

Swoistość edukacji wczesnoszkolnej

Wprowadzenie

1 września 1999 r. rozpoczęto w Polsce wdrażanie reformy systemu edukacji, zapowiadanej jako jedna z zasadniczych reform państwowych. Nadano jej charakter strukturalny i programowy, w efekcie czego zmieniono dotychczasowy ustrój szkolny oraz opracowano dokument *Podstawy kształcenia ogólnego*, regulujący wszelkie działania oświatowe w kraju. Nie można wskazać daty ukończenia dzieła reformy, albowiem system oświaty poddawany jest ustawicznym zmianom¹. Autorzy raportu *Education Policy Outlook 2015. Making Reforms Happen*, eksperci z OECD, przeanalizowali 450 reform edukacyjnych, prowadzonych w krajach członkowskich w latach 2008–2014. Okazało się, że tylko w przypadku jednej na dziesięć zbadano jej faktyczny wpływ na rzeczywistość. A. Wittenberg w publikacji o znamienym tytule *Reforma goni reformę i nic z tego nie wynika* wskazuje,

¹ Zob. np. J. Gnitecki, *Edukacja zintegrowana w stale reformowanej szkole*, [w:] J. Gnitecki (red.), *Konstruowanie programów autorskich stymulujących i wspierających rozwój*, Poznań 2002; D. Klus-Stańska, *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Kraków 2014; B. Śliwerski, *O dezintegrujących aspektach polityki oświatowej wobec wczesnej edukacji*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Kraków 2014; B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013; H. Moroz (red.), *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*, Kraków 2008; M. Niezgoda (red.), *Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, Kraków 2010; Z. Kwieciński, *Wykluczenie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002; C. Kupisiewicz, *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945–2005*, Warszawa 2005; K. Kusiak, *Sześciolatek w szkole, czyli kłopoty z reformą*, [w:] K. Kusiak, B. Bednarczuk (red.), *Oblicza gotowości szkolnej*, Gdańsk 2015; M. Chojak, *Dziecko u progu szkoły w świetle ustawodawstwa*, [w:] K. Kusiak, B. Bednarczuk (red.), *Oblicza gotowości szkolnej*, Gdańsk 2015.

że niestety Polska nie znalazła się w ocenach specjalistów pośród państw głęboko zainteresowanych wnikliwymi i całościowymi analizami. Ostatnia dekada przyniosła wiele zmian w edukacji, niemniej z większości z nich nie zostały wyciągnięte wnioski².

Rozszalałe reformatorko MEN postanawia do szkoły nieprzemysłanej, niewydolnej i w wielu obszarach szkodliwej wysłać kolejne rzesze polskich dzieci, skazując je na [...] szkolny *survival* (Klus-Stańska 2014, s. 27).

Przemiany systemu edukacji nabierają szczególnego znaczenia w odniesieniu do nauczania i wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym, albowiem we współczesnej, złożonej i zmiennej rzeczywistości edukacja małego dziecka ma do spełnienia niezmiernie ważne zadania, do których zalicza się m.in.: zapewnienie wszystkim dzieciom warunków rzeczywistego i harmonijnego rozwoju, kreowanie sytuacji sprzyjających zdobyciu wiedzy i umiejętności niezbędnych do życia i budowania planów na przyszłość; przygotowanie do uczestniczenia w życiu społecznym klasy, szkoły, środowiska lokalnego i społeczności globalnej, wychowanie aktywnych uczestników życia kulturalnego, rozwijanie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, rozwijanie poczucia przynależności do wspólnoty narodowej z równoczesnym wychowaniem w tolerancji i szacunku dla innych nacji czy kultur itp., tworzenie warunków przejawiania przez dziecko aktywności, rozwijania samodzielności, odpowiedzialności za siebie i własne działania (zob. Kozak-Czyżewska, Zdybel, Kępa 2005, s. 9).

Edukacja intensyfikująca i ukierunkowująca aktywność własną dziecka

A.I. Brzezińska (2002) przyjmuje, że edukacja wczesnoszkolna powinna być funkcjonalna i użyteczna wobec rozwijającego się dziecka – stającego się człowieka³.

² <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/851618,polskie-reformy-edukacji-szesciolatki-w-szkolach-pozza-kontrola-resortu.html>, aktywny dnia 04.01.2016.

³ Człowiek nie jest manipulowany – wbrew swojej woli – przez ślepe prawa historii, ponieważ nie ma takich praw (Kozielecki 2009, s. 331). Pragnie nie tylko egzystować i aktywnie przystosowywać się do otoczenia. Nastawiony jest na rozwój swojego organizmu i psychiki oraz na wzbogacanie kultury i cywilizacji. Według S. Szumana w psychice każdego człowieka występuje w różnym nasileniu dążenie do ekspansji. Podstawowy warunek ekspansji to „potrzeba swobody, wszędzie docierającego poznania, nieskrępowanego oddziaływania, władczego dysponowania oraz nieograniczonej i owocnej twórczości zewnętrznej i wewnętrznej” (Szuman 1995, s. 84). Z ekspansywnością, jak zauważają C. Nosal i J. Kozielecki (2011), wiąże się

Jest bowiem swoistą interwencją w układ żywy, zanurzony – co zilustrowano na rysunku 1 – w swym bliższym i dalszym środowisku, nieustannie rozwijający się, obdarzony indywidualną historią i aspirujący ku przyszłości. Dziecko to osoba o określonych doświadczeniach i własnościach (które stanowią jej specyfikę), zorientowana perspektywicznie, będąca na drodze ku pełnej dojrzałości.



Rys. 1. Konteksty rozwoju dziecka

Źródło: Brzezińska 2002.

Edukacja uwikłana jest wobec tego w osobę dziecka i w kontekst jej życia. Dlatego instytucje wychowawcze czy wychowawcy nie tyle kształtują dziecko, ale je „wzbudzają”, stwarzają warunki rozwoju czy też rozwój ten bezpośrednio umożliwiają. M. Łobocki (1978) wyjaśnia, że wychowanie nie sprowadza się jedynie do wywierania wpływów wychowawczych z zewnątrz. Obejmuje swoim zasięgiem także wpływy wewnętrzne, wyrażające się w bezpośrednim uczestnictwie wychowanków w procesie udoskonalania i rozwijania swej osobowości. Oznacza to, że każdy uczeń pełni podwójną rolę: podmiotu i przedmiotu wychowania (Łobocki 1978, s. 18), staje się „przedmiotem-podmiotem w sobie” (Dąbrowski 1979, 1986).

Rozwój stanowi efekt wymiany między jednostką a jej otoczeniem (szczególnie wymiany między jednostką i innymi ludźmi), a rezultaty rozwoju nie zależą

dążenie do stałego wzrostu i heterogeniczności oraz wewnątrzsterowności jako tendencji charakterystycznych dla naszego gatunku.

⁴ Dynamizm polegający na powolnym rozwoju stosunku do siebie samego, a raczej do swoich poziomów niższych, jako do przedmiotu. Chodzi o proces obiektywizowania siebie przez siebie, przedstawienie siebie jako kogoś obcego. Wyraża całościową, intelektualną i przeżyciową postawę oraz metodę przekształcania siebie (Dąbrowski 1986, s. 50–51). Jest to dynamizm głównie intelektualnego, ale i emocjonalnie badawczego i samowychowawczego ustosunkowania się do siebie (Dąbrowski 1979, s. 22).

wyłącznie od tego, jakim potencjałem dysponuje jednostka, ale także od tego, jakimi zasobami dysponuje otoczenie, a więc i od tego, jakie ukierunkowane działania podejmują ludzie w otoczeniu (Brzezińska 2004, s. 65). Wychowanie organizuje kontekst „umożliwiający podejmowanie różnorodnych działań, zgodnych z aktualnymi potrzebami i/lub dalekimi zadaniami”⁵ (Brzezińska 2004, s. 111–112), kontekst wymiany między jednostką a otoczeniem ze względu na „określane” działania oddziaływań zewnętrznych (poprzez warunki wewnętrzne jednostki) (Łobocki 1987, s. 20). Zatem, zadania/warunki wychowawcze, zgodnie z opinią K. Obuchowskiego, zasadzają się na „inspirowaniu treningu rzetelnej refleksji i dostarczaniu budulca niezbędnego do tworzenia przyszłych, perspektywicznych koncepcji świata, jak i sensu życia” (Obuchowski 2000, s. 21), na kształtowaniu samodzielności i krytycznego myślenia, na udzielaniu pomocy tak, aby wychowanek umiał wytworzyć sobie pogląd na jakiś temat i potrafił go zweryfikować w wyniku negocjacji ze światem lub innymi ludźmi, jednocześnie umiał pomóc innym w kształtowaniu ich własnych przekonań (Obuchowski 2000, s. 36).

Warunki organizowane w procesie wychowania implikują zmiany rozwojowe, co oznacza, że od nich zależy pojawienie się, utrzymywanie się i istnienie danego zjawiska. Niemniej warunek nie jest równoznaczny z przyczyną/wyznacznikiem rozwoju. Wyznaczniki rozwoju (kultura i natura) to konieczne determinanty kształtowania się procesów psychicznych i form działalności jednostki. W ujęciu A. Brzezińskiej (2004, s. 111–113) determinantą staje się aktywność własna człowieka, zaangażowanie we własny rozwój, czynnik sprawczy wzajemnych oddziaływań podmiotu i środowiska. Człowiek, dzięki specyficznie ludzkim zdolnościom i potrzebom, jest w stanie w sprzyjających warunkach wychowawczych opanować i wykorzystać wymienione dwa czynniki dla swego rozwoju. Ustosunkowuje się wybiórczo do wpływów otoczenia, jedne przyjmuje, inne odrzuca. Może również wykorzystać swoje zdolności kompensacyjne przez zastępowanie pewnych wrodzonych braków innymi posiadanymi uzdolnieniami (Brzezińska 2004). K. Ostrowska (2005) przypomina, że procesy kształcenia i wychowania powinny być budowane na pełnym, wolnym rozwoju każdego człowieka, tak dalece, jak to jest tylko możliwe, przy uwzględnieniu dostępnych warunków indywidualnych, społecznych i gospodarczych.

Warunki fizyczne i społeczne środowiska wychowawczego wzajemnie na siebie oddziałują i wyznaczają specyficzną jakość procesów dydaktyczno-wychowawczych (Wiliński 2005, s. 306). Ich zasadnicza rola polega na tym, że uaktywniają

⁵ „Zadaniem nazwiemy [...] taki stan rzeczy, który człowiek świadomie uznaje za cel swojego działania, subiektywnie uważa za racje swoich działań, a który ma wszelkie szanse być elementem ogniskującym wszelkie działania człowieka” (Obuchowski 1985, s. 109). Zadania dalekie pełnią rolę wartości najwyższych, a przez to stanowią ośrodek dążeń i sens życia osoby.

„impuls wychowania”, aktywność własną. W rozwoju osobniczym nie znajdziemy zamiennika czy substytutu aktywności własnej. Stanowi ona, co podkreślono wyżej, nie tylko jeden z czynników i wewnętrznych warunków rozwoju psychicznego, lecz można ją uważać za niezbędny wyznacznik procesów rozwojowych, bez którego ów rozwój nie mógłby się dokonywać (Brzezińska 2004, s. 109–113). Potencjał rozwoju przybiera zatem, za sprawą podmiotu, kształty optymalne ze względu na możliwości własne jak i świata, w którym żyje. E. Filipiak uważa, że aktywność edukacyjna dziecka jest specyficznym rodzajem ludzkiej aktywności, ukierunkowanym na zdobywanie wiedzy społecznej i umiejętności, rozwijanym w warunkach kultury klasy szkolnej, na drodze indywidualnej reprodukcji znaczeń negocjowanych z innymi (Filipiak 2012, s. 27).

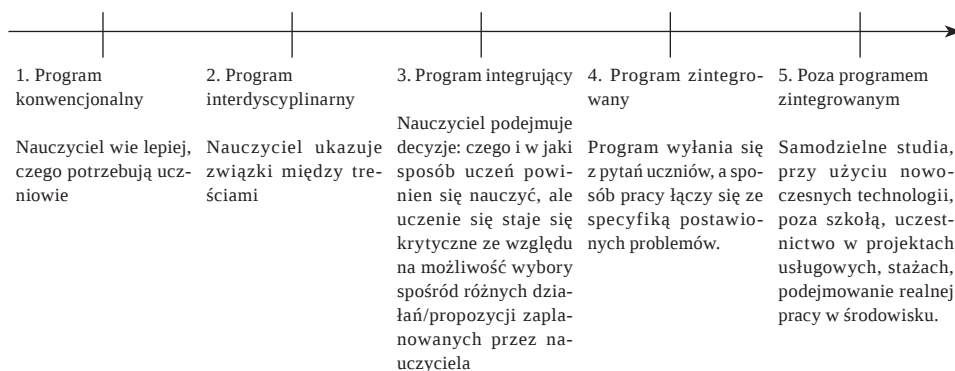
W ten sposób zarysowuje się pierwsza ze swoistych funkcji edukacji wczesnoszkolnej. Ponieważ dziecko nie podlega jedynie wpływom środowiska, ale jest w stanie aktywnie tworzyć optymalne dla siebie środowisko rozwoju, to według A.I. Brzezińskiej zadaniem nauczyciela, stanowiącego część środowiska społecznego i kultury szkolnej, jest inicjowanie procesu „wzajemnego dopasowywania się dziecka-ucznia do szkoły i odwrotnie” (Brzezińska 1998). Oznacza to, że nauczyciel w opinii psychologa pośredniczy między tym, „co wie, umie i czego nie wie i nie umie dziecko, a tym, czego oczekuje, wymaga, a czasami żąda szkoła” (tamże). Wychowawca, uzasadnia A.I. Brzezińska, czyniąc szkołę i jej wymagania zrozumiałymi i sensownymi dla dziecka, pomaga mu w wypełnieniu wymagań. Z drugiej zaś strony gdy nauczyciel lepiej pozna i zrozumie ucznia: jego indywidualne właściwości, możliwości i ograniczenia, może kształtować środowisko szkolne tak, aby było zdolne do wykorzystania potencjałów dziecka. Opierając się na znajomości dziecka, nauczyciel kreuje warunki wychowania, możliwość wymiany między dzieckiem a ofertą szkoły, wywołuje okazje intensyfikujące aktywność dziecka i nadające jej kierunek.

W tym miejscu należy zauważyć, że wspomniana funkcja łączy się ze zgodą na zróżnicowanie dzieci (Klus-Stańska 2010, s. 321). Do istoty pracy nauczyciela nie należy zatem wyrównanie poziomu w klasie szkolnej, „uśrednianie”⁶, ale rzeczywista indywidualizacja pracy dziecka, gdyż każdy z uczniów „rozwija się w sobie tylko właściwy sposób” (Applet 2005, s. 301). D. Klus-Stańska podaje realizacyjne przykłady „pracy według możliwości”, zaczerpnięte ze szkoły angielskiej czy hiszpańskiej (2010), szkoły ASP „Żak” (Klus-Stańska 2002, Klus-Stańska, Nowicka 2005). Autorka niniejszego tekstu za przykład akceptacji indywidualnych różnic między uczniami podaje pracę według odmiennych programów

⁶ Zob. także B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999, s. 43–46; tenże, *Oceńnianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002, s. 124–131; tenże, *Kształcenie szkolne, podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 73–76.

uczenia się w grupie prowadzonej zgodnie z zasadami pedagogiki M. Montessori (Bednarczuk 2013, 2014).

Edward N. Brazee i Jody Capelutti (1995) wskazują, w jaki sposób interpretować program kształcenia tak, aby zmienić charakter aktywności ucznia⁷ z pozornej, opartej na reprodukowaniu, na spontaniczną, pełniącą funkcję „bodźca wychowania”. Przedstawili „programowe kontinuum” które dowodzi, że „oddolna” ewolucja modelu kształcenia dziecka dostępna jest nauczycielom w ramach ich wiedzy i kompetencji oraz przynależnej profesji niezbywalnej, autonomicznej i refleksyjnej postawy wobec programu (czy podstawy programowej)⁸.



Rys. 2. Programowe kontinuum

Źródło: Brazee, Capelluti 1995.

W programie tradycyjnym czy konwencjonalnym (1), w którym wiedza porządkowana jest w postaci przedmiotów, punkt ciężkości organizacji procesu kształcenia spoczywa na czynnościach nauczyciela (Brazee, Capelluti 1995, s. 30), odpowiedzialnego za realizację zadań dydaktycznych. To on planuje

⁷ Autorka tekstu wykorzystała materiał źródłowy w artykule: B. Bednarczuk, *Aktywność dziecka płaszczyzną integracji kształcenia – potrzeba dyskusji*, [w:] K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga (red.), *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Wyd. UMCS, Lublin 2009. Prowadzone obecnie rozważania zostały zaktualizowane i znacząco zmienione ze względu na przedmiot prowadzonych dociekań.

⁸ G. Mietzel zwraca uwagę, że nauczyciele nie są zupełnie wolni w prowadzeniu lekcji, ponieważ system szkolny mieści się w określonych ramach instytucjonalnych, poddawany jest kontroli państwowej, stoją oni w sytuacji konfliktowej, chcąc kierować się zaleceniami psychologii kształcenia. Podpowiada: „Czy nie jest jednak tak, że nauczyciel, który przystępuje do dyskusji z biurokratami uzbrojony w dobrze umotywowane argumenty pedagogiczno-psychologiczne, ma większe możliwości poszerzenia swojej przestrzeni niż jego gorzej poinformowani w tym względzie koledzy”(Mietzel 2003, s. 37).

sekwencje sytuacji dydaktycznych z zamiarem wywołania u wszystkich uczniów pożądaných, obserwowanych reakcji, świadczących o zachodzącym uczeniu się (por. Klus-Stańska 2010, s. 209–252). W programie typu interdyscyplinarnym (2) dominuje przedmiotowy układ treści nauczania, a w jego ramach podejmowane są przez nauczyciela próby pokazania związku między materiałem z zakresu dwóch czy trzech dyscyplin lub też organizowane są interdyscyplinarne jednostki dzienne, głównie celem uatrakcyjnienia pracy uczniów (Brazee, Capelluti 1995, s. 30–31), ponieważ nadal aktywność nauczyciela warunkuje pojawienie się „właściwej” wiedzy i „celowej” aktywności uczniów. Uczniowie głównie odpowiadają, jednak nie dociekają. Kolejne podejście, „integrujące” (3), wymaga głębszego poznania procesów uczenia się dziecka, krytycznego podejścia do treści kształcenia (tamże). Stąd rezygnacja z systemu lekcyjnego, praca w dłuższych blokach czasowych nad zagadnieniami ujętymi w postaci problemowej: planami badawczymi, projektami. Ważkie, rzeczowe i konkretyzujące projekt treści nabywane są w kontekście spójnej jednostki tematycznej, w pracy grup celowo do zadań organizowanych. W ten sposób podejmowane działania nabierają charakteru żywo skontekstualizowanych rozważań. Uczniowie angażują się w naukę, ponieważ widzą, że robią coś, co ma dla nich sens (tamże, s. 32).

Zmiana podejścia na „integrujące” stanowi nie lada wyzwanie. Jest to punkt krytyczny na drodze do pełnej zgody na aktywność własną dziecka w szkole jako warunek procesu uczenia się. „Kiedy kształtować umiejętności?”, „Czy nie pominiemy treści, które wszyscy powinni poznać?” Są to, zdaniem E.N. Brazee i J. Capelluti, dwa klasyczne pytania nauczycieli, którzy uważają, że podejście integrujące oznacza zagubienie wielu aspektów podejścia tradycyjnego czy interdyscyplinarnego⁹. Przywołani autorzy przekonują, że nie jest to prawda. Tak jak w przypadku wcześniej wspomnianych ofert, nauczyciele planujący pracę w ramach jednostki integrującej muszą zdecydować (i muszą wiedzieć), czego uczniowie powinni się nauczyć¹⁰. Dodatkowymi atrybutami charakteryzowanego stanowiska są: mniej pasywna postawa uczniów oraz zarysowujące się możliwości wyboru spośród działań zaplanowanych przez nauczyciela (tamże, s. 32–33).

⁹ Obszary i odmiany współczesnych dyskursów w obrębie pedagogiki wczesnoszkolnej w polskiej szkole analizuje D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009.

¹⁰ K. Kruszewski podaje, że nauczycielki na jego seminarium planowanie zajęć zaczynały od analizy treści przewidzianej na lekcję, następnie przechodziły do metod pracy, rozmieszczały to w czasie, dodawały początek zajęć i jej zakończenie i dopisywały cele. Jednak, pisze autor, nauczycielki przez cały czas miały w głowie swego rodzaju listę cech charakteryzujących ideał ucznia – cele ogólne czy kompetencje kluczowe: sprawności językowe, matematyczne, orientacja w najbliższym otoczeniu, wartości etyczne i estetyczne (Kruszewski 1992).

W tym miejscu nieodzowne wydaje się podkreślenie, że przyjęcie nowego podejścia do pracy z uczniami nie jest sprawą łatwą, mechaniczną, która dokona się „w porządku linowym”, co sugerowałby rysunek 2. Zmiana organizacji procesu uczenia się dziecka jest swego rodzaju „przewrotem kopernikańskim”, wymaga bowiem przebudowy schematów poznawczych nauczycieli, nadzoru pedagogicznego, reformatörów oświaty na wszystkich szczeblach (łącznie z akademickim), które stanowią przeszkodę, często nie do pokonania, w odejściu od uświęconego tradycją kształcenia uczniów. Wymaga zainteresowania uczniem jako drugim człowiekiem (Mietzel 2003, s. 69), zaakceptowania faktu, że dziecko jest osobą stającą się, „rozwijającą się od środka” według przywołanej wcześniej reguły dynamicznego interakcjonizmu. Jest istotą aktywną, której czynności są spontaniczne, urozmaicone, i tylko w minimalnym stopniu skrupowane przez wyuczone, nabyte nawyki¹¹. Przyjęcie idei dziecka jako osoby znajdującej się na drodze swojego rozwoju, organizmu doświadczonego, poszukującego nowych doznań i przeżyć, łączy się z uznaniem, że proces uczenia się jest aktywnością, której przebieg zależy od wiedzy osobistej dziecka oraz wewnętrznych, niepodlegających bezpośredniej obserwacji procesów przetwarzania informacji¹², a w centrum zainteresowań nauczyciela oraz „psychologii pedagogicznej mieszczą się zagadnienia pozyskiwania wiedzy i zmiany struktur, a nie problemy [wywoływanych, kontrolalnych z zewnątrz – przyp. autorki] zachowań” (Mietzel 2003, s. 37). Następtwem przemodelowania spojrzenia na dziecko jest zbudowanie głębokiego zrozumienia dla założenia, że „treść kształcenia to system nauczanych czynności¹³, określonych pod względem celu, materiału i wymagań [...]” (Niemierko 1999, s. 45), a także uznanie, że tylko praca nad samym sobą, postawa refleksyjna stają się drogą i mechanizmem profesjonalnego rozwoju nauczyciela¹⁴.

¹¹ M. Jarymowicz przypomina, że teorie funkcjonujące w polskiej literaturze przedmiotu opisują istotę ludzką jako osobę inicjującą, aktywną, transgresyjną, otwartą na świat (Tomaszewski, Reykowski, Obuchowski, Koziński, za: Jarymowicz 2008, s. 9).

¹² B. Bednarczuk, K. Kusiak, *Dziecięce przekonania na temat uczenia się*, [w:] M. Olubińska-Kowalik (red.), *Dzieciństwo i wczesna edukacja w dynamicznie zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.

¹³ Wówczas kategoria *czynności*, jako zasadnicza i nadrzędna dla programu, umożliwia realizację postulowanego celu szkoły, jakim jest wielostronny i harmonijny rozwój osobowości ucznia, na drodze kreowania w procesie dydaktycznym sytuacji sprzyjających nabywaniu różnorodnych kompetencji, pojmowanych jako metaumiejętności, czyli umiejętności o szerokim transferze, umożliwiającym działanie w różnorodnych sytuacjach (zob. Kusiak 2009, s. 181). Szeroko na temat treści kształcenia w ujęciu czynnościowym pisze K. Kusiak, *Treść – aktywność – osobowość. Od kumulatywnego do generatywnego modelu treści kształcenia*, Lublin 2009.

¹⁴ Szerzej: D. Zdybel, K. Kusiak, B. Bednarczuk, *Indywidualny wymiar edukacji nauczycielskiej o procesie stawiania się refleksyjnym praktykiem*, [w:] E. Skrzetuska (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela*, t. 2, Wyd. UMCS,

Powracając do głównego wątku prowadzonych rozważań, intensyfikacji aktywności ucznia (rys. 2), odnajdujemy ofertę zintegrowanego programu kształcenia (4), który wyrasta z kolei z ciągłego poszukiwania odpowiedzi na pytania uczniów. Zorganizowany jest w postaci ogólnych tematów, które precyzują uczniowie. Formułując pytania, ujawniają, co jest dla nich najważniejsze, jakie zagadnienia szerszego świata są interesujące. Nie oznacza to, że tematyka tradycyjnie ujmowana przedmiotowo zostaje odrzucana. Nabiera innego znaczenia. Skupia się na znalezieniu odpowiedzi na autentyczne pytania uczniów, które przestają być „dodatkiem” do programu nauczania (w ten sposób pytania uczniów tworzą trzon programu).

Proces uczenia się z kolei odbywa się w formie grupowej bądź indywidualnej, z wykorzystaniem zróżnicowanych metod aktywnej, badawczej pracy dziecka. Opisywane zintegrowane podejście do programu oznacza zmianę roli wychowawcy. Nauczyciel ustala oczekiwania względem osiągnięć uczniów, a jego aktywność polega na organizowaniu warunków pracy uczniów, asystowaniu dziecięcym wyborom, obserwowaniu i wspomaganiu samodzielnej lub grupowej pracy uczniów oraz monitorowaniu ich postępów (Brazeo, Capelluti 1995).

Ostatni rodzaj programu jest raczej jego wizją, a nie realizowanym modelem, perspektywą nabywania wiedzy i doświadczeń w społeczności lokalnej (muzeum, biuro notarialne, laboratorium badawcze), po uprzednim opanowaniu narzędzi samodzielnej nauki (planowania, organizowania pracy, samokontroli i samooceny). Nauczyciel staje się równoległym uczestnikiem procesu kształcenia (Brazeo, Capelluti 1995, s. 29–36).

D. Klus-Stańska i M. Nowicka przedstawiły problem edukacyjnego intensyfikowania i ukierunkowania aktywności własnej dziecka w kontekście szans dokonania przez niego integracji informacji lub wiedzy. Autorki rozwijają tezę, że dziecko jest niezależnym, aktywnym twórcą wiedzy, czemu sprzyja posługiwanie się metodami badawczymi. Zatem edukacja nastawiona na inicjowanie i podtrzymywanie aktywności dziecka, służąca budowaniu spójnego systemu wiedzy, zasadza się na organizowaniu zajęć o charakterze badawczym „zarówno w sensie warsztatu pracy, jak i sposobu formułowania zagadnień”, przy czym podstawową formą organizacji uczenia się dziecka jest praca w małych grupach (zob. Klus-Stańska, Nowicka 2005). Jest to możliwe wówczas, gdy zagadnienia oferowane uczniom spełniają warunek nowości, naukowości, problemowości i eksploacyjności, a działania uczniów poprzedzają aktywność nauczyciela (tamże 2005).

Warto podkreślić, że zasadnicze tu budowanie systemu wiedzy przez dziecko odbywa się na drodze czynnego formowania, odkrywania w działaniu sensu różnych sposobów komunikowania się z innymi, na drodze naturalnego i rzeczywistego przyjmowania specyficznych strategii przetwarzania informacji, „zawłaszczania” swoistej skrzynki z narzędziami poznawania i rozumienia świata (Filiipiak 2012, s. 40–41), o czym będzie mowa.

Edukacja przygotowująca do życia

Edukacja wczesnoszkolna traktowana jest jako propedeutyczna, co oznacza, że nie ma charakteru samowystarczającego, pełni natomiast funkcję wprowadzającą i usprawniającą do edukacji permanentnej, przygotowuje do życia¹⁵. T. Hejnicka-Bezwińska cytując *Raport Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI*:

Każda istota ludzka powinna być zdolna, w szczególności dzięki otrzymanej w młodości edukacji, kształtować samodzielne i krytyczne myślenie oraz wypracowywać niezależność sądów, aby samemu decydować o słuszności podejmowanych działań [...] (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 157).

W pierwszych latach nauki szkolnej dokonuje się zmiana struktur poznawczych osoby i systemu jej zachowań ze względu na wzbogacanie uczniowskiej wiedzy o sobie, otoczeniu, świecie; kształtowanie i doskonalenie zdolności umysłowych. W charakteryzowanym okresie biegu życia rozwijane są i doskonalone podstawowe narzędzia porozumiewania się i zdobywania wiedzy (czytanie, pisanie, liczenie,

¹⁵ Edukacja powinna przygotowywać do życia, nie wyłącznie do studiów, a więc uczyć współpracy, integrować z innymi, rozwijać emocjonalnie, podnosić kompetencje społeczne. Edukacji nie można sprowadzić jedynie do przyswajania informacji, jej celem powinno być kształtowanie samoświadomości, umiejętności poznawania siebie, a także zachowań obywatelskich. Oznacza to umiejętność podejmowania świadomych decyzji, zdawanie sobie sprawy z ich konsekwencji, gotowość do brania odpowiedzialności i uczestniczenie w życiu publicznym. Oczekiwania co do efektów edukacji wiążą się z kwestiami oceny jej jakości – oceny z egzaminów końcowych nie mogą być jedynym wyznacznikiem tego, czy szkoła jest dobra, a jej uczniowie robią postępy (A. Giza, M. Wiśnicka, *Na czym polega dobra edukacja*, [w:] A. Giza (red.), *Edukacja małych dzieci – standardy, bariery, szanse. Raport*, Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, Warszawa 2010. Szkoła w demokratycznym społeczeństwie to przede wszystkim szkoła, która przygotowuje świadomych obywateli przygotowanych do dokonywania wyboru, odpornych na manipulowanie informacją, wyposażonych w umiejętność argumentowania, gotowych do współdziałania z innymi i podejmowania odpowiedzialności za własne zobowiązania wobec innych. To ideał, od którego dość odległe są realia nie tylko w Polsce (M. Federowicz, *Dylematy zawodu nauczyciela*, [w:] *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014).

alfabetyzacja komputerowa itp.), ale i strategii przetwarzania informacji (a zatem strategii uczenia się w odniesieniu do wiedzy i umiejętności) (por. Uljens 2006, s. 228–236). W ten sposób wczesna edukacja jawi się jako edukacja do procesów poznawczych, umiejętności intelektualnych i motorycznych, postaw, co stanowi jej kolejną, szczególną funkcję. W charakteryzowanym okresie rozwoju i kształcenia rozwijane są struktury decydujące o jakości odniesień człowieka do siebie, innych ludzi, swoich zadań, do otaczającego świata. Zdaniem J. Trzebińskiego wiedza ukształtowana w trakcie szkolnych doświadczeń wyznacza prototyp innych systemów wiedzy jednostki o rzeczywistości społecznej oraz wpływa bezpośrednio na społeczne funkcjonowanie jednostki w różnych grupach i instytucjach (Trzebiński 1994, s. 9–10).

Edukacja wczesnoszkolna przygotowuje do życia, a ponieważ człowiek/dziecko nie funkcjonuje jako homeostat, to każda kolejna zmiana układu zmienia potencjał rozwojowy (Obuchowski 2000, s. 113).

Kształtując zachowanie w jakiejś sytuacji, oddziałujemy [...] zawsze na całą osobę [...]. System wartości, dążeń i potrzeb, sposób myślenia o sobie i świecie, doświadczenie życiowe – to wszystko ma wpływ na gotowość człowieka do uczenia się określonych treści w określony sposób (Brzezińska 2003, s. 246).

Tymczasem w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej czytamy, że edukacja wczesnoszkolna, jako proces rozłożony na 3 lata, ma stopniowo i możliwie łagodnie przeprowadzić z kształcenia zintegrowanego do nauczania przedmiotowego w klasach IV–VI szkoły podstawowej (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego*¹⁶). Jest to bardzo wąskie ujęcie zasadniczej funkcji edukacji wczesnoszkolnej. M. Czerepaniak-Walczak (2011) zauważa, że zapisana w przytoczonym sformułowaniu koncentracja na stronie poznawczej procesu kształcenia może doprowadzić do marginalizacji procesu wychowania. Poza tym traktowanie pracy dziecka w klasach I–III jedynie jako przygotowania do pracy w klasach wyższych oznacza, że pominięte mogą zostać tutaj takie aspekty, jak: wprowadzanie w wielowymiarowy świat z uwrażliwianiem na jego dynamikę, atrakcyjność, a jednocześnie pokusy i pułapki; wspieranie rozumienia świata; wprowadzanie w kulturę języka, a właściwie języków, zarówno mówionych, jak i języków symboli, gestów, obrazów, dźwięków, barw, smaków, zapachów; uwrażliwianie na estetykę życia codziennego; wprowadzanie w świat wartości adekwatnie do potencjału rozwojowego uczniów. Co więcej, marginalizowane zostają umiejętności „przyjemnościowe”, niedające się bezpośrednio wykorzystać w nauce,

¹⁶ <http://dokumenty.rcl.gov.pl/DU/rok/2014/pozycja/803>, aktywny dn. 06.02.2016.

a jeszcze mniej uwidaczniane w zewnętrznych sprawdzianach, które zdominowały myślenie o szkolnej edukacji (Czerepaniak-Walczak 2011).

Traktowanie edukacji wczesnoszkolnej jako terminowania do klas starszych sprzeczne jest z ideą dziecka jako osoby kompetentnej, autonomicznej, aktywnej, kreatywnej (Kielar-Turska 2005). Dziecko, przychodząc do szkoły, jest już doświadczonym obserwatorem i uczestnikiem rzeczywistości, a jego wiedza osobista dotyczy różnych obszarów życia. Składają się na nią: doświadczenia społeczne, instrumentalne kompetencje osobiste, system pojęć nabytych uprzednio poza szkołą, poczucie kontroli poznawczej, osobiste zaangażowanie poznawcze (Klus-Stańska 2002, s. 269). Co więcej, dzieciństwo, zdaniem B. Smolińskiej-Theiss (2010), przestało być okresem przygotowawczym, „moratorium do dorosłości”¹⁷. „Dzieci wtapiają się w strukturę społeczną i mają w niej określone zadania. Budują własną biografię, korzystając z zasobów rodziny i środowiska. Poznają konsekwencje własnych wyborów, uczą się odpowiedzialności za własne działania. Są nośnikami zmiany społecznej” (Smolińska-Theiss 2010, s. 24).

Edukacja zaspokajająca potrzeby dziecka

Według A.J. Brzezińskiej praca na poziomie edukacji elementarnej nie ogranicza się do wyposażania dzieci w podstawowe szkolne umiejętności: czytanie, pisanie, samodzielne rozwiązywanie zadań, liczenie itd.

To coś więcej niż tylko przygotowanie dzieci do edukacji właściwej (piszę to z przekąsem) od klasy IV. To coś więcej niż tylko wprowadzenie ich w gąszcz reguł funkcjonowania szkoły – na poziomie realizacji zadań dydaktycznych, funkcjonowania w grupie klasowej, zachowania wobec nauczycieli i innych dorosłych w szkole (Brzezińska 1998, s. 7).

Według autorki zadanie podstawowe klas początkowych to uczynienie szkoły miejscem sensownym, tj. miejscem, w którym można zaspokajać swoje ważne potrzeby życiowe. W wieku 6–7 czy 9–10 lat ważnymi potrzebami życiowymi, w ocenie psychologów, stają się potrzeba uczenia się oraz potrzeba kontaktu z rówieśnikami.

¹⁷ Zob. też: M. Szczepska-Pustkowska, *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009.

Zaspokajanie potrzeby uczenia się

Kształcenie szkolne bywa powszechnie postrzegane jako przejście ze świata prywatnego do państwowego, z domowego do publicznego, a w trakcie tej zmiany świat osobisty nabiera odległego, nieistotnego czy wręcz dyskredytowanego znaczenia. M. Czerepaniak-Walczak (2011) przywołuje myśl M. Montessori, że dziecko idące do szkoły to imigrant, który przybywa do nowego kraju, a to wymaga nauki obcego dotąd języka, nowych zwyczajów i praw. Dzisiaj dzieci imigrują nie tylko do nieznanego świata, ale i często anachronicznego, nieprzystającego do codzienności: stechniczowanej, obfitującej w różnorodne doświadczenia, uprawniającej do korzystania ze zróżnicowanych i złożonych zasobów rodziny i środowiska. B. Smolińska-Theiss (2010) zauważa, że współczesne dziecko porusza się w różnych niedostępnych wcześniej instytucjach życia społecznego, jak: market, bank, sklep, restauracja. Co więcej, przestrzeń życia społecznego otworzyła się na dziecko (z różnorodnymi tego konsekwencjami). Dzieci doświadczają specjalnej przestrzeni, zbudowanej tylko dla nich, w której obowiązują reguły i normy skierowane do i dla dzieci¹⁸. Mają też, o czym pisze A. Nowak-Łojewska (2014, s. 352), większy i szybszy dostęp do mediów, a i informacje, jakie do nich docierają, są bogate w szczegóły.

Dzieci w sposób naturalny prowadzą intensywną i różnorodną aktywność: zabawową i poznawczą (Ledzińska, Czerniawska 2011), manipulacyjno-eksploracyjną i twórczą (Filipiak 2012, s. 61), uważnie obserwują i penetrują to, co je interesuje, dociekają i próbują, potrafią „zamęczać” dorosłych pytaniami. Pytania dziecka są wyrazem jego postawy badawczej, zastanawiania się nad problemami, które samo stawia.

Najwnikliwszy pedagog nie potrafiłby znaleźć dla dziecka zadań myślowych tak właściwych i tak potrzebnych dla jego dalszego rozwoju umysłowego, jak te, które ono stawia (Szuman 1985, s. 323).

Dziecięcej postawie pytającej, nastawionej na badanie, wyjaśnianie i usensowianie świata, towarzyszą spontaniczność, świeżość postrzegania i rozumienia oraz wyobraźnia, będące ważnymi atrybutami dziecięcego sposobu przeżywania rzeczywistości. Celem dziecięcych pytań jest odsłanianie sensów i znaczeń rzeczywistości (Szczepka-Pustkowska 2006, s. 102).

¹⁸ Natomiast szkoła, która „kultywuje tradycyjny charakter dzieciństwa”, staje się w ten sposób – w zależności od perspektywy interpretacyjnej – jego „fundamentem lub reliktem” (Smolińska-Theiss 2005, s. 25).

Dzieci potrafią być dociekliwe i ciekawe, kiedy dążą do osiągnięcia obranego celu. Umieją dobierać metody i środki realizacji celów. Naturalna chęć poznania świata pcha dzieci w kierunku badania, manipulowania, „aktywnego zaangażowania” umożliwiającego budowanie zrozumienia dla rzeczywistości. Różnorodna aktywność dziecka stanowi doskonałe przygotowanie do podejmowania zamierzonego, celowego, zorganizowanego uczenia się w szkole (Ledzińska, Czerniawska 2011, s. 135). Niestety często ta swobodna, życiowa aktywność zostaje zastąpiona wymaganiami (Klim-Klimaszewska 2005, s. 127), zderza się ze szkołą funkcjonalistyczno-behawiorystyczną (Klus-Stańska 2009), która odseparowuje od realiów. Zamiast zaspokajania i rozbudzania potrzeb poznawczych ciekawość bywa w szkole tłumiona przez rygory podręcznika, zeszytu ćwiczeń, programu nauczania, przez konieczność utrzymania przez nauczyciela odpowiedniego tempa lekcji itp. (Bauman 2004, s. 24). Dzieje się tak wbrew odkryciom, że człowiek jest istotą aktywną, a nie reaktywną, a uczenie się ma charakter poznawczy i zachodzi w jednoczesności (Uljens 2006, s. 189). „Uczniowie nie mogą być pasywnymi odbiorcami nauczania. Uczestniczą w tworzeniu tego, co oznacza dla nich nauczanie” (Winne, za: Uljens 2006 s. 217). Zatem zaspokajanie ciekawości łączy się w oglądzie T. Bauman z aktywizowaniem, w znaczeniu poszerzania mentalnego horyzontu możliwości tego, co człowiek odbiera jako mu dostępne, otwierania niedostępnych wcześniej perspektyw, ukazywania niedostrzeganych możliwości, wykraczania poza dotychczasowe doświadczenia, otwierania na nieoczekiwane, „dotychczas niedostępne, a nawet nieprzeczuwane” (Bauman 2005, s. 25). Za przykład takiego podejścia niech posłuży ćwiczenie wykorzystywane w pedagogice M. Montessori dla odkrywania i interpretacji sensu uczenia się w szkole.

Nauczyciel inicjuje spacer/wyprawę w poszukiwaniu „skarbów” – przedmiotów, które w oczach dziecka przedstawiają określoną wartość. W szkole następuje swobodna prezentacja, oglądanie, porządkowanie, klasyfikowanie, nazywanie przyniesionych okazów, w którą w sprzyjającym momencie włącza się nauczyciel.

Oto rzeczy, które wyrzucili ludzie czy też postawiło środowisko na naszej drodze. Odnaleźliśmy fragmenty starych naczyń, przedmiotów domowego użytku/zabawek. Pozbieraliśmy kamienie, liście.

Kiedy bierzemy do ręki odnalezione skarby zastanawiamy się: Co to może być? Jak to wyglądało wcześniej? Do czego służyło?

Oto porcelanowe uszko – możemy sobie wyobrazić, że był to kubek albo filiżanka. Oto inny fragment – ceramika albo porcelana – może to był talerz. Do kogo należał, jakie było jego przeznaczenia, dlaczego się stłukł. A to fragment kości, może kurczaka? A to kamień, w jaki sposób znalazł się na drodze naszego spaceru, dlaczego ma taki właśnie kształt, z czego jest zbudowany?

Biorąc do ręki te fragmenty, możemy sobie wyobrazić, co to było. Możemy też zastanowić się – ten kamień ma 2 tysiące lat, pamięta czasy naszych przodków. Kim oni byli? Jak żyli? Czym się zajmowali?

To, co kiedyś było całością, teraz jest fragmentem, częścią, z której możemy tworzyć całość. W szkole wyćwiczmy się w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: „Skąd to się wzięło?”, „Kiedy to było?”, „Jak to się stało?”, „ W jaki sposób?”, „Co to znaczy?”, „Dlaczego?”. Na tym m.in. polega uczenie się w szkole.

W organizacji procesu uczenia się i nauczania należy zatem skłonić się w stronę aktywnej pracy ucznia z materiałem kształcenia, tj. dostarczania mu okazji i warunków do analizowania, dyskutowania, rozmawiania, porównywania, dokonywania syntez, wnioskowania, sprawdzania, dowodzenia, wyjaśniania, dostrzegania problemów, budowania przypuszczeń i rozwiązań, prowadzenia doświadczeń i hodowli, planowania i prowadzenia projektów, sporządzania wykresów i diagramów, poszukiwania, dochodzenia do opinii, wniosków, weryfikowania pomysłów, sprawdzania hipotez itp. T. Bauman (2005) zwraca uwagę na rolę zadań i sytuacji problemowych oraz konfliktu poznawczego. Podobnie czyni D. Klus-Stańska (2002). J. Bruner dowodzi, że pozwalając osobie uczącej się na wykorzystywanie metody odkrywania, likwidujemy różnicę pomiędzy wiedzą elementarną i zaawansowaną (łatwą i trudną, prostą i złożoną). Tak jak profesor uniwersytetu i doktorant wykorzystują metodę odkrywania, tak uczący się na niższym poziomie dzięki niej prawdziwie doświadczy przedmiotu (Fontana 1998, s. 184). W ten sposób uczeń traktowany jest jako badacz, który korzystając z wielu źródeł wiedzy, za sprawą własnego języka i wyobraźni, dochodzi do coraz lepszego rozumienia świata (Gołębnik 2003). Materiały dydaktyczne, środowisko nauki wyzwalają aktywność dziecka, które na drodze czynności badawczych dochodzi do koordynowania różnych sposobów poznawania. „Poprzez eksplorowanie zdobywa materiał do tworzenia wyobrażeń i pojęć oraz przygotowuje się do rozwiązywania problemów poprzez kombinacje myślowe różnych sposobów działania” (Kielar-Turska 1992, s. 46). Aktywność poznawcza prowadzona na podstawie odpowiednio przygotowanych pomocy, zagadnień i problemów staje się celowa, planowa, a przede wszystkim pozwala uczniom na samodzielne budowanie głębokich struktur wiedzy, opartych na rozumieniu, a tym samym na odrzucenie kodu kolekcji. W konsekwencji uczenia się nie można utożsamiać jedynie ze zwiększaniem zasobu posiadanych wiadomości, polega ono także na przekształcaniu wiedzy już posiadanej czy też budowaniu zupełnie nowych jej struktur (Bauman 2005, s. 22).

Akcentowana tu praca własna ucznia związana jest doświadczeniami oferowanymi przez środowisko nauki i nauczyciela z sytuacjami dydaktycznymi oraz

czynnościami podejmowanymi w atmosferze wolności. Wówczas uczniowie starają się nadać własny sens napotykanym zadaniom, poszukując odpowiedzi na pytanie: Co powinienem zrobić i w jaki sposób to zrealizować? (Kyriacou 1997, s. 45). Wówczas najtrudniejsza dla nauczyciela staje się refleksja nad głębią ingerencji w rozwój/działanie uczniów (Czerepaniak-Walczak 1994, s. 258–259).

Potrzeba i nieodzowność kontaktów społecznych. Uczenie się i wychowanie

K. Applet (2005), charakteryzując wiek szkolny, ocenia, że jest to okres biegu życia o największym znaczeniu społecznym, a czas spędzony w szkole, w różnych układach i relacjach społecznych, sprzyja zdobywaniu nowych kompetencji. Korzyści wynikające z udziału dziecka w życiu społecznym ilustrują informacje zawarte w tabeli 1.

Tabela 1. Korzyści rozwojowe wynikające z udziału w życiu społecznym

Sytuacje działania	Korzyści dla dziecka
Samodzielnie	Rozwój samodzielności, odpowiedzialności za wykonanie powierzonego zadania, rozwój umiejętności planowania pracy
Razem z dorosłym	Rozwój umiejętności korzystania ze wsparcia; ukazywanie sfery najbliższego rozwoju, różnica kompetencji między dzieckiem a dorosłym motywująca do dalszego kształcenia
Z rówieśnikiem w diadzie	Umiejętność współpracy; przełamywanie egocentryzmu
Z rówieśnikiem w triadzie	Umiejętność negocjowania Umiejętność rozwiązywania konfliktów
W zespole zróżnicowanym wiekowo	Umiejętność podziału ról; umiejętność niesienia pomocy, podejmowanie zróżnicowanych ról w grupie

Źródło: Applet 2005, s. 274.

Przedstawione osiągnięcia rozwojowe zostały odczytane jako perspektywiczne, znamienne dla funkcjonowania ludzi dorosłych.

Zaakcentować należy, że kontekst społeczny czyni możliwym rozwój człowieka/dziecka jako indywidualności. Bez angażowania się w zadania uspołeczniające, realizowane dla/z innymi, w opinii K. Obuchowskiego (1985), nie ma pełnego rozwoju indywidualnego. Urzeczywistnianie zadań wspólnie z członkami grupy, społeczności, aktualizuje niewykorzystywany dotąd potencjał osoby, uruchamia zmiany o charakterze rozwojowym, wzbogaca osobowości o nowe właściwości.

Dzięki pracom L. Wygotskiego, J. Brunera, R. Schaffera czy D. Wooda wiadomo także, że kontekst społeczny – dorośli, rówieśnicy, wzajemne porozumiewanie się – odgrywa ważką rolę w pracy i działaniu dziecka. „Wiedza dziecka

[...] stanowi wynik «wspólnego konstruowania» rozumienia przez dziecko oraz bardziej biegłych członków otaczającej je kultury» (Wood 2006, s. 17), powstaje w procesie interakcji nauczyciela i ucznia oraz – co warto dodać – w procesie wzajemnych interakcji uczniów między sobą oraz w procesach intraosobowej refleksji. Wiedza to „dynamiczny, skontekstualizowany kulturowo system wzajemnie ze sobą powiązanych znaczeń konstruowanych i rekonstruowanych przez jednostkę w toku ciągłego negocjowania społecznego” (Klus-Stańska 2000, s. 104). Wiedza wyłania się zatem, tak jak postulował K. Dąbrowski, z rzeczywistości, która zawiera wszystkie możliwe składniki życia człowieka na wszelkich poziomach i płaszczyznach jego funkcjonowania (Chapliw 2013, s. 82).

Praca w małych zespołach oraz tutoring zyskują w tak nakreślonym kontekście wartość poznawczą, organizują bowiem warunki sprzyjające budowaniu wiedzy. Uczenie się we współpracy podnosi możliwość posługiwania się informacjami, operowania nimi, powoduje zmianę perspektywy patrzenia z własnej na innych. Zatem klasa szkolna kreuje warunki poznawania, socjalizacji oraz wychowania.

Spojrzenie na wychowanie w kontekście potrzeby i niezbędności kontaktów społecznych podnosi m.in. J. Tarnowski, który na podstawie analizy definicji opracowanej przez K. Schellera dowodzi, że wychowanie polega przede wszystkim na relacji człowiek–człowiek, a zatem jest oddziaływaniem „o ludzkim obliczu”, które nie ogranicza się do akcji doraźnej czy statycznej. Autor dodaje, że człowiek stale powinien przekraczać samego siebie, a miarą jego rozwoju jest nieskończoność, co oznacza, że wychowanie „to całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej zwłaszcza przez interakcję urzeczywistniać swoje człowieczeństwo” (Tarnowski 1989, s. 9), urzeczywistniać swoją potencjalność (Dąbrowski 1989), stawać się autorem siebie (Obuchowski 2000, 2009), zyskać zdrowie psychiczne (Dąbrowski 1895), dokonywać transgresji (Kozielecki 2009). M. Nowak zauważa zaś, że atrybut „całokształt”, charakterystyczny dla przedstawionej definicji, podkreśla wymiary ciągłości i spójności aktów wychowania, uprawniając tym samym do wskazania swoistych elementów opisywanego procesu: motywacji, decyzji, wykonania, wyniku:

- motywacja i źródło procesu wychowania wywodzi się z „impulsu wychowania”, przejawiającego się w potrzebie realizowania siebie i widzialnego jako podstawowa potrzeba osoby;

- decyzja/wybór jest tym zachowaniem, poprzez które wychowanek realizuje własną motywację i dokonuje jej operacjonalizacji, przyjmując obowiązek własnego rozwoju w wymiarach indywidualnym i społecznym;

- wykonanie/realizacja zachodzi w konkretnych sytuacjach wychowawczych, w konkretnej działalności wychowawczej i konkretnej realizacji siebie;

• wynik/rezultat działań wychowawczych to pełna realizacja własnej osoby – dojrzała osobowość/osobowość autorska zdolna komunikować się i wchodzić w interakcje społeczną (Nowak 1999, s. 290).

Wychowanie zachodzi zatem w przestrzeni międzyosobowej, jest działaniem o charakterze społecznym (społeczna interakcja i komunikacja), a relacja wychowawca–wychowanek ma charakter wzajemny (Śliwerski 2007, s. 276; zob. też Śliwerski 2001). Zarówno wychowawca, jak i wychowanek są zwróceniu ku sobie i wzajemnie się zauważają, wpływają na siebie, pozostają w relacji¹⁹. „W ten sposób wychowanie staje się całokształtem procesów i oddziaływań, zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, a pomagających im urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo” (Śliwerski 2001, s. 33).

Tak definiowany szczególny stan interakcji, spotkania, dialogu, kontaktu dwóch osób cechuje uznanie i afirmowanie wolności, akceptacja samodzielności, poczucie odpowiedzialności, poszanowanie godności, zaufanie, empatia, aktywne i dobrowolne otwieranie się na wartości, afirmacja praw człowieka i wyjście naprzeciwko drugiemu człowiekowi (Tarnowski, za: Śliwerski 2001, s. 33). Spotkania nie można zawsze zaplanować czy programować, gdyż towarzyszący temu zamiar, tj. celowość, pomniejszałaby ich skutek. Celowość oznaczałaby gorset usztywniający reakcje wobec innych i samego siebie²⁰. W tej sytuacji wychowanie, jako zjawisko intersubiektywne, to spotkanie w dialogu, to „sprzężenie zwrotne między samosprzężonymi systemami” (Śliwerski 2001, s. 32). Akt wychowania polega na włączeniu się wychowawców i wychowanków w nurt wspólnotowego życia społecznego. Pedagog w ramach oddziaływań wychowawczych, podkreśla M. Łobocki, skupia się zatem bardziej na wspieraniu rozwoju niż na bezpośrednim kierowaniu

¹⁹ Określanej współcześnie jako styl wychowania, interakcja, komunikacja (Nowak 1999, s. 277).

²⁰ Współczesnictwo w osiąganiu celów, wedle Brzezińskiej, może mieć dwojaką naturę. Czynności wychowanka mogą doprowadzić do stanu bardziej użytecznego niż poprzedni lub mogą służyć utrzymaniu *status quo*. Ten pierwszy rodzaj czynności można określić jako samowychowanie, albowiem działania wychowanka powiązane są z całokształtem jego poczynąń, uczniowie wykorzystują osobiste doświadczenia, doświadczenia kulturowe, rozwijają zdolność skutecznego uczestnictwa w życiu społecznym (Brzezińska 2004, s. 33). Drugi rodzaj czynności, operując terminologią Obuchowskiego, koncentruje się na realizacji celu jako takiego, sprośnieniu czy podporządkowaniu się wymaganiom wychowawcy. Realizowane są wówczas zadania wynikające z programu wychowania czy samowychowania, czyli uruchamia się proces zmian naturalnych lub neurotycznych (tamże, s. 33–34). M. Nowak (1999) zauważa jednak, że zdarza się i taka sytuacja, kiedy wychowanek nie będzie współdziałał, będzie dawał negatywne odpowiedzi na poczynania wychowawcy. Zdaniem autora wyklucza to możliwość samowychowania. Tak sformułowana myśl potwierdza zasadność teorii K. Obuchowskiego, że rozwój (samowychowanie) zachodzi jako produkt uboczny wychowania. Wspomniany rodzaj czynności prowadzi do stanu mniej użytecznego niż poprzedni, do zaburzeń w systemie reagowania, do uwsteczniania się, wręcz cofania się w rozwoju.

nim. Kierowanie takie pozostawia w gestii ucznia. W związku z tym uzdolnianie do podjęcia kierownictwa nad własnym rozwojem staje się podstawą oddziaływań wychowawczych (Łobocki 2009, s. 24). Wychowanie i jego dwujednia – samowychowanie zależą od osobistego zaangażowania wychowanka (zob. Śliwerski 2010).

Podsumowanie

J. Parafiniuk-Soińska uważa, że w polskiej pedagogice i psychologii znaczenie wczesnego kształcenia zostało wystarczająco udokumentowane. Jest to bowiem najbardziej odpowiedni czas do rozpoznawania potrzeb rozwojowych dziecka, zakresu i tempa nabywania wiadomości i umiejętności, nabywania równowagi emocjonalnej, poznawczej i społecznej. Wzmiankowana autorka podkreśla, że wyrównywanie szans rozwojowych uczniów w wyższych klasach szkoły podstawowej i gimnazjum, jak się obecnie przyjmuje, wydaje się wielce spóźnione (Parafiniuk-Soińska 2005, s. 39).

Wczesna edukacja obejmuje bowiem okres życia człowieka o szczególnym znaczeniu, charakteryzujący się „silną wrażliwością na oddziaływania zewnętrzne, dużą „plastycznością” i pewną bezbronnością poznawczą, emocjonalną, i tożsamościową wobec wpływów, jakim jest poddawana” (Klus-Stańska 2014, s. 16). Dlatego też, jak zauważa D. Klus-Stańska, ocena oddziaływań wychowawczych, analiza ich mechanizmów oraz porównywanie zamiarów ze skutkami odgrywają podstawową rolę organizacji warunków sprzyjających rozwojowi dziecka w młodszym wieku szkolnym (Klus-Stańska 2014, s. 16). Ponadto każda zmiana, jaka dokonuje się w procesie rozwoju dziecka, zmienia jego cały potencjał rozwojowy (Obuchowski 2000, s. 113, zob. też Koziński 1987, 2001), a to, co zdarza się w dzieciństwie, nie tylko stanowi podstawę, na której dokonuje się dalszy rozwój, ale także rzutuje na kierunek i przebieg tego procesu (Kielar-Turska 2005).

W zależności od jakości zmian wywoływanych w pierwszych latach edukacji szkolnej kształtować się będą ludzie dorośli. Zadania szkoły, edukacji wczesnoszkolnej powinny być zatem interpretowane w dalekiej, rozwojowej perspektywie, aby doświadczenia szkolne zwiększały szanse pełnego rozwoju osoby i społeczeństwa, a nie były jego balastem czy defektem.

Bibliografia

- Appelt K. (2005), *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka*, GWP, Gdańsk.

- Bauman T. (2005), *Aktywizowanie uczenia jako obiecująca perspektywa w myśleniu nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1.
- Bednarczuk B. (2014), *Idea Edukacji dla Życia jako przesłanie pedagogiki Marii Montessori*, [w:] M. Miksza (red.), *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości*, Wydawnictwo Palatum, Łódź.
- Bednarczuk B. (2007), *Integracja w edukacji wczesnoszkolnej – potrzeba naszych czasów czy wymuszona alternatywa?*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. II: *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, OW „Impuls”, Kraków.
- Bednarczuk B. (2013), *Maria Montessori’s idea of Education for Life*, [w:] R. Kucha, H. Cudak (red.), *European ideas in the pedagogical thought: from national to supranational points of view. Some totalitarian aspects*, „Studia i Monografie” 43, Społeczna Akademia Nauk, Łódź.
- Braze E.N., Capelluti J. (1995), *Dissolving Boundaries: Toward an Integrative Curriculum*, Columbus, OH, National Middle School Association.
- Brzezińska A.I. (2004), *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- Brzezińska A.I. (2003), *Stołość i zmiana jako kontekst rozwoju człowieka: o współzależności kontekstu, stylu życia i struktury Ja*, [w:] R. Derbis (red.), *Niepokoje i nadzieje współczesnego człowieka. Człowiek w sytuacji przełomu*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa.
- Brzezińska, A.I. (2002), *Współczesne ujęcie gotowości szkolnej*, [w:] W. Brejnak (red.), *O pomyślny start ucznia w szkole*, Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Dysleksji, Wydanie specjalne, Warszawa.
- Brzezińska A.I. (1998), *Misja edukacji elementarnej*, „Edukacja i Dialog”, nr 2.
- Chapli N. (2013), *Wszelstronny rozwój jednostki w społeczeństwie demokratycznym: związek teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego z koncepcją Gustawa Radbrucha*, Wydawnictwo Marek Woch, Warszawa,
- Czerepaniak-Walczak M. (2011), *Edukacja wczesnoszkolna. Współczesne konteksty dzieciństwa w szkole – perspektywa krytyczna*, „Refleksje”, nr 6, listopad/grudzień (on-line).
- Czerepaniak-Walczak M. (1994), *Między dostosowaniem za zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin.
- Dąbrowski K. (1985), *Co to jest zdrowie psychiczne?*, [w:] K. Dąbrowski (red.), *Zdrowie psychiczne*, PWN, Warszawa.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się*, GWP, Gdańsk.
- Gołębiak B.D. (2003), *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, PWN, Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008), *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Jarymowicz M. (2008), *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kielar-Turska M. (1992), *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa.
- Kielar-Turska M. (2005), *Zmiany rozwojowe w okresie dzieciństwa*, „Wychowanie w Przedszkolu” nr 3.

- Klim-Klimaszewska A. (2005), *Pedagogika przedszkolna*, PIW, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Konarzewski K. (1992) (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, t. II, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Kozak-Czyżewska E., Zdybel D., Kępa B. (2005), *Wprowadzenie*, [w:] E. Kozak-Czyżewska, D. Zdybel, B. Kępa (red.), *Współczesne tendencje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, MAC Edukacja S.A., Kielce.
- Kozielecki J. (1987), *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa.
- Kozielecki J. (2009), *Psychotransgresjonizm – zarys nowego paradygmatu*, [w:] J. Kozielecki (red.), *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI wieku*, GWP, Gdańsk 2009.
- Kruszewski K. (1999), *Od tłumacza*, [w:] B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa.
- Kusiak K. (2009), *Treść – aktywność – osobowość. Od kumulatywnego do generatywnego modelu treści kształcenia*, Lublin.
- Kyriacou Ch. (1987), *Effective Teaching in Schools. Theory and Practice*, Stanley Thorners(Publishers)LTD, Cheltenham.
- Ledzińska M., Czerniawska E. (2011), *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Łobocki M. (1978), *Samowychowanie podstawową funkcją heteroedukacji*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, nr 1.
- Łobocki M. (2009), *W trosce o wychowanie w szkole*, OW „Impuls”, Kraków.
- Mietzel G. (2003), *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, GWP, Gdańsk.
- Nosal C., Kozielecki J. (2011), *Teoria transgresji po 30 latach: główne założenia, problemy i niektóre mechanizmy transgresji*, [w:] B. Bartosz, A. Keplinger, M. Straś-Romanowska, *Transgresje – innowacje – twórczość*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” No 3350, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Nowak M. (1990), *Wychowanie do wolności i odpowiedzialności*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Nowak-Łojewska A. (2014), *(Nie)wiedza społeczna uczniów jako (d)efekt szkolnej edukacji w klasach początkowych*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, OW „Impuls”, Kraków.
- Obuchowski K. (2000), *Od przedmiotu do podmiotu*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Obuchowski K. (2009), *Refleksje autobiograficzne psychologa*, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Łódź.

- Ostrowska K. (2005), *Wychowywać do urzeczywistniania wartości*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Parafiniuk-Soińska J. (2005), *Edukacja wczesnoszkolna w Polsce na tle wzorów europejskich*, [w:] E. Kozak-Czyżewska, D. Zdybel, B. Kępa, *Współczesne tendencje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, MAC Edukacja S.A., Kielce.
- Smolińska-Theiss B. (2010), *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*, „Chowanna”, t. 1: *Dzieciństwo – witraż bolesny*, 34.
- Szczepska-Pustkowska M. (2006), *Jak polska szkoła uśmierca dziecięce filozoficzne zmagania ze światem*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bork, (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wydawnictwo UG, Gdańsk.
- Śliwerski B. (2001), *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa.
- Śliwerski B. (2010), *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, OW „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2007), *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 1, GWP, Gdańsk.
- Szuman S. (1985), *Natura, osobowość i charakter człowieka*, Wydawnictwo WAM, Księżka Jezuici, Kraków.
- Szuman S. (1985), *Rozwój pytań dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*, [w:] S. Szuman (red.), *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, t. 1, WSiP, Warszawa 1985.
- Tarnowski J. (1989), *Dialogi pedagogiczne*, t. 1: *Trudne sprawy młodych*, ATK, Warszawa.
- Trzebiński J. (1994), *Wstęp*, [w:] E. Dryll, J. Trzebiński (red.), *Wiedza potoczna w szkole*, OW Wydziału Psychologii UW, Warszawa.
- Twardowski A., *Porozumiewanie się dorosłego z dzieckiem*, <http://64.233.183.104/search?q=cache:aF7sv8GJ44sJ:www.kiosk24.pl/download.html%3Ff%3Dtitlefiles,96+andrzejtwardowski,+porozumiewanie+si%C4%99&hl=pl&ct=clnk&cd=1>
- Uljens M. (2006), *Dydaktyka szkolna*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Pedagogika, t. 2, GWP, Gdańsk.
- Więckowski R. (1993), *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa.
- Williński P. (2005), *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka*, GWP, Gdańsk.
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.