

Wstęp

Tytuł książki *Horyzonty dziecięcych znaczeń* jest wynikiem wielu rozmów o istocie i znaczeniu współczesnych debat poświęconych dziecku i wczesnej edukacji. W ich efekcie podjęliśmy decyzję o zainicjowaniu refleksji wokół napięć i nieoczywistości w tym obszarze. Nasze rozważania dotyczą krytycznego namysłu nad kondycją wczesnej edukacji, potencjału dziecka i jego sposobów doświadczania świata, środowiska edukacyjnego rozwijającego kompetencje dzieci, twórczego charakteru procesu uczenia się oraz metodologicznych aspektów badań dziecka i dzieciństwa.

Tom pierwszy stał się zapisem wielowątkowej dyskusji w perspektywie konstruktywistycznej i kognitywistycznej wokół dzieciństwa jako zespołu dziecięcych doświadczeń, przeżyć i działań oraz metodologicznych aspektów badań dziecka i dzieciństwa.

Tom drugi powstał z inspiracji rozważań zogniskowanych wokół trzech obszarów. Dotyczyły one krytycznego namysłu odnoszącego się do kultury edukacji osadzonej w tradycji prowadzącej kształcenie do transmisji wiedzy i przekonań, środowiska edukacyjnego pobudzającego rozwój dziecięcych zdolności oraz kreatywności pojmowanej jako dziecięce odczytywanie, rozpoznawanie i wymyślanie świata. Podobnie jak w pierwszym tomie także tu odwołujemy się do wielu teorii mieszczących się w dyskursie konstruktywistycznym. Również tu, niezależnie od podejmowanej problematyki, większość Autorów ujmuje ją z perspektywy interpretatywnej.

W tekście wprowadzającym niniejszego tomu **Bogusław Śliwerski** dokonuje krytycznej analizy kondycji pedagogiki wczesnoszkolnej dotyczącej stanu jej badań. Wskazuje na cztery nurty obecne w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem. Pierwszy z nich koncentruje się na badaniach nad dzieckiem jako indywiduum i jako członkiem grup społecznych oraz nad dzieciństwem jako społecznym statusem. Drugi skupia uwagę na dzieciach jako aktorach czy konstruktorach

ich własnego życia, ich własnego środowiska i własnego rozwoju. Poszukuje się odpowiedzi na pytanie, w jakiej mierze dzieci aktywnie kształtują siebie, swoje środowisko. Kolejny nurt dotyczy praw dziecka w jego relacjach z osobami dorosłymi, a ostatni historii dzieciństwa, historycznych aspektów społecznego konstruktu dzieciństwa.

I właśnie w tym obszarze mieści się tekst **Wiesławy Leżańskiej**, w którym Autorka, odwołując się do badań psychologów i pedagogów niemieckich, francuskich i angielskich, pokazuje powstawanie psychologii empirycznej i próby jej wykorzystania w naukach o wychowaniu. Przypomina, iż rozwój tych badań pozwolił na powołanie nauki o dziecku, którą amerykański badacz Oscar Chrisman w roku 1893 nazwał pedologią. Główna część artykułu to rozważania na temat działań Jana Władysława Dawida, Anieli Szyćówny i Józefy Joteyko, uważanych za wybitnych przedstawicieli polskiej pedologii, którzy wypracowali specjalną metodologię poznawania dziecka, mieszczącą: szczegółową obserwację, testy, kwestionariusze, analizę dokumentów i twórczości dziecka. Zadaniem pedologii, którą Józefa Joteyko wykładała na prestiżowych uczelniach Europy, było poznać dziecko.

Poznać dziecko, poznać je w jego objawach, zarówno fizycznych, jak umysłowych i moralnych! Zanim przystąpi się do jego kształcenia, zanim się je uczyć zacznie. [...] W gruncie rzeczy już dawno w świecie pedagogicznym dają się zauważyć nowe dążenia, chęć badania, obserwowania dzieci — dla tym lepszego zastosowania metod pedagogicznych. W dzisiejszym jednak pojęciu pedologii poznać dziecko nie znaczy to samo, co dawniej. Dawna obserwacja, dorywcza z konieczności rzeczy, zastąpiona być powinna obserwacją metodyczną... (Józefa Joteyko, 1908, za: S. Sedlaczek (1928), *Józefa Joteyko*, Dział Wydawnictw Naczelnictwa Związku Harcerstwa Polskiego. Skład Główny, Warszawa).

Wnioski z przeprowadzonych przez nich badań niosły praktyczne przesłanie dla programów i metod nauczania, zwłaszcza na etapie wczesnej edukacji, a dziś skłaniają do refleksji i pozwalają poznać źródła współczesnego myślenia o edukacji.

Nie ma ogólnych przepisów, nie ma wykończonych i bezwzględnych prawideł; życie w całym swym ruchu, w nieskończonej różnorodności objawów w żadne prawidła wtłoczyć się nie da [...] można tylko powiedzieć, że ile wychowawców, tyle sposobów wychowania... (Dawid, 1887, za: K. Poznański (1994), *Rozwój polskiej myśli pedagogicznej w zaborze rosyjskim*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycje. Współczesność. Przyszłość*, red. S. Michalski, R. Ossowski, Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz).

Ciekawy przykład praktycznej egzemplifikacji wypracowanych na przełomie wieków założeń daje **Joanna Sosnowska**. Autorka dowodzi, że podstawowy krok

w dziedzinie edukacji dziecka w wieku przedszkolnym władze miasta Łodzi postawiły już w połowie lat dwudziestych XX wieku. Zorganizowano wtedy miejską sieć placówek wychowania przedszkolnego, wyposażono je w materiały dydaktyczne, zadbano o profesjonalne przygotowanie zawodowe przyszłych nauczycieli oraz ukierunkowano ich pracę na nowoczesne trendy w wychowaniu. Pierwszą własną miejską placówkę wychowania przedszkolnego łódzki magistrat otworzył 1 marca 1924 roku. W 1935 roku z liczby 33 680 łódzkich dzieci w wieku przedszkolnym zaledwie 2098 (11%) uczęszczało do przedszkoli. Pomimo niewielkiej liczby placówek, starano się zapewnić dzieciom optymalne warunki pobytu i rozwoju.

Bogusław Śliwerski zwraca też uwagę na fakt, iż w 70% rozprawy nauczycieli akademickich, którzy afiliowani są przy pedagogice wczesnoszkolnej/pedagogice wieku dziecięcego, dotyczą pedeutologii. Ich autorzy skupiają się przede wszystkim na problemach zawodu nauczyciela wczesnej edukacji, jego kompetencjach, powinnościach oraz na metodyce nauczania, która jest pozbawiona eksperymentalnych uzasadnień. Zdaniem Autora wydaje się książki będące wynikiem potocznego opisu nauczycielskiej praktyki.

Mamy nadzieję, że tekst **Aliny Wróbel** okaże się dla czytelników inspirującym wyjątkiem. Autorka stawia w nim tezę, iż o jakości działań realizowanych przez nauczycieli wczesnej edukacji w dużym stopniu decyduje przyjęcie określonego rozumienia relacji istniejącej między teorią a praktyką pedagogiczną. Wskazując na różne perspektywy tej relacji istniejące w dyskursie pedagogicznym, postuluje „dialektyczny ruch wzajemnego zapośredniczenia się”, czyli ujęcie, w którym „teoretycy ukierunkowują swą myśl na działanie, a praktycy skupiają się na myśleniu”.

W kontekście problematyki niniejszego tomu szczególnego znaczenia nabiera przywołana przez Autorkę myśl Mieczysława Malewskiego, według którego doniosłymi dla praktyków mogą się stać tylko takie teorie, które są w stanie ich „zaskakiwać, zaskakiwać, korygować dotychczasowe myślenie, kwestionować rutynowe sposoby postępowania, usensowniać to, co robią, i do czego dążą”.

Kolejnym, mocno zarysowanym wątkiem prezentowanego tomu jest problematyka twórczości dzieci. Tekstem otwierającym ten obszar analiz badawczych i refleksji teoretycznych jest artykuł **Krzysztofa J. Szmidta**. Autor prowadzi w nim pogłębioną refleksję dotyczącą fundamentalnego pytania o to, czy dzieci są twórcze czy nie, a co za tym idzie – daje uzasadnienie do podejmowania wysiłków badawczych i aplikacji wniosków z badań do praktyki pedagogicznej.

Zamierzam bowiem przedstawić konflikt poznawczy pomiędzy zwolennikami pan-kreacjonizmu pedagogicznego, określanymi tu umownie jako romantycy, a tymi badaczami twórczości, którzy ograniczają fenomen twórczości tylko do osób dorosłych, lub wręcz odmawiają dzieciom zdolności do tworzenia czegoś nowego i cennego – nazywam ich realistami.

Spór pomiędzy romantykami a realistami sprowadza do trzech kwestii: powszechność i naturalność twórczości dzieci, wartość dziecięcej twórczości oraz źródła motywacji aktywności twórczej dzieci. W konkluzji proponuje, by twórczość dzieci i twórczość dorosłych rozpatrywać jako dwa podobne w swej istocie, ale różne w szczegółach fenomeny i przedstawia propozycję, by w odniesieniu do dzieci mówić raczej o pomysłowości utożsamianej z ideacją czy guilfordowską płynnością ideacyjną.

*Może w odniesieniu do twórczości dzieci młodszych lepiej zastosować pojęcie t w ó r c z o -
ści p o t e n c j a l n e j l u b p o m y ś l o w o ś c i . S k ł a n i a m s i ę d o t e g o o s t a t n i e g o p o j ę c i a ,
rozumiejąc przez nie zdolność dziecka do generowania wielu rozwiązań problemów
otwartych, która może być utożsamiana z i d e a c j ą l u b G u i l f o r d o w s k ą p ł y n n o ś c i ą
i d e a c y j n ą .*

Wątek twórczości dzieci, a dokładniej – ich spontanicznej twórczości plastycznej, podejmuje **Marta Uberman**. Inspiracją dla prowadzonej przez nią refleksji naukowej jest hipoteza postawiona przez Carla G. Junga zakładająca, że pojawiające się w rysunkach dzieci różnych epok i kultur plastyczne formy są nośnikiem dziedziczonych pokoleniowo wzorców zachowania, odczuwania, myślenia i działania, są symbolami kultury, archetypami. Wydobywają się one od najprostszej ich postaci bazgrot prefiguratywnych, czyli „archetypu samego w sobie”, przez „archetyp zaktualizowany” posługujący się plastyczną formą kształtu koła, następnie krzyża, kwadratu, trójkąta, aż do wizerunku człowieka. Symbole o archetypowo-mitycznej wymowie pojawiające się w spontanicznej twórczości plastycznej dziecka stanowią żywy i wartościowy dla jego rozwoju świat, ważny dla indywidualizacji i tworzenia się ludzkiej świadomości. Ich źródłem jest rodzina, środowisko społeczne o określonej kulturze, tradycja, symbole skupione w dogmatach religijnych, rytuale, sztuce, literaturze, wzorcach zachowania, odczuwania, myślenia, działaniach przekazywanych pokoleniowo. Autorka podkreśla, że ważne jest, by pozostawiać dzieciom czas na ich poszukiwanie, odkrywanie i doświadczanie.

*Dążenie do inicjacyjnego przeżycia symboli archetypowo-mitycznych jest niezwykle
ważnym dla dziecka doświadczeniem duchowym w sytuacji, kiedy w edukacji i wycho-
waniu dominują „suchy intelekt i myślenie techniczne” pozbawiające psychikę „duszy”.*

Z kolei **Elżbieta Płóciennik** stawia tezę, że twórcza aktywność dziecka może być drogą do identyfikacji jego mądrości. Ponieważ Autorka ma świadomość faktu, iż mądrość jest cechą złożoną i wieloznacznie interpretowaną, w projekcie swoich badań wykorzystuje koncepcję Roberta J. Sternberga, dla którego mądrość jest częścią inteligencji praktycznej i jednocześnie pełni funkcję nadzorującą współ-

działanie inteligencji analitycznej, twórczej i praktycznej w działaniu jednostki. W opracowaniu Autorka omawia badania, których celem było rozpoznanie, analiza i interpretacja takiej twórczej aktywności werbalnej dzieci, która wskazywać może na ich mądrość i pozwoli na zidentyfikowanie i opis symptomów mądrości.

Anna Buła prezentuje wyniki badań uzyskane w toku filozofowania z dziećmi mającego na celu doskonalenie umiejętności myślowo-językowych, takich jak rozumiejące czytanie, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, badanie założeń, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami. Program Matthew Lipmana, obecnie stosowany w wielu krajach na wszystkich kontynentach, jest propozycją wspierania i wykorzystania w edukacji filozoficznego potencjału dzieci, związanego z myśleniem dywergencyjnym. Małe dzieci mają tę przewagę nad dorosłymi, że permanentnie mogą być w stanie zdziwienia, nieustannie mogą pytać, są gotowe do redefiniowania, do formułowania wielu zróżnicowanych hipotez.

Jovita Vaškevič-Buš dzieli się swoimi doświadczeniami z wykorzystywania w procesie edukacyjnym metody przekładu intersemiotycznego. Stawia tezę, że obrazy plastyczne o tematyce fantastycznej mogą być skutecznym stymulatorem twórczej aktywności w zakresie umiejętności narracyjnych uczniów klasy trzeciej.

Karolina Skarbek dokonuje natomiast przeglądu strategii kształcenia uczniów uzdolnionych matematycznie, które stosowane są w polskim systemie edukacyjnym. I choć dostrzega, że jest ich wiele, to jednak wskazuje, iż wszystkie one korzystają z tradycyjnej metodyki osadzonej w modelu transmisyjnym. Być może dlatego z prowadzonych przez Autorkę obserwacji wynika, że dzieci, które przed rozpoczęciem edukacji szkolnej wykazywały się zadatkami uzdolnień matematycznych, po dwóch latach nauki nie prezentują już w wielu przypadkach tak wysokiego poziomu wiedzy i umiejętności matematycznych, stają się mniej twórcze zarówno w zakresie rozwiązywania, jak i układania zadań.

Jolanta Bonar, Monika Wiśniewska-Kin, Anna Buła