

---

# Wczesna edukacja z perspektywy wybranych doświadczeń i badań studenckich

---

**Ewa Arciszewska**

Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego  
Wydział Nauk Społecznych w Warszawie

Wiele w ostatnich latach powiedziano o edukacji najmłodszych, szczególnie w kontekście tego, jak powinna wyglądać i czy przekształca się ona w związku z nowymi oczekiwaniami. Dotyczą one zarówno zmiany podejścia do dziecka, jak i instytucjonalnych warunków wychowania i kształcenia. Wymogi formalno-organizacyjne można zadekretować przepisami prawa i je wyegzekwować. Natomiast zmiany nauczycielskiej postawy i zachowań nie da się w żaden sposób zewnętrznie zarządzić. Wymaga ona przede wszystkim zrozumienia, na czym polega istota rzeczy, czym różni się osobista praktyka zawodowa od tej postulowanej. A to z kolei nie jest możliwe bez krytycznego przyglądania się różnym aspektom rzeczywistości edukacyjnej własnej i innych.

Prezentowanie tu interpretacje wyrosły z przyglądania się kształceniu akademickiemu<sup>1</sup>. Zaistniały przy tej okazji sytuacje, które skierowały moją uwagę w inną stronę, tj. na to, w jaki sposób studentki<sup>2</sup> postrzegają przedszkole i edukację początkową. Jaki obraz wyłania się ze studenckich relacji i sądów oraz czy kontrastuje on z obrazem wynikającym z badań naukowych. Interesujące było również, co powoduje nadawanie przez studentki określonego znaczenia obserwowanej rzeczywistości edukacyjnej. I tak od 2008 roku w sześciu grupach studenckich o specjal-

---

<sup>1</sup> Chodziło o określenie trudności pojawiających się w związku z projektowaniem oraz realizacją przez studentki pedagogicznych badań własnych, które w Szkole Wyższej im. B. Jańskiego studenci prowadzą w ramach różnych przedmiotów (np. edukacja przez projekty, metody badań i seminarium dyplomowe).

<sup>2</sup> Z racji specjalności były to – poza dwoma wyjątkami, które w tych badaniach nie są uwzględnione – kobiety.

ności pedagogika wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym<sup>3</sup> skoncentrowałam się na odnotowywaniu i analizie tych zdarzeń, relacji z badań oraz opinii, które uznałam za specyficzne dla postrzegania wczesnej edukacji. Dane pochodzą z obserwacji zdarzeń krytycznych oraz jakościowej analizy tekstów studenckich, a także z wywiadów indywidualnych i grupowych dyskusji, prowokowanych wcześniej zarejestrowanymi obserwacjami<sup>4</sup>.

## Relacje i interpretacje – edukacja wczesnoszkolna

**Sekwencja zdarzeń 1.** W związku ze swymi zamierzeniami badawczymi studentka<sup>5</sup> udała się do warszawskiej szkoły. W klasie tej zajęcia prowadzą dwie nauczycielki. Pierwsza, będąca dyrektorem szkoły, realizuje wyłącznie zakres treści określony dla edukacji matematycznej. Druga pozostałe zajęcia. Fakt ten nie zdziwił studentek, mimo że od początku reformy I etap edukacyjny z założenia realizowany jest przez jedną osobę. Oceniły sytuację jako naturalną, choć zwracały uwagę, iż ze względu na dobro dziecka klasa powinna być powierzona jednej nauczycielce. Były też przekonane, że decyzje należą do dyrektora szkoły – władzy oświatowej, jak się wyraziły, który może zrobić, jak uzna za stosowne. To pokazują wiarę w moc sprawczą zarządzających oraz chyba jednak nieznaną prawo-administracyjnych podstaw funkcjonowania edukacji. Przepisy poprzedzające najnowsze regulacje dopuszczały taką możliwość<sup>6</sup>. Obecnie, poza edukacją muzyczną, plastyczną, wychowaniem fizycznym, zajęciami komputerowymi i językiem obcym oraz elementami edukacji zdrowotnej, inne wyodrębnianie przedmiotów nie jest uprawnione<sup>7</sup>. Trzeba przyznać, że wymogi te pozostają w sprzeczności z sytuacją kadrową szkół. Na ogół dyrektor ma niższą godzin dydaktycznych, więc wypracowuje ich w klasie niewiele. Jeśli jest nauczycielem nauczania początkowego, będzie to istotnie mniej godzin niż przewiduje plan nauczania. Konsekwencją tej sytuacji jest konieczność realizacji

---

<sup>3</sup> Były to grupy seminaryjne (6 i 7 semestr) i grupy realizujące projekty działań lub badawcze (5 semestr) – 108 studentów, w tym 41 studiów stacjonarnych.

<sup>4</sup> Dane pochodzą od 37 osób, których postrzeżenie wczesnej edukacji uznałam za istotne, oraz 18 uczestniczących w 2 wywiadach grupowych (st. dzienne 10 osób, zaoczne 8). Dyskusje prowokowane były, m.in. prezentowanymi niżej opisami zajęć w szkole i przedszkolu.

<sup>5</sup> Ze względów etycznych podaję tylko te dane o miejscach i osobach, które są tu konieczne.

<sup>6</sup> Por. zapis „Zajęcia edukacyjne prowadzi nauczyciel (nauczyciele)...” w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2002, Nr 51, poz. 458 z późn. zm.).

<sup>7</sup> Por. Zalecane warunki i sposób realizacji (pkt 6) w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

zająć przez jeszcze jedną osobę. Jak widać, uwarunkowania instytucjonalne, a nie dobro dziecka, wyznaczają ramy organizacyjne jego funkcjonowania w szkole.

**Sekwencja zdarzeń 2.** Studentka prosi o pilne spotkanie. „Stało się coś strasznego – wyjaśnia – dzieci otrzymały jedno niepoprawne zadanie do rozwiązywania. Zdaniem nauczycielki moja praca jest z tego powodu jedną wielką kompromitacją”. Okazuje się, że przygotowując zadania testu matematycznego dla trzecioklasistów<sup>8</sup>, studentka pomyłkowo wpisała zamiast 9 cyfrę 6, więc rozwiązanie ( $63/6=10,5$ ) wymagało ponadprogramowych umiejętności. Uczniowie w większości poradzili sobie, stosując własne prowadzące do rozwiązania strategie, albo poprawiając we właściwy sposób zauważony błąd (przeprowadzając cyfrę 6 na 9). Studentka była zachwycona, że zadanie dostarczyło cennych informacji o sposobach matematycznego myślenia badanych dziewięciolatków. Nauczycielka natomiast skupiła się na tym, czy test jest poprawny, czy też nie. Zignorowała okazję do rozpoznania oraz analizy strategii uczniów, gdy nie mają oni możliwości mechanicznego powielania znanego toku postępowania. Jednocześnie znacznie więcej uwagi oraz aktywności poświęciła samej studentce, którą oceniała z pozycji nadzorującej „władzy”.

Zaprezentowany przykład dobrze wpisuje się w obraz nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej prezentowany przez badaczy, tj. obraz osoby myślącej schematycznie. Jak konkluduje Iwona Czaja-Chudyba, ta grupa nauczycielek „jawi się jako społeczność preferująca wysoce sformalizowane procedury nauczania oraz jako osoby niesamodzielne i nieaktywne intelektualnie”<sup>9</sup>. Ponadto autorka wskazuje ich niski poziom myślenia pytajnego oraz trudności w stawianiu pytań. I nie chodzi tu jedynie o pytania kierowane do uczniów, ale także o problematyzowanie otaczającej rzeczywistości. Jak podkreśla I. Czaja-Chudyba, „nawet te nauczycielki, które potrafią zwerbalizować pytania dotyczące praktyki pedagogicznej, nie podejmują aktywności, aby cokolwiek zbadać w tym zakresie samodzielnie”<sup>10</sup>. Zastanawiając się, co mogło spowodować brak zaciekawienia nauczycielki myśleniem dzieci, warto przywołać analizy Doroty Klus-Stańskiej i Marzenny Nowickiej<sup>11</sup>. Autorki podkreślają, że w szkole dominuje „orientacja na wynik”<sup>12</sup>, a nie na aktywność intelektualną

<sup>8</sup> Test pochodził z: M. Dąbrowski, M. Żyto, *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Raport z badania ilościowego*, CKE, Warszawa 2007.

<sup>9</sup> I. Czaja-Chudyba, *Jak i o co pyta nauczyciel? – determinanty ciekawości poznawczej i postawy badawczej w edukacji*, [w:] A. Czajkowska, W. Otwinowski (red.), *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia*, T. 3, Wyd. WSB, Poznań 2009, s. 196.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 195.

<sup>11</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, s. 105–180.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 110.

dziecka. Konsekwencją takiego rozumienia celów kształcenia jest dążenie do zaznajomienia uczniów z technikami obliczeniowymi i ich ćwiczenie – „utrwalenie w typowych sytuacjach”<sup>13</sup>. Być może dlatego samodzielne dochodzenie dziecka do rozwiązania zadania, szczególnie w sytuacjach nietypowych, pozostaje poza zainteresowaniem nauczycielek. W ich bowiem przekonaniu nie prowadzi do ww. celu, którym jest wyuczenie kolejnych czynności i uzyskanie wyniku.

**Relacje z przebiegu zajęć.** Studentka przedstawia szczegółowe obserwacje z tygodniowego przebiegu 15 jednostek zajęciowych w klasie III szkoły podstawowej. Każda stanowi odrębny przedmiot (np. matematyka, język polski) i określona jest jako „lekcja” oraz trwa 45 minut. Prawie każda ma też podobny tok. Rozpoczyna się przepytywaniem z materiału, który był realizowany poprzednio, bez względu na związek z bieżącą tematyką. Następnie nauczycielka czyta tekst lub podaje nowe treści. Końcowa część jest pracą z podręcznikiem.

**Relacja 1.** (fragment). *Temat „Woda w naszym życiu” zaczyna się przepytywaniem z czytania wierszy „Tańce polskie”, o których była mowa poprzedniego dnia [...] Dalej nauczycielka czyta nowy wiersz „Odkręcam kran”, opowiada o wartości wody i obiegu wody w przyrodzie. Dzieci oglądają ilustrację z przetwarzaniem wody w gospodarstwie domowym i rozmawiają o tym, w jakich sytuacjach woda jest potrzebna w domu. Potem indywidualnie wykonują zadanie w ćwiczeniach polegające na porządkowaniu zdań.*

**Relacja 2.** (fragment). *Uczniowie mają możliwość wyboru jednego wiersza i przeczytania na ocenę. Marysia [...] otrzymała piątkę. Robert jest smutny. Wybiera najtrudniejszy wiersz i ma duże problemy, żeby go przeczytać. Nauczycielka nie stawia oceny i mówi: „Czytaj więcej i wtedy będzie dobrze”.*

Zwraca tu uwagę niezgodnie z wymogami, podejście do nauczania i oceniania. We wszystkich 15. sytuacjach występuje ocenianie z zastosowaniem systemu cyfrowego. Poza stopniami szkolnymi informacje zwrotne ograniczają się do stwierdzeń **dobrze/źle**, choć są też zachęty do podejmowania wysiłku. Ponadto w całym tygodniu edukacja przyrodnicza pojawia się wyłącznie w formie werbalnej i „papierowej”<sup>14</sup>.

Studentka obserwująca zajęcia nie zwróciła uwagi na wskazane wcześniej kwestie, poddałam je więc pod dyskusję. Co do sposobu oceniania, studentki jednogłośnie podkreślały, że uprawniona jest wyłącznie

---

<sup>13</sup> *Ibidem.*

<sup>14</sup> Jak w relacji 1.

ocena opisowa, co regulują odpowiednie przepisy<sup>15</sup>. Jednocześnie krytykowały obowiązujący system. Tłumaczyły, że stopień szkolny motywuje i więcej mówi uczniowi i jego rodzicom. Jak wynika z badań prezentowanych przez Małgorzatę Żytko, podejście to jest spójne z dominującym wśród nauczycieli podglądem, że „ocena opisowa nie mobilizuje dzieci do wysiłku edukacyjnego”<sup>16</sup>. Nauczyciele podkreślają „konieczność powrotu do cyfrowej formy oceniania uczniów”<sup>17</sup>. Traktują ocenianie opisowe jako „obce” i w dodatku kłopotliwe zadanie. Realizują je, gdy ze względów formalnych nie ma już innego wyjścia. Na co dzień posługują się łatwiejszym i bardziej w ich przekonaniu czytelnym dla dzieci oraz rodziców stopniem szkolnym<sup>18</sup> lub umownym znakiem. Ten odbiór oceniania opisowego jako czegoś zewnętrznego, jest w pełni zrozumiały. Aby z zaangażowaniem podejmować jakieś działanie, a szczególnie wymagające dodatkowego przygotowania i wysiłku, trzeba widzieć w tym sens, też dla siebie. Prawdopodobnie brak jeszcze rozumienia, że nie chodzi tu o samą formę oceny, ale w ogóle o zmianę podejścia dydaktyczno-wychowawczego do kształcenia i poznawania uczniów. Wynika to z pewnej inercji funkcjonowania nauczyciela w obowiązującym przez wiele lat paradygmacie dydaktyczno-wychowawczym, w którym procesy edukacyjne rozumiane były zerojedynkowo i dominowało podejście nastawione na mierzalne efekty procesu uczenia się i ich porównywalność. Jak pisze Anna Sajdak, w modelu tym „nie ma miejsca na indywidualizowanie drogi rozwojowej ucznia. [...] Przedmiotem oceny staje się to co dzieci potrafią reprodukować z przedstawionej im wcześniej zewnętrznej rzeczywistości”<sup>19</sup>. Ponieważ ocenia się osiągnięcia w stosunku do ściśle określonego, pożądanego społecznie standardu, to ich rangowanie w formie stopni szkolnych wystarcza do stwierdzenia, na ile standard ten jest spełniany.

Poprosiłam też studentki o ogólną ocenę zajęć i przeanalizowanie, na ile rozwijają one zdolności poznawcze uczniów. Uznały, że wszystkie są bardzo typowe i nieciekawe („wydają mi się nudne i mało atrakcyjne, stresujące i nie wyróżniają się”). Jedynym rozwiązaniem dydaktycznym określonym jako dość interesujące było odtworzenie muzyki Chopina

---

<sup>15</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. 2007, Nr 83, poz. 562 z późn. zm.).

<sup>16</sup> M. Żytko, *Ocenianie opisowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. III, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 730.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> M. Ganczarek, *Nowa koncepcja oceny ucznia w szkole*, [w:] Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, T. 2, Wyd. Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004, s. 258.

<sup>19</sup> A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Wyd. WAM, Kraków 2008, s. 67.

podczas czytania przez nauczycielkę wiersza *Żelazowa Wola* (dzieci jednocześnie śledziły jego treść w podręczniku). Podałam co prawda w wątpliwość, czy jednocześnie słuchanie czytania, muzyki i ciche czytanie sprzyja poznawaniu. Argumentowały, że mogło to być korzystne, ponieważ „w klasie III dzieci już dobrze radzą sobie z czytaniem oraz to mogło być dobre dla dziecka, gdyż wpływało na wiele zmysłów”.

Bardzo krytycznie ocenione zostały zajęcia dotyczące obiegu wody w przyrodzie i jej znaczenia („zapoznanie dzieci z tematyką wody za pomocą wiersza?”). Niestety nie jest to przykład jednostkowy. Choć zgadzamy się co do tego, że najbardziej „zajmująca i potencjalnie korzystna edukacja przyrodnicza i naukowa wywodzi się z naturalnej dziecięcej ciekawości”<sup>20</sup> – to uczniowie w naszych szkołach raczej tej ciekawości nie zaspokoją, bo nie badają świata, nie eksperymentują i nie mają wielu okazji zdziwić się różnymi zjawiskami<sup>21</sup>. Aktywność dzieci – podobnie jak w zaprezentowanych przykładach – polega głównie na słuchaniu, czytaniu tekstów, rozwiązywaniu zadań wg ściśle określonego wzoru. Potwierdzają to wykorzystywane przez nauczycieli podręczniki i zeszyty ćwiczeń. Z rzadka pojawiają się w nich zadania lub polecenia wymagające działania na obiektach przyrody (np. eksperymentowania), czy obserwacji. Jest to sytuacja ze wszech miar niekorzystna. „Przyswojenie pojęcia czy opanowanie zasady – jak podkreślają Mick Dunne i Stanisław Dylak – powinno być efektem praktycznej działalności uczniów, uruchamianej poprzez zadania”<sup>22</sup>. Zwracają uwagę, że w kształceniu przyrodniczym na poziomie elementarnym ważne jest:

- rozwiązywanie problemów (rekonstruowanie struktur o niepełnych danych, które wymaga wykorzystania uprzedniej wiedzy: pojęć i zasad)<sup>23</sup>;
- opanowanie umiejętności percepcyjno-motorycznych (dokonywanie pomiarów, wykonywanie rysunków, map, posługiwanie się prostą aparaturą, itp.);
- „posługiwanie się różnymi formami ekspresji jako środkiem kształtowania umiejętności formułowania i prezentacji własnych myśli, wrażeń i przeżyć”<sup>24</sup>.

---

<sup>20</sup> G. Hardy, *Co to znaczy być nauczycielem przyrodznawstwa*, [w:] S. Dylak (red.), *Przyroda. Badania. Język. Przyrodnicze rozumowanie i komunikowanie się najmłodszych*, CODN, Warszawa 1997, s. 34.

<sup>21</sup> E. Arciszewska, *Pedagogiczne mechanizmy ograniczania predyspozycji poznawczych dziecka*, [w:] J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.), *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, Wyd. Universitas Rediviva, Warszawa 2009, s. 14.

<sup>22</sup> M. Dunne, S. Dylak, *Planowanie zajęć z edukacji przyrodniczej*, [w:] S. Dylak (red.), *Przyroda. Badania. Język. Przyrodnicze rozumowanie i komunikowanie się najmłodszych*, CODN, Warszawa 1997, s. 16.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

Dopełnię ten obraz przykładem badań sondażowych na temat roli zabawy badawczej w kształtowaniu pojęć przyrodniczych w przedszkolu i klasie I szkoły podstawowej. Były one prowadzone na terenie jednej z dzielnic Warszawy wśród 70 nauczycielek wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego w 2009 roku. Powodem, dla którego podjęto temat, było przekonanie, że edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej jest zaniedbywana, a zajęcia z tego zakresu nie są realizowane w sposób aktywizujący myślenie naukowe dzieci. Przyczyną może być zdominowanie kształcenia w klasie I ćwiczeniem czytania i pisania oraz niedocenywanie znaczenia zabawowej aktywności dzieci w klasach I–III.

W mojej ocenie wynika to z niedostatku wiedzy i umiejętności. Badane przez studentkę nauczycielki co prawda uważają, że zabawa badawcza (eksperymentowanie) wpływa korzystnie na rozwój poznawczy dziecka, ale jako formę wykorzystywaną w pracy dydaktycznej w klasie I wymieniło ją tylko 14% z nich. Nie dziwi więc, że prawie połowa (46%) miała wątpliwości, czy dzieci poprzez zabawy badawcze poszerzyły swoją wiedzę o otaczającym je świecie. Przy czym aż 80% nauczycielek wskazywało, że nie posiada odpowiedniego przygotowania zawodowego do prowadzenia aktywności badawczej z dziećmi. Tyle samo uznało, że główną przeszkodę stanowią nieodpowiednie warunki organizacyjne szkoły. Wskazuje to na brak orientacji, na czym ma polegać działalność badawcza dziecka. Przecież większość sytuacji aktywizujących myślenie najmłodszych na temat otaczającej rzeczywistości nie wymaga skomplikowanych technicznie warunków (obserwowanie roślin, przedmiotów w różnych warunkach, itp.).

Jednocześnie ponad 90% respondentek skarżyło się, że nie otrzymuje w tym zakresie żadnego wsparcia merytorycznego. Odpowiedzialnością za ten stan rzeczy nie można obciążyć samych nauczycielek. Wydaje się bowiem, że ani one, ani ich środowisko doradcze nie posiadają odpowiednich kompetencji z powodów bardziej ogólnych. Są to zaszczości naszego funkcjonowania w modelu transmisyjnym, w którym wiedza o świecie była traktowana i podawana jako gotowa oraz zamknięta. Z tego modelu wyrosło niezasadne przekonanie, że można i trzeba nauczyć dziecko poprzez odpowiedni przekaz, a jego wiedza intuicyjna jest czymś do wykorzenienia, a nie do użycia w procesie kształcenia. Jak już przekonywałam, wciąż niestety traktuje się umysł jak statyczny bank porcji informacji, do których można dołożyć (usunąć) następne dane –

---

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 17.

jak w puzzlach – i nie zmieni to jakościowo danych uprzednich<sup>25</sup>. Stąd myślenie nauczycielskie przywoływane też przez D. Klus-Stańską: „jak uczniowi dobrze wytłumaczę, to on [...] posiędzie wiedzę”<sup>26</sup>. Jest to jedna z głównych barier ograniczania aktywności badawczej w szkole. W tym podejściu bowiem samodzielne odkrywanie i związane z nim błędne rozumowanie w toku dochodzenia do kompetencji może być przez nauczyciela uważane za stratę czasu, a w niektórych przypadkach wręcz za niekorzystne zakłócenie procesu dydaktycznego.

W tym kontekście warto przywołać również niektóre wnioski z badań studentki, która na przełomie 2008–2009 r. śladem Renaty Reclik<sup>27</sup> analizowała zadania domowe uczniów pod kątem spełniania przez nie postulatu podmiotowości. Dokonała przeglądu oferty wydawniczej przeznaczonej do klasy II szkoły podstawowej (22 podręczników, zeszytów ćwiczeń i kart pracy) i przykładów zadanych dzieciom prac domowych (99 zadań z zakresu edukacji polonistycznej, matematycznej oraz przyrodniczej). Niestety wyniki tych badań nie napawają optymizmem. Główny źródłem prac domowych jest oferta, w której zestawy zadań i poleceń, rzadko:

- umożliwiają nauczycielowi dopasowanie ich do potrzeb, zainteresowań i możliwości dziecka;
- pozwalają dziecku na wybór, planowanie i współtworzenie zadań domowych;
- pobudzają aktywność twórczą.

Jednocześnie nauczyciele traktują prace domowe instrumentalnie, tj. jako narzędzie służące przede wszystkim zapamiętywaniu i utrwaleniu treści oraz wyćwiczeniu umiejętności wynikających z programu kształcenia. Nawet gdy proponują dzieciom wykonanie zadania wg własnego pomysłu (typowe jest np. ułożenie kilku zdań z podanymi wyrazami), to brakuje takich, które rozwijałyby samodzielne myślenie i działanie w różnych sytuacjach. Najczęściej dzieci wykonują w zeszytach przedmiotowych prace pisemne (układanie zdań, wypełnianie luk, przepisywanie tekstu, itp.). Pojawiło się zaledwie kilka przykładów, które sprzyjały twórczej aktywności uczniów oraz samodzielnemu dochodzeniu do wiedzy. Sporadycznie wystąpiły zadania artystyczne lub techniczne, albo polegające na wyszukiwaniu informacji w różnych źródłach. Wśród

---

<sup>25</sup> E. Arciszewska, *Wiedza potoczna w procesie konstruowania znaczeń*, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee – Tradycje – Wyzwania*, Wydział Nauk o Ziemi Uniwersytetu Śląskiego, Sosnowiec 2008, s. 80.

<sup>26</sup> D. Klus-Stańska, *Edukacja elementarna a rozwój kompetencji poznawczych dzieci*, [w:] K. Lubo-mirska (red.), *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia*, CODN, Warszawa 2005, s. 29.

<sup>27</sup> R. Reclik, *Uczniowskie zadania domowe w kontekście podmiotowości*, [w:] P. Waško, M. Wroń-ska, A. Zduniak (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 r. Stan. Perspektywy. Zagrożenia*, T. 1, Wyd. Elipsa, Warszawa–Poznań 2005, s. 97–103.



wszystkich analizowanych zadań pojawiły się tylko pojedyncze polecenia dokonania obserwacji i wcale nie wystąpiło zachęcenie do eksperymentowania. Wyniki tych badań potwierdzają, że edukacja przyrodnicza jest „papierowa”. To „gadanie” o rzeczywistości, a nie jej badanie<sup>28</sup>.

## Relacje i interpretacje – wychowanie przedszkolne

**Eksperymentowanie.** Szczęśliwie nieco bardziej optymistycznie można ocenić ten obszar edukacyjny w placówkach przedszkolnych. Z opisywanych już wcześniej badań wynika, iż co prawda niewiele ponad 17% nauczycielek przedszkoli często wykorzystuje zabawę badawczą i eksperymentuje z dziećmi, ale jednocześnie większość z nich (74%) deklaruje stosowanie innych, ważnych dla poznawania świata przyrody form zabawowych. Nie mają ponadto wątpliwości co do tego, że poprzez zabawy badawcze przedszkolaki poszerzyły swoją wiedzę. Takie przekonanie miało 86% nauczycielek. Podkreślały (77%), że w edukacji przyrodniczej aktywność badawcza i dziecięce eksperymentowanie zajmuje bardzo ważne miejsce (w przypadku nauczycielek klasy I było to 37%), a tylko kilka (6%) stwierdziło, że aktywność ta jest mało istotna lub nieistotna (nauczycielki klasy I – 17%). I wreszcie, więcej nauczycielek przedszkoli (89%) niż klasy I (63%) zaobserwowało, że eksperyment przyrodniczy zwiększył zainteresowanie dzieci jakimś problemem czy zjawiskiem przyrodniczym. Przy czym aż 74% nauczycielek wskazywało, że nie posiada odpowiedniego przygotowania do organizowania aktywności badawczej dzieci. Ponad połowa (54%) uznała, iż placówki nie są do tego odpowiednio przygotowane. Odczucie braku wsparcia merytorycznego ma aż 74% badanych nauczycielek przedszkoli.

Problem niewystarczającego przygotowania i doskonalenia zawodowego nauczycieli wczesnej edukacji dotyczy wielu obszarów i nasila się, mimo że jest to chyba grupa bardziej aktywna samokształceniowo niż inne. Szczególnie paląca jest potrzeba uaktualnienia bądź uzupełnienia wiedzy psychologicznej nauczycieli i jej aplikacja na poziom praktycznego działania. Dla prowadzenia kształcenia, jak podkreśla Ewa Szadzińska<sup>29</sup>, będzie to przede wszystkim wiedza o aktywności poznawczej i psychologicznych prawidłowościach uczenia się. „Nauczyciel – pisze autorka – musi posiadać duży zasób wiedzy (teoretycznej), by ustalić działanie, które jest etapem rozwiązania problemu”<sup>30</sup>. Można te wnioski

---

<sup>28</sup> E. Arciszewska, *Badanie czy gadanie*, „Edukacja i Dialog” Nr 3 (116)/2000.

<sup>29</sup> E. Szadzińska, *Zróżnicowanie wiedzy o procesie kształcenia jako podstawy działań nauczyciela klas I-III i wychowawcy przedszkola*, [w:] E. I. Laska (red.), *Nauczyciel wobec wczesnej edukacji dzieci*, Wyd. Uniw. Rzeszowskiego, Rzeszów 2007, s. 169.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

i postulaty odnieść także do sfery wychowawczej. O tym, że w wielu przypadkach nauczyciele nie posiadają żadnej wiedzy, m.in. o źródłach trudności w zachowaniu dziecka, pisze Anna Bajorek w kontekście badań własnych dotyczących ich roli we wspomaganiu dziecka w wieku przedszkolnym<sup>31</sup>.

**Trudne zachowania trzylatków.** Zanalizujemy z tej perspektywy przykłady trzech z dziesięciu obserwacji odnotowanych przez studentkę. W ciągu sześciu miesięcy 2009 r. starała się obserwować w swoim przedszkolu dzieci trzyletnie i ich wychowawczynie w sytuacjach, które uznała za trudne wychowawczo. Istotną część jej analiz stanowiły też wypowiedzi nauczycielek na temat przyczyn agresywnych zachowań dzieci.

**Sytuacja 1.** *Dziewczynka (2,5 roku) rzuca maskotką, wkłada do buzi, bije ją. Nauczycielka mówi: „Proszę, nie rób tego, nie wolno rzucać zabawkami. Jak nie posłuchasz, zabiorę ci ją”. Dziewczynka nie reaguje. Nauczycielka: „Nie posłuchałaś (zabiera zabawkę) – oddam później”. Dziewczynka krzyczy, gryzie siebie, tupie, bije inne dziecko. Nauczycielka sadza ją na „karnym krzeselku”, mówiąc: „Porozmawiam z tobą, gdy się uspokoisz i zastanowisz nad swoim zachowaniem”. Dziewczynka przez około 80 minut powtarza imię maskotki „Panterka”, tupie, krzyczy. Nauczycielka ignoruje to zachowanie. Wreszcie zadaje pytanie, „Dlaczego rzucaś zabawką?”, dziewczynka milczy, a następnie obiecuje: „Więcej nie będę”.*

**Sytuacja 2.** *Pora leżakowania. Chłopiec (3 lata i 2 miesiące) rzuca poduszką, koldrą i chowa się pod leżak. Nauczycielka: „Zbierz rzeczy i połóż się na leżak. Chcesz spać?” Chłopiec: „Chcę spać” – powtarza kilkakrotnie i zbiera rzeczy. Po kilku minutach sytuacja się powtarza. Nauczycielka sadza dziecko na „karnym krzeselku” przy stoliku. Dziecko uderza w stół i krzesła, pluje, huśta się na krzeselku i ucieka z miejsca około 20 razy. Nauczycielka za każde przewinienie przedłuża karę. Trwa to około dwóch godzin. Pod koniec tej sytuacji nauczycielka pyta: „Dlaczego tak się zachowujesz?” Dziecko milczy.*

**Sytuacja 3.** *Sprzątanie zabawek. Dziewczynka (2 lata i 9 miesięcy) ugryzła chłopca w ucho, po czym zaczęła krzyczeć i płakać. Za karę została posadzona na „karnym krzeselku” na 5 minut. Siedząc, powtarzała: „To jego wina, to jego wina”. Kara została przedłużona do 20 minut, tj. do momentu, gdy dziewczynka przyznała się, że to ona ugryzła chłopca. Na pytanie nauczycielki: „Dlaczego to zrobiłaś?”, dziecko wyjaśniło,*

---

<sup>31</sup> A. Bajorek, *Rola nauczyciela we wspomaganiu rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] E. I. Laska (red.), *Nauczyciel wobec wczesnej edukacji dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007, s. 65.

że chciało samo odsunąć szufladę i schować na miejsce zabawkę, ale chłopczyk ją wyprzedził.

Pierwsza, robocza wersja wszystkich dziesięciu relacji nie zawierała żadnych szczegółowych opisów dotyczących tego, na czym polegało ukaranie dziecka i jak długo kara obowiązywała. Występowały wyłącznie sformułowania: „nauczycielka dała karę”, „otrzymał karę”. Studentka była zaskoczona moim dociekaniem w tej sprawie – postępowanie wychowawcze nauczycielek wydawało się jej oczywiste. Jednocześnie nie zauważyła, że w wyniku skomasowania tych 10. zdarzeń krytycznych powstał obraz przedszkola bezradnego wobec agresywności dzieci i szkodliwego wychowawczo. Zastanawia brak zastosowania jakichkolwiek innych poza „karnym krzeselkiem” sposobów regulacji zachowania dzieci. Kara ta była przedłużana w nieskończoność, mimo że wiadomo, iż karanie jest jednym z najmniej skutecznych sposobów modyfikowania zachowania. Co istotne, nie wystąpiło tak potrzebne nagradzanie. Dowodzi to niestety, że nauczycielki albo nie posiadają, albo nie potrafią zastosować w praktyce wiedzy o metodach wychowania, do których należy m.in. nagradzanie i karanie. Wywiady potwierdziły również, że stan ich wiedzy na temat przyczyn agresji u dzieci trzyletnich jest ograniczony. Jako źródło wszystkich zachowań tego typu podawały środowisko rodzinne (powielanie wzorców, przyzwolenie na agresję). Nie brały pod uwagę uwarunkowań psychologicznych wynikających z kształtowania się osobowości dziecka w okresie, który charakteryzuje negatywizm, upór, krnąbrność i samowola<sup>32</sup>. Z wywiadu z tymi nauczycielkami, ale także z moich rozmów ze studentką wynika również niedostatek wiedzy o formach agresji, co być może spowodowało nieadekwatne do sytuacji reakcje na zachowania dzieci. Każdą agresję dziecka nauczycielki i studentka intuicyjne klasyfikowały jako wroga<sup>33</sup>. Badanym studentkom nic nie było wiadomo o agresji instrumentalnej<sup>34</sup>, mimo że częściej niż wroga pojawia się ona u dzieci trzyletnich<sup>35</sup>.

Podaję opisane przykłady pod dyskusję w dwóch grupach studentek. Wśród możliwych przyczyn agresji dzieci wymieniały one, podobnie jak nauczycielki, przede wszystkim sytuację w rodzinie. Poza tym skupiały się wyłącznie na bezpośrednich przyczynach nieakceptowanego

---

<sup>32</sup> L. S. Wygotski, *Kryzys trzeciego roku życia*, [w:] A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Lew S. Wygotski. Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 131–140.

<sup>33</sup> Agresja poprzedzona uczuciem złości, która ma na celu zranienie lub zadanie bólu.

<sup>34</sup> Agresja służąca innemu celowi niż zranienie lub zadanie bólu, np. zastraszenie.

<sup>35</sup> M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, T. 2, PWN, Warszawa 2008, s. 107.

zachowania dzieci. Wskazywały „przykre doświadczenia dziecka” z danego dnia, „potrzebę wyładowywania agresji i złości”, niewiedzę dzieci: „prawdopodobnie nie wiedziały, jak mogą odreagować swoje zachowanie”, to że reakcje dzieci były kontrreakcjami na agresję rówieśników.

Studentki zostały też poproszone o skomentowanie reakcji nauczycielek. Krytycznie oceniły fakt, że w każdym przypadku dzieci sadzane były na „karnym krzeselku”, oraz zwróciły uwagę, że kary były zbyt długie. Nie umiały natomiast uzasadnić, dlaczego to zachowanie nie było właściwe. Argument, że „nauczycielki nie starały się zrozumieć dziecka”, nie uwzględnia odpowiedzi na pytanie o to, dlaczego powinny je rozumieć. Jednocześnie pojawiały się pozytywne oceny z sensownym uzasadnieniem: „nauczycielka postąpiła słusznie, ponieważ najpierw ostrzegła dziecko przed konsekwencjami, a gdy ono nie posłuchało dała karę”. Były one pojedyncze i nie spotkały się z aprobatą pozostałych studentek uczestniczących w dyskusji. Zewnętrzny ogląd tych sytuacji pozwolił badanym na spostrzeżenie, że „coś jest nie tak”. Uświadomiono sobie, że proces wychowawczy w przedszkolu był nieprawidłowy i powinien przebiegać zupełnie inaczej. Wobec widocznych trudności w zwerbalizowaniu sądów trudno określić jednak, czy trafne oceny sytuacji wychowawczych wynikały z wiedzy, czy też raczej z intuicji.

**Swoboda w aktywności plastycznej przedszkolaków.** Wobec problemów wychowawczych, z którymi stykają się nauczycielki przedszkoli, zagadnienia dotyczące organizacji zajęć plastycznych mogą wydawać nie tylko śmiesznie proste, ale też mało istotne. Chyba tak jednak nie jest, skoro w najnowszej podstawie programowej wskazano aż trzy obszary wychowania przez sztukę w przedszkolu: „dziecko widzem i aktorem”, „muzyka, śpiew, pląsy i taniec,” oraz „różne formy plastyczne”<sup>36</sup>. „Chodzi o to – uzasadnia Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, koordynator tego projektu<sup>37</sup> – aby autorzy programów autorskich nie pominęli żadnej z tych ważnych dziedzin wychowania przez sztukę”<sup>38</sup> w okresie szczególnym dla kształtowania wrażliwości estetycznej dzieci. Dalej wyjaśnia przede wszystkim, dlaczego w podstawie programowej podkreśla się potrzebę wprowadzania dzieci w wartości estetyczne malarstwa, rzeźby i architektury, w tym architektury wnętrz, co – jak pamiętamy – było chętnie komentowane przez opinię publiczną. „Na kształtowanie potrzeb estetycznych dzieci – czytamy w komentarzu – wielki wpływ ma otocze-

---

<sup>36</sup> Por. załącznik nr 1 do rozporządzenia z 2008 r. w sprawie podstawy programowej.... (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

<sup>37</sup> Z ramienia MEN.

<sup>38</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, T. 1, MEN, Warszawa 2009, s. 31.

nie, z jakim się stykają. Niestety, wiele dzieci wychowuje się w otoczeniu brzydkich blokowisk i zniszczonej zieleni, widzi pomazane sprayem ściany domów, itp. Dlatego [...] trzeba dążyć chociażby do zrównoważenia tych niedobrych wzorców”<sup>39</sup>. Uwagę zwraca koncentrowanie się w wychowaniu przez sztukę na kształtowaniu preferencji i doznawaniu przyjemności przebywania w pięknym otoczeniu, a także wprowadzanie ładu wszędzie tam, gdzie dziecko się znajduje<sup>40</sup>. Pozostaje mieć nadzieję, że nauczycielki przedszkoli nie potraktują zapisów nowej podstawy programowej zbyt instrumentalnie i będą próbowały „umożliwiać dzieciom ekspresję spostrzeżeń, przeżyć, uczuć w różnych formach działalności, z zastosowaniem werbalnych i niewerbalnych środków wyrazu [oraz – przyp. aut.] wspierać będą ich działania twórcze w różnych dziedzinach aktywności”<sup>41</sup>. Choć ze spostrzeżeń badanych można wnioskować, że i dotąd nie były to dla nauczycielek łatwe do zrozumienia, a w konsekwencji do wykonania zadania. Obserwacja przebiegu procesu edukacyjnego pozwoliła studentkom wysnuć wniosek, że jest on zdominowany, nie tylko zresztą w zakresie edukacji plastycznej, przez instrumentalizm metodyczny i mechanizację czynności dziecka<sup>42</sup>. Powszechne jest np. wypełnianie przez dzieci rozmaitych konturów kredkami, farbami, krepiną, czy innym materiałem, mimo że trudno to uznać za bardziej kształcące i rozwijające niż swobodne (tj. bez narzucania i sugerowania formy oraz obrazu) wypowiedzanie się dziecka w różnych technikach plastycznych<sup>43</sup>. Przywołam tu badania sondażowe prowadzone przez z jedną ze studentek na terenie warszawskiej dzielnicy Białołęka w 2009 r., w których uczestniczyło 50 nauczycielek przedszkoli publicznych (68% wszystkich zatrudnionych w tych przedszkolach). Celem było m.in. rozpoznanie, jakie postawy wynikają z nauczycielskich deklaracji i opinii dotyczących aktywności plastycznej dzieci w przedszkolu. Przede wszystkim nauczycielki deklarowały, że korzystają w swej pracy z gotowych materiałów dydaktycznych (60%), i oceniły je jako sprzyjające aktywności własnej i swobodzie twórczej dzieci. Jednocześnie aż 84% dostarcza konkretne wzory (np. szablony, rysunki do kolorowania, wycinania, sklejanie, karty graficzne) do odtwarzania oraz narzuca tematykę. Nauczycielki wyjaśniały, że dzieci wolą wykonywać prace o precyzyjne

---

<sup>39</sup> *Ibidem*.

<sup>40</sup> *Ibidem*.

<sup>41</sup> Takie zadania przypisywała nauczycielowi poprzednia podstawa programowa (Dz.U. z 2002 r. Nr 51 poz. 458, z późn.zm.).

<sup>42</sup> D. Klus-Stańska, *Edukacja elementarna...*, *ibidem*, s. 32.

<sup>43</sup> E. Ćwieluch, *Twórczość plastyczna jako czynnik wszechstronnego rozwoju dziecka 6-letniego*, [w:] Z. Ratajtek, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, T.2, Wyd. Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004, s. 143.

określonym temacie oraz według wzoru, ponieważ: „czasami nie mają pomysłu, nie wiedzą, co mają zrobić, narysować, nie mają dostatecznej wiedzy o danej technice plastycznej, bądź mają zaburzoną samoocenę, są ograniczone w jakichś ramach i czują się wtedy bezpiecznie, poruszają się w określonym terytorium”. Wypowiedzi te dobrze wpisują się we wnioski z badań Józefy Bałachowicz, z których wynika, że dla nauczycielek dzieci to „istoty pasywne, potrzebujące *parasola ochronnego* przed zmierzaniem się z trudną, zagrażającą rzeczywistością”<sup>44</sup>. Aż 96% badanych stwierdziło, iż dzieci same chętnie podejmują inicjatywę, gdy nie są to zajęcia zorganizowane dla całej grupy. Nauczycielki wyjaśniały, że: „dzieci lubią wykorzystywać materiały pozostałe po zajęciach i dowolnie je wykorzystują – naklejają, łączą z plasteliną, układają wzory, itp., gdy mają dostęp do bogato wyposażonego kącika plastycznego, lubią tworzyć w małych zespołach”. Trudno jest wobec tego zrozumieć, co właściwie przeszkadza w wykorzystaniu inicjatywy dzieci w programowych zajęciach przedszkolnych. Być może, podobnie jak na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, problem jest szerszej natury. Nauczyciel jest zniewolony m.in. instrumentalizmem metodycznym, mechanizacją czynności oraz orientacją poprawnościową i rywalizacyjnym indywidualizmem, o których jako zasadniczych barierach zmiany edukacyjnej pisze Dorota Klus-Stańska<sup>45</sup>. Instrumentalizm metodyczny, w jej ujęciu, to mechaniczne poddawanie się wytycznym, wskazówkom oraz wzorcom metodycznym, pochodzącym z różnych źródeł uznawanych przez nauczycieli za prawomocne. Skutkiem tego dziecko jest postacią drugoplanową. „Zdalne sterowanie uczniem i nauczycielem – podkreśla D. Klus-Stańska i nie sposób z nią się nie zgodzić – uczyniło jakakolwiek myśl twórczą zbędną, a nawet zakłócającą. Zniewolony nauczyciel zniewala ucznia, bo jest przekonany, że ci mądrzejsi od niego dobrze to zaprojektowali”<sup>46</sup>. Orientacja poprawnościowa, tj. koncentracja wyłącznie na tym, aby dziecko wykonało coś lub wiedziało właściwie (zgodnie z zakładanym zoperacjonalizowanym celem poprawnie pisze, rysuje, odpowiada), faktycznie wyłącza edukacyjne walory samego procesu doświadczenia, konstruowania wiedzy, czy tworzenia dzieła, w tym artystycznego. Instrumentalizmowi metodycznemu nauczycieli towarzyszy niestety mechanizacja czynności dziecka polegająca na nieustannym trenowaniu określonych umiejętności. W przypadku edukacji plastycznej w przedszkolu trening

---

<sup>44</sup> J. Bałachowicz, *Teorie indywidualne nauczycieli klas początkowych – schematy i problemy zmiany*, [w:] K. Żegnałek (red.), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Wyd. WSP TWP, Warszawa 2008, s. 150.

<sup>45</sup> D. Klus-Stańska, *Edukacja elementarna...*, *op. cit.*, s. 32 i 34.

<sup>46</sup> *Ibidem*, s. 32.

ten dotyczy np. sprawnego rysowania, kolorowania w ramach konturów, bez przekraczania linii brzegowej. W szkole odpowiednio do obszaru edukacyjnego, mechanizacja obejmuje czytanie, pisanie, rozwiązywanie zadań i inne umiejętności określone programem nauczania. Zachowania te D. Klus-Stańska określa „treningiem bezmyślności”<sup>47</sup>. Jako mniej istotną barierę zmiany autorka wymienia rywalizacyjny indywidualizm, który sprowadza się do ilościowego określania różnic postępów (osiągnięć) dzieci i ich porównywania za pomocą bardziej lub mniej umownej skali. Warto się do tej kwestii odnieść ze względu na przywołane wcześniej sytuacje oceniania i wskazane ograniczenia swobody twórczej przedszkolaków. Porównywanie dzieci pod względem posiadanej wiedzy, umiejętności i uzdolnień, w tym plastycznych, to chyba najbardziej utrwalona i dlatego niemożliwa do wykorzenia codzienność naszej edukacji („sukces dziecka jest obliczaną miarą nagromadzonych wiadomości, a zachętą do aktywności jest obwarowywanie lokatą rankingową: „najładniej napisał, najładniejszy rysunek, najszybciej posprzątane”<sup>48</sup>). Być może dlatego tak trudno nauczycielom zaakceptować i przestawić się na nowy system oceniania, który wyklucza zobiektywizowaną i rywalizacyjną porównywalność uczniów między sobą. W to miejsce wprowadza obowiązek dostrzeżenia i zakomunikowania we właściwej formie zmian w konkretnym dziecku. Wymaga to przede wszystkim umiejętności profesjonalnego poznawania każdego z osobna w toku procesu edukacyjnego. Nie chodzi bowiem o określenie mierzalnych i porównywalnych osiągnięć etapowych, ale o to, w jaki sposób dziecko dochodzi do wiedzy oraz umiejętności.

## Refleksja nad interpretacjami

Obraz wczesnej edukacji wyłaniający się doświadczeń studentek, ich zachowań oraz werbalizowanych w formie pisemnej i ustnej interpretacji, okazuje się zbieżny z obrazem wynikającym z badań pedagogicznych prowadzonych w ostatnich latach. Są one obszernie prezentowane w literaturze przedmiotu, a niektóre z nich przywołałam, analizując poszczególne relacje i nadawane im sensy. W zasadzie – poza sposobami rozwiązywania (a raczej nierozwiązywania) problemów wychowawczych z maluchami – nic w tej edukacji nie zaskakuje, bez względu na perspektywę, z której dokonywana jest interpretacja. Co dziwniejsze, studentki zapytane – już po zogniskowanej na konkretnych kwestiach dyskusji – czy jest coś, co je w toku obserwacji pracy nauczycielek zachwyciło,

---

<sup>47</sup> *Ibidem*, s. 32.

<sup>48</sup> *Ibidem*, s. 43.

zdenerwowało, pozytywnie lub negatywnie zaskoczyło, poza pojedynczymi wypowiedziami stwierdzały, że: „wszystko jest dokładnie tak, jak sobie wyobrażałam, jak się spodziewałam”.

Kilkoma sytuacjami byłam zaskoczona. Spodziewałam się skrajnych sądów o różnych aspektach wczesnej edukacji, od miażdżącej krytyki po zachwyty – tego nie było. Studentki wypowiadały się ogólnikowo i powierzchownie. Świadczy to być może o bezrefleksyjności i ją chyba niestety zapowiada na przyszłość. Albo też problem polega na tym, że zasób doświadczeń i wiedzy studentek nie jest jeszcze bogaty, a zdziwienie – jak pisał Jerome S. Bruner – „faworyzuje umysły dobrze przygotowane”<sup>49</sup>. Jak obecnie postuluje autor: „myślenie o myśleniu powinno stać się zasadniczym składnikiem każdej wspomagającej praktyki edukacyjnej”<sup>50</sup>. Chodzi o aktywne eksplorowanie i analizowanie rzeczywistości i siebie samego. Do tego potrzebne są co najmniej kompetencje poznawcze i ciekawość świata.

Jak to już wyraziłam, analizując sytuacje wychowawcze w przedszkolu, zaskakujące, że nauczycielki, a także studentki, które są już po kursie psychologii i pedagogiki, nie potrafią wykorzystać wiedzy, albo jej nie posiadają. Jest to szczególnie niezrozumiałe, że dotyczy źródeł i form agresji. Problematyka ta jest stale obecna w rzeczywistości społecznej. Wydaje się, że m.in. z tych względów wprowadzono do podstawy programowej wymóg opracowania przez każdą szkołę/placówkę dostosowanego do potrzeb rozwojowych dzieci i danego środowiska programu profilaktyki<sup>51</sup>. Abstrahując od przepisów, tematyka związana z przyczynami agresji dzieci w różnym wieku i sposobami jej zapobiegania pojawia się w mediach, placówkach oświatowych (np. doskonalenia nauczycieli) i z pewnością w systemie wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli. Z przekazem można by nawet powiedzieć, że tematyka agresji jest „trendy”. Dlatego tym bardziej dziwi niedostatek lub nieumiejętność zastosowania elementarnej wiedzy akurat z tego zakresu. Czy nauczycielki i studentki lepiej radzą sobie w innych mniej medialnych obszarach? Wątpliwości te każą nie tylko głębiej zastanowić się nad zakresem i sposobami kształcenia oraz doskonalenia nauczycieli, jak to czyni Józef Półturzycki<sup>52</sup> i inni, ale też próbować na bieżąco je modyfikować.

Przedstawiłam niektóre i bardzo różne zakresowo relacje z obserwacji i badań związanych z edukacją przedszkolaków i najmłodszych uczniów, a właściwie to, w jaki sposób studentki pedagogiki odbierają tę

---

<sup>49</sup> J. S. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, PWN, Warszawa 1978, s. 662.

<sup>50</sup> J. S. Bruner, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006, s. 37.

<sup>51</sup> Por. rozporządzenia w sprawie podstawy programowej z ostatnich lat.

<sup>52</sup> J. Półturzycki, *Standardy kształcenia a kompetencje nauczycieli*, [w:] K. Żegnałek, *ibidem*.



rzeczywistość. To fragmentaryczny i subiektywny obraz widziany oczami osób bardziej niż inne obeznanych i zainteresowanych zachodzącymi w przedszkolu i szkole procesami. Ponadto edukacja ta obserwowana była i oceniana przez pryzmat moich osobistych doświadczeń i sądów.

W moim przekonaniu nie sposób rzeczywistości wychowawczej obiektywnie obserwować i analizować z zewnątrz, gdyż świat ten nie istnieje poza nami. Siłą rzeczy zarówno badacze, studenci, jak i nauczyciele przedstawiają go nie takim, jaki on faktycznie jest, ale takim, jakie mu nadają znaczenia<sup>53</sup>. Nie tylko są one generowane w określonym społeczno-kulturowym kontekście, ale ten kontekst systematycznie zmieniają. Wpływa to z kolei na modyfikowanie nadanych już sensów i wytwarzanie nowych. Oznacza to m.in., że również przywołane egemplifikacje praktyki i myślenia pedagogicznego stanowią inny jakościowo kontekst dla konstruowania (rekonstruowania) wiedzy o wczesnej edukacji oraz kształceniu nauczycieli.

## SUMMARY

This article is a report of individuating qualitative research on perception of early education by 55 senior students of the full-time and part-time BA programme of studies preparing for teaching kindergarten and early education. Quoted and interpreted are only some of the very diverse examples of events, descriptions of student observations and research conducted in the years 2008–2010 in Warsaw and its surroundings. They indicate that education on this level is a highly formalized process and focused on observable behavior of the child, leading to a measureable result. Additionally, both the teachers and the students participating in the study have shown a significant lack of psychopedagogical knowledge and low reflexivity. Unfortunately, these conclusions are consistent with the critical assessments formulated by the scientific community on the basis of research and analysis undertaken due to reforms of the education system in recent years.

---

<sup>53</sup> E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2003, s. 317, za: A. Schutz, *The Phenomenology of the Social World*, Northwestern University Press, Evanston, III.