

Kwartalnik
Instytutu Nauk o Wychowaniu
Akademii Ignatianum w Krakowie
ISSN: 1896-2327

Tom 38 (2015) numer 4
(październik–grudzień)
Kwartalnik EETP

EDUKACJA ELEMENTARNA

w Teorii i Praktyce

**Programy i podręczniki
stosowane w pracy z dziećmi
– przeszłość, teraźniejszość,
przyszłość**

The Quarterly
of the Institute
of Educational Sciences,
Jesuit University
Ignatianum in Krakow
**Vol. 38 (2015) no. 4
(October–December)**
Elementary Education
in Theory and Practice
**The Programs and Manuals
Used in Work with Children
– Past, Present
and Future**

Wydawca

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

Kwartalnik dofinansowany ze środków przeznaczonych na działalność statutową
Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum

Zespół redakcyjny

Marzena Chrost, Magdalena Ciechowska, Jolanta Karbowniczek (red. nacz.), Tatiana Konderak, Anna Królikowska, Anna Malina, Jadwiga Mielczarek, Ewa Miśkowiec, Elżbieta Miterka, Irena Pulak, Bożena Sieradzka-Baziur, Barbara Surma, Martyna Szczotka (zastępca red. nacz.), Katarzyna Szewczuk (sekretarz red.), Marzena Szurek, Maria Szymańska, Beata Topij-Stempińska, Krystyna Zabawa

Rada Naukowa

Prof. zw. dr hab. Krystyna Chałas; Prof. zw. dr hab. Ivan Dimitrov (Bułgaria); Prof. PhD. Helena Grecmanova, PhD (Czechy); Prof. zw. dr hab. Władysław Kubik SJ; Prof. zw. dr hab. Zbigniew Marek SJ; Prof. zw. dr hab. Iwona Nowakowska-Kempna; Prof. zw. dr hab. Stanisław Palka; Prof. zw. dr hab. Marian Śnieżyński; Doc. PhD. Ludmila Belasova, PhD (Słowacja); Prof. PhD. Helena Grecmanova, PhD (Czechy); Prof. nadzw. dr hab. Wanda Grelowska; Doc. PaedDr. Ján Gunčaga, PhD (Węgry); Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD (Słowacja); Prof. nadzw. dr hab. Anna Klim-Klimaszewska; PaedDr. Beata Akimjakova, PhD (Słowacja); PaedDr. Monika Krajcovicova, PhD (Słowacja); Doc. PhD. Alojz Kostelansky, PhD (Słowacja); Prof. PhD. Mária Kožuchová, CSc. (Słowacja); PaedDr. Monika Minova, PhD (Słowacja); Dr Małgorzata Pamuła; Doc. PhD. Eva Smelová, PhD (Czechy); Prof Paola Trabalzini (Włochy); Dr Laszlo Varga (Węgry); PaedDr. Maria Vargova, PhD (Słowacja); Asist. Prof. Dr. Varinthorn Boonying (Tajlandia)

Redaktorzy językowi: Małgorzata Szul (jęz. pol.); Carl Humphries (jęz. ang.)

Redaktor tematyczny bieżącego numeru: Irena Pulak

Redaktor statystyczny: Jolanta Staniek

Projekt okładki i opracowanie graficzne: Joanna Panasiewicz

Informacje dla Autorów i Recenzentów: <http://eetp.ignatianum.edu.pl>

Lista Recenzentów: Dr hab. Jolanta Andrzejewska; Prof. dr Iwana Franka, Dr hab. Jadwiga Hanisz, prof. WSA w Bielsku-Białej; PaedDr. Monika Krajcovicova, PhD; Dr hab. Marzena Magda-Adamowicz, prof. UZ; Dr hab. Arkadiusz Marzec, prof. AJD; Prof. dr hab. Bożena Muchacka; Dr hab. Urszula Ordon; Dr hab. Urszula Szuścik, prof. UŚ; Dr hab. Ireneusz Światała, prof. UP; Dr Laszlo Varga, Dr Andrzej Paweł Bieś

ISSN: 1896-2327

Deklaracja: wersja papierowa czasopisma jest wersją pierwotną. Nakład: 200 egz.

Spis treści/Contents

Wstęp/Introduction.....	7
--------------------------------	----------

Artykuły i raporty z badań/Articles and Cases Reports

Barbara Bilewicz-Kuźnia

Zabawa i nauczanie przez zabawę w podstawie programowej
i wybranych programach wychowania przedszkolnego

Play and Playful Teaching in the Curriculum Framework

and in Selected Preschool Curricula..... **13**

Elżbieta Marek

Koncepcje oceniania osiągnięć uczniów
w świetle analizy wybranych programów
edukacji wczesnoszkolnej

Conceptions of the Evaluation of Pupils' Achievements,

Considered in the Light of the Analysis

of Selected Programmes for Early-School Education..... **33**

Bożena Pawlak Podręcznik obiektem i narzędziem manipulacji (na przykładzie podręczników dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym) Textbook – Object and Instrument of Manipulation (on Example of Textbook for Children in Early Education).....	57
Katarzyna Szewczuk Language Education of Children at the Early Schooling Age in the Aspect of Handbooks Used Edukacja językowa dzieci w młodszym wieku szkolnym w aspekcie stosowanych podręczników.....	71
Natalia Sejko Підручники в польських школах на Волині (кінець XVIII – початок XIX століття) Podręczniki w szkołach polskich na Wołyniu (koniec XVIII – początek XIX wieku).....	91
Krzysztof Jakubiak Początki polskiej pedagogiki przedszkolnej The Origins of Polish Preschool Pedagogy.....	109
Martyna Szczotka Muzyka instrumentalna i jej wpływ na jakość wytworów plastycznych dzieci 7-letnich – raport z badań Instrumental Music and Its Influence on the Quality of the Artistic Output of Seven-Year-Old Children – a Research Report.....	119

Recenzje/Reviews

Jolanta Karbowniczek Edukacja dla zrównoważonego rozwoju.....	141
Tatiana Kłosińska Obraz dzieciństwa w pracach plastycznych dzieci w wieku przedszkolnym.....	145
Krystyna Zabawa Elementarze XXI wieku.....	153

Sprawozdania z konferencji/Conference Reports

Andrzej Grudziński Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Praca wsparciem w osiągnięciu dojrzałości ludzkiej i religijnej”.....	159
Jolanta Walaszek-Latacz Sprawozdanie z II edycji Ogólnopolskiej Konferencji „Awanse Naukowe”.....	165

Nauczanie dzieci języków obcych/Teaching Foreign Languages to Children

Tatiana Konderak „Le fantôme” – język francuski w kształceniu zintegrowanym. Propozycje kontekstualizacji treści, gier i zabaw językowych – cz.2.....	179
--	------------

Kwartalnik „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” powstał i jest wydawany jako forum dla naukowej refleksji, publikacji wyników badań oraz wymiany poglądów i informacji, które dotyczą instytucjonalnej edukacji najmłodszych. To obszar niezwykle wrażliwy i szczególnie istotny dla wykształcenia oraz wychowania społeczeństwa. Warto dążyć do tego, aby przyjmowane w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej rozwiązania, powstawały w drodze dyskusji zainteresowanych stron (zwłaszcza nauczycieli i rodziców), ale przede wszystkim na podstawie przemyślanych, wynikających z pogłębionych badań, koncepcji specjalistów. Szczególnie w zakresie pierwszych etapów edukacji nie powinno dochodzić do podejmowania decyzji pochopnych, nieprzygotowanych merytorycznie czy politycznie motywowanych. A najbardziej podatne na pośpiesznie wprowadzane zmiany i manipulacje są podstawy programowe, programy nauczania i podręczniki. Związanym z nimi zagadnieniom poświęcony jest niniejszy 38 numer naszego czasopisma.

„Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół” była w ciągu piętnastu lat XXI wieku kilkakrotnie zmieniana. Ostatnie zmiany zostały ogłoszone w Dzienniku Ustaw RP 18 czerwca 2014 roku. Do tego dokumentu nale-

ży dostosować programy nauczania, zatwierdzane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Zawierają one m.in. dokumenty wyznaczające treści kształcenia, a zatem także podręczniki, które skierowane do ucznia na pierwszym etapie edukacyjnym przybierają najczęściej formę elementarzy. Wobec wprowadzenia w 2014 roku „Naszego elementarza” – obowiązującego podręcznika rządowego, przesyłanego do wszystkich szkół z klasami 1–3 – rozgorzała gorąca ogólnonarodowa dyskusja. Jak parę lat wcześniej pisała badaczka – Iwona Kopaczyńska: „O ile w minionych okresach historycznych istnienie jednej książki do nauki czytania i pisania jako zamkniętego podręcznika, wprowadzającego w arkana sztuki czytania i dostarczającego tekstów do czytania, było uznawane za oczywiste, o tyle dziś wzbudza różne wątpliwości”¹. Wyraz tym wątpliwościom daje autor-ka jednego z publikowanych w tym numerze kwartalnika artykułów.

Dział „Artykuły i raporty z badań” zawiera siedem tekstów, powstałych w oparciu o literaturę przedmiotu, własną analizę dokumentów oraz badań własnych. Jeden artykuł dotyczy wychowania przedszkolnego, cztery – edukacji wczesnoszkolnej, dwa mają charakter historyczny. Wszystkie opatrzone zostały bibliografią, zbierającą wartościowe i aktualne pozycje, dotyczące omawianej problematyki. Powinna ona posłużyć do samodzielnego pogłębienia istotnych zagadnień, poszerzenia wiedzy oraz wyrobienia sobie własnego zdania w często dyskutowanych w środowisku kwestiach.

Barbara Bilewicz-Kuźnia z Uniwersytetu im. M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie porusza niezwykle istotny dla edukacji najmłodszych temat zabawy, poszukując jego rozwinięcia w podstawie programowej oraz programach nauczania (artykuł pt. „Zabawa i nauczanie przez zabawę w podstawie programowej i wybranych programach wychowania przedszkolnego”). Głęboka analiza podstawy prowadzi do interesujących wniosków interpretacyjnych: pomimo pozornego docenienia tego rodzaju aktywności dziecka, zawiera ona punkty niezupełnie zgadzające się z ustaleniami badaczy – psychologów i pedagogów. W celu przedstawienia odpowiedniej argumentacji autorka podejmuje się trudnego (ze względu na wielość koncepcji) zadania zdefiniowania i syntetycznego opisanie pojęcia zabawy. W tym celu przywołuje założenia takich nurtów filozoficznych jak: behawioryzm i empiryzm, konstruktywizm, natywizm. W ostatniej części swojego tekstu B. Bilewicz-Kuźnia skupia się na zapisach konkretnych programów nauczania, wykorzystywanych w Publicznym Przedszkolu nr 43 w Lublinie. Są to: „Dziecko w swoim żywiole” A. Pawłow-

skiej-Niedbały i D. Kucharskiej (2014), „Nasze przedszkole” M. Kwaśniewskiej i W. Żaby-Żabińskiej (2014) oraz „Kalendarz przedszkolaka” E. Tokarskiej i J. Kopały (2012). Jak podsumowuje badaczka we wnioskach: „W programach mamy wiele dobrych wzorców, ukazujących prymat zabawy swobodnej nad nauczaniem i przykłady adekwatnego traktowania jej jako środka służącego do osiągnięcia celów edukacyjnych. Spotykamy też przykłady (nad)używania zabawy w celach kształcących, dydaktycznych”. Zadaniem nauczycieli, ułatwionym przez autorkę omawianego artykułu, jest znalezienie „złotego środka” między swobodną zabawą a nauczaniem przez zabawę. Tekst zachęca także do krytycznej lektury propozycji programowych.

Ułatwienie najmłodszemu wejścia w ten nowy etap edukacji i kształtowanie w nich umiejętności potrzebnych na dalszych etapach to zasadnicze cele pracy nauczyciela w klasach 1–3. Służyć im powinien między innymi przemyślany, spójny i przede wszystkim motywujący system ewaluacyjny. Temu problemowi poświęcony jest artykuł pt. „Koncepcje oceniania osiągnięć uczniów w świetle analizy wybranych programów edukacji wczesnoszkolnej” Elżbiety Marek z Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej. Kluczowe na pierwszym etapie edukacyjnym i żywo dyskutowane zagadnienie oceniania zostaje każdorazowo uszczegółowione w konkretnych programach, z których autorka wybrała trzynaście, prezentowanych na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji. Podała je następnie kompetentnej analizie, kierowanej przez przyjęte problemy badawcze: „Jakie są podstawy prawne oceniania opisowego? Jakie funkcje, rodzaje i formy oceniania występują w programach kształcenia zintegrowanego? W których programach proponuje się ocenianie kształtujące? Co jest przedmiotem oceny ucznia, jakie są jej kryteria? Jakie metody, techniki i narzędzia gromadzenia informacji o uczniach proponują autorzy programów nauczania?” Wnioski interpretacyjne są pouczające i ważne zarówno z punktu widzenia dalszych badań naukowych, prac nad konstrukcją programów, jak i dla codziennej praktyki pedagogicznej.

Kolejną propozycją działu „Artykuły i raporty z badań” jest wspomniany na początku tekst Bożeny Pawlak z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie pt. „Podręcznik obiektem i narzędziem manipulacji (na przykładzie podręczników dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym)”. Jak pisze sama autorka: „W artykule podjęta została próba uzasadnienia dwóch zasadniczych tez: podręcznik szkolny stał się obiektem manipulacji (politycznej i medialnej); podręcznik szkolny był i jest narzędziem manipulacji (wychowawczej i dydaktycznej).” Inspiracją do podjęcia tej tematyki stało się wprowadzenie do szkół „Naszego elementarza”. B. Pawlak przypomina dzieje powstania i wprowadzania do użytku tego podręcznika,

referuje dyskusje od początku toczące się wokół rządowego pomysłu i jego realizacji. Zwraca również uwagę na fakt, że od lat prowadzone są badania (posługując się słowami znanej i zasłużonej śląskiej badaczki i dydaktyka, Heleny Synowiec) „nad funkcjami nowo wydawanych serii podręczników, ich strukturą, językiem i tworzywem niewerbalnym, modelami interakcji dydaktycznej (z wykorzystaniem podręczników), a także nad percepcją treści podręczników oraz kryteriami ich wyboru i oceną nauczycieli”. Nigdy dość upominania się, aby wyniki tych badań znajdowały swoje zastosowanie w wydawanych współcześnie elementarzach (także w innych książkach przeznaczonych dla szkół) oraz szerzej – w polityce edukacyjnej państwa.

Kolejnym artykułem, dotyczącym edukacji wczesnoszkolnej jest tekst Katarzyny Szewczuk z Akademii Ignatianum w Krakowie pt. „Edukacja językowa dzieci w młodszy wieku szkolnym w aspekcie stosowanych podręczników”. Autorka czyni na początku rozróżnienie między językiem a mową, a następnie przechodzi do przedstawienia poglądów badaczy na temat pożądanego a rzeczywistego kształtu edukacji językowej w klasach 1–3. Podkreśla priorytetowy charakter analizowanego obszaru edukacyjnego dla dalszego kształcenia najmłodszych uczniów oraz ich funkcjonowania w społeczeństwie. W wybranych podręcznikach poddano analizie pytania, ćwiczenia i polecenia, kierowane do dzieci. To one bowiem na ogół decydują o kształcie szkolnej komunikacji oraz o możliwościach, jakie stwarza się uczniom do rozwijania własnych kompetencji językowych. Wiele w tym zakresie jest jeszcze do zrobienia, na co wskazuje K. Szewczuk, wypunktowując nauczycielskie błędy, równocześnie jednak proponując dobre praktyki i pomysły prowadzenia zajęć w oparciu o najnowsze badania oraz teorie psychologiczne, pedagogiczne, metodyczne.

Artykuł ukraińskiej badaczki Natalii Sejko z Żytomierza „Podręczniki w szkołach polskich na Wołyniu (koniec XVIII – pocz. XIX wieku)” ma charakter historyczny. Wyjaśnia ona znaczenie Komisji Edukacji Narodowej dla placówek edukacyjnych na Wołyniu oraz analizuje programy nauczania. Autorka przedstawia także listę podręczników, wykorzystywanych w badanym okresie w polskich szkołach na wybranym terenie. Przykładowymi placówkami, na podstawie działalności których zostały sformułowane wnioski, były szkoły województwa żytomierskiego i lubarskiego oraz powiatu owruckiego.

Krzysztof Jakubiak przedstawia natomiast rys historyczny związany z początkami polskiej pedagogiki przedszkolnej.

Ostatni tekst w tym dziale jest autorstwa Martyny Szczotki z Akademii Ignatianum w Krakowie pt. „Muzyka instrumentalna i jej wpływ na jakość wytworów plastycznych dzieci 7-letnich”. Autorka zwraca uwagę,

że w wychowaniu współczesnego człowieka szczególnie doniosłą rolę przypisuje się sztuce. Integralne, całościowe rozumienie sztuki i jej wychowawczego oddziaływania pozwala na stwierdzenie, że sztuka ma dziecku wiele do zaoferowania. Uczestniczy w kształtowaniu jego intelektu, wrażliwości, kreatywności, wyobraźni i postawy twórczej, które stanowią niewątpliwie największe skarby każdej jednostki i powinny być pielęgnowane i rozwijane od pierwszych lat jej życia. Do niedawna autorzy, którzy opracowywali programy nauczania, nie brali pod uwagę tych elementów. Zdaniem niektórych naukowców nadal zauważa się tendencję do eliminowania przedmiotów artystycznych z programów szkolnych. Tymczasem badacze mózgu podkreślają, że nic tak nie stymuluje rozwoju mózgu, jak kreatywne zajmowanie się wszelkimi rodzajami sztuki.

Proponowane w tym numerze kwartalnika, krótko przedstawione powyżej artykuły wpisują się w ważne rozmowy o kształcie polskiej edukacji elementarnej. Powinny się one nadal toczyć z udziałem wszystkich zainteresowanych stron: nauczycieli, rodziców, naukowców różnych dziedzin, metodyków, studentów, a nawet uczniów. Mamy nadzieję, że numer naszego pisma poświęcony programom nauczania i podręcznikom stanowi istotny wkład w tę dyskusję. Oby stał się inspiracją do przemyśleń, refleksji pedagogicznych oraz konkretnych działań na rzecz najmłodszych i ich przyszłości! W imieniu redakcji zapraszam do lektury.

Dr hab. Krystyna Zabawa – redaktor tematyczny numeru

Zapraszamy do publikowania na łamach naszego czasopisma oryginalnych artykułów naukowych o charakterze teoretycznym i empirycznym, recenzji najnowszych pozycji wydawniczych oraz sprawozdań z konferencji.

Informujemy również, że kwartalnik „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” znajduje się w wykazie ministerialnym czasopism punktowanych na liście B. Obecnie czasopismo zarejestrowane jest w trzech bazach naukowych: CEJSH, BazHum i Index Copernicus. Od roku 2014 artykułom recenzowanym przypisany jest numer DOI z prefixem: 10.14632.

Wszystkie informacje o naszym czasopiśmie znajdują się na stronie internetowej <http://eetp.ignatianum.edu.pl>

Zapraszamy wszystkich do współpracy.
Jolanta Karbowniczek – redaktor naczelny
Martyna Szczotka – zastępca redaktora naczelnego
oraz cały zespół redakcyjny

Barbara Bilewicz-Kuźnia
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Zabawa i nauczanie przez zabawę w podstawie programowej i wybranych programach wychowania przedszkolnego

Play and Playful Teaching in the Curriculum
Framework and in Selected Preschool Curricula

Wprowadzenie

Jeśli sześciolatek pójdzie do szkoły, „skończy się zabawa, a zacznie nauka, jeśli zostanie w przedszkolu, będzie miał o rok więcej dzieciństwa..., zyska dodatkowy rok beztroski w zamian za rok harówki”¹. Takie opinie można przeczytać na forach internetowych. Dyskurs ten oznajmia, iż szkoła jest wyraźnie kojarzona z edukacją, miejscem zdobywania wiedzy, jest traktowana jako instytucja poważna, narzucająca określone obowiązki, pozbawiona zabawy. Przedszkole jest natomiast postrzegane jako miejsce beztroskiej zabawy. W szkole trzeba myśleć, rozwiązywać zadania, w przedszkolu można się bawić. W tym kontekście warto przypomnieć, odwołując się do teorii psychopedagogicznych, czym jest zabawa, czy tylko rozrywką, czy instrumentem uczenia się? Jak autorzy postawy programowej

¹ Cytaty są zaczerpnięte z wypowiedzi rodziców na forach internetowych, np. <http://wiadomosci.onet.pl/tablica/szesciolatki-do-szkoly,1617,942365,127718750,watek.html> (dostęp: 02.09.2015).

i wybranych programów wychowania przedszkolnego postrzegają zabawę, jakie nadają jej znaczenia? Odniesienie do zabawy w rozporządzeniach i programach wychowania przedszkolnego wydaje się być istotne z kilku względów. Pierwszym jest dziecięce prawo i potrzeba zabawy, drugim konkluzje badaczy o stymulującej wartości bawienia się w grupie, kolejnym teoria uczenia się przez zabawę.

Zabawa w świetle regulacji prawnych

W Artykule 31 Konwencji o Prawach Dziecka czytamy: „Państwa-Strony uznają prawo dziecka do wypoczynku i czasu wolnego, do uczestniczenia w zabawach i zajęciach rekreacyjnych, stosownych do wieku dziecka oraz do nieskrępowanego uczestniczenia w życiu kulturalnym i artystycznym”². Ten ogólnosiątkowy dokument podkreśla prawo dziecka do uczestniczenia w zabawie i zajęciach rekreacyjnych, stosownych do wieku.

Organizację pracy z małym dzieckiem i wykaz planowanych do osiągnięcia efektów wyznacza w Polsce „Podstawa programowa wychowania przedszkolnego”³. Zgodnie z jej rozporządzeniem „w trosce o prawidłowy rozwój psychoruchowy oraz przebieg wychowania i kształcenia dzieci w wieku przedszkolnym zaleca się następujące proporcje zagospodarowania czasu przebywania w przedszkolu w rozliczeniu tygodniowym:

1. co najmniej jedną piątą czasu należy przeznaczyć na zabawę (w tym czasie dzieci bawią się swobodnie, przy niewielkim udziale nauczyciela);
2. co najmniej jedną piątą czasu (w przypadku młodszych dzieci – jedną czwartą), dzieci spędzają w ogrodzie przedszkolnym, na boisku, w parku itp. (organizowane są tam gry i zabawy ruchowe, zajęcia sportowe, obserwacje przyrodnicze, prace gospodarcze, porządkowe i ogrodnicze itd.);
3. powyżej jedną piątą czasu zajmują różnego typu zajęcia dydaktyczne”⁴.

Wśród celów wychowania przedszkolnego w odniesieniu do zabawy znajdujemy dwa:

- „5. Stwarzanie warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie oraz nauce dzieci o zróżnicowanych możliwościach fizycznych i intelektualnych;

² Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z dnia 23 grudnia 1991 r.).

³ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z dnia 18 czerwca 2014 r.).

⁴ Tamże.

6. Troska o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną; zachęcanie do uczestnictwa w zabawach i grach sportowych”⁵.

Można sądzić, że ustanowienie minimum czasu na przedszkolną zabawę jest pewnym krokiem w kierunku doceniania zabawy, co ostatnio podkreśla wielu polskich badaczy⁶. Wydaje się jednak, że odnalezienie odniesień do zabawy w dwóch celach podstawy może być mało uprawniające do stwierdzenia, że zabawa ma wysoki status w podstawie programowej. Warto też zauważyć, że w celach i zaleceniach nie padają określenia dotyczące charakteru zabawy (np. swobodna, spontaniczna, dowolna czy dydaktyczna). Podkreślono wprawdzie, że celem wychowania przedszkolnego jest wspólna i zgodna dziecięca zabawa, ale poza tą uwagą i określeniem ram czasowych w komentarzu do podstawy więcej uwag nie ma.

Zatrzymując się przy określeniu „wspólna i zgodna zabawa”, należy przypomnieć, że współcześni badacze⁷ z jednej strony podkreślają znaczenie zabawy samotnej, paralelnej, niekoniecznie wspólnej, ale bardzo ważnej dla małych (2–3-letnich dzieci), a z drugiej strony wyraźnie akcentują, że w zabawie, nie zawsze bezpiecznej, eksploracyjnej, wyzwalającej, dochodzi do napięć i konfliktów, które mają także wartość stymulującą. Podejście promujące wspólną i zgodną zabawę, zdaje się nie dopuszczać też zabawy samotnej (*playing along*)⁸, niebezpiecznej (*risky play*)⁹, nieporządknej (*messy play*)¹⁰, gier w wojnę (*war games*)¹¹, itp. i jawi się jako dość wąskie. Pojawia się więc obawa, czy nauczyciel przedszkola, interpretując dosłownie zapis podstawy o wdrażaniu do zgodnej i wspólnej zabawy, doceni wartość ryzyka w zabawie, napięcia, konfliktu, buntu, czyli pozornie niezbyt pozytywnych emocji, i czy w związku z tym, będzie te cechy niwelował, czy nie. Gdy cel dążenia do zgodności w zabawie przesłoni inne cele rozwojowe, może nastąpić świadome lub nieświadome blokowanie zabawy, przejawiające się poprzez np. nadmierną ingerencję i instruowanie dzieci, przykładowo w komunikatach: pobaw się, podziel się, podejdź do..., daj zabawkę, oddaj, weź inną zabawkę. Gdy dorośli oczekują, że dzieci będą się bawić wspólnie i grzecznie, czy gdy traktują zabawę jako nagrodę za pracę, pilnują by była uporządkowana, by było w niej zgodnie i cicho, kierują nią, łamią prawa wolnej zabawy.

⁵ Tamże.

⁶ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006, s. 269.

⁷ T. Bruce (red.), *The Hold Child*, [w:] *Early Childhood Practice*. Froebel Today, London 2012, s. 14.

⁸ Tamże.

⁹ P. Broadhead, A. Burt, *Understanding Young Children's Learning through Play*, London 2012, s. 99–113.

¹⁰ J. Moyles, *A to Z of Play in Early Childhood*, Maidenhead 2012, s. 136.

¹¹ Tamże.

W „Podstawie programowej wychowania przedszkolnego” występuje 17 obszarów programowych, w których znajdziemy przewidywane osiągnięcia dzieci. W tytułach dwóch z nich odnajdziemy zabawę: w obszarze nr 10: „Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych”¹²; oraz obszarze nr 10: „Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych”¹³. Kwestie związane z zabawą występują też w obszarach 1, 5, 6, 7 (Tab. 1).

Tabela 1. Zagadnienia związane z zabawą w „Podstawie programowej wychowania przedszkolnego”.

Numer i nazwa obszaru	Treść zapisu
1. Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych	Dziecko: 2. Stara się współdziałać w zabawie i w sytuacjach zadaniowych
5. Wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności fizycznej dzieci	4. Uczestniczy w zajęciach ruchowych, w zabawach i grach w ogrodzie przedszkolnym, w parku, na boisku, w sali gimnastycznej
6. Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych	5. Próbuje samodzielnie i bezpiecznie organizować sobie czas wolny w przedszkolu i w domu; ma rozeznanie, gdzie można się bezpiecznie bawić, a gdzie nie
7. Wychowanie przez sztukę – dziecko widzom i aktorem	2. Odgrywa role w zabawach parateatralnych, posługując się mową, mimiką, gestem i ruchem; umie posługiwać się rekwizytami (np. maską)

Źródło: *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, (Dz.U. z dnia 18 czerwca 2014 r.).

Podstawa programowa z założenia zawiera syntetyczny zapis treści i spodziewanych osiągnięć. Zagadnienia związane z zabawą zostały w niej zasygnalizowane w odniesieniu do czynności i motywacji dziecka (stara się, uczestniczy, próbuje, odgrywa, posługuje się); miejsc i przestrzeni zabaw (sala przedszkolna, ale i dalsza przestrzeń; sala gimnastyczna, ogród przedszkolny, boisko, park); rodzajów zabaw (ruchowe, konstrukcyjne, parateatralne), świadomości bezpieczeństwa. Zapisy odwołują się do ważności używania rekwizytów i symboli w zabawie, co jest przejawem słuszności teorii L.S. Wygotskiego oraz znaczenia kwestii społecznych, współdziałania i samodzielności. Zagadnienia te są jasne, choć ujęte syntetycznie. Bardziej szczegółowych zaleceń, wskazówek metodycznych i innych akcentów, rozwiniętych i pogłębionych, powinniśmy szukać w programach wychowania przedszkolnego. Zanim rozpocznę analizę zagadnień w wybranych programach wychowania przedszkolnego, spróbuję przybliżyć definicje zabawy.

Co można nazwać zabawą?

Myśląc o zabawie, z dużym prawdopodobieństwem będziemy mieli na uwadze najbardziej znaną definicję, sformułowaną przez historyka kultury J. Huizinga. Jego zdaniem: „zabawę nazywać można czynnością swobodną, którą odczuwa się jako «nie tak pomyślaną» i pozostającą poza zwykłym życiem, a która mimo to może całkowicie zaabsorbować grającego; czynnością z którą nie łączy się żaden interes materialny, przez którą żadnej nie można osiągnąć korzyści, która dokonuje się w obrębie własnego określonego czasu i własnej określonej przestrzeni; czynnością przebiegającą w pewnym porządku, według określonych reguł i powołującą do życia związki społeczne, które ze swej strony chętnie otaczają się tajemnicą lub za pomocą przebrania uwydatniają inność wobec zwyczajnego świata”¹⁴. Definicja podkreśla autoteliczność, swobodę, fikcyjność, bezcelowość, swoistość czasu i przestrzeni, obecność reguł i magiczność, a także zdolność do „pochłonięcia zabawą”.

Definiowanie zabawy będzie zawsze wyznaczone źródłami myślenia o niej. I tak na przykład inaczej będzie postrzegał zabawę empirysta, inaczej konstruktywista, a jeszcze inaczej przedstawiciel natywizmu. W tabeli 2 przedstawiono przykładowe różnice w tym zakresie.

¹⁴ J. Huizinga, *Homo ludens, Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 2007, s. 29.

Tabela 2. Zabawa w świetle podstawowych nurtów filozoficznych

Nurt filozoficzny	Behawioryzm, empiryzm	Konstruktywizm	Natywizm
Koncepcja wiedzy	Dziecięca wiedza i zachowanie wypływa z doświadczenia i środowiska, wyłania się poprzez doświadczenia. Dzieci mogą być kształtowane aż do osiągnięcia dojrzałości, dorośli przekazują wiedzę i kształtują dziecko	Dziecko jest urodzone z unikalnymi biologicznymi cechami, które podlegają wpływom dzięki dziecięcym interakcjom z otoczeniem i ludźmi z tego otoczenia. Dziecko ma energię lub zdolność zachowywania się jako indywidualny myśliciel już od wczesnych lat życia	Wiedza i pojęcia są częściowo wewnętrzne i obecne w życiu ludzi od urodzenia. Dzieci są uprzednio zaprogramowane do rozwoju i dojrzałości. Różnice indywidualne są dziedziczne i biologicznie zdeterminowane
Droga uczenia się	Dorośli wyznaczają drogę, dziecko odpowiada na to, co wykreował dorośli i środowisko	Model, który wymaga interakcji w procesie uczenia się, interakcji typu dorośli – dziecko, dziecko – dziecko	Leseferyzm ¹⁵ jako podejście pedagogiczne, w którym dziecko może podążać swoją własną drogą
Zabawa	Zabawa jest wykorzystywana jako narzędzie uczenia, by wspierać dziecięce zainteresowanie tematem	Dzieci mogą badać swoje własne zainteresowania poprzez zabawę i mogą być wspierane w tym odkrywaniu przez dorosłego albo bardziej doświadczonego rówieśnika	Dzieci mają wewnętrzny napęd do zabawy i to w sposób naturalny prowadzi do uczenia się i rozwoju

Źródło: M. Andrews, *Exploring Play for Early Childhood Studies*, London 2012, s. 48.

¹⁵ Leseferyzm (od fr. *laisser-faire* nie sprzeciwiać się, pozwalać) to dawanie komuś swobody działania, nieprzeszkadzanie, niepouczanie i niewtrącanie się (źródło: <https://pl.wiktionary.org/wiki/leseferyzm>). Pojęcie to funkcjonuje w pedagogice jako podejście edukacyjne, np. M. Andrews, *Exploring Play for Early Childhood Studies*, London 2012; *Exploring Learning. Young Children and Blockplay*, (red.) P. Gura, London 1992.

Jak wynika z zestawienia, sposób myślenia o zabawie wyznacza uznawana teoria filozoficzno-pedagogiczna. Stąd można zabawę traktować jako skuteczny środek kształtowania osobowości i struktur poznawczych oraz osiągania celów edukacyjnych, a można ją też traktować jako naturalną potrzebę, która realizowana, uruchamia wewnętrzny proces uczenia się i rozwoju. Analogicznie, preferowane indywidualne podejście filozoficzne i sposób postrzegania dziecka, kreuje także rolę i zadania nauczyciela. Na przykład w świetle behawioryzmu i jego odmiany empiryzmu, dorosły ma władzę kształtowania umysłów i postaw dzieci poprzez manipulowanie nagrodą i karą. Przykładem behawiorystycznego podejścia będzie więc zarządzanie przez nauczyciela zabawą, ustanawianie jej granic, ram i przestrzeni, po to, by przebiegała ona bez zakłóceń¹⁶ (jako programowo zgodna zabawa). Innym przykładem jest wykorzystywanie zabawy jako kary lub nagrody, np. ustalanie, że piątek jest dniem zabawy w nagrodę za dobre zachowanie¹⁷. Podejście behawiorystyczne, jednostronne, w rozumieniu, że dziecko jest czystą kartą, na której zapisuje się doświadczenia organizowane przez dorosłego, że jest biernym odbiorcą, mniej lub bardziej stymulujących warunków i bodźców, może być bardzo zagrażające rozwojowi dziecka. W przeciwnym, konstruktywistycznym podejściu, zabawa jest przejawem i źródłem rozwoju. L.S. Wygostki stwierdza na przykład, że „zabawa jest nie tylko dominującą formą aktywności, ale w pewnym sensie głównym źródłem rozwoju dzieci do wieku szkolnego”¹⁸. J. Piaget podkreśla, że „zabawa jest wyrazem procesu asymilacji, w którym dziecko usiłuje włączyć wiedzę o otaczającym je świecie, dopasowując ją do posiadanych już doświadczeń i sposobu rozumienia świata”¹⁹. Jego zdaniem aktywna zabawa generuje rozwój myśli. Poprzez zabawę dziecko jest motywowane do badania i rozumienia świata, organizowania własnych myśli i adaptacji. Poglądy te wykreowały tzw. zabawowe podejście do uczenia (*play based approach to learning*), w którym dziecko samo bezpośrednio i aktywnie reaguje na środowisko i możliwości, które przed nim stoją²⁰. Podejście konstruktywisty społecznego L.S. Wygotskiego pozwoliło natomiast zwrócić uwagę na rolę innych ludzi, zarówno dzieci, jak i dorosłych, którzy są stymulatorami rozwoju i w zabawie pozwalają kolegom iść dalej, przekraczać swoje możliwości i stając się „o głowę wyższym od siebie”. Takie założenie będzie bardziej

¹⁶ M. Andrews, *Exploring Play for Early Childhood Studies*, dz. cyt., s. 53.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ M. Kielar-Turska, *Wczesne dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, (red.) B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2005, t. 2., s. 72.

¹⁹ A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa 2005, s. 65.

²⁰ M. Andrews, *Exploring Play for Early Childhood Studies*, dz. cyt., s. 54.

akcentowało wolność i zaufanie do dziecięcych kompetencji, odejście od instruowania dzieci i kierowania zabawą na rzecz wykorzystywania zasobów środowiska i potencjału grupy, w której znajdują się bardziej kompetentni rówieśnicy, mogący zdziałać więcej niż nauczyciel.

Współczesne podejścia i teorie zabawy odwołują się do wspomnianych wyżej koncepcji. D. Waloszek jest zgodna ze zdaniem J. Huizingi i za najbardziej istotne cechy zabawy uznaje swobodę, dobrowolność i brak dążenia do celu. Jako cechy charakteryzujące zabawę wyszczególnia: jasność (zabawa unaocznia potrzebę bycia aktywnym); wzniosłość (wyjście poza pospolitość, utarte schematy, potoczność, przeciętność); piękność (wdzięk i piękno, dobro i przyjemność), dobitność (pośpiech nadający zabawie żywotność, ruch, bystrość, sugestywność, akcentowanie), prawdziwość, autentyczność (to co dziecko czyni i mówi nie jest zmyślone), potęga (ma szczególną siłę oddziaływania na rozwój człowieka); powaga – niepowaga (możliwość przeprowadzania bawiącej się osoby od stanu powagi do żartu)²¹.

Swoboda zabawy związana jest z brakiem przymusu czy presji, dlatego w takim rozumieniu działanie można podjąć lub nie, można z niego zrezygnować, przerwać, modyfikować. Swoistość czasu i przestrzeni oznacza jego relatywność, umowność, zabawa rozgrywana tu i teraz, dla dziecka może oznaczać tam lub wtedy. Reguły i magiczność związane są z tym, że dzieci są właścicielami zabawy, one wyznaczają jej przebieg oraz zasady. Dorosły ma prawo doradzania czy ingerowania jedynie wtedy, gdy zostanie o to poproszony. W przeciwnym razie jest osobą przeszkadzającą, zakłócającą naturalny tok zabawy i wówczas zabawa musi być budowana od początku. Podobnie dzieje się wówczas, gdy dorosły zakłóca przebieg zabawy dzieci już nią pochłoniętych i, z dużym prawdopodobieństwem, doświadczających wrażenia przepływu²².

Opierając się na teorii M. Csikszentmihalyi'ego, współczesna angielska badaczka zabawy T. Bruce²³ definiuje zabawę jako czynność swobodnie płynącą (*free flow play*) i uznaje, że można w niej odnaleźć takie cechy, jak: wykorzystywanie posiadanych doświadczeń, ustanawianie i przestrzeganie reguł, korzystanie z rekwizytów, nieprzymuszone wybieranie zabawy, przygotowywanie się do nadchodzących zdarzeń, udawanie, bawienie się samotne, bawienie się w grupie, posiadanie osobistego programu, bycie głęboko zaangażowanym, wypróbowywanie zdobytej wiedzy, łączenie pomysłów, uczuć i relacji w zabawie. Z wyszczególnionych właściwości, ważną z punktu widzenia zasady zachowania swobo-

²¹ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, dz. cyt., s. 258–260.

²² M. Csikszentmihalyi, *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*, Wrocław 2005, s. 103.

²³ T. Bruce, *The Hold Child*, dz. cyt., s. 71.

dy, jest nieprzymuszone wybieranie przez dziecko rodzaju i formy zabawy, z zachowaniem wewnętrznego poczucia, że chcę, mogę się pobawić, ale jak się na przykład źle czuję, to nie muszę, mam prawo być w danym momencie niedysponowany, prawo odmówić, poczekać, odpocząć, przyjrzeć się.

Teoretycy zabawy zgodnie podkreślają, że jest ona atrybutem dzieciństwa, a zarazem najbogatszym źródłem uczenia się dziecka. Jest pierwszą szkołą „bycia człowieka w świecie, toruje drogę od uczenia się do zorganizowanego działania i odwrotnie”²⁴. Jak podkreśla M. Przetacznik-Gierowska „można bez przesady rzec, że wszystkie inne czynności dziecka są w jakiś sposób zabawie podporządkowane. Dopiero wraz z wiekiem wyodrębnia się w świadomości dziecka płaszczyzna zadaniowa: uczenie się i praca, jako czynności niezależne od zabawy, a nawet jej przeciwstawne”²⁵.

Współczesne kontrowersje wokół edukacyjnego znaczenia zabawy

W różnych epokach podejmowano próby klasyfikowania zabaw, definiując jej rodzaje i cechy, uwzględniając źródła, motywy, przebieg i efekty. Mimo to, ostatnio wiele dyskusji i obaw budzi wzrastająca pedagogizacja zabawy, przejawiająca się w czynieniu z niej instrumentu uczenia. Jak podaje M. Andrews, program edukacji przedszkolnej w Wielkiej Brytanii nadal oferuje nauczycielom propozycje zaplanowanych i celowych zabaw, wzmacnianych i kierowanych przez dorosłego²⁶. Podejście to jest także powszechne w naszym kraju i przyczynia się do powstawania różnic w rozumieniu sensu zabawy, języka jej opisu i w rezultacie rozumienia roli nauczyciela. Badacze uzasadniając przyczyny tego zjawiska, mówią, że po pierwsze odgórna perspektywa programowa narzucona przez władze, powoduje przejście przez praktyków narzuconej im koncepcji. Mamy tu do czynienia z transmisyjnym modelem, w którym władza mieści się w rękach dorosłego, który ma sprawić, że dziecko opanuje wyszczególniony programowo zakres umiejętności, przez co zostanie dobrze przygotowane do szkoły. Po drugie możemy mieć do czynienia z przeciwną perspektywą oddolną, w której podstawą oceny jest pytanie: jak dziecko czuje się w środowisku przedszkolnym. Ten model wspiera dziecięce zabawy i eksploracje. Pozwala zastanowić się nad tym, co dzieci rzeczywiście robią w przestrzeni przedszkola, jakie korzyści rozwojowe wyłaniają się z podejmowanej przez nie aktywności zabawowej. Podejście to jest bardzo cenione, widzimy w nim holistyczne ujęcie rozwoju dziecka oraz integrację wielu aspektów

²⁴ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, dz. cyt., s. 254.

²⁵ M. Przetacznik-Gierowska, *Świat dziecka. Aktywność – poznanie – środowisko*, Kraków 1993, s. 20.

²⁶ M. Andrews, *Exploring Play for Early Childhood Studies*, dz. cyt., s. 155.

rozwoju. I tu pojawia się jednak krytyka, że wartość zabawy w procesie uczenia się nie została do końca udowodniona i takie uczenie się jest dużo gorzej monitorowane. Trzecia perspektywa określana jest jako „współkonstruowanie znaczeń”. Opiera się ona na obawach niektórych praktyków i teoretyków, że istnieje niebezpieczeństwo, że zabawa bez z góry założonych celów niekoniecznie pozwoli osiągnąć pożądane społeczne i kulturalnie zamierzenia edukacyjne. Przypomina, że dzieci mogą potrzebować kierowania i wspierania w drodze do ich społecznego sukcesu. Model ten podkreśla, że dziecko i dorosły mogą pracować w racjonalny sposób, wpływając na siebie nawzajem. Z takich relacji płynie jakość, którą S. Rogers opisuje jako „negocjowanie znaczeń w kontekście zabawy”²⁷.

Badacze wciąż podejmują dyskusje, na temat tego w jakim stopniu zabawa łączy się z uczeniem się i nauczaniem. Głosy czasami są zdecydowane. Z jednej strony w literaturze pedagogicznej i metodycznej oraz rzeczywistości przedszkolnej spotykamy się z terminem zabawa dydaktyczna, z drugiej z negacją tego terminu. W zabawie dydaktycznej główną rolę pełni dorosły, a ona sama jako sposób pracy ma do spełnienia określone cele, np. doskonalenie zdolności rozróżniania cech jakościowych, czy ilościowych, utrwalenie wiadomości czy korygowanie wymowy²⁸. Zabawa tego rodzaju nie spełnia wymogów czystej, swobodnej zabawy. Trudno w niej szukać doświadczenia wrażenia optymalnego, zwanego przepływem. Tak realizowana nie jest aktywnością swobodnie wybieraną, przekształcaną, budującą, w której dziecko operuje granicami rozumienia rzeczywistości²⁹.

Potrzebę odróżniania zabaw od zadań zdecydowanie podkreśla D. Waloszek, która stoi na stanowisku, że nie ma uzasadnienia dla podziałów zabawy na takie i inne (np. tematyczne, nietematyczne, ruchowe). „Podziały te stworzono na okoliczność zarządzania dzieckiem, rozporządzania jego naturą, na użytek edukacji adaptacyjnej, oparte na filozofii *tabula rasa*. Proponowane dzieciom przykłady zabaw i gier są zatem przykładem zadań, nie zabaw, a połączenie wyrażenia zabawa i dydaktyka (zabawy dydaktyczne) jest według powyższych analiz pozbawione sensu”³⁰.

W literaturze angielskiej spotykamy także podobne dyskusje i różne pojęcia, np. *play tutoring* i *skill tutoring*. Pierwsze można tłumaczyć jako tutoring zabawowy, nauczanie-uczenie się przez zabawę, rozumiane jako

²⁷ S. Rogers, *Play and Pedagogy. A Conflict of Interests?* [w:] *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education*, (red.) S. Rogers, London 2011, s. 6.

²⁸ Z. Bogdanowicz, *Zabawy dydaktyczne dla przedszkoli*, Warszawa 1990.

²⁹ M. Andrews, *Exploring Play for Early Childhood Studies*, dz. cyt., s. 155.

³⁰ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, dz. cyt., s. 261.

„technika polegająca na tym, iż dorosły uczestniczy w zabawie dzieci dostarczając werbalnego kierownictwa i sugestii, a czasem występując w roli modela roli wyobrażeniowej”³¹. Drugie pojęcie *skill tutoring*, można rozumieć jako tutoring mający na celu doskonalenie zdolności. Jego istotą jest to, że „dorośli wchodzi w interakcję z dziećmi w trakcie wykonywania ustrukturyzowanych czynności, takich jak układanie puzzli i sortowanie według kształtów”³².

Badając relacje między pojęciami zabawa – nauka bardzo przydatny okazuje się podział zaproponowany przez J. Moyles³³. Zaproponowała ona ogląd zabawy z trzech perspektyw: jako zabawę w czystej postaci (*pure play*), uczenie się przez zabawę (*playful learning*) i nauczanie w formie zabawy (*playful teaching*).

Zabawa w swej czystej postaci pozostaje pod kontrolą dzieci, jest przez nie inicjowana i prowadzona, jest działaniem długotrwałym i rozwijanym przez dzieci, zgodnie z celami bawiących się. Ta forma zabawy jest otwarta i cechuje ją duża kreatywność. W środowisku zarządzanym przez dorosłych nie jest łatwo ją osiągnąć, gdyż wymaga odpowiedniego czasu i warunków. Rolą dorosłego w zabawie czystej postaci jest głównie zapewnienie odpowiedniego środowiska wraz z niezbędnymi rekwizytami, obserwowanie zmian progresywnych i włączenie się do niej, ale tylko wówczas, gdy dorosły zostanie do niej zaproszony.

Uczenie się przez zabawę odnosi się do nabywania przez dziecko doświadczeń, co może być inicjowane przez dorosłego lub inne dziecko i angażuje podmioty w zabawowy sposób. W tym kontekście jest to uczenie się społeczne, jednej osoby od drugiej. Tego rodzaju doświadczenia są bliskie zabawie podejmowanej spontanicznie, ale mają jasny cel edukacyjny i mogą nie być przez dziecko postrzegane jako prawdziwa zabawa. Dziecko jest zaangażowane dzięki zabawowym metodom uczenia. Rola dorosłego jest tu zróżnicowana i obejmuje wrażliwość na dziecięce potrzeby, dobre planowanie, modelowanie, znajomość zabawowych metod uczenia, wchodzenie w interakcje, prowadzenie obserwacji, rozwijanie kompetencji językowych dzieci i monitorowanie ich osiągnięć rozwojowych w kontekście planu edukacyjnego, widzenie realizacji treści programowych w perspektywie zabawy.

Nauczanie o charakterze zabawowym koncentruje się na roli dorosłego, z podejściem uwzględniającym wewnętrzne dyspozycje dziecka do zabawy i kreowaniem stymulujących aktywności. Rolą dorosłego jest stawianie atrakcyjnych zadań i upewnienie się, czy zadania prezentowane

³¹ A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, dz. cyt., s. 69.

³² Tamże.

³³ J. Moyles, *The Excellence of Play*, Maidenhead 2010, s. 22.

dzieciom są otwarte na tyle, na ile jest to możliwe, zaplanowane i prezentowane w sposób zrozumiały i przyjemny. Tego rodzaju nauczanie wymaga przygotowania materiałów, środków dydaktycznych, postrzeganych przez dzieci jako atrakcyjne zabawowo, ale nauczyciel nie powinien oczekiwać, że dziecko rozważy proponowaną aktywność jako zabawę. Celem takiego nauczania jest to, że musi być ono związane z dziecięcymi potrzebami, w kontekście tego, czego nauczyciel chce nauczyć dzieci. Praca nauczyciela polega na realizowaniu zadań przedstawianych dzieciom w atrakcyjny, zabawowy sposób, mając na uwadze powierzony program i wykaz przewidywanych osiągnięć.

Podsumowując, większość badaczy jest zgodna co do tego, iż czysta zabawa jest pozbawiona przymusu, dziecko podejmuje ją dobrowolnie, nie pod wpływem sytuacji, do której zostało przymuszone, np. poleceniem czy nakazem. Uprawia się ją w wolnym czasie, można ją w każdej chwili przerwać lub zaniechać, nie jest obowiązkiem fizycznym ani moralnym. Zabawy nie można też w sposób sztuczny wywołać. Wykreowana na siłę, bez wewnętrznej motywacji, nie do końca jest prawdziwa. Zabawa jest przyjemnością samą w sobie, ale należy pamiętać, że czasem towarzyszą jej również przykre emocje, które też są dziecku potrzebne. Zabawa jest w stanie całkowicie zaabsorbować podmiot bawiący się, choć należy pamiętać, że stan wewnętrzny jednostki i czynniki zewnętrzne mają na nią znaczący wpływ. Poczucie bezpieczeństwa jest pierwszym warunkiem dobrej zabawy. Zabawa jest podatna na bodźce zewnętrzne, nagle czynniki, np. hałas, ingerencja, mogą przerwać zarówno zabawę, jak i odczuwanie dobroczynnego wrażenia przepływu. Zabawa ma wreszcie różny społeczny charakter, często jest działaniem realizowanym w grupie, ale bywa też podejmowana indywidualnie, w samotności i nie należy sądzić, że jest wówczas dla dziecka przykra. Natomiast, gdy dziecko nie jest inicjatorem i kreatorem zabawy, uczestniczy w uczeniu się i nauczaniu o zabawowym charakterze³⁴, rozwiązuje mniej lub bardziej atrakcyjne zadania lub wchodzi w nauczające interakcje.

Miejsce i znaczenia zabawy oraz nauczania przez zabawę w programach wychowania przedszkolnego

Programy wychowania przedszkolnego różnią się w zakresie podejścia pedagogicznego, wykazu treści i proponowanych form diagnozy rozwoju dziecka. Ich twórcy mają prawo kreować autorską wizję edukacji, przestrzegając jednak zapisów podstawy programowej. Przedmiotem analizy są trzy programy wychowania przedszkolnego, które były przez

kilka lat realizowane w jednym z lubelskich przedszkoli i zostały ponownie wybrane do realizacji przez nauczycieli wychowania przedszkolnego w roku szkolnym 2015/2016:

- „Dziecko w swoim żywiole. Program wychowania przedszkolnego – dobre praktyki” A. Pawłowskiej-Niedbały, D. Kucharskiej;
- „Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój dzieci” M. Kwaśniewskiej, W. Żaby-Żabińskiej;
- „Kalendarz przedszkolaka. Program wychowania przedszkolnego” E. Tokarskiej, J. Kopały.

Szczególnie interesujący jest sposób, w jaki autorzy poszczególnych programów definiują w nich zabawę, czy jest ona w ich przekonaniu drogą naturalnego rozwoju dziecka, czy instrumentem uczenia, a może powyższe programy zawierają inne znaczenia zabawy.

Zabawa w założeniach teoretycznych programów

W programie wychowania przedszkolnego „Dziecko w swoim żywiole” autorki w uzasadnieniu teoretycznym uznają zabawę za najważniejszą metodę pracy i twierdzą, że dziecko najszybciej rozwija się w zabawach z rówieśnikami i specjalnie zaaranżowanych zabawach dydaktycznych. Powołują się na teorię L.S. Wygotskiego pisząc, że zabawa jest dominującą formą aktywności. Akcentują też, że należy zwrócić szczególną uwagę na zajęcia i zabawy dowolne, wyzwalające inicjatywę dziecka, wzmacniające ciekawość poznawczą i inspirujące do dalszych poszukiwań³⁵. Autorki wyszczególniają dominujące w określonym wieku rodzaje zabaw, czyli manipulacyjne, konstrukcyjne, symboliczne, tematyczne, społeczne. Z drugiej strony wyraźnie uznają zabawę za środek osiągania celów edukacyjnych i główną metodę pracy. Według nich „przedszkole skupia się (...) na zabawie, czyli najważniejszej metodzie pracy z małym dzieckiem, która powinna zawierać w sobie treści wychowawcze, edukacyjne i wspierające; zabawie, która uczy kompetencji społecznych, pomaga w adaptacji i integracji grupy, przygotowuje do życia w społeczeństwie i kształtuje odporność emocjonalną”³⁶. Zabawa w przekonaniu autorek powinna być nasycona treścią kształcącą, korzystną dla rozwoju dziecka, powinna czemuś służyć, uczyć, pomagać. W takim ujęciu programowym dziecko zdaje się nie być właścicielem zabawy, swoją zabawą nie rozporządza, zabawa jawi się jako zjawisko z założenia sprzyjające rozwojowi, ale w określony przez dorosłego sposób. Nie wiemy też do końca przez

³⁵ A. Pawłowska-Niedbała, D. Kucharska, *Dziecko w swoim żywiole. Program wychowania przedszkolnego – dobre praktyki*, Warszawa 2014, s. 16.

³⁶ Tamże, s. 13.

kogo i kiedy jest inicjowana i prowadzona, choć mamy informację, że jest zabawą z rówieśnikami i tą dydaktyczną, organizowaną przez nauczyciela. Wiemy na pewno, że autorki programu zapewniły nauczycielom pomoc pod postacią scenariuszy zabaw dydaktycznych, które są dołączone do programu jako oddzielna publikacja³⁷. Oprawa metodyczna ma służyć nadrzędnemu celowi autorek, jakim jest przygotowanie do szkoły, które „zaczyna się od momentu przestąpienia progu przedszkola (...), a wszystko to dzięki umiejętnemu splataniu zabawy z nauką”³⁸.

W programie „Nasze przedszkole” autorki już we wstępie zaznaczają, że „wiek przedszkolny jest wyjątkowym okresem, kiedy po raz pierwszy w sposób zorganizowany, zamierzony, celowy, planowy i systematyczny dziecko jest poddawane wielorakim oddziaływaniom”³⁹. Zapis ten ma charakter behawiorystyczny. Na szczęście w wyszczególnionych celach dostrzegamy wizję dziecka jako właściciela i autora zabaw. Świadczą o tym takie zapisy, jak: inicjowanie działalności zabawowej według własnych pomysłów, dostrzeganie pomysłów dzieci uzdolnionych i korzystanie z nich w zabawach, aktywne uczestniczenie w zabawach, grach i zajęciach ruchowych, twórcze wykorzystywanie w zabawach niekonwencjonalnych przyborów. Zauważamy również, że sprawcą tych działań nie jest nauczyciel tylko dziecko. Zabawa swobodna jest przez autorki waloryzowana, o czym świadczy wskazanie metodyczne z programu: „dlatego też to właśnie samorzutnym, spontanicznym zabawom dziecięcym należy przypisać w toku realizacji założeń programowych priorytetowe znaczenie”⁴⁰.

W programie „Kalendarz przedszkolaka” autorki zaznaczają, iż nauczyciel planujący swoje działania powinien zawsze pamiętać o tym, iż podstawową formą aktywności dziecka w wieku przedszkolnym jest zabawa, pozwalająca mu na odtworzenie i przetworzenie zdobytych doświadczeń, utrwalenie nabywanych umiejętności, naukę planowania działań czy zgodnego współdziałania w grupie. Założenie to będzie ważnym priorytetem programu.

Znaczenie zabawy w świetle treści programowych

W programie „Dziecko w swoim żywiole” zauważa się, że zabawa jest ujmowana w kategoriach dydaktycznych i służy do realizacji celów kształcących i wychowawczych. Jest środkiem rozwijania mowy, myślenia, czy kompetencji społecznych. Autorki wyznaczają nauczycielom i dzieciom główne cele, wynikające z podstawy programowej („doskona-

³⁷ E. Wilczyńska (red.), *Kolekcja przedszkolaka, Wybór zabaw*, Warszawa 2014.

³⁸ A. Pawłowska-Niedbala, D. Kucharska, *Dziecko w swoim żywiole*, dz. cyt., s. 15.

³⁹ M. Kwaśniewska, W. Żaba-Żabińska, *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój dzieci*, Kielce 2014, s. 5.

⁴⁰ Tamże, s. 10–11.

lenie umiejętności wspólnej zabawy i zgodnego korzystania z zabawek”, „dążenie do osiągnięcia wspólnego celu przez planowanie i realizowanie zabaw”⁴¹ i poznawanie i przestrzeganie zasad bezpiecznej zabawy włącznie z poznawaniem konsekwencji). W wykazie proponowanych treści programowych została zastosowana następująca konstrukcja zapisu: cel, występujący pod postacią czynności, którą należy zaplanować, zrealizować i ocenić (np. kształtowanie, poznawanie, przestrzeganie, uczestniczenie, wdrażanie, zachęcanie) i środek temu służący, przy pomocy którego cel będzie możliwy do osiągnięcia. W tym przypadku, tym środkiem jest różnego typu zabawa (np. teatralna, ruchowa, zorganizowana). Przykład takiego zapisu to: „kształtowanie umiejętności współdziałania podczas zabaw ruchowych (ustawianie się w rzędzie, w kole, parami, wykonywanie ćwiczeń”⁴²; „wdrażanie do uważnego słuchania nauczyciela i wypowiedzi dzieci”; „skłanianie do zapamiętania, o czym mówiła inna osoba (np. zabawy słowne polegające na wymienianiu nazw owoców zgodnie z zasadą, że każda następna osoba wymienia nazwę innego owocu)”⁴³; zabawy z wykorzystaniem kart obrazkowych, kształtujące umiejętność tworzenia kolekcji”⁴⁴. Zabawa w tym świetle jest ujmowana w dyskursie funkcjonalistyczno-behawiorystycznym⁴⁵. Analizując dalej charakteryzowany program, odnajdujemy korzystne elementy społecznego uczenia w zabawie. Jest to widoczne w nastawieniu na negocjowanie znaczeń i przejawia się jako np. „dążenie do osiągnięcia wspólnego celu przez planowanie, realizowanie zabaw”⁴⁶. Analiza wykazuje, że zabawa w czystej perspektywie istnieje, ale pojawia się rzadko i jest niejako na drugim planie. Jest natomiast odróżniona określeniami: zabawa swobodna, dowolna, spontaniczna. Autorki akcentują korzystanie przez dzieci z kąciaków zainteresowań i zabawek, poznawanie własnych możliwości ruchowych oraz prowadzenie rozmów z dziećmi na temat zabaw i zabawek.

W programie „Nasze przedszkole” zastosowano ujęcie treści podstawy programowej związane z zabawą także pod postacią odczasownikowej formy rzeczownika (np. współdecydowanie, kreślenie, uczestniczenie, porządkowanie). Ich sprawcą nie jest jednak dorosły, jak w programie „Dziecko w swoim żywiole”, ale dziecko, które jest aktywnym podmiotem i wykonawcą (np. uczestniczenie we wspólnych zabawach, współ-

⁴¹ M. Kwaśniewska, W. Żaba-Żabińska, *Nasze przedszkole*, dz. cyt., s. 25.

⁴² Tamże, s. 41.

⁴³ A. Pawłowska-Niedbała, D. Kucharska, *Dziecko w swoim żywiole*, dz. cyt., s. 33.

⁴⁴ Tamże, s. 36.

⁴⁵ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, (red.) D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 24.

⁴⁶ Tamże, s. 25.

działanie podczas zabaw, gier, tańców⁴⁷). Przykładem uczenia w zabawie jest zapis: „Współdecydowanie w wyborze zabawek, zabaw”⁴⁸. Język programu „Nasze przedszkole” jest odmienny od programu „Dziecko w swoim żywiole”. W pierwszym programie zauważamy większą moc sprawczą dziecka i zaufanie do jego kompetencji, wierę, że samo jest ono zdolne do swego rozwoju. Kreatywność zabawy w czystej formie została przez autorki zaakcentowana poprzez dodanie do określeń konstrukcyjna, tematyczna, ruchowa przymiotnika twórcza⁴⁹. W programie pojawia się także typ nauczanie przez zabawę, które autorki przedstawiają w treściach jako działanie wyzwalające pozytywną aktywność: „nauczyciel organizuje zabawy dające dziecku satysfakcję i radość”⁵⁰.

Analiza treści programowych programu „Kalendarz przedszkolaka” wykazuje, iż autorki kierują się założeniem o prymacie czystej zabawy nad innymi formami aktywności, szanując dziecięce prawa. W programie nie ma retoryki kształtującej (wdrażanie, kształtowanie), ale w odniesieniu do zabawy mówi się o aktywności i czynnościach dziecka: bawi się zgodnie, podejmuje zabawy tematyczne, buduje, planuje, słucha pomysłów kolegów. Choć autorki wyszczególniają wiele zalet poszczególnych rodzajów zabaw według znanych klasyfikacji, zabawa nie jawi się jako instrument nauczania, środek dla nauczyciela. To działalność, w której główną rolę grają dzieci, a nie nauczyciel. Widoczny jest szacunek dla dziecka jako osoby decydującej o tym, czy zabawę podjąć, czy jej odmówić (np. „wie, że ma prawo odmówić osobie dorosłej lub innemu dziecku, jeśli np. nie ma ochoty na wspólną zabawę”⁵¹). Autorki patrzą na dziecko jako na podmiot uczący się, dla którego naturalne jest doświadczanie pewnych trudności, ale które podejmuje starania: „próbuję organizować zabawy z kolegami według swojego pomysłu”⁵², „pomaga we wspólnym porządkowaniu zabawek w sali”⁵³. Autorki dostrzegają także znaczenie zabawy w procesie uczenia się i nauczania. W programie mowa jest, choć bez zbędnych naciągów, o uczeniu się współpracy („podejmuje zabawy tematyczne z podziałem na role, dzieli się zabawkami”⁵⁴, „słucha pomysłów kolegów”⁵⁵), czy edukacji przez zabawę: „bierze udział w zabawach ortofonicznych, doskonalących aparat mowy”⁵⁶, wykorzystuje w zabawach wyliczanki ludowe”⁵⁷.

⁴⁷ M. Kwaśniewska, W. Żaba-Żabińska, *Nasze przedszkole*, dz. cyt., s. 18.

⁴⁸ Tamże, s. 15.

⁴⁹ Tamże, s. 36.

⁵⁰ Tamże, s. 34.

⁵¹ E. Tokarska, J. Kopała, *Kalendarz przedszkolaka*, Warszawa 2012, s. 37.

⁵² Tamże, s. 19.

⁵³ Tamże, s. 20.

⁵⁴ Tamże, s. 19.

⁵⁵ Tamże, s. 46.

⁵⁶ Tamże, s. 21.

⁵⁷ Tamże, s. 57.

Zakończenie

Zabawa jest wartością dzieciństwa, źródłem przeżyć, przestrzenią uczenia się i nauczania. Analiza znaczeń zawartych w treściach wybranych programów wychowania przedszkolnego wskazuje, że zabawa jest interpretowana w różny sposób. W programach mamy wiele dobrych wzorców, ukazujących prymat zabawy swobodnej nad nauczaniem i przykłady adekwatnego traktowania jej jako środka służącego do osiągnięcia celów edukacyjnych. Spotykamy też przykłady (nad)używania zabawy do celów kształcących, dydaktycznych. Refleksja końcowa opracowania skłania do wytyczania sensownych granic i zachowania proporcji między dziecięcą zabawą w czystej postaci a uczeniem się i nauczaniem w formie zabawy, zarówno w dokumentach wyznaczających pracę przedszkola, jak i może przede wszystkim, w rzeczywistości przedszkolnej.

Bibliografia

Andrews M., *Exploring Play for Early Childhood Studies*, SAGE, London 2012.

Birch A., *Psychologia rozwojowa w zarysie*, PWN, Warszawa 2005.

Bogdanowicz Z., *Zabawy dydaktyczne dla przedszkoli*, WSiP, Warszawa 1990.

Broadhead P., Burt A., *Understanding Young Children's Learning Through Play*, Routledge, London 2012.

Bruce T., *The Hold Child*, [w:] *Early Childhood Practice*. Froebel Today, (red.) T. Bruce, SAGE, London 2012.

Csikszentmihalyi M., *Przeptyw. Psychologia optymalnego doświadczenia*, Moderator, Wrocław 2005.

Gura P. (red.), *Exploring Learning. Young Children and Blockplay*, PCP, London 1992.

Huizinga J., *Homo ludens, Zabawa jako źródło kultury*, Wyd. Aletheia, Warszawa 2007.

Kielar-Turska M., *Wczesne dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, (red.) B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. 2., PWN, Warszawa, 2005.

Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, (red.) D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Kwaśniewska M., Żaba-Żabińska W., *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci*, Mac Edukacja, Kielce 2014.

Moyles J., *A to Z of Play in Early Childhood*, McGraw Hill, Open University Press, Maidenhead 2012.

Moyles J., *The Excellence of Play*, Open University Press, Maidenhead 2010.

Pawłowska-Niedbała A., Kucharska D., *Dziecko w swoim żywiole. Program wychowania przedszkolnego – dobre praktyki*, Nowa Era, Warszawa 2014.

Przetacznik-Gierowska M., *Świat dziecka. Aktywność – poznanie – środowisko*, UJ, Kraków 1993.

Rogers S., *Play and Pedagogy. A Conflict of Interests?* [w:] *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education*, (red.) S. Rogers, Routledge, London 2011.

Tokarska E., Kopala J., *Kalendarz przedszkolaka. Program wychowania przedszkolnego*, PWN, Warszawa 2012.

Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wyd. Nauk. AP, Kraków 2006.

Wilczyńska E. (red.), *Kolekcja przedszkolaka. Wybór zabaw*, Nowa Era, Warszawa 2014.

Akty prawne

Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. z dnia 23 grudnia 1991 r.).

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z dnia 18 czerwca 2014 r.).

Źródła internetowe

<http://wiadomosci.onet.pl/tablica/szesciolatki-do-szkoly,1617,942365,127718750,watek.html> (dostęp: 02.09.2015).

Abstrakt

Definiowanie zabawy jest wyznaczone źródłami myślenia o niej. Teoretycy zabawy podkreślają, że jest ona działaniem swobodnym, atrybutem dzieciństwa, a zarazem najbogatszym źródłem uczenia się dziecka. Zabawę można rozpatrywać z trzech perspektyw: w czystej postaci, jako uczenie się przez zabawę i nauczanie przez zabawę. Organizację pracy z małym dzieckiem i wykaz planowanych do osiągnięcia efektów wy-

znacza w Polsce „Podstawa programowa wychowania przedszkolnego” oraz projektowane w oparciu o nią programy wychowania przedszkolnego. Zagadnienia związane z zabawą zostały ujęte w „Podstawie programowej” w odniesieniu do czynności i motywacji dziecka, miejsc i przestrzeni zabaw, rodzajów zabaw oraz świadomości bezpieczeństwa. Przedmiotem analizy w artykule są trzy wybrane programy wychowania przedszkolnego: „Dziecko w swoim żywiole. Program wychowania przedszkolnego – dobre praktyki”, „Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój dzieci” i „Kalendarz przedszkolaka. Program wychowania przedszkolnego”. Analiza znaczeń zawartych w treściach powyższych programów wychowania przedszkolnego wskazuje, że zabawa jest przedstawiana w różny sposób. W programach mamy wiele dobrych wzorców ukazujących prymat zabawy swobodnej nad nauczaniem i przykłady adekwatnego traktowania jej jako środka służącego do osiągnięcia celów edukacyjnych, szczególnie w dwóch ostatnich programach. Spotykamy też przykłady (nad)używania zabawy w celach kształcących, dydaktycznych, jak ma to miejsce w programie „Dziecko w swoim żywiole. Program wychowania przedszkolnego – dobre praktyki”. Warto zastanowić się nad wytyczaniem sensownych granic i zachowaniem proporcji między dziecięcą zabawą w czystej postaci a uczeniem się i nauczaniem w formie zabawy, zarówno w dokumentach wyznaczających pracę przedszkola, jak i rzeczywistości przedszkolnej.

Słowa kluczowe: zabawa, nauczanie przez zabawę, uczenie w formie zabawy, podstawa programowa, programy wychowania przedszkolnego.

Play and Playful Teaching in the Curriculum Framework and in Selected Preschool Curricula

Abstract

How we define play inevitably depends on the sources of our thinking about it. Play theorists agree that it is free action, an essential attribute of childhood, and also the richest source of a child's learning. It can be viewed from three points of view: as a pure form, as playful learning, and as playful teaching. The structure of one's work with a small child, including the list of goals one seeks to achieve, is directed by the core curriculum of preschool education, and by those more specific pre-school educational curricula designed on the basis of it. The play-related issues that figure in the core curriculum concern the child's actions and motivations, places and play spaces, and playground and security awareness.

In this article, three selected pre-school education curricula are assessed: “The child in his/her element”, “Our nursery school” and “Nursery-school calendar”. Analysis of the meanings of the term “play” as these appear in the contents of selected programs indicates that play is presented in different ways. We can find many good examples showing the primacy of free play in teaching, as well as examples where it is appropriately construed as a way of achieving the goals of education – especially in the “Nursery-school calendar” and “Our nursery school” programs. There are also some examples of (over)use of play for purposes relating to education and teaching: e.g., in the curriculum entitled “The child in his/her element”. It is worth reflecting on the demarcation of borders, and how one should maintain a reasonable balance between children’s play in its pure form and learning and teaching through play – both in the documents that defining nursery-school work and in the preschool reality itself.

Keywords: play, playful teaching, playful learning, core curriculum, preschool curricula.

Adres do korespondencji/Address for correspondence:

Dr Barbara Bilewicz-Kuźnia

Zakład Pedagogiki Przedszkolnej

Instytut Pedagogiki UMCS w Lublinie

e-mail: barbara.bilewicz@poczta.umcs.lublin.pl

Elżbieta Marek

Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej

Koncepcje oceniania osiągnięć uczniów w świetle analizy wybranych programów edukacji wczesnoszkolnej

Conceptions of the Evaluation of Pupils' Achievements,
Considered in the Light of the Analysis
of Selected Programmes for Early-School Education

Wprowadzenie

Ocenianie uczniów w klasach początkowych od lat jest przedmiotem kontrowersji i dyskusji. „Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych”¹ zobowiązało nauczycieli klas I–III do przygotowywania oceny klasyfikacyjnej końcoworocznej podsumowującej osiągnięcia edukacyjne ucznia i oceny zachowania w formie opisowej. W związku z tym pojawiło się wiele koncepcji i modeli oceniania, każda bowiem szkoła musi posiadać swój własny wewnątrzszkolny system oceniania.

Jak pisze A. Kopik „ocenianie wymaga podejmowania określonych decyzji. Jest też integralnym elementem procesu nauczania i uczenia się. Ocenianie ma służyć informowaniu o jakości osiągnięć edukacyjnych dziecka w porównaniu z celami kształcenia przewidzianymi dla danego etapu rozwoju. Powinno ono określać zakres wysiłku włożonego przez

¹ Dz.U. 1999 nr 41 poz. 413.

dziecko w proces edukacyjny i wskazywać na charakter czynionych postępów. Jednym z istotnych zadań oceniania jest dostarczenie informacji o tym, jakie umiejętności uczeń już opanował, z czym sobie doskonale radzi, a jakie umiejętności wymagają dalszego doskonalenia”².

Aby ocenianie spełniało swą funkcję, powinno:

- dostarczać wiedzy o predyspozycjach, aktywności i jakości pracy;
- diagnozować poziom umiejętności i wiadomości;
- informować o skuteczności stosowanych metod i form pracy;
- sprzyjać pozytywnemu myśleniu o własnych możliwościach oraz o samym procesie uczenia się;
- stanowić środek mobilizujący (wzmocnienie pozytywne);
- wywoływać refleksje (skłaniać do analizy i korekty własnych działań);
- wdrażać do systematyczności;
- dostarczać satysfakcji;
- kształcić umiejętności radzenia sobie z niepowodzeniami³.

Sztuka oceniania, zwłaszcza opisowego jest bardzo trudnym zadaniem. Wrażliwy nauczyciel zawsze będzie zadawał sobie pytanie: Czy jestem uważany przez moich uczniów za osobę sprawiedliwą? Czy komunikaty, jakie przekazuję dzieciom, ich rodzicom są dla nich jasne? Czy wypracowane kryteria oceniania są czytelne i przejrzyste? Jakie znaczenie ma ocena dla ucznia, czy jest informacją o stopniu opanowania materiału, czynnikiem dopingującym i motywującym do dalszej pracy? Czy formułowane przeze mnie oceny są obiektywne i miarodajne, i czy odzwierciedlają faktyczny stan wiedzy ucznia?

Pytania te są niezmiernie ważne, gdyż ocenianie powinno służyć dziecku i nauczycielowi, aby mogli właściwie korygować swoje dotychczasowe postępowanie.

A. Brzezińska i E. Misiorna są zdania, że dobre ocenianie:

- uruchamia refleksję ucznia o samym sobie, o tym, jak działa, w jaki sposób angażuje się w to, co robi, jakie efekty osiąga, sygnalizuje co należy zmienić w sposobie działania;
- dostarcza uczniowi informacji zwrotnych odnoszących się do tego, jak działa i co osiąga;
- wymaga jasno sformułowanych kryteriów, ze względu na które analizowany jest proces działania dziecka i uzyskiwany przez niego efekt⁴.

² A. Kopik, *Oceniać dla dobra ucznia*, [w:] *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, (red.) E. Marek, J. Łuczak, Piotrków Trybunalski 2010, s. 283–284.

³ M. Kędra, M. Zatorska, *Razem z dzieckiem*, Warszawa 2014, s. 46–47, <http://www.ore.edu.pl/materiały-do-pobrania> (dostęp: 15.09.2015).

⁴ A. Brzezińska, E. Misiorna, *Istota i sens oceniania dziecka w młodszej wieku szkolnym*, [w:] *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań 1998, s. 14.

Każdy program nauczania, zgodnie z „Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 roku w sprawie dopuszczenia do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania...”⁵ zawiera propozycje kryteriów ocen i metod sprawdzania osiągnięć uczniów. Sposoby i narzędzia oceniania przedstawione w programach powinny być zgodne z ich ogólną koncepcją.

Celem prezentowanych badań było poznanie kryteriów oceniania i metod, jakie proponują autorzy programów kształcenia zintegrowanego. Analizie poddano trzynaście wybranych programów prezentowanych na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji, które powstały w ramach projektów konkursowych – konkurs 1/POKL/03.03.04/2013 na opracowanie i pilotażowe wdrożenie innowacyjnych programów nauczania wraz z obudową dydaktyczną⁶. W badaniach podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie są podstawy prawne oceniania opisowego?
- Jakie funkcje, rodzaje i formy oceniania występują w programach kształcenia zintegrowanego?
- W których programach proponuje się ocenianie kształtujące?
- Co jest przedmiotem oceny ucznia, jakie są jej kryteria?
- Jakie metody, techniki i narzędzia gromadzenia informacji o uczniach proponują autorzy programów nauczania?

Podstawy prawne oceniania opisowego

1 września 2015 roku weszło w życie „Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych”⁷. Rozporządzenie stanowi wykonanie upoważnienia zawartego w Artykule 44 b ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572, z późn. zm.), wprowadzonego „ustawą z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw”⁸.

Rozdział 3a „Ocenianie, klasyfikowanie i promowanie uczniów w szkołach publicznych” ustawy z dnia 20 lutego 2015 roku odnosi się do ogólnych zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów na wszystkich etapach edukacyjnych⁹. Określa między innymi:

⁵ Dz.U. 2012 poz. 752.

⁶ <http://www.ore.edu.pl/edukacja-najmlodszych/4291-programy-nauczania-edukacja-wczesnoszkolna> (dostęp: 15.09.2015).

⁷ Dz.U. 2015 poz. 843.

⁸ Dz.U. 2015 poz. 357.

⁹ Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, http://orka.sejm.gov.pl/proc7.nsf/ustawy/2957_u.htm (dostęp: 15.09.2015).

- przedmiot oceniania;
- sposób oceniania;
- cele i elementy oceniania wewnątrzszkolnego;
- powinności nauczyciela względem rodziców i uczniów wynikające z zasad oceniania;
- prawa uczniów i rodziców w zakresie jawności ocen i dokumentacji dotyczącej oceniania;
- zasady klasyfikacji śródrocznej i rocznej.

W punkcie 5 Artykułu 44b czytamy, że ocenianie osiągnięć edukacyjnych i zachowania ucznia odbywa się w ramach oceniania wewnątrzszkolnego, które ma na celu:

- informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz o postępach w tym zakresie;
- udzielanie uczniowi pomocy w nauce poprzez przekazanie informacji o tym, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć;
- udzielanie wskazówek do samodzielnego planowania własnego rozwoju;
- motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu;
- dostarczanie rodzicom i nauczycielom informacji o postępach i trudnościach w nauce i zachowaniu ucznia oraz o szczególnych uzdolnieniach ucznia;
- umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej¹⁰.

Z Artykułu 44i wynika, że w klasach I–III szkoły podstawowej:

- oceny bieżące z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych oraz zajęć, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie Art. 13 ust. 3, są ustalane w sposób określony w statucie szkoły;
- śródroczne i roczne oceny klasyfikacyjne z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych oraz zajęć, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie Art. 13 ust. 3, a także śródroczna i roczna ocena klasyfikacyjna zachowania są ocenami opisowymi.

W klasach I–III szkoły podstawowej oceny bieżące z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych oraz zajęć, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie Art. 13 ust. 3, mogą być ocenami opisowymi, jeżeli statut szkoły tak przewiduje¹¹.

Zgodnie z § 11 „Rozporządzeniem Ministra Edukacji z dnia 10 czerwca 2015 roku w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikacji i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych”¹² przy ustalaniu oceny z wychowania fizycznego, zajęć technicznych, pla-

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

¹² Dz.U. 2015 poz. 843.

styki, muzyki i zajęć artystycznych należy przede wszystkim brać pod uwagę wysiłek wkładany przez ucznia w wywiązywanie się z obowiązków wynikających ze specyfiki tych zajęć, a w przypadku wychowania fizycznego – także systematyczność udziału ucznia w zajęciach oraz jego aktywność w działaniach podejmowanych przez szkołę na rzecz kultury fizycznej¹³.

Funkcje, rodzaje i formy oceniania

Ocenianie to nie tylko przekazywanie informacji o postępach ucznia, ale również informacja zwrotna dla nauczyciela o efektach jego pracy, o konieczności – w razie niepowodzeń uczniów – modyfikacji jego działań w zakresie doboru treści, metod, form pracy, środków dydaktycznych i organizacji pracy z dziećmi.

Autorzy programów przypominają, że prawidłowo sformułowana ocena powinna spełniać określone funkcje:

- diagnostyczną (oceniać ucznia pod względem wymagań stawianych przez nauczyciela);
- informacyjną (co uczniowi udało się poznać, zrozumieć, opanować, nauczyć, jakie zdobył umiejętności, co już potrafi, jaki jest wkład jego pracy);
- korekcyjną (co uczeń ma już opanowane, co robi dobrze, nad czym musi jeszcze popracować, co poprawić, zmienić, udoskonalić, aby uzyskać lepsze efekty);
- rozwojową (czy dokonują się zmiany w samym dziecku, jakie jest tempo i dynamika zmian);
- motywacyjną (zachęcać do kontynuowania wysiłku, wskazywać na możliwość osiągnięcia sukcesu oraz dawać uczniowi wiarę we własne siły)¹⁴.

Autorka programu „Twórcze umysły” podkreśla, że ocena opisowa powinna:

- uwzględniać możliwości dziecka;
- brać pod uwagę wkład jego pracy, wysiłek i chęci;
- dawać informacje o tym, co dziecko już umie, nad czym powinno popracować i w jaki sposób;
- eliminować niezdrową rywalizację o ocenę cyfrową; nie powinna natomiast:
- etykietować dzieci;
- zawierać bezpośredniej krytyki dziecka;

¹³ Tamże.

¹⁴ N. Bigus-Franczuk, K. Sokal, *Nowoczesny świat, nowoczesna szkoła. Innowacyjny Program Nauczania dla klas I–III*, s. 85, http://www.nowoczesnaszkola.com.pl/themes/ipn/assets/innowacyjny_program_nauczania.pdf (dostęp 15.09.2015); B. Goliszek, B. Małecka-Perszeko, *My bliżej świata. Świat bliżej nas*, s. 58, <http://my-blizej-swiatea.com.pl/swiat-blizej-nas/files/Program-Innowacyjny-My-bli-ej--wiata---wiat-bli-ej-nas.pdf> (dostęp: 15.09.2015); *Innowacje gwarancją skutecznej edukacji*, http://igse.portaledu.pl/doc/Program_Nauczania_IGSE.pdf (dostęp: 15.09.2015).

- pełnić głównej funkcji jako nagrody lub kary (choć z funkcji gratyfikującej przy stosowaniu jakiegokolwiek formy oceniania trudno jest całkowicie zrezygnować)¹⁵.

B. Goliszek i B. Małecka-Perszko proponują takie rodzaje ocen jak:

- wstępna ocena rozwoju ucznia i jego możliwości – diagnoza indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień dziecka rozpoczynającego naukę w klasie pierwszej, która jest podstawą do zaplanowania działań dydaktyczno-wychowawczych i zapewnia każdemu uczniowi maksymalny rozwój;
- ocena bieżąca – informacja o postępach ucznia w nauce i zachowaniu, aktualnych osiągnięciach i funkcjach, które należy usprawnić;
- ocena śródroczna – redagowana po pierwszym półroczu nauki, charakteryzuje zachowanie ucznia, opisuje efekty jego uczenia się, zawiera zalecenia do pracy w drugim semestrze;
- ocena roczna – ma charakter opisowy, jest syntetyczną informacją o osiągnięciach ucznia kończącego edukację w danej klasie, uwzględnia poziom wiadomości i umiejętności określonych w „Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla I etapu edukacyjnego”, a także wskazuje potrzeby rozwojowe i edukacyjne ucznia związane z przezwyciężaniem trudności w nauce lub rozwijaniem uzdolnień;
- końcowa ocena rozwoju ucznia i jego możliwości – ma formę diagnozy końcowej przeprowadzonej po zakończeniu edukacji dziecka w poszczególnych klasach i pozwala zaplanować działania dydaktyczno-wychowawcze na kolejne lata nauki¹⁶.

Nauczyciele realizujący program „Ciekawi świata” mają możliwość oceniania postępów ucznia w nauce, wyrażając za pomocą skali punktowej lub procentowej poziom opanowania sprawdzanych wiadomości i umiejętności; używając komentarza ustnego wskazującego na mocne i słabe strony ocenianej pracy lub komentarza w postaci krótkiej recenzji pracy pisemnej z informacją zwrotną o tym, co uczeń zrobił dobrze, co musi poprawić i w jaki sposób; stosując inne sposoby oceny według pomysłu nauczyciela (np. naklejki, pieczątki, symbole graficzne, określenia słowne)¹⁷.

W programie tym podano także, za K. Rau i I. Chodoń, warunki dobrego oceniania, które:

- dają dziecku informację o tym, co już umie, nad czym musi popracować, jak daleko jest na drodze do osiągnięcia celu;

¹⁵ M. Knopik, *Twórcze umysły. Edukacja ku kreatywności*, s. 67, <http://sawg.pl/upload/upload/maly%20czlowiek%20materialy%20www/Program%20nauczania%20dla%20klasy%20I-III.pdf> (dostęp: 15.09.2015).

¹⁶ B. Goliszek i B. Małecka-Perszko, *My bliżej świata. Świat bliżej nas*, dz. cyt., s. 59.

¹⁷ J. Czerkas, A. Woś, *Ciekawi świata*, s. 59, http://innowacja.sfera.lublin.pl/materialy/program_nauczania.pdf (dostęp: 15.09.2015).

- uwzględniają możliwości dziecka; nie wszyscy przecież w tym czasie są w stanie opanować jakąś umiejętność, a niektórzy nigdy nie będą biegli w danym zakresie;
- biorą pod uwagę wkład pracy dziecka, jego wysiłek włożony w wykonanie jakiegoś zadania;
- nie etykietują dzieci;
- zachęcają do dalszej pracy, uświadamiają, że wysiłek się opłaca;
- nie pełnią funkcji kary czy nagrody;
- nie zawierają krytyki osoby;
- uwzględniają postęp, jaki dokonał się w dziecku¹⁸.

Ocena może przyjmować formę graficzną, werbalną i pisemną. W programie „My bliżej świata. Świat bliżej nas” oprócz oceny opisowej, zawierającej informacje o osiągnięciach i problemach ucznia, typu: „Uważnie przepisuj z tablicy, a unikniesz błędów! Bardzo podoba mi się Twój zeszyt! Jestem z Ciebie dumna!” proponuje się stosowanie form umownych w postaci stempelków, naklejek ze znaczkami, symboli czy pochwał słownych, a także ocenę koleżeńską i samoocenę¹⁹.

W programie „Szkoła przyszłości” zaproponowano opisywanie wiadomości i umiejętności ucznia według sześciostopniowej skali:

- 6 punktów – poziom bardzo wysoki; uczeń opanował umiejętności w stopniu znakomitym; jego wiedza i umiejętności wykraczają poza treści programowe;
- 5 punktów – poziom wysoki; uczeń opanował umiejętności w stopniu bardzo dobrym; biegle posługuje się zdobytymi wiadomościami w rozwiązywaniu problemów; potrafi zastosować zdobytą wiedzę w nowych sytuacjach;
- 4 punkty – poziom średni; uczeń opanował wiadomości i umiejętności w stopniu dobrym; poprawnie stosuje wiadomości i samodzielnie rozwiązuje typowe zadania teoretyczne i praktyczne;
- 3 punkty – poziom zadowalający; uczeń opanował wiadomości i umiejętności w stopniu zadowalającym, popełnia błędy, które po wskazaniu potrafi samodzielnie poprawić, czyni postępy;
- 2 punkty – poziom niski; uczeń opanował wiadomości i umiejętności w stopniu niskim; pracuje z pomocą nauczyciela; ma braki;
- 1 punkt – poziom niezadowalający; uczeń nie potrafi samodzielnie wykonać zadań, poziom jego umiejętności i wiadomości uniemożliwia naukę na wyższym etapie²⁰.

¹⁸ K. Rau, I. Chodoń, *Ocenianie opisowe, a rozwój dziecka*, cyt. za: J. Czerkas, A. Woś, *Ciekawi świata*, dz. cyt., s. 60.

¹⁹ B. Goliszek, B. Małecka-Perszko, *My bliżej świata. Świat bliżej nas*, dz. cyt., s. 58.

²⁰ G. Duszyńska, I. Szymańska, *Szkoła przyszłości*, s. 56, <http://szkola-przyszlosci.strefa-klienta.net/> (dostęp: 15.09.2015).

Ocenianie kształtujące

W kilku analizowanych programach nauczania proponuje się ocenianie kształtujące. Według Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) „ocenianie kształtujące to częste, interaktywne ocenianie postępów ucznia i uzyskanego przez niego zrozumienia materiału, tak by móc określić, jak uczeń ma dalej uczyć się i jak najlepiej go nauczać”²¹. Takie ocenianie jest zgodne z „Rozporządzeniem Ministra Edukacji z dnia 10 czerwca 2015 roku w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikacji i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych”. Z § 14 tego rozporządzenia wynika, że: „Ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć”²².

Ocenianie kształtujące składa się z ośmiu elementów, które zostały szczegółowo scharakteryzowane w programie „Trampolina do przyszłości”. Są to:

- określenie celu zajęć i sformułowanie go w języku przystępnym dla ucznia;
- ustalenie wraz z uczniami kryteriów oceniania;
- formułowanie pytań kluczowych;
- zadawanie pytań angażujących ucznia podczas zajęć;
- budowanie atmosfery uczenia się, pracując z uczniami i rodzicami;
- wprowadzenie samooceny i oceny koleżeńskiej;
- rozróżnienie funkcji sumującej i kształtującej;
- zastosowanie efektywnej informacji zwrotnej²³.

Nauczyciel stosujący ocenianie kształtujące planując zajęcia, określa ich cele i kryteria oceniania, przekazuje je uczniom i ściśle stosuje się do nich. Ważne jest przekazanie informacji zwrotnej dziecku, które powinno wiedzieć: co zrobiło dobrze, co źle, co należy poprawić i w jaki sposób²⁴.

Autorzy programu „Staś i Zosia w szkole” wyodrębniają następujące elementy oceniania kształtującego:

- informacja zwrotna – przekazana tuż po zajęciach, jeżeli jest negatywna to w obecności tylko osoby zainteresowanej, jeśli pozytywna to w obecności innych uczniów. Powinna zawierać odpowiedzi na pytania:

²¹ N. Bigus-Franczuk, K. Sokal, *Nowoczesny świat, nowoczesna szkoła*, dz. cyt., s. 86.

²² Dz.U. 2015, poz. 843.

²³ D. Kiedrowicz, M. Szotkowska, B. Szydziak i inni, *Trampolina do sukcesu*, s. 172, http://landers.pl/assets/Program-nauczania-trampolina-do-sukcesu-z-dn-24_06_2015.pdf (dostęp: 15.09.2015).

²⁴ G. Duszyńska, I. Szymańska, *Szkoła przyszłości*, dz. cyt., s. 55.

co uczeń zrobił dobrze, co powinien poprawić, jak to poprawić, jak ma się dalej rozwijać²⁵;

- cele dla nauczyciela – starannie przemyślane w kontekście wiadomości, umiejętności, postaw;
- cele dla ucznia – wyrażone w języku zrozumiałym dla ucznia, dostosowane do jego możliwości rozumienia, uświadomione na początku zajęć. Powinny zawierać odpowiedzi na pytania: co uczeń ma wiedzieć, czego ma się nauczyć i do czego mu to będzie potrzebne, z czego zostanie rozliczony;
- kryteria oceniania – zrozumiałe dla ucznia i jego rodziców i konsekwentnie stosowane;
- samoocena ucznia – pozwala mu decydować na jaką ocenę chce pracować i na jaką faktycznie zapracował;
- udział rodziców w ocenie dziecka – znają i rozumieją sens oceniania, mogą włączyć jego elementy do swojego systemu wychowawczego²⁶.

Zajęcia z ocenianiem kształtującym zawierają: temat, formy pracy, metody, środki dydaktyczne, cele dla nauczyciela, cele sformułowane w języku ucznia, kryteria oceniania, przebieg zajęć, pytania kluczowe, informację zwrotną. Ważna jest także samoocena i ocena koleżeńska²⁷.

W programie „Myślę, działam, idę w świat” ocenianie kształtujące ucznia polega na diagnozowaniu umiejętności operowania wiedzą w realnych sytuacjach zadaniowych oraz na zaangażowaniu, współpracy, samoocenie, refleksji i produktu uczenia się. Ocena przybiera kształt wartościowania wysiłku edukacyjnego ucznia, określa wkład jego pracy w proces zdobywania wiedzy i umiejętności oraz wskazuje charakter postępów²⁸. W programie tym zawarto także scenariusz spotkania z rodzicami na temat: „Ocenianie kształtujące szansą na sukces mojego dziecka”²⁹.

Autorzy programu „Mały wynalazca” doceniają wartość oceniania kształtującego, które: „zapewnia partnerskie relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem, buduje u ucznia poczucie wartości, uczy uczenia się, umożliwia planowanie pracy, daje doświadczenia w zakresie współpracy w grupie, nie stygmatyzuje ucznia”³⁰.

²⁵ G. Mazurkiewicz (red.), *Organizacja procesów edukacyjnych. Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków 2006, cyt. za: D. Sterna, J. Strzemieczny, *Strategie oceniania kształtującego*, <http://www.ceo.org.pl/pl/ok/news/strategie-oceniania-ksztaltujacego> (dostęp: 15.09.2015).

²⁶ M. Wróblewska, M. Potręć, K. Małachowska i inni, *Stas i Zosia w szkole*, s. 72, http://stasizosia.info/wp-content/uploads/2015/01/Innowacyjny_program_po_erracie_poprawki.pdf (dostęp: 15.09.2015).

²⁷ Tamże s. 73.

²⁸ A. Dziadkiewicz, A. Florczak, D. Gąsior i inni, *Myślę – działam – idę w świat*, s. 145, <http://projekt.noweskalmierzyce.pl/wp-content/uploads/2015/program-nauczania-wczeskoszkolnego-z-j%C4%98zykiem-angielskim.pdf> (dostęp: 15.09.2015).

²⁹ Tamże, s. 139–140.

³⁰ A. Krukowska, S. Stelmach i in., *Mały wynalazca*, s. 17, http://mais.wspkorcza.eu/wp-content/uploads/2015/07/Maly_Wynalazca-popr.pdf (dostęp: 15.09.2015).

W programie „Obywatel świata” także wykorzystano ocenianie kształtujące podkreślając, że indywidualizuje ono proces nauczania, uwzględnia różnicowanie wiekowe i potrzeby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciel stosujący ocenianie kształtujące nie traci czasu na zadawanie pytań, które mają ujawnić to, czego uczeń nie umie, lecz skupia się na tym, co uczeń umie, czego może się nauczyć, zaś właściwie przekazywana uczniowi informacja zwrotna daje mu możliwość racjonalizacji własnego procesu uczenia się³¹.

Przedmiot i kryteria oceny ucznia

W programie „Innowacje gwarancją skutecznej edukacji” w tabeli zawarto stwierdzenia, którymi mogą się posługiwać nauczyciele, formułując ocenę opisową. Przykładowe sformułowania w zakresie umiejętności artystyczno-technicznych podane są w tabeli 1.

Tabela 1. Przydatne sformułowania służące redagowaniu oceny opisowej w zakresie umiejętności artystyczno-technicznych

Umiejętności artystyczno-techniczne ³²			
Prace artystyczno-techniczne wykonuje niechętnie, mało estetycznie, często wymaga zachęty ze strony nauczyciela, najczęściej nie potrafi umiejętnie wykorzystać przyniesionych materiałów.	Prace artystyczne podejmuje niezbyt chętnie, nie zawsze doprowadza je do końca, widoczny jest brak pomysłowości oraz umiejętnego wykorzystania materiałów, tempo pracy wolne, brak samodzielności.	Chętnie podejmuje się zadań artystycznych (plastycznych, technicznych, muzycznych), umiejętne stosowanie podstawowych środków plastycznych i technicznych, doprowadza każdą pracę do końca.	Bardzo pomysłowo i estetycznie wykonuje prace plastyczno-techniczne, wykorzystując poznane techniki, rozsądnie korzysta z przyniesionych materiałów.

Źródło: *Innowacje gwarancją skutecznej edukacji. Program nauczania edukacji wczesnoszkolnej.*

³¹ J. Przybylska, Z. Stępień, *Obywatel świata*, s. 46, <http://mais.wspkorczaek.eu/programy-nauczania/> (dostęp: 15.09.2015).

³² *Innowacje gwarancją skutecznej edukacji*, dz. cyt., s. 79.

W programie „Twórcze umysły. Edukacja ku kreatywności” w procesie oceniania zainspirowano się psychotransgresjonizmem J. Koziela i koncepcją sfer najbliższego rozwoju L.S. Wygotskiego, określając trzy poziomy osiągnięć uczniów: wyróżniający się, zadowalający, niezadowalający. Najważniejszymi kryteriami oceniania w tym programie są: poziom samodzielności ucznia, poziom motywacji do działania, gotowość ucznia do przekraczania własnych granic. Przykładowo, poziom niezadowalający występuje wtedy gdy uczeń:

- nie podejmuje wysiłku zmierzania się z problemem, a nawet jeśli rozpoczyna działanie szybko je porzuca;
- nie potrafi wdrożyć wskazówek nauczyciela podczas prób wykonywania działania;
- nie czerpie przyjemności z podejmowanych działań;
- nie podejmuje prób mających na celu nabycie lub usprawnienie jakiejś umiejętności³³.

Autorzy programu „Doświadczam – rozumiem – wiem” są zdania, że uczeń może opanować kompetencje na czterech poziomach: najwyższym, wysokim, zadowalającym i niskim. Podobnie jak w programie „Twórcze umysły. Edukacja ku kreatywności” wyodrębniono wskaźniki charakterystyczne dla poszczególnych poziomów, np. uczeń funkcjonujący na poziomie najwyższym:

- inicjuje dodatkowe czynności związane z uczeniem się w ramach poszczególnych typów edukacji;
- jest dociekliwy, dopytuje o nowe możliwości uczenia się i praktyczne zastosowania poznanej wiedzy;
- aktywnie poszukuje nieszablonowych i nietypowych rozwiązań;
- jest zaangażowany w wykonywanie czynności podczas zajęć;
- projektuje nowe doświadczenia, eksperymenty i sytuacje sprzyjające uczeniu się, szacuje posiadane zasoby, szuka wsparcia, planuje sposób działania;
- potrafi samodzielnie wyszukiwać informacje na interesujący go temat;
- dzieli się posiadaną wiedzą z innymi uczniami;
- jest świadomy warunków ułatwiających uczenie się;
- dojrzałe radzi sobie w sytuacjach trudnych, kontynuuje czynności celem wypracowania oczekiwanego efektu, nawet kiedy pojawiają się przeszkody;
- bierze udział w konkursach i zawodach szkolnych i pozaszkolnych³⁴.

W ocenianiu zachowania w programie „My bliżej świata. Świat bliżej nas” zaleca się uwzględnienie takich elementów, jak: wkład pracy ucznia, poziom samodzielności wykonywanych zadań, zaangażowanie

³³ M. Knopik, *Twórcze umysły. Edukacja ku kreatywności*, dz. cyt., s. 68–69.

³⁴ E. Domagała-Zyśk, M. Knopik, T. Knopik, B. Kucharska, *Doświadczam – rozumiem – wiem*, http://drw.lechaa.pl/wp-content/uploads/2015/08/Do%C5%9Bwiadczam_rozumiem_wiem

w wykonanie zadania, aktywność w czasie zajęć szkolnych, respektowanie zasad życia społecznego, norm etycznych, podejmowanie działań dla dobra innych³⁵. W zakresie oceny osiągnięć edukacyjnych ucznia należy brać pod uwagę: poziom wiedzy i umiejętności dotyczących otaczającej rzeczywistości, postęp w opanowaniu wiadomości i umiejętności w stosunku do indywidualnych możliwości intelektualnych dziecka, umiejętność stosowania wiedzy w praktyce.

W programie „My bliżej świata. Świat bliżej nas” podano zakres oceniania dla poszczególnych kierunków edukacji. A oto przykładowe umiejętności:

- w zakresie edukacji polonistycznej – uważne słuchanie; wypowiedzi ustne; kodowanie i dekodowanie informacji; znajomość alfabetu; czytanie ze zrozumieniem, przepisywanie; pisanie z pamięci; pisanie ze słuchu; poprawność graficzna pisma; poprawność ortograficzna; estetyka pisma; umiejętności gramatyczne; rozumienie określeń: wyraz, głoska, litera, sylaba, zdanie; korzystanie z pakietów edukacyjnych; recytacje;
- w zakresie edukacji muzycznej – śpiewanie; odtwarzanie rytmów; czytanie i zapisywanie nut; gra na instrumencie;
- w zakresie edukacji społecznej – praca w zespole; stosowanie zwrotów grzecznościowych; znajomość i respektowanie praw i obowiązków ucznia; znajomość symboli narodowych; znajomość najważniejszych wydarzeń historycznych; znajomość numerów alarmowych; umiejętność powiadamiania dorosłych o niebezpieczeństwie;
- w zakresie edukacji przyrodniczej – prowadzenie prostych doświadczeń i obserwacji; opisywanie życia fauny i flory w wybranych ekosystemach (las, ogród, park, łąka, zbiorniki wodne); znajomość przystosowania fauny i flory do pór roku; wyjaśnianie zależności fauny i flory od pór roku; wyjaśnianie przystosowania fauny i flory do pór roku; wyjaśnianie zależności zjawisk przyrody od pór roku³⁶.

Warto przytoczyć też kryteria oceny zachowania ucznia proponowane przez autorki programu: szanuje osoby z najbliższego otoczenia (szkoła, dom, środowisko rówieśnicze, itp.); wykazuje postawę tolerancji wobec innych; zgodnie pracuje i bawi się w grupie, zespole; wykazuje odpowiedzialność za efekty pracy grupy; zachowuje się kulturalnie w szkole, na spacerach, wycieczkach; jest grzeczny i uprzejmy; chętnie udziela pomocy innym; jest odpowiedzialny; rozpoczyna i kończy pracę na czas, pracuje sprawnie i we właściwym tempie; wkłada wysiłek w wykonywaną pracę, prace wykonuje estetycznie i dokładnie; utrzymuje porządek w miejscu pracy, wykazuje dbałość o narzędzia pracy; jest aktywny na

zajęciach; pamięta o obowiązkach ucznia (prace domowe, przybory szkolne, itp.); dba o własne zdrowie i higienę osobistą; chętnie uczestniczy w życiu klasy, szkoły i środowiska lokalnego; jest przyjazny w kontaktach z przyrodą; jest punktualny³⁷.

W związku z tym, że głównym założeniem programu „Ciekawi świata” jest rozwijanie myślenia naukowego i ciekawości poznawczej, proponuje się oprócz tradycyjnego, bieżącego oceniania wiedzy, umiejętności i zachowania, ocenianie uczniów poprzez nagradzanie ich za aktywność badawczą. Wyznacznikami aktywności badawczej są:

- dostrzeganie zależności;
- odkrywanie prawidłowości;
- wyciąganie wniosków;
- stawianie hipotez;
- pomysłowość;
- poszukiwanie rozwiązań;
- rozwiązywanie problemów;
- zaangażowanie w wykonywane zadanie;
- doprowadzanie rozpoczętego zadania do efektu finalnego³⁸.

Celem programu „Doświadczam – rozumiem – wiem” jest rozwój kompetencji ucznia uporządkowanych w pięciu obszarach, nazwanych przez autorów mrowiskami. Należą do nich:

- kompetencje społeczne i etyczne, emocjonalne, intrapersonalne, interpersonalne oraz ruchowe, szczególnie w aspekcie współpracy rówieśniczej i dotyczące zdrowia;
- kompetencje językowe i kulturowe – czytania, pisanie i korzystania z tekstów kultury, także w formie hipertekstu; komunikacyjne – wykorzystywania języka ojczystego i obcego jako narzędzia porozumiewania się i budowania relacji interpersonalnych;
- kompetencje matematyczne (w tym myślenia logicznego, myślenia analogicznego, informatyczne i w zakresie przedsiębiorczości);
- kompetencje twórcze – plastyczne i muzyczne, techniczne oraz wrażliwość estetyczna;
- kompetencje w zakresie myślenia naukowego, metapoznawczego i twórczego³⁹.

W programie „Myślę – działam – idę w świat” ustalono bardzo szczegółowe kryteria oceniania, wyodrębniając poziom: najwyższy, bardzo wysoki, wysoki, średni, niżej średni, niski. Uwzględniono następujące obszary rozwoju ucznia:

³⁷ Tamże, s. 64–65.

³⁸ J. Czerkas, A. Woś, *Ciekawi świata*, dz. cyt., s. 59.

³⁹ E. Domagała-Zyśk, M. Knopik, T. Knopik, B. Kucharska, *Doświadczam – rozumiem – wiem*, dz. cyt., s. 118.

- obserwacja ucznia podczas różnych sytuacji zadaniowych, szczególnie badawczych;
- słuchanie, mówienie, pisanie z zastosowaniem elementów wiedzy o języku ojczystym i obcym;
- wiedza i umiejętności w zakresie matematyczno-przyrodniczym;
- rozwój społeczny, emocjonalny i moralny, czyli umiejętność wyrażania własnych emocji i uczuć w różnych sytuacjach społecznych, zachowanie kulturalne zgodne z wartościami wychowawczymi danej szkoły;
- rozwój ucznia artystyczno-ruchowy, czyli wiedza i umiejętności plastyczne, muzyczne, techniczne i ruchowe;
- rozwój ucznia społeczno-komunikacyjny związany z obsługą komputera⁴⁰.

Metody, techniki i narzędzia gromadzenia informacji o uczniach

Do oceny ucznia autorzy programów najczęściej proponują nauczycielom takie metody jak: obserwacja dziecka podczas wykonywania czynności, słuchanie jego wypowiedzi, analiza i interpretacja wypowiedzi pisemnych, analiza wytworów, rozmowy i narady, nagrania audio i wideo, prezentacje, autoprezentacje, drama, portfolio, wywiad, ankieta, testy kompetencji, skale do samooceny ucznia, wystawy, gazetki ściennie, konferencje uczniowskie⁴¹.

Dobłą praktyką, jak twierdzą autorzy programu „Ciekawi świata”, jest gromadzenie i dokumentowanie informacji o uczniu w tzw. „teczkach rozwoju”. Stanowią one cenne źródło wiedzy dla nauczyciela, rodzica i dziecka, gdyż dają możliwość śledzenia rozwoju poszczególnych umiejętności i określania poziomu umiejętności kluczowych w trzyletnim cyklu kształcenia⁴².

W programach „Ciekawi świata” i „Mały wynalazca” sugeruje się diagnozowanie rozwoju ucznia. Autorzy programu „Mały wynalazca” rekomendują wiele narzędzi diagnostycznych, np.: „Arkusz Zachowania się ucznia” B. Markowskiej, „Kwestionariusz postaw rodzicielskich” M. Ziemskiej, „Test stosunków rodzinnych” B. Anthonny’ego, „Rysunek rodziny” A. Frydrychowicz i wiele innych⁴³.

W programie „My bliżej świata. Świat bliżej nas” zaproponowano następujące narzędzia badania: arkusze diagnozy wstępnej i końcowej, arkusze oceniające zachowanie ucznia, testy badające technikę czytania

⁴⁰ A. Dziadkiewicz, A. Florczak, D. Gąsior i inni, *Myślę – działam – idę w świat*, dz. cyt., s. 146.

⁴¹ Por. D. Sterna, *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa 2008, s. 61.

⁴² J. Czerkas, A. Woś, *Ciekawi świata*, dz. cyt., s. 58.

⁴³ A. Krukowska, S. Stelmach i inni, *Mały wynalazca*, dz. cyt., s. 18.

(co pół roku), testy sprawdzające umiejętność czytania ze zrozumieniem (przeprowadzane raz w miesiącu począwszy od klasy II), testy osiągnięć uczniów w postaci kartkówek Liczanka⁴⁴.

Autorzy programu „Ad@ i J@ś na matematycznej wyspie” w procesie oceniania ucznia proponują uwzględnienie ocen cząstkowych wynikających z:

- rozmów z uczniem, który na ostatnich zajęciach w tygodniu dokonuje samooceny swojej pracy w ciągu całego tygodnia i proponuje ją w obecności grupy. Samoocena prowadzona jest pod kątem przygotowania do zajęć, wkładu pracy, wykonywania dodatkowych prac oraz prac domowych, dyscypliny i porządku. Grupa i nauczyciel mogą wnieść poprawki do oceny lub ją podtrzymać. Uczeń dostaje kolorową ocenę, np. piątkę, którą wkleja do zeszytu. Nauczyciel i następnie rodzice ją podpisują;
- kart pracy samodzielnej;
- zeszytów ucznia z ćwiczeniami, notatkami informacjami itp.;
- zeszytu lektur, w którym uczeń przedstawia tytuł, autora, głównych bohaterów, ilustrację do książki i uzasadnia, dlaczego inni powinni ją przeczytać;
- prezentacji książek, dodatkowych materiałów, informacji z mediów z zakresu wszystkich przedmiotów nauczania;
- analizy osiągnięć ucznia typu: Mistrz ortografii, Mistrz matematyki, Przyjaciel książek, przyznawanych w formie znaczka i odpowiednich dyplomów przez nauczyciela;
- analizy segregatorów, w których uczeń gromadzi swoje prace i prezentuje je podczas tzw. Klasowego Dnia Segregatora, analizując jego zawartość;
- analizy aktywności dziecka w kąciu zajęć Wysił swój umysł i nie trać ani chwili, w którym w magicznej skrzyneczce znajdują się karty z dodatkowymi ćwiczeniami, przeznaczonymi dla uczniów pracujących szybciej niż pozostali. W magicznej skrzyneczce znajdują się: rebusy, zagadki, krzyżówki, karty pracy, teksty do czytania, ciekawostki, artykuły z czasopism;
- analizy albumów stanowiących zbiór zdjęć, okazów przyrodniczych, itp. przygotowywanych przez uczniów na zajęciach z różnych obszarów edukacyjnych⁴⁵.

⁴⁴ *My bliżej świata. Świat bliżej nas*, dz. cyt., s. 59. Przykładowe narzędzia służące do badania osiągnięć szkolnych znajdują się na stronie programu: <http://my-blizej-swiate.com.pl/swiat-blizej-nas/narz-dzia-badania-osi-gni-.php> (dostęp: 15.09.2015).

⁴⁵ J. Bogacka, A. Dobosz, E. Ilnicka, M. Krasowska-Żmurko, M. Krauze, E. Krawiec, *Ad@ i J@ś na matematycznej wyspie*, s. 96–97, http://matematycznawyspa.pl/uploads/files/dla_nauczyciela/program_nauczania_recenzje/program_nauczania_Ada%20i%20Jas%20na%20matematycznej%20wyspie_z%20poprawkami_25_03_2015.pdf (dostęp: 15.09.2015).

W programie „Twórcze umysły. Edukacja ku kreatywności” zamieszczono skale obserwacyjne umożliwiające mierzenie efektów kształcenia uczniów zarówno w odniesieniu do założeń podstawy programowej, jak i naturalnych etapów rozwoju poznawczego i osobowościowego człowieka. Nauczyciel ma za zadanie ocenić co pół roku spełnianie przez uczniów 50 kryteriów rozwojowych, które są wskaźnikami stopnia rozwoju kompetencji kluczowych w I etapie edukacyjnym, w tym szczególnie: umiejętności pisania, czytania, wykonywania operacji arytmetycznych i pracy w grupie. Skala oceny: 1–5, gdzie: 1 – nie wykonuje pomimo pomocy nauczyciela, 2 – wykonuje z pomocą nauczyciela, 3 – wykonuje samodzielnie z błędami, 4 – wykonuje samodzielnie z nielicznymi błędami, 5 – wykonuje samodzielnie bez błędów.

Skale obserwacji poddawane regularnym analizom ilościowym i jakościowym przez nauczycieli umożliwiają ukierunkowanie wsparcia na specyficzne potrzeby uczniów, a więc są obligatoryjnym punktem wyjścia w indywidualizacji kształcenia. Dodatkowo przynajmniej raz w roku powinna zostać przeprowadzona kompleksowa diagnoza stopnia rozwoju kompetencji kluczowych w oparciu o trzystopniową skalę oceny, gdzie 1 oznacza „nie spełnia” (danego kryterium sprawnościowego), 2 – „częściowo spełnia”, 3 – „spełnia” (nawet, jeśli zdarzają się błędy)⁴⁶.

Rozległy repertuar metod, technik i narzędzi sprawdzania osiągnięć uczniów zaproponowano w programie „Doświadczam – rozumiem – wiem”⁴⁷:

- do oceny rozwoju myślenia twórczego – próby Guilforda, takie jak: Test Odległych Konsekwencji (*Co by się stało, gdyby...?*) oraz Test Niezwykłych Zastosowań (*Podaj jak najwięcej zastosowań kartonu po mleku*); zadania abaryetyczne (zestawy prostych ćwiczeń diagnozujących gotowość ucznia do przełamywania barier twórczego myślenia, np. *Co może być jednocześnie tanie i drogie?*);
- do oceny rozwoju myślenia naukowego – pokazy eksperymentów przyrodniczych przygotowywanych indywidualnie lub w małych grupach przez dzieci, „wędkę wiedzy”, tj. łowienie pytań przygotowanych przez nauczyciela i uczniów;
- do oceny rozwoju myślenia matematycznego m.in.: „krzesło prawdy – krzesło kłamstwa”, quizy matematyczne, matematyczne podchody, matematyczne dyktanda;
- pozostałe metody i narzędzia służące do oceniania osiągnięć to: testy kompetencji, zeszyty grafomotoryki (sprawdzające poziom przygotowania do nauki pisania oraz sprawność percepcji wzrokowej i motoryki oka),

⁴⁶ M. Knopik, *Twórcze umysły. Edukacja ku kreatywności*, dz. cyt., s. 68–69.

⁴⁷ E. Domagała-Zysk, M. Knopik, T. Knopik, B. Kucharska, *Doświadczam – rozumiem – wiem*, dz. cyt., s. 119–126.

zeszyty do kaligrafii (służące do trenowania czynności pisania), testy ortofoniczne (zestaw różnorodnych ćwiczeń fonetycznych – oddechowych i głosowych, dykcji, słuchowych, usprawniających artykulację spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych itp.), lingwołamki (łamańce językowe – ćwiczenia artykulacyjne z użyciem zbitek spółgłoskowych, np. W Szczepreszynie chrząszcz brzmi w trzcinie), dyktanda, lekturniki, turnieje poetyckie (cykliczne konkursy kształtujące postawę twórczą dzieci w zakresie zabaw językowych, z rymem, rytmem i akcentem), portfolio, adwokat diabła (technika sprawdzania wiedzy w kręgu).

Sugerowane metody sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów w programie „Trampolina do sukcesu” to: diagnoza wstępna, test kompetencji, odpowiedzi ustne, dyskusja, zadania domowe, sprawdzian, ćwiczenia samodzielne, ćwiczenia grupowe, pokaz, test, prace projektowe, opracowanie i wykonanie pomocy dydaktycznych, aktywność na zajęciach⁴⁸.

W innowacyjnym programie „Staś i Zosia w szkole”, w którym preferowana jest metoda projektów, aby zwiększyć zaangażowanie dzieci w realne sytuacje, wykorzystano w ocenianiu metodę gratyfikacji opartą na mechanice gier fabularnych i komputerowych. Gratyfikacja polega na zamianie projektu w „grę”, która daje uczestnikom przyjemność z pokonywania kolejnych, osiągalnych wyzwań. Jest to metoda długotrwała, lecz pozwalająca uczniom widzieć swoje postępy poprzez osiąganie wyższych poziomów. Świadomie wykorzystywana gratyfikacja to zjawisko stosunkowo nowe, lecz występujące w codziennym życiu na każdym kroku, przejawiające się np. w otrzymywaniu promocji czy gratisów przy zakupach, a także zdobywaniu wyższego statusu na forum w związku z częstotliwością wypowiedzi, czy stopni harcerskich na pagonach munduru. „Głównym zadaniem osoby wykorzystującej gratyfikację, jest określenie ważnego celu lub celów, do których chce skłonić uczestników, oraz opracowanie zwartej i wciągającej fabuły – to ona spaja wszystkie użyte elementy. Dla uczestników najważniejsza jest przygoda i odkrywanie tajemnicy, nie zaś zdobywanie kolejnych punktów i odhaczanie zadań”⁴⁹.

Wykorzystane w programie mechanizmy gratyfikacji to m.in.:

- Pasek postępu (progres) – pokazuje jak wiele wysiłku trzeba włożyć, by skończyć zadanie oraz poziom jego wykonania, co motywuje do skompletowania całego paska;
- Punktacja – polega na zdobywaniu punktów za różne umiejętności, pozwalająca użytkownikowi zorientować się, na jakim poziomie wykonał zadanie oraz jak wypadł na tle innych osób. Punktacja jest integralną

⁴⁸ D. Kiedrowicz, M. Szołkowska, B. Szydziak i inni, *Trampolina do sukcesu*, dz. cyt., s. 174.

⁴⁹ M. Wróblewska, M. Potręć, K. Małachowska i inni, *Staś i Zosia w szkole*, dz. cyt., s. 77.

częścią i odzwierciedleniem fabuły, a zdobywanie „Pigulek Mocy” czy „Stopni Wtajemniczenia” jest o wiele bardziej emocjonujące niż zdobywanie zwykłych punktów;

- Wirtualne przedmioty i przyjaciele przyznawane za realne działania;
- Rywalizacja i współpraca, której celem jest zachęcanie do wykonywania zadań, nie zaś do eliminowania osób najsłabszych.

Program nauczania „Nowoczesny świat, nowoczesna szkoła” proponuje oprócz tradycyjnego oceniania, ocenianie w bezpośrednim działaniu na platformie e-learningowej. Uczeń za pomocą avatara „eduportuje” się do wirtualnej szkoły, gdzie czeka na niego dwujęzyczna przygoda w świecie nauki i wiedzy. Rozwiązując zadania na platformie, uczeń zdobywa punkty. Daje mu to poczucie wymiernej nagrody za jego wysiłki i osiągnięcia. Prowadzący zajęcia ma szansę na modyfikację punktacji w zależności od realizowanego tematu oraz możliwości dzieci. Zdobyte punkty podlegają wymianie. Uczeń może za nie wybrać się do wirtualnego sklepu na specjalne zakupy. Dostanie tam dla swojego avatara nowe ubrania i prezenty. Jest to nagroda za pracę włożoną przez ucznia. W zależności od zdobytych punktów, każdy może monitorować swoje postępy w nauce. Zdobywając kolejne punkty, dziecko przechodzi na coraz to wyższy poziom wiedzy⁵⁰.

Podsumowanie

Analiza wybranych programów edukacji wczesnoszkolnej pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków:

1. W analizowanych programach spotykamy dużą różnorodność pomysłów dotyczących oceniania. Obok oceny opisowej, będącej wynikiem obserwacji nauczycieli i propozycji komentarzy ustnych czy pisemnych, autorzy proponują wykorzystanie skal punktowych lub procentowych, a także przymiotnikowych. Przykładowo w programie „Myślę – działam – idę w świat” proponuje się sześć poziomów: najwyższy, bardzo wysoki, wysoki, średni, niżej niż średni, niski. Program „Szkoła przyszłości” wskazuje pięć poziomów: bardzo wysoki, wysoki, średni, zadowalający niski, niezadowalający. W programie „Doświadczam – rozumiem – wiem” występują cztery poziomy w ocenianiu: najwyższy, wysoki, zadowalający, niski wraz z ogólną charakterystyką zachowań uczniów na określonym poziomie, zaś w programie „Twórcze umysły. Edukacja kreatywna” autorzy, nawiązując do koncepcji L.S. Wygotskiego i J. Koźmieleckiego, sugerują trzy poziomy: wyróżniający, zadowalający, niezadowalający. Przyrządkowywanie uczniów do poziomów, moim zdaniem, stanowi próbę

etykietowania dzieci, co jest odzwierciedleniem dyskursu funkcjonalistyczno-behawioralnego, zgodnie z którym rozwój dziecka jest ujmowany linowo i hierarchicznie, związany ze spełnianiem standardów i poddawany pomiarowi dydaktycznemu;

2. W ocenianiu bieżącym dopuszcza się także symbole graficzne, naklejki, pieczętki, co stanowi próbę zastąpienia ocen wyrażanych cyfrą;

3. W programach, np. „Ciekawi świata”, „Szkoła przyszłości”, „Mały wynalazca”, „Twórcze umysły. Edukacja ku kreatywności”, „Zosia i Staś w szkole”, sugeruje się przeprowadzenie wstępnej diagnozy rozwoju ucznia, a także diagnozy potrzeb, możliwości i kompetencji dziecka, a w programach „Nowoczesny świat. Nowoczesna szkoła” i „Szkoła przyszłości” wielorakich inteligencji;

4. W kilku programach jasno określono kryteria oceniania. Interesujące rozwiązanie występuje w programie „Twórcze umysły. Edukacja kreatywna”. Proponowane w nim kryteria to: poziom samodzielności i motywacji, gotowość do przekraczania granic. W programie „My bliżej świata. Świat bliżej nas” kryteriami tymi są: poziom wiedzy i umiejętności, postęp, umiejętność stosowania wiedzy w praktyce, zaś w programie „Ciekawi świata” proponowane są wskaźniki aktywności badawczej uczniów;

5. Szczegółowe kryteria oceniania uczniów we wszystkich kierunkach edukacji, stanowiące podstawę do konstruowania oceny opisowej, zostały podane w programach: „Myślę – działam – idę w świat”, „Innowacje gwarancją skutecznej edukacji”, „My bliżej świata. Świat bliżej nas”;

6. W niewielu programach podaje się kryteria oceny zachowania. Należą do nich: „My bliżej świata. Świat bliżej nas” czy „Nowoczesny świat, nowoczesna szkoła”, gdzie w aneksie dołączono arkusz do oceny rozwoju społeczno-emocjonalnego;

7. Programy zawierające bogate propozycje metod, technik i narzędzi do diagnozowania oraz oceniania rozwoju, wiedzy i umiejętności uczniów to: „Doświadczam – rozumiem – wiem”, „Ad@ i J@ś na matematycznej wyspie”, „Twórcze umysły. Edukacja ku kreatywności”;

8. W większości programów proponowane jest ocenianie kształtujące, które zgodnie z preferowanym we współczesnej edukacji konstruktywizmem, angażuje ucznia w procesie uczenia się dzięki otrzymywaniu przez niego pełnej i rzetelnej informacji, w jaki sposób ma się najefektywniej uczyć.

Bibliografia

Bigus-Franczuk N., Sokal K., *Nowoczesny świat, nowoczesna szkoła*, http://www.nowoczesnaszkola.com.pl/themes/ipn/assets/innowacyjny_program_nauczania.pdf (dostęp: 15.09.2015).

Bogacka J., Dobosz A., Ilnicka E., Krasowska-Żmurko M., Krauze M., Krawiec E., *Ad@ i J@ś na matematycznej wyspie*, http://matematyczna-wyspa.pl/uploads/files/dla_nauczyciela/program_nauczania_recenzje/program_nauczania_Ada%20i%20Jas%20na%20matematycznej%20wyspie_z%20poprawkami_25_03_2015.pdf (dostęp: 15.09.2015).

Brzezińska A., Misiorna E., *Istota i sens oceniania dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwo WOM, Poznań 1998.

Czerkas J., Woś A., *Ciekawi świata*, http://innowacja.sfera.lublin.pl/materialy/program_nauczania.pdf (dostęp: 15.09.2015).

Domagała-Zyśk E., Knopik M., Knopik T., Kucharska B., *Doświadczam – rozumiem – wiem*, http://drw.lechaa.pl/wp-content/uploads/2015/08/Do%C5%9Bwiadczam_rozumiem_wiem-program_nauczania_red3.pdf (dostęp: 15.09.2015).

Duszyńska G., Szymańska I., *Szkoła przyszłości*, <http://szkola-przyszlosci.strefa-klienta.net/> (dostęp: 15.09.2015).

Dziadkiewicz A., Florczak A., Gąsior D. i inni., *Myszę – działam – idę w świat*, <http://projekt.noweskalmierzyce.pl/wp-content/uploads/2015/program-nauczania-wczesnoszkolnego-z-j%C4%98zykiem-angielskim.pdf> (dostęp: 15.09.2015).

Kopik A., *Ocenić dla dobra ucznia*, [w:] *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, (red.) E. Marek, J. Łuczak, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2010.

Goliszek B., Małecka-Perszko B., *My bliżej świata. Świat bliżej nas*, <http://my-blizej-swiata.com.pl/swiat-blizej-nas/files/Program-Innowacyjny-My-bli-ej--wiata---wiat-bli-ej-nas.pdf> (dostęp: 15.09.2015).

Innowacje gwarancją skutecznej edukacji, http://igse.portal-edu.pl/doc/Program_Nauczania_IGSE.pdf (dostęp: 15.09.2015).

Kędra M., Zatorska M., *Razem z dzieckiem*. ORE, Warszawa 2014; <http://www.ore.edu.pl/materialy-do-pobrania> (dostęp: 15.09.2015).

Kiedrowicz D., Szolkowska M., Szydziak B. i inni, *Trampolina do sukcesu*, s. 174, http://landers.pl/assets/Program-nauczania-trampolina-do-sukcesu-z-dn-24_06_2015.pdf (dostęp: 15.09.2015).

Knopik M., *Twórcze umysły. Edukacja ku kreatywności*, <http://sawg.pl/upload/upload/maly%20czlowiek%20materialy%20www/Program%20nauczania%20dla%20klasy%20I-III.pdf> (dostęp: 15.09.2015).

Krukowska A., Stelmach S. i inni, *Mały wynalazca*, http://mais.wspkorczak.eu/wp-content/uploads/2015/07/Maly_Wynalazca-popr.pdf (dostęp: 15.09.2015).

My bliżej świata. Świat bliżej nas, <http://my-blizej-swiate.com.pl/swiat-blizej-nas/narz-dzia-badania-osi-gni--.php> (dostęp: 15.09.2015).

Organizacja procesów edukacyjnych. Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy, (red.) G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006.

Przybylska J., Stępień Z., *Obywatel świata*, <http://mais.wspkorczak.eu/programy-nauczania/> (dostęp: 15.09.2015).

Rau K., Chodoń I., *Ocenianie opisowe, a rozwój dziecka*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 1999.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 roku w sprawie dopuszczenia do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników. Dz.U. 2012 poz. 752, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090890730> (dostęp: 15.09.2015).

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 10 czerwca 2015 roku w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikacji i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych. Dz.U. 2015 poz. 843, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20150000843> (dostęp: 15.09.2015).

Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2008.

Sterna D., Strzemieczny J., *Strategie oceniania kształtującego*, <http://www.ceo.org.pl/pl/ok/news/strategie-oceniania-ksztaltujacego> (dostęp: 15.09.2015).

Ustawa z dnia 20 lutego 2015 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, http://orka.sejm.gov.pl/proc7.nsf/ustawy/2957_u.htm (dostęp: 15.09.2015).

Wróblewska M., Potręć M., Małachowska K. i inni, *Stas' i Zosia w szkole*, s. 72, http://stasizosia.info/wpcontent/uploads/2015/01/Innowacyjny_program_po_erracie_poprawki.pdf (dostęp: 15.09.2015).

<http://www.ceo.org.pl/pl/ok> (dostęp: 15.09.2015).

<http://www.ore.edu.pl/edukacja-najmlodszych/4291-programy-nauczania-edukacjawczesnoszkolna> (dostęp: 15.09.2015).

Abstrakt

Celem prezentowanych badań było poznanie kryteriów oceniania i metod, jakie proponują autorzy programów kształcenia zintegrowanego. Analizie poddano trzynaście wybranych programów prezentowanych na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji, które powstały w ramach projektów konkursowych – konkurs 1/POKL/03.03.04/2013 na opracowanie i pilotażowe wdrożenie innowacyjnych programów nauczania wraz z obudową dydaktyczną. W badaniach podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania: Jakie są podstawy prawne oceniania opisowego? Jakie funkcje, rodzaje, formy i kryteria oceniania występują w programach kształcenia zintegrowanego? W których programach proponuje się ocenianie kształtujące? Co jest przedmiotem oceny ucznia? Jakie metody, techniki i narzędzia gromadzenia informacji o uczniach proponują autorzy programów nauczania? W analizowanych programach podano wiele różnych propozycji dotyczących oceniania. Obok oceny opisowej, będącej wynikiem obserwacji nauczycieli i propozycji komentarzy ustnych czy pisemnych, autorzy proponują wykorzystanie skal punktowych lub procentowych, a także przymiotnikowych. W kilku z nich sugeruje się przeprowadzenie wstępnej diagnozy rozwoju dzieci, a także diagnozy potrzeb i możliwości uczniów. Niektóre programy zawierają jasno określone kryteria oceniania, stanowiące podstawę do konstruowania oceny opisowej, niestety niewiele jest propozycji oceny zachowania. W kilku programach podane zostały przykładowe metody, techniki i narzędzia do diagnozowania i oceniania rozwoju i kompetencji uczniów oraz ich dominującej inteligencji. W większości programów proponowane jest ocenianie kształtujące, które zgodnie z preferowanym we współczesnej edukacji konstruktywizmem, angażuje ucznia w proces uczenia się dzięki otrzymywaniu przez niego pełnej i rzetelnej informacji, w jaki sposób ma się najefektywniej uczyć.

Słowa kluczowe: ocenianie opisowe, ocenianie kształtujące, metody oceniania, programy kształcenia zintegrowanego, edukacja wczesnoszkolna.

Conceptions of the Evaluation of Pupils' Achievements, Considered in the Light of the Analysis of Selected Programmes for Early-School Education

Abstract

The aim of the research presented here was to find out about the evaluative criteria and methods proposed by authors of early-school education programmes. The analysis focused on thirteen selected program-

mes presented on the website of the Centre for Educational Development, created within the framework of projects competing in a competition for the elaboration and pilot-stage implementation of innovative teaching programmes and didactic structure (1/POKL/03.03.04/2013). The research sought to answer the following questions: What is the legal basis for descriptive evaluation? What evaluative functions, kinds, forms and criteria appear in integrated teaching programmes? Which programmes suggest modelling evaluation? What is the subject of a pupil's evaluation? What methods, techniques and tools of collecting information about pupils are suggested by the teaching programmes' authors? The programmes analysed presented a huge variety of conceptions of evaluation. Some of them proposed performing an initial diagnosis of children's development, as well as a diagnosis of pupils' needs and possibilities. Some programmes did contain clearly-defined criteria of evaluation, such as would constitute a basis for descriptive evaluation, yet proposals for the evaluation of (pupils') behaviour were few and far between. Some of the programmes presented exemplary methods, techniques and tools for diagnosing and evaluating pupils' development and competences, and their dominant form of intelligence. Most programmes revealed a preference for modelling evaluation – something in line with what is favoured by contemporary educational constructionism, as it engages the pupil in the learning process, imparting to the latter reliable and comprehensive information about how to learn as efficiently as possible.

Keywords: descriptive evaluation, modelling evaluation, evaluation methods, integrated teaching programmes, early-school education.

Adres do korespondencji/Address for correspondence:

Dr Elżbieta Marek

Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej

e-mail: elamarek@gazeta.pl

Bożena Pawlak

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN

Podręcznik obiektem i narzędziem manipulacji (na przykładzie podręczników dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym)

Textbook – Object and Instrument
of Manipulation (on Example of Textbook
for Children in Early Education)

Wstęp

Podręczniki szkolne od wielu lat budzą kontrowersje, jednak to co dzieje się wokół nich od początku 2014 roku, można chyba nazwać prawdziwą burzą czy nawet rewolucją. W czasie gdy naukowcy, pedagodzy, językoznawcy, socjolodzy, kulturoznawcy, a także badacze specjalizujący się w pedagogice wczesnoszkolnej podejmują dyskusję nad kulturowym i społecznym kodem podręczników dla dzieci (jako zawsze problematycznym, kontrowersyjnym i dyskusyjnym nośnikiem znaczeń i wartości), Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadza jeden, obligatoryjny dla wszystkich, pozornie bezpłatny podręcznik dla klasy I. Jest on tworzony w rekordowo krótkim czasie i według nieokreślonych założeń koncepcyjnych. Następnie na wniosek MEN podręcznik ten poddany zostaje ogólnonarodowemu poprawianiu zawartych w nim błędów, a potem z tryumfem złożony zostaje do druku.

Jak jednym słowem określić przywołane działania? Dla mnie jest to manipulacja. Słowo „manipulacja” ma wiele znaczeń. W internetowym słowniku synonimów języka polskiego dla czasownika „manipulować” podano aż 168 wyrazów bliskoznacznych, zestawionych w 33 grupy znaczeniowe. Za najczęściej używane uważa się dwa znaczenia. „Manipulujemy”, wykonując precyzyjną czynność, wymagającą zręczności i umiejętności. „Manipulujemy” także, kierując kimś bez jego wiedzy, posługując się nim w celu osiągnięcia określonych celów¹. Manipulujemy jeśli wykorzystujemy jakieś okoliczności, naginamy lub przeinaczamy fakty w celu udowodnienia swoich racji lub wpływania na cudze poglądy i zachowania². I właśnie tego typu działań byliśmy, moim zdaniem, świadkami w ostatnich miesiącach.

Podręcznik obiektem manipulacji

Zaczęło się 1 lutego 2014 roku, gdy podczas spotkania z dziennikarzami premier D. Tusk wraz z ministrem J. Kluzik-Rostowską zapowiedzieli wprowadzenie darmowego podręcznika dla uczniów klasy pierwszej. Prezentacji towarzyszyła oczywiście argumentacja. Przyjrzyjmy się jej nieco bliżej.

Pierwszą kwestią były finanse. Zdaniem strony rządzącej „koszty zakupu podręczników są dziś niewyobrażalnie wysokie w porównaniu z realnymi kosztami ponoszonymi przez wydawców”³. Premier ocenił, że koszt produkcji podręcznika dla ok. 550 tys. pierwszoklasistów na 1 września 2014 roku nie powinien przekroczyć 10 mln zł. Zaznaczył przy tym, że rodzice wydają na tzw. boxy w pierwszej klasie blisko 140 mln zł, i o tę różnicę (130 mln zł) rząd chce walczyć.

Zupełnie inną opinię mogliśmy usłyszeć z ust J. Matuszewskiego (przewodniczącego Sekcji Wydawców Edukacyjnych Polskiej Izby Książki), który w marcu 2014 roku stwierdził, że koszty wydawców są takie same jak w przypadku podręcznika rządowego, bo wynoszą 75,5 mln zł, bez wydatków na dystrybucję, a stworzenie darmowego podręcznika dla pierwszaków oraz zakup podręczników i ćwiczeń do języków obcych MEN oszacowało na 73 mln zł (również bez nakładów na dystrybucję)⁴. Warto w tym miejscu dodać, że już podczas kwietniowej konferencji prasowej, gdy pierwszy raz podano do publicznej wiadomości koszt opracowa-

¹ E. Sobol (red.), *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa 1993, s. 418.

² <http://sjp.pwn.pl/sjp/manipulacja;2481186> (dostęp: 10.10.2014).

³ http://www.tokfm.pl/Tokfm/1,103087,15383643,Tusk_obiecuje_darmowy_podrecznik_do_1_klasy_Chce.html (dostęp: 10.10.2014).

⁴ <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1342,title,wydawcy-koszt-naszych-podrecznikow-i-rzadowego-jest-taki-sam> (dostęp: 16.11.2014).

nia i wydrukowania elementarza, a także sfinansowania podręcznika i ćwiczeń do języka obcego, dowiedzieliśmy się, iż program darmowego podręcznika dla pierwszoklasistów będzie kosztował 75 mln zł⁵. Natomiast wydatki państwa na całą (10-letnią) rewolucję podręcznikową z pierwotnie szacowanych 3,36 mld zł, po uwzględnieniu konieczności opracowania nowych podręczników także w wersjach dla dzieci niepełnosprawnych, wzrosły do 3,69 mld zł⁶.

Dziś wiadomo też, że wspomniana wcześniej kwestia kolportażu okazuje się być bardzo istotna, o czym zarówno pracownicy MEN, jak i śledzący doniesienia medialne mogli się przekonać chociażby z takich relacji: „Pod koniec sierpnia (2014 r. przyp. BP) MEN chwalił się, że książka dotarła do szkół na czas. Nie wspomniano jednak, nawet słowem, o kosztach tej operacji – a wyniosły one prawie 330 tys. złotych. Ministerstwo już w maju ogłosiło przetarg na dystrybucję „Naszego elementarza”. Do konkursu stanęły cztery firmy, jednak nie wybrano zwycięzcy. Dlatego zadanie powierzono kuratoriom, a te – działając w pośpiechu – płaciły dostawcom z wolnej stopy znacznie więcej, niż zakładano na początku. (...) Różnica sięga nawet 44 tys. złotych”⁷.

W sierpniu 2014 roku dziennikarze Dziennika Gazety Prawnej przeprowadzili wywiad z minister J. Kluzik-Rostowską⁸, oto jego mały fragment: Minister: „W tym roku w kieszeniach rodziców pierwszoklasistów zostanie ponad 120 mln zł”. Dziennikarka: „Tak, ale tylko tych z pierwszych klas. Reszta zapłaci więcej, bo wzrosły ceny”. Minister: „Darmowe podręczniki będziemy wprowadzać sukcesywnie co roku”. I rzeczywiście w roku 2015 opiniowano podręcznik do klasy II. Towarzyszyły mu na przykład takie komentarze: „dzięki darmowemu podręcznikowi rodzice uczniów zaoszczędzą kilkaset złotych rocznie, ale z rynku może zniknąć nawet połowa księgarń i wiele wydawnictw”⁹; „tak dla tańszych podręczników, nie dla populizmu i psucia edukacji”¹⁰.

Nie jestem ekonomistką, nie zajmuję się profesjonalnie finansami, i niestety – mając przed oczami sprzeczne komunikaty – nie bardzo umiem ocenić trafność decyzji rządu z punktu widzenia korzyści finansowych.

⁵ <http://www.rmfm24.pl/fakty/polska/news-75-mln-zl-pojdzie-w-tym-roku-na-darmowy-podrecznik-nld,1410260> (dostęp: 17.10.2014).

⁶ <http://serwis.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/788401,darmowy-podrecznik-robi-sie-coraz-drozszy.html> (dostęp: 17.10.2014).

⁷ <http://wpolityce.pl/lifestyle/215793-nie-taki-tani-jak-zapowiadano-darmowy-elementarz-slononas-kosztuje> (dostęp: 16.11.2014).

⁸ Wywiad K. Klinger i A. Radwan z Minister J. Kluzik-Rostowską, 26 sierpnia 2014 r., Dziennik Gazeta Prawna.

⁹ http://wyborcza.biz/biznes/1,100896,18097731,Darmowy_podrecznik_straszy_ksiegarzy__A_rodzice_sie.html (dostęp: 17.09.2015).

¹⁰ <https://www.facebook.com/DarmowyPodrecznik> (dostęp: 17.09.2015).

Jedno wszakże mocno mnie zastanawia: jak można, w świetle przytoczonych fragmentów różnych opracowań i rozważań, ciągle mówić i pisać o „darmowym podręczniku”?! Przecież pieniądze na wszystkie wspomniane wyżej koszty nie wezmą się znikąd, ale chyba to my – wszyscy musimy się na nie złożyć?! K. Kowalewska w publikacji pt: „Prezent od Tuska niczym koń bez zębów”, używa w tej kwestii dużo ostrzejszych słów: „szef rządu wyciąga rękę do wyborców, a oni ją gryzą. Rząd daje im książkę, a oni jeszcze się dąsają. Co z tego, że muszą za nią zapłacić podatkami? Co z tego, że specjaliści krzyczą, że to infantylna, chińska tandeta. Przecież liczy się intencja”¹¹.

Na marginesie może warto jeszcze wspomnieć, że modele finansowania podręczników szkolnych w Europie są różne. Jednak w większości państw podręczniki przygotowują profesjonalne wydawnictwa, od nich kupują je szkoły i wypożyczają uczniom. Wyjątkami są: Rosja, Ukraina, Grecja, Węgry i Islandia.

Do idei „Naszego elementarza” przekonać miało także to, że wydawcy od lat przygotowują ofertę bogatą, rozbudowaną, ale jak stwierdził premier „(...) tak naprawdę nikt jej nie potrzebuje”. Odminną opinię w tej kwestii opublikowali, jeszcze przed wakacjami 2014 roku, członkowie Związku Nauczycielstwa Polskiego. Ich zdaniem fakt, iż podręcznik, z którego od 1 września 2015 mają się uczyć pierwszoklasiści, nie będzie zawierał ćwiczeń ani materiałów dodatkowych „utrudni pracę nauczycielom”¹².

Jak zauważyła J. Suchecka, „MEN niemal do zera zmniejszył szanse wydawców na to, że szkoły kupią ich podręczniki. Żeby się tak stało, musiałby za nie zapłacić organ prowadzący, czyli najczęściej gmina – z punktu widzenia rodzica książka musi być bezpłatna. Równocześnie jednak resort zdecydował, że przekaże dotacje na pierwszoklasistów – 50 zł na ucznia. Za te pieniądze szkoła ma kupić materiały ćwiczeniowe. Jak? Tego MEN nie precyzuje. Dyrektorzy mogą z tych pieniędzy kupić toner i drukować zadania z Internetu, ale mogą też skorzystać z oferty wydawnictw”¹³.

Jak łatwo się domyślić w wydawnictwach trwała i nadal jeszcze toczy się walka o przetrwanie. Wyścig koncentruje się głównie na dwóch kwestiach: na tym kto sprytniej podsunie nauczycielom swoje stare materiały (w ramach 50 zł dotacji i z założeniem odstawienia na półkę elementarza

¹¹ www.stefczyk.info/publicystyka/opinie/prezent-od-tuska-niczym-kon-bez-zebow,10882604474 (dostęp: 17.11.2014).

¹² http://www.bibliotekako.pl/news.aid,2664,ZNP_darmowy_podrecznik_dolozy_pracy_nauczycielom.html (dostęp: 20.10.2014).

¹³ http://wyborcza.pl/1,75478,16097372,Wydawcy_przygotowuja_platne_cwiczenia_do_darmowego.html#ixzz3GILuR4BW (dostęp: 20.10.2014).

MEN), albo – kto szybciej poprzestawia zadania ze starych materiałów, tak by pasowały do kolejności wprowadzania liter w nowym elementarzu.

Oczywiście pojawiają się całkiem nowe oferty (konstruowane w jeszcze szybszym tempie niż sam rządowy podręcznik). Kiedyś ze zdumieniem odkryłam w mediach następującą zapowiedź: „Już w poniedziałek z *Faktem*. Nasz zeszyt ćwiczeń pomoże dzieciom. (...) przygotowaliśmy specjalny zestaw zeszytów ćwiczeń, które będą wsparciem dla podręcznika”¹⁴. Zamiast własnego komentarza, przytoczę jeden z opublikowanych na Facebooku: „Nowa jakość w polskiej edukacji. Ćwiczenia do rządowego elementarza przygotowuje...tabloid”.

Warto także w tym miejscu wspomnieć, że badacze mózgu¹⁵, na podstawie najnowszych wyników prowadzonych eksploracji, dowodzą, że mózg ludzki uczy się wolno, bo tego wymaga proces stabilizowania połączeń neuronalnych. Uczącym się potrzeba czasu, ćwiczeń i wielu powtórzeń. Nie zgadzam się zatem z opinią jakoby obudowa dydaktyczna towarzysząca podręcznikom była zbędna. Sama uczyłam w klasach I–III i pamiętam z tamtego okresu takie powiedzenie: „nauczyciel jest jak śmieciarz, bo jemu też wszystko może się przydać”. Niestety tak właśnie budowało się kiedyś własny warsztat pracy. Pamiętam, że czasem angażowałam całą rodzinę do wykonywania pomocy dydaktycznych dla moich uczniów (drewniany model osi liczbowej zbudowany przez mojego tatę do dziś służy kolejnym rocznikom uczniów w jednej z krakowskich szkół). Ale to było 20 lat temu! Natomiast w ostatnich latach zdarzało mi się z zazdrością patrzeć (w szkołach ćwiczeń) na materiały jakie dla uczniów i nauczycieli przygotowywali wydawcy podręczników, np. różnorodne plany, mapy, liczydła, gry, filmy.

W świetle przytoczonych wyżej, znowu sprzecznych ze sobą stanowisk zastanawiam się, czy nie warto byłoby pokusić się o badania oceniające użyteczność obudowy dydaktycznej dla edukacji dzieci, i czy właśnie ich wyniki nie powinny inspirować, oraz poprzedzać formułowanie tez i planowanie działań rządowych.

Rządowa propozycja to podręczniki wielokrotnego użytku. Minister J. Kluzik-Rostowska często podkreśla: „naszą intencją jest, żeby podręczniki były wieloletnie, żeby służyły przynajmniej trzem kolejnym rocznikom dzieci”¹⁶. Zapowiedziała też, że w 2015 roku nakaże wydawcom wyczyszczenie wszystkich tych treści, które czynią podręczniki jednorocznymi. Bo „(...)

¹⁴ <http://dodatkiwkiosku.blogspot.com/2014/08/cwiczenia-z-naszego-elementarza.html> (dostęp: 20.10.2014).

¹⁵ M. Zylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

¹⁶ http://www.tokfm.pl/Tokfm/1,103087,15383643,Tusk_obiecuje_darmowy_podrecznik_do_1_klaszsy_Chce.html (dostęp: 10.10.2014).

dzisiaj przedsiębiorcy robią z podręcznikiem coś, co czyni go jednorocznym – bo coś trzeba dopisać, wyrwać, przykleić”.

Ten kierunek myślenia łatwo znajduje zwolenników, bo przecież każdy z nas wielokrotnie korzystał, w toku swojej edukacji, z podręczników odkupywanych od starszych roczników lub dziedziczonych po starszym rodzeństwie. Jest to zatem działanie znane i sprawdzone – tylko czy optymalne dla małych dzieci? Dotykamy tu, moim zdaniem, najistotniejszej sprawy, czyli różnicy między podręcznikiem dla uczniów klas starszych i podręcznikiem dla dzieci. W „Słowniku języka polskiego” zapisano, że podręcznik to: „książka przeznaczona do nauki, zawierająca zbiór podstawowych wiadomości z zakresu jakiejś dziedziny wiedzy, przedstawionych w sposób jasny i przejrzysty”¹⁷. W przypadku dzieci w młodszym wieku szkolnym, a szczególnie 6-letnich i 7-letnich uczniów klas pierwszych takie pojmowanie znaczenia słowa podręcznik to nieporozumienie. Mam nieodparte wrażenie, że w panującym obecnie chaosie zapomniano o odbiorcy, adresacie elementarza, czyli o dziecku. Nie od dziś wiadomo przecież, że dzieci w młodszym wieku szkolnym by uczyć się potrzebują specyficznego otoczenia, wsparcia. Bardzo ważna jest dla nich możliwość działania, a ono może mieć postać bezpośredniego lub pośredniego badania. Jeżeli uczeń może: dotknąć, przesunąć, zestawić, ułożyć, połączyć, rozdzielić, wyciąć, dopasować, dokleić – ma szansę myśleć, bo działa samodzielnie, we własnym tempie, może popełniać błędy i próbować je poprawiać, może weryfikować swoje pomysły porównując je z pomysłami innych. Taką właśnie aktywność nauczyciel mógł animować, gdy do każdego podręcznika dla ucznia dołączone były tzw. wypychanki (materiały typu: puzzle, układanki, karty, przygotowane z tektury albo na specjalnej matrycy, do wypchnięcia przez dziecko i manipulowania nimi np. podczas gry w memory wyrazowe czy porządkowania liter lub wyrazów zgodnie z kolejnością alfabetyczną), wycinanki (materiały wydrukowane na papierze do samodzielnego wycięcia przez ucznia, dopasowania we właściwe miejsce i przyklejenia) lub naklejki (materiały samoprzylepne, do odszukania, wybrania przez dziecko i wpasowania, przyklejenia we właściwym miejscu np. obrazka uzupełniającego większą ilustrację). Warto też zauważyć, że czynności typu – cięcie, klejenie, dopasowywanie to bardzo ważne dla rozwoju manualnego dziecka ćwiczenia, usprawniające i wymuszające precyzję ruchów rąk, a zarazem doskonalące pracę tych mięśni, które są aktywne także podczas czynności pisania. Powie ktoś, że i dziś nauczyciel wydrukuje kartkę z obrazkami z internetowych zasobów edukacyjnych, a dzieci mogą sobie powycinać

i ponaklejać. Tak, ale: będą to materiały czarnobiałe, edytorsko różnej jakości, raczej bez wartości estetycznych i najczęściej oderwane lub jedynie luźno powiązane z tematyką i zadaniami proponowanymi w podręczniku. Konstruując zestaw materiałów stanowiących pakiet edukacyjny, większość autorów dbała o sensowną integrację wszystkich jego elementów.

To co dziś proponuje się dzieciom to raczej badania pośrednie, czyli np. obserwowanie, wyszukiwanie, porównywanie. To z pewnością ważne działania. Problem jednak tkwi w tym, że jeśli dziecko ma odszukać na obrazku pięć ptaszków – to łatwiej jest mu to zrobić, gdy może je zaznaczyć sobie ołówkiem lub kredką. Podobnie będzie, gdy polecimy mu porównać dwa obrazki i odnaleźć cztery różnice między nimi. Z własnego doświadczenia wiem też, że odczytanie wyrazów z rozsypanki sylabowej wydrukowanej na papierze uda się tylko niektórym dzieciom. Pozostałym może pomóc kolorowanie sylab, z których da się zbudować wyraz (użycie kilku kolorów ułatwi odczytanie kilku wyrazów), a najłatwiejszym wariantem jest budowanie wyrazów – metodą prób i błędów – z kolorowych sylabowych puzzli dołączonych do podręcznika w zestawie wypychanek.

Znaczenie dziecięcego działania, w tym także operowania różnymi materiałami, podkreślają także badacze mózgu, zauważając, że czytanie i słuchanie aktywizuje jedynie wybrane struktury mózgowe, a dopiero uaktywnienie innych zmysłów, głównie rąk, sprzyja uczeniu się¹⁸.

Premier w jednej ze swoich wypowiedzi podkreślał, że celem wprowadzenia darmowych podręczników jest uzyskanie „porównywalnego jakości materiału za nieduże pieniądze”¹⁹. Osobiście nie jestem w tej kwestii optymistką. Moje różne doświadczenia życiowe podpowiadają mi raczej, że jakość zwykle kosztuje. Ale J. Kluzik-Rostowska patrząc na elementarz z przekonaniem twierdzi: „podobnie jak pierwsza część, także i ta jest mądrze i ciekawie napisana”.

Niestety są i tacy, którzy już dziś twierdzą, że rządowi nie udało się, (nie bacząc nawet na doniesienia prasowe, z których wynika, że elementarz MEN zamówiło 97,38% wszystkich szkół podstawowych w Polsce, w tym 99,6% szkół publicznych i 70,5% niepublicznych). Oto fragment listu jednego z rodziców: „Nie pasuje mi, że mój Julek będzie musiał się uczyć z tej książki. (...) Nie da się z niej nauczyć ani czytania, ani matematyki, bo jest to zbiór izolowanych pomysłów, nazbyt często tak dziwacznych jak te przykłady (autor przywołuje i analizuje kilka zadań z pod-

¹⁸ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, dz. cyt., s. 91.

¹⁹ http://www.tokfm.pl/Tokfm/1,103087,15383643,Tusk_obiecuje_darmowy_podrecznik_do_1_klaszsy_Chce.html (dostęp: 10.10.2014).

ręcznika MEN – przyp. BP)”²⁰. A oto wypowiedź jednej z mam: „Te bajki o szkołach dla 6-latków to można im czytać przed snem. W klasie są dzieci, które już dobrze czytają i takie co nawet nie sylabizują – one właśnie dostają 3, a nawet 2 za czytanie. Takie dziecko nigdy nie dogoni czytającego. Oczekuje się od dzieci 6-letnich płynnego czytania. To jakaś paranoja jest! W darmowym podręczniku są bardzo trudne teksty”²¹.

Oceny ekspertów także są nieprzychylnie. B. Śliwerski ocenia: „projekt sam w sobie jest stratą środków budżetowych. Przy tak infantylnej i nudnej treściowej strukturze, nieklarownej metodyce alfabetyzacji sprawi, że w szkołach z troski o jakość kształcenia nie będzie warto pracować z tym źródłem”²². D. Dziamska oskarża: „brak strategii uczenia, lekceważenie osiągnięć nauki na temat rozwoju dzieci – to tylko niektóre z wad tej książki. Zamiast pomagać nauczycielom i wyzwać ich kreatywność, zmusi ich do ciągłej walki z narzuconą przez autorów metodą, która w wielu momentach jest sprzeczna z oczekiwaniami poznawczymi dzieci i współczesną pedagogiką”²³.

Wyobrażam sobie, że osoby śledzące doniesienia prasowe dotyczące rewolucji podręcznikowej (nauczyciele, rodzice), mogą się czuć zagubione wobec tak skrajnie różnych opinii.

Z jedną z uwag premiera wszakże w pełni się zgadzam: „w Polsce podręczniki i całe wyposażenie potrzebne do szkoły kupują rodzice”. Rzeczywiście tak się rzecz miała do tego roku. Kusi mnie jednak by postawić pytanie – a jak będzie teraz? Rozumiem, że podręcznik dziecku wypożyczy szkoła, zeszyty ćwiczeń organ prowadzący może zakupić (a może – nie!) z dotacji, a pozostałe pomoce? Kto wyposaży uczniów w gry planszowe, karty dydaktyczne czy domina sylabowe? Kto sfinansuje zakup map czy plansz demonstracyjnych? Pytam, bo nie znajduję nigdzie na ten temat żadnych aktualnych informacji.

Z mojej perspektywy nauczyciela akademickiego, który w latach 90. miał za zadanie przekonać nauczycieli do idei demokratyzacji oświaty, wyrażającej się między innymi w danym im prawie dokonywania mądrego i odpowiedzialnego wyboru programu nauczania i jego obudowy dydaktycznej, w tym i podręczników, obecne działania rządu są krokiem wstecz. Zdecydowanie ostrzej formułuje podobną myśl B. Śliwerski: „skandalem jest już sam fakt, że w 25. rocznicę odzyskania wolności władze postanowiły wprowadzić do szkół rządowy podręcznik”²⁴.

²⁰ *Dajcie nam szansę... czyli list do ministrów od zdumionego rodzica w sprawie elementarza*, <http://blog.gwo.pl/dajcie-nam-szanse> (dostęp: 24.07.2014).

²¹ <http://wiadomosci.onet.pl/slask/przychodza-do-szkoly-dwie-godziny-przed-rozpozeciem-lekcji-to-nienormalna-szkola/w3p6j> (dostęp: 24.11.2014).

²² <http://edufakty.pl/prof-boguslaw-sliwerski-ostro-o-darmowym-podreczniku/> (dostęp: 20.10.2014).

²³ <http://edufakty.pl/prof-boguslaw-sliwerski-ostro-o-darmowym-podreczniku/> (dostęp: 20.10.2014).

I dodaje: „...po wprowadzeniu rządowego elementarza i sześciolatków do szkół będziemy mieli do czynienia z opisanym przez J. Koźmieleckiego syndromem NiL (nuda i lęk) – uzdolnione dzieci się nudzą, a najsłabsze się boją”²⁵.

Przedstawione dotychczas rozważania pokazują moim zdaniem, jak łatwo idea nowego elementarza może się stać obiektem manipulacji, czyli czymś co ma ułatwić realizację różnych celów, niezwiązanych jednak stricte z edukacją dzieci, samym elementarzem i jego funkcjami. Bo przecież rządzący wprowadzając zmiany, nie odwołują się do badań lub debat dotyczących optymalizacji procesu uczenia się i nauczania dzieci, do konstrukcji elementarza i stawianych im w XXI wieku wymagań. Ja w każdym razie takich wypowiedzi nie spotkałam. Dostrzegam wszakże, że cele zmiany zostały sprecyzowane, ale koncentrują się one głównie wokół ekonomii (niektórzy mówią także, że wokół słupków poparcia przedwyborczego).

Podręcznik narzędziem manipulacji

Tymczasem wielu naukowców prowadziło i nadal kontynuuje eksploatację dotyczące problematyki podręczników. H. Synowiec już w 2007 roku pisała: „pracownicy naukowcy różnych ośrodków akademickich w Polsce prowadzą badania nad funkcjami nowo wydawanych serii podręczników, ich strukturą, językiem i tworzywem niewerbalnym, modelami interakcji dydaktycznej (z wykorzystaniem podręczników), a także nad percepcją treści podręczników oraz kryteriami ich wyboru i oceną nauczycieli”²⁶.

Na gruncie pedagogiki wczesnoszkolnej szczególnie interesujące wydają mi się prace E. Zalewskiej²⁷. Odwołując się do idei demokratycznej szkoły, autorka poszukuje w podręcznikach dla dzieci akceptacji dla poznawczego i aksjologicznego pluralizmu. Często podkreśla, że chociaż podręczniki szkolne są nośnikami oficjalnej wykładni oczekiwań społeczeństwa kierowanych pod adresem młodych pokoleń, to narzuca nie jedynej poprawnej wizji świata, wyczerpało już swoją użyteczność. Szukając przykładu dla tej tezy, wspomina o zjawiskach biedy, wykluczenia, bezrobocia czy kulturowej pauperyzacji wielu środowisk i zauwa-

²⁴ *Rządowy elementarz to dydaktyczny kicz* – rozmowa J. Przybylskiego z prof. B. Śliwskim, „Do Rzeczy”, 28/076, 7–13 lipiec 2014 r.

²⁵ Tamże.

²⁶ H. Synowiec (red.), *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, Kraków 2007, s. 9.

²⁷ E. Zalewska, *Programy kształcenia i podręczniki szkolne w edukacji początkowej, jako „wybór z kultury”*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, (red.) D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 505–529.

za, że w podręcznikach do klas I–III zagadnienia te nie pojawiają się wcale lub traktowane są marginalnie. W konsekwencji portret społeczeństwa prezentowany dzieciom E. Zalewska określa mianem politycznie poprawnego, ale wypreparowanego z rzeczywistych podziałów i problemów.

Rozważania podobne do przywołanych wyżej znów przywoły mi na myśl termin „manipulacja”, jednak tym razem postrzegam podręcznik nie jako obiekt, a jako narzędzie do manipulacji. Podręcznik może bowiem być użytecznym narzędziem i to zarówno w transmisyjno-adaptacyjnym modelu edukacji, jak i w modelu krytyczno-kreatywnym, emancypacyjnym. Krótko mówiąc – w pierwszym przypadku znajdują się w nim treści do przyswojenia, a w drugim – do dyskusji. O tych aspektach tworzenia podręczników decydują ich autorzy oraz osoby określające i egzekwujące procedury dopuszczania materiałów edukacyjnych do użytku szkolnego.

Można zatem powiedzieć, że manipulacji podręcznikiem dokonują jego autorzy oraz decydenci, a ulegają jej (najczęściej nieświadomie) nauczyciele, uczniowie i rodzice. W tej sytuacji może warto byłoby postawić pytania: jakiego modelu edukacji oczekuje się dziś dla małych dzieci? Jaką wizję świata powinni wychowankom prezentować autorzy podręczników? Które osiągnięcia naukowe powinny być dziś fundamentem kreowania przez nauczycieli procesu uczenia się dzieci? itp. Trzeba zauważyć, że przywołane problemy nie mają jednego rozwiązania, co jest konsekwencją faktu, iż żyjemy w demokratycznym kraju, w erze globalizacji i wielokulturowości.

Zakończenie

Podsumowując swoje rozważania, pragnę podkreślić, iż w moim mniemaniu o edukacji dzieci nie wolno decydować bez należytego, odpowiedzialnego namysłu, a rozbieżności opinii i ocen w publikowanych doniesieniach medialnych budzą moje wątpliwości i podważają zaufanie do podejmowanych przez władze decyzji. Ubolewam nad tym, że rozpoczętej rewolucji podręcznikowej nie poprzedziły i nie towarzyszą jej profesjonalne debaty, jestem też przekonana, że gdyby takie dyskusje miały miejsce – nie byłoby idei jednego, słusznego, rządowego podręcznika.

Bibliografia

Dajcie nam szansę... czyli list do minister od zdumionego rodzica w sprawie elementarza, <http://blog.gwo.pl/dajcie-nam-szanse> (dostęp: 24.07.2014).

<http://dodatkiwkiosku.blogspot.com/2014/08/cwiczenia-z-naszego-elementarza.html> (dostęp: 20.10.2014).

<http://edufakty.pl/prof-boguslaw-sliwerski-ostro-o-darmowym-podreczniku/> (dostęp: 20.10.2014).

<http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/788401,darmowy-podrecznik-robi-sie-coraz-drozszy.html> (dostęp: 17.10.2014).

<http://sjp.pwn.pl/sjp/manipulacja;2481186> (dostęp: 10.10.2014).

<http://wiadomosci.onet.pl/slask/przychodza-do-szkoly-dwie-godziny-przed-rozpozecciem-lekcji-to-nienormalna-szkola/w3p6j> (dostęp: 24.11.2014).

<http://wiadomosci.wp.pl/kat,1342,title,wydawcy-koszt-naszych-podrecznikow-i-rzadowego-jest-taki-sam> (dostęp: 16.11.2014).

<http://wpolityce.pl/lifestyle/215793-nie-taki-tani-jak-zapowiadano-darmowy-elementarz-slono-nas-kosztuje> (dostęp: 16.11.2014).

http://www.bibliotekako.pl/news.aid,2664,ZNP__darmowy_podrecznik_dolozyl_pracy_nauczycielom.html (dostęp: 20.10.2014).

<http://www.polskatimes.pl/artykul/3499549,dorota-dziamska-rzadowy-elementarz-ignoruje-podstawy-wiedzy-o-rozwoju-dzieci,id,t.html> (dostęp: 20.10.2014).

<http://www.rmfm24.pl/fakty/polska/news-75-mln-zl-pojdzie-w-tym-roku-na-darmowy-podrecznik,nId,1410260> (dostęp: 17.10.2014).

http://www.tokfm.pl/Tokfm/1,103087,15383643,Tusk_obiecuje_darmowy_podrecznik_do_I_klasy__Chce.html (dostęp: 10.10.2014).

http://wyborcza.biz/biznes/1,100896,18097731,Darmowy_podrecznik_straszy_ksiegarzy__A_rodzice_sie.html (dostęp: 17.09.2015).

http://wyborcza.pl/1,75478,16097372,Wydawcy_przygotowuja_platne_cwiczenia_do_darmowego.html#ixzz3GILuR4BW (dostęp: 20.10.2014).

<https://www.facebook.com/DarmowyPodrecznik> (dostęp: 17.09.2015).

Rządowy elementarz to dydaktyczny kicz – rozmowa J. Przybylskiego z prof. B. Śliwskim, „Do Rzeczy”, nr 28/076, 7–13 lipiec 2014 r.

Słownik Języka Polskiego, tom 2, PWN, Warszawa 1979.

Sobol E. (red.), *Mały słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1993.

Synowiec H. (red.), *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w reformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.

www.stefczyk.info/publicystyka/opinie/prezent-od-tuska-niczym-kon-bez-zebow,10882604474 (dostęp: 17.11.2014).

Wywiad K. Klinger i A. Radwan z Minister J. Kluzik-Rostowską, „Dziennik Gazeta Prawna”, 26 sierpnia 2014 r.

Zalewska E., *Programy kształcenia i podręczniki szkolne w edukacji początkowej, jako „wybór z kultury”*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, (red.) D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, WAiP, Warszawa 2009.

Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne móżgowi*. Wyd. Nauk. UMK, Toruń 2013.

Abstrakt

Podręczniki szkolne od wielu lat budzą liczne kontrowersje, jednak to co dzieje się wokół nich od początku 2014 roku można chyba nazwać prawdziwą burzą czy nawet rewolucją. W czasie gdy naukowcy, badacze pedagogiki wczesnoszkolnej podejmują dyskusję nad kulturowym i społecznym kodem podręczników dla dzieci (jako zawsze problematycznych i dyskusyjnych nośników znaczeń i wartości), Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadza jeden, obligatoryjny dla wszystkich i pozornie bezpłatny podręcznik dla klasy I. Jest on tworzony na bazie nieokreślonych założeń koncepcyjnych i w rekordowo krótkim czasie. Następnie na wniosek MEN podręcznik ten poddany zostaje ogólnonarodowemu poprawianiu zawartych w nim błędów, a potem z tryumfem złożony do druku. Jak jednym słowem określić przywołane działania? Dla mnie jest to manipulacja.

W artykule podjęta została próba uzasadnienia dwóch zasadniczych tez: podręcznik szkolny stał się obiektem manipulacji (politycznej i medialnej); podręcznik szkolny był i jest narzędziem manipulacji (wychowawczej i dydaktycznej). Sam termin manipulacja, mający wiele znaczeń, używany jest w niniejszym opracowaniu w odniesieniu do sytuacji kierowania kimś bez jego wiedzy i posługiwania się nim w celu osiągnięcia określonych, własnych celów. Osobami, którym chciano zwrócić uwagę na możliwość nieświadomego ulegania różnym działaniom o charakterze manipulacyjnym są nauczyciele i rodzice uczniów. Szansy na obronę przed takimi, jak opisane w artykule, manipulacjami upatruje się w naukowych eksploracjach problematyki użyteczności obudowy dydaktycznej w edukacji dzieci.

Słowa kluczowe: podręcznik, dziecko, manipulacja, ministerstwo edukacji, naukowcy.

Textbook – Object and Instrument of Manipulation (on Example of Textbook for children in Early Education)

Abstract

For many years, textbooks have been a source of much controversy, but what has been unfolding in this area since the beginning of 2014 can quite fairly be described as a proper storm, or even a revolution. While scientists and pedagogical researchers have continued their discussions about the cultural and social norms relevant to children's books (where these in turn are bound to prompt problematic discussions about meaning and value), the Ministry of Education has simply gone ahead and intro-

duced a single textbook for children from Class I, which is apparently free, but obligatory for all of them. This has been created on the basis of vague and undefined conceptual assumptions, and in record time. Then, at the request of the Ministry, this same textbook has been subjected to a nationwide process of correction of the errors it contained, before being finally sent for printing – and this as if it marked a great triumph. How might one sum this up in a single word? For me, it is manipulation.

This article aims to justify the following two main theses: that the above-mentioned textbook has become an object of manipulation (for both politicians and the media), and that it was, and is, a tool of manipulation (in the context of education and teaching). The term “manipulation”, of course, has many meanings. It is used in this article to refer to what goes on when someone is unknowingly targeting and exploited for specific purposes. We, and especially teachers and the parents of pupils, need to become aware of the possibility of being victims of this. On the other hand, scientific research into the usefulness of teaching materials in the education of children offers a chance for us to defend ourselves against such manipulation.

Keywords: textbook, children, manipulation, Ministry of Education, scientists.

Adres do korespondencji/Address for correspondence:

Dr Bożena Pawlak

Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

e-mail: bozena_pawlak@op.pl

Katarzyna Szewczuk
Akademia Ignatianum w Krakowie

Language Education of Children at the Early Schooling Age in the Aspect of Handbooks Used

Edukacja językowa dzieci
w młodszym wieku szkolnym
w aspekcie stosowanych podręczników

Introduction

For the majority of people, speaking and listening are central activities in life: much more important than reading and writing. That is why the ability to effectively articulate one's thoughts is fundamental for children, ensuring their success both in social and school life. Speech opens up the doors of our reality to the world of the other person, allowing one to inform others about our needs, feelings and any knowledge we wish to convey. The ability to put together coherent utterances greatly facilitates initiating contacts – both with adults and with one's peers. It enables active participation in various – often complicated – communicative situations, giving one the chance to experience autonomy and independence, and creating opportunities for mutual dependence with others and for conveying one's attitude to the surrounding world. In schools today, the use of language plays a key role. In the context of early-school education, the capacity of the young student for self-expression provides the basis for building contacts with one's social surroundings, for one's ability to explore the world, and for forming one's own outlook. The ability to express thoughts is quite rightly taken to constitute a space of potentially intensive formative education, with the latter aiming to both shape and improve it.

During this period of the life of a child, teaching and assessment are carried out by means of spoken language. When participating in a school class in various situations that require language practice, children of early-school age have the chance to discover its attributes: they learn about and construct concepts, discover the meanings of basic parts of speech, uncover for themselves the sense of specific utterances, but also come to experience its sheer power. This power lies in the skilful choice of words, some of which may be benign and pleasing to hear, while others are harmful and unpleasant. Acquiring such knowledge, together with the capacity to frame one's own utterances through speech, furnishes the basis for the subsequent teaching and acquisition of reading and writing skills.

The above deliberations lead us to conclude that knowledge of one's own mother-tongue, and the ability to put together utterances correctly, are the very foundation of adult life. Linguistic education should therefore be a priority in Polish schools, and teachers of Classes I–III, who are responsible for organising education at this level, should possess a variety of didactic means, making the education they offer attractive to pupils. One of these means, obligatory and ever-present in Polish schools today, is the textbook. However, it is worth considering the question of whether the textbooks used by teachers in Classes I–III include suggestions relating to Polish language that would be appropriate for a creative education. To what extent are children at school able to participate in various communicative situations on the basis of having creatively constructed their own utterances? The aim of the present paper is to draw attention to the problems involved in the linguistic education of children from Classes I–III, using the findings of selected authors. In this context, textbooks used in the course of early-school education are analysed with respect to the questions, instructions and exercises they direct at children. It turns out that some erroneous ways for teachers to approach working with children in the context of Polish classes were put forward. However, on the basis of the available literature, the paper also points to ideas that could potentially be used. It aims to highlight the need for further reflection on the future of linguistic education for small children, pointing to the necessity of changes in the outlook of teachers and emphasizing the extent to which they should further modify how they work with pupils from Classes I–III.

Language and speech: some terminological clarifications

Language, as a universal phenomenon present in the culture of every nation, has become a subject of research for many scholars. These draw attention to the constant modifications language has been subject to since

ancient times, right up to the present. Ways of communicating have changed throughout the ages, as language tracks the society itself, evolving with it. Together with the development of particular social groups, language is perfected, enriched, and sometimes – unfortunately – impoverished. According to Ziemiński, language is a system that, through certain rules, includes a set of verbal signs, by means of which certain rules link thoughts of a certain type while others specify acceptable ways of linking these signs to form compound utterances.¹ From a semiotic point of view language is described by three groups of rules: rules that specify the vocabulary of a given language, semiotic rules, and syntactic rules. Similar notions are present in the definition of Demel, who claims that language is a set of signs (a code) used by a given community, that should be mastered by each of its members if they are to understand others and be understood.² Language is a closed set of prosodic (melodic, rhythmic, accentual), phonic (phonic, inscriptional), morphological (inflexional), lexical (word-based) and sequential (phrasal) symbols, as well as a structure of grammatical rules according to which we construct and read (i.e. understand) texts. And, of course, language is an inseparable element of our everyday reality: it is "a system of symbols organised according to specific rules that allows us to receive information and sensations in the form of words and to interpret their meaning."³

Language belongs to human speech as a part of the latter. It is a practical realisation of speech, the sound-based understanding that occurs between two persons in which one informs the other about something. At the same time, differences that can be traced between language and speech are observable on three levels:⁴

1) Language is a social process. It is used by multiple persons who belong to the same cultural circle. Linguistic community concerns, amongst other things, the fact that there is a given system of words and grammatical rules organizing the speech process and making communication possible between people. Speech, on the other hand, is an individual process, almost as distinctive for each person as their fingerprints.

2) Language is a structure, so it has an enduring existence in time. It is to be found in a very similar form in the psyche of many people, and can survive for ages with no significant changes. Speaking and understanding, on the other hand, are of a temporary character.

¹ Z. Ziemiński, *Logika praktyczna*, Warszawa 2013, p. 15.

² G. Demel, *Elementy logopedii*, Warszawa 1987, p. 7.

³ S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa 2008, p. 141.

⁴ T. Milewski, *Językoznawstwo*, Warszawa 2009, pp. 5–8.

3) Language is abstract, as it is built up out of words and grammatical rules that do not refer to particular and specific phenomenon, but rather to their theoretical representations (e.g. horse in general) or to general relations between them. Contrary to the above assumptions, speaking and understanding assume the character of specific processes, reflecting specific concerns (e.g. current affairs).

Speech fulfils many functions, but the authors we shall be concerned with here enumerate three basic ones, which in their opinion are the most important:⁵

- Communicative function – transmitting information between people, communication;
- Expressive function – characteristic for the sender; judging from voice alteration, intonation, and their way of speaking, we are able to determine the age, sex, emotional state, affiliation and education of the speaker;
- Semantic function – drawing attention to certain phenomena of the world immediately around us that are perceptually accessible to the persons engaged in the conversation, and presenting more distant or unseen phenomena too.

According to Więckowski, what is vital to the education of pupils of Classes I–III, especially when it comes to Polish, is the development of the basic functions of language: i.e. both semantic and non-semantic functions.⁶ The semantic functions of language pertain to the reality with which a child is becoming acquainted: they are quite basic in character and make possible their perceiving of a world, or a social-and-natural milieu. We can distinguish two types of function here: the representational and communicative functions of language. The representational functions of language determine a specific representation in language of the specific elements of something that obtains in reality. On the other hand, communication is dependent on an understanding of the significance of relations holding between linguistic signs and some portion of reality one is being informed about, which is represented by these signs. The non-semantic functions of language describe the emotive attitude towards reality of the speaking subject, and are present in both expressive and impressive functions of language. A proper process of linguistic education cannot focus solely on providing essential knowledge about the mother-tongue, as it should also develop skills for transmitting and describing the emotions and relations that arise in the situations of our everyday life.

⁵ Cf. ibidem; also E. Grodziński, *Wypowiedzi performatywne o doniosłości prawnej lub quasi-prawnej*, [in:] *Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki*, edited by A. Schaff, Warszawa 1980, pp. 158–60; I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2005.

⁶ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 2004, p. 155n.

Indicators of communication in the mother-tongue of children of early-school age

Within the pedagogical literature, the notion of competences appears a great deal, and under a variety of interpretations.⁷ The term is more often applied to knowledge, but also to skills, in the sense of abilities to do things (and related attitudes) which allow for efficient operations with respect to the implementation of planned courses of action and life tasks. Meanwhile, in the 1970s the term “linguistic competence” was introduced by Noam Chomsky to refer to the tacit linguistic knowledge given to every individual. It encompassed not only the rules that allow one to formulate and grasp sentences, and to assign meanings to them, but also the capacity for understanding and producing grammatically correct sentences. According to Chomsky, moreover, the notion of a competence is inseparably tied to its attributes: namely, creativity, grammaticality, acceptability and interiorization.⁸

Over the course of their time spent in early-school education, the development of the linguistic and communicative competences of children takes place in many areas. Analysing the Basic Curriculum, along with associated curricula relating to an integrated education, we may observe that a typical pupil finishing the first stage of education will exhibit a high level of communicative competence in his/her mother-tongue:

- He/she clearly communicates his/her observations, needs and emotions;
- He/she reads texts and analyses and interprets them;
- He/she is able to express his/her wishes, invitations etc. orally and in written form;
- He/she is able create, both orally and in written form, utterances lasting several sentences, subject to editorial requirements (narration, description);
- He/she copies texts, is able to write from memory and can follow a dictation;
- He/she recites poems, taking into account punctuation and intonation;
- He/she chooses adequate forms of communication in various social situations;
- He/she uses information conveyed orally or in writing;
- He/she engages in dialogues in a culturally appropriate way (listening to the utterances of others and trying to understand them, using the information conveyed)⁹.

⁷ B. Dudel, *Istota i rodzaje kompetencji kluczowych*, [in:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, edited by J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głoskowska-Soldatow, Kraków 2013, pp. 14–17.

⁸ M. Głoskowska-Soldatow, *Porozumiewanie się w języku ojczystym*, [in:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, op.cit, p. 59.

⁹ Ibidem, p. 65.

The development of such a diverse, and materially wide-ranging, set of linguistic competences demands that the teacher break with the traditional, transmission-oriented approach to knowledge sharing. Naturally, in the course of education, there are things that can only be presented in the form of items of vocabulary that simply have to be mastered. One should remember, however, that it is important to organise situations in which pupils will have the opportunity to express themselves and use the vocabulary they have mastered. During Polish classes, for example, natural circumstances must be fostered, that are conducive to oral self-expression (e.g. when a pupil reports interesting events or personal observations, conveys individual impressions and assessments of books they have read, or of films, stage productions or even football matches they have seen, reports on personal or team work or creative activities, on the gathering of information from various sources, assessing its value).¹⁰ What we have in mind here, then, is a process of education in which the child may be a receiver, but most of all a creator – of education based on play, and on one's own attempts at language use and word-formation. Only such circumstances will prove conducive to the development of all of the linguistic functions of children in their early-school phase. Moreover, it is not just teachers of Classes I-III who should care about such an education, but also authors of educational packages addressed to children at this stage, where such packages should offer interesting tasks, exercises and instructions.

The use of textbooks in early-school education

Over the course of history, the way in which knowledge is transferred by teachers to the younger generation has passed through radical changes. Already, in the 16th century, J.A. Komeński – the author of the principle of demonstrativeness – argued, in his work entitled „Wielka dydaktyka” (“Great Didactics”), that we should aim to “teach people, as widely as it is possible, to derive wisdom not from books, but from heaven, earth, oaks and beeches, to know and research things themselves, not solely somebody's observations and testimonials about things,”¹¹ and in the case of a lack of possibilities for using real and authentic illustrations, that we should use paintings and other sorts of picture, aimed at imparting an adequate notion of the thing in question. New concepts and systems were created, whose assumptions are still present in some educational centres. One might include here, inter alia, the views of Montessori, who drew attention to the role of a prepared environment in developing the potential of the

¹⁰ Compare A. Dyduchowa, B. Dyduch, M. Jędrzychowska, *Zadanie języka polskiego w szkole podstawowej* [in:] *Kompetencje szkolnego polonisty*, edited by B. Chrzastkowska, Warszawa 1999.

¹¹ J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956, pp. 161–162.

child,¹² the suppositions of the Rudolf Steiner school, in which textbooks were relinquished entirely, or the system of education of C. Freinet, in which the role of textbook is taken over by informal texts written by the pupils themselves and printed out on the school printer. Advocates appeared for the idea of a school that would reject all kinds of institutional formality: a school open to the abilities of the individual child, focused on the development of pupils' independence in respect of their research and their explorations of their surroundings.

The views of Herbart, that sought to question received didactic ideas, have reached Poland as well. Hence, the value of the transition from an education based on verbalism, dry and ready-made facts and their passive reproduction by pupils, to one marked by the active and creative engagement of the children themselves, now seems beyond doubt. On the other hand, numerous studies show that in Polish schools the teacher continues to play a pivotal role, and that the basic didactic tool employed in classes remains the textbook.¹³ The findings of current research falsify the predictions of futurologists, who had anticipated a swift end to the era of print, and the creation of new forms of information transmission involving computer-based technology. Furthermore, government slogans and promises of a free computer (netbook) for each pupil in Class I turned out to be no more than an electoral fantasy. It now seems that for many years to come, the printed word will continue to serve as the basic source of knowledge, and school textbooks will remain a staple item in every pupil's backpack. Educational packages, especially those for children of early-school age, should be well thought through – i.e. carefully prepared with respect to adequate choice of content (texts) and appropriate graphic representations. After all, according to C. Kupisiewicz the textbook has at least three vital functions:¹⁴

- Motivational function – the development of the emotional-motivational aspect of the pupil, shaping his/her interests and encouraging the formation of a positive attitude towards learning and work;

- Informative function – reflecting the need to widen and enrich the child's knowledge not only by means of text, but also through photography, pictures, and instructions referring to other sources and methods of acquiring information, such as observation or experience, etc.;

- Exercise function – facilitating (above all by supervision) the assessment and correction of a course, and so of the results of one's own work,

¹² B. Surma, *Edukacja językowa w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 23(2012)1, pp. 62–76.

¹³ Compare: I. Bieńkowska, *Językowe komunikowanie się nauczyciela z uczniami w aspekcie stosowanych środków dydaktycznych na lekcjach (na etapie edukacji wczesnoszkolnej)*, Gliwice-Kraków 2012; D. Klus-Stańska (edition), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Kraków 2015.

¹⁴ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, pp. 91–92.

while also fostering pupils' memorization skills and general understanding, and their putting to use of information acquired.

Nevertheless, in the context of early-school education, and especially where linguistic education is concerned, the above-mentioned three functions seem insufficient. It has long been emphasised that the substantive content of Polish classes should be inspired by real-life situations, observed by and purposefully organised by pupils themselves. In view of the above, children should be given a chance to express themselves freely on a specific subject, with the stimulus to this being their own experience (e.g. experience gained during drawing classes, DIY classes, stage productions, excursions). An illustration, image or a film can often inspire them to engage in conversation, while a text from a textbook can prompt an exchange of views.¹⁵ We may add that one of the basic tasks of Polish language education is showing the beauty, diversity and richness of language. That is why the authors of "Metodyki nauczania początkowego"¹⁶ state that a textbook can have a self-educative role (working with a well-prepared book, children can choose texts to read by themselves), as well as a research role (in the future, a child will be a receiver of literary texts) and a coordinative role (correlating the content of a textbook with other school books, papers, various kinds of art and music class, etc.). On the other hand, as soon as we examine the educational packages typically on offer for children of Classes I–III, we notice that there is only a paltry number of tasks encouraging them to get involved in linguistically creative activities. In the majority of cases, they very largely comprise tasks and exercises aimed, inter alia, at the following:

- analysis and synthesis of words, putting words in order, copying words, commenting, explaining, looking for meaning;
- reading sentences, reproduction, analysing, explaining, commenting on their content, putting words in a correct order;
- reading texts, reconstructing or narrating stories read, reproduction of facts, forming titles or subtitles, paying attention to grammatical forms, characterising persons according to their roles, constructing sentences to be memorised, explaining and commenting upon texts;
- reading of singular words, putting words in order, copying words and using them in sentences;
- reading, explaining and completing tables, lists and charts;
- learning rules and principles, copying, explaining and using them.

¹⁵ J. Bieńkowska, *Językowe komunikowanie się nauczyciela z uczniami w aspekcie stosowanych środków dydaktycznych na lekcjach (na etapie edukacji wczesnoszkolnej)*, p. 58.

¹⁶ M. Radwiłowicz, Z. Morawska, *Metodyka nauczania początkowego*, Warszawa 1990, p. 98.

The research carried out by I. Bieńkowska is by no means encouraging in this regard, either.¹⁷ The author emphasises the fact that in the textbooks and exercises currently used for Classes I-III, 40 types of question can be distinguished. Among them, the dominant ones are those with the operators “what” or “how”, yes/no questions, and questions starting with the adjectival pronoun “which”. When it comes to Polish language content, the prevalent sorts of question concern the following:

- content of a text read – “What did Kasia do during the winter break?”;
- meanings of terms and concepts, e.g. “Who is a patriot?”;
- subject and object of actions, e.g. “Who might the yeti be in Ania’s account?”;
- conditions, e.g. “How does water change in winter?”;
- circumstances, e.g. “What work did the boy do, and what advice could we give him?”;
- place – e.g. “What was theatre for Emma?”;
- time – e.g. “How are you going to spend the first day of Spring?”;
- direction – e.g. “What places are mentioned in the poem?”.

There is a significant quantity of questions pertaining to course of action, development, changeability, similarities and differences. According to the author quoted, in Class III, questions concerning justification and explanation are considered vital. However, questions concerning construction and rules of operation are rare. The fact is, though, that the majority of questions included in textbooks for children from Classes I-III are reproductive in character: their main purpose is to test the level of mastery and understanding of some given material. In general, there is an absence of such questions as would lead to reflection, stimulate one to creative thinking, or encourage one to explore the surrounding world. There are no questions such as would stimulate young minds to independently pursue knowledge: questions, for example, about the causes of a particular phenomenon, or about connections and dependencies obtaining between objects. A significant drawback of the textbooks used by pupils of early-school age is the absence of questions and notions relating to children’s assessment of, e.g., the conduct of the principle protagonists in the texts to be analysed. Textbooks prepared in this way are mainly focused on the development of just the basic functions of language as these relate to learning and perception of the surrounding world (i.e. its semantic functions). They in no way help to develop the ability to individually think about and respond emotionally to whatever information is presented (i.e. the non-semantic functions of language).

¹⁷ M. Bieńkowska, *Językowe komunikowanie się nauczyciela z uczniem w aspekcie stosowanych środków dydaktycznych na lekcjach (na etapie edukacji wczesnoszkolnej)*, p. 169n.

The textbooks offered to children in Classes I–III are full of instructions, tasks and contents that involve putting things in order, and/or copying, inserting, or completing them. Many exercises concern reading, but this is mainly just with a view to understanding the text read, where pupils are asked “to indicate”, “read” (e.g. according to roles), “underline”, “adjust” or “relate”. They are not allowed to tell their stories freely, or be authors of their own stories: instead, they must passively recreate the texts presented in the textbook. Textbooks that would facilitate giving a personal assessment of an illustration, creating a comic story, drawing a picture to accompany a text being read, are rare indeed. This way of constructing books for children of early-school age may have the effect of blocking teachers when it comes to building their own creative ideas in the field of linguistic education. As the research already presented here shows,¹⁸ lessons with children of Classes I–III tend to be dominated by a passive mode of acquiring new knowledge, especially when it comes to Polish language education. The most common form of working with a book is reading (especially reading aloud), combined with writing, searching for fragments or new words, and summarising the contents. Pupils rarely formulate questions, and if they do do so, and seek to answer them, this only happens after prompting from the teacher, or in ways constrained by what is required in order to make use of the textbook itself. In the case of questions asked by the teacher, these are prevalently of an imitative nature, testing the extent of one’s knowledge: e.g., questions about the meaning and content of terms and notions. In Polish language classes, teachers only make minimal use of the sort of problem-solving instructions that can lead to the acquisition of new knowledge, to the drawing of new conclusions, and that inspire children to become actively involved. The teacher’s role in Classes I–III barely fosters the development of creative thought, focusing instead on the development of cognitive operations and those kinds of thinking valued for their convergence with received norms.

A similarly depressing picture of classes with children of early-school age emerges in a paper by M. Żytko, who draws attention to the fact that children learn verbal communication through imitation of a model of adult language use that is, essentially, meaningful for the latter.¹⁹ For children starting school, the adults in question are, of course, their teachers. However, the situations in which the teacher uses language to reflect, deliberate upon

¹⁸ Compare: I. Bieńkowska, *Językowe komunikowanie się nauczyciela z uczniami w aspekcie stosowanych środków dydaktycznych na lekcjach (na etapie edukacji wczesnoszkolnej)*, op.cit., p. 186 and the following.

¹⁹ M. Żytko, *Edukacja językowa w szkole – między dążeniem do formalizacji schematu a refleksją nad uczestnictwem w zdarzeniach komunikacyjnych*, [in:] (Anty)edukacja wczesnoszkolna, edited by D. Klus-Stańska, Kraków 2015.

a problem, look for information, or show children that speech can be used in exploratory ways are rare. Usually, the teacher does not converse with pupils, but speaks to them using questions (these being mostly closed ones, or just testing knowledge of a text that has been read), instructions or assessments. According to Żytko, one can observe at least three method-related stereotypes in the opinions teachers hold about the aims and tasks of linguistic education. These can be summarised as follows:²⁰

- children will learn how to speak correctly when they listen carefully to the teacher's words;
- discipline and silence in a classroom during language classes guarantee better work on the part of pupils;
- children should reply to the teacher's questions using full sentences.

In line with such clichés, we can still witness, in Polish schools, numerous educational situations organised by the teacher, where it is in fact he or she who is cast in the active role and located at the centre of what is going on. The pupil is expected to listen carefully to what the teacher says, and then reproduce the data with perfect accuracy. All conversations, even those accompanying group work, are suppressed and consigned to the margins of educational activity. Working in such an atmosphere, the pupil gets the impression that any dialogue and discussion occurring when viewpoints meet are something wrong, and even forbidden. Any exchange of ideas, even if approved by a teacher, is supposed happen quietly and without unnecessary noise, as it counts also as something that could interfere with the work of other children. Young pursuers of knowledge are almost entirely deprived of situations in which the exchange of thoughts, arguments, drawing conclusions, count as something important: where in attending to the opinions of others one modifies one's own point of view, and where a single problem may come to be considered in many different ways. Instead, the best response to the question asked is just the one expected from the pupil by the teacher, and the way in which it must be presented (i.e. as a complete sentence) is quite different from the communicative situations in which the child participates when outside school, in the context of their relations with peers and adults.

It is worth reminding ourselves here of the rules formulated by I. Adamek concerning use of language in the classroom:

- activities of teachers and pupils should be clearly expressed verbally;
- problem solving should be connected with the verbal description of the activities undertaken;

²⁰ M. Żytko, *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać: w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*, Warszawa 2010.

- when introducing new concepts, they should be linked to activities;
- children should be encouraged to get used to talking about what they are going to do and what they are thinking about;
- we should test the understanding of an idea or strategy in various contexts and through the completion of diverse tasks;
- the use of “private speech” is to be encouraged;
- children should be inspired to write about what they are doing, intend to do, and so on;
- writing should take place during all classes (and not only during linguistic education);
- conversations with children should be pursued, about what else they could add to what they have already written;
- writing is to be combined with fun and play.²¹

Possibilities for a creative approach to the linguistic education of children at school

A teacher working with children of early-school age can, and even should, play a decisive role in shaping their language. First of all, for children of 6-8 years, a pedagogue is an important person, who they are inclined to treat with respect. His or her position in that period of a child's life is a very lofty one, often even more elevated than that of the parents. These are the parents who, while being told all the time by their children that “My teacher said so”, are also aware that no form of persuasion or solid argumentation is capable of changing how the little pupil will act. Secondly, the teacher is a significant person for the child, and as such is imitated all the more enthusiastically. His or her way of approaching the information presented in the classroom will thus also be copied (e.g. a creative approach focused on exploration of the surrounding reality). However, in order to achieve this the teacher should pursue the following pedagogical imperatives, both during lessons and in their private encounters with the children:

- accompany and support children, listening carefully to their utterances and helping them to develop them;
- create communicative situations that will encourage and motivate pupils to engage in dialogue;
- create reasonable, and socially meaningful, functional communicative situations, in which listening and speaking appear in various contexts;
- facilitate and arrange for pupils to get numerous and diverse experiences with respect to verbal communication;

- ask open-ended questions, and analyse problems that are interesting for the participants in a conversation;
- enrich children's vocabulary, showing interest in children's language and their ways of using it, while also entering into word-play with pupils;
- accept that children have a lot of interesting things to say, that they may become valuable partners in a discussion, and that they are persons from whom one can learn a lot;

treat listening and speaking as mutually dependent and of jointly primordial significance, expecting active participation from pupils in this sphere;

foster an atmosphere of safety and trust in relation to communication, so that children are not afraid to ask questions and express their own opinions.²²

The above recommendations may be considered signposts, showing the direction one should go in when working with children in the area of speech development. A teacher who mainly relies on a textbook as their basic didactic tool in such work, should really aim to use it skilfully and sensitively. Nowadays a school textbook is not the only reliable source of information in play: it cannot be treated as an oracle that determines how we should work during classes. If one wants to develop a creative attitude to speech and language on the part of pupils, then the teacher has a duty to formulate sentences in an inspiring way – one which will develop thinking and provoke exchanges of opinion. Therefore the proportion of questions and instructions included in school textbooks should be subject to the teacher's modifications, and where too obvious and clichéd, they should undergo radical transformation. It is the teacher, as the major organizer of the educational process, who is nowadays entrusted with the task of creating classes that will attract children, arousing their interest and curiosity. If asking questions of pupils becomes a habit for the teacher, as a kind of second nature that then functions as a routine throughout all of the communicative situations arising at the school, then the only reasonable solution would seem to be a change in their type – from closed questions to open (i.e. open-ended) ones. This is a classic, dichotomous division pertaining to all questions, where in the former sort of case one usually starts with a particle and specifies precisely the scope and nature of the expected answer. A child's reaction to a question asked in this way is repetitive, predictable, and often limited to just two words: "yes" and "no". A person who is in charge of a conversation, and who uses closed questions, knows

²² A. Browne, *Developing language and literacy 3-8*, Los Angeles-London-New Delhi-Singapore-Washington 2011, p. 9.

what he or she would like to hear. Such a person, in asking questions, is really just checking his or her assumptions, and usually seeks to reinforce his or her existing point of view. In the latter kind of case, though, we find that the questions, precisely because they are open-ended, allow for a multiplicity of answers, and thus stimulate thinking, which at the same time informs the teacher about how pupils themselves think, giving children a chance to experience what it is like when one relies upon one's own perceptions of certain relations and dependencies. The use of open questions also creates circumstances conducive to an atmosphere of kindness and co-operation, in which it is natural to take note of the viewpoints of others and get to know the pupils themselves better. Hence it is fair to say that such questions should be at the very heart of teaching in Classes I–III. Inter alia, we may say of open questions that they are:

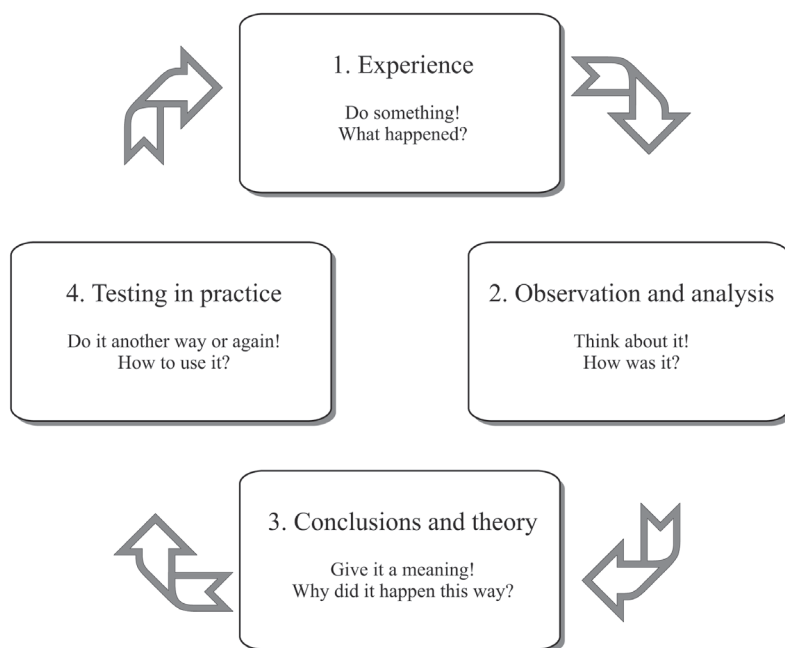
- clarifying questions, e.g. “What do you mean by...?” “What example illustrates...?”
- questions verifying assumptions, e.g. “It seems to me that your assumption is ...” “Why do you think it is obvious?”
- questions checking reasons and evidence, e.g. “How would you answer someone who says, that ...?”
- questions concerning viewpoints or outlooks, e.g. “What effect would it have?”
- questions checking implications and consequences, e.g. “How can we check it?”²³

Open questions usually start with one or other of the interrogative pronouns “who”, “what”, “how”, “where”, “when”, “which”, etc. As the very name suggests, their purpose is to “open” our interlocutor (in this case, the pupil). Thanks to such a sentence construction, his/her utterances become longer and include more information. They are often called “activating questions”, since they stimulate the exchanging of opinions. Such questions are used by authors when proposing and outlining methods that are creative or thought problematic. Moreover, education based on methods aimed at activating pupils is not a new idea: over the years, many publications have encouraged its use. Also, in our own times we can witness the fact of books being written specifically to encourage the propagation of creativity in education. These present systematic instructions for the implementation of methods specifically tailored to the capacities of children of early-school age.

One idea that could well prove attractive for teachers working at early-school level is to construct a teaching system based on the cycle suggested

by David Kolb. This cycle of effective learning is usually taken to refer to how adults learn: it often appears as a topic in training sessions for adults. Nevertheless, closer analysis shows that it is a universal method for designing not just an effective way to learn, but also an effective way to teach. It can easily be put to use in primary education, and is usually presented in graphic form (Figure 1). It refers to four different ways of acquiring information.

Figure 1. The effective learning cycle according to David Kolb



Source: Own elaboration.

A process of learning based on this model usually starts with a particular experience. For a teacher working in early-school education, this might be arranging for children to watch a film or a multimedia presentation, go on an excursion, conduct an experiment, participate in a theatre production, choose a literary text to read, make a visit to a museum, etc. At this stage of the Kolb cycle, the teacher is interested in providing children with “material” to be experienced, where the emotions experienced at any given moment are bound to be important for the children. Such an experience may be in harmony with pupils’ views, but can also run contrary to them, and the children’s experiences will furnish the basis for further phases of the cycle. The point here is that if we really want to learn

something, a single experience (e.g., a one-off episode of emotion) will not suffice: it must be analysed and thought over. That is why the second phase of the cycle concerns assessment, reflection on the situation we participated in, and an apprehension of its less immediate consequences. In the course of working with children from Classes I–III, this phase can take the form of appropriately supervised conversations, discussions and dialogues, and a free exchange of ideas. It is important that any questions asked of children by the teacher be open-ended and help create a certain distance from experience, so that they facilitate the discovery of regularities in that experience. A vital feature at this stage of the process is the absence of any assessment of participants (i.e. of their utterances), and that no opinions concerning the children's work be expressed by the teacher. The transition to the next phase here may pass almost unnoticed for some children, as one continues to be involved in analysing new information acquired during one's experiences. What is added, however, is another element, that presupposes the drawing of conclusions both from the experience itself (phase I) and from reflection (phase II): this is the phase at which the teacher speaks with the aim of elucidating matters theoretically, adding additional information, enriching, and informing pupils about that which they have not yet themselves paid proper attention to. The role of the teacher during this stage is crucial, since he or she offers help in formulating conclusions, all the while trying to relate this to the experience of the pupils themselves, and at the same time linking it to his or her own knowledge and experience with respect to the material being presented. The last phase of the Kolb cycle assumes that there will be effective experiments to test the newly acquired knowledge in practice. Pupils, together with their teacher, can consider, and give examples of, how the knowledge or skills acquired are used in everyday life. The easiest way to pursue this phase is to give pupils homework. This, however, should be of an open-ended sort: it should be creative, a stimulus to thought, and distinct from any instructions given to all of the children in the classroom as a collective.

Bibliography

Adamek I., *Wspieranie rozwoju dziecka – implikacje teorii L.S. Wygotskiego w praktyce edukacyjnej*, [in:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty*, edited by E. Filipiak, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.

Bieńkowska I., *Językowe komunikowanie się nauczyciela z uczniami w aspekcie stosowanych środków dydaktycznych na lekcjach (na etapie edukacji wczesnoszkolnej)*, Scriptum, Gliwice–Kraków 2012.

Browne A., *Developing language and literacy 3-8*, Sage, Los Angeles-London-New Delhi- Singapore-Washington 2011.

Demel G., *Elementy logopedii*, WSiP, Warszawa 1987.

Dudel B., *Istota i rodzaje kompetencji kluczowych*, [in:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, edited by J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow, Impuls, Kraków 2013.

Dyduchowa A., Dyduch B., Jędrychowska M., *Zadanie języka polskiego w szkole podstawowej*, [in:] *Kompetencje szkolnego polonisty*, edited by B. Chrząstkowska, Warszawa 1999.

Głoskowska-Sołdatow M., *Porozumiewanie się w języku ojczystym*, [in:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, edited by J. Uszyńska- Jarmoc, B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow, Impuls, Kraków 2013.

Klus-Stańska D. (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Impuls, Kraków 2015.

Komeński J.A., *Wielka dydaktyka*, Ossolineum, Wrocław 1956.

Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1996.

Milewski T., *Językoznawstwo*, PWN, Warszawa 2009.

Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, PWN, Warszawa 2008.

Radwiłowicz M., Morawska Z., *Metodyka nauczania początkowego*, WSiP, Warszawa 1990.

Surma B., *Edukacja językowa w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 23(2012)1.

Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 2004.

Ziemiński Z., *Logika praktyczna*, PWN, Warszawa 2013.

Żyto M., *Edukacja językowa w szkole – między dążeniem do formalizacji schematu a refleksją nad uczestnictwem w zdarzeniach komunikacyjnych*, [in:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, edited by D. Klus-Stańska, Impuls, Kraków 2015.

Żyto M., *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać: w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2010.

Abstract

In the course of early-school education, young pupils' capacity to express themselves provides a basis for building contacts with their social surroundings, exploring the world, and forming their own outlook. The ability to express one's own thoughts is quite rightly thought to merit intensive educational input, aimed at nurturing it wherever possible. Par-

ticipating in school lessons in various situations that involve practical language use, children of early-school age have a chance to discover the attributes of language itself: they learn and build concepts, discover the meanings of basic parts of speech, and uncover the sense of specific utterances.

Language education should therefore be a priority in Polish schools, and a teacher of Classes I–III, engaged in organizing their education, should possess a variety of didactic tools that will help to make it more appealing. One of these, obligatory and ever-present in Polish schools today, is the textbook. However, it is worth considering whether the textbooks used by teachers of Classes I–III include suggestions that would be relevant to a creatively oriented approach to Polish language education. To what extent are schoolchildren able to participate in various communicative situations while relying on their own creatively constructed utterances? The aim of this paper is to draw attention to the problems of language education of children in Classes I–III, using the findings of selected authors as its basis. In this context, the textbooks used in early-school education are analysed with respect to questions, instructions and exercises for children. Some educationally misguided approaches to working with children, on the part of teachers of Polish language classes, are indicated. However, using the current literature as a basis, the paper also points to some ideas that could be of value in this respect.

Keywords: linguistic education, textbook, children of early-school age, language, speech.

Edukacja językowa dzieci w młodszym wieku szkolnym w aspekcie stosowanych podręczników

Abstrakt

W toku edukacji wczesnoszkolnej zdolność wypowiedzania się jest dla ucznia bazą do budowania kontaktów z otoczeniem społecznym, możliwością poznawania świata czy konstruowania własnego światopoglądu. Umiejętność poprawnego wyrażania myśli stanowi też obszar intensywnych oddziaływań nauczycielskich, w celu jej kształtowania i doskonalenia. Uczestnicząc w klasie szkolnej w różnych sytuacjach, które wymagają praktykowania języka, dzieci w młodszym wieku szkolnym dostają szansę na odkrycie jego atrybutów: poznają i budują pojęcia, odkrywają znaczenie podstawowych części mowy, ujawniają sens poszczególnych wypowiedzi.

Edukacja językowa powinna być zatem priorytetem polskich szkół, a nauczyciel klas I–III, który ją organizuje musi dysponować szeregiem

środków dydaktycznych, dzięki którym stanie się ona atrakcyjna. Jednym z nich, jakże obowiązkowym i na stałe obecnym w polskiej rzeczywistości szkolnej, jest podręcznik. Warto się jednak zastanowić nad pytaniami, czy podręczniki wykorzystywane przez nauczycieli w klasach I–III zawierają propozycje twórczej edukacji polonistycznej? W jakim stopniu dzieci w szkole mają możliwość uczestniczenia w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych, opartych na kreatywnym konstruowaniu własnej wypowiedzi? Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na problemy edukacji językowej dzieci w klasach I–III w oparciu o wyniki badań wybranych autorów. W tym kontekście poddano analizie podręczniki wykorzystywane w toku edukacji wczesnoszkolnej pod kątem pytań, poleceń i ćwiczeń kierowanych do dzieci. Nakreślono błędne sposoby pracy nauczycieli z dziećmi w toku zajęć z zakresu edukacji polonistycznej, ale podjęto również próbę wskazania pomysłów jej realizacji w oparciu o dostępną literaturę.

Słowa kluczowe: edukacja językowa, podręcznik, dziecko w młodszym wieku szkolnym, język, mowa.

Adres do korespondencji/Address for correspondence:

Dr Katarzyna Szewczuk

Akademia Ignatianum w Krakowie

Instytut Nauk o Wychowaniu

Katedra Dydaktyki i Wczesnej Edukacji Dziecka

e-mail: katarzyna.szewczuk@wp.pl

Natalia Sejko

Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki w Żytomierzu

Підручники в польських школах на Волині (кінець XVIII – початок XIX століття)

Podręczniki w szkołach polskich na Wołyniu
(koniec XVIII – początek XIX wieku)

Проблема підручникотворення була і залишається актуальною для педагогічної науки у зв'язку з тим, що підручники та інша навчально-методична література забезпечують змістову частину навчального процесу у закладах будь-якого ступеня. Від якості і необхідної кількості підручників багато в чому залежала якість усього навчально-виховного процесу в різні історичні періоди розвитку освіти в Україні.

Підручник, як свідчить словниково-довідникова література¹ – це різновид навчального видання (найчастіше книга), у якій системно викладено відомості з певної галузі знань. На нашу думку, підручник у будь-який історичний період виконував кілька основних функцій, серед яких найважливішими вважаємо такі:

- культурницьку – за якою підручник, з одного боку, відображає рівень культури середовища, яке його продукує, з іншого боку – сам є культурним явищем;
- просвітницьку, різного ступеня і рівня;
- методичну – як один з основних допоміжних засобів для професійної діяльності вчителя і компонент навчально-методичного забезпечення;

¹ І.В. Артьомов, *Навчальна книга. Організація і методика створення, посібник*, Ужгород 2012.

- Саме означеними функціями оскільки підручник може використовуватися не лише як дидактичний засіб, але й як джерело інформації для найширших прошарків населення;
- дидактичну – власне, як засіб навчання у закладах визначається ефективність використання того чи іншого підручника в певний історичний період, та його вплив на рівень навчальних досягнень учнів\студентів.

Оскільки тема статті стосується підручників для польських шкіл в досить історично віддалений період, то у вступних зауваженнях, на нашу думку, варто розглянути поняття «польська школа» в контексті волинського регіону та, власне, саму специфіку регіону, де означені підручники функціонували наприкінці XVIII – на початку XIX століття.

У різні часи поняття «Волинь» окреслювало дещо різні територіальні межі, тому поступово в історико-педагогічній науці склалися кілька інтерпретацій цього поняття, як-от: «Західна Волинь», «підрадянська Волинь», «підпольська Волинь», «Волинська округа», «Волинська губернія» та ін.² Відомо, що після третього поділу Польщі волинські землі відійшли до Російської імперії, проте в окреслений темою статті період належали до Речі Посполитої, чим і визначається специфіка використання підручників у польських школах цього, дещо крайнього для польської держави краю.

Щодо поняття «польська школа», то воно, на нашу думку, завжди несе в собі певний елемент суб'єктивності з боку дослідника, детермінований хронологічними, територіальними, власне методологічними межами його наукового пошуку. У різних дисертаційних дослідженнях поняття «польська школа» ототожнюється з поняттями «польське шкільництво» «школа для дітей з польських сімей», «школа, де навчання ведеться польською мовою» (Н. Сейко, 1998; В. Надольська, 1996; І. Близнюк, 1998)³ та ін. Ми вважаємо, що в межах кінця XVIII – початку XIX століття польською школою може вважатися будь-який навчальний заклад, що підлягав контролю й опіці Едукаційної комісії, про що йтиметься нижче. Водночас зауважимо, що проблема розвитку польських шкіл співвідноситься з проблемою розвитку самої польської етнонаціональної меншини у волинському краї. Як відомо, етнонаціональні меншини, не

² *Волинська губернія. Українська радянська енциклопедія у 12 т.,* (ред.) М.П. Бажан.) Т. 4. К., Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1980; О.А. Буравський, *Поляки Волині у другій половині XIX на початку XX ст. Соціально-економічне становище та культурний розвиток*, «Історія України», Чернівці 2003.

³ Н. А. Сейко, *Доброчинність поляків у сфері освіти України (XIX – початок XX ст.)*. Київський учбовий округ, Житомир 2007; В.В. Надольська, *Національні меншини на Волині (середина XIX – початок XX ст.)*, Луцьк 1996; І.В. Близнюк, *Освіта польської шляхти в першій половині XIX ст.*, [в:] *Національні меншини Правобережної України: історія і сучасність*, ред. І.В.Близнюк, Житомир 1998.

будучи самостійними етносоціальними організаціями, мають певний набір соціально-культурних параметрів. Це можуть бути:

- специфічні параметри (пільгові чи урізані права на освіту, обмеження при вступі до певних навчальних закладів);
- загальнокультурні параметри (включення чи невключення до системи соціально-культурних взаємозв'язків етносоціального організму).⁴

Проблема етнічного спирається на феномен етнонаціональної меншини як на стрижневе питання. Рівновагове становище меншин у поліетнічних організаціях залежить від гармонійного співвідношення двох векторно протилежних процесів:

- доцентрового руху (розчинення етнокомпактних та дисперсних груп у межах переважаючого етносу), що ґрунтується на постійній етнічній дифузії між двома народами;
- відцентрового руху (прагнення етнонаціональної меншини до збереження самобутності, іноетнічності, постійна самоідентифікація носіїв етносу).⁵

Таким чином, польська спільнота на Волині, не будучи емігрантами, як інші національні меншини (наприклад, чехи або німці), завжди зберігала свої провідні етнокультурні параметри й атрибути. Проте територіальна належність Волині до польської держави визначала нормативно-правові, змістово-організаційні та науково-методичні засади функціонування навчальних закладів, до яких належить і використання підручників у навчально-виховному процесі польських шкіл. Тим більше, що організаційним осередком створення, поширення й використання підручників в означених навчальних закладах стала Едукаційна комісія, відома в українських та польських історико-педагогічних дослідженнях (Д. Бовуа, 1991⁶; Й. Поплатек кс., 1973⁷; Н. Сейко, 2008⁸; С. Сірополко, 2001⁹; С. Трухім, 1960¹⁰; С. Чуйко, 1996¹¹; Л. Яновський, 2003¹²) як перше в Європі міністерство освіти окремої держави.

⁴ П.И. Гнатенко, В.Н. Павленко, *Этнические установки и этнические стереотипы*, Днепропетровск 1995.

⁵ Етнічні меншини Східної та Центральної Європи: компаративний аналіз становища та перспектив розвитку, Республіканська Асоціація Українознавців (РАУ), Австрійський ін-т Східної та Південно-Східної Європи, ред. В. Євтух [та ін.], Інтел 1994.

⁶ D. Beauvois, *Szkolnictwo polskie na ziemiach litewsko-ruskich 1803-1832*, Rzym-Lublin 1991.

⁷ J. Poplatek, *Komisja Edukacji Narodowej. Udział byłych jezuitów w pracach KEN*, Kraków 1974.

⁸ Н.А. Сейко, *Едукаційна комісія*, [в:] *Енциклопедія освіти*, (ред.) В.Г. Кремень, Юрінком 2008.

⁹ С. Сірополко, *Історія освіти в Україні*, Київ 2001.

¹⁰ S. Truchim, *Współpraca polsko-rosyjska nad organizacją szkolnictwa rosyjskiego w początkach XIX wieku*, Łódź 1960.

¹¹ С.Р. Чуйко, *Ліцеї України (XIX – XX ст.)*, Тернопіль 1996.

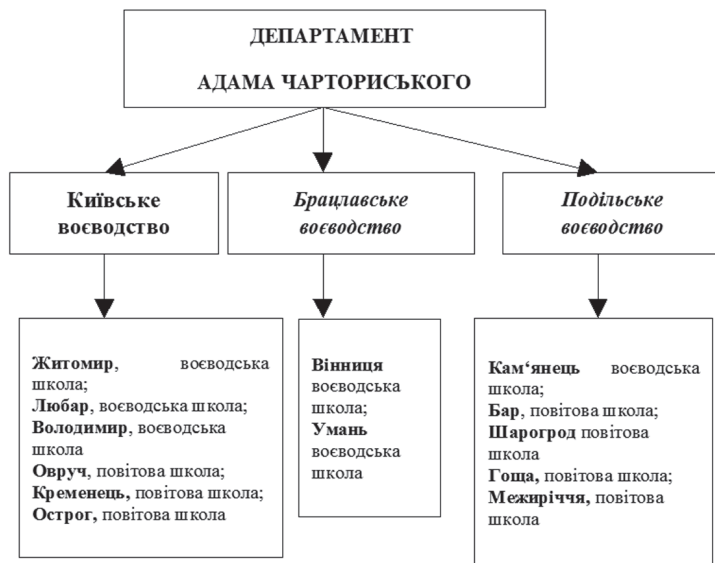
¹² Л. Яновський, *Харківський університет на початку свого існування*, Харків 2003.

Загальна характеристика польських шкіл на Волині наприкінці XVIII – на початку XIX століття

Едукаційна Комісія стала організуючим осередком для всієї системи польської освіти як у Польщі, так і частині території України після скасування ордену єзуїтів. З самого початку своєї діяльності у 1776 р. Едукаційна комісія мала вирішити низку проблем, серед яких, передовсім, була нестача педагогів-неєзуїтів у навчальних закладах, оскільки справа підготовки світського вчительства знаходилася в зародковому стані. На території Волині освітньою діяльністю займалися уніати (василіяни), тому саме на них покладалася надія щодо відродження освітньої сфери під опікою КЕН. Однак вони могли забезпечити тільки рівень початкової освіти, оскільки, як стверджував М. Петров (1888), мали низьку педагогічну кваліфікацію.¹³

У 1776 р. Едукаційна Комісія запропонувала двоєдину та двоелементну структуру шкільництва: 1) школи на території Корони, тобто власне Великопольщі, і школи у Литві 2) повітові та воєводські школи як основа структури шкільництва. У 1778 р. у структурі Едукаційної комісії було сім департаментів, і вони називалися за іменами візитаторів, що ними опікувалися. Школи на Волині належали до V-го (Руського) департаменту Адама Казимежа Чарториського. Цей департамент включав як воєводські волинські польські школи (у Житомирі, Любарі, Володимирі і Межириччі), так і повітові (в Острозі, Кременці, Овручі і Гощі). Загальне керівництво навчальними закладами Руського департаменту здійснювала Головна Краківська школа; крім Руського департаменту, до відання Краківської школи належали також Великопольський, Мазовецький і Малопольський.¹⁴ Структура департаменту Адама Чарториського представлена на рис. 1.

Рис. 1. Структура департаменту Адама Чарториського



Джерело: J. Lewicki, *Ustawodawstwo szkolne za czasów KEN*, Kraków 1925, s. 208–221¹⁵

Таким чином, як свідчить рис.1., навчальні заклади Волині знаходилися цілком у київському воєводському відділі. У 1783 р. навчальні округи перепідпорядкувалися, створився волинський навчальний округ з центром у Кременці, та український навчальний округ з центром у Вінниці. Житомирська, любарська та овруцька школи відійшли до українського навчального округу, натомість острозька, гошанська, кременецька, межиріччя та володимирська школи – до волинського.

Окрім воєводських та повітових, Едукаційна комісія опікувалася ще й парафіяльними школами. Однак подвійне підпорядкування цих шкіл (Едукаційній Комісії та костьолам), як стверджує Л. Заштовт (1997) не сприяло їхньому швидкому розвитку.¹⁶ На користь такого висновку свідчить і той факт, що серед парафіяльних шкіл округу протягом 1782–1792 рр. не було жодної, яка б знаходилася на території сучасної Волині.¹⁷

Характеристика змісту освіти у польських школах Волині кінця XVIII – початку XIX століття

Означену характеристику ми здійснили на прикладі воєводських шкіл Житомира та Любара, а також повітової – в Овручі. Школи у Любарі,

¹⁵ Там само.

¹⁶ L. Zasztowt, *Kresy 1832–1864. Szkolnictwo na ziemiach litewskich i ruskich*.

¹⁷ H. Pohoska, *Wizytatorowie generalni KEN*, Lublin 1957.

Овручі та Житомирі систематично відвідували візитатори Головної Краківської школи чи їх заступники (субделегати). Візитатори залишали у Головній школі детальні звіти¹⁸, що становлять сьогодні непересічний матеріал для аналізу діяльності навчальних закладів того часу.

Щотижневе навантаження навчального процесу у воєводських та повітових школах Волині у досліджуваній період становило 20 годин. Таким чином, щодня учні мали два уроки зранку і два – пополудні. Два рази на тиждень уроки проводилися лише зранку, друга ж половина дня відводилася на самопідготовку.¹⁹ У I і II класах усі предмети викладалися одним і тим само вчителем – *професором* I чи II класу відповідно. У чотирьох наступних класах (відповідно до змісту освіти) викладали кілька осіб: професор вимови, професор математики, професор фізики, професор моральної науки і права. При цьому предмети і навчально-методичне навантаження були чітко розподілені між усіма професорами.

Так, професор *вимови* викладав: латинську і польську граматику (III клас); античну літературу (твори Нерона, промови Цицерона і Плінія) у III і IV класах; у V класі (першого і другого року навчання) вивчалися твори Горация чи інших відомих учених стародавнього світу; у VI класі професор вимови подавав загальні відомості з риторики та поезії, долучаючи до занять тексти промов Цицерона, Лівія, Тацита та обов'язковий твір Горация “*De arte poetica*”. Професор *математики* у III класі закріплював знання учнів з арифметики і викладав основи геометрії; у VI класі навчання геометрії закінчувалося і починалося вивчення алгебри; у V класі протягом двох років викладалася друга частина геометрії та креслення (“вимірювальні малюнки”); у VI класі вивчалася логіка. Професор *фізики* викладав у III класі природну історію садівництва та городництва, додаючи до неї твори стародавніх учених з цієї галузі знань; у VI класі вивчалася історія сільського господарства; у V класі (першого року навчання) викладалася перша частина фізики, історія корисних копалин та ботаніка; другий рік навчання був присвячений вивченню науки про здоровий спосіб життя, підкріпленої цитатами давньогрецьких мислителів; у VI класі вивчалася історія мистецтва. Професор *моральної науки і права* викладав у III класі науку моралі, використовуючи переважно латинські тексти. Учні також знайомилися з елементами історії

¹⁸ Детальніше див.: H. Pohoska, *Wizytatorowie generalni KEN*, Lublin 1957; J. Lewicki, *Ustawodawstwo szkolne za czasów KEN*, Kraków 1925; K. Mrozowska (red.), *Listy z prowincji. Korespondencja wizytatorów generalnych, rektorów i nauczycieli ze Szkołą Główną Koronną*, Warszawa 1997.

¹⁹ Детальніше див.: L. Zasztowt, *Kresy 1832–1864. Szkolnictwo na ziemiach litewskich i ruskich dawnej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1997.; A. Karbowski, *O książkach elementarnych na szkoły wojewódzkie z czasów KEN*, Lwów 1893, T. Wierzbowski, *Raporty generalnych wizytatorów KEN z 1785 roku*, Warszawa 1916.

Ассирії і Персії та географією цих країн; у IV класі до вивчення моралі долучалася історія й географія Греції; у V класі учні вчили історію й географію Римської імперії, у VI – мораль і право, загальну вітчизняну історію, переважно у формі завдань для домашнього вивчення.

Едукаційна комісія чітко регламентувала обсяг знань, призначених для засвоєння учнями усіх типів шкіл. Зміст освіти затверджувався в “Статутах” і станом на 1777 р. становив цілий комплекс навчальних предметів, які вивчалися учнями воєводських та повітових шкіл (таблиця 1).

Табл.1. Співвідношення між викладанням різних навчальних дисциплін у воєво-дських школах Едукаційної комісії на Волині.

I клас	II клас	III клас	IV клас	V клас	VI клас	VI клас
Закон Божий (викладався в усіх класах з поступовим збільшенням обсягу навчального матеріалу)						
Наука моралі (викладалася в усіх класах з підвищенням рівня складності)						
Латина (була одним із головних предметів для початкових класів)			Геометрія	Фізика	Логіка	Право
Арифметика	Геометрія		Ботаніка	Алгебра	Механіка	Риторика
Історія з географією			Відомості про рільництво	Відомості про корисні копалини	Гідравліка	Поетика
Відомості про тварин, птахів і риб	Ботаніка. Відомості про садівництво та городництво				Відомості про людину та охорону її здоров'я	Відомості про науки, мистецтво, ремесла

Закон Божий рекомендувалося викладати не в шкільних кімнатах, а в костьолі. Наука моралі вміщувала у собі т.зв. “природне право” і закінчувалася у VII класі політичним правом, правом народів та польським правом. Віковий ценз дітей, що вчилися у волинських воєводських школах, визначався наступним чином: I клас – до 10 років; II клас – до 11 років і т.д. Однак “Статути” передбачали, що батьки за їхнім бажанням могли віддати дитину до певного класу в більш ранньому чи більш пізньому віці.

У змісті освіти не визначалося місце польської та інших мов. В “Статутах” зазначалося, що вивчення польської мови нероздільно пов’язується з викладанням латини у I-II класах; іноземні ж мови могли вивчатися у необмеженій кількості та якості, залежно від можливостей регіону. Таблиця 2 представляє навчальні предмети для повітових шкіл. У цих

школах кожен клас передбачав дворічний курс навчання, тому обсяг того чи іншого курсу так само був поділений надвоє.

Табл. 2. Розподіл навчальних дисциплін у повітових школах Едукаційної комісії протягом усього періоду навчання.

I клас		II клас		III клас	
1 рік	2 рік	1 рік	2 рік	1 рік	2 рік
Мови – латинська і польська				Читання та переклади класичних авторів	
Арифметика				Геометрія	
Відомості про звірів, птахів, риб		Ботаніка. Відомості про садівництво та городництво		Ботаніка. Відомості про землеробство	
		Географія та історія Польщі			

Підручники та інша навчально-методична література у польських школах Волині досліджуваного періоду

Для налагодження чіткої системи навчання у воєводських та повітових школах Волині Едукаційна Комісія почала розробляти для них *єдині підручники*, які поступово стали домінувати над єзуїтськими. Вони були менш схоластичними і відтворювали той зміст освіти, що був представлений у таблицях 1-2. Проте забезпечення шкіл підручниками наштовхувалося та суто технічні перепони, в зв'язку з чим візитатор Боніфацій Гарицький писав до секретаря Головної Краківської школи 14 липня 1768 р.: “У школах українського відділу бракує букварів, особливо для I і II класу; над усе потребують тут граматик. Найкращий і найзручніший шлях – через Бердичів. Треба з тутешніми бердичівськими кармелітами домовитися, аби вони приймали до себе книжки, що пересилатимуться на школи українського відділу, і потім зберігали їх на своєму складі у монастирі, допоки педагогічні колективи по ті ж книжки не пришлють. Книги мають бути вислані з Кракова до Любліна, з Любліна до Володимира, з Володимира до Бердичева [...]. Пишу про це завчасно, аби друкарня постаралася прислати книги до шкіл, особливо українського відділу, перед початком нового шкільного року, тобто до Канева, Умані, Овруча, Житомира, Вінниці”.²⁰

Едукаційна Комісія мала намір, передусім, забезпечити підручниками всі навчальні предмети у відділових школах. За час діяльності Едукаційної комісії, як свідчать історичні розвідки (К. Мрозовська, 1997),

встигли видати лише 24 найменування, а загалом у навчальних закладах Едукаційної комісії передбачалося використання більш як 40 різноманітних підручників (таблиця 3).

Табл.3. Відомості про навчальну літературу, що передбачалася до видання Едукаційною Комісією для відділових та підвідділових шкіл.

№	Автор, назва видання	Відмітка про видання	К-ть сторінок
1.	Збірник запитань з географії	Не виданий	
2.	Граматика німецької мови	Не виданий	
3.	Руська мова ²¹	Не виданий	
4.	Клюк Д. Зоологія	Варшава, 1789	420
5.	Копчинський О. Польська і латинська граматика	Варшава, 1780	94
6.	Копчинський О. Польсько-латинський словник	Краків, 1784	
7.	Луїллер Ш. Арифметика для народних шкіл	Варшава, 1778	
8.	Християнська наука	Не видана	
9.	Копчинський О. Вправи з граматики для народних шкіл	Варшава, 1780	201
10.	Пірамович Г. Збірник запитань із стародавньої історії	Варшава, 1779	367
11.	Початки сучасної географії	Не видана	
12.	Поплавський А. Наука моралі	Варшава, 1778	16
13.	Поплавський А. Вправи з науки моралі для I і II класу	Варшава, 1778	92
14.	Хрестоматія з творів класичних авторів: а) до моральної науки; б) до натуральної історії	Варшава, 1777	31
15.	Копчинський О. Польська і латинська граматика	Варшава, 1780	56
16.	Копчинський О. Вправи з польської і латинської граматики	Варшава, 1780	
17.	Хрестоматія з давньої географії	Не видана	
18.	Натуральна історія садівництва і землеробства	Не видана	
19.	Німецька граматика. Тексти	Не видана	
20.	Луїллер Ш. Геометрія для народних шкіл. Частина I.	Краків, 1780	
21.	Пірамович Г. Хрестоматія давніх віків	Варшава, 1779	
22.	Скжетуський К. Вправи із загальної історії	1782	64
23.	Тексти з творів класичних авторів до асирійської, перської, єгипетської історії	Краків, 1786	126
24.	Вступ до фізики	Краків, 1783	406
25.	Моральна наука для 4 класу	Не видана	
26.	Скжетуський К. Загальна історія для народних шкіл (грецька)	Краків, 1786	108

²¹ Руську, чи слов'янську мову вивчали у школах василіян, що співпрацювали з Едукаційною Комісією.

27.	Тексти з творів класичних авторів: а) до науки моралі; б) до вправ у вимові; в) до натуральної історії землеробства	Варшава, 1782	
28.	Заборовський І. Логарифми для народних шкіл	Варшава, 1787	
29.	Клюк К. Ботаніка	Варшава, 1785	238
30.	Чемпінський. Про збереження здоров'я	Варшава, 1785	
31.	Римська історія і географія	Не видана	
32.	Губе Я.М. Фізика для народних шкіл. Частина І.	Краків, 1772	576
33.	Губе Я.М. Фізика для народних шкіл. Частина ІІ.	Не видана	
34.	Луїллер Ш. Геометрія для народних шкіл. Частина ІІ.	Варшава, 1781	
35.	Мінералогія	Не видана	
36.	Наука моралі і права (другий рік навчання)	Не видана	
37.	Конділак Е.Б. Логіка	За часів КЕН не видана	
38.	Вітчизняна історія та географія	Не видана	
39.	Новітня і стародавня історія	Не видана	
40.	Наука моралі і права	Не видана	
41.	Пірамович Г. Риторика і поезія (Частина ІІ)	Краків, 1792	403
42.	Тексти з творів класичних авторів: а) до вимови і поезії; б) до науки моралі і права; в) до історії мистецтва	Не видана	

Джерело: *Listy z prowincji. Korespondencja wizytatorów generalnych, rektorów i nauczycieli z Szkołą Główną Koronną*, (red.) K. Mrozowska, Warszawa 1997, s. 231–238.

З таблиці 3 видно, що підручники з історії були написані двома авторами – ксьондзом Вінценті Скетуським та ксьондзом Антоні Капіцею, вчителем житомирської школи (“Загальна історія для народних шкіл” – Краків, 1781). Якщо ж йдеться про підручники з граматики, то найбільш відомою, напевно, стала граматика ксьондза Онуфрія Копчинського. У педагогів-практиків до неї були деякі зауваження: так, візитатор ксьондз Головниць у своєму рапорті (1782 р.) писав: «Особливо хочу відзначити побажання житомирської школи, яке звучить так: граматика латини, якби мала стільки правил, скільки має рідна мова, була б шанованою; ще би бажано додати для 1 і 2 класу стислу і без потреби не ускладнену орфографію; а на 3 клас, не зважаючи на похвальні відгуки, не подаються необхідні правила щодо розуміння перекладів класичних авторів».²²

Математику для шкіл Едукаційної комісії написав Шимон Луїллер, викладач з Женеви, який надіслав свій текст до Головної Краківської школи

після оголошення нею конкурсу в 1775 р. Підручник з логіки належав Етьєну Банноту де Конділаку, дійсному членові французької, берлінської та пармської академій; “Натуральна історія” була написана Яном М. Губе, королівським секретарем міста Торуня, директором наук кадетського корпусу.

Деякі історичні відомості про використання підручників у воєводських та повітових школах Волині наприкінці XVIII – на початку XIX століття ми віднайшли у матеріалах візитацій житомирської, овруцької та любарської шкіл у 70-90-ті рр. XVIII ст.

Поезуїтську *овруцьку школу* в 1777р., коли розпочався процес люстрації майна єзуїтів, передали під опіку ордену василіян; до цього часу єзуїти складали у ній 100 % учителів. У 1774 р. візитація засвідчила невчасний початок навчального року з причини нестачі вчителів. Педагоги не були впевнені в тому, що люстратори, котрі займалися поєзуїтськими маєтностями, будуть виплачувати їм заробітну плату. Після скасування ордену єзуїтів кожен навчальний заклад на Волині міг розраховувати лише на власні ресурси та на підтримку Головної Краків-вської школи.

Згідно з реєстром підручників та іншої навчальної літератури, поданим під час візитації, навчальної літератури було дуже мало – для використання у закладах Едукаційної комісії могли використовуватися промови Цицерона, релігійні книги, деякі підручники з історії; всі інші вимагали заміни.

В Овручі, як свідчила візитація, було на той час не більше як 100 учнів. До Межиріччя Корецького, де знаходилася найближча школа, було 24 милі, до Житомира – 18, до Мозира – 20; тому будь-які наукові зв’язки між навчальними закладами були досить обтяженими. Підручники також передавати з однієї школи до іншої було важко, що впливало на рівень забезпеченості навчального процесу з методичної точки зору, який, за різними оцінками, ледве сягав 50 %.²³

У 1786 р. овруцьку школу відвідав з інспекцією Б. Гарицький. Побувавши на заняттях та поговоривши з учителями, він занотував у своєму звіті: «Заняття відбуваються згідно з розкладом, протягом 10 годин. На запитання, що задавалися, учні відповідають досить добре. Ксьондз Охоцький утримує тут кільканадцять учнів власним коштом, переймаючись всіма їхніми потребами. Близько 40 учнів навчаються німецької мови; деякі з учнів вчать слов’янську мову».²⁴

У *Житомирі* була створена коронна академічна *воєводська відділова школа*. До 1777 р. єзуїти викладали у цій школі самі; у 1781–1783 рр. вона діяла як шестикласна школа Едукаційної комісії (з додатковим

²³ Н. А. Сейко, *Польське шкільництво на Волині-Житомирщині*, Житомир 1999.

²⁴ T. Wierzbowski, *Raporty generalnych wizytatorów z 1785 roku*, Warszawa 1916, s. 79–81.

підготовчим класом, яким керував директор), від 1783 р. – як середня школа.²⁵

Відділова школа у Житомирі вважалася досить успішним навчальним закладом поезуїтського періоду на Волині. У 1780 р. її відвідав директор департаменту Адам Казимеж Чарториский. На час його візиту в шести класах навчалися 528 учнів; така значна кількість учнів для того часу була унікальним явищем, і не тільки для волинського краю. Навчання історії та географії, як відзначив візитатор, внаслідок відсутності підручників йшло слабо, водночас добре викладалася риторика, механіка і гідравліка, а ще краще – математика і філософія. Крім того, Адам К. Чарториский зауважив, що найкраще з усіх шкіл подільського і українського відділів у Житомирі викладалася фізика. Насамперед, візитатор відзначив плідну дидактичну і методичну діяльність викладачів житомирської школи Антонія Гімоновського, Юзефа Ожеховського, Казимежа Грабовського, Алексія Мікошевського.²⁶

Частина шкільного інвентаря у житомирській воєводській школі все ще знаходилася у люстраторів; тому візитатор А. Якукевич у бесіді з люстратором Поляновським просив про повернення усього шкільного обладнання та підручників для якнайшвидшого початку повноцінних занять. Навчальна література була складена в одній з кімнат житомирської школи у кількості 600 томів; однак (як і в овруцькій школі) скористатися ними можна було лише частково, оскільки програми навчання в «Статутах» Едукаційної комісії передбачали реорганізацію всього методичного забезпечення шкіл. Таким чином, реально до навчального процесу в житомирській школі могли придатися лише твори Тацита, Цицерона, латинські та французькі словники, підручники з історії тощо.

У 1786 р. цю школу відвідав Б. Гарицький. Він відзначив, що значна частина вчителів дозволяла учням залишати навчальний процес завчасно (перед святами) і повертатися із запізненням, що гальмувало виконання навчального плану. У зв'язку з такими зауваженнями візитатор просив проректора виправити недоліки якнайшвидше, і зробив такі загальні висновки щодо підручників та іншої навчальної літератури після відвідання усіх шкіл волинського краю:

- “Алгебра” була досить дорогим підручником для незаможних учнів на Волині і тому у візитованих школах зустрічалася нечасто. Візитатор вважав, що її можна було б рекомендувати її як підручник для вчителів, для учнів же видати у скороченому вигляді;
- вчителі права і риторики загалом не мали підручників і просили Головну Краківську школу про їх надання;

- у всіх школах не вистачало “Логіки” Е.Б. де Конділака;
- жодна школа не була забезпечена підручниками тією мірою, якої вимагали “Статути” Едукаційної комісії; особливо страждали від цього волинські школи ордену василіян, які через нестачу підручників використовували ті, які могли самі придбати, тим самим порушуючи вимоги Комісії;
- вчителі фізики були практично позбавлені не лише підручників, але й приладів; у василіянських школах не вистачало навіть геометричних приладів.²⁷

Після відвідання Житомира у 1774 р. візитатори А. Якукевич та Ф. Заболоцький познайомилися з діяльністю *школи у Любарі*. Цю школу Едукаційна комісія передала за домовленістю василіянам, які опікувалися значною кількістю навчальних закладів Волині. А. Якукевич зібрав у школі всіх учителів-ченців та витлумачив їм головні статутні положення та вимоги до провадження навчального процесу з боку Едукаційної Комісії. Результати зустрічі з учителями школи продемонстрували їхню низьку обізнаність із засадами діяльності та сутністю вимог Едукаційної комісії до діяльності повітових та відділових шкіл, в тому числі й щодо методичного забезпечення навчального процесу. Візитатор наказав суворо дотримуватись розпорядку дня та навчальних планів, і використовувати рекомендовані Краківською Головною Школою підручники.

У любарській школі на той час зберігався середньовічний поділ учнів на класи: I – інфіма, II – граматика, III – поетика і риторика. У I-му класі за участі візитатора А. Якукевича відбулася перевірка знань учнів з латини; він залишився задоволений їхнім рівнем. Але діти самі повідомили, що не викладається арифметика, історія та географія – через відсутність викладачів та, що найістотніше, необхідних підручників. У II-му класі учні вміли перекладати з латини класичні тексти, але не вивчали інших предметів. Третьюкласникам візитатор задавав питання про Едукаційну комісію та її реформи, про історію та географію Польщі.²⁸

У 1786 р. любарську та житомирську школи відвідав візитатор Б. Гарицький. У своєму звіті він відзначав: «1) освіта у народних школах зводиться до вивчення рахунку, алгебри, геометрії, які викладаються за підручниками для початкової школи; наука моралі, права, історії, риторики, фізики, логіки у зв'язку з відсутністю необхідних підручників є мало успішною; 2) майже у всіх школах латина занедбана, на що нарікають самі мешканці містечок; 3) навчання іноземної мови покладене найчастіше на добру волю самих учнів; якщо й є якісь учителі для того, то викладають непрофесійно».²⁹

²⁷ T. Wierzbowski, *Raporty generalnych wizytatorów z 1785 roku*, Warszawa 1916.

²⁸ Там само.

²⁹ Там само, с. 62–65.

Едукаційна комісія наприкінці XVIII століття звернула увагу й на елементарні школи Волині, що знаходилися у надзвичайно занедбаному стані внаслідок нестачі коштів, вчителів, незабезпеченості відповідною навчальною літературою. Однак після третього поділу Польщі у 1795 р., за яким Волинь переходила під юрисдикцію Російської імперії, польські навчальні заклади у регіоні, засновані Едукаційною Комісією, були скасовані; польське шкільництво перейшло під контроль новоствореного російського міністерства народної освіти.

Висновки

Підручник як культурне, просвітницьке, дидактичне й методичне явище у польських школах Волині кінця XVIII – початку XIX століття відіграв важливу роль у діяльності означених шкіл під егідою Едукаційної комісії, а саме її Руського Департаменту (під опікою Адама Казимежа Чарториського). Створення Едукаційної Комісії стало принциповим кроком до централізації та інституалізації польського шкільництва в досліджуваний період. Крім цього, Едукаційна комісія стала прообразом майбутнього російського міністерства народної освіти, яке після третього поділу Польщі (1795 р.) русифікувало систему освіти на всій території Правобережної України (Південно-Західного краю), в тому числі і для шкіл Волині. Щодо підручників у польських школах Волині кінця XVIII – початку XIX століття, то попри задекларовану значну кількість реально їх було недостатньо, що впливало на загальний рівень якості освітнього процесу.

З початку XIX століття підручники Едукаційної комісії у навчальних закладах Волині використовувалися фрагментарно, оскільки запроваджувалася російськомовна система освіти за русифікаторською формулою міністра освіти С. Уварова «самодержавство, православ'я, народність». Водночас зазначимо, що Едукаційна комісія відіграла непересічну роль в організації забезпечення воєводських та повітових шкіл Волині необхідною навчально-методичною літературою. Перспектива подальших досліджень пов'язується нами з обґрунтуванням ролі і місця дитячої літератури у процесі виховання дітей у польських родин на Волині у XIX столітті.

Бібліографія

Beauvois D., *Szkolnictwo polskie na ziemiach litewsko-ruskich 1803–1832*, KUL, Rzym–Lublin 1991.

Karbowiak A., *O książkach elementarnych na szkoły wojewódzkie z czasów KEN*, I. Związkowa Drukarnia, Lwów 1893.

Lewicki J., *Ustawodawstwo szkolne za czasów KEN*, Kraków 1925.

Mrozowska K. (red.), *Listy z prowincji. Korespondencja wizytatorów generalnych, rektorów i nauczycieli ze Szkołą Główną Koronną*, Wyd. Instytutu Historii Nauki PAN, Warszawa 1997.

Paszenda J. (red.), *Z dziejów szkolnictwa jezuickiego w Polsce. Wybór artykułów*, Kraków 1994.

Pohoska H., *Wizytatorowie generalni KEN*, KUL, Lublin 1957.

Poplatek J., *Komisja Edukacji Narodowej. Udział byłych jezuitów w pracach KEN*, Wyd. Apostolstwo Modlitwy, Kraków 1974.

Rolle M., *Ateny Wołyńskie. Szkic z dziejów oświaty w Polsce*, Wyd. Zakł. Narodowego im. Ossolińskich, Lwów 1923.

Truchim S., *Współpraca polsko-rosyjska nad organizacją szkolnictwa rosyjskiego w początkach XIX wieku*, Wyd. Zakł. Narodowego im. Ossolińskich, Łódź 1960.

Wierzbowski T., *Raporty generalnych wizytatorów z 1785 roku*, Wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1916.

Zasztowt L., *Kresy 1832–1864. Szkolnictwo na ziemiach litewskich i ruskich dawnej Rzeczypospolitej*, Wyd. Instytutu Historii Nauki PAN, Warszawa 1997.

Артьомов І.В., *Навчальна книга: організація і методика створення: посібник*, ЗакДУ, Ужгород 2012.

Близнюк І. В., *Освіта польської шляхти в першій половині XIX ст.*, [в:] Національні меншини Правобережної України. Історія і сучасність, ред. І. В.Близнюк, Волинь, Житомир 1998.

Буравський О. А., *Поляки Волині у другій половині XIX на початку XX ст. Соціально-економічне становище та культурний розвиток*, «Історія України», Чернівці 2003.

Волинська губернія. Українська радянська енциклопедія: у 12 т., (ред.) М.П. Бажан, Т. 4, Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1980.

Волинь. Исторические судьбы Юго-Западного края, Изд-во Батюшкова П.Н., С-Пб, 1888.

Гнатенко П.И., Павленко В.Н., *Этнические установки и этнические стереотипы*, Днепропетровск 1995.

Євтух В. [та ін.] ред. *Етнічні меншини Східної та Центральної Європи: компаративний аналіз становища та перспектив розвитку*, Республіканська Асоціація Українознавців (РАУ), Австрійський ін-т Східної та Південно-Східної Європи, Інтел, 1994.

Надольська В.В., *Національні меншини на Волині (середина XIX – початок XX ст.)*, Луцьк 1996.

Сейко Н.А., *Доброчинність поляків у сфері освіти України (XIX – початок XX ст.)*, Полісся, Житомир 2007.

Сейко Н.А., *Едукаційна комісія*, [в:] *Енциклопедія освіти*, ред. В.Г. Кремень, Юрінком, Інтер, Київ 2008.

Сейко Н.А., *Польське шкільництво на Волині-Житомирщині*, вид-во Житомирського державного університету, Житомир 1999.

Сіропалко С., *Історія освіти в Україні*, Київ 2001.

Чуйко С.Р., *Ліцеї України (XIX – XX ст.)*, Ліком, Тернопіль 1996.

Яновський Л., *Харківський університет на початку свого існування*, Фоліо, Харків 2003.

Абстракт

В статті определено место и роль учебников в польских школах на Волини в конце XVIII – начале XIX века. Проанализировано определение и основные функции учебника в системе образования (культурологическую, дидактическую, методическую). Установлено содержание понятия «польская школа» с учетом специфики Волини как исторического региона, где проживало польское этническое меньшинство, имеющее глубокие культурные традиции.

Выяснено значение Комиссии Народного образования в функционировании польских образовательных учреждений на Волини в послеузуитский период. Представлена характеристика содержания обучения в польских школах Волини. Определена разница между содержанием образования в первом, втором и третьем классе воеводских школ КНО на Волини в конце XVIII – начале XIX века. Показано, что новые учебные планы требовали обязательной разработки учебников и обеспечения ими образовательных учреждений в Русском Департаменте, который находился под опекой Главной Краковской Школы КНО. Охарактеризованы некоторые учебники для польских школ на Волини конца XVIII – начала XIX века («Общая история для народных школ» А. Капицы, «Грамматика для народных школ» О. Копчинского, «Арифметика для народных школ» Ш. Луиллера, «Логика» Е. Б. де Кондиллака, «Естественная история» Я. М. Губе).

Представлено перечень учебников, предполагаемых к использованию в польских школах на Волини в конце XVIII – начале XIX века,

в том числе 7 учебников по грамматике, 5 – по математике, 4 – по истории, 3 – по естественным наукам и т.п. По отчетам инспекторов Главной Краковской Школы Б. Гарицкого, А. Якукевича, Ф. Заблоцкого, директора Русского Департамента Адама Казимежа Чарторыского сформулирован вывод о проблемах с обеспечением учебниками на примере деятельности нескольких школ – житомирской и любарской воеводских, а также овручской волостной.

Ключевые слова: польские школы, Волинь, Комиссия Народного образования, воеводская школа, волостная школа.

Podręczniki w szkołach polskich na Wołyniu
(koniec XVIII – początek XIX wieku)

Abstrakt

W artykule uzasadniono miejsce i rolę podręczników w szkołach polskich na Wołyniu na przełomie XVIII/XIX w. Przeanalizowano główne funkcje podręcznika w systemie edukacji (kulturologiczną, dydaktyczną, metodyczną). Uzasadniono treść pojęcia „polska szkoła” z uwzględnieniem specyfiki Wołynia jako historycznego regionu, gdzie mieszkała liczna polska wspólnota z tradycjami kulturalnymi. Wyjaśniono znaczenie Komisji Edukacji Narodowej dla placówek edukacyjnych na Wołyniu oraz dokonano analizy programów nauczania. Autorka przedstawia także listę podręczników, wykorzystywanych w badanym okresie w polskich szkołach na wybranym terenie. Przykładowymi placówkami, na podstawie działalności których zostały sformułowane wnioski, dotyczyło to szkół województwa żytomierskiego i lubarskiego oraz powiatu owruckiego.

Słowa kluczowe: szkolnictwo polskie, Wołyń, podręczniki, Komisja Edukacji Narodowej, szkoła wojewódzka, szkoła powiatowa.

Adres do korespondencji/Address for correspondence:
Prof. Natalia Sejko
Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki w Żytomierzu
ul. Wielka Bierdyczowska 40
10008 Żytomierz
Ukraina
e-mail: sejkon_@mail.ru

Krzysztof Jakubiak
Uniwersytet Gdański

Początki polskiej pedagogiki przedszkolnej

The Origins of Polish Preschool Pedagogy

Wprowadzenie

Po wiekach domowej opieki i wychowania małych dzieci, głównie przez matki, wraz ze zmianami stosunków społecznych, powstawaniem manufaktur oraz później przemysłu fabrycznego i zatrudnieniem poza domem obojga rodziców, pojawiły się w Europie pierwotne wzory współczesnych przedszkoli. W XVIII wieku zaczęły powstawać ochronki dla małych dzieci – placówki głównie, choć nie wyłącznie, o charakterze opiekuńczym, a od pierwszych dekad XIX wieku ogródki dziecięce – freblówki – poszerzające swoje funkcje o celowe i planowe działania dydaktyczno-wychowawcze. Wraz z nimi organizowano coraz liczniej kursy dla ochraniarek oraz freblanek, a później seminaria.

Lata 40. XIX wieku należy przyjąć za początek instytucjonalnej praktyki wychowawczej, a zarazem polskiej pedagogii przedszkolnej. Wtedy to, dzięki kontaktom z zagranicznymi ośrodkami wychowania przedszkolnego oraz pod wpływem badań psychologicznych, prowadzonych także przez polskich pedagogów, pojawiła się potrzeba i podstawa do dyskusji nad sposobami wychowania małego dziecka. Z tych i narastających działań opiekuńczych i wychowawczych oraz wynikających z nich doświadczeń, a także prowadzonej nad nimi refleksji, z pedagogii przedszkolnej o charakterze metodycznym, przez ponad 100 kolejnych lat wyrastała pedagogia przedszkolna jako subdyscyplina pedagogiki naukowej, „z uwzględ-

nieniem synergii, praktyki i teorii wychowania przedszkolnego w Polsce”¹. Warto przypomnieć genezę i tradycje rodzimego piśmiennictwa z dziedziny wychowania przedszkolnego, które wcale nie musi być tylko „za- bytkiem”, ale może świadczyć o tożsamości dyscypliny i stać się źródłem twórczej inspiracji dla współczesnych teoretyków i praktyków wychowania przedszkolnego.

Pierwsze polskie podręczniki do wychowania przedszkolnego

Pierwsze oryginalne prace polskich filozofów na temat wychowania małego dziecka ukazały się w 1842 roku. Były to: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży* Bronisława Ferdynanda Trentowskiego i rozprawa Augusta Cieszkowskiego *O ochronkach wiejskich*². W pierwszym tomie *Chowanny* – zatytułowanym „Nepiodyka” – Trentowski przedstawił obraz psychicznego rozwoju dziecka, podkreślając naturalny u małych dzieci popęd do naśladownictwa, ruchu i działania. Za czołowe zasady pedagogii przedszkolnej uznał rozwijanie aktywności dziecka, okazywanie mu zaufania i szanowanie jego samodzielności oraz liczenie się wychowawcy z potrzebami i zainteresowaniami dzieci. Natomiast Cieszkowski podkreślał znaczenie społeczne ochronek, które, zgodnie z ideami fizjokratyzmu, uważał za podstawę odrodzenia moralnego ludu wiejskiego.

Również od początku lat 40. XIX wieku były wydawane pierwsze polskie podręczniki dla ochraniarek, jednak do lat 70. były to tylko przekłady i przeróbki dzieł obcych. Teofil Nowosielski – jeden z prekursorów wychowania przedszkolnego na ziemiach polskich – jako pierwszy zwrócił uwagę na cel działania ochronek – nie jako szkoły a „domu wychowania”. On też za najlepszy dla prowadzenia polskich ochronek uznał podręcznik Jana Vlastimira Svobody, Czecha, z 1839 roku, który przetłumaczył na język polski i wydał pod zmienionym tytułem *Wykład praktyczny prowadzenia dzieci małych w ochronie* (Warszawa 1840). Od 1841 roku funkcjonował także przetłumaczony z języka niemieckiego podręcznik Leopolda Chimaniego pt. *Przewodnik dla nauczycieli w domach ochrony małych dzieci*, opracowany przez Amelię Świdzińską i Marię Szymanowską. Te dwie książki, różne także w podejściu do dziecka, były przez

¹ M.L. Opiela, *Wkład kobiet w rozwój teorii i praktyki wczesnej edukacji w Polsce XIX i XX wieku*, „Paedagogia Christiana”, 34(2014)2, s. 117.

² B.F. Trentowski, *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, t. 1–2, Poznań 1842; A. Cieszkowski, *O ochronkach wiejskich*, Warszawa 1842.

ponad 20 lat podstawą kształcenia personelu pedagogicznego ochron na ziemiach polskich. Od lat 60. książki te uzupełnił przekład pracy Marii Pape-Carpantier pt. *Rady dla prowadzących ochronę*³ autorstwa Jana Tadeusza Lubomirskiego.

Przełom XIX/XX wieku przyniósł z sobą stopniowy zanik tłumaczeń oraz przeróbek i pojawienie się coraz większej ilości książek oryginalnych, będących dorobkiem polskiej myśli pedagogicznej. Pierwsze z nich jednak, autorstwa: Marii Weryho-Radziwiłłowiczowej i Justyny Strzemeskiej, bazowały jeszcze na mniej lub bardziej zmodyfikowanym systemie F.W. Froebela, popartym własnymi doświadczeniami pedagogicznymi i ówczesną wiedzą psychologiczną⁴. Całkowicie oryginalne, praktykowane na co dzień od 1911 r. w „Domu Dziecięcym” były natomiast zasady pedagogiki przedszkolnej wypracowane przez Stanisława Karpowicza⁵. Zostały one oparte na ideach poszanowania osobowości dziecka, traktowaniu go jako członka grupy społecznej i wychowywaniu przez twórczą, samodzielną zabawę i pracę.

Podręczniki do wychowania przedszkolnego w pierwszej połowie XX wieku

Od początku XX wieku w polskiej pedagogii przedszkolnej wykształciły się dwa nurty, aktualne aż do lat 30. Pierwszy, bardziej tradycyjny, związany był ze zmodyfikowanym systemem F.W. Froebela, drugi natomiast rozwijał się pod wpływem ówczesnych osiągnięć psychologii oraz metod Marii Montessori i Owidiusza Decroly’ego, a także tzw. „szkoły pracy”. Na podstawie tych dwóch orientacji teoretyczno-metodycznych opracowywane były podręczniki dla wychowawczyń przedszkoli.

Dla pierwszego z wyróżnionych nurtów najbardziej charakterystyczne były: *Podręcznik dla ochraniarek*⁶ oraz *Wskazówki dla osób zakładających i prowadzących ochronę*⁷. Pierwszy podręcznik składał się z pięciu części, z których każda omawiała innego rodzaju zagadnienie z zakresu pedagogii przedszkolnej. Jako najlepszą już wówczas uznawano część opracowaną przez S. Progulskiego, poświęconą rozwojowi fizycznemu dziecka do lat sześciu oraz jego higienie, odżywianiu i pielęgnowaniu.

³ M. Pape-Carpantier, *Rady dla prowadzących ochronę*, Warszawa 1860.

⁴ J. Strzemeska, M. Weryho, *Wychowanie przedszkolne. Podręcznik dla wychowawców*, Warszawa 1895.

⁵ S. Karpowicz, *Gry i zabawy jako czynnik wychowawczy*, Warszawa 1905; H. Heltmanowa, *Przed-szkole Stanisława Karpowicza*, „Przedszkole” (1935)8–9.

⁶ *Podręcznik dla ochraniarek*, pr. zb. pod red. Sekcji Wychowania Przedszkolnego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego przy współudziale S. Progulskiego, I.M. Schätzel, B. Żulińskiej, J. Warcha-fowskiej, M. Sariusz-Jaworskiej, Lwów 1920.

⁷ M. Weryho-Radziwiłłowiczowa, *Wskazówki dla osób zakładających i prowadzących ochronę (z pla-nami budynków)*, Warszawa 1921.

Kolejne rozdziały książki dotyczyły psychiki dziecka i sposobów badań jego wrażeń zmysłowych, zagadnień wychowania i kształcenia dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem wychowania religijnego i narodowego oraz zabaw, a także innych form zajęć dziecka w wieku przedszkolnym. W tym ostatnim przypadku nowocześnie opracowane zostały ćwiczenia gimnastyczne.

W 1919 roku Referat Wychowania Przedszkolnego istniejący przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego powziął decyzję o zmianie charakteru pracy ochronek. Zalecono by w ochronach nie prowadzić nauki elementarnej, a zajęcia organizować według zasad metodycznych mających na uwadze ochronę zdrowia dzieci. W związku z tym, M. Weryho-Radziwiłłowiczowa w książce pt. *Wskazówki dla osób zakładających i prowadzących ochronę*, jako cel działalności tych placówek określiła pomoc rodzicom w wychowaniu dzieci. Metodę pracy w ochronie autorka wiązała z cechami dziecka. Zalecała zaznajamiać je z otaczającym światem nie tylko przez pogadanki, ale także przez obserwowanie przedmiotów i zjawisk, stosując w pracy z dzieckiem zasadę koncentracji uwagi. Ważne były zasady pracy ochroniarek, spośród których należy podkreślić te: by zajęcia i zabawy organizowały na zasadzie kontrastu – po zajęciach intelektualnych prowadziły na przykład roboty w ogrodzie lub prace ręczne; pracę z dziećmi traktowały nie jako środek do osiągnięcia pewnego efektu, ale jako czynnik rozwijający je oraz by nie narzucały zajęć dzieciom, ale kierowały nimi. Nowoczesne na tamte czasy było także twierdzenie M. Weryho-Radziwiłłowiczowej, że nie jest ważne to, co dzieci w swych zabawach i pracach wykonywały, ale to co same przeżyły i czego się nauczyły.

W obu omawianych podręcznikach podkreślano także znaczenie urządzenia ochronek dla jakości ich pracy wychowawczej. Ochronka miała posiadać szatnie, sale zajęć dla każdej grupy, dużą salę zabaw, łazienkę, pokój do wypoczynku dla dzieci najmłodszych i krytą werandę oraz plac zabaw i ogródek. W rzeczywistości jednak warunki pracy większości ochron dalekie były od tego wzoru.

Duże zasługi dla unowocześnienia organizacji i metodyki wychowania przedszkolnego miała Stefania Marciszewska-Posadzowa. W celu przygotowania wychowawczyń do pracy z małym dzieckiem zakładała wzorcowe ochronę, m.in. Ochronę im. Stanisława Jachowicza w Poznaniu. Czerpała wiele inspiracji teoretycznych i praktycznych z systemów F. Froebela i M. Montessori, które jednak przyswajała twórczo oraz korzystała także z rezultatów badawczych rozwijającej się wówczas psychologii wychowawczej.

W latach 1923–1939 S. Marciszewska-Posadzowa wydawała Bibliotekę Wychowania Przedszkolnego, na którą złożyło się 17 zeszytów⁸.

Zalecała w nich, by w ochronce prowadzone były następujące zajęcia:

- religia, z tematyką opartą o rok liturgiczny;
- pogadanki ilustrowane tablicami, obrazkami i rysunkami lub oparte na wyobrażeniach dzieci;
- ćwiczenia mowy, opowiadania, rozmowy, wiersze;
- prace, zabawy, gry związane z pogadankami, rozmowami i nauką wierszy;
- gimnastyka;
- ćwiczenia zmysłów;
- ćwiczenia rachunkowe, poznanie liczb od 1 do 10 i wykonywanie działań w tym zakresie;
- budownictwo.

Wraz z popularyzacją w Polsce idei eksperymentów pedagogicznych ruchu „nowego wychowania”, przyswajano także popularne wówczas w Europie Zachodniej metody wychowania przedszkolnego. Spośród nich największym uznaniem cieszyła się metoda Owidiusza Decroly’ego, którą asymilowała na polski grunt M. Weryho-Radziwiłłowiczowa w książce pt. *Metody wychowania przedszkolnego. Podręcznik dla wychowawców* (Lwów 1931).

Wcześniej, już w 1913 roku, ukazało się tłumaczenie w języku polskim pracy Marii Montessori pt. *Domy dziecięce*⁹. Próbą przyswojenia polskiej pedagogice przedszkolnej metody M. Montessori była także popularyzacja polskiego podręcznika opartego na tej metodzie autorstwa Idy Marii Schätzel¹⁰. Później próbowano twórczo zaadaptować zasady systemu daltońskiego Heleny Parkhurst dla potrzeb wychowania przedszkolnego. Zofia Wołowska w pracy pt. *System daltoński a przedszkole* radziła, by zgodnie z jego zasadami wprowadzić w przedszkolu możliwość wyboru zajęć przez same dzieci, a pracę z nimi prowadzić tak, aby rozwijać w nich pęd do tworzenia, samodzielności i chęć do pracy użytecznej¹¹. Z kolei dzięki popularyzacji prac i działalności pedagogicznej Janusza Korczaka, zaczęto eksponować w zaleceniach dla wychowawczyń przedszkoli potrzebę „wysubtelnienia” postawy wychowawczej i serdeczności w stosunkach z dziećmi.

Na przełomie lat 20. i 30. XX wieku zaczęto się także interesować zagadnieniem dojrzałości szkolnej dzieci przedszkolnych, w związku z czym wychowawczynie warszawskie prowadziły badania pod kierunkiem Stefana Baleya i Marii Grzywak-Kaczyńskiej¹². W tym czasie organizowano

⁹ M. Montessori, *Domy dziecięce (Le Case dei Bambini)*. Metoda pedagogii naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci, Warszawa 1913.

¹⁰ I.M. Schätzel, *Idea wychowania przedszkolnego. Casa dei Bambini jako szkoła wszechstronnej pracy dziecka*, Lwów 1919.

¹¹ Z. Wołowska, *System daltoński a przedszkole*, „Wychowanie Przedszkolne”, (1929)12, s. 824–829.

¹² M. Wróbel, *Wychowanie przedszkolne w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1967, s. 104.

również przedszkola specjalne dla dzieci ociemniałych, głuchych i upośledzonych umysłowo.

Obok scharakteryzowanych wcześniej podręczników, których głównym zadaniem było przekazanie wiedzy o dziecku i jego rozwoju psychofizycznym oraz wskazań metodycznych bazujących na aktualnej wówczas wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, istniały wówczas także książki, które zawierały obfity materiał dydaktyczny, bardzo przydatny w pracy przedszkoli. Były to zbiory piosenek, zabaw, opowiadań przyrodniczych, krajoznawczych, folklorystycznych, baśni i legend. Najbardziej reprezentatywnymi przykładami publikacji o takim właśnie charakterze były podręczniki: Jadwigi Chrząszczewskiej i Jadwigi Warnkówny *Z biegiem Wisły. Obrazki o kraju*, (Warszawa 1901); Jadwigi Chrząszczewskiej i Wandy Haberkantówny *Opowiadania przyrodnicze*, (Warszawa 1925) oraz prototyp współczesnych przedszkolnych śpiewników muzycznych – *Lutnia dziecięca* (Warszawa 1927), J. Chrząszczewskiej i Felicji Ginejko. Podręczniki te zawierały m.in. wiadomości na temat obrzędów i strojów ludowych najważniejszych części kraju, a także powiastki związane z przeszłością Polski. Treści te były bardzo pomocne przy realizowaniu celów wychowania patriotycznego, które w okresie zaborów zajmowało w polskiej pedagogii miejsce szczególne.

Natomiast wiadomości z książki *Opowiadania przyrodnicze* z zakresu biologii, podane w formie prostych opowiadań, z wykorzystaniem antropomorfizacji, mogą być także obecnie wykorzystywane w zajęciach z małymi dziećmi. Również kilkadziesiąt piosenek z tańcami, zabawami inscenizacyjnymi i grammi „lutni dziecięcej” nie odbiega poziomem od współczesnych piosenek dla najmłodszych.

Warto tutaj zauważyć, a wręcz podkreślić, za Marią Loyolą Opielą fakt, który wynika także z referowanych w tym artykule badań, że nie do przecenienia w sensie merytorycznym i bardzo liczny personalnie był udział kobiet w tworzeniu placówek i seminariów wychowania przedszkolnego oraz metodyki i pedagogii przedszkolnej na ziemiach polskich w badanym okresie¹³.

Zakończenie

Podsumowując dokonane w niniejszym artykule ustalenia, należy stwierdzić, iż w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku zostało wydanych w języku polskim dużo dobrych podręczników. Spośród pierwszych, bez wątpienia najlepszym podręcznikiem był przyswojony polskiej

pedagogii przedszkolnej *Wykład praktyczny prowadzenia młodych dzieci w ochronie* I.V. Svobody. Spośród oryginalnych polskich podręczników najlepiej oceniany był podręcznik *Wychowanie przedszkolne* I. Strzemeskiej i M. Weryho, także w jego drugim, zmienionym, powojennym wydaniu *Metodyka wychowania przedszkolnego*, (Warszawa 1920). Cenione były również podręczniki I. Chrząszczewskiej i S. Marciszewskiej-Posadzowej. Obecnie, choć nie mają one już wartości metodycznej, są ważnym źródłem wiedzy o organizacji pracy i życia w dawnych ochronach, stanowiąc ciekawe i ważne poznawczo „zabytki” wychowania przedszkolnego. Zawierają również aktualne do dziś hasła i idee pedagogiczne, takie jak: otoczenia dzieci serdecznością i życzliwością, uwzględnianie w pracy dydaktyczno-wychowawczej ich potrzeb oraz zainteresowań. Wadą omawianych podręczników był zgodny z ówczesną pedagogią, a obecnie nie do przyjęcia dydaktyzm, połączony ponadto w niektórych podręcznikach ze sztuczością, moralizatorstwem, schematyzmem zajęć i niekiedy oderwaniem ich od życia. Można jednak także wskazać wiele przykładów zaleceń metodycznych oraz materiałów dydaktycznych, które mogą być wykorzystywane we współczesnych przedszkolach. Tym bardziej że ważnym i stale obecnym w omawianych pracach był wątek gier, zabaw i zabawek dziecięcych. Zabawę już wówczas coraz powszechniej uważano za podstawową, naturalną i prozdrowotną formę działalności dzieci, posiadającą ogromne wartości dla ich prawidłowego rozwoju, szczególnie w zakresie kształcenia i rozwijania wyobraźni dziecięcej.

Zwraca uwagę również fakt, że rozwój polskiej pedagogii przedszkolnej zarówno czerpał, jak i twórczo służył, także dopiero wówczas kształtowanej naukowej refleksji nad dzieciństwem. Ówczesne porady dotyczące praktyki wychowania i wczesnej edukacji oraz coraz bardziej zaawansowanej metodyki tych działań podejmowanych w ochronach i freblówkach, uwzględniały pozytywistyczny postulat wiązania oddziaływań pedagogicznych z poznawaniem wychowanka. Twórcy(czynie) polskiej pedagogii przedszkolnej korzystali (korzystały) z ówczesnych wyników badań psychologicznych i pedologii. Ich prace: podręczniki i różne zbiory zabaw, gier i piosenek kierowane były nie tylko do teoretyków wychowania, nauczycieli i wychowawczyń, ale również do rodziców dzieci, zgodnie zresztą z ówczesnym wskazaniem Jana Władysława Dawida, iż wychowawcy i rodzice powinni znać prawa rządzące ciałem i duszą dzieci.

Bibliografia

- Cieszkowski A., *O ochronkach wiejskich*, s.n., Warszawa 1842.
- Heltmanowa H., *Przedszkole Stanisława Karpowicza*, „Przedszkole”, (1935)8–9.
- Karpowicz S., *Gry i zabawy jako czynnik wychowawczy*, Księgarnia Naukowa, Warszawa 1905.
- Marciszewska-Posadzowa S., *Biblioteka Wychowania Przedszkolnego*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin 1923–1939.
- Montessori M., *Domy dziecięce (Le Case dei Bambini). Metoda pedagogii naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Lindenfeld H., Wende E., Warszawa 1913.
- Opiela M.L., *Wkład kobiet w rozwój teorii i praktyki wczesnej edukacji w Polsce XIX i XX wieku*, „Paedagogia Christiana”, 34(2014)2, s. 101–119.
- Pape-Carpantier M., *Rady dla prowadzących ochrony*, s.n., Warszawa 1860.
- Podręcznik dla ochraniarek*, pr. zb. pod red. Sekcji Wychowania Przedszkolnego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego przy współudziale S. Progulskiego, I.M. Schätzel, B. Żulińskiej, J. Warchałowskiej, M. Sariusz-Jaworskiej, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów 1920.
- Schätzel I.M., *Idea wychowania przedszkolnego. Casa dei Bambini jako szkoła wszechstronnej pracy dziecka*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów 1919.
- Strzemeska J., Weryho M., *Wychowanie przedszkolne. Podręcznik dla wychowawców*, T. Paprocki, Warszawa 1895.
- Trentowski B.F., *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, t. 1–2, Księgarnia Nowa, Poznań 1842.
- Weryho-Radziwiłłowicza M., *Wskazówki dla osób zakładających i prowadzących ochrony (z planami budynków)*, Biblioteka Polska, Warszawa 1921.
- Wołowska Z., *System daltoński a przedszkole*, „Wychowanie Przedszkolne”, (1929)12, s. 824–829.
- Wróbel M., *Wychowanie przedszkolne w Polsce w latach 1918–1939*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław 1967.

Abstrakt

Początki polskiej pedagogii przedszkolnej sięgają lat 40. XIX wieku. Wraz z powstawaniem ochronek i ogródków dziecięcych oraz seminariów kształcących kandydatki na ochraniarki i wychowawczynie, zaczęły powstawać w polskim piśmiennictwie zupełnie oryginalne prace na temat rozwoju psychicznego, potrzeb i wychowania małego dziecka (B.F. Trentowski). Od tego też czasu były wydawane pierwsze polskie podręczniki

dla ochroniarek, a później freblanek. Do lat 70. XIX wieku były to jednak tylko przykłady i przeróbki dzieł obcych, głównie J.V. Svobody i L. Chimaniego. Przełom XIX/XX wieku przyniósł z sobą stopniowy zanik tłumaczeń oraz przeróbek i pojawienie się coraz większej ilości książek oryginalnych, będących dorobkiem polskiej myśli pedagogicznej. Pierwsze z nich jednak, autorstwa Marii Weryho-Radziwiłłowiczowej i Justyny Strzemeskiej, bazowały jeszcze na mniej lub bardziej zmodyfikowanym systemie F.W. Froebła, popartym własnymi doświadczeniami pedagogicznymi i ówczesną wiedzą psychologiczną. Od początku XX wieku w polskiej pedagogii przedszkolnej wykształciły się dwa nurty, aktualne aż do lat 30. Pierwszy, bardziej tradycyjny, związany był ze zmodyfikowanym systemem F.W. Froebła, drugi natomiast rozwijał się pod wpływem ówczesnych osiągnięć psychologii oraz metod Marii Montessori i Owidiusza Decroly'ego. Bazując na tych dwóch orientacjach teoretyczno-metodycznych opracowywano podręczniki dla wychowawczyń przedszkoli. Prekursorami polskiej pedagogii przedszkolnej byli: August Cieszkowski, Teofil Nowosielski, Stanisław Karpowicz oraz Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa, Justyna Strzemeska, Stefania Marciszewska-Posadzowa i Jadwiga Chrząszczewska.

Słowa kluczowe: pedagogia i pedagogika przedszkolna, podręczniki, ochroniarki, freblanki.

The Origins of Polish Preschool Pedagogy

The origins of Polish preschool pedagogy date back to the 1840s. Along with the development of kindergartens, children's playgrounds, and colleges educating candidates for kindergarten educators and teachers, completely original works on the development of psychological and educational needs of the small child (B.F. Trentowski) began to appear in the Polish literature on the subject. It was at that time that the first Polish textbooks for kindergarten educators and later kindergarten teachers (Froebel's *Kindergärtnerinnen*) began to be published. Until the 1870s, however, these were only examples and adaptations of foreign works, mainly by J.V. Svoboda and L. Chimani. The turn of the 19th and the 20th centuries was marked by the gradual disappearance of translations and adaptations, and the emergence of a growing number of original books, representing the achievements of Polish pedagogical thought. The first of them, however, by Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa and Justyna Strzemeska, were still based on F.W. Froebel's system, more or less modified, supported by their own pedagogical experience and contemporary psychological knowledge. At the beginning of the 20th century, two trends,

valid until the 1930s, developed in Polish preschool pedagogy. The former, more traditional one, was associated with F.W. Froebel's modified system, while the latter developed under the influence of contemporary achievements of psychology, and the methods of Maria Montessori and Ovide Decroly. It was from these two theoretical and methodological perspectives-orientations that coursebooks for preschool educators were developed. August Cieszkowski, Teofil Nowosielski, Stanisław Karpowicz and Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa, Justyna Strzemeska, Stefania Marciszewska-Posadzowa and Jadwiga Chrząszczewska were the precursors of Polish preschool pedagogy.

Keywords: preschool pedagogy and education, textbooks, kindergarten educators, Froebel's kindergarten teachers.

Adres do korespondencji/Address for correspondence:

Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak

Uniwersytet Gdański

Instytut Pedagogiki

Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania

e-mail: k.jakubiak@ug.edu.pl

Martyna Szczotka

Akademia Ignatianum w Krakowie

Muzyka instrumentalna i jej wpływ na jakość wytworów plastycznych dzieci 7-letnich – raport z badań

Instrumental Music and Its Influence
on the Quality of the Artistic Output
of Seven-Year-Old Children
– a Research Report

Wstęp

Pierwsze lata pobytu w szkole to okres bujnego życia umysłowego i uczuciowego dziecka. W tym okresie nauki konieczne jest znalezienie takich rozwiązań i metod, które umożliwią samodzielne doświadczanie oraz rozwiną postawy twórcze uczniów. Szerokim polem działalności może się okazać w tym momencie sztuka, która jest formą autoekspresji i daje możliwości wyrażania siebie. „Człowiek kształtuje się zarówno dzięki temu, że słucha, śpiewa, maluje, jak i dzięki temu, że ogląda”¹. Związki plastyki z muzyką możemy zaobserwować już od bardzo dawna. Przybierają one różne formy – od spekulatywnego łączenia kolorów z dźwiękami w starożytności i w średniowieczu, poprzez próby naukowego ujęcia tego zjawiska w renesansie, aż do skomplikowanych wyobrażeń plastyczno-muzycznych, tzw. synestezji, współcześnie.

¹ A. Natorff, *Popularyzacja osiągnięć plastycznych dzieci i młodzieży*, Warszawa 1988, s. 18.

Wprowadzenie inspiracji muzycznej do działania plastycznego jest uzasadnione psychologicznie i estetycznie. Wpływa niewątpliwie na rozwój estetyczny dziecka, kształtując jego wrażliwość na piękno otaczającego świata, rozwijając wyobraźnię. Zajęcia takie pozwalają nauczycielowi poznać osobowość dziecka, jego potrzeby, zainteresowania, zdolności oraz wrażliwość na usłyszaną muzykę. Z zajęć o charakterze integracyjnym dziecko wynosi korzyści poznawczo-intelektualne oraz wpływające na jego rozwój emocjonalny, kształtując wrażliwość artystyczną. Każdy odbiorca, w tym przypadku dziecko, podczas trwania i rozwijania przeżycia artystycznego konstruuje własny, osobisty obraz dzieła, zgodnie ze swymi możliwościami, doświadczeniami, potrzebami i nastrojem chwili. Realizacja tego rodzaju zajęć plastycznych ma na celu zwrócenie uwagi na fakt, iż takie same przeżycia i treści można wyrazić i przedstawić środkami artystycznymi właściwymi dla danego rodzaju sztuki².

Różnorodne podejścia do twórczości dzieci oraz próby stymulacji ich rozwoju plastycznego są przedmiotem badań wielu polskich i zagranicznych pedagogów (np. S. Popek, I. Wojnar, U. Szuścik, S. Szuman, V. Lowenfeld, P. Wallon), dlatego zainteresowanie tym tematem potwierdza ważność problemu zawartego w niniejszym opracowaniu. Jego rozwiązanie sprowadzało się do ustalenia, czy intensyfikacja procesu dydaktyczno-wychowawczego poprzez inspirowanie wyobraźni dzieci 7-letnich bodźcami w postaci muzyki instrumentalnej uczyni proces działania twórczego aktywniejszym, bardziej interesującym dla ucznia, a także skuteczniejszym z uwagi na ostateczny jego efekt.

Założenia wczesnoszkolnej edukacji plastycznej

Zajęcia plastyczne są jedną z podstawowych form ekspresji twórczej, szczególnie w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. Zdaniem U. Szuścik głównym założeniem edukacji plastycznej jest kształtowanie percepcji wzrokowej przez jakości wizualne, do których zalicza: barwę, linię oraz bryłę. Przyjęte przez autorkę założenie rozwija twórczość plastyczną dzieci w wieku wczesnoszkolnym i przyczynia się do rozwoju działań plastycznych jako czynności samodzielnych i świadomych³. Edukacja plastyczna dziecka w młodszym wieku szkolnym ma zatem na celu:

- rozwijanie postawy otwartości wobec rozwiązywanych problemów plastycznych;

² M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Katowice 2005, s. 134.

³ U. Szuścik, *Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych dziecka*, Cieszyń 1999, s. 42–43.

- kształtowanie samodzielności i postawy twórczej wobec zjawisk wizualnych bardzo szeroko rozumianych;
- doskonalenie sprawności manualnej i koordynacji wzrokowo-ruchowej;
- kształtowanie zdolności koncentracji uwagi, rozwijanie sprawności umysłowych, analizy i syntezy intelektualnej, motywacji do działań twórczych;
- rozwijanie doświadczeń z materią fizyczną w procesie stosowania różnorodnych technik plastycznych, narzędzi, ich możliwości ekspresyjnych;
- rozwijanie postawy samorealizacji i tolerancji⁴.

S.L. Popek⁵ pisze, iż w edukacji plastycznej dziecko ma do czynienia z tworzeniem i odbiorem dzieła plastycznego – jest więc twórcą i odbiorcą. Z tego też względu wyznacza się jej dwa cele:

- rozwijanie spontanicznej ekspresji plastycznej dziecka;
- przygotowanie dziecka do odbioru dzieła plastycznego⁶.

W programach nauczania dla I etapu edukacyjnego⁷ znajdujemy szczegółowe cele kształcenia i wychowania w zakresie edukacji plastycznej, do których należy:

- wyróżnianie i stosowanie podstawowych środków wyrazu plastycznego na płaszczyźnie i w przestrzeni;
- posługiwanie się podstawowymi narzędziami i materiałami w wyrażaniu sytuacji realnych i fantastycznych, własnych myśli i uczuć, inspirowanych literaturą i muzyką;
- organizowanie warsztatu własnej pracy, ekonomiczne wykorzystanie materiałów;
- rozróżnianie podstawowych dziedzin sztuk plastycznych, postaci i funkcji dzieł z tych dziedzin;
- budzenie przynależności kulturowej poprzez kontakt ze sztuką oraz tradycjami regionalnymi i narodowymi.

U. Szuścik wiele uwagi poświęciła w swoich pracach integracji plastyki z muzyką. W wyniku pedagogicznych poszukiwań doszła do wniosku, iż stymulując aktywność plastyczną dzieci należy wskazywać, że każdy rodzaj sztuki ma swoistą strukturę, formę, środki wyrazowe, czyli odrębny język artystyczny. Ów język jest poddany percepcji w czasie kontaktu z dziełem sztuki na poziomie odbioru odpowiadającym możliwościom i doświadczeniom poznawczym odbiorcy. Celem zajęć plastycznych o charak-

⁴ U. Szuścik, *Program autorski z zakresu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 2000, s. 5.

⁵ S.L. Popek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010, s. 264.

⁶ J. Hanisz, *Wesoła szkoła i przyjaciele. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach 1-3 szkoły podstawowej*, Warszawa 2009, s. 9.

⁷ T. Janicka-Panek, H. Małkowska-Zegadło, B. Bieliń, *Szkoła na miarę. Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2009, s. 35; T. Janicka-Panek, H. Małkowska-Zegadło, B. Bieliń, *Elementarz XXI wieku. Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2014, s. 9.

terze integracyjnym jest ukazanie uczniom nie tylko różnic, ale i podobieństw tendencji i form artystycznych w muzyce i plastyce. Uświadomienia wymaga bowiem to, iż rytm muzyczny, rysunek melodii, barwę tonów, harmonię dźwięków, fakturę i formę kompozycji muzycznej artyści plastycy przekładają na rytm, linię, barwę, fakturę, kompozycję, harmonię, tony barwne, formę plastyczną. Nawet pojęcia i kryteria uważane dotychczas za wyłącznie muzyczne, jak ruch i prędkość, są włączane do ekspresji plastycznej⁸.

Muzyka instrumentalna

Muzyka jest jedną ze sztuk pięknych. Istnieje odkąd człowiek pojawił się na ziemi. Od pradawnych czasów była dla niego źródłem radości i smutku, zadumy nad sensem życia, refleksji. Zawsze też towarzyszyła mu w pracy, w czasie nauki, zabawy czy walki. Muzyka silnie oddziałuje na psychikę człowieka i należy do najbardziej podstawowych jego potrzeb duchowych. Jest ona doskonałym medium subiektywnych przeżyć leżących u podstaw rozwoju intelektualnego i osobowościowego. Często obcowanie z nią nie jest w pełni świadome. Muzyka „płynie” gdzieś obok, a ludzie niejednokrotnie nie zdają sobie sprawy z jej istnienia. Jedni mówią, że człowiek potrzebuje jej do „ilustracji” swojej egzystencji, inni twierdzą, że owa muzyka „zabija” ciszę, która w dobie szaleńczego tempa życia jest nie do zniesienia. Z drugiej strony człowiek sięga po nią z pełną świadomością, aby towarzyszyła mu w najważniejszych momentach jego życia. Te dwa aspekty istnienia muzyki świadczą, iż jest ona potężnym czynnikiem pobudzającym do działania oraz wyrazem ludzkich uczuć i postaw⁹.

Klasyfikacji muzyki można dokonać z różnych punktów widzenia, najczęściej z uwagi na: formę przekazu, środki wykonawcze, ilość wykonawców, treść, obecność lub brak elementu harmonicznego, odrębność narodową, rozwój historyczny, źródło inspiracji¹⁰. Muzyka wykazuje ogromną różnorodność. Decydują o tym tzw. elementy muzyczne, które porządkują materiał dźwiękowy będący tworzywem dzieła muzycznego. W wyniku współdziałania elementów muzyki dzieło otrzymuje określony kształt. Do najistotniejszych elementów muzyki zaliczamy: rytmikę, melodykę, harmonikę, dynamikę, agogikę czyli tempo, kolorystykę oraz artykulację¹¹.

⁸ U. Szuścik, *Muzyka stymulacją aktywności plastycznej. Z doświadczeń kształcenia plastycznego dzieci i studentów*, [w:] *Z teorii i praktyki wychowania muzycznego*, (red.) H. Danel-Bobrzyk, Katowice 1997, s. 93–94.

⁹ W.A. Sacher, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Kraków 2012, s. 22.

¹⁰ Z. Burowska, *Wprowadzenie w kulturę muzyczną*, Warszawa 1991, s. 11.

¹¹ Tamże, s. 12–23.

Muzyka instrumentalna jest przeznaczona do wykonania na instrumentach, w przeciwieństwie do muzyki na głosy ludzkie (wokalne)¹². Inaczej mówiąc, jest to muzyka bez współudziału śpiewu. Wyodrębniamy dwa podstawowe rodzaje muzyki instrumentalnej:

- zespołową,
 - kameralną,
 - orkiestrową,
- solową (utwory wykonywane na instrumentach solowych, np. organy, fortepian, lutnia, skrzypce)¹³.

Problemy badawcze, hipotezy i metoda badań

W kategoriach naukowych badania są jedną z form ludzkiej aktywności. Jest ona ukierunkowana na poszukiwanie i poznawanie odkrywanych zjawisk, na studiowanie ich natury oraz doskonalenie infrastruktury i funkcji badanych środowisk i systemów. Pierwszym etapem postępowania badawczego jest określenie przedmiotu badań i sformułowanie ich celu.

Przedmiotem badań są wytwory plastyczne dzieci 7-letnich inspirowane bodźcem słuchowym w postaci muzyki instrumentalnej. Głównym celem badań jest próba ustalenia, czy i w jaki sposób muzyka instrumentalna wpływa na jakość wytworów plastycznych dzieci 7-letnich.

Podstawowym warunkiem podejmowania wszelkich badań naukowych jest uzmysłowienie przez badacza problemów, a często też hipotez, określających w sposób możliwie precyzyjny cel i zakres planowanych przedsięwzięć badawczych.

Problem badawczy wyrażono następującym pytaniem:

- Czy i jaki wpływ na jakość wytworów plastycznych dzieci 7-letnich wywiera stymulacja aktywności plastycznej bodźcami słuchowymi w postaci programowej muzyki instrumentalnej?

Problem główny, jak zauważa A.W. Maszke, wymaga dekompozycji na wiele problemów szczegółowych, które mogą być traktowane jako zbiór elementów sprzyjających udzieleniu pełnej odpowiedzi na główny problem badawczy¹⁴. Zatem powyższy problem badawczy uzupełniono o następujące problemy szczegółowe:

- Czy poziom uzdolnień plastycznych determinuje jakość wytworów plastycznych inspirowanych muzyką instrumentalną?
- Czy poziom uzdolnień plastycznych determinuje jakość wytworów plastycznych bez wcześniejszego słuchania muzyki instrumentalnej?

¹² A. Chodkowski (red.), *Encyklopedia muzyki*, Warszawa 1995, s. 389.

¹³ Tamże.

¹⁴ A.W. Maszke, *Tok przygotowywania badań*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, (red.) S. Palka, Gdańsk 2010, s. 160.

- Czy prace plastyczne dzieci 7-letnich inspirowanych odtwarzaną muzyką mają:
 - większą liczbę szczegółów,
 - bogatszą kolorystykę,
 - wyraźniejszy ruch i rytm,
 - ciekawszą kompozycję,
 - bardziej odzwierciedlający kształt i proporcje,
 - staranniejse wykonanie,
 - precyzyjniej odzwierciedlony temat,
 - ciekawsze ogólne walory artystyczne?
- Czy integracja plastyki z muzyką przeprowadzona podczas zajęć dzieci 7-letnich wpływa na zachowania dzieci przejawiające się w:
 - tempie rozpoczęcia pracy,
 - zainteresowaniu,
 - skupieniu uwagi,
 - wykonywaniu poleceń,
 - poszukiwaniu pomocy?

Skuteczne przeprowadzenie badań naukowych wymaga, oprócz sformułowania problemów badawczych, także wysunięcia hipotez¹⁵. Dla potrzeb mojej pracy przyjąłem następującą hipotezę główną:

Stymulacja aktywności plastycznej bodźcami słuchowymi w postaci muzyki instrumentalnej wzbogaca jakość wytworów plastycznych dzieci 7-letnich.

Hipotezy szczegółowe to:

- Poziom uzdolnień plastycznych determinuje jakość wytworów plastycznych inspirowanych muzyką instrumentalną.
- Poziom uzdolnień plastycznych determinuje jakość wytworów plastycznych bez wcześniejszego słuchania muzyki instrumentalnej.
- Prace plastyczne dzieci 7-letnich pobudzonych odtwarzaną muzyką mają:
 - większą liczbę szczegółów,
 - bogatszą kolorystykę,
 - wyraźniejszy ruch i rytm,
 - ciekawszą kompozycję,
 - bardziej odzwierciedlający kształt i proporcje,
 - staranniejse wykonanie,
 - precyzyjniej odzwierciedlony temat,
 - ciekawsze walory artystyczne.

● Integracja plastyki z muzyką przeprowadzona podczas zajęć dzieci 7-letnich wpływa na ich zachowania przejawiające się w:

- tempie rozpoczęcia pracy,
- zainteresowaniu,
- skupieniu uwagi,
- wykonywaniu poleceń,
- poszukiwaniu pomocy.

Podstawową kategorią występującą w badaniach empirycznych w czasie weryfikacji hipotez jest zmienna. Tabela 1 przedstawia zmienne prezentowanej pracy i ich wskaźniki.

Tabela 1. Zmienne i ich wskaźniki

	Zmienna niezależna	Zmienna zależna	Zmienna pośrednicząca
zmienne	muzyka instrumentalna wprowadzona do zajęć plastycznych dzieci 7-letnich	poziom wytworów plastycznych dzieci 7-letnich	poziom uzdolnień plastycznych dzieci 7-letnich, funkcjonowanie dzieci 7-letnich podczas działania twórczego
wskaźniki	liczba i opis jakościowy utworów muzycznych	wynik oceny sędziów kompetentnych według 5-punktowej skali	wynik punktowy kwestionariusza uzdolnień plastycznych, wynik opisowy według arkusza obserwacji

Źródło: opracowanie własne

Zasadniczą metodą badań jaką zastosowano w prezentowanej pracy był naturalny eksperyment pedagogiczny. W tym przypadku oparto się na kanonie jedynej różnicy, w którym postuluje się wybór dwóch grup zbliżonych do siebie pod możliwie wszystkimi ważniejszymi względami, z wyjątkiem czynnika eksperymentalnego. W ramach metody eksperymentu zastosowano technikę grup równoległych zwaną również techniką grup porównawczych. Całość badań nad wpływem muzyki instrumentalnej na jakość wytworów plastycznych dzieci 7-letnich przebiegała w dwóch etapach. Pierwszy etap (diagnostyczny) stanowił pomiar początkowy mający na celu określenie aktualnego poziomu uzdolnień plastycznych dzieci oraz oszacowanie równoważności

badanych grup pod względem posiadanych w tym kierunku uzdolnień. Etap drugi był eksperymentem, realizowanym raz w tygodniu w ramach zajęć edukacji plastycznej. Polegał na wprowadzeniu przed wykonywaniem prac plastycznych przez uczniów odtwarzanej muzyki instrumentalnej. Grupa kontrolna na tym etapie odbywała zajęcia według obowiązującego programu plastycznego, który zakładał podanie tylko i wyłącznie samego tematu pracy. W obu grupach tematy były jednakowe.

Podczas eksperymentu zastosowano również technikę obserwacji skategoryzowanej. Obserwacja aktywności artystycznej dzieci 7-letnich prowadzona była według określonych kategorii, takich jak:

- tempo rozpoczęcia pracy;
- zainteresowanie;
- skupienie uwagi;
- wykonywanie poleceń;
- poszukiwanie pomocy.

Następną techniką, którą posłużono się w badaniach był wywiad przeprowadzony kolejno z nauczycielami jednej i drugiej klasy. Dla sporządzenia diagnozy poziomu uzdolnień plastycznych dzieci 7-letnich zastosowano technikę wywiadu *ex post*. Opinia nauczycieli o uzdolnieniach plastycznych uczniów oparta na skategoryzowanej obserwacji dotyczyła:

- zaangażowania w rysowanie, malowanie i lepienie;
- szybkości uczenia się rysowania nowych wzorów i figur;
- dokładności rysunków i ich rozłożenia w przestrzeni;
- łatwości zapamiętywania wyuczonych wzorów;
- szybkości i łatwości zapamiętywania pojęć plastycznych;
- czasu potrzebnego na wykonanie rysunków i innych prac plastycznych;
- umiejętności rysowania z wyobraźni;
- umiejętności dobierania proporcji i barw oraz zagospodarowania przestrzeni w pracach;
- adekwatności plastycznego odtwarzania treści muzyki i literatury;
- samodzielności w wyborze tematu pracy i jej oryginalnego wykonania.

Inną wykorzystaną w badaniach techniką była analiza dokumentów. Dokumentami były prace plastyczne dzieci 7-letnich wykonane podczas eksperymentu.

Nieodzownym etapem badań pedagogicznych jest projektowanie narzędzi badawczych, czyli dobieranie lub konstruowanie odpowiednich sposobów umożliwiających rozwiązanie problemów badawczych czy weryfikowanie przyjętych hipotez. Jednym z narzędzi badawczych był kwestionariusz wywiadu *ex post* przeznaczony dla nauczycieli obu badanych grup. Za jego pomocą możliwe było dokonanie oceny poziomu uzdolnień plastycznych dzieci. Narzędziem badawczym, umożliwiającym

cym porównanie jakości wytworów plastycznych dzieci 7-letnich w grupie eksperymentalnej i kontrolnej, był arkusz oceny prac plastycznych mojego autorstwa. Niniejszy arkusz, przeznaczony dla sędziów kompetentnych, obejmował następujące kryteria:

- liczbę szczegółów;
- liczbę barw;
- adekwatność kolorystyczną;
- ruch i rytm;
- rozmieszczenie elementów na kartce;
- odzwierciedlenie kształtów i proporcji;
- staranność wykonania;
- odzwierciedlenie tematu pracy;
- ogólne walory artystyczne.

Przeprowadzając obserwację w jednej i drugiej klasie wykorzystano jako narzędzie arkusz obserwacyjny, w którym odnotowano wszelkie spostrzeżenia i uwagi mające związek z funkcjonowaniem dzieci 7-letnich podczas aktywności artystycznej.

Przebieg badań

Badania przeprowadzono w Szkole Podstawowej nr 7 z Oddziałami Integracyjnymi im. M. Skłodowskiej-Curie w Jaworznie. Jest to najmłodsza i najnowocześniejsza szkoła podstawowa w tym mieście. Wybrana do eksperymentu od samego początku swego istnienia zapewnia swoim wychowankom właściwą bazę dydaktyczną. Badaniami objęto 38 dzieci 7-letnich z dwóch zespołów klasowych. Jedna klasa stanowiła grupę eksperymentalną, a druga kontrolną. Doboru grup do badań dokonano celowo. Spośród pięciu klas wybrano dwie, które w niewielkim stopniu różniły się pod względem liczby uczniów, płci, poziomu umysłowego oraz społecznego.

Po uzyskaniu materiału w postaci opinii nauczycieli o poziomie uzdolnień plastycznych wychowanków oszacowano równoważność grup pod względem niniejszych uzdolnień. Wartości średnich w obu przypadkach były zróżnicowane ($M = 25,3$; $M = 27,3$). W związku z tym do grupy eksperymentalnej zakwalifikowano tę, która odznaczała się w chwili rozpoczęcia badań niższym poziomem uzdolnień plastycznych. Czynnikiem eksperymentalnym były utwory instrumentalne, których wysłuchanie poprzedzało realizację tematu prac plastycznych. W grupie kontrolnej podane były tylko i wyłącznie tematy prac, które w obu grupach były jednakowe. Zestawienie wybranych tytułów utworów i technik plastycznych przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Utwory instrumentalne i przyporządkowane im techniki plastyczne

Autor	Tytuł utworu	Technika plastyczna
B. Bartok	Taniec niedźwiedzia	rysowanie kredkami ołówkowymi
J. Łuciuk	Ptasi wieczór	rysowanie pastelami
J. Ibert	Mały, biały osiołek	malowanie farbą akwarelową
A. Copland	Kot i mysz	malowanie farbą plakatową
J. Łuciuk	Księżycowa rakietka	wydzieranka z papieru kolorowego

Źródło: opracowanie własne

Spośród wielu technik plastycznych do eksperymentu wybrano te, które są bardzo dobrze znane uczniom edukacji wczesnoszkolnej. Wykonane prace plastyczne zaprezentowano do zaopiniowania grupie sędziów kompetentnych. Prace zostały ocenione zgodnie z przyjętymi i zaprezentowanymi powyżej kategoriami.

Wszystkie utwory muzyczne będące bodźcem dla wytworów plastycznych dzieci 7-letnich wybrano bardzo starannie. Podstawowymi kryteriami ich doboru były:

- krótki czas trwania utworu umożliwiający wysłuchanie całego utworu i zapamiętanie jego warstwy nastrojowej;
- wyrazista rytmika, którą dzieci adekwatnie i interesująco przekładają na rytmiczność kształtów i barw;
- wyrazista forma pozwalająca na reprezentację zmian przebiegu utworu¹⁶.

Utwory zaczerpnięto z płytoteki dla klas I–III kształcenia zintegrowanego. Były one wykonywane na fortepian. Każdy utwór posiadał swoje cechy stanowiące o jego odmienności.

Wyniki badań

Diagnozę poziomu uzdolnień plastycznych dzieci 7-letnich sporządzono na podstawie opinii nauczycieli o niniejszych uzdolnieniach opartej na skategoryzowanej obserwacji (*ex post factum*). Korzystając ze skali zamieszczonej poniżej ustalono poziom uzdolnień plastycznych w badanych grupach:

- 40 punktów – dzieci bardzo zdolne plastycznie;
- 39–27 punktów – dzieci zdolne plastycznie;
- 26–15 punktów – dzieci o przeciętnym poziomie uzdolnień plastycznych;
- 14–3 punktów – dzieci o niskim poziomie uzdolnień plastycznych.

W grupie eksperymentalnej wśród 19 dzieci było 1 dziecko bardzo uzdolnione plastycznie, 7 dzieci zdolnych (uzyskały od 39 do 27 punktów)

i również 7 dzieci o przeciętnym poziomie uzdolnień plastycznych (otrzymały od 26 do 15 punktów), natomiast 4 uczniów uzyskało najniższą liczbę punktów. W grupie kontrolnej 3 dzieci było bardzo zdolnych, 8 dzieci zdolnych i 7 uczniów o przeciętnym poziomie uzdolnień plastycznych. Tylko jedno dziecko w tej grupie reprezentowało słaby poziom uzdolnień plastycznych.

Tabela 3. Poziom uzdolnień plastycznych a wyniki oceny prac plastycznych dzieci w grupie eksperymentalnej

Lp.	Poziom uzdolnień plastycznych	Wartość średniej ze wszystkich prac	Oceny prac plastycznych				
			Taniec niedźwiedzia	Ptasi wieczór	Mały, biały osiołek	Kot i mysz	Księżycowa rakietka
1.	40	356,4	371	352	368	359	350
2.	39	333,4	359	343	301	334	330
3.	38	339,2	358	349	333	337	319
4.	34	335,8	329	360	327	334	329
5.	31	319,2	327	328	327	302	312
6.	31	317,4	337	321	285	316	328
7.	30	313,4	363	322	269	273	340
8.	30	295	290	310	284	315	276
9.	26	278,2	244	302	254	271	320
10.	26	291,2	289	291	300	270	306
11.	25	283,2	257	301	280	275	303
12.	25	294,6	288	302	281	283	319
13.	24	294,4	290	300	300	280	302
14.	23	271	272	302	222	269	290
15.	16	259,4	242	316	246	253	240
16.	14	262,4	258	297	238	249	270
17.	13	247,2	240	279	228	251	238
18.	10	221	201	238	230	239	197
19.	5	212,2	199	220	229	230	183
Wartości średnie dla grupy	25,3	290,8	290,2	307	279,1	286,3	292,2

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie przeprowadzonych badań można przypuszczać, że poziom uzdolnień plastycznych determinuje jakość prac plastycznych inspirowanych muzyką instrumentalną (tabela 3). Dzieci o wysokim poziomie uzdolnień plastycznych uzyskały wyższe oceny prac plastycznych niż dzieci zdolne plastycznie, a te z kolei otrzymały wyższe oceny niż dzieci o przeciętnym poziomie uzdolnień plastycznych. Najniżej zostały ocenione prace dzieci o niskim poziomie tych uzdolnień. Ponadto, wartość średniej ze wszystkich prac wynosiła maksymalnie 405 punktów. W grupie eksperymentalnej najwyższa średnia ze wszystkich prac to 356,4, a najniższa 212,2. Siedmioro dzieci (zdolnych plastycznie) uzyskało średnią mieszczącą się w granicach od 339,2 do 295 i również tyle samo uczniów o przeciętnych zdolnościach plastycznych otrzymało średnią od 294,6 do 259,4, natomiast czworo o niskim poziomie uzdolnień plastycznych od 262,4 do 212,2. Wartości średnie dla całej grupy wskazują, że najwyżej zostały ocenione prace plastyczne wykonane do utworu „Ptasi wieczór” (307), nieco niżej „Księżycowa rakietka” (292,2), „Taniec niedźwiedzia” (290,2), dalej „Kot i mysz” (286,3), a najniżej „Mały, biały osiołek” (279,1). Na podstawie uzyskanych wyników badań można wnioskować, że najbardziej preferowaną techniką plastyczną było rysowanie pastelami, a najmniej malowanie farbą akwarelową. W grupie tej nie było dziecka, które otrzymało maksymalną liczbę punktów. Najwyższa ocena wynosiła 371 punktów, a najniższa 183. Czy poziom uzdolnień plastycznych warunkuje jakość wytworów plastycznych bez wcześniejszego słuchania muzyki instrumentalnej wskażą wyniki badań przedstawione w poniższym zestawieniu tabelarycznym.

Tabela 4. Poziom uzdolnień plastycznych a wyniki oceny prac plastycznych dzieci w grupie kontrolnej

Lp.	Poziom uzdolnień plastycznych	Wartość średniej ze wszystkich prac	Oceny prac plastycznych				
			Taniec niedźwiedzia	Ptasi wieczór	Mały, biały osiołek	Kot i mysz	Książkowa rakietka
1.	40	354,2	346	358	370	350	347
2.	40	403,4	399	405	405	403	405
3.	40	387,8	385	386	397	387	384
4.	39	338,6	341	349	342	332	329
5.	34	321	323	333	330	329	290
6.	32	301,6	331	301	292	289	295
7.	32	280,2	273	292	272	254	310
8.	32	265,8	297	248	223	237	324
9.	30	267	251	270	239	280	295
10.	30	261,8	275	282	235	238	279
11.	27	260,4	245	300	235	264	258
12.	22	266,4	270	259	238	233	332
13.	19	242,6	240	219	231	267	256
14.	18	230,2	244	278	216	218	195
15.	18	241,6	217	269	240	231	251
16.	17	220,6	232	245	191	195	240
17.	17	244,4	244	240	266	230	242
18.	17	229,4	227	265	227	219	209
19.	14	217	240	229	201	187	228
Wartości średnie dla grupy	27,3	280,7	283,2	290,9	271,1	270,7	287,8

Źródło: opracowanie własne

W grupie kontrolnej dzieci bardzo zdolne plastycznie również uzyskały wyższe oceny prac plastycznych niż dzieci zdolne plastycznie, a te z kolei otrzymały wyższe oceny niż dzieci wykazujące przeciętny poziom zdolności plastycznych (tabela 4). W grupie dzieci 7-letnich było jedno dziecko o niskim poziomie uzdolnień plastycznych, które otrzymało od sędziów kompetentnych niskie oceny. Opierając się na powyższych wynikach moż-

na przyjąć, że poziom uzdolnień plastycznych determinuje jakość prac plastycznych bez uprzedniego słuchania muzyki. W grupie kontrolnej najwyższa średnia ze wszystkich prac wynosiła 403,4, a najniższa 217. Troje dzieci bardzo zdolnych plastycznie uzyskało średnią mieszczącą się w przedziale od 403,4 do 254,2, ośmioro dzieci zdolnych plastycznie od 338,6 do 260,4, a siedmioro o przeciętnym poziomie uzdolnień plastycznych uzyskało średnią od 266,4 do 220,6. W tej grupie, podobnie jak w grupie eksperymentalnej, najwyższej zostały ocenione prace plastyczne wykonane do utworu „Ptasi wieczór” (290,9), nieco niżej „Księżycowa rakietka” (287,8), następnie „Taniec niedźwiedzia” (283,2), dalej „Mały, biały osiołek” (271,1), a najniżej „Kot i mysz” (270,7). W grupie kontrolnej najbardziej atrakcyjną techniką było również rysowanie pastelami, a najmniej malowanie farbą plakatową. W niniejszej grupie było jedno dziecko, które otrzymało najwyższą ocenę prac plastycznych wynoszącą 405 punktów. Z kolei ocena najniższa wynosiła 187.

Tabela 5 prezentuje zestawienie wyników średnich ocen prac plastycznych uzyskanych przez badane grupy. Średnia ocen prac plastycznych w grupie eksperymentalnej jest wyższa od średniej ocen w grupie kontrolnej. Zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej najwyższą średnią uzyskały prace plastyczne wykonane do utworu „Ptasi wieczór”, natomiast najniższą średnią w grupie eksperymentalnej uzyskały prace pt. „Mały, biały osiołek”, a w grupie kontrolnej „Kot i mysz”.

Tabela 5. Średnia ocen prac plastycznych w grupie eksperymentalnej (E) i kontrolnej (K) z uwzględnieniem tematyki

Grupa	Oceny prac plastycznych				
	Taniec niedźwiedzia	Ptasi wieczór	Mały, biały osiołek	Kot i mysz	Księżycowa rakietka
E	290,2	307	279,1	286,3	292,2
K	283,2	290,9	271,1	270,7	287,8
Różnica	7	16,1	8	15,6	4,4

Źródło: opracowanie własne

W tabeli 6 zaprezentowano wyniki jednej i drugiej grupy pod względem uzyskanych ocen wytworów plastycznych zgodnie z przyjętymi kategoriami.

Tabela 6. Wyniki oceny jakości prac plastycznych zgodnie z przyjętymi kategoriami w grupie eksperymentalnej (E) i kontrolnej (K)

Różnica	Grupa		Kategorie oceny prac plastycznych															
	Liczba szczegółów		Liczba barw		Adekwatność kolorystyczna		Ruch i rytm w pracy		Rozmieszczenie elementów na kartce		Odzwierciedlenie kształtów i proporcji		Staranność wykonania		Odzwierciedlenie tematu pracy		Ogólne walory artystyczne	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
E	3312	77,5	3326	77,8	3290	77	3335	78	3282	76,8	3279	76,7	3300	77,2	3318	77,6	3298	77,1
K	3025	70,8	3056	71,5	2996	70,1	3002	70,2	2972	69,5	3007	70,3	3043	71,2	3016	70,5	3005	70,3
	287	6,7	270	6,3	294	6,9	333	7,8	310	7,3	272	6,4	257	6	302	7,1	293	6,8

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie danych w tabeli 6 można przyjąć, że oceny prac plastycznych zgodnie z przyjętymi kategoriami są wyższe w grupie eksperymentalnej. Pozwala to sądzić, iż muzyka instrumentalna wpływa pozytywnie na jakość wytworów plastycznych dzieci 7-letnich. Prace dzieci inspirowanych odtwarzaną muzyką charakteryzują się większą liczbą szczegółów (różnica 6,7%), są barwniejsze (6,3%), bardziej adekwatne kolorystycznie (6,9%), mają wyraźniejszy ruch i rytm (7,8%), ciekawszą kompozycję (7,3%), bardziej odzwierciedlający kształt i proporcje (6,4%), staranniejsze wykonanie (6%), precyzyjniej odzwierciedlony temat (7,1%) oraz ciekawsze ogólne walory artystyczne (6,8%).

Obserwacja zachowania dzieci 7-letnich miała miejsce podczas każdego zajęcia plastycznych zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej. Umożliwiła uzyskanie materiału związanego z przebiegiem procesu działania twórczego dzieci objętych badaniem. Ogólną analizę uzyskanych wyników obserwacji funkcjonowania dzieci 7-letnich w trakcie działania twórczego przedstawiono w tabelach 7 i 8.

Tabela 7. Wyniki badań obserwacyjnych dzieci z grupy eksperymentalnej według przyjętych kategorii ze wskaźnikami procentowymi

Kategorie zachowań	Liczebność	
	N	%
Natychmiastowe rozpoczęcie pracy	57	16,5
Zainteresowanie	90	26,1
Uwaga	79	22,9
Wykonywanie poleceń	90	26,1
Próba poszukiwania pomocy	29	8,4

Źródło: opracowanie własne

W grupie eksperymentalnej 16,5% zachowań świadczy o natychmiastowym rozpoczynaniu prac plastycznych, 26,1% postaw wskazuje na ciekawość i zainteresowanie podjętym tematem pracy. Opierając się na powyższych wynikach można również zauważyć, iż 22,9% zachowań charakteryzowało się skupieniem uwagi podczas zajęć. Biorąc pod uwagę kolejną kategorię można przyjąć, iż 26,1% dzieci 7-letnich wykazywało się dużym zaangażowaniem i chętnie wykonywało wszelkie polecenia nauczyciela, a tylko 8,4% próbowało szukać dodatkowej pomocy wśród rówieśników czy prowadzącego zajęcia.

Tabela 8. Wyniki badań obserwacyjnych dzieci z grupy kontrolnej według przyjętych kategorii ze wskaźnikami procentowymi

Kategorie zachowań	Liczebność	
	N	%
Natychmiastowe rozpoczęcie pracy	49	13,4
Zainteresowanie	83	22,7
Uwaga	76	20,8
Wykonywanie poleceń	89	24,3
Próba poszukiwania pomocy	69	18,8

Źródło: opracowanie własne

W grupie kontrolnej tylko 13,4% zachowań wskazuje na natychmiastowe rozpoczęcie pracy przez dzieci, 22,7% świadczy o fascynacji zaproponowanym tematem do realizacji. Poziom skupienia uwagi w tej grupie także jest niższy niż w grupie eksperymentalnej 20,8%. Jednakże 24,3% dzieci 7-letnich wykonywało wszelkie polecenia, a 18,8% uczniów podczas zajęć w chwili pojawienia się trudności szukało pomocy u innych jednak wytrwale i samodzielnie dążyło do realizacji powierzonych zadań.

Porównując uzyskane wyniki obserwacji w jednej i drugiej grupie można przyjąć, że zajęcia integrujące plastykę z muzyką wpłynęły pozytywnie na zachowanie dzieci 7-letnich podczas działania twórczego. W trakcie zajęć szybciej powstawała u nich koncepcja plastyczna do samodzielnej realizacji, uczniowie byli bardziej zaangażowani i pochłonięci pracą, potrafili skupić przez dłuższy czas swoją uwagę na konkretnym zadaniu, chętniej wykonywali wszelkie polecenia, byli bardziej samodzielni i w mniejszym stopniu wzorowali się na innych pracach.

Podsumowanie i wnioski

Analiza wyników badań umożliwiła weryfikację przyjętych w artykule hipotez:

- Stymulacja aktywności plastycznej bodźcami słuchowymi w postaci programowej muzyki instrumentalnej wzbogaca jakość wytworów plastycznych dzieci 7-letnich;
- Poziom uzdolnień plastycznych determinuje jakość wytworów plastycznych inspirowanych muzyką instrumentalną;
- Poziom uzdolnień plastycznych determinuje jakość wytworów plastycznych bez wcześniejszego słuchania muzyki instrumentalnej;
- Prace plastyczne dzieci 7-letnich inspirowanych odtwarzaną muzyką mają większą ilość szczegółów, bogatszą kolorystykę, wyraźniejszy ruch i rytm, ciekawszą kompozycję, bardziej odzwierciedlający kształt i proporcje, staranniejsze wykonanie, precyzyjniej odzwierciedlony temat, ciekawsze ogólne walory artystyczne;
- Integracja plastyki z muzyką podczas zajęć dzieci 7-letnich wpływa na zachowania dzieci przejawiające się w: tempie rozpoczęcia pracy, zainteresowaniu, skupieniu uwagi, wykonywaniu poleceń, poszukiwaniu pomocy.

Wyniki badań pozwoliły sformułować poniższe wnioski istotne dla praktyki edukacyjnej:

- Zajęcia plastyczne o charakterze integracyjnym są korzystniejsze dla dzieci ze względu na fakt, iż w większym stopniu rozwijają ich inwencję twórczą oraz kształtują wrażliwość artystyczną i procesy poznawcze (spostrzeganie, myślenie, wyobrażenie). Pobudzają zatem różne sfery aktywności dziecka, co sprzyja harmonijnemu i wszechstronnemu rozwijaniu osobowości;

- Forma zajęć plastyczno-muzycznych sprzyja realizacji postulatu korelacji przedmiotowej przez ukazanie różnic i podobieństw tendencji oraz form artystycznych w plastyce i muzyce;
- Nauczyciel prowadząc zajęcia plastyczno-muzyczne, powinien mieć na uwadze warunki decydujące o ich powodzeniu. Chodzi o: umiejętne pozostawienie dzieciom swobody działań, wytworzenie odpowiedniego klimatu potrzebnego do odbierania i wyrażania przeżyć artystycznych, umiejętne pobudzanie dzieci do twórczości, do samodzielnych poszukiwań, dobór odpowiedniej muzyki i technik plastycznych, dyskretne uczestniczenie w twórczej pracy plastycznej dzieci, zapewnienie im satysfakcji z wykonywanych prac i akceptacja efektów, obserwację zachowania się dzieci podczas zajęć;
- Obserwacja aktywności artystycznej dzieci podczas zajęć plastyczno-muzycznych jest istotnym warunkiem wieloaspektowej analizy ich twórczości plastycznej, ponieważ na jej podstawie można wnioskować o zaangażowaniu oraz radości tworzenia lub też o pewnych trudnościach i zahamowaniach. Obserwacja procesu działania twórczego umożliwia wykrycie kryzysów w twórczości plastycznej dzieci.

„Malowanie muzyki”, a szczególnie utworów instrumentalnych, których treść nie jest jednoznacznie podana, lecz wyrażona jedynie tytułem doskonale rozwija wyobraźnię dziecięcą. Należy więc pozwolić dzieciom „mocować się” z własną wyobraźnią, by mogły ująć w niewerbalne znaki graficzne odbierany z płynących dźwięków muzyki nastrój. Przeżycia związane z takim działaniem mogą „wdrukować się” w psychikę dziecka na długo pozostawiając w sferze poznawczej i emocjonalnej poznany utwór muzyczny. Warto pamiętać, że plastyczne wytwory dziecka nie potrzebują żadnego ukierunkowania w stronę treści programowych. Przedmiotem zabiegów pedagogicznych jest tu wyłącznie proces tworzenia, którego źródłem są wyobrażenia, nastroje i forma zaczerpnięta z muzyki. Ukazując więc walory dydaktyczno-wychowawcze zajęć integrujących plastykę z muzyką, kończę słowami E. Lipskiej: „Dziecku wystarczy kilka kresek i jedno kółko, by namalować człowieka. Ale i ono i wszystkie inne dzieci wiedzą doskonale, jak człowiek naprawdę wygląda. Podobnie jak z muzyką – «rysuje» ona dźwiękami kilka tych najważniejszych kresek, a nasza pamięć i wyobrażenia dopowiadają nam resztę”¹⁷.

Bibliografia

Bonna-Medyńska B., *Muzyka w zintegrowanym systemie wychowania przedszkolnego*, [w:] *Muzyka środkiem wychowania młodych*, (red.) J. Lach, Z. Nawrocka, M. Popielińska, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2001.

Burowska Z., *Wprowadzenie w kulturę muzyczną*, WSiP, Warszawa 1991.

Chodkowski A. (red.), *Encyklopedia muzyki*, PWN, Warszawa 1995.

Hanis J., *Wesoła szkoła i przyjaciele. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach 1–3 szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa 2009.

Janicka-Panek T., Małkowska-Zegadło H., Bieleń B., *Elementarz XXI wieku. Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2014.

Janicka-Panek T., Małkowska-Zegadło H., Bieleń B., *Szkoła na miarę. Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2009.

Kisiel M., *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.

Lipska E., *Muzyka 2*, WSiP, Warszawa 1989.

Maszk A.W., *Tok przygotowywania badań*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, (red.) S. Palka, GWP, Gdańsk 2010.

Murzyn A., *Wokół Kena Robinsona kreatywnego myślenia o edukacji*, Impuls, Kraków 2013.

Natorff A., *Popularyzacja osiągnięć plastycznych dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1988.

Popek S.L., *Psychologia twórczości plastycznej*, Impuls, Kraków 2010.

Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, WAiP, Warszawa 2008.

Sacher W.A., *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Impuls, Kraków 2012.

Sacher W.A., *Słuchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci*, Impuls, Kraków 1999.

Szuścik U., *Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych dziecka*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Cieszyn 1999.

Szuścik U., *Muzyka stymulacją aktywności plastycznej. Z doświadczeń kształcenia plastycznego dzieci i studentów*, [w:] *Z teorii i praktyki wychowania muzycznego*, (red.) H. Danel-Bohrzyk, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1997.

Szuścik U., *Program autorski z zakresu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Muza Szkolna, Warszawa 2000.

Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wyd. Nauk. UMK, Toruń 2013.

Abstrakt

W wychowaniu współczesnego człowieka szczególnie doniosłą rolę przypisuje się sztuce. Integralne, całościowe rozumienie sztuki i jej wychowawczego oddziaływania pozwala na stwierdzenie, że sztuka ma dziecku wiele do zaoferowania. Uczestniczy w kształtowaniu jego intelektu, wrażliwości, kreatywności, wyobraźni i postawy twórczej, które stanowią niewątpliwie największe skarby każdej jednostki i powinny być pielęgnowane i rozwijane od pierwszych lat jej życia.

Różnorodne podejścia do twórczości dzieci oraz próby stymulacji ich rozwoju plastycznego są przedmiotem badań wielu polskich i zagranicznych pedagogów (S. Popek, I. Wojnar, U. Szusić, S. Szuman, V. Lowenfeld, P. Wallon i inni), dlatego zainteresowanie tym tematem potwierdza ważność problemu zawartego w niniejszym opracowaniu. Jego rozwiązanie sprowadzało się do ustalenia, czy intensyfikacja procesu dydaktyczno-wychowawczego dzieci 7-letnich poprzez inspirowanie wyobraźni bodźcami w postaci muzyki instrumentalnej uczyni proces działania twórczego aktywniejszym, bardziej interesującym dla ucznia, a także skuteczniejszym z uwagi na ostateczny jego efekt. Zasadniczą metodą badań jaką zastosowano w prezentowanej pracy był naturalny eksperyment pedagogiczny. W przypadku tego eksperymentu oparto się na kanonie jedynej różnicy. Zastosowano również technikę obserwacji skategoryzowanej oraz technikę wywiadu *ex post*.

Na podstawie uzyskanych wyników badań można przyjąć, iż stymulacja aktywności plastycznej bodźcami słuchowymi w postaci programowej muzyki instrumentalnej wzbogaca jakość wytworów plastycznych dzieci 7-letnich. Zajęcia plastyczne o charakterze integracyjnym są korzystniejsze dla dzieci ze względu na fakt, iż w większym stopniu rozwijają inwencję twórczą autora pracy plastycznej oraz kształcą jego wrażliwość artystyczną i procesy poznawcze (spostrzeganie, myślenie, wyobraźnię). Pobudzają zatem różne sfery aktywności dziecka, co sprzyja harmonijnemu i wszechstronnemu rozwijaniu osobowości.

Słowa kluczowe: muzyka instrumentalna, twórczość plastyczna, postawa twórcza, integracja muzyki z plastyką, edukacja wczesnoszkolna.

Instrumental Music and Its Influence on the Quality of the Artistic Output of Seven-Year-Old Children – a Research Report

Abstract

In the education of modern man a particularly important role is attributed to art. An integrated, holistic understanding of art and its educational impact leads to the conclusion that it has a great deal to offer children. It contributes to the development of their intellect, sensitivity, originality, imagination and creative attitude, where these are without doubt the most valuable attributes of each and every individual, which should be nurtured and developed right from the very first years of life. The various ways in which one can approach the creative activities of children and try to stimulate their artistic development have been the subject of research by numerous Polish and foreign pedagogues (S. Popek, I. Wojnar, U. Szuścik, S. Szuman, V. Lowenfeld, P. Wallon, and others), and such an interest in the topic confirms the importance of the particular issue addressed here. The latter centres on the problem of determining whether or not intensifying the educational process by stimulating the imaginations of seven-year-olds with instrumental music results in a more active approach to the creative process itself – one in which pupils are more involved, and which is more effective from the point of view of its ultimate results.

The essential research method used in this thesis has been the natural pedagogical experiment. The experiment mentioned was based on the canon of difference. Another applied technique has been the categorized observation as well as the ex post audit technique. On the basis of research results it could be acknowledged that the artistic activity stimulation in the form of instrumental music helps to enrich the quality of artistic work of 7-year-olds. Art classes of the integration nature are more beneficial to children due to the fact of developing creativity of the author's art work and developing his artistic sensitivity and cognitive processes (perception, thinking, imagination). Therefore they stimulate different child's activity spheres which foster the harmonious and comprehensive personality development.

Keywords: instrumental music, creative work in the plastic arts, creative attitude, integration of music with the plastic arts, early-school education.

Adres do korespondencji/Address for correspondence:

Dr Martyna Szczotka

Akademia Ignatianum w Krakowie

Instytut Nauk o Wychowaniu

Katedra Dydaktyki i Wczesnej Edukacji Dziecka

e-mail: martyna.szczotka@ignatianum.edu.pl

Jolanta Karbowniczek
Akademia Ignatianum w Krakowie

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju

Recenzja Programu nauczania
dla klas I–III szkoły podstawowej
Zrównoważona szkoła

– J. Guzowska E. Jagiełło, B. Kawalec, B. Kucharska,
A. Paszkiewicz, A. Szumera, M. Szymańska,
Wyd. PWSZ, Chełm, 2014.

Autorski program nauczania *Zrównoważona szkoła* przeznaczony do realizacji na etapie edukacji wczesnoszkolnej, wykazuje zgodność z aktualnie obowiązującą podstawą programową. Od 1 września 2014 r. został wdrożony do szkół chełmskich w ramach pilotażu. Program oparto na koncepcji Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju, teorii wielostronnego kształcenia W. Okonia oraz na nurcie konstruktywizmu społeczno-kulturowego J.S. Brunera.

Na strukturę programu składają się:

1. Wprowadzenie,
2. Uzasadnienie,
3. Cele kształcenia ogólne i szczegółowe,
4. Materiał nauczania,
5. Wskaźniki osiągnięcia celów kształcenia,
6. Strategie nauczania – uczenia się,
7. Uwagi wdrożeniowe,
8. Założenia ewaluacyjne,
9. Materiały źródłowe.

Autorki uwzględniają w programie interdyscyplinarność treści, indywidualizację procesu edukacyjnego, możliwości rozwojowe oraz specjalne potrzeby edukacyjne uczniów. Zgodnie z założeniami Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju dziecko staje się aktywnym uczestnikiem społeczeństwa, wnosi swój wkład w budowanie tu i teraz społeczeństwa, konkretnie zaznaczając swoją obecność w świecie. Koncepcja ta ukazuje ściśle zależności między środowiskiem, gospodarką i społeczeństwem. Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju jest odpowiedzią na narastający kryzys środowiska przyrodniczego i przekonanie o wprowadzeniu zmian w dziecięcych zachowaniach. Promuje ona zatem krytyczne myślenie, kształtuje aktywne postawy sprzyjające ochronie środowiska, uczestnictwo w procesach decyzyjnych, poszanowanie biologicznej różnorodności oraz propaguje holistyczny obraz zależności pomiędzy dzieckiem, dorosłym, społeczeństwem, przyrodą. Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju powinna być obecna w codziennym życiu i funkcjonowaniu dziecka – zabawie, nauce, pracy, rozrywkach, grach, etc., stanowiąc integralny element całego programu, a nie tylko być sprowadzona do przedmiotu oderwanego od jego zawartości. Kompetentnie zaprojektowany, realizowany i ewaluowany program kształcenia na rzecz Zrównoważonego Rozwoju stanowi ważny czynnik w kultywowaniu świadomości dziecka, jego wiedzy, wartości, kształtowaniu właściwych zachowań i nawyków oraz w stymulowaniu jego zdolności.

Teoria wielostronnego kształcenia, na której opierają się założenia programowe, polega na świadomej i celowej aktywności ucznia, w której współpracują procesy przyswajania gotowych wiadomości, odkrywania nowych wiadomości, przeżywania i działania. Szczególny akcent kładzie się na strategię nauczania – uczenia się poprzez odkrywanie, która polega na rozwiązywaniu problemów przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Celem tego sposobu uczenia się jest rozwijanie aktywności, samodzielności, myślenia i pamięci logicznej, wyobraźni, motywów, zainteresowań. Przeżywanie to takie poznanie, w którym uczeń nastawia się emocjonalnie, uczuciowo. Na tej drodze kształtuje się osobisty stosunek ucznia do poznawanej wiedzy, do jej wartości. Działanie polega na wiązaniu poznania z praktycznymi czynnościami uczniów. Każdej strategii przyporządkowane są odpowiednie metody. W toku realizacji tej teorii kształtują się cztery postawy – recepcyjna, badawcza, uczuciowa, orientacyjna. Uczeniu się przez przyswajanie sprzyja kształtowanie się postawy recepcyjnej, przez odkrywanie postawy badawczej, przez przeżywanie postawy uczuciowej i przez działanie postawy orientacyjnej. Kształcenie wielostronne uwzględnia rozwijanie wszystkich sfer osobowości ucznia: umysłowej, kinestetyczno-ruchowej, społecznej i emocjonalnej.

Na uwagę zasługuje zastosowanie w programie konstruktywizmu społeczno-kulturowego J.S. Brunera, według którego należy umożliwić

dziecku transfer procesów myślenia z jednego obszaru przedmiotowego do drugiego. Ma konstruktywnie budować „żywą” wiedzę o przedmiotach, które poznaje i będzie poznawało, wiążąc jej aspekty w przekroju horyzontalnym i wertykalnym, doskonaląc zdolności analityczne, krytyczne i pamięciowe w postrzeganiu siebie, drugiego człowieka i świata. Uczenie się przez odkrywanie to strategia niezwykle wartościująca proces zdobywania wiedzy przez dziecko. W logicznym, dialektycznym i metodycznym konstruowaniu wiedzy i rozwijaniu umiejętności posługiwania się nią, ważną rolę odgrywa „uprawianie aktywności kulturowej”. Autorki zaproponowały w prezentowanym programie model Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, który uwzględnia trójpodział treści z zakresu: ekonomii, środowiska i społeczeństwa. Następnie biorąc pod uwagę „krzesło zrównoważonego rozwoju” Macera ujęły treści edukacyjne w cztery obszary: ekonomiczny, społeczny, kulturowy, ekologiczny. W programie występują także ścieżki tematyczne wokół każdej edukacji oraz propozycje metod badawczych, projektów edukacyjnych, happeningów, skutecznych technik oraz form organizacyjnych. Priorytetowym celem programu „Zrównoważona Szkoła” jest „kształtowanie kompetencji przyszłości, czyli wiedzy, umiejętności i postaw koniecznych dla świadomego, odpowiedzialnego za siebie i swoje otoczenie młodego człowieka. Kompetencje przyszłości mają mu pomóc w życiu dorosłym wdrażać poznane zasady”.

Autorki kładą nacisk na rozwijanie krytycznego myślenia oraz angażowanie się w rzeczywiste działania. Uczniowie stają się zatem odpowiedzialni za proces uczenia się i procesy społeczne, w których uczestniczą. Materiał nauczania uwzględnia zakres podstawowy i rozszerzony (zasada stopniowania trudności). Został on podzielony na cztery interdyscyplinarne filary: kultury, społeczeństwa, ekonomii, ekologii, którym podporządkowano poszczególne obszary edukacyjne:

- filar kultury: edukacja polonistyczna,
 - język obcy nowożytny,
 - edukacja muzyczna,
 - edukacja plastyczna,
- filar społeczeństwa: edukacja społeczna,
 - etyka,
- filar ekonomii: edukacja matematyczna,
 - edukacja techniczna,
 - zajęcia komputerowe,
 - edukacja ekonomiczna,
- filar ekologii: edukacja przyrodnicza,
 - wychowanie fizyczne,
 - edukacja zdrowotna.

W programie „Zrównoważona szkoła” wprowadzono elementy edukacji ekonomicznej, aby podnieść poziom świadomości ekonomicznej społeczeństwa. Potrzeby codziennego życia wymagają wykreowania przedsiębiorczego myślenia u dzieci oraz dochodzenia do wiedzy poprzez działanie. Treści kształcenia wykazują kompatybilność z Edukacją na rzecz Zrównoważonego Rozwoju. Powinny być realizowane poprzez uwzględnianie następujących strategii nauczania – uczenia się:

- motywowanie uczniów do działania, odkrywania, eksperymentowania;
- konflikt poznawczy czyli ujawnianie wstępnych pomysłów, wiedzy i doświadczenia (swobodne rozmowy, giełda pomysłów, gry dydaktyczne, drama, inscenizacja);
- rekonstrukcja czyli włączanie ucznia w obserwację zjawisk, eksplorację, eksperymentowanie, doświadczenie itp.;
- zastosowanie nowych informacji, wiedzy i umiejętności w rozwiązywaniu problemów eksperymentalnych, kreatywnego opisu zjawisk, dyskusji, dramy, happeningów, projektów;
- przegląd pomysłów i poglądów uczniów czyli podsumowanie, porównanie, zastosowanie.

W końcowym etapie konstruowania programu „Zrównoważona Szkoła” występują założenia ewaluacyjne i sposoby oceniania. Te pierwsze są zorientowane na rozwój ucznia (diagnoza, prognoza, wskazanie potencjałów rozwojowych). Narzędziami ewaluacyjnymi są jednostopniowe i wielostopniowe testy. Oprócz typowej formy oceniania – bieżącej i opisowej – Autorki proponują ocenianie kształtujące oraz monitoring osiągnięć uczniów.

Propozycja programu jest innowacyjna, odmienna od typowej, często „schematowo” ujętej struktury, występującej w wielu innych tego typu dokumentach, budzi ciekawość i zainteresowanie, a także stanowi bogatą wartość poznawczą. Interdyscyplinarny charakter poszczególnych filarów wprowadza uczniów w poszukiwanie problemowych rozwiązań opartych na samodzielnych badaniach, uczy ukazywania uczniom scalonego obrazu świata, pobudza do zdobywania doświadczeń poprzez działalność. Konstrukcja programu prezentuje wysoki poziom pod względem jakościowym i świadczy o dużych kompetencjach jego Autorów.

Tatiana Kłosińska
Uniwersytet Opolski

Obraz dzieciństwa w pracach plastycznych dzieci w wieku przedszkolnym

Recenzja książki: Ewa Jędrzejowska,
*Twórczość plastyczna dzieci
w wieku przedszkolnym. Wybrane aspekty*,
Wyd. Uniwersytet Opolski, Opole 2014.

Książka zatytułowana „Twórczość plastyczna dzieci w wieku przedszkolnym. Wybrane aspekty” ma charakter teoretyczno-empiryczny i składa się z dwóch rozbudowanych bloków tematycznych uszczegółowionych poprzez adekwatne podrozdziały, w których odnajdujemy wnikliwie rozpatrywaną problematykę badawczą.

W przedmowie do omawianej monografii Autorka przywołuje myśl S. Chermet-Carroy: „lata dzieciństwa przemijają zawsze z zawrotną szybkością, jako że niemal z każdym dniem w dziecku zachodzą kolosalne zmiany. Wejście w symboliczny świat rysunku dziecięcego pozwala na uchwycenie chwili z jej intensywnością i wzmocnienie więzi łączącej nas z dzieckiem” (s. 9). Zatem już od pierwszej chwili Czytelnik może się zorientować jak ważne zagadnienie jest poruszane w omawianej publikacji. Ma to tym większe znaczenie, iż jak przekonuje E. Jędrzejowska, u podłoża Jej pracy badawczej leży „głębokie przekonanie o wartości twórczości plastycznej nie tylko w życiu dziecka przedszkolnego, lecz także dla jego otoczenia, przekonanie o wielkim znaczeniu dziecięcego tworzenia, jego niezwykłym uroku, świeżości, autentyczności i sile ekspresji. Twórczość plastyczna dziecka, rozumiana jako forma komuni-

kowania się ze światem, wyrażania emocji i pragnień dziecka, w sposób szczególny konstruuje – wraz z innymi czynnikami – obraz dziecka przedszkolnego” (s. 10).

Dzięki przejrzystości konstrukcji i treści książki Czytelnik otrzymuje stworzoną przez Autorkę precyzyjnie uporządkowaną przestrzeń problemową. W cyklicznie prowadzonych badaniach jakościowych (w latach 1996–2012) zastosowano metodę historyczno-porównawczą oraz technikę analizy zebranych wytworów. W badaniach własnych Autorka omawianej monografii zgromadziła imponującą kolekcję 7200 rysunków oraz prac malarskich dzieci przedszkolnych ze środowiska miejskiego i wiejskiego województw: opolskiego, dolnośląskiego oraz śląskiego.

Przeprowadzone badania pomogły znaleźć odpowiedź na następujące pytania problemowe:

- Jakie są umiejętności dzieci przedszkolnych w zakresie przedstawiania w rysunku postaci ludzkiej?
- Jaki jest stan umiejętności dzieci w zakresie posługiwania się kolorem?
- Jakie tematy w swobodnej twórczości plastycznej podejmują najchętniej?

Poszczególne etapy pracy badawczej zostały precyzyjnie i interesująco zaprezentowane w kolejnych częściach monografii.

W części pierwszej, zatytułowanej „Teoretyczne podstawy twórczości plastycznej dzieci”, zagadnienia zamknięto w pięciu rozdziałach. Pierwszy z nich to syntetyczne omówienie dotychczasowych poglądów na temat istoty twórczości pedagogicznej. Autorka prezentuje zagadnienie istoty i pojęcia twórczości plastycznej, powołując się na wielu badaczy (m.in. U. Szuścik, H. Krauze-Sikorska, K.J. Szmidt, S. Popek, R. Gloton, C. Clero, W. Limont, M. Karwowski). W oparciu o różne poglądy E. Jędrzejowska przyjmuje, iż „każde dziecko jest twórcze, tylko w różnym stopniu i chociaż niewątpliwie każde dziecko rozwija się w sposób indywidualny i prezentuje sobie tylko właściwe tempo i rytm rozwoju, to jednak w jego obrębie można wyróżnić pewne prawidłowości i etapy” (s. 37). Język plastyczny, którym posługują się najmłodsi, ulega zmianie w miarę tego, jak rosną, jak zdobywają coraz to nowe doświadczenia. Ukazują to, omówione w drugim rozdziale niniejszej części, stadia ewolucji plastycznej. Autorka opierając się na materiale źródłowym, wnikliwie analizuje wybrane opracowania, które wniosły znaczący wkład w rozumienie i kształtowanie teorii poświęconej twórczości plastycznej (s. 39–44). Przywołuje prekursorski podział na cztery okresy zdolności rysunkowych dokonany przez D.G. Kerschensteinera w 1905 roku (okres rysunku schematycznego, okres budzącego się odczuwania kształtu i linii, okres rysunku odpowiadającego rzeczywi-

stemu wyglądowi przedmiotu, okres naturalistyczny). To, obecnie klasyczne podejście, w dalszych etapach badań niewątpliwie umożliwiło naukowe usystematyzowanie rozwoju plastycznego dziecka. W wyniku krytycznego podejścia do zaproponowanego podziału (pominięcie ważnego okresu „bazgrania”), wybitny polski psycholog S. Szuman wyróżnił trzy okresy: okres bazgrania, okres schematu (ideoplastyka) i okres poschematyczny. Podczas analizy różnych ujęć twórczości rysunkowej dziecka E. Jędrzejowska podkreśla znaczenie wewnętrznego aspektu tworzenia, wskazując na wyrażone przez S. Szumana oraz D.G. Kerschensteinera podobieństwa rozumienia wytworów dziecięcych jako sztuki pierwotnej, egzotycznej, ludowej. Autorka książki powołuje się także na odmienne klasyfikacje (C. Burt, V. Lovenfeld i W.L. Brittain, także analiza cech osobowości, M. Debesse). Autorka stwierdza, iż mimo różnic terminologicznych oraz zapatrywania w kwestii czasu trwania poszczególnych okresów i faz, to jednak wszyscy badacze uwzględniają rozwój rysunkowy od form najprostszych poprzez ideoplastykę do fizjoplastyki.

Charakterystyka twórczości plastycznej dziecka w wieku przedszkolnym stanowi treść rozdziału trzeciego, w którym podkreślone zostały aspekty ewolucji form plastycznego obrazu u dziecka w wieku przedszkolnym. Część ta została opisana na podstawie wcześniej przywołanych teorii literatury oraz opracowań rodzimych badaczy, między innymi B. Hornowskiego, S. Popka, H. Krauze-Sikorskiej. W tej części książki Autorka opisuje i jednocześnie wyjaśnia specjalistyczną terminologię: okres bazgrot, bazgroty bezładne, bazgranie kontrolowane, bazgroty nazywane, głowonogi i głowotułowice, okres formowania się schematu, ideogramy. E. Jędrzejowska zwraca uwagę na najważniejsze prawidłowości rysunków dzieci w wieku przedszkolnym, które cechuje organizowanie języka graficznego, symboliczne ujmowanie formy, oderwanie od uwarunkowań percepcyjnych i przedstawianie wiedzy o rzeczywistości, zaznaczanie subiektywnego stosunku do przedstawianego obiektu (przekształcenia afektywne), trudności w przedstawianiu trójwymiarowej przestrzeni na dwuwymiarowej płaszczyźnie kartki oraz widoczna zależność rysunku od kontekstu kulturowego.

Aktywność plastyczna w życiu dziecka odgrywa istotną rolę. Znaczenie takiej działalności opisane jest w kolejnym rozdziale. Jak podkreślono w książce „twórczość plastyczna dziecka wspiera rozwój kreatywności i wyobraźni, stwarzając pole do ujawnienia się postawy twórczej”, zatem ten aspekt zdecydowanie może się przyczyniać do rozwijania gotowości szkolnej dziecka (s. 65).

W rozdziale piątym, zatytułowanym „Niektóre uwarunkowania aktywności plastycznej dziecka w wieku przedszkolnym”, omówione zo-

stały ważne czynniki warunkujące tę aktywność. Niemalą rolę odgrywają czynniki zewnętrzne, środowiskowe. Do najważniejszych zaliczono: środowisko rodzinne, kulturę środowiska, w jakim dziecko wzrasta, środki masowego przekazu oraz instytucjonalne wychowanie przedszkolne. Uwarunkowania wewnętrzne, a więc: zdolności, uzdolnienia, inteligencja, typ rodzącej się osobowości stanowią podstawę aktywności plastycznej dziecka. Jednak, słusznym zdaniem Autorki, „podstawowym czynnikiem w rozwijaniu ekspresji plastycznej jest również systematyczna inspiracja twórczości plastycznej” (s. 77), co wskazuje na niebagatelną rolę nauczyciela w podmiotowej pracy z dziećmi. Edukacja ukierunkowana na podmiotową stronę osobowości człowieka w działalności wspierającej rozwój twórczości plastycznej powinna charakteryzować się pozwoleniem na dużą swobodę w wyborze tematu, techniki plastycznej i sposobu wykonania pracy oraz zachętą do działania, a także pozostawieniem dziecku czasu na pomysł i świadomą realizację własnych zamierzeń twórczych. E. Jędrzejowska w klarowny sposób zaznacza, że rozwijanie twórczości plastycznej dziecka w wieku przedszkolnym jest skutecznym sposobem kreowania jego podmiotowości. Wówczas nauczyciel:

- stara się zrozumieć przeżywane przez dziecko problemy, dyskretnie pomaga je rozwiązać, nie bagatelizuje ich, nie „roztrząsa” w obecności innych;
- tworzy okazje edukacyjne (przede wszystkim o charakterze zabawowym, które angażują emocjonalnie dziecko);
- organizuje bogatą przestrzeń edukacyjną – w sposób twórczy oddziałującą na dziecko, dostarcza materiałów, które rozwijają wyobraźnię dziecka;
- zachęca do działania, ale nie zmusza, nie straszy, nie zniechęca;
- upewnia dziecko w jego – niepewnym często – poczuciu własnych możliwości, buduje obraz własnego „ja”;
- zawsze pamięta o tym, że każde dziecko jest inne, ma inną wrażliwość, inne potrzeby, ale także inne możliwości;
- wymagania stawiane dziecku dopasowuje do jego możliwości, nie wymaga ani zbyt wiele, ani zbyt mało;
- zna i realizuje zasadę: „Aby móc respektować podmiotowość wychowanka, trzeba przede wszystkim ją znać”, dostrzega zmiany, jakie zachodzą w dziecku, jest dobrym diagnostą;
- unika powielania schematów edukacyjnych, unika ciągłego poprawiania i uzupełniania wypowiedzi dziecka;
- unika nadmiernego kontrolowania i oceniania dziecka;
- jest ostrożny w ocenianiu dziecięcych prac plastycznych;
- akceptuje oryginalność dziecięcych wypowiedzi plastycznych;
- utrwała i nadaje dziecięcym wytworom skończoną formę (fotografuje prace, oprawia w ramki, tworzy albumy, itp.);

- przyjmuje rolę doradcy i przewodnika w dążeniu dziecka do rozwoju, zgodnie z jego indywidualnym programem;
- traktuje dziecko jako pełnoprawnego uczestnika dialogu edukacyjnego (w ujęciu korczakowskim);
- rozmawia z dzieckiem, zachęca je do coraz trudniejszych zadań, pokonywania trudności i swoich słabości, akceptowania siebie, budowania własnej, niepowtarzalnej tożsamości;
- przeżywa radość tworzenia wraz z dzieckiem (s. 79–80).

Sądzę, iż wyżej wymienione sugestie mają ogromne znaczenie w procesie wychowania przedszkolnego i wczesnej edukacji, a respektowanie ich przynosi korzyści zarówno dla kreatywnego nauczyciela i jego wychowanków, jak i środowiska wychowującego.

W drugim bloku tematycznym zatytułowanym „Twórczość plastyczna w współczesnych dzieci w wieku przedszkolnym na tle historyczno-porównawczym” Czytelnik może znaleźć jasno usystematyzowane pojęcia i działania badawcze Autorki nierozdzielnie związane z twórczością plastyczną dziecka w wieku przedszkolnym.

Niezwykle interesujące są wyniki badań, w których skupiono się na wnikliwej analizie rysunku postaci ludzkiej. Uzyskano cenny zarówno dla pedagogów, jak i psychologów materiał badawczy, który opracowano pod kątem aspektu dotyczącego postaci ludzkiej, kolorystyki oraz tematyki prac plastycznych na temat „Moja rodzina” wykonanych przez dzieci w wieku 3–6 lat. Podczas analizy rysunku postaci ludzkiej uwzględniono rozwój schematu rysunku postaci ludzkiej z podziałem na wiek oraz cztery kategorie. Z analizy zgromadzonych prac wynika, iż rozwój rysunku postaci ludzkiej zależy od wieku dziecka – od bazgroł nieczytelnych poprzez bazgroły czytelne, kontrolowane do schematu postaci ludzkiej. Badaczka podkreśla fakt, że w grupie najmłodszej aż co czwarte dziecko potrafiło narysować schemat człowieka. W grupach wiekowych 4, 5, 6-latków dominowały schematy postaci ludzkiej, których liczba wzrastała proporcjonalnie do wieku dziecka. W badaniach nie stwierdzono, że środowisko jest znaczącym determinantem rozwoju plastycznego dzieci, natomiast ujawniono pewne zróżnicowanie w umiejętności rysowania postaci ludzkiej pod względem płci na korzyść dziewczynek.

E. Jędrzejowska starannie analizuje osiągnięte rezultaty badań własnych, a także w przejrzystości skonstruowanych tabelach, uwzględniających trzy kategorie rysunku postaci ludzkiej, dokonuje porównania wyników otrzymanych przez S. Szumana, B. Hornowskiego, S. Popka. Przekrojowy przegląd wyników świadczy o przyspieszeniu rozwojowym współczesnych dzieci.

W kolejnym rozdziale „Akcydensy w rysunku postaci ludzkiej” Autorka zwraca uwagę na istotne części schematu człowieka, które dzieci detalizują. Z badań wynika, iż „najważniejszą częścią ciała ludzkiego przedstawianą na rysunku już od najwcześniejszych lat życia, jest głowa. Przełomowym momentem w rozwoju tej umiejętności jest rysowanie kółek i zamykanie pewnej płaszczyzny ramami konturu” (s. 110). Umiejętność uwzględniania głowy w postaci ludzkiej u badanych trzylatków pozytywnie zaskoczyła samą Autorkę, ponieważ posiadało ją 76,5% dzieci. Ma to tym większe znaczenie, że w badaniach porównawczych prowadzonych przez S. Popka wskaźnik wyniósł jedynie 14%. Akceleracja rozwojowa dzieci uwidacznia się na każdym etapie badań prowadzonym przez E. Jędrzejowską. Najistotniejszym dla dziecka detalem rysunku głowy są, jak wykazują rezultaty omawianych badań, przede wszystkim oczy, przedstawiane za pomocą kropki lub konturu, następnie usta jako kreska pionowa, pozioma lub owalna. Kolejnym szczegółem jest nos przedstawiany w postaci prostej, pionowej lub złamanej kreski, czasem owalu czy kółka oraz kropek jako otworów nosowych. Nogi, włosy, tułów, szyja, ręce, palce u rąk, ubranie – to kolejne istotne akcydensy precyzyjnie omówione przez Autorkę monografii. Analiza tych wyników potwierdza istnienie akceleracji rozwojowej podbudowane zmianą warunków życia dzieci i edukacją przedszkolną.

W pracy uwzględniono również ustalenie poziomu umiejętności stosowania koloru w twórczości dzieci przedszkolnych, co jest tym bardziej cenne, iż badania nad rozwojem kolorystyki dziecięcej prowadzili bardzo nieliczni badacze i nie brali pod uwagę celowości doboru kolorów oraz ich zróżnicowania. Na podstawie licznych prac plastycznych E. Jędrzejowska udowodnia tendencję wzrostową umiejętności stosowania kolorystyki u badanych dzieci w różnym wieku rozwojowym, u podłoża której leży coraz bardziej poszerzana ilość bodźców rozwojowych w otaczającej rzeczywistości.

Rozdział pt. „Tematyka dziecięcych wypowiedzi plastycznych” zamyka drugą część monografii. Prezentuje bardzo interesującą analizę plastycznej ekspresji dzieci wyrażoną w aspekcie „autokomunikatu” i możliwości budowania porozumienia w związkach z dorosłymi. Autorka monografii, w świetle otrzymanych wyników badań, odnotowuje, iż „na plan pierwszy w twórczości plastycznej dzieci przedszkolnych wysuwa się najbliższe otoczenie: postać ludzka, – mama, tata, rodzeństwo, zwierzęta, przyroda, zabawki, zdarzenia w domu i przedszkolu, zabudowania, środki lokomocji, sceny z bajek, filmów itp. Inspiracją dziecięcej twórczości może być otoczenie przyrodnicze, społeczne, muzyka, literatura, a także media, które zajmują współczesne dziecko w sposób szczególny”

(s. 151). Podkreśla także ważkość sytuacji, w której powstają „komunikaty plastyczne” dzieci.

Bogaty i reprezentatywny materiał badawczy, według dominującej tematyki prac plastycznych i z uwzględnieniem okresów badawczych, zakwalifikowano do dziewięciu kategorii: krajobraz przyrodniczy; dom, zabudowania, otoczenie; postać ludzka; zwierzęta; bajka i tematyka bajkowa; sceny z życia dziecka; środki lokomocji; kwiaty; inne. Z opublikowanych danych empirycznych wynika, że najczęściej podejmowany jest temat przyrodniczy, następnie dom i jego otoczenie. Ciekawe wyniki badań dotyczą rysunku postaci ludzkiej, która, jak pisze E. Jędrzejowska, występuje „w ujęciu pierwszoplanowym, najczęściej w formie portretu mamy, taty, babci czy pani nauczycielki” (s. 157). Istotne jest spostrzeżenie, że tematyka ta dominuje u dzieci młodszych, a w kontekście prezentowanych analiz Autorka odwołuje się do podobnych wyników badań S. Popka. Częściej także dzieci rysują człowieka dorosłego niż postaci dziecięce. W analizie prac wykazano, że dzieci uwzględniając tematykę przyrodniczą, przede wszystkim rysują to, co jest w ich najbliższym otoczeniu, jednak rzadziej na rysunkach pojawiają się zwierzęta, choć ten temat jest w istocie obecny emocjonalnie w twórczości plastycznej. Wiele prac poświęconych zostało także tematyce bajkowej, uwidacznia się w nich wpływ środków masowego przekazu.

E. Jędrzejowska dokonała szczegółowej analizy uzyskanego materiału empirycznego, a tendencje związane z rozwojem tematycznym i zmianami w dziecięcym postrzeganiu świata wyrażonym poprzez prace plastyczne zobrazowała w precyzyjnej tabeli rankingu najpopularniejszych prac plastycznych dzieci przedszkolnych (s. 179). Dokumentacja teoretyczna wzbogacona została wieloma cennymi pracami dziecięcymi obrazującymi przemiany dzieciństwa.

Podsumowując swoją pracę badawczą Autorka konstatuje, iż twórczość pomaga ludziom odnaleźć się w świecie, tym bardziej że we współczesnym świecie notuje się wzrost zapotrzebowania na ludzi samodzielnie myślących i twórczych. Trudno więc nie zgodzić się z wyrażonym w monografii przesłaniem, iż „rozwijanie twórczości powinno być postulatem pedagogicznym każdego nauczyciela, być może przede wszystkim – nauczyciela dzieci przedszkolnych” (s. 181). Autorka monografii podkreśla zatem znaczącą rolę nauczycieli w kształtowaniu postaw twórczych wychowanków, jednocześnie obrazując sytuację współczesnego nauczyciela wobec wymogów i oczekiwań związanych z doskonaleniem procesu nauczania i wychowania.

Treść prezentowanej monografii jednocześnie uświadamia Czytelnikom jak wielkie są zmiany w rozwoju współczesnych dzieci. E. Jędrze-

jowska udowodniła znaczące różnice (od kilkunastu do kilkudziesięciu procent) w poziomie umiejętności plastycznych dzieci pomiędzy badaniami własnymi a tymi sprzed wielu lat. Interpretacja wyników badań pozwala Autorce stwierdzić, że im badania są odleglejsze czasowo, tym niższy poziom badanych umiejętności. Z rezultatów własnych badań Autorki jasno wynika, że umiejętności plastyczne współczesnego pokolenia dzieci w wieku przedszkolnym są zdecydowanie wyższe.

E. Jędrzejowska wysuwa interesujące wnioski oraz postulaty. Ma świadomość akceleracji rozwojowej dzieci, zauważa wyraźny brak zainteresowania w ostatnich latach problematyką twórczości plastycznej dzieci, wnioskuje o rozszerzenie badań na inne regiony kraju, a także monitorowanie zjawisk związanych z twórczością plastyczną najmłodszych.

Wśród postulatów istotny jest dezyderat dotyczący wspierania działań rodziców na rzecz zdobywania doświadczeń plastycznych własnych dzieci oraz sugestia dotycząca kształcenia nauczycieli, które powinno być nastawione na rozumienie istoty dziecięcej twórczości, dobre, praktyczne przygotowanie do prowadzenia zajęć plastycznych oraz – co bardzo ważne – rozbudzenie indywidualnych zainteresowań sztuką. Należy także rozwijać wśród przyszłych nauczycieli przedszkola umiejętność rozpoznawania i pracy z dziećmi uzdolnionymi plastycznie.

Monografia pt. „Twórczość plastyczna dzieci w wieku przedszkolnym. Wybrane aspekty” autorstwa E. Jędrzejowskiej wpisuje się w nurt zainteresowań pedagogów, a także przedstawicieli innych nauk humanistycznych i społecznych. Jest interesującą i ważną publikacją dokumentującą przemiany w procesie kształcenia i wychowania do twórczości plastycznej, dopełnia lukę we współczesnej literaturze pedagogicznej i stanowi nietuzinkowe opracowanie dla pedagogów, psychologów oraz nauczycieli, studentów i rodziców.

Krystyna Zabawa
Akademia Ignatianum w Krakowie

Elementarze XXI wieku

„Elementarz współczesny”
i „Poczytam ci, mamo. Elementarz”

Pierwsza polska książka nazwana elementarzem została wydana w XVII wieku¹. Najślawniejszy jest z pewnością elementarz Mariana Falskiego, który był też najdłużej używany w szkołach, bo od 1910 roku niemal do końca XX wieku (oczywiście kolejne wydania były aktualizowane, dostosowywane do ówczesnej rzeczywistości). O jego popularności i sentymencie, jakim darzą go Polacy, świadczy fakt, że jest nadal w stałej sprzedaży! Na stronie sklepu internetowego WSiP można przeczytać: „Od przeszło stu lat obecny na rynku – najdłużej funkcjonujący elementarz na świecie. W Polsce uczyło się z niego wiele pokoleń. „Elementarz” Mariana Falskiego to obowiązkowa pozycja w każdym polskim domu. Nawet dziś. I ze względu na tradycję, i z powodów metodycznych – nadal z powodzeniem może służyć do nauki czytania i pisania. We WSiP wydajemy go od prawie siedemdziesięciu lat. Nieustannie. Co roku cieszy się ogromnym zainteresowaniem. Obecnie w naszym sklepie mamy dwie wersje „Elementarza”: reprint z 1971 roku i wydanie z pięknymi ilustracjami Janusza Grabiańskiego”². Nic dziwnego, że najnowsze elementarze, wydane w 2015 roku, wyraźnie nawiązują do elementarza Mariana Falskiego.

Wprowadzenie w 2014 roku do szkół „Naszego elementarza” jako w praktyce jedynego obowiązującego w polskich szkołach podręcznika

¹ Zob. I. Kopaczyńska, *Elementarz*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement*, (red.) T. Pilch, Warszawa 2010, s. 121. Tu także historia elementarzy oraz ich związek z metodami nauki czytania, zob. s. 121–131.

² <http://www.wsip.pl/oferta/cykle/wychowanie-przedszkolne/5-6-latki/elementarz-mariana-falskiego/>, (dostęp: 9.11.2015).

do klas 1–3 wywołało gorące dyskusje. Już po roku nauczycielskie opinie o nim były na ogół negatywne, podobnie jak opinie naukowców i badaczy zajmujących się edukacją. Zaraz też na rynku pojawiły się inne propozycje, kierowane jednak nie do szkół (gdzie ich wprowadzenie zostało praktycznie zablokowane), ale do rodziców. Bowiem jak słusznie pisze pedagog i metodyk, Edyta Ćwikła, we wstępie do elementarza wydawnictwa Nasza Księgarnia: „Zwykle dzieci wcześniej zaczynają się interesować światem liter, nie należy im tego zabraniać, a w miarę szybko rozpocząć „zabawę w czytanie”. (...) a najlepszy czas na rozpoczęcie nauki przypada już na początek wieku przedszkolnego”³. Ponieważ podstawa programowa wychowania przedszkolnego nauki czytania nie przewiduje (choć też nie zakazuje, więc praktyka wygląda różnie w zależności od placówki), często właśnie rodzice stają się także w tym zakresie pierwszymi nauczycielami swoich dzieci. Nie wyklucza to jednak korzystania z ciekawych propozycji wydawniczych również w instytucjach edukacji elementarnej.

Zwłaszcza oferta dwu wydawnictw wydaje się warta przedstawienia: to wspomniany już elementarz Naszej Księgarni oraz „Elementarz współczesny” wydawnictwa Egmont. Obie książki sporo łączy: niewątpliwie odwołują się do tradycji stworzonej przez M. Falskiego, zostały wydane w twardych okładkach, w takim samym formacie, z przyciągającymi oko kolorowymi (ale bez przesady charakteryzującej „Nasz elementarz”) ilustracjami. Obie nawiązują do serii książeczek dla dzieci: pierwsza – do wydawanych od 1951 roku „poczytajek” z charakterystycznym napisem „Poczytaj mi, mamo” (wznawianych od 2010 roku w edycjach zbiorowych), druga – do wysoko ocenianej przez rodziców, nauczycieli i specjalistów, nagradzanej serii „Czytam sobie”. Obie oficyny wykorzystały zresztą elementarze, aby wydawane przez siebie serie promować, zamieszczając na końcowych stronach lub na wyklejce okładki polecane książki. Elementarz Falskiego otwierało osiem całostronicowych ilustracji, która miały służyć do ćwiczeń w mówieniu, przygotowujących do nauki czytania. Podobnie w obu najnowszych propozycjach na początku znajdują się, obejmujące całe rozkładówki, obrazy: sześć (NK) i trzy (Egmont). Różnią się one jednak znacznie od siebie. Katarzyna Kołodziej (ilustratorka NK) przedstawia kolorowe wizje osiedlowego podwórka, wnętrza mieszkania, pór roku w mieście i na wsi, podczas gdy Tomek Kozłowski (Egmont) – niemal monochromatyczne (z elementami czerni i bieli) scenki, dziejące się we wnętrzach i na ulicy. Na kolorowych ilustracjach pojawiają się wyrazy, wyodrębnione w „chmurkach” lub „dymkach”

na białym tle (od 8 do 10). W „Elementarzu współczesnym” na pierwszy rzut oka nie widać liter i słów. Dopiero po uważniejszym przyjrzeniu się oglądający zauważa, iż zostały zrećcznie wplecione w tło. Każdą rozkładówkę T. Kozłowskiego można by uznać za plakat propagujący czytanie: odkurzający dywan mężczyzna, ubrany w sweter z motywem alfabetu, czyta książkę. Czynność czytania oddają się też: dziecko pod fortepianem, starszy pan na kanapie, chłopiec w namiocie, słuchający muzyki nastolatek, kobieta w telewizorze, a nawet pluszak wychylający łepkę z szuflady! Ulica jest pełna mniej lub bardziej ukrytych napisów.

W obu analizowanych elementarzach szata graficzna stanowi niewątpliwą atut. W „Poczytam ci, mamo” ilustracje są dziełem jednej artystki (wspomnianej K. Kołodziej). W „Elementarzu współczesnym” ilustratorów jest dwunastu. Są to osoby współpracujące z pisarzami w serii „Czytam sobie”. Pomimo tylu różnych stylów książka sprawia wrażenie spójnej, zapewne dzięki przemyślanej koncepcji Doroty Nowackiej. Spójność zapewniona została m.in. poprzez zastosowanie powracającego co kilka stron motywu – czarnej rozkładówki, imitującej szkolną tablicę, na której Marianna Oklejak „wyczarowała” kolorowe wzory, układające się czasem w litery, czasem w przedmioty, których nazwy zaczynają się od tych liter. To świetny pomysł, nazwany w elementarzu „zabawami z literą”. Dziecko zanim zacznie czytać, może bawić się w „wyszukiwanie zabawnych postaci i sytuacji oraz liter”⁴.

Największa różnica między elementarzami leży jednak w wybranej metodzie nauki czytania. W przypadku wydawnictwa Egmont jest to metoda analityczno-syntetyczna – tradycyjnie stosowana w polskich elementarzach od czasów Kazimierza Promyka (właśc. Konrada Prószyńskiego), czyli drugiej połowy XIX wieku. Nowa Księgarnia postawiła natomiast na promowaną współcześnie na świecie metodę globalną. Jak wyjaśnia autorka wstępu: „Dzieci czytają globalnie od wczesnego dzieciństwa, np. odczytują nazwy w reklamach, na produktach żywnościowych i wcale nie przeszkadza im w tym nieznajomość liter. Postrzegają zapis graficzny wyrazu jako całość...”⁵. To właśnie pierwsza, obrazkowo-wyrazowa część elementarza wprowadza dziecko w świat słów pisanych. W części drugiej pojawia się w krótkich tekstach 30 liter, od najprostszych (a, s, l, i, o...) poprzez trudniejsze (samogłoski nosowe, ó, ł, h, ż) po zmiękczenia. Emocjonalne, pełne wykrzykników i znaków zapytania zdania i równoważniki zdań towarzyszą dynamicznym, także wyraźnie oddającym uczucia ilustracjom. Na kolejnych rozkładówkach znajdują

⁴ *Elementarz współczesny*, koncepcja merytoryczna, opracowanie i wybór tekstów A. Boboryk, koncepcja graficzna, opracowanie i skład D. Nowacka, Warszawa 2015, s. 5.

⁵ E. Cwikła, *Wstęp*, dz. cyt.

się wyrazy podstawowe w trzech wersjach: jako całość, z podziałem na samogłoski i spółgłoski (zaznaczane odpowiednio kolorem czerwonym i niebieskim) oraz z podziałem na sylaby. Mniej więcej w połowie elementarza zaczyna się etap trzeci, w którym zostają wprowadzone dwuznaki, a także wyrazy, które inaczej się pisze, a inaczej czyta (np. zawierające upodobnienia pod względem dźwięczności). Od strony 44 co parę kartek znajduje się tekst, w którym kilka słów zastępują obrazki („czytanka obrazkowe”). Na koniec (s. 110–155) dziecko znajdzie, nieprzerwaną już wyrazami w „dymkach”, opowieść o poznanych wcześniej bohaterach: Antku, Lence, Adzie, Leonku oraz ich rodzinach.

W „Elementarzu współczesnym” tradycyjnie na marginesach widnieją litery (mała i wielka) w postaci drukowanej oraz pisanej w liniaturze. Ich kolejność jest podobna jak u Falskiego: o, a, s, m, t... Na rozkładówce podsumowującej wprowadzone litery, na górze pojawia się alfabet wraz z samogłoskami nosowymi, zmiękczeniami i dwuznakami. Wypisywane na marginesach wyrazy dzielone są na głoski i sylaby. Tu również teksty i ilustracje są niezwykle emocjonalne, zaczerpnięte z książeczek serii „Czytam sobie” autorstwa takich uznanych pisarzy jak m.in.: Paweł Beręsewicz, Anna Czerwińska-Rydel, Grzegorz Kasdepke, Zofia Stanecka, Wojciech Widłak. Wszystkich autorów jest piętnastu. Ostatnia część elementarza (s. 146–159) składa się z dwustronicowych fragmentów utworów-książek: „Pokoju NIEgościnnego” G. Kasdepkego, „Pana Fortepianka” D. Suwalskiej, „Nim przyjdą słońce” Ł. Orbitowskiego, „Psotnic podwórkowych” R. Witka, „Apollo 11” E. Nowak, „Świętego Mikołaja” A. Tyszkii oraz „Kto zamawiał koszmarną przygodę?” G. Kasdepkego. Ten wybór reprezentuje różne gatunki: dziecięcy horror, realistyczne opowiadanie obyczajowe, prozę popularno-naukową, opowiadanie fantastyczne i edukacyjne. W ten sposób dziecko wprowadzane jest w świat literatury i zachęcane do dalszej przygody z czytaniem. Poznaje nazwiska kilku autorów, różne style narracji werbalnej i plastycznej.

„Elementarz” Naszej Księgarni jest książką autorską, napisaną przez Beatę Ostrowicką – pisarkę wielokrotnie nagradzaną za twórczość dla dzieci i młodzieży (już jej debiut w 1995 roku został wyróżniony przez Polską Sekcję IBBY). Opowiadania zamykają się zawsze na jednej stronie lub rozkładówce. Łączą je postaci dzieci. Ich życie i problemy, a także punkt widzenia jest najważniejszy. Łatwo dają się zauważyć współczesne realia (które, pomimo tytułu, mniej rzucają się w oczy w „Elementarzu współczesnym”). Już na początkowych ilustracjach pojawiają się komputery, przy drugim tekście – Antek perkusista ze słuchawkami na uszach, dalej – tramwaj stojący w korku, kino 3D. Za szczególny znak czasu można uznać czytankę o „nowej rodzinie taty” (s. 89) i towarzyszącą jej ilustrację:

twarz taty została na niej podzielona na pół, z czego jedna połowa „należy” do mamy i Julka, a druga do Pani Basi i malutkiego Maciusia. Narracja, prowadzona z perspektywy Julka, wyjaśnia sytuację: „Tata Julka ma nową rodzinę. Mieszka z panią Basią, swoją nową żoną, na drugim końcu miasta. Julek często ich odwiedza. (...) Lubi panią Basię. Jest miła. Wiadomo, że najlepiej było, gdy tata, mama i Julek mieszkali razem. Ale czasami zdarza się tak, że rodzice się rozstają. Julkowi za dwa miesiące urodzi się braciszek. Pani Basia jest w ciąży”⁶. Historie napisane przez B. Ostrowicką są bardzo proste, traktują o dziecięcej codzienności, a także ich kłopotach i problemach: wizycie u dentysty, wypadku na rowerze, konieczności noszenia okularów („...Krzyś powiedział, że teraz Ada wygląda najładniej na podwórku.” s. 91), strachu przed burzą, nudzie i złym humorze w czasie deszczu. Kilkakrotnie pojawiają się wzmianki o książkach, czytaniu, pisaniu. Lenka bawi się w układanie różnych słów z tych samych sylab, np. „sło-ma” i „ma-sło”. Elementarz „Poczytam ci, mamo” kończy zestawienie wielkich i małych liter alfabetu wraz z odpowiadającymi im obrazkami. Są to tylko litery drukowane. Brak pisanych wskazuje na przyjęte założenie: ma on ułatwiać zabawę w czytanie, niełączoną jeszcze z pisanem.

„Elementarz współczesny” od razu w krótkim przesłaniu do młodego czytelnika podkreśla równoległość obu czynności i ten zamysł jest widoczny w całej książce. W kieszonce tylnej okładki kryje się niewielki zeszytek do kaligrafii „Piszę sobie”, a w nim na każdej stronie po dwie linijki szlaczków do rysowania po śladzie i wzory kreślenia liter oraz proste wyrazy. Ostatnie pięć stron, na których znajdują się dwuznaki i zmiękczenia, to także (nawiązujące do tekstów w elementarzu) zdania, które można przepisać, dokończyć lub rozwinąć myśl.

Obie przedstawiane książki są firmowane przez osoby od lat zajmujące się edukacją, z dużym doświadczeniem oraz znajomością najnowszych wyników badań psychologicznych i pedagogicznych, a także trendów metodycznych. W przypadku propozycji Naszej Księgarni konsultantką była prof. dr hab. Lidia Marszałek, specjalistka w zakresie nauczania zintegrowanego, pracująca w Zespole Teorii Wychowania przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, autorka wielu publikacji naukowych. Autorką koncepcji elementarza wydawnictwa Egmont jest natomiast Anna Boboryk – pedagog, psycholog, socjolog, nauczyciel akademicki. Może się ona poszczycić dwukrotnie zdobytymi nagrodami na prestiżowych Targach Książki we Frankfurcie: złoty medal za pakiet „Pięciolatki. Entliczek. Penticzek” (2009) oraz Złota Nagroda Best European Schoolbook

⁶ B. Ostrowicka, *Poczytam ci, mamo. Elementarz*, dz. cyt., s. 89.

Award za pakiet do klas 1–3 „Tropiciele” (2013) dla najlepszego cyklu edukacyjnego w Europie w kategorii wiekowej 6–9 lat. Obie Panie gwarantują bez wątpienia wysoki poziom merytoryczny publikacji.

Podsumowując, dobrze się stało, że na rynku pojawiły się tak wartościowe propozycje, mogące stanowić pomoc zarówno dla rodziców, jak i nauczycieli w poszukiwaniu sposobów wprowadzenia dziecka w świat słowa pisanego. Jest szansa, że dzieci je polubią, bo mają wszelkie cechy nowocześnie, starannie wydanej, pięknej książki skierowanej do najmłodszego odbiorcy. Na zakończenie warto przytoczyć przesłanie, widniejące na stronie podtytułowej „Elementarza współczesnego”. Podobne treści na przeciwległej stronie zostały skierowane do dorosłego pośrednika. Wydaje się, że powinny one stanowić motto wszelkich działań edukacyjnych, podejmowanych w domu, przedszkolu i szkole.

„Chcesz wiedzieć więcej o dinozaurach lub psach? A może o historii bitwy pod Grunwaldem? Lub o nowinkach technologicznych?

CZYTAJ. Odkrywaj świat.

Nie podoba Ci się, że silniejszy traktuje źle słabszego? Uważasz, że ludzie mogliby jeść więcej słodczy? Jesteś zdania, że człowiek powinien dostawać częściej prezenty?

PISZ. Zmieniaj świat.

Uczymy się CZYTAĆ i PISAĆ po coś!”⁷

Jasna świadomość celu oraz wiedza o tym, jak istotna w nauce dziecka jest wewnętrzna motywacja i przekonanie o celowości działania, powinny towarzyszyć wszystkim dorosłym uczestniczącym w procesie edukacyjnym. Wtedy dobór odpowiednich metod i podręczników nie będzie stanowił problemu.

Andrzej Grudziński
Akademia Ignatianum w Krakowie

Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Praca wsparciem w osiągnięciu dojrzałości ludzkiej i religijnej”

W dniach 9–10 kwietnia 2015 roku odbyła się Międzynarodowa Konferencja Naukowa na temat: *Praca wsparciem w osiągnięciu dojrzałości ludzkiej i religijnej*, zorganizowana przez Akademię Ignatianum w Krakowie, Związek Męskiej Młodzieży Przemysłowej i Rzemieślniczej w Krakowie (ZMMPiR) oraz Uniwersytet Preszowski. Patronat nad konferencją objęli między innymi: Arcybiskup Metropolita Krakowski, Marszałek Województwa Małopolskiego, Przełożony Prowincji Południowej Towarzystwa Jezusowego w Krakowie, Przewodniczący Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów, Rektor Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, Rektor Akademii Ignatianum, Dyrektor Instytutu Matteo Ricci w Makao, Dyrektor Teatru Groteska w Krakowie.

Okazją do zorganizowania konferencji stała się 70. rocznica śmierci ks. Mieczysława Kuznowicza, jezuity, założyciela ZMMPiR. Tematyka wystąpień dotyczyła zagadnień związanych z rolą i znaczeniem pracy w kształtowaniu tożsamości człowieka. Oprócz pedagogicznego wymiaru pracy przedstawiono także jej wymiar kulturowy i antropologiczny.

Podczas konferencji przeprowadzono dwie sesje plenarne o charakterze interdyscyplinarnym, prowadzone przez prof. dr hab. Andrzeja Michała de Tchorzewskiego oraz s. dr hab. Annę Walulik CSFN. W trak-

cie trwania pierwszej sesji ks. dr Janusz Mólka SJ przybliżył postać oraz koncepcję pedagogiczną Mieczysława Kuznowicza SJ, zwracając szczególną uwagę na zasadę oddziaływania przez pracę, dzięki której ks. Kuznowicz kształtował wśród młodych ludzi samodzielność, przedsiębiorczość i troskę o dobro wspólne, wzmacniając przy tym ich poczucie wartości i godności. Z kolei prof. dr hab. Tadeusz Aleksander zaprezentował rozwijającą się na początku XX wieku pedagogiczną koncepcję „szkoły pracy”, wpisującą się we współczesne wykorzystywanie pracy w oddziaływaniach dydaktyczno-wychowawczych. Podkreślał przy tym, że „szkoła pracy” propagowała aktywność, będącą naturalną potrzebą dzieci, sięgając przy tym do ich pozaszkolnych doświadczeń, związanych z wytwórczością. Zaznaczał również, że przedstawiciele „szkoły pracy” starali się formować postawy dzieci i młodzieży poprzez wykonywanie pożytecznej działalności związanej z produkcją i wytwarzaniem.

W drugiej części obrad plenarnych jako pierwszy głos zabrał ks. prof. dr hab. Bogusław Milerski, prezentując – z perspektywy pedagogicznej – protestancki etos pracy. Problematykę pracy w nauczaniu społecznym Kościoła katolickiego podjął ks. prof. dr hab. Henryk Skorowski. Podkreślał, że praca jest moralną powinnością człowieka, zaś człowiek jest zawsze podmiotem pracy. Zwrócił również uwagę na konieczność zapewnienia godnych warunków pracy, jej celowość oraz fundamentalne znaczenie prawa do pracy. Z kolei prof. dr hab. Tadeusz Borkowski oraz dr Murat Colak przedstawili wpływ różnic w kulturze pracy na zachowania w pracy na przykładzie Turcji i Polski. Zaprezentowane badania wykazały silny związek pomiędzy kulturą a postawami i zachowaniami w pracy. Referat prof. dr. Keitha Morrisona dotyczył natomiast kolonizacji światów społecznych edukacji przez pracę. Zauważył, że praca wchodzi w świat życia jednostki przez edukację, ta natomiast została urynkowiona i stała się towarem, który można kupić i sprzedać, jak kawałek materiału.

Zarówno w pierwszym, jak i w drugim dniu konferencji obradowano w czterech tematycznych sekcjach: I – Praca i tożsamość osoby w wymiarze naturalnym i religijnym; II – Wielokulturowy wymiar pracy; III – Udział instytucji w aktywizowaniu obywateli; IV – Brak pracy – zagrożeniem rozwoju osoby.

W pierwszej sekcji podejmowano między innymi tematy związane z wychowaniem przez pracę, do pracy i w pracy, a także z pedagogiką pracy nauczyciela, znaczeniem pracy w resocjalizacji nieletnich, readaptacji społecznej, a także w rewalidacji osób z niepełnosprawnością oraz w ich rehabilitacji społecznej. Zwrócono także uwagę na reintegrację społeczną i zawodową osób zagrożonych wykluczeniem społecznym na przykładzie działalności Centrów Integracji Społecznej, prawa zawodowe ko-

biet w kontekście obowiązków rodzinnych, jak również wartość godności pracownika. Osobne miejsce w obradach tej sekcji zajęły tematy związane z działalnością twórczą, pracą w schronisku dla nieletnich i zakładzie poprawczym oraz pracą wolontariusza Hospicjum. Podjęto także kwestię wychowania przez pracę i do pracy we „wczesnej” edukacji, odbywającego się poprzez zabawę, prace użyteczne, poznawanie zawodów, naśladowanie prac wykonywanych przez dorosłych.

Tematyka sekcji drugiej oscylowała głównie wokół zagadnień związanych z filozofią pracy, kulturą i antropologią, stojącymi u podstaw wartości pracy człowieka, pedagogiką pracy oraz środowiskami wychowawczymi. Prelegenci podejmowali tematy związane z pracą, będącą podstawą rozwoju osobowości, drogą rozwoju i odpowiedzialności, a także środkiem do rozwoju duchowego i kulturalnego człowieka. Poruszano także problemy dotyczące pedagogicznego i aksjologicznego wymiaru pracy człowieka, wiedzy umożliwiającej rozwój zawodowy nauczycieli, etosu pracy duchowego w kontekście założeń „etyki rozwoju”, dialogicznego wymiaru człowieka i jego pracy, japońskiej koncepcji zarządzania w polskich przedsiębiorstwach Lean Management, czy też szkolenia nauczycieli z zakresu korzystania z tak zwanej Grywalizacji, polegającej na wykorzystywaniu technik znanych, na przykład z gier komputerowych, do modyfikowania zachowań uczniów w sytuacjach niebędących grami, w celu zwiększenia ich zaangażowania (w tym przypadku w celu zachęcenia dzieci do zdrowego odżywiania w szkole).

Uczestnicy trzeciej sesji dyskutowali na temat pracy i społeczeństwa obywatelskiego, rynku edukacyjnego powiązanego z rynkiem pracy, pracy społecznej, czasu wolnego, ekonomii i etyki. W wystąpieniach w szczególności zwracano uwagę na przygotowanie przyszłego nauczyciela do działalności twórczej; pojmowanie pracy jako podstawowego źródła dóbr duchowych i materialnych społeczeństwa oraz ważnego warunku realizacji jednostki; psychologiczne wyznaczniki zadowolenia z pracy wśród nauczycieli; rozumienie pracy w polskim systemie prawnym; nowe wyzwania stojące przed doradztwem edukacyjno-zawodowym oraz poradnictwem zawodowym; kategorie wolności, sumienia i pracy wobec tożsamości jednostki; szkolnictwo wyższe prowadzone przez Kościół; strategię innowacji w sferze oświaty i nauki ze względu na zasady modernizacji systemu oświaty; wartość pracy w percepcji uczniów szkół ponadgimnazjalnych; muzyczną działalność organizacji zrzeszających ludzi pracy; społeczną odpowiedzialność biznesu w kontekście rynku pracy, aksjologiczny wymiar pracy w procesie wychowania, czy też kształtowanie postawy społecznej i obywatelskiej na przykładzie wychowania harcerskiego.

Istotne problemy, związane z przyczyną i konsekwencjami braku pracy, pracą jako wyrazem indywidualizmu i przywilejem, a także emigracją, zostały poruszone w sekcji czwartej. Wystąpienia były skoncentrowane między innymi wokół społeczno-etycznego wymiaru pracy, tymczasowości zatrudnienia jako zagrożenia dla rozwoju człowieka, dezintegracji równowagi między pracą a sferą osobistą, wychowawczych skutków zarobkowych wyjazdów rodziców za granicę, pracoholizmu, zjawiska „kłamstwa edukacyjnego”, pracy jako czynnika doskonalenia moralnego osobowości, aktywności zawodowej kobiet czy też powściągliwości i pracy jako środków wychowania do wartości we współczesnej przestrzeni pedagogicznej.

Ponadto w drugim dniu konferencji ks. prof. dr hab. Zbigniew Marek SJ poprowadził dyskusję panelową na temat: „Praca i integralny rozwój człowieka”, w której wzięli udział: dr hab. Krystyna Ablewicz z Uniwersytetu Jagiellońskiego, dr hab. Barbara Baraniak z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. dr hab. Maria Loyola-Opiela z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, dr hab. Danuta Wosik-Kawala z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej i dr Janusz Krzysztofik z Instytutu Zarządzania Wiedzą.

W czasie panelu między innymi przedstawiano pracę jako rodzaj aktywności człowieka ukierunkowanej na dobro osobiste, która powinna „współgrać” z poczuciem dobra wspólnego. Podkreślano także, że wcześnie etap rozwoju jest fundamentalny dla całościowego rozwoju człowieka. Dlatego w kontekście pracy ważne jest w tym okresie wzbudzanie w dziecku chęci „bycia kimś” w przyszłości, jak również zwracanie uwagi na zainteresowania dziecka.

Oprócz referatów i dyskusji na szczególną uwagę zasługiwał artystyczny przegląd muzyczno-teatralnych zdolności wychowanków Bursy Szkół Średnich ZMMPiR, który w ramach konferencji odbywał się w Teatrze Groteska.

W konferencji wzięli udział prelegenci z 46 ośrodków naukowych i instytucji z Polski, a także Chin, Chorwacji, Słowacji, Turcji, Ukrainy, Węgier i Włoch, działających w 30 miastach: Bydgoszczy, Częstochowie, Dąbrowie Górniczej, Debreczynie, Foggii, Gdańsku, Gliwicach, Izmirze, Kaliszu, Kielcach, Koszalinie, Krakowie, Krośnie, Lublinie, Łodzi, Macau, Mysłowicach, Nitrze, Nowym Sączu, Poznaniu, Preszowie, Radomiu, Rijece, Rzeszowie, Rzymie, Słupsku, Świeciu, Warszawie, Zagórzanach i Żytomierzu.

W koncepcji pedagogicznej Mieczysława Kuznowicza praca stanowiła istotny element integralnego rozwoju człowieka. Konferencja *Praca w wsparciem w osiągnięciu dojrzałości ludzkiej i religijnej*, przypominając jego

życie i działalność ukazała równocześnie wychowanie do pracy i przez pracę jako istotny element życia, dzięki któremu człowiek rozwija się, nabywa wiedzę oraz kształtuje własne umiejętności, zachowania i postawy.

Jolanta Walaszek-Latacz
Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości w Gliwicach

Sprawozdanie z II edycji Ogólnopolskiej Konferencji „Awanse Naukowe”

13 października 2015 roku miała miejsce kolejna Ogólnopolska Konferencja „Awanse Naukowe”. Organizatorem konferencji, która miała charakter szkoleniowo-informacyjny była profesjonalna warszawska firma szkoleniowa Nova Skills. Na czele konferencji jako prowadzący jej obrady stanął prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, który do współpracy zaprosił kilku wybitnych w zakresie reprezentowanych dziedzin fachowców, m.in. eksperta z Instytutu Szkolnictwa Wyższego Piotra Pokornego, czy prof. Tomasza Boreckiego ze Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, który jednocześnie pełni funkcję wiceprzewodniczącego Prezydium Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów.

Tematyka tej konferencji szkoleniowej oscylowała wokół zagadnień zmian procedur zgodnie z najnowszym projektem MNiSW dotyczącym szczegółowego trybu i warunków przeprowadzania czynności w przewodzie doktorskim, w postępowaniu habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie tytułu profesora. Zaproponowano również omówienie kwestii związanych m.in. z nową oceną parametryczną, nieuczciwością naukową i recenzjami w postępowaniach awansowych, gdyż program konferencji został rozszerzony o tematy zgłoszone przez uczestników I edycji konferencji.

Uczestników konferencji przywitał prof. Bogusław Śliwerski i zaprezentował pierwszego prelegenta – eksperta z Instytutu Rozwoju Szkolnictwa Wyższego w Warszawie – Piotra Pokornego, którego wykład nosił tytuł: „Planowane zmiany w rozporządzeniu w sprawie przeprowadze-

nia czynności w przewodzie doktorskim, w postępowaniu habilitacyjnym oraz o nadanie tytułu profesora”. Prelegent na wstępie wskazał na pozycję prac zbiorowych w postępowaniu awansowym, przeszedł do kwestii danych recenzentów w postępowaniu o nadanie tytułu profesora, a następnie omówił legalizację dyplomów doktorskich i habilitacyjnych oraz ich duplikatów. Szczegółowo omówił również dokumentację wymaganą do wszczęcia postępowania awansowego, a na koniec wspomniał o specyficznej sytuacji beneficjentów programu „Diamentowy Grant” w zakresie ich postępowania awansowego na stopień doktora. Wskazał na fakt, iż w toku konsultacji społecznych wniesiono w temacie omawianych zagadnień wiele uwag i zastrzeżeń, zwrócono uwagę na konieczność doprecyzowań i kończąc swój wykład, podał informację, że nowe rozporządzenie w tej sprawie powinno ukazać się do 26 listopada bieżącego roku.

Następnie głos zabrał prof. Bogusław Śliwerski i zaprezentował wykład pod tytułem: „Przypadki szczególne w postępowaniu awansowym oraz odwołania od odmowy nadania stopnia naukowego doktora, doktora habilitowanego, czy tytułu profesora”. Profesor swój wykład rozpoczął od kontrowersji i trybu postępowania w związku z art. 21 Ustawy z dn. 18 marca 2011 r. o zmianie ustaw Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule naukowym w zakresie sztuki. Szczególną uwagę zwrócił na różnice w przyznawaniu stopni naukowych u nas, na Słowacji i w innych państwach sąsiadujących z naszym krajem, omówił również źródła, skalę, zagrożenia i skutki zjawiska uznawalności stopni naukowych Polaków, które zostały przyznane na Słowacji. Następnie jako ekspert zajął się zagadnieniem procedury recenzowania w postępowaniu na stopień i tytuł naukowy w Centralnej Komisji Do Spraw Stopni i Tytułów, której jest członkiem, wskazał również na przyczyny odmowy nadania stopnia naukowego, poparcia wniosku o nadanie tytułu profesora. Wnioski prelegenta to m.in. wskazanie na brak pełni autonomii polskich uczelni w zakresie szeroko rozumianej decyzyjności, brak do nich zaufania społecznego, destrukcja poziomu naukowego poprzez dwukrotne zmniejszenie „minimum kadrowego” dla uczelni, „turystyka naukowa” mająca za zadanie zdobycie tytułu naukowego w państwach ościennych, która wpływa negatywnie i demoralizującą na stosunki panujące w kadrze naukowej uczelni.

Poranny panel konferencji zakończyły pytania do prelegentów, dyskusja, a następnie zaproszono uczestników na przerwę i lunch. Obrady konferencji wznowiono po pół godzinie, a rozpoczął je wykład prof. Tomasza Boreckiego ze Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie i wiceprzewodniczącego Prezydium Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów. Wykład pt.: „Ocena dorobku naukowego kandydatów do tytułu

naukowego profesora” prelegent rozpoczął od źródeł prawa w kontekście ogólnych zasad dotyczących postępowania o nadanie tytułu, a także omówił nowelizacje obowiązującej ustawy, następnie poruszył kwestię oceny dorobku naukowego i osiągnięć dydaktycznych. Na zakończenie wystąpienia profesor omówił rolę recenzentów w ocenie dorobku kandydata, a także rolę rady jednostki w odniesieniu do roli Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów.

Kolejny wykład poprowadziła dr Aneta Drabek z Centrum Informacji Naukowej i Biblioteki Akademickiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Tytuł jej wykładu brzmiał: „Nowe oceny parametryczne czasopism i dorobku naukowego jednostek naukowych”. Na wstępie prelegentka omówiła ocenę czasopism w ewaluacji jednostek naukowych i wskazała na kryteria oceny czasopism naukowych, a następnie przedstawiła w swojej prezentacji kwestię nowych elementów w ocenie dorobku. Omawiając trudne zagadnienia z zakresu bibliometrii i naukometrii podkreśliła nowe elementy w ocenie dorobku kandydata do tytułu naukowego.

Dr hab. Marek Wroński wygłosił wykład pt.: „Nierzetelność naukowa w postępowaniach awansowych”. Rozpoczynając od zdefiniowania pojęcia nierzetelności naukowej wskazał na konsekwencje prawne popełnienia nierzetelności naukowej w kontekście postępowania awansowego, przybliżył też uczestnikom konferencji procedurę wznowienia postępowania awansowego w zakresie doktoratu, habilitacji i profesury. Kontrowersje wśród uczestników wzbudziła imienna prezentacja autentycznych przykładów odebranych lub wznowionych z powodu plagiatów doktoratów, habilitacji i profesur. Wykład zakończył apel do uczestników o włączenie się do działań zapobiegających patologiom akademickim. Po wystąpieniu tego prelegenta nastąpiła 10-minutowa przerwa kawowa.

Sesję popołudniową rozpoczęło wystąpienie niezależnego eksperta wpisanego na listę ekspertów Ośrodka Badań Studiów i Legislacji Krajowej Rady Radców Prawnych, Marcina Chałupki. Jego wykład pod tytułem: „Recenzje w postępowaniach awansowych – wady formalne i ich potencjalne skutki w postępowaniach” rozpoczęła analiza wymogów formalnych dotyczących recenzenta i recenzji oraz najczęstszych błędów formalnych recenzji. Prelegent wskazał na wpływ wad recenzji na decyzje komisji lub rady oraz szczegółowo omówił możliwe zarzuty odwoławcze. Przedstawił sposoby zapobiegawcze takim sytuacjom w kontekście umowy z recenzentem.

Ostatnim wykładem tej konferencji był wykład dr Jacka Lewickiego z Fundacji Młodej Nauki pt.: „Szczegółowe regulacje w sprawie przeprowadzenia czynności w postępowaniu o nadanie tytułu naukowego profesora”. Na początku prelekcji prelegent wyjaśnił uczestnikom, czym

jest tytuł profesora w świetle ustawy, jakie wymogi musi spełniać kandydat do tego tytułu, a następnie omówił szczegółowo etapy postępowania awansowego, rolę Centralnej Komisji i rolę prezydenta w nadawaniu tytułu naukowego. Kluczowym punktem wykładu była prezentacja zmian w rozporządzeniu i ich analiza.

Konferencję zakończyło krótkie posumowanie prof. Bogusława Śliwerskiego i wręczenie certyfikatów ukończenia tej naukowo-szkoleniowej konferencji. Szkolenie naukowe przeprowadzone w takiej właśnie formie spełnia oczekiwania środowiska akademickiego, gdyż dotyczy ważnych i aktualnych zagadnień i uczestniczą w nim tylko osoby zainteresowane tymi zagadnieniami. Uczestnikom wręczono zamiast konferencyjnej teczki, materiały konferencyjne (program, prezentacje i opisy prelegentów) w formie czytelnej i estetycznej publikacji. Świetna organizacja, kompetentna, profesjonalna kadra ekspercka, miła atmosfera sprzyjały nawiązaniu kontaktów interpersonalnych wśród naukowców z całej Polski. Potrzeba organizacji tego typu konferencji szkoleniowych podejmujących aktualne i potrzebne tematy pedagogiczno-dydaktyczne jest więc oczywista.

Tatiana Konderak
Szkoła Języków Obcych „TINA”

«Le fantôme» – język francuski w kształceniu zintegrowanym.

Propozycje kontekstualizacji treści,
gier i zabaw językowych – cz.2¹.

«Le fantôme²»

Mon fantôme vient la nuit,
Le soir, après minuit.
Il sort de son placard.
Ecoutez cette histoire!
Ref.: Cliquetis, cliquetis, cliquetis.

Il va dans la cuisine,
il voudrait une tartine.
Il ouvre les tiroirs,
et fouille les placards.
Ref.: Cliquetis, cliquetis, cliquetis.

Dans la salle a manger,
Il allume la télé,
S'assoit sur le canapé.
Je l'entends rigoler!
Ref.: Cliquetis, cliquetis, cliquetis.

Il monte l'escalier.
Il tourne la poignée.
Il entre dans ma chambre.
J'ai tres peur et je tremble!

Debout, c'est l'heure de se lever !

Cele zajęć:

Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowo-
żytnym.

Cele poznawcze:

- rozwijanie spostrzegawczości, umiejętności kojarzenia i pamięci;
- kształtowanie umiejętności aktywnego słuchania i rozumienia ze
słuchu.

¹ Pierwsza część zamieszczona jest w *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce* 37(2015)3.

² Piosenka pochodzi z książki *Le Français en chantant junior: 10 chansons (Cahier d'activités)* autorstwa V. Heuze, J. Delbende, Didier 2003.

Cele społeczno-kulturowe:

- kształtowanie współpracy w grupach;
- rozbudzanie i pogłębianie motywacji i aktywności.

Cele dydaktyczne:

- osłuchanie uczniów z językiem francuskim;
- poznanie tekstu piosenki *Le fantôme*;
- utrwalenie poznanego słownictwa i wdrażanie nowych słów w wypowiedź ustną;
- rozwijanie umiejętności opowiadania i śpiewania w języku francuskim.

Metody pracy:

bezpośrednie i percepcyjne (prezentacja materiału), TPR – metoda reagowania całym ciałem, audiolingwalne, komunikacyjne i aktywizujące, wykorzystanie elementów dramy (inscenizacja piosenki), gry i zabawy językowe.

Formy pracy: praca indywidualna i grupowa

Pomoce do zajęć:

- wykonany przez dzieci na poprzednich zajęciach plan domu z pomieszczeniami z piosenki oraz pudełko z wykonanymi przez nich duszkami;
- ilustracja trzeciej zwrotki, czyli jadalni z telewizorem, kanapą i siedzącym na niej duszkiem oraz jej fragmenty w formacie A7 (jak do gry w memo);
- duży karton lub brytol z wyciętym ekranem i narysowanymi pokrętkami telewizora, pilot do telewizora;
- krzesła, koc.

W poprzednim numerze kwartalnika zostały przedstawione zadania do dwóch pierwszych zwrotek piosenki, a w tym proponujemy gry, zabawy i zadania językowe do trzeciej i czwartej zwrotki oraz propozycje zadań do pracy z całą piosenką.

Wprowadzenie

Po części organizacyjnej (przywitanie, sprawdzenie obecności, zaśpiewanie wybranej piosenki lub wyliczanki, etc.) zajęcia rozpoczynamy jak zawsze od powtórki treści poznanych na poprzednim spotkaniu. Potrzebne będą małe rysunki formatu A7 ilustrujące poszczególne zdania, frazy lub słowa poznanej części utworu oraz jego nagranie.

– Nauczyciel rozdaje dzieciom kolorowe rysunki (format jak do gry w memo) ilustrujące poszczególne fragmenty z dwóch pierwszych zwrotek piosenki, prosząc o ułożenie ich w odpowiedniej kolejności. Układając karty, uczniowie mówią wspólnie tekst;

– Aby sprawdzić, czy dobrze wszystko ułożono, nauczyciel włącza nagranie, podczas którego wskazuje odpowiedni rysunek i wszyscy śpiewają. Jeśli udało się to zrobić bezbłędnie, to następnie ma miejsce przypomnienie gestów wspólnie ustalonych do pierwszych dwóch zwrotek piosenki;

– Dzieci wraz z nauczycielem wykonują ilustrację ruchową do poznanych fragmentów utworu i śpiewają przy akompaniamencie nagrania.

Propozycje zadań do trzeciej zwrotki³

– Nauczyciel przedstawia uczniom trzecią zwrotkę piosenki, pokazując odpowiednie ilustracje. Następnie wszyscy wspólnie wymyślają do niej gesty, po czym próbują zaśpiewać i zilustrować ruchem wszystkie poznane zwrotki.

– Plan domu. Opowiadamy o domku duszka. Patrząc na wykonane prace, uczniowie przypominają sobie pomieszczenia pokazując i opowiadając o projekcie, który zrealizowali na poprzednich zajęciach. Następnie w czterech miejscach sali umieszczamy w/w cztery wykonane przez dzieci prace przedstawiające *la cuisine, la salle a manger, la chambre i l'escalier*.

– Ponieważ do zabawy będą potrzebne duszki, każdy uczeń wyciąga swojego duszka z pudełka, do którego go włożył mówiąc odpowiednie zdanie, np.: *Mon fantôme vient apres minuit et il sort de son placard!*

– Czas na ruch. Wszystkie dzieci spacerują po sali śpiewając piosenkę. Na kłaśnięcie zatrzymują się i słuchają, gdzie teraz wszystkie duszki muszą się szybko udać. Nauczyciel podaje miejsce, np.: *Il va dans la cuisine!* lub *Il va dans la salle a manger! Il entre dans la chambre! Il monte l'escalier!* Następnie zabawę prowadzi chętne dziecko.

– Teatrzyk. Aby odpocząć, przygotowujemy jadalnię, tak jak w piosence o duszku, w której jest telewizor (z kartonu lub z bristolu) i kanapa, czyli tyle przykrytych kocem krzeseł ile dzieci lub rozkładamy koc na podłodze. A zatem *dans la salle a manger il y a la télé, le canapé*.

– Telewizyjni aktorzy. Duszek nauczyciela zamienia wszystkich uczniów w telewizyjnych aktorów, a salę w wielki odbiornik telewizyjny. Gdy dzieci usłyszą hasło: *Il allume la télé!* wszyscy odgrywają dowolną scenkę z piosenki ze swoim duszkiem, gdy usłyszą: *Il s'assoit sur le canapé!* – muszą szybko usiąść, a za każdym razem, gdy nauczyciel powie: *Il éteint la télé!* – nieruchomieją, bo telewizor jest wyłączony.

– Teraz nauczyciel jako pierwszy, a następnie kolejno dzieci, odgrywają scenkę opowiadając tekst z trzeciej zwrotki, czyli:

Dans la salle a manger – pokazują jadalnię, wchodząc do niej

Il allume la télé – biorą pilot i «włączają» telewizor

³ Propozycje zadań językowych mogą być realizowane w takim wymiarze czasu, jaki będzie dzieciom potrzebny do ich wykonania, uwzględniając wiek uczniów i możliwości rozwojowe.

S'assoit sur le canapé – siadają z duszkiem na kanapie i zaczynają się śmiać, a wówczas cała grupa mówi: *Je l'entends rigoler!*

– Wszystkie duszki są już zmęczone i wracają do swoich szaf/pudełek

– *C'est l'heure de se dire au revoir!*, czyli czas się pożegnać. *Au revoir les enfants! Au revoir Madame / Monsieur!*

Kolejne zajęcia rozpoczynamy, podobnie jak poprzednio, od powtórki treści z wcześniejszych spotkań. Poniżej zamieszczamy propozycje zadań do czwartej zwrotki piosenki oraz pomysły na pracę z całym utworem.

Pomoce do zajęć:

– białe prześcieradło;

– klocki, zakrętki;

– balony, flamastry, duża igła do przebijania balonów;

– czarodziejska różdżka;

– miękka piłeczka.

Propozycje zadań do czwartej zwrotki

– Nauczyciel przedstawia treść ostatniej zwrotki, wykorzystując odpowiednie ilustracje. Następnie wszyscy wymyślają do niej gesty, po czym próbują zaśpiewać już cały utwór i zilustrować go ruchem.

– *Qui suis-je?* Nauczyciel wybiera 5 osób, które chowają się za rozpostartym kocem, tak aby byli niewidoczni lub wychodzą z sali. Tam zakładamy jednemu dziecku białe prześcieradło, tak by nie było widać ubrania. Uczeń wchodzi do sali i mówi: *Je suis un fantôme et je vent la nuit, le soir, apres minuit. Qui suis-je?*, a reszta dzieci zgaduje, kto jest duchem.

– Skoczki. Układamy schody z klocków. Każde dziecko ma zakrętkę, kładzie ją na pierwszym stopniu i pstryka zakrętką do góry, tak aby «wesła» na kolejny schodek (wypychając kciukiem – tak jakbyśmy podrzucali monetę). Jeśli się uda dziecko mówi: *Il monte l'escalier!*

– *Tourne, tourne!* Dzieci dobierają się w pary, chwytają się za skrzyżowane ręce i zaczynają się kręcić powtarzając najpierw powoli, a potem coraz szybciej zdanie: *Tourne, tourne, tourne la poignée!* Potem następuje zmiana dzieci w parach.

– Baloniki. Nauczyciel rozdaje każdemu lekko nadmuchany balon. Dzieci rysują flamastrem na balonach symbol tego, czego się boją, pokazują pozostałym dzieciom mówiąc: *J'ai tres peur!* Gdy wszystkie balony są już gotowe, kolejno przekłuwają balon dużą igłą dodając: *Je n'ai pas peur!*

– *Je tremble!* Dzieci stają w kole i podają sobie ręce. Pierwsza osoba zaczyna drżeć mówiąc: *Je tremble!*, a następnie „dreszczyk” przechodzi na kolejną osobę. W ten sposób wszyscy drżą i powtarzają w/w frazę.

– Koszmarny sen. Gdy dreszczyk obiegnie już całe koło, wszyscy trzymając się nadal za ręce, pochylają się blisko jeden koło drugiego. Nauczyciel tłumaczy dzieciom, że pewnie śni im się coś, czego się boją, więc spróbuje ten strach wygonić z ich snu za pomocą czarodziejskiej różdżki, ale do tego wszyscy muszą zasnąć. Zaczynają szeptem mówić zdanie: *J'ai tres peur et je tremble!* Podnoszą się powoli, rozszerzając koło i powtarzając zdanie coraz szybciej i coraz głośniejsze. Gdy już koło będzie bardzo duże i napięte puszczają się za ręce i kładąc szybko na podłogę, zasypiają. Teraz nauczyciel chodzi od dziecka do dziecka, dotykając go w ramię czarodziejską różdżką i mówiąc: *Debout, c'est l'heure de se lever!* Dzieci budzą się kolejno, przeciągając się i mówiąc: *Je n'ai pas peur!* Zabawę można oczywiście powtórzyć dowolną ilość razy, a budzić pozostałych mogą ochotnicy. Można do zabawy wykorzystać sygnał budzika w telefonie komórkowym.

– Na koniec zajęć można ponownie zaśpiewać całą piosenkę i zilustrować ją ruchem.

Propozycje zadań do pracy z całą piosenką

– Śpiewamy! Na podłodze układamy w pewnej odległości od siebie małe karty przedstawiające treść piosenki (cztery zwrotki). Dzielimy dzieci na cztery grupy, i każda ma za zadanie zaśpiewać daną zwrotkę. Po zaśpiewaniu, grupy zamieniają się miejscami. Należy zrobić tyle zmian, aby każda grupa miała możliwość zaśpiewania każdej zwrotki.

– Konkurs piosenki. Chętne dzieci śpiewają utwór z akompaniamentem lub bez, indywidualnie, w parach lub w grupach.

– Kłamca. Błędnie nazywamy obrazek do danego fragmentu piosenki. Dzieci mają za zadanie poprawić błędną wypowiedź. W zabawie tej w wersji pantomimy nauczyciel wypowiada jakieś słowo, ilustrując je gestem. Jeżeli to, co nauczyciel mówi i pokazuje jest tożsame – dzieci również to pokazują i powtarzają. Jeżeli nie – klaszczą w dłonie, bo to przecież nie jest prawda!

– Dokończ. Śpiewamy fragment piosenki (można też recytować tekst) i rzucając piłkę wyznaczamy dziecko, które ma dokończyć fragment piosenki.

– Pomyłona piosenka. Śpiewamy lub recytujemy piosenkę; dzieci klaszczą, gdy usłyszą błąd w tekście.

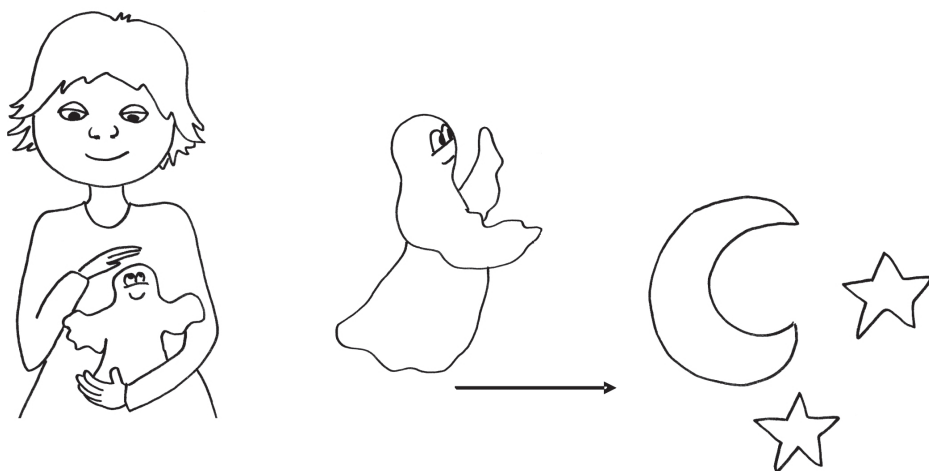
– Domino. Z rozsypanych ilustracji układamy tekst piosenki. Dokładając kolejną ilustrację, uczeń mówi odpowiedni fragment.

– Gra w fanty z piłeczką. Siedząc lub stojąc w kole, śpiewamy piosenkę, rzucając do siebie piłkę. Kto ją trzyma, gdy wyśpiewamy ostatnie słowo (zwrotki, refrenu lub całej piosenki) – daje fant. Aby wykupić fanty, należy zaśpiewać jakąś piosenkę, wyliczankę, powiedzieć wierszyk w danym języku obcym. Może to być piosenka, którą dzieci właśnie poznały lub dowolnie przez dziecko wybrany utwór.

Le fantôme – ilustracja do całej piosenki

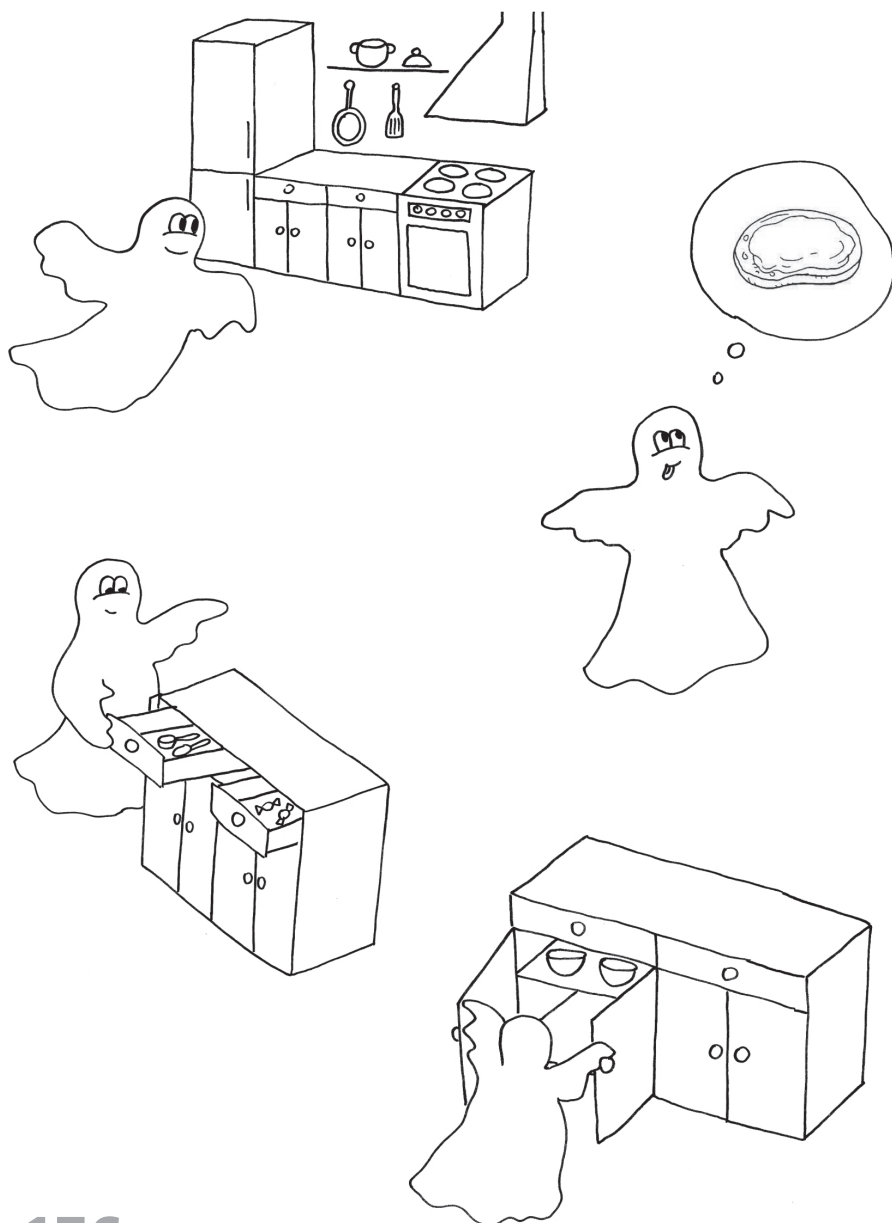


Ilustracja do pierwszej zwrotki



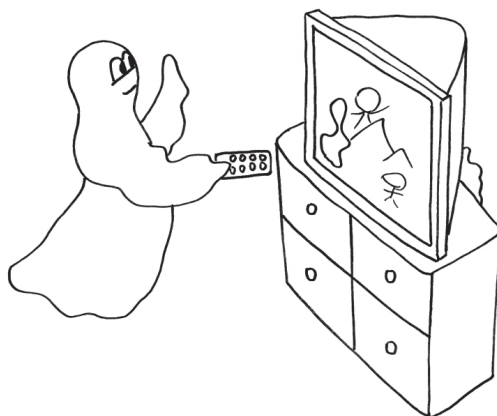
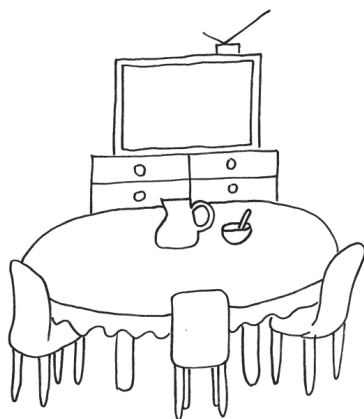
Ilustracja do drugiej zwrotki

Cliquetis, cliquetis, cliquetis



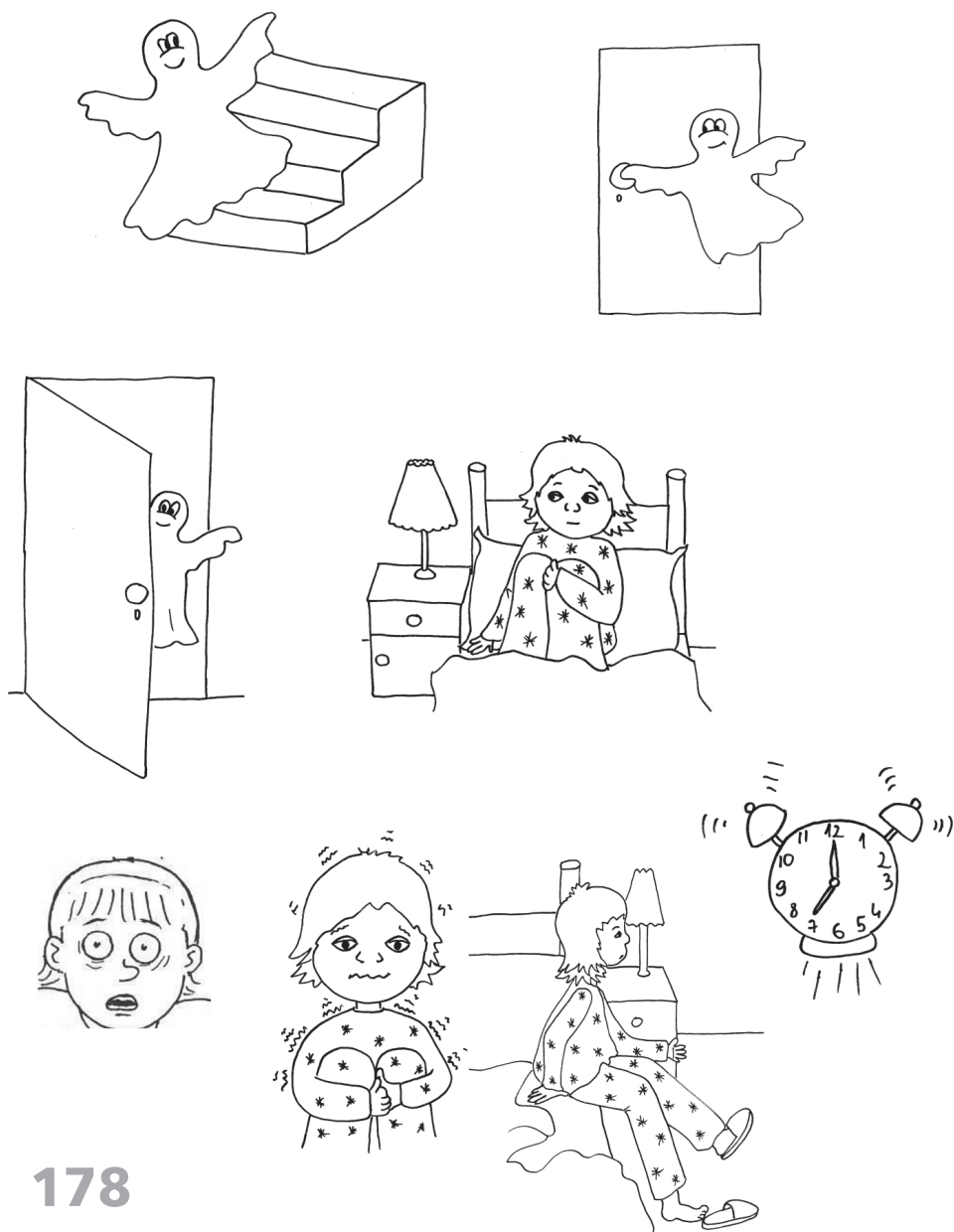
Ilustracja do trzeciej zwrotki

Cliquetis, cliquetis, cliquetis



Ilustracja do czwartej zwrotki

Cliquetis, cliquetis, cliquetis



Dane kontaktowe do redakcji czasopisma

Adres kontaktowy:

Redakcja Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

e-mail: edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

Redaktor naczelny

dr hab. Jolanta Karbowniczek, prof. Ignatianum

e-mail: jkarbow@poczta.onet.pl

Zastępca redaktora naczelnego

Dr Martyna Szczotka

e-mail: edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

Sekretarz redakcji

Dr Katarzyna Szewczuk

e-mail: katarzyna.szewczuk@wp.pl

Dane kontaktowe wydawnictwa

Wydawnictwo Akademii Ignatianum

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

budynek Zofijówka p. 6

tel. 12 39 99 620, faks 12 39 99 501

e-mail: wydawnictwo@ignatianum.edu.pl

www.wydawnictwo.ignatianum.edu.pl

Tematy kolejnych numerów:

1. **Edukacja seksualna dzieci**
(termin nadsyłania do 15.01.2016)
2. **Podmiotowość i partnerstwo w wychowaniu i kształceniu**
(termin nadsyłania do 15.03.2016)
3. **Arteterapia w edukacji elementarnej**
(termin nadsyłania do 01.06.2016)
4. **Socjalizacja dziecka**
(termin nadsyłania do 15.09.2016)

Warunki prenumeraty

Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”

Roczna prenumerata kwartalnika od roku 2012 wynosi 32 zł (za cztery numery).
Cena 1. egz. w sprzedaży detalicznej wynosi 10 zł, w prenumeracie 8 zł.

Zamówienia prosimy kierować na adres:

Akademia Ignatianum w Krakowie

Redakcja Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

lub na adres e-mail: edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

Wpłaty należy dokonać na:

Konto bankowe: BANK BPH O/KRAKÓW 53 1060 0076 0000 3210 0016 0058
z dopiskiem: prenumerata roczna „Edukacja Elementarna”