w muzycznej aktywności umożliwiające osiąganie pozytywnych rezultatów. Sposoby organizowania oraz interpretowania tego, co słyszymy, widzimy i czujemy są subiektywne, ale badania skupiają się zarówno na celowych jak i niezamierzonych reakcjach.

Badania psychologów rozwojowych pokazują, że ludzie uprawiają naukę i sztukę, ponieważ jedną z ich podstawowych strategii uczenia się jest naśladownictwo, a z tendencją do imitowania rodzą się. Jeśli więc nauczyciele potrafią przekazywać teorie i praktyczne umiejętności, to przyczyniają się do gromadzenia wiedzy, uzupełniania jej, by stawała się dla uczniów użyteczna. Mechanizm tworzenia coraz bardziej

przydatnych konceptualizacji i sposobów radzenia sobie w życiu Michael Tomasello określił mianem „zapadki kulturowej”, która zapewnia trwałość wytworów kulturowych – nie pozwala cofnąć się do poprzednich form rozwoju. Dzięki temu mechanizmowi dzieci mogą uczyć się wspólnego dziedzictwa kulturowego i nie muszą „startować od zera” (Tomasello 2002).

Współczesne badania neurobiologiczne odślaniają fundamentalny wpływ emocji na myślenie, a szczególnie na sposób, w jaki podejmujemy decyzje (Lerner i in. 2015: 799–823). Wniosek ten jest ważny dla procesu rozwoju audiacji, bowiem jeśli normalnie funkcjonujący mózg pod względem pamięci, języka czy percepcji podejmuje złożony proces decyzyjny, to aktywizuje stany psychiczne (wewnętrzne), które „kategoryzują” możliwe sposoby działania jako dobre lub złe. Rodzaje uczuć generowanych na podstawie uprzednich doświadczeń i znacznego poruszenia umysłu stanowią dla jednostki fizjologiczny sygnał o przewidywanych skutkach podjętej decyzji (Health 2006). Ludzie posługują się taką informacją (świadomie lub nieświadomie), która służy im najlepiej, a to pozwala na podjęcie danej aktywności (Damasio i in. 1991: 217–229).

Każdy człowiek ma unikalny potencjał genetyczny i badania wskazują, że wszystkie dzieci przejawiają takie same niezwykłe potrzeby, a w przypadku ich niespełnienia doświadczają takich samych poważnych oraz długotrwałych konsekwencji dla muzycznego funkcjonowania. Sprzyjający lub niesprzyjający wpływ środowiska w dzieciństwie wchodzi w różnorodne interakcje z każdym aspektem rozwoju neuronalnego. Brak odpowiednich oddziaływań i kontaktów we wczesnodziecięcym okresie zaburza rozwój mózgu pod względem muzycznych uzdolnień oraz czynności poznawczych, które ulegają utrwaleniu. Okresem, w którym mózg jest najbardziej plastyczny, tj. podatny na kształtowanie przez pozytywne i negatywne muzyczne doświadczenia, jest niemowlęstwo i wczesne dzieciństwo. W tym czasie pod wpływem oddziaływań organizują się drogi i ośrodki nerwowe określające nasze muzyczne funkcjonowanie w całym życiu. Jest to niepowtarzalna sposobność do wyrażania genetycznego potencjału, ale także olbrzymiej podatności na szkody, których później nie można naprawić.

Istnieje różnica między wyobrażaniem sobie brzmień a audiowaniem w języku muzycznym, ale nie jest ona znacząca, ponieważ język wyrasta z naszych zdolności do wyobrażania sobie rozmaitych melodii i ich odtwarzania. Badania neurobiologów i kognitywistów wskazują, że wyobraźnia korzysta z tych samych obwodów neuronalnych, które są aktywne podczas obserwowania określonego przedmiotu czy wykonywania pewnej czynności (Deceity, Jeannerod 1995: 474–479). Można zatem przypuszczać, że jeśli wyobrażamy sobie, iż odtwarzamy na instrumencie określoną melodię, to w mózgu (w brzusznej korze przedruchowej) aktywacji podlegają te same grupy neuronów, które aktywują się, gdy rzeczywiście gramy. Co więcej, dzieje się tak również wtedy, gdy słyszę słowa „chwycić instrument” lub je wypowiadam (Gallese,

Lakoff 2005: 455–479). Powyższe obserwacje współgrają z tezą, że umiejętności językowe są zakorzenione w sensomotorycznych strukturach naszych mózgów (Brożek 2016: 100).

Do badania procesu rozwoju muzycznego konieczna jest metoda, która polega na właściwej kolejności działań i odpowiednim rozłożeniu tego, na co należy zwrócić uwagę, aby odkryć sens audiacji. Całą umysłową spostrzegawczość należy skierować na najmniejsze i najprostsze elementy w muzyce (motywy) i na nich zatrzymać się na dłużej po to, by przekonująco ujmować istotne relacje przy pomocy intuicji. Celem wielu badań w naukach społecznych jest postrzeganie wartości sposobu, w jaki dzieci uczą się muzyki oraz systematyczne wyjaśnianie muzycznych zjawisk niezależnie od stosowanej metody nauczania. Opracowując programy nauczania trzeba zadbać o wykazanie wyraźnego związku między badaniami a korzyściami, jakie z uzyskanych wyników czerpią uczestnicy procesu dydaktycznego – uczniowie i nauczyciele. Konsekwencją takiego działania będzie rozpoznawanie wpływu badań na codzienną praktykę pedagogiczną.

Sondowanie opinii

W niniejszym artykule skoncentrowano się na pytaniu: Co studenci kierunku pedagogika wczesnoszkolna z modułem muzycznym sądzą o badaniach w obszarze edukacji muzycznej? W standardach określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego podkreślono potrzebę ustalenia i oceny osiągnięć muzycznych uczniów. Do realizacji tego zadania niezbędna jest znajomość metodologii, a w jej ramach umiejętność stosowania pomiaru wykonań muzycznych i ich wartościowanie. Według Edwina E. Gordona pomiar jest podstawą wartościowania, które z kolei uznaje się za synonim oceny. Bez pomiaru i oceny tak ważne aspekty nauczania jak np. przechodzenie uczniów przez kolejne poziomy umiejętności czy zawartość sekwencji uczenia się muzyki mogą być jedynie kwestią przypadku. Niestety nauczyciele rzadko mierzą osiągnięcia swoich uczniów, chociaż wystawiają oceny szkolne. W artykule przedstawiono opinie osób, które były świadome kluczowego znaczenia teorii uczenia się muzyki dla ich dyscypliny – pedagogiki.

Założono, że opinie uwidoczną względnie stałą strukturę procesów poznawczych, emocjonalnych oraz tendencję do zachowań, w których zostanie wyrażony określony stosunek wobec zagadnień metodologicznych. Oczekiwano, że ujawni się wyuczona skłonność do reagowania w naukowy sposób przez podejmowanie działań w odpowiedzi na oczekiwania społeczne w zakresie rozwoju muzycznego. Sondowanie prowadzono za pośrednictwem zachowań werbalnych obejmujących takie formy komunikacji jak: słowa mówione, gesty czy pismo. Próbę dobrano celowo, a intencją badania nie

było ustalenie skuteczności opanowania treści programowych. Wybrano przykłady wypowiedzi reprezentantów przyszłych nauczycieli przygotowanych do prowadzenia lekcji muzyki w przedszkolu i klasach młodszych szkoły podstawowej, którzy studiowali moduł muzyczny i zainwestowali w doskonalenie siebie w tym zakresie. Oto niektóre wypowiedzi:

Moja wiedza z metodologii badań pozwala na czytanie ze zrozumieniem opublikowanych wyników i zaangażowanie się w badania muzyczne.

Rozumiem, że wiarygodne badania naukowe są trudne do przeprowadzenia, wymagają uwzględnienia licznej grupy (np. 2000 osób), a projektując badania na małej grupie osób łatwo uzyskać oczekiwane wyniki.

Badanie powinno być randomizowane, a to oznacza, że osoby zakwalifikowane zarówno do grupy eksperymentalnej jak i kontrolnej należy dobierać losowo.

Czytam relacje z badań dotyczących edukacji muzycznej, są one dla mnie zrozumiałe i inspirujące.

Zgromadziłam wiedzę na temat rodzajów badań prowadzonych przez nauczycieli muzyki.

Mam świadomość, jakie trzeba spełnić warunki, by prowadzić badania w dziedzinie edukacji muzycznej.

Stworzenie projektu badawczego, gromadzenie danych, ich analiza i interpretacja są podobne jak w innych badaniach społecznych, jednak narzędzia nie są neutralnym instrumentem badawczym.

Z metodologicznego punktu widzenia istnieje wiele ujęć oraz szczególnie rodzaj narzędzi badawczych stosowanych w projektach opartych na różnych założeniach teorii uczenia się muzyki.

Dostrzegam wyraźny związek między badaniami naukowymi a sposobem uczenia się i nauczania muzyki.

Mam świadomość, że systematyczne analizowanie i wyjaśnianie sposobów uczenia się muzyki ma ogromną wartość dla uczniów i nauczycieli.

Mam pewność, że analizowanie badań naukowych z edukacji muzycznej jest cenną częścią programu studiów licencjackich na kierunku pedagogika wczesnoszkolna.

„Pozytywnie oceniam materiał programowy realizowany na zajęciach z przedmiotu „Pomiar i wartościowanie w muzyce””.

Odczuwam motywację do podjęcia badań z edukacji muzycznej.

Badania naukowe procesu kształcenia muzycznego będą ważną częścią mojego doświadczenia jako nauczyciela w przedszkolu i klasach I–III.

Badania w dziedzinie edukacji muzycznej mają charakter interdyscyplinarny. Tak jak większość podejść w naukach społecznych korzystają z wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej, filozoficznej, antropologii kulturowej, semiotyki (analiza znaczeń i powiązań syntaktycznych) czy statystyki.

Czuję się kompetentna do prowadzenia badań w dziedzinie edukacji muzycznej.

Staram się dostosować swój sposób nauczania muzyki do uzyskanych wyników badań w pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Będąc w roli nauczyciela muzyki małych dzieci poszukuję odpowiedzi na pytania, które są przedmiotem badań już opublikowanych.

Poznanie metod, technik i narzędzi badawczych prawdopodobnie zmieni mój sposób nauczania muzyki.

Nauczyciel prowadzący zajęcia muzyczne w przedszkolu i klasach I–III może testować różne koncepcje kształcenia, „krzyżując” je ze sobą.

Tabela 1 pokazuje liczbę studentów studiów stacjonarnych na kierunku pedagogika wczesnoszkolna z nauczaniem muzyki, który na przestrzeni kilkunastu lat realizowano na Wydziale Pedagogiki i Psychologii w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Tabela 1. Podstawowe informacje o kierunku i absolwentach

L.p.	Nazwa kierunku, specjalności lub modułu	Rok ukończenia studiów	Liczba absolwentów	Kobiety	Mężczyźni
1	Pedagogika Specjalność: <i>Kształcenie zintegrowane i nauczanie muzyki</i> Studia jednolite magisterskie	2009	14	11	3
2	Pedagogika Specjalność: <i>Kształcenie zintegrowane i nauczanie muzyki</i> Studia jednolite magisterskie	2010	15	15	-
3	Pedagogika Specjalność: <i>Kształcenie zintegrowane i nauczanie muzyki</i> Studia Jednolite magisterskie	2011	16	14	2

L.p.	Nazwa kierunku, specjalności lub modułu	Rok ukończenia studiów	Liczba absolwentów	Kobiety	Mężczyźni
4	Pedagogika Specjalność: <i>Pedagogika wczesnoszkolna i wychowanie muzyczne</i> Studia licencjackie	2012	30	28	2
5	Pedagogika Specjalność: <i>Pedagogika wczesnoszkolna i wychowanie muzyczne według E.E. Gordona</i> Studia licencjackie	2013	27	26	1
6	Pedagogika Specjalność: <i>Pedagogika wczesnoszkolna i wychowanie muzyczne według E.E. Gordona</i> Studia licencjackie	2014	24	24	-
7	Pedagogika Specjalność: <i>Pedagogika wczesnoszkolna według E.E. Gordona</i> Studia licencjackie	2015	18	17	1
8	Pedagogika Specjalność: <i>Pedagogika wczesnoszkolna według E.E. Gordona</i> Studia licencjackie	2016	8	8	-
9	Pedagogika wczesnoszkolna Moduł: <i>Innowacyjna edukacja muzyczna</i> Studia licencjackie	2017	17	16	1
10	Pedagogika wczesnoszkolna Moduł: <i>Innowacyjna edukacja muzyczna</i> Studia licencjackie	2018	11	11	-
11	Pedagogika wczesnoszkolna Moduł: <i>Innowacyjna edukacja muzyczna</i> Studia licencjackie	2019	15	15	-
12	Pedagogika wczesnoszkolna Moduł: <i>Innowacyjna edukacja muzyczna</i> Studia licencjackie	2020	22	22	-
Razem			217	207	10

Wszyscy słuchacze studiów licencjackich ukończyli studia magisterskie w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, w zdecydowanej większości na kierunku pedagogika ze specjalnością pedagogika wczesnoszkolna, a trzy osoby kontynuowały naukę na studiach doktoranckich i uzyskały stopień doktora pedagogiki w latach 2018, 2019 i 2020.

Dyskusja, implikacje i sugestie do badań

Tekst wskazuje, że opinie studentów kierunku pedagogika wczesnoszkolna z modułem muzycznym, którzy podczas zajęć mieli styczność z metodologią badawczą, doceniają jej wartość. Odnotowano znajomość zasad prowadzenia badań w ramach studiów magisterskich, kariery zawodowej lub kontynuowania nauki w szkole doktorskiej, więc warto szukać konkretnych sposobów na wyraźne powiązanie między badaniami a praktyką w zakresie edukacji muzycznej. Z przeglądu literatury na temat nauczania i uczenia się muzyki wyłania się potrzeba prowadzenia badań na etapie pisania prac licencjackich, magisterskich, by spróbować w przyszłości powiększyć grono osób ubiegających się o stopnie naukowe. Analizy dotyczące działań muzycznych należy definiować jako formę zbiorowego autorefleksyjnego zapytania podejmowanego przez uczestników w celu poprawienia racjonalności edukacji muzycznej lub własnych praktyk w tym zakresie. Aktywność tego rodzaju jest potrzebna na poziomie studiów, ponieważ uczy dostosowania się do roli badacza i wymiany doświadczeń.

Należy zauważyć, że wyrażone opinie świadczą o pozytywnym nastawieniu do badań z edukacji muzycznej. Próba obejmowała 217 studentów kierunku pedagogika wczesnoszkolna, którzy ukończyli studia w okresie od 2009 do 2020 roku. Formułowane przez nich pytania badawcze były przesycone teorią uczenia się muzyki Edwina E. Gordona i uświadomiły im, że nie potrafimy obserwować niektórych ważnych zmiennych. Nawet drobna modyfikacja w odpowiednim miejscu pociąga za sobą określone konsekwencje, co uzmysławia nam znaczenie subiektywnego doświadczenia oraz wyraża systemową (holistyczną, wielostronną) naturę naszego audiacyjnego (wewnętrzne) doświadczenia. Potrzebna jest analiza reguł, jakimi kierują się uczniowie, kiedy uczą się muzyki i nauczyciele, kiedy ich nauczają.

Coraz więcej nauczycieli akademickich docenia fakt, że rola nauczyciela w klasie stanowi cenną perspektywę naukową, jednak dążenie do bycia zarówno edukatorem, jak i badaczem stanowi wyjątkowe i poważne wyzwanie. Charakter konfliktów, których doświadcza nauczyciel w roli odkrywcy, można nakreślić w kontekście arystotelesowskiego rozróżnienia między „naukami teoretycznymi”, których celem jest formułowanie wiedzy dla niej samej i „praktycznymi”, umożliwiającymi formułowanie wiedzy dla osiągnięcia moralnej doskonałości. Konieczna jest jednak renegocjacja

tradycyjnych wartości i oczekiwań w klasie, aby działalność badawcza mogła stać się bardziej produktywną częścią doświadczenia instruktorskiego. Podobne napięcia występują w każdym odpowiedzialnym nauczaniu zorientowanym na dociekanie, ale takie wyzwania stwarzają możliwości do rozważenia ważnych kwestii dotyczących natury badań, nauczania i programu nauczania (Wong 1995). Teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona stanowi zbiór pojęć służących do zdefiniowania oraz wyjaśnienia wielu zachowań, które można badać w ramach krytycznego rozumienia zjawisk muzycznych.

Bibliografia

- Conway C. (red.). (2014). *The Oxford Handbook of Qualitative Research in American Music Education*, New York: Oxford University Press.
- Červinková H. (2012). *Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, nr 1 (57), s. 7–18.
- Bonna B. (2018). *Audiacyjny model wczesnej edukacji muzycznej*, [w:] E. Frołowicz, A. Kozłowska-Lewna (red.), *Aspekty muzyki*, Gdańsk: Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki.
- Brożek B. (2016). *Myslenie. Podręcznik użytkownika*, Kraków: Copernicus Center Press.
- Brzeziński J. (2010). *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Damasio A.R., Tranel D., Damasio H. (1991). *Somatic Markers and the Guidance of Behaviour: Theory and Preliminary Testing*, [w:] H.S. Levin, H.M., Eisenberg, A.L., Benton (red.), *Frontal Lobe Function and Dysfunction*, New York: Oxford University Press, s. 217–229.
- Davidson D. (1973–1974). *The Very Idea of Conceptual Scheme*, “Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association”, Vol. 47, s. 5–20. DOI: 10.2307/3129898.
- Decey J., Jeannerod M. (1995). *Imagery and Its Neurological Substrate*, „Revue Neurologique”, 151 (8–9), s. 474–479.
- Gallese V., Lakoff G. (2005). *The Brain's Concepts: The Role of the Sensory-motor System in Conceptual Knowledge*, „Cognitive Neuropsychology”, 22(3), s. 455–479.
- Gnitecki J. (2008). *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogicznych”*, [w:] K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Kraków: Impuls, s. 13–46.
- Gordon E.E. (1999). *Sekwencje uczenia się muzyki. Umiejętności, zawartość i motywy*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Health R. (2006). *Ukryta moc reklamy*, Sopot: GWP.
- Jankowski K. (2016). *Ewolucja pojęcia paradygmatu w „Strukturze rewolucji naukowych”* Thomasa S. Kuhna, „Σοφία”, 16, s. 211–227. DOI: 10.15584/sofia.2016.16.13.
- Jodkowski K. (1984). *Teza o niewspółmierności w ujęciu Kuhna i Feyerabenda*, „RRR” 1, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Jodkowski K. (1990). *Wspólnoty uczonych, paradygmaty i rewolucje naukowe*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kitcher P. (1978), *Theories, Theorists and Theoretical Change*, "The Philosophical Review", Vol. 87, s. 519–547, DOI: 10.2307/2184458.
- Koertge N. (2006). *Expanding Philosophy of Science into the Moral Domain: Response to Brown and Kourany*, "Philosophy of Science", 75(5), 779–785. DOI: 10.1086/59523.
- Kołodziejwski M. (2011). *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Kourany J. A. (2006). *Philosophy of Science: A Subject with a Great Future*, "Philosophy of Science", 75(5), s. 767–778. DOI: 10.1086/594522
- Kubinowski D. (2019). *Metodologia badań pedagogicznych między normatywnością a opisowością*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, S. Pasikowski (red.), *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. DOI: 10.18778/8142-715-9.04
- Kuhn T. S. (2003). *Droga po strukturze. Eseje filozoficzne z lat 1970-1993 i wywiad-rzeka z autorem słynnej „Struktury rewolucji naukowej*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Lerner J.S., Li Y., Valdesolo P., Kassam K. (2015). *Emotion and Decision Making*, „Annual Review of Psychology”, 66, s. 799–823.
- Loughran J. (2005). *Researching Teaching about Teaching: Self-Study of Teacher Education Practices*, "Studying Teacher Education", Vol. 1, s. 5–16. DOI: 10.1080/17425960500039777.
- Lytle S.L., Cochran-Smith M. (1992). *Teacher Research as a Way of Knowing*, "Harvard Educational Review", 62(4), s. 447–474.
- Masterman M. (1970). *The Nature of a Paradigm*, [w:] I. Lakatos, A. Musgrave (red.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 59–90; polski przekład: *Ku pocieszeniu specjalisty*, [w:] P.K. Feyerabend (1979). *Jak być dobrym empirystą*, tłum. K. Zamara, Warszawa: PWN.
- McNiff J. & Whitehead J. (2005). *Action Research for Teachers: A practical guide*. London: David Fulton Publishers.
- Middlewood D., Coleman M., Lumby J. (2008). *Practitioner Research in Education: Making a Difference*, London: SAGE. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446219430>
- Petty G. (2010). *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, tłum. J. Bartosik, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Putnam H. (1981). *Reason, Truth, and History*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rideout R., Feldman A. (2002). *Research in music student teaching*, [w:] R. Colwell, C. Richardson (red.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, New York: Oxford University Press.
- Rubacha K. (2004). *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 59–68.
- Somekh B. (2006). *Action Research: A Methodology for Change and Development*, Maidenhead: Open University Press.

- Śleziński K. (2018). *Uwagi o niewspółmierności w badaniach pedagogicznych*, „Przegląd Badań Pedagogicznych”, nr 26(1/2018), s. 159–172. DOI: 10.12775/PBE.2018.009.
- Śliwerski B. (2011). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Thiessen D.L., Barrett J.R. (2002). *Reform-Minded Music Teachers: A More Comprehensive Image of Teaching for Music Teacher Education*, R. Colwell, C. Richardson (red.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, New York: Oxford University Press, s. 759–785.
- Tomasello M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa: PIW.
- Trzos P.A. (2018). *Umiejętności audiacyjne uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Verrastro R., Leglar M. (1992). *Music teacher education*, [w:] R. Colwell (red.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, New York: Schirmer Books, s. 676–696.
- Wideen M., Mayer-Smith J., Moon B. (1998). *A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry*, “Review of Educational Research”, 68 (2), s. 130–178. DOI: 10.2307/1170752.
- Wong E. D. (1995). *Challenges Confronting the Researcher/Teacher: Conflicts of Purpose and Conduct*, “Educational Researcher”, Vol. 24, No 3, s. 22–28. DOI: 10.2307/1176021.
- Zwolińska E.A. (2012). *Pomiar i wartościowanie w muzyce*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Zwolińska E.A. (2012). *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Zwolińska E.A. (2019). *Doświadczenie audiacji*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Ewa Anna Zwolińska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
e-mail: ewazwol@ukw.edu.pl