

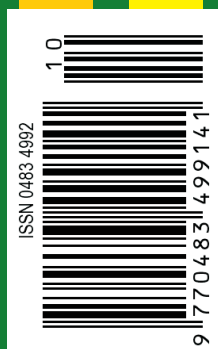
INDEKS 221767

ISSN 0483-4992

RUCH

PEDAGOGICZNY

1-2



WARSZAWSKA UCZELNIA EKONOMICZNA
Warszawa 2025

RUCH PEDAGOGICZNY

1–2



WARSZAWSKA UCZELNIA EKONOMICZNA

Warszawa 2025

KOLEGIUM REDAKCYJNE

Artur Aleksiejuk (redaktor wydania, pedagogika, teologia), Bartosz Głowacki (socjologia), Aneta Ignatowicz (pedagogika, historia), Agnieszka Križ (pedagogika, język polski), Izabela Krupa-Mażulis (filozofia), Agnieszka Piejka (pedagogika), Małgorzata Skura (redaktorka naczelna, pedagogika, matematyka)

RADA NAUKOWA

Przewodniczący: Marian Walerian Nowak

Członkowie: Artur Aleksiejuk (Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie), Henryk Ćwięk (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie), Jan Grabowski (Uniwersytet w Ottawie), Levan Jangulashvili (Uniwersytet w Tbilisi), Aneta Jegier (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie), Marek Kucharski (Warszawska Wyższa Szkoła Biznesu w Warszawie), Krzysztof Mikulski (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Viktoriya Loboda (Uniwersytet we Lwowie), Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore w Mediolanie), Michał Popławski (Uniwersytet Artystyczny w Kijowie), Raniero Regni (Uniwersytet LUMSA w Rzymie), Piotr Rozwadowski (Społeczna Akademia Nauk w Warszawie), Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Edmund Szweda (Społeczna Akademia Nauk w Warszawie), Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki), Maciej Radosław Tanaś (Akademia Pedagogiki Społecznej w Warszawie), Remigiusz Wiśniewski (Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku), Arkadiusz Żukiewicz (Uniwersytet Opolski)

REDAKTOR STATYSTYCZNY

Bartosz Głowacki

RECENZENCI

Lista recenzentek i recenzentów wszystkich tekstów zamieszczonych w numerach roku 2022 i 2023 zostanie opublikowana w numerze 4/2025

REDAKTORKA JĘZYKOWA

Jolanta Lewińska – język polski

SKŁAD, ŁAMANIE, DRUK

Studio Reklamy i Wydawnictw MASZ

ADRES REDAKCJI

„Ruch Pedagogiczny”, Warszawska Uczelnia Ekonomiczna
ul. Smulikowskiego 6/8
00-389 Warszawa
e-mail: redakcja@rp.edu.pl

Uwagi i informacje dla autorów znajdują się na stronie internetowej „Ruchu Pedagogicznego”

Publikacja dofinansowana ze środków budżetu państwa, przyznanych przez Ministra Edukacji i Nauki w ramach Programu „Społeczna odpowiedzialność nauki II” Popularyzacja nauki o nr rej. POPUL/SN/0122/2023/01

SPIS TREŚCI

Od redakcji.....	7
------------------	---

ARTYKUŁY

Urszula Tyluś – <i>Konstruktywizm w przestrzeni edukacji wczesnoszkolnej ...</i>	9
---	---

Judyta Pietrzak – <i>Poziom operacyjnego rozumowania dzieci w wieku przedszkolnym</i>	25
--	----

Martyna Groth – <i>Nauczanie prac ręcznych na przykładzie pionierskiego Państwowego Instytutu Robót Ręcznych dla nauczycieli (1923–1950).....</i>	51
--	----

Katarzyna Maj – <i>Poczucie szczęścia jako czynnik ochronny przed prokrastynacją okresu wczesnej dorosłości</i>	71
--	----

SYLWETKI PEDAGOGÓW

Henryk Rowid	79
---------------------------	----

TABLE OF CONTENTS

From the editor.....	7
----------------------	---

ARTICLES

Urszula Tyluś – <i>Constructivism the space of earl school education</i>	9
---	---

Judyta Pietrzak – <i>Level of operational reasoning of pre-school children..</i>	25
---	----

Martyna Groth – <i>Teaching handwork according to the example of the pioneering State Institute of Handwork for Teachers (1923–1950)</i>	51
---	----

Katarzyna Maj – <i>Happiness as a protective factor against procrastination early adulthood</i>	71
--	----

PROFILES OF PEDAGOGUES

Henryk Rowid	79
---------------------------	----

OD REDAKCJI

Oddajemy w ręce Czytelników i Czytelniczek teksty, które łączą różne perspektywy myślenia o rozwoju człowieka i edukacji – od przedszkola, przez edukację wczesnoszkolną, aż po wczesną dorosłość. Pokazują one, jak bardzo dzisiejsza pedagogika wymaga myślenia jednocześnie o mózgu i ciele, emocjach i poznaniu, tradycji i nowoczesności, a także o tym, jak organizacja środowiska uczenia się sprzyja (lub utrudnia) kształtowaniu samodzielności, odpowiedzialności i dobrostanu.

Numer otwiera artykuł Urszuli Tyluś poświęcony konstruktywizmowi w przestrzeni edukacji wczesnoszkolnej. Autorka przypomina teoretyczne źródła konstruktywizmu (Piaget, Wygotski, Bruner, Glasersfeld), a zarazem bardzo konkretnie pokazuje, jak przełożyć je na organizację klasy, rolę nauczyciela/nauczycielki oraz metody pracy z najmłodszymi uczniami i uczennicami. Edukacja wczesnoszkolna jawi się jako przestrzeń działania, eksploracji i tworzenia znaczeń przez dziecko, a nie tylko przekazywania gotowych treści.

W konstruktywistyczną perspektywę wpisuje się tekst Judyty Pietrzak poświęcony poziomowi operacyjnego rozumowania dzieci w wieku przedszkolnym. Autorka klasyczną teorię Jeana Piageta konfrontuje z wynikami badań nad współczesnymi przedszkolakami. Analizuje m.in. egocentryzm, centrację, brak odwracalności oraz rozumienie stałości, a w części empirycznej pokazuje, jak zróżnicowany bywa poziom przygotowania dzieci do „szkolnego” uczenia się matematyki – i jakie wnioski z tego wynikają dla nauczycieli/nauczycielek i rodziców.

Artykuł Martynty Groth przywraca należne miejsce pracy manualnej w refleksji nad edukacją, ukazując ją jako kluczowy element ucieleśnionego poznania i rozwoju człowieka. Autorka, odwołując się do idei haptyczności i *mētis* – wiedzy ciała – rekonstruuje historię nauczania prac ręcznych na przykładzie pionierskiego Państwowego Instytutu Robót Ręcznych dla Nauczycieli (1923–1950). Analiza ta łączy perspektywę historyczną z namysłem nad współczesną edukacją. Tekst wpisuje się w debatę o potrzebie holistycznego kształcenia, w którym myślenie, działanie i doświadczenie zmysłowe tworzy nierozzerwalną całość.

Katarzyna Maj przenosi nas w okres wczesnej dorosłości, analizując poczucie szczęścia jako czynnik ochronny przed prokrastynacją. Autorka przypomina, że odkładanie zadań nie jest jedynie „lenistwem”, lecz złożonym zjawiskiem powiązanim m.in. z samoregulacją, organizacją czasu i dobrostanem psychicznym. Na podstawie badań własnych pokazuje, że wyższy poziom

subiektywnego poczucia szczęścia wiąże się z niższym poziomem prokrastynacji – i formułuje wnioski praktyczne, istotne dla pracy z młodymi dorosłymi.

Numer zamyka sylwetka Henryka Rowida – pedagoga, który współtworzył „Ruch Pedagogiczny” i nowoczesną polską myśl edukacyjną, a zarazem był głęboko zakorzeniony w praktyce szkolnej. Tekst przypomina jego drogę życiową, zaangażowanie w reformę szkolnictwa oraz kluczowe publikacje dotyczące szkoły twórczej, eksperymentalnej pedagogiki i kształcenia nauczycieli i nauczycielek. Przypomnienie tej postaci jest ważnym kontekstem dla współczesnych dyskusji o konstruktywizmie, pedologii i eksperymentalnej pedagogice – pokazuje, że dużo dzisiejszych idei ma swoje mocne, polskie korzenie.

Wiele z prezentowanych tekstów wyrasta z prac magisterskich młodych badaczek, rozwiniętych i opracowanych w formie artykułów naukowych. Łączy je wrażliwość na doświadczenie dziecka i ucznia/uczennicę, szacunek dla empirii oraz dążenie do budowania mostów między teorią a praktyką. Mamy nadzieję, że teksty będą inspiracją zarówno dla nauczycieli i nauczycielek, jak i dla studentów, studentek oraz badaczy zajmujących się edukacją i rozwojem człowieka. Zachęcamy do lektury, refleksji i dalszych rozmów – także krytycznych – nad kształtem współczesnej pedagogiki.

dr Małgorzata Skura
redaktorka naczelna

Urszula Tyluś
Uniwersytet w Siedlcach

KONSTRUKTYWIZM W PRZESTRZENI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Wprowadzenie

Współczesna edukacja wczesnoszkolna staje przed wyzwaniem dostosowania metod i form pracy do potrzeb ucznia żyjącego w dynamicznie zmieniającym się świecie. Coraz większą rolę przypisuje się podejściom pedagogicznym, które akcentują aktywność dziecka, jego indywidualne doświadczenia oraz twórcze zaangażowanie w proces uczenia się. Jednym z najważniejszych nurtów odpowiadających na te potrzeby jest konstruktywizm – teoria poznawcza i dydaktyczna, która zakłada, że wiedza nie jest przekazywana w sposób bierny, lecz konstruowana przez ucznia na bazie jego wcześniejszych doświadczeń, interakcji społecznych i aktywności poznawczej.

W edukacji wczesnoszkolnej, gdzie podstawową formą poznawania świata jest działanie, zabawa i eksploracja, założenia konstruktywizmu znajdują szczególne zastosowanie. Uczeń nie jest tu traktowany jako odbiorca gotowych treści, lecz jako podmiot aktywnie budujący znaczenia, uczący się poprzez odkrywanie, doświadczanie i refleksję. W tym kontekście kluczowe staje się stworzenie odpowiedniej przestrzeni edukacyjnej – fizycznej, społecznej, psychologicznej i wychowawczej – która sprzyja samodzielności, współpracy oraz rozwojowi kompetencji poznawczych i społecznych.

Celem prezentowanego opracowania było ukazanie, w jaki sposób konstruktywistyczne podejście może być realizowane w praktyce edukacji wczesnoszkolnej. Przedstawione zostały zarówno teoretyczne podstawy konstruktywizmu, jak i ich implikacje dla organizacji przestrzeni dydaktyczno-wychowawczej, roli nauczyciela oraz metod pracy z uczniami. Analiza ta ma na celu wykazanie, że konstruktywizm nie jest jedynie teorią pedagogiczną, lecz realnym narzędziem wspierania wszechstronnego rozwoju dziecka w pierwszych latach edukacji szkolnej.

Istota konstruktywizmu

Konstruktywizm jako teoria poznania i nauczania ma swoje źródła w filozofii, psychologii i pedagogice. Jego początki można odnaleźć w myśli Immanuela Kanta, który twierdził, że człowiek nie poznaje świata jedynie poprzez bierne przyjmowanie bodźców, lecz aktywnie go konstruuje w umyśle (Kant, 1986). Współczesny konstruktywizm ukształtował się w XX wieku, a jego najważniejszymi przedstawicielami są Jean Piaget, Lew Wygotski, Jerome Bruner oraz Ernst von Glasersfeld.

J. Piaget stworzył teorię rozwoju poznawczego, według której dziecko w aktywny sposób buduje wiedzę poprzez interakcję ze środowiskiem. Jego koncepcja opiera się na założeniu, że rozwój poznawczy przebiega etapami, z których każdy charakteryzuje się specyficznym sposobem myślenia i rozumienia świata. J. Piaget (1977) wyróżnił cztery podstawowe stadia rozwoju: sensoryczno-motoryczne, przedoperacyjne, operacji konkretnych i operacji formalnych, wskazując, że rozwój intelektualny zachodzi w sposób sekwencyjny i nieodwracalny. W swojej teorii zwracał szczególną uwagę na procesy asymilacji, czyli włączania nowych informacji do już istniejących struktur poznawczych, oraz akomodacji, czyli modyfikowania dotychczasowych schematów poznawczych w odpowiedzi na nowe doświadczenia. Dzięki równowadze między tymi procesami dziecko buduje coraz bardziej złożone i trafne reprezentacje rzeczywistości, tworząc rozbudowaną wiedzę.

W odróżnieniu od Piageta L. Wygotski podkreślał społeczne uwarunkowania rozwoju poznawczego. Wprowadził koncepcję strefy najbliższego rozwoju, definiując ją jako przestrzeń między aktualnym poziomem rozwoju dziecka a poziomem potencjalnym, który może zostać osiągnięty dzięki wsparciu bardziej kompetentnej osoby – nauczyciela, rówieśnika czy dorosłego (Wygotski, 1985). W jego ujęciu rozwój poznawczy jest możliwy dzięki dialogowi, interakcji społecznej, doświadczeniu i współpracy. Kluczową rolę odgrywa tu język jako narzędzie myślenia, który nie tylko wspiera komunikację, ale także kształtuje wewnętrzne procesy poznawcze.

J. S. Bruner (1966) rozwijał konstruktywistyczne podejście do uczenia się, kładąc nacisk na znaczenie struktury wiedzy, aktywności ucznia oraz roli nauczyciela jako przewodnika. W jego koncepcji ważne było uczenie się poprzez odkrywanie, proces, w którym uczniowie dochodzą do nowej informacji lub do głębszego zrozumienia posiadanej wiedzy poprzez eksplorację, zadawanie pytań i formułowanie hipotez. Wprowadził również pojęcie reprezentacji wiedzy enaktywnej (działaniowej), ikonicznej (obrazowej) i symbolicznej (językowej), wskazując, że dziecko przechodzi przez te formy poznania w miarę rozwoju. Istotne jest także, że Bruner przypisywał duże znaczenie kontekstowi

kulturowemu i pojęciu *scaffolding* – czyli stopniowego wspierania ucznia, aż do momentu, gdy będzie mógł on samodzielnie wykonać zadanie.

Twórca radykalnego konstrukttywizmu E. Glasersfeld (1995) posunął się jeszcze dalej, twierdząc, że wiedza nie jest odwzorowaniem rzeczywistości obiektywnej, lecz subiektywną konstrukcją poznawczą, tworzoną w wyniku indywidualnego doświadczenia społecznego i interpretacji. Odrzucał ideę jednej, absolutnej prawdy poznawczej, zastępując ją pluralizmem interpretacyjnym. Wiedza, według Glasersfelda, jest „wiarygodna” wtedy, gdy jest użyteczna w działaniu, a niekoniecznie zgodna z rzeczywistością w sensie obiektywnym. Jego podejście akcentowało rolę refleksji, autoregulacji i krytycznego myślenia w procesie uczenia się i kształtowania określonych zachowań.

Zaprezentowane poglądy na temat poznawania, nauczania i uczenia się ukazują główne założenia konstrukttywizmu, które utwierdzają w przekonaniu, że wiedza jest subiektywną konstrukcją, powstającą w wyniku aktywnego przetwarzania doświadczeń. Proces poznawczy nie polega na pasywnym odbieraniu informacji, lecz na ich interpretowaniu, analizowaniu i integrowaniu z wcześniejszymi schematami poznawczymi (Fosnot, 1996). Każda jednostka tworzy własną reprezentację rzeczywistości, co oznacza, że wiedza nie jest absolutna, lecz zależna od kontekstu, kultury, języka, a przede wszystkim od indywidualnych doświadczeń ucznia.

Konstrukttywizm zakłada, że efektywne uczenie się zachodzi w sytuacjach autentycznych, bliskich realnemu życiu. Uczniowie uczą się najlepiej, gdy mają możliwość eksperymentowania, samodzielnego działania, zadawania pytań i rozwiązywania problemów. Proces ten sprzyja nie tylko przyswajaniu treści, ale także rozwijaniu umiejętności myślenia krytycznego i twórczego. Rozwój samowiedzy i zdolności refleksyjnych jest nierozłącznie związany z osobistym doświadczeniem. Według J. Bałachowicz (2008) rozwój poznawczy i społeczny nie może istnieć bez bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością – to właśnie doświadczenie, a nie abstrakcyjne pojęcia, stanowi punkt wyjścia do rozumienia świata w kontekście naukowym i społecznym. Edukacja elementarna powinna więc umożliwiać dzieciom nie tylko odbieranie wiedzy, ale aktywne jej tworzenie – poprzez działanie, odkrywanie, eksperymentowanie i refleksję.

Ważnym elementem konstrukttywizmu jest również metapoznanie – umiejętność refleksji nad własnym myśleniem i procesem uczenia się. Rozwijanie tej zdolności pozwala uczniom lepiej rozumieć własne strategie poznawcze, planować naukę, monitorować postępy i skutecznie modyfikować swoje zachowania. Dzięki temu uczniowie nie tylko zdobywają informacje, ale także uczą się, jak się uczyć, co jest kluczowe dla kształcenia kompetencji przyszłości (Flavell, 1979).

Przestrzeń edukacyjna w konstruktywistycznym modelu nauczania wczesnoszkolnego

Pojęcie przestrzeni edukacyjnej odnosi się do całokształtu warunków, jakie tworzy szkoła lub inne środowisko dydaktyczno-wychowawcze dla rozwoju ucznia – zarówno w wymiarze poznawczym, jak też społecznym, emocjonalnym i moralnym. Obejmuje ono nie tylko fizyczne otoczenie nauczania (takie jak: klasa, jej wyposażenie, aranżacja mebli czy dostęp do materiałów dydaktycznych), ale również atmosferę społeczną, styl komunikacji, metody dydaktyczne oraz organizację procesu kształcenia i wychowania. Przestrzeń edukacyjna jest zatem kategorią wieloaspektową, dynamiczną i relacyjną – nie istnieje sama w sobie, lecz konstytuuje się w codziennych interakcjach między uczniem, nauczycielem i środowiskiem. W tym ujęciu nie jest jedynie fizycznym „miejscem” nauki, lecz procesem i relacją – środowiskiem, które kształtuje podmiotowość ucznia, jego tożsamość oraz sposób rozumienia świata (Szempruch, 2011).

W edukacji wczesnoszkolnej, a więc na etapie szczególnie ważnym w rozwoju dziecka, przestrzeń edukacyjna pełni funkcję nie tylko poznawczą, ale również wychowawczą i emocjonalną. Musi ona wspierać aktywność dziecięcą, naturalną ciekawość, potrzebę ruchu i zabawy, a także rozwijać kompetencje społeczne i emocjonalne. Ważna jest nie tylko aranżacja klasy sprzyjająca różnym formom aktywności (praca indywidualna, grupowa, zabawa, odpoczynek), ale także sposób, w jaki nauczyciel organizuje interakcje, daje przestrzeń do wyrażania siebie, buduje poczucie bezpieczeństwa i sprawczości ucznia. Jak podkreśla M. Kielar-Turska (2000), dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym uczenie się przebiega najefektywniej w kontekście osobistego zaangażowania, eksploracji i dialogu z otoczeniem – dlatego przestrzeń edukacyjna powinna być środowiskiem stymulującym, elastycznym i sprzyjającym wielozmysłowemu poznawaniu świata.

W świetle konstruktywizmu przestrzeń edukacyjna nie jest tworem statycznym, narzuconym odgórnie, lecz aktywnie konstruowaną rzeczywistością dydaktyczną, współtworzoną przez nauczyciela, uczniów i całą społeczność szkolną. Konstruktywizm zakłada, że uczenie się nie polega na pasywnym odbiorze informacji, lecz na ich aktywnym przetwarzaniu, integrowaniu z wcześniejszymi doświadczeniami oraz wykorzystywaniu w praktyce (Fosnot, 1996). W związku z tym przestrzeń edukacyjna musi być tak zaprojektowana, aby umożliwiać uczniowi:

- samodzielne eksplorowanie materiału;
- zadawanie pytań i poszukiwanie odpowiedzi;
- prowadzenie dialogu z rówieśnikami i nauczycielem;
- refleksję nad własnym procesem uczenia się i zachowania, wyrażania siebie (metapoznanie);

- wykorzystywanie wiedzy w realnych, znaczących kontekstach społecznych i osobistych.

A zatem zgodnie z konstruktywistycznym podejściem:

- wiedza nie jest przekazywana, lecz konstruowana przez ucznia w interakcji ze światem i innymi ludźmi (Piaget, 1977; Wygotski, 1985);
- nauczyciel pełni rolę przewodnika i facylitatora, wspierającego dziecko w jego własnym procesie odkrywania i rozumienia;
- środowisko uczenia się powinno nawiązywać do realnych sytuacji życiowych, być zrozumiałe, bliskie doświadczeniom ucznia;
- język i interakcje społeczne mają fundamentalne znaczenie dla rozwoju poznawczego (Wygotski, 1985), dlatego dialog, współpraca i dyskusje są kluczowymi elementami konstruktywistycznego nauczania;
- rozwój metapoznania pozwala uczniowi lepiej kontrolować i rozumieć swój proces uczenia się i wyrażania siebie (Flavell, 1979).

W praktyce edukacyjnej oznacza to konieczność tworzenia takich sytuacji, które są twórcze, kreatywne, wymagają wykorzystania pracy zespołowej oraz integracji treści z różnych obszarów nauczania i wychowania. Klasa szkolna staje się wtedy przestrzenią nie tylko „przekazu”, ale przede wszystkim poszukiwania wiedzy, dialogu, współpracy i wspólnego konstruowania znaczeń.

Konstruktywizm inspirowane także do myślenia o przestrzeni edukacyjnej jako obszarze relacji, wartości i doświadczenia. Uczeń nie tylko zdobywa tu wiedzę, ale także kształtuje swoje postawy, uczy się współdziałać, wyrażać emocje i budować własną tożsamość. Ważna staje się rola nauczyciela jako organizatora warunków sprzyjających integralnemu rozwojowi dziecka – takiemu, który obejmuje nie tylko sferę poznawczą, ale także emocjonalną, moralną i społeczną (Bałachowicz, 2008). W podejściu konstruktywistycznym nauczyciel nie pełni jedynie roli przekaziciela wiedzy, lecz przede wszystkim staje się projektantem i moderatorem środowiska edukacyjnego, w którym dziecko może aktywnie eksplorować rzeczywistość, zadawać pytania, prowadzić własne dociekania i współdziałać z innymi. Stwarza warunki nie tylko do samodzielnego konstruowania wiedzy, ale także do kształtowania postaw, wartości oraz kompetencji emocjonalno-społecznych, niezbędnych do funkcjonowania w świecie społecznym i kulturowym, wspierając integralny rozwój dziecka, który w tym ujęciu oznacza harmonijne wspieranie wszystkich jego potencjałów – zarówno intelektualnych, jak też empatii, odpowiedzialności, zdolności do współpracy, samorefleksji i podejmowania decyzji.

Warto również podkreślić znaczenie personalizacji przestrzeni edukacyjnej – dostosowania jej do indywidualnych potrzeb, możliwości i stylów uczenia się dzieci. Personalizacja ta nie ogranicza się jedynie do różnicowania tempa pracy czy poziomu trudności zadań, ale obejmuje szeroko pojętą elastyczność organizacyjną i metodyczną, która umożliwia każdemu dziecku uczenie się w sposób dla niego najbardziej naturalny i efektywny. W tym kontekście elastyczna aranżacja sali lekcyjnej, umożliwiająca swobodne przemieszczanie się, pracę indywidualną i zespołową, tworzenie kącików tematycznych czy przestrzeni do odpoczynku, staje się istotnym narzędziem wspierającym autonomię i zaangażowanie uczniów.

Zróżnicowane materiały dydaktyczne – zarówno tradycyjne, aktywizujące, jak i multimedialne – pozwalają na wybór form pracy odpowiadających preferencjom sensorycznym i poznawczym dzieci (np. wzrokowym, słuchowym, kinestetycznym). Możliwość podejmowania decyzji co do rodzaju aktywności, tematu projektu czy sposobu prezentacji efektów pracy rozwija poczucie sprawstwa, buduje motywację wewnętrzną oraz wzmacnia odpowiedzialność za proces własnego uczenia się.

Tego typu zindywidualizowane podejście odzwierciedla podstawowe założenia konstrukttywizmu, według których uczeń jest aktywnym podmiotem konstruującym swoją wiedzę w relacji z otoczeniem – zarówno materialnym, osobistym, jak i społecznym. Dlatego personalizacja przestrzeni edukacyjnej nie powinna być traktowana jako luksusowy dodatek, lecz jako kluczowy element wspierający różnorodność rozwojową i kulturową dzieci. Uwzględnienie tych aspektów przyczynia się do tworzenia środowiska dydaktyczno-wychowawczego, w którym każde dziecko ma szansę rozwijać swój potencjał w atmosferze szacunku, akceptacji i zrozumienia.

W procesie organizacji przestrzeni edukacyjnej istotną rolę odgrywa nauczyciel jako jej świadomy kreator. Nauczyciel, rozumiejący złożoność procesu rozwojowego swoich uczniów, powinien tworzyć przestrzeń bezpieczną, wspierającą i otwartą na różnorodność dziecięcych doświadczeń. Ważne jest również, aby w swoich działaniach dydaktycznych i wychowawczych uwzględniał indywidualne potrzeby uczniów oraz ich konteksty rodzinne i kulturowe, co sprzyja budowaniu relacji opartych na zaufaniu, akceptacji i dialogu (Czerpaniak-Walczak, 2010). W ten sposób nauczyciel staje się kreatorem całościowego rozwoju dziecka, wspierając je nie tylko w zdobywaniu wiedzy, ale także w kształtowaniu tożsamości, systemu wartości oraz umiejętności społecznych, co ma fundamentalne znaczenie w edukacji wczesnoszkolnej. Jako projektant sytuacji edukacyjnych, nauczyciel – zgodnie z konstruktivistycznym podejściem – nie jest już wyłącznie źródłem wiedzy, lecz facylitatorem procesu poznawczego. Wspiera uczniów w samodzielnym dochodzeniu do wiedzy, inicjuje dyskusje, zadaje pytania otwarte i prowokuje do refleksji. Jak podkreśla

Czerepaniak-Walczak (2010), nauczyciel w konstruktywistycznym modelu edukacji wczesnoszkolnej powinien być elastyczny, empatyczny i gotowy do współtworzenia środowiska edukacyjnego razem z dziećmi.

Implementacja konstruktywizmu w edukacji wczesnoszkolnej

Konstruktywizm jako teoria uczenia się znajduje coraz szersze zastosowanie w praktyce edukacyjnej, szczególnie w obszarze edukacji wczesnoszkolnej, gdzie naturalna potrzeba eksploracji i aktywności poznawczej dziecka napotyka podatny grunt do rozwoju. U jego podstaw leży przekonanie, że wiedza nie jest biernie przyswajana, lecz aktywnie konstruowana przez jednostkę w wyniku bezpośredniego doświadczenia, interakcji społecznych i refleksji nad własnym uczeniem się (Bruner, 1996; Piaget, 1977). W tym ujęciu dziecko jest podmiotem procesu edukacyjnego, a nie jedynie odbiorcą gotowych treści. Oznacza to konieczność odejścia od tradycyjnego, transmisyjnego modelu nauczania na rzecz środowiska sprzyjającego aktywności poznawczej, zaangażowaniu emocjonalnemu i współpracy. W konstruktywistycznym podejściu do edukacji wczesnoszkolnej akcentuje się potrzebę projektowania przestrzeni edukacyjnej w sposób, który umożliwia dzieciom eksplorowanie świata, stawianie pytań, testowanie hipotez, a także wyrażanie i weryfikowanie własnych poglądów. W centrum uwagi znajduje się uczeń jako istota twórcza, zdolna do samodzielnego myślenia, działania i analizowania, natomiast nauczyciel przyjmuje rolę przewodnika i organizatora środowiska edukacyjnego.

Cele edukacyjne realizowane w kontekście konstruktywizmu koncentrują się na:

- rozwijaniu kompetencji kluczowych, takich jak: umiejętność uczenia się, współpraca, inicjatywność i odpowiedzialność za własny proces poznawczy (Bereiter, 2002);
- budowaniu wiedzy poprzez aktywne doświadczenie, eksplorowanie i rozwiązywanie problemów w realnym kontekście (Piaget, 1977);
- wspieraniu refleksyjności i metapoznania, czyli świadomości własnego uczenia się i rozumienia zastosowanych strategii poznawczych (Flavell, 1979);
- kształtowaniu postaw prospołecznych, takich jak: otwartość, empatia i współodpowiedzialność (Tokarska, 2013);
- rozwijaniu języka i kompetencji komunikacyjnych, niezbędnych w procesie wspólnego konstruowania wiedzy (Wygotski, 1985);
- indywidualizacji procesu dydaktycznego, który uwzględnia zróżnicowane tempo rozwoju i zainteresowania uczniów (Bruner, 1996).

W tym kontekście planowanie zajęć powinno uwzględniać sytuacje sprzyjające poszukiwaniu wiedzy, rozwiązywaniu problemów oraz projektowaniu zadań twórczych i kreatywnych, które zachęcałyby uczniów do samodzielnego myślenia. Istotne jest również, aby uczniowie wykonywali czynności w autentycznym kontekście społecznym lub przyrodniczym, bliskim ich codziennym doświadczeniom, z wykorzystaniem zróżnicowanych form pracy – grupowej, zbiorowej i indywidualnej. Efekty podejmowanych przez uczniów działań powinny stanowić nie tylko podstawę do refleksji nauczyciela nad ich postęпами i jednocześnie wzmacniać poczucie sprawczości uczniów, lecz także pobudzać ich samych do autorefleksji nad własnym procesem uczenia się, podejmowanymi strategiami oraz rolą, jaką odgrywają w najbliższym środowisku.

W praktyce konstruktywizm można wdrażać za pomocą różnorodnych metod dydaktycznych, które wspierają aktywność, eksplorację i dialog. Przykłady takich działań obejmują:

1. Metoda projektu stanowi jedną z kluczowych strategii dydaktycznych sprzyjających aktywizacji uczniów oraz realizacji założeń konstruktywistycznego modelu edukacji. Polega na samodzielnym lub zespołowym podejmowaniu przez dzieci działań badawczych, które angażują je poznawczo, emocjonalnie i praktycznie, prowadząc do głębokiego przetwarzania informacji oraz rozwijania kompetencji kluczowych (Klus-Stańska, 2010). Realizacja projektów umożliwia uczniom eksplorowanie tematów bliskich ich zainteresowaniom, stawianie pytań badawczych, planowanie działań, gromadzenie i analizowanie danych, a następnie prezentowanie rezultatów pracy w sposób twórczy i zróżnicowany. Ważnym aspektem metody projektu jest także jej zakorzenienie w rzeczywistym kontekście społecznym lub przyrodniczym, co sprzyja kształtowaniu umiejętności rozwiązywania problemów, współpracy oraz odpowiedzialności za wspólne działania. Tego rodzaju aktywność edukacyjna pozwala uczniom nie tylko rozwijać kompetencje poznawcze, lecz także kształtować postawy badawcze, kreatywność oraz zdolność do autorefleksji i samooceny. Dodatkowo poprzez udział w projektach uczniowie mają szansę doświadczać sukcesu edukacyjnego na różnych płaszczyznach – intelektualnej, emocjonalnej i społecznej – co wpływa pozytywnie na ich motywację wewnętrzną oraz poczucie sprawczości w procesie uczenia się.
2. Uczenie się przez odkrywanie to strategia dydaktyczna oparta na aktywnym i samodzielnym dochodzeniu uczniów do wiedzy, w której centralne miejsce zajmuje proces badawczy, a nie gotowe informacje przekazywane przez nauczyciela. Uczniowie rozwiązują problemy poprzez formułowanie pytań, stawianie hipotez, prowadzenie

obserwacji oraz przeprowadzanie eksperymentów, co pozwala im stopniowo odkrywać prawa i zależności rządzące otaczającym światem. Tego rodzaju podejście sprzyja rozwijaniu umiejętności logicznego myślenia, wnioskowania, analizowania danych oraz krytycznego podejścia do informacji. Uczenie się przez odkrywanie wzmacnia zaangażowanie uczniów, ponieważ wpisuje się w ich naturalną ciekawość i potrzebę eksploracji. Uczniowie stają się badaczami i odkrywcami, którzy nie tylko przyswajają wiedzę, lecz konstruują ją samodzielnie na drodze doświadczenia. Proces ten stymuluje rozwój poznawczy i emocjonalny dziecka, buduje poczucie sprawstwa oraz wzmacnia wewnętrzną motywację do nauki. W praktyce edukacyjnej metoda ta może być realizowana zarówno w formie prostych działań badawczych w ramach zajęć przyrodniczych, jak i złożonych projektów interdyscyplinarnych, wymagających współpracy zespołowej, planowania oraz refleksji nad przebiegiem i efektami własnych działań. Kluczowa jest tu rola nauczyciela jako przewodnika i organizatora przestrzeni edukacyjnej, który nie dostarcza gotowych odpowiedzi, lecz wspiera uczniów w samodzielnym dochodzeniu do rozwiązań, stawiając pytania naprowadzające, inicjując dyskusje i zachęcając do autorefleksji.

3. Zajęcia terenowe i wycieczki edukacyjne stanowią istotny element procesu dydaktycznego, umożliwiając uczniom zdobywanie wiedzy w autentycznym środowisku oraz sprzyjając rozwijaniu kompetencji przyrodniczych, społecznych i poznawczych. W ujęciu konstruktywistycznym podstawowym założeniem edukacji w plenerze (*outdoor education*) jest aktywny udział uczniów w procesie poznawania świata poprzez bezpośrednie doświadczenie, interpretację i rekonstrukcję zjawisk obserwowanych w otaczającym ich środowisku naturalnym. Wiedza nabywana w ten sposób ma charakter synkretyczny – łączy w sobie elementy poznawcze, emocjonalne i praktyczne, dzięki czemu jest trwalsza i bardziej zintegrowana z doświadczeniem dziecka. Wprowadzając uczniów w realny świat zjawisk i rzeczy poprzez działania terenowe, wycieczki edukacyjne oraz obserwacje przyrodnicze, nauczyciel umożliwia im nie tylko bezpośrednie poznawanie rzeczywistości, lecz również zastosowanie wiedzy zdobytej w szkole do rozwiązywania konkretnych problemów i wykonywania zadań w najbliższym otoczeniu. Edukacja outdoorowa sprzyja spontaniczności i zabawie, które stanowią naturalne formy aktywności dzieci w młodszym wieku szkolnym, a jednocześnie służą realizacji celów edukacyjnych i wychowawczych. Tego rodzaju sytuacje edukacyjne stanowią doskonałą okazję do wszechstronnego stymulowania

rozwoju uczniów. Dzięki współpracy w grupie dzieci mają możliwość swobodnego eksplorowania otoczenia z wykorzystaniem różnych zmysłów oraz nabytej wcześniej wiedzy i umiejętności. W trakcie działań terenowych uczniowie korzystają z różnorodnych strategii uczenia się: informacyjnej, problemowej, emocjonalnej i operacyjnej, co pozwala na lepsze dostosowanie procesu edukacyjnego do ich indywidualnych potrzeb i stylów poznawczych (Tyluś, 2025).

4. Debaty i dyskusje klasowe to istotne formy aktywności dydaktyczno-wychowawczej, które sprzyjają rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych, krytycznego myślenia oraz umiejętności społecznych. W konstruktywistycznym modelu edukacji odgrywają one szczególnie ważną rolę, ponieważ umożliwiają uczniom aktywne uczestnictwo w procesie budowania wiedzy poprzez wymianę poglądów, argumentowanie swojego stanowiska, słuchanie innych oraz konfrontowanie różnych perspektyw i doświadczeń (Czerepaniak-Walczak, 2010). W trakcie debat uczniowie uczą się formułowania logicznych i przemyślanych wypowiedzi, uzasadniania swojego zdania oraz reagowania na argumenty współrozmówców. Dyskusja staje się sytuacją, w której kształtują się nie tylko poglądy, ale także umiejętność współpracy, kompromisu oraz otwartości na inne punkty widzenia. Wspólne dochodzenie do rozumienia zagadnienia czy problemu sprzyja także rozwojowi umiejętności analizy, syntezy oraz refleksji metapoznawczej – uczniowie uczą się nie tylko „co myśleć”, ale „jak myśleć”. Ponadto debaty i dyskusje pozwalają integrować wiedzę z różnych dziedzin, wspierają rozwój postawy obywatelskiej, uczą kultury dialogu i szacunku wobec innych, co ma szczególne znaczenie w kontekście edukacji wczesnoszkolnej, gdzie kształtują się podstawy komunikacji społecznej i emocjonalnej. Nauczyciel pełni w tym procesie rolę moderatora i przewodnika – inicjuje temat, czuwa nad przebiegiem rozmowy, zachęca do wypowiedzi mniej aktywnych uczniów oraz dba o utrzymanie bezpiecznej i otwartej atmosfery sprzyjającej wymianie myśli.
5. Kąciki tematyczne i przestrzenie eksperymentowania stanowią ważny element środowiska edukacyjnego sprzyjającego samodzielnej, aktywnej i zindywidualizowanej eksploracji świata przez dzieci. Ich obecność w klasie umożliwia organizowanie przestrzeni w taki sposób, by odpowiadała ona zróżnicowanym potrzebom poznawczym uczniów oraz wspierała rozwój ich zainteresowań, ciekawości i kreatywności (Kołodziej, 2020). W zależności od tematyki i celu edukacyjnego w sali lekcyjnej można tworzyć kąciki poświęcone różnym dziedzinom wiedzy, np.: nauce przyrody, matematyce,

językowi, technice czy twórczości plastycznej. Kąciki tematyczne pełnią funkcję mikrosceń edukacyjnych, na których uczniowie mogą samodzielnie lub w małych grupach podejmować działania badawcze, manipulacyjne i twórcze – dotykać, mierzyć, przeliczać, rysować, konstruować, obserwować zjawiska czy przeprowadzać proste eksperymenty. Dzięki temu nauka staje się bardziej konkretna, wielozmysłowa i zindywidualizowana, a uczniowie mają możliwość odkrywania zależności oraz tworzenia osobistych znaczeń. Tego rodzaju przestrzenie sprzyjają także uczeniu się przez działanie, zgodnie z założeniami pedagogiki konstruktywistycznej, która przyjmuje, że wiedza nie jest przekazywana, lecz budowana przez ucznia na podstawie jego aktywności i doświadczenia. Kąciki tematyczne mogą być również elastycznie modyfikowane w zależności od realizowanych treści programowych oraz aktualnych zainteresowań dzieci, co dodatkowo zwiększa ich atrakcyjność i funkcjonalność edukacyjną. Rolą nauczyciela jest tu nie tylko stworzenie odpowiednio zorganizowanego i bogatego w bodźce środowiska, ale także dyskretne wspieranie uczniów w ich eksploracjach oraz inspirowanie do stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi.

6. Zaplanowana obserwacja stanowi świadomie przygotowaną formę aktywności edukacyjnej, której celem jest ukierunkowanie uwagi uczniów na określone zjawiska, procesy lub obiekty w otaczającej rzeczywistości. Odpowiednio zaprojektowana, może skutecznie wspierać rozwój zarówno myślenia logicznego, jak i kreatywnego, ponieważ wymaga od dzieci nie tylko rejestrowania danych zmysłowych, lecz także ich porządkowania, analizowania, porównywania oraz formułowania wniosków. W procesie zaplanowanej obserwacji dzieci uczą się dostrzegać związki przyczynowo-skutkowe, identyfikować regularności i wyjątki, klasyfikować obiekty według różnych kryteriów oraz wyciągać uogólnienia, co sprzyja kształtowaniu myślenia dedukcyjnego i analitycznego. Równocześnie poprzez zadawanie otwartych pytań, proponowanie alternatywnych interpretacji, tworzenie hipotez czy poszukiwanie nieszablonowych rozwiązań uczniowie rozwijają zdolności twórcze i wyobraźnię poznawczą. Obserwacje tego typu mogą być realizowane zarówno w klasie, np. podczas eksperymentów czy pracy z materiałami dydaktycznymi, jak i w środowisku przyrodniczym lub społecznym – podczas spacerów, wycieczek edukacyjnych czy zajęć terenowych. Kluczową rolę odgrywa tu nauczyciel, który planuje przebieg obserwacji, określa jej cele, wspiera uczniów w formułowaniu pytań oraz ukierunkowuje ich uwagę na istotne aspekty poznawcze. Dzięki temu proces

obserwacji nie pozostaje biernym aktem rejestracji, lecz staje się aktywnym i refleksyjnym działaniem prowadzącym do głębszego rozumienia świata.

Każda z tych propozycji edukacyjnych wspiera nie tylko poznawcze, ale także emocjonalne i społeczne aspekty rozwoju dziecka, wpisując się w holistyczny model edukacji – charakterystyczny dla konstruktywizmu. Dzięki nim uczeń nie tylko zdobywa wiedzę, ale również uczy się współpracy, planowania, rozwiązywania problemów, a przede wszystkim uczy się, jak się uczyć.

Implementacja konstruktywizmu w edukacji wczesnoszkolnej wymaga zatem zmiany myślenia o nauczaniu jako procesie jednokierunkowym. To podejście, które akcentuje podmiotowość dziecka, jego indywidualną drogę rozwoju oraz znaczenie społecznych i kulturowych kontekstów edukacyjnych. Przestrzeń edukacyjna w takim ujęciu staje się nie tylko miejscem zdobywania informacji, lecz także przestrzenią rozwoju, działania i wspólnego tworzenia wiedzy.

Zakończenie

Konstruktywizm w edukacji wczesnoszkolnej otwiera nowe perspektywy dla myślenia o uczeniu się jako procesie aktywnego, sensotwórczego i relacyjnego działania dziecka w dynamicznym środowisku edukacyjnym. Przyjmując, że wiedza nie jest przekazywana, lecz konstruowana, konstruktywizm podważa dominujące wcześniej paradygmaty edukacyjne, zastępując je podejściem opartym na dialogu, współpracy, refleksji i doświadczeniu. W praktyce oznacza to konieczność tworzenia przestrzeni edukacyjnej, która sprzyja samodzielności, odpowiedzialności i zaangażowaniu uczniów. Taka przestrzeń musi być elastyczna, zróżnicowana i dostosowana do indywidualnych potrzeb rozwojowych dzieci. Jej istotą jest nie tylko organizacja fizycznego otoczenia, lecz przede wszystkim projektowanie sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, które prowokują do myślenia, działania i współdziałania.

Rola nauczyciela w tym modelu jest fundamentalna, lecz zupełnie odmienna niż w tradycyjnym ujęciu – nie jako nadawca treści, ale jako facylitator i twórca środowiska uczenia się, który wspiera dziecko w jego poznawczej i społecznej drodze. Wymaga to zmiany mentalności pedagogicznej, odwagi do eksperymentowania, a także otwartości na niedookreśloność i wielość możliwych dróg prowadzących do wiedzy i rozwoju.

Implementacja konstruktywizmu w nauczaniu początkowym to także wyraz głębszego zrozumienia dziecka jako istoty uczącej się nie tylko „w szkole”, lecz w świecie, który go otacza. Edukacja w nurcie konstruktywizmu staje

się zatem nie tylko procesem dydaktycznym, ale również przestrzenią budowania tożsamości, wartości i relacji, wychodzącą daleko poza ramy szkolnej klasy. W jej centrum znajduje się dziecko jako aktywny, twórczy i refleksyjny uczestnik własnego uczenia się.

Bibliografia

- Bałachowicz, J. (2008). *O przestrzeni edukacyjnej dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2010). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej nauczycieli*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. DOI: 10.1037/0003-066X.34.10.906.
- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Glaserfeld, E., von (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer Press.
- Kant, I. (1986). *Krytyka czystego rozumu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kielar-Turska, M. (2000). *Dziecko w świecie języka i komunikacji*. Kraków: Universitas.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kołodziej, A. (2020). *Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacyjnej*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Piaget, J. (1977). *Rozwój poznawczy dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szempruch, J. (2011). *Tożsamość nauczyciela w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Tokarska, A. (2013). *Kreatywna edukacja w klasach I–III*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Tyłuś, U. (2025). *Wybrane aspekty edukacji wczesnoszkolnej w teorii i praktyce*. Siedlce: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu w Siedlcach.
- Wygotski, L. S (1985). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

KONSTRUKTYWIZM W PRZESTRZENI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Streszczenie

W artykule podjęto temat wdrażania konstruktywizmu w przestrzeń edukacji wczesnoszkolnej. Konstruktywizm, jako teoria wiedzy i uczenia się, redefiniuje podejście do nauczania i wychowania, kładąc nacisk na aktywność ucznia, samodzielne konstruowanie wiedzy oraz znaczenie kontekstu społecznego i kulturowego w tym procesie. Ukazano, w jaki sposób przestrzeń edukacyjna – rozumiana nie tylko jako środowisko fizyczne, lecz także jako przestrzeń społeczna, komunikacyjna i metodyczna – może wspierać rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny dziecka. Omówiono rolę nauczyciela jako facylitatora i organizatora środowiska sprzyjającego refleksji, eksploracji i współpracy. Przedstawiono konkretne przykłady metod dydaktycznych zgodnych z podejściem konstruktywistycznym. Podkreślono również znaczenie spersonalizowanego uczenia się oraz tworzenia przestrzeni dialogowych, w których dzieci mogą rozwijać swój potencjał w atmosferze bezpieczeństwa i zaufania. Konstruktywizm ukazano jako inspirującą i praktycznie użyteczną koncepcję pedagogiczną, szczególnie istotną w edukacji najmłodszych uczniów.

Słowa kluczowe: konstruktywizm, rozwój ucznia, edukacja wczesnoszkolna, przestrzeń edukacyjna

CONSTRUCTIVISM IN THE SPACE OF EARLY SCHOOL EDUCATION

Abstract

The article addresses the implementation of constructivism within the educational space of early childhood education. Constructivism, as a theory of knowledge and learning, redefines the approach to the teaching and educational process by emphasizing student activity, independent knowledge construction, and the importance of social and cultural context in the learning process. The text demonstrates how the educational space—understood not only as a physical environment but also as a social, communicative, and methodological one—can support the cognitive, emotional, and social development of the child. The role of the teacher is discussed as a facilitator and organizer of an environment that encourages reflection, exploration, and collaboration. Specific examples of teaching methods consistent with the constructivist approach are presented. The

article also highlights the importance of personalized learning and the creation of dialogic spaces where children can develop their potential in an atmosphere of safety and trust. Constructivism is shown as an inspiring and practically useful pedagogical concept, particularly significant in the education of young learners.

Key words: constructivism, learner development, early primary education, educational space.

Urszula Tyluś (ORCID: 0000-0001-9714-2774) – doktor habilitowana nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, profesor uczelni na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu w Siedlcach.

Kontakt: urszula.tylus@uws.edu.pl

Judyta Pietrzak

POZIOM OPERACYJNEGO ROZUMOWANIA DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Rozwój poznawczy dziecka w wieku przedszkolnym stanowi przedmiot zainteresowania zarówno psychologii rozwoju, jak też pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Szczególne znaczenie ma poziom operacyjnego rozumowania, który według Jeana Piageta warunkuje przejście od myślenia intuicyjnego, zdominowanego przez percepcję, do logicznego rozumowania opartego na operacjach konkretnych. Zdolność ta jest jednym z istotnych elementów dojrzałości szkolnej, decydującym o gotowości dziecka do nauki matematyki na sposób szkolny (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2013).

Podjęcie badań nad poziomem operacyjnego rozumowania dzieci w wieku przedszkolnym było motywowane zarówno względami teoretycznymi, jak i praktycznymi. Z jednej strony istotne było skonfrontowanie ustaleń Piageta z obserwacjami współczesnych dzieci, wychowujących się w odmiennych warunkach kulturowych i edukacyjnych niż w połowie XX wieku. Z drugiej – ważne okazało się opracowanie wskazówek dla nauczycieli, nauczycielek i rodziców, które pozwoliłyby wspierać dzieci w kształtowaniu kompetencji logicznych i matematycznych.

W artykule przedstawiono najpierw teoretyczne podstawy rozwoju operacyjnego rozumowania, a następnie opis metodyki badań własnych, wyniki oraz ich interpretację. W zakończeniu wskazano praktyczne rekomendacje dla pedagogów i pedagożek.

¹ Artykuł powstał na podstawie pracy magisterskiej autorki pt. *Poziom operacyjnego rozumowania dzieci w wieku przedszkolnym*, napisanej pod kierunkiem dr Małgorzaty Skury, prof. WUBiP, w Warszawskiej Uczelni Biznesu i Psychologii, Warszawa 2025.

Podstawy teoretyczne badań

Jean Piaget i jego teoria rozwoju poznawczego

Jean Piaget (1896–1980) był jednym z najwybitniejszych psychologów rozwojowych XX wieku. Zajmował się badaniem procesów poznawczych dzieci, tworząc teorię stadiów rozwoju intelektualnego. Jego badania wykorzystywały obserwację, rozmowę kliniczną i eksperymenty diagnostyczne, dzięki czemu udało się uchwycić charakterystyczne sposoby myślenia dzieci na różnych etapach rozwoju (Piaget, 1977; Wadsworth, 1998).

Według Piageta rozwój poznawczy przebiega w czterech głównych stadiach:

- sensomotorycznym (0–2 lata),
- przedoperacyjnym (2–7 lat),
- operacji konkretnych (7–11 lat),
- operacji formalnych (od 11. roku życia).

Każde z tych stadiów ma swoją specyfikę i nie może zostać pominięte – każde dziecko przechodzi je w tej samej kolejności (uniwersalizm rozwoju), choć tempo rozwoju jest zróżnicowane.

Myślenie przedoperacyjne

Piaget uważał, że dzieci w wieku przedszkolnym nie posiadają jeszcze schematów operacyjnych (pozwalającym im myśleć logicznie), nazwał ten okres „przedoperacyjnym”. Cechy myślenia dziecka w okresie przedoperacyjnym to:

- egocentryzm,
- centracja,
- brak odwracalności,
- niezdolność rozumienia przekształceń (Wadsworth, 1998, s. 72).

Egocentryzm jest to widzenie świata z własnej perspektywy oraz trudność rozpoznawania punktów widzenia innych osób. Dziecko jest przekonane, że wszyscy myślą to samo i w taki sam sposób jak ono. Zdaniem Piageta najbardziej uderzającym brakiem w myśleniu operacyjnym (przyczyniającym się do intelektualnych ograniczeń dzieci) jest ichegocentryzm (Shaffer, Kipp, 2015, s. 249).

Dziecko w stadium przedoperacyjnym nie myśli o własnym myśleniu (nie zastanawia się), przez to nie podaje w wątpliwość własnego myślenia (nawet w przypadku dowodów, które temu myśleniu przeczą). Uważa, że jego myślenie jest zawsze poprawne i logiczne. Egocentryzm w myśleniu dziecka nie

jest zamierzony, nie ma ono świadomości, że jest egocentryczne. Około 6.–7. roku życia dzieci zaczynają zauważać, że myślenie rówieśników czasami jest wyraźnie sprzeczne z tym, co oni myślą. Myślenie egocentryczne pod naciskiem społecznym (powtarzające się konflikty w grupie rówieśniczej) zaczyna ustępować, pojawia się wątpliwość i weryfikacja swojego myślenia. Egocentryzm przenika w jakiś sposób myślenie we wszystkich okresach rozwoju człowieka (Wadsworth, 1998, s. 82–84.). W przypadku stadium przedoperacyjnego w pewnym sensie egocentryzm ogranicza rozwój poznawczy (rozumowanie dziecka nie wymaga od niego weryfikowania i kwestionowania swojego sposobu myślenia), jednak „zanim pokona się egocentryzm, trzeba być egocentrycznym w swoim myśleniu” (Wadsworth, 1998, s. 84).

Centracja jest to tendencja do koncentrowania się (skupiania uwagi) na jednym tylko aspekcie prezentowanego bodźca wzrokowego. W okresie przedoperacyjnym dziecko jest niezdolne do decentracji kontroli wzrokowej (zbadania wszystkich aspektów bodźców). Asymiluje tylko te aspekty zdarzenia, na których się koncentruje. Dziecko w okresie przedoperacyjnym (cztero-, pięcioletnie) poproszone o porównanie dwóch rzędów takich samych przedmiotów (pierwszy zawierający dziewięć elementów, drugi zaś dłuższy – cztery elementy, ale bardziej oddalone od siebie), zazwyczaj wskazuje dłuższy rząd i twierdzi, że zawiera on więcej elementów. Mimo że wie, iż dziewięć to więcej niż cztery, jednak percepcja wzrokowa bierze górę nad poznawczą oceną. Z czasem dziecko dzięki doświadczeniu staje się zdolne do decentralizacji (po ukończeniu 6–7 lat) (Wadsworth, 1998, s. 85).

W okresie przedoperacyjnym dziecko charakteryzuje się niezdolnością do odwracania operacji umysłowych. Za przykład może posłużyć sytuacja, w której pokazujemy mu dwa rzędy (o równej długości) ośmiu takich samych monet. Początkowo dziecko potwierdza, że rzędy zawierają tyle samo monet. Na oczach dziecka wydłużamy jeden rząd. Wtedy dziecko już nie uważa, że w każdym rzędzie jest tyle samo monet. Nie potrafi odwrócić w umyśle czynności wydłużenia. Myślenie dziecka staje się odwracalne, gdy może cofnąć swoje rozumowanie do punktu, w którym się rozpoczęło (Wadsworth, 1998, s. 86–87).

Niezdolność rozumienia przekształceń to kolejna z cech myślenia dzieci w okresie przedoperacyjnym. Dziecko podczas obserwowania sekwencji zmian skupia się wyłącznie na kolejnych stanach czy elementach tej sekwencji, a nie na przekształceniu (ze stanu wyjściowego w stan końcowy). Za przykład może posłużyć ołówek pionowo postawiony i podtrzymywany u góry, następnie puszczony. Przeszedł on z pozycji pionowej (stan pierwotny) do pozycji poziomej (stan końcowy) poprzez szereg stanów pośrednich (następujących po sobie). Dzieci w wieku przedoperacyjnym nie są w stanie odtwarzać przekształceń ani ich śledzić (po zobaczeniu upadającego ołówka nie potrafią odtworzyć ani

narysować kolejnych jego pozycji). Rekonstruują zazwyczaj tylko pozycję wyjściową oraz pozycję końcową ołówka.

Niezdolność dziecka w stadium przedoperacyjnym do śledzenia przekształceń utrudnia mu rozwój myślenia logicznego. Dziecko nie zdaje sobie sprawy ze związków, jakie zachodzą między zdarzeniami, oraz ze wszystkiego tego, co mogą one oznaczać, dlatego też dokonywane przez nie porównania kolejnych etapów przekształceń są zawsze niepełne. (Wadsworth, 1998, s. 84–85)

Piagetowskie pojęcia egocentryzmu, centracji, odwracalności oraz przekształceń są ściśle ze sobą powiązane. Początkowo myślenie przedoperacyjne dziecka jest wyraźnie zdominowane przez brak lub obecność każdego z nich. Następnie w trakcie jego rozwoju cechy te stopniowo się zacierają. „Spadek egocentryzmu umożliwi dziecku (a nawet wymusza) większą decentralizację i wykonywanie prostych przekształceń. Wszystko to z kolei pomaga mu w budowaniu odwracalności” (Wadsworth, 1998, s. 87).

Cechy myślenia przedoperacyjnego można traktować jako utrudnienia w myśleniu logicznym. Występują one w sposób naturalny i są niezbędne do rozwoju. Dostrzegamy je w rozumowaniach związanych z zachowaniem stałości. Zachowanie stałości (niezmiennik) to: „wiedza, że ilościowe właściwości jakiegoś obiektu lub zbioru obiektów nie ulegają zmianie z powodu zmiany wyglądu” (Vasta, Haith, Miller, 2004, s. 275).

Dzieci będące w okresie rozwoju przedoperacyjnego na ogół nie potrafią zachować stałości. Przejście od braku zachowania stałości do niezmienników jest stopniowe i następuje dzięki aktywnej przebudowie rozwijanych schematów. Zmiana ta, podobnie jak zmiany innych struktur poznawczych (schematów), jest funkcją czynności (poznawczych i sensomotorycznych) dziecka. Zdaniem Piageta niezmienników nie da się ukształtować, instruując dziecko (ucząc je) lub stosując wzmocnienia; podstawę stanowi aktywne konstruowanie. (Wadsworth, 1998, s. 87–88)

Z zachowaniem stałości wiąże się niezmiennik (stała cecha w trakcie zmian (Bakiera, Stelter, 2011, s. 21) liczby. Stałość liczby to umiejętność dostrzeżenia, że liczba elementów się nie zmienia, gdy występują widoczne zmiany w wymiarach z nią niezwiązanych. Wróćmy do przytaczanych już dwóch rzędów monet początkowo tej samej długości oraz z taką samą liczbą elementów. Jeden z nich zostaje wydłużony (przy zachowaniu tej samej liczby monet). Zdaniem Piageta dziecko w okresie przedoperacyjnym uważa, że rzędy pod względem

elementów tylko wtedy są równoważne, gdy ich długość jest ta sama. Dziecko skupia się (centruje) na jednym wybranym aspekcie (na długości rzędu) i ignoruje drugi wyraźny aspekt, jakim jest liczba elementów. Nie koncentruje się na przekształceniu (całego szeregu bodźców), tylko na kolejnych stanach (jakby każdy kolejny stan był niezależny od poprzedniego). Dziecko ucieka do reakcji percepcyjnej, ponieważ jest niezdolne do odwrócenia zmian, które zaobserwowało. Podobnie wygląda sytuacja z niezmiennikami powierzchni, długości czy objętości (Wadsworth, 1998, s. 87–88).

Myślenie operacyjne na poziomie konkretnym

W wieku wczesnoszkolnym dzieci wchodzą w stadium operacji konkretnych. Dziecko zaczyna rozumieć, że inni mogą dojść do wniosków odmiennych od jego własnych. To odkrycie prowadzi do wzrostu potrzeby sprawdzania trafności swojego myślenia i weryfikowania sądów w kontekście doświadczeń społecznych. Rozumowanie staje się wolne od egocentryzmu intelektualnego, a jednostka uczy się przyjmować różne punkty widzenia.

Według Jeana Piageta i Barbel Inhelder (1967) uwolnienie się od egocentryzmu dokonuje się głównie pod wpływem interakcji społecznych z rówieśnikami. Wspólna zabawa i rozwiązywanie problemów w grupie zmuszają dziecko do konfrontacji i negocjacji znaczeń, a tym samym do weryfikacji własnych pomysłów. Coraz większą rolę zaczyna odgrywać mowa jako narzędzie komunikacji. Pojęcia i sądy nie funkcjonują już wyłącznie w umyśle dziecka, ale podlegają sprawdzaniu i korekcie w toku rozmowy i interakcji.

Wraz z rozwojem operacji konkretnych mowa staje się mniej egocentryczna. Charakterystyczne dla dzieci młodszych (poniżej 6.–7. roku życia) monologi zbiorowe stopniowo zanikają, ustępując miejsca autentycznej wymianie informacji. Dzieci uczą się patrzeć na zdarzenia z perspektywy innych oraz rozwijają zdolność współdziałania w grupie. Proces ten stanowi ważny etap w drodze ku socjalizacji i pełniejszemu uczestnictwu w świecie społecznym (Wadsworth, 1998, s. 111–112).

Na poziomie operacji konkretnych stopniowo zanika centracja. Dziecko nabywa zdolność do decentracji, czyli uwzględniania wielu aspektów jednocześnie. Myślenie operacyjne staje się bardziej elastyczne i wieloaspektowe, a dziecko potrafi analizować bodźce w ich pełnym kontekście. Dzięki temu jego rozumowanie nabiera cech logiczności i spójności. Umiejętność decentracji stanowi jedną z kluczowych cech operacyjnego myślenia i pozwala na rozwiązywanie problemów w sposób adekwatny do rzeczywistości (Wadsworth, 1998, s. 112).

Wraz z wejściem w stadium operacji konkretnych rozwija się zdolność do funkcjonalnego rozumienia transformacji. Dziecko staje się świadome powiązań

pomiędzy kolejnymi fazami procesu i potrafi uchwycić ich logiczne następstwo. Dzięki temu rozwiązuje konkretne problemy związane z przekształceniami, zarówno w zadaniach praktycznych, jak i w sytuacjach wymagających wyobrażenia sobie przebiegu zmiany (Wadsworth, 1998, s. 112–113).

Co istotne, rozumowanie dotyczące przekształceń zaczyna być stosowane również w odniesieniu do sfery emocjonalnej. Dzieci w stadium operacji konkretnych uczą się rozumieć przyczyny zmian stanów uczuciowych innych osób, np. przejścia od radości do smutku czy od zadowolenia do złości. Otwiera to drogę do rozwoju bardziej złożonej empatii i zdolności przewidywania reakcji emocjonalnych w kontekście społecznym (Wadsworth, 1998, s. 112–113).

Wraz z wejściem w stadium operacji konkretnych dziecko osiąga zdolność odwracalności, co staje się fundamentem logicznego myślenia. Piaget wyróżnia dwa podstawowe rodzaje odwracalności, czyli:

1. Inwersja – polegająca na odwróceniu kierunku przeprowadzonej operacji. Przykładem może być zadanie z piłeczkami umieszczonymi w cylindrycznym pojemniku. Jeśli dziecko widzi, że piłeczki A, B i C zostały włożone w określonej kolejności, potrafi przewidzieć, że po ich wyjęciu kolejność będzie odwrotna. Nawet po obróceniu pojemnika o 180 stopni dziecko w stadium operacji konkretnych potrafi prawidłowo odtworzyć sekwencję zdarzeń, ponieważ wypracowało umiejętność logicznego cofania operacji.
2. Wzajemność (kompensacja) – polegająca na rozumieniu, że zmiana jednego wymiaru może zostać zrównoważona przez zmianę innego. Klasycznym przykładem jest zadanie z przelaniem cieczy z niskiego, szerokiego naczynia do wyższego i węższego. Dziecko, które osiągnęło poziom operacji konkretnych, rozumie, że ilość płynu pozostaje niezmienną, ponieważ większa wysokość jest kompensowana przez mniejszą szerokość naczynia.

Odwracalność stanowi podstawę rozumienia niezmienników i pozwala dziecku na bardziej elastyczne i logiczne operowanie pojęciami. Dzięki niej dziecko może dokonywać uogólnień, przewidywać skutki działań oraz rozwiązywać problemy wymagające uwzględnienia sekwencji przekształceń (Wadsworth, 1998, s. 113–114).

Jedną z fundamentalnych różnic między myśleniem przedoperacyjnym a myśleniem na poziomie operacji konkretnych jest zdolność do rozumienia niezmienników, czyli właściwości obiektów, które pozostają stałe mimo zmian w ich wyglądzie zewnętrznym. Wraz z wejściem w stadium operacji konkretnych pojawia się zdolność logicznego rozumowania i rozwiązywania problemów związanych z niezmiennikami. Rozwój ten możliwy jest dzięki połączeniu dwóch kluczowych kompetencji – decentracji (uwzględniania wielu aspektów

jednocześnie) oraz odwracalności operacji (zarówno przez inwersję, jak i przez wzajemność). To one umożliwiają dziecku dostrzeganie, że pewne właściwości obiektów pozostają niezmiennie mimo zmian zewnętrznych (Wadsworth, 1998, s. 114).

Piaget (1977) wyróżnił kilka podstawowych rodzajów stałości, które dzieci stopniowo opanowują około 6.–7. roku życia:

- stałość masy – dziecko rozumie, że ilość plasteliny pozostaje taka sama, niezależnie od tego, czy uformowana jest w kulkę, czy w plaček;
- stałość płynów – dziecko dostrzega, że ilość cieczy nie zmienia się po przelaniu jej z niskiego, szerokiego naczynia do wyższego i węższego;
- stałość liczby – dziecko rozumie, że liczba elementów w dwóch rzędach pozostaje taka sama, nawet jeśli jeden z rzędów zostanie rozsunięty.

Jego zdaniem pozyskanie zdolności zachowania stałości jest jednym z najważniejszych osiągnięć w stadium operacji konkretnych, ponieważ otwiera dziecku drogę do opanowania operacji logicznych. Operacje te mają cztery zasadnicze cechy:

- są czynnościami, które mogą być wykonane zarówno fizycznie, jak i w myśli, a także uwewnętrznione;
- są odwracalne;
- zawsze zakładają jakiś niezmiennik;
- są powiązane z innymi operacjami w logiczny system.

W tym okresie pojawiają się również dwie inne centralne struktury poznawcze, seriacja (porządkowanie przedmiotów według różnic, np. długości czy wielkości) oraz klasyfikacja (grupowanie przedmiotów według podobieństw). Dzięki nim myślenie dziecka nabiera cech w pełni logicznych i stanowi podstawę do dalszego rozwoju intelektualnego.

Ekspertydy diagnostyczne Piageta

Piaget opracował zestaw eksperymentów pozwalających określić poziom operacyjnego rozumowania dziecka w zakresie:

- wnioskowania o stałości liczby – ocena, czy liczba elementów pozostaje taka sama mimo zmiany układu;
- szeregowania – porządkowanie obiektów według wielkości;
- wnioskowania o stałości masy – ocena, czy ilość tworzywa (np. plasteliny) pozostaje taka sama mimo zmiany kształtu;
- wnioskowania o stałości długości – ocena, czy długość pręta pozostaje niezmienna po jego przesunięciu;

- stałość płynów – ocena, czy ilość płynu (np. wody) pozostaje taka sama mimo przelania go z jednego naczynia do innego (o innym kształcie).

Odpowiedniość liczbowa (stałość liczby). J. Piaget wraz ze współpracownikami w eksperymentach, w których dzieci miały ustalić równoliczność, stosował różne zestawy przedmiotów:

- zbiory jajek i kieliszków lub kwiatów i wazoników;
- żetony ułożone w szereg lub okrąg (badane dzieci podawały ze stosu żetonów tyle samo);
- moneta i przedmiot (zabawa w sklep – wymiana przedmiotów jeden do jednego podczas kupowania) (Gruszczyk-Kolczyńska, 1994, s. 53).

Według ustaleń J. Piageta i B. Inhelder (1967, s. 175) rozumowanie operacyjnie co do odpowiedniości liczbowej przy zastosowaniu metody kieliszków i jajek prezentuje 75% sześciolatek.

Szeregowanie. Badane osoby szeregują według długości linijki. W badaniu zaobserwowano „trzy stadia jakościowe: brak umiejętności szeregowania, następnie szeregowanie empiryczne (próbowanie na oślep) i wreszcie szeregowanie systematyczne lub operacyjne (dobieranie najmniejszej, potem najmniejszej z pozostałych itd.)”. Według ustaleń badaczy rozumowanie operacyjnie w szeregowaniu elementów w zbiorze prezentuje 34% sześciolatek (Piaget, Inhelder, 1967, s. 168).

Stalość masy – kulka z gliny. Podczas eksperymentu diagnostycznego użyto gliny. Pokazujemy dziecku kulkę z gliny, żądając, by ulepiło inną – tej samej wielkości o tym samym ciężarze. Pozostawiamy na stole jedną z tych jednakowych kulek (A) jako sprawdzian i przekształcamy drugą kulkę kolejno: w kiełbasę, w placuszek, w zbiór kawałków itp. (B). Pytamy wtedy, po pierwsze, czy jest ta sama ilość masy („tyle samo ciasta”) w B co w A i dlaczego. Niezależnie od tego, czy dziecko potwierdza, czy zaprzecza, opieramy się na jego uzasadnieniu (np. dla kiełbaski „Tu jest więcej ciasta, bo to jest dłuższe”) i dalej modyfikujemy przedmiot zależnie od typu odpowiedzi dziecka (w tym przypadku wydłużając lub skracając kiełbasę), aby przekonać się, czy będzie ono rozumowało podobnie, czy też zmieni zdanie. (Piaget, Inhelder, 1967, s. 154–155)

W badaniu uzyskano trzy rodzaje rezultatów: „z chwilą modyfikacji przedmiotu brak pojęcia stałości, następnie występują reakcje pośrednie (suspensja stałości, bez zdecydowanego przeświadczenia, i tylko dla niektórych

przekształceń), w końcu stałość uznana za oczywistą dla wszystkich przekształceń kulki” (Piaget, Inhelder, 1967, s. 155). Według badaczy rozumowanie operacyjne w ustalaniu stałości ilości tworzywa (masy) reprezentuje 16% sześciolatków (Piaget, Inhelder, 1967, s. 157).

Długość pręta. Podczas eksperymentów diagnostycznych użyto prętów. Dzieci miały do wykonania wiele zadań, czyli poproszono je, by narysowały pręt po wyobrażeniu sobie jego rotacji, transformacji i przy odrysowaniu pręta oraz zadania z przekształcaniem łuku w prostą. Według badaczy rozumowanie operacyjne w ustalaniu stałości długości pojawia się po siódmym roku życia (Piaget, Inhelder, 1967, s. 102–117).

Stalość płynów. Podczas eksperymentów diagnostycznych użyto przezroczystych naczyń o zróżnicowanych kształtach (niskie–szerokie, wysokie–wąskie). Dzieci miały do wykonania kilka zadań, m.in.: porównanie ilości cieczy w dwóch jednakowych naczyniach (zadanie „równości”), ocena po przelaniu płynu z jednego z nich do naczynia o innym kształcie (zadanie „transformacji”), uzasadnienie odpowiedzi (kompensacja wysokości i szerokości), przewidywanie skutku przelania z powrotem (odwracalność) oraz identyfikacja „tej samej” cieczy po zabarwieniu lub zaznaczeniu poziomu (zadania kontroli tożsamości). Według ustaleń J. Piageta i B. Inhelder (1967) rozumowanie operacyjne w zakresie stałości ilości płynu pojawia się zwykle po siódmym roku życia (stadium operacji konkretnych).

Teoria Piageta w konfrontacji z innymi klasycznymi teoriami rozwoju człowieka

Teoria Piageta była krytykowana głównie za to, że nie brał on pod uwagę czynników społecznych i kulturowych w rozwoju intelektualnym. Uważał on, że wszystkie dzieci muszą przejść przez określone stadia rozwoju intelektualnego (w podobnym czasie, w podobnym tempie). Według uczonego:

Nauczanie jest wprawdzie czynnikiem koniecznym, ale niewystarczającym do stymulowania i ukierunkowania rozwoju, gdyż struktury umysłowe kształtują się stopniowo. Działanie praktyczne i ćwiczenia mogą w pewnym stopniu przyspieszyć ich kształtowanie, ale efekty są widoczne tylko wtedy, gdy u dzieci wcześniej rozwinęły się zaczątki tych struktur, stanowiąc podstawę kształtowania się struktur nowych. (za: Bieleń, 1983, s. 14)

Rosyjski psycholog Lew S. Wygotski (1896–1934) wypełnił to, co uważano za lukę w pracach Piageta. Opracował teorię strefy najbliższego rozwoju, uważając, że tu znajdują się zadania, które dziecko może wykonać przy pomocy

osoby bardziej kompetentnej. Twierdził, że dobre jest tylko takie nauczanie, przez które rozwój jest wyprzedzany. Nie skupiamy się ani na tym, co dziecko już robi samodzielnie, ani na tym, co jest poza jego zasięgiem, lecz na tym, co może zrobić jutro – w najbliższym kroku rozwojowym. W edukacji nie należy się śpieszyć, na wszystko przychodzi czas. Wygotski uważał, że „u podstaw uczenia i rozwoju znajduje się współdziałanie dziecka i osoby bardziej kompetentnej. W nauczaniu formalnym i nieformalnym nauczyciele, rodzice, dziadkowie, bardziej kompetentni rówieśnicy przekazują wiedzę we wspólnej zabawie i pracy” (za: Skura, Lisicki, 2011, s. 55).

Kolejny uczony, który zajmował się funkcjonowaniem umysłowym człowieka, to Jerome Bruner. W jego teorii centralne miejsce zajmują trzy modele reprezentacji: enaktywna (oparta na działaniu na realnych obiektach), ikoniczna (oparta na wyobrażeniach) oraz symboliczna (oparta na symbolach). Zdolność do zdobywania, przechowywania i transformowania wiedzy do własnych celów określił jako rozwój intelektualny (człowiek ma dostępne kolejne reprezentacje i potrafi przechodzić z jednej na inną). Proces uczenia się powinien przebiegać tak, aby uczeń zaczynał swoje myślenie i działanie, (jeżeli odczuwa taką potrzebę) na poziomie enaktywnym oraz ikonicznym. Nie powinno się ograniczać dziecku kontaktu z przedmiotami, jeżeli tego potrzebuje, natomiast „nazwa czy symbol powinien pojawiać się dopiero wtedy, kiedy uczeń wie i rozumie, co będzie oznaczać owa nazwa czy dany symbol. Wtedy jest gotowy nazwę lub symbol zrozumieć, zapamiętać i posługiwać się nim” (Skura, Lisicki, 2011, s. 21).

J. Bruner uważał, że „błędne są wszelkie generalizacje dotyczące stadiów rozwoju i przypisywanie ich do wieku dziecka” (za: Hofman, 2007, s. 48). Podział rozwoju intelektualnego dziecka na stadia (enaktywne, ikoniczne i symboliczne) uzależnił między innymi od wpływu środowiska na jego rozwój. Również czynnik emocjonalny (kierunkujący percepcję i poznanie) jest istotny w procesie rozwoju intelektu człowieka. „Natomiast wpływy społeczne odzwierciedlają się u dzieci w postaci wewnętrznych strategii odbioru informacji – dzieci tworzą systemy i modele kodujące. Główny zarzut Brunera skierowany pod adresem piagetowskiej teorii to niedocnienie roli środowiska” (Hofman, 2007, s. 48).

Metodyka badań własnych

Przedmiot i cel badań

Przedmiotem badań było operacyjne rozumowanie dzieci w wieku przedszkolnym, a dokładniej – poziom, na jakim sześciolatki radzą sobie z zadaniami dotyczącymi zachowania stałości liczby, masy, długości oraz szeregowania

elementów w zbiorze. Celem głównym było zbadanie poziomu operacyjnego rozumowania dzieci sześciolletnich oraz porównanie uzyskanych wyników z ustaleniami Jeana Piageta i Barbel Inhelder.

Cele szczegółowe obejmowały:

- określenie, jaki poziom operacyjnego rozumowania prezentują dzieci sześciolletnie w ustalaniu stałości ilości nieciągłych;
- ustalenie poziomu rozumowania dzieci sześciolletnich w szeregowaniu elementów w zbiorze;
- zbadanie, na jakim poziomie dzieci sześciolletnie potrafią rozumować w ustalaniu stałości masy;
- sprawdzenie, w jakim stopniu dzieci sześciolletnie opanowały rozumowanie dotyczące ustalania stałości długości.

Pytania i hipotezy badawcze

Na potrzeby badań sformułowano następujące pytania badawcze:

- Jaki poziom operacyjnego rozumowania prezentują badane dzieci sześciolletnie w ustalaniu stałości ilości nieciągłych?
- Jaki poziom operacyjnego rozumowania prezentują badane dzieci sześciolletnie w szeregowaniu elementów w zbiorze?
- Jaki poziom operacyjnego rozumowania prezentują badane dzieci sześciolletnie w ustalaniu stałości ilości tworzywa (masy)?
- Jaki poziom operacyjnego rozumowania prezentują badane dzieci sześciolletnie w ustalaniu stałości długości?
- W jakim stopniu uzyskane wyniki odpowiadają ustaleniom Piageta i Inhelder, a gdzie pojawiają się rozbieżności?

Postawiono następujące hipotezy badawcze:

- H1: *Badana grupa dzieci sześciolletnich prezentuje wyższy poziom rozumowania operacyjnego w ustalaniu stałości ilości nieciągłych, niż to, co w swoich ustaleniach podaje Jean Piaget i Barbel Inhelder (1967, s. 175). Według ich ustaleń rozumowanie operacyjnie w tym zakresie ma 75% sześciolatków.*
- H2: *Badana grupa dzieci sześciolletnich prezentuje wyższy poziom rozumowania operacyjnego w szeregowaniu elementów w zbiorze, niż to, co w swoich ustaleniach podaje J. Piaget i B. Inhelder (1967, s. 168). Według ich ustaleń rozumowanie operacyjnie w tym zakresie ma 34% sześciolatków.*
- H3: *Badana grupa dzieci sześciolletnich prezentuje wyższy poziom rozumowania operacyjnego w zakresie ustalania stałości ilości tworzywa (masy), niż to, co w swoich badaniach podaje J. Piaget*

i B. Inhelde (1967, s. 157). Według ich ustaleń rozumowanie operacyjne w tym zakresie ma 16% sześciolatków.

- H4: *Badana grupa dzieci sześciolatków prezentuje wyższy poziom rozumowania operacyjnego w ustalaniu stałości długości, niż to, co w swoich badaniach podaje J. Piaget i B. Inhelde (1967, s. 102–117). Według ich ustaleń rozumowanie operacyjne w tym zakresie pojawia się po siódmym roku życia.*

Metody i techniki badawcze

W badaniu zastosowano metodę eksperymentu diagnostycznego w ujęciu Jeana Piageta. Jest to metoda pozwalająca sprawdzić poziom rozumowania dziecka poprzez stawianie go w sytuacji problemowej i obserwowanie sposobu rozwiązania. Eksperyment diagnostyczny umożliwia uchwycenie nie tylko odpowiedzi dziecka, lecz także procesu myślenia prowadzącego do tej odpowiedzi (Piaget, Inhelder, 1967).

Opracowano cztery scenariusze eksperymentów diagnostycznych:

- stałość ilości nieciągłych,
- szeregowanie elementów w zbiorze,
- stałości masy,
- stałości długości.

Przy opracowaniu scenariuszy korzystano z opisów tego typu sytuacji w publikacji J. Piageta i B. Inhelder (1967), oraz w publikacjach E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i E. Zielińskiej (1994; 2013). Uzupełniająco wykorzystano obserwację bezpośrednią, dzięki której możliwe było uchwycenie zachowań dzieci, sposobów uzasadniania odpowiedzi oraz emocjonalnego stosunku do zadania.

Narzędzia badawcze

Narzędziem badawczym były cztery arkusze obserwacji (do każdego z zadań eksperymentalnych). Oto przykładowy arkusz obserwacji dotyczący rozumowań w zakresie stałości ilości nieciągłych.

ARKUSZ OBSERWACJI (1) – STAŁOŚĆ ILOŚCI NIECIĄGLYCH

Kto prowadzi eksperyment diagnostyczny



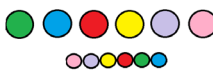
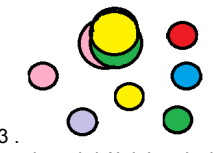
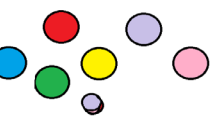
połączony z obserwacją:

Nazwa placówki:

Miejsce obserwacji:

Imię dziecka i pierwsza litera nazwiska: Dokładny wiek dziecka:

Data : Rozpoczęcie obserwacji: [godz.] [min.]

Czy dziecko zgadza się na uczestnictwo w zadaniach diagnostycznych?		• TAK kontynuujemy badanie	• NIE nie kontynuujemy badania
Polecenia/ Pytania	Odpowiedź dziecka		Inna odp./Uwagi
<p>1a.</p>  <p>Policz duże i małe kółka</p>	<p>Duże kółka.....</p>	<p>Małe kółka.....</p>	
<p>1b.</p>  <p>Czy dużych kótek i małych jest tyle samo?</p>	<p>• TAK kontynuujemy badanie</p>	<p>• NIE nie kontynuujemy badania</p>	
<p>2.</p>  <p>Czy dużych kótek i małych kótek dalej jest tyle samo?</p>	<p>• TAK</p>	<p>• NIE</p>	<p><i>Dlaczego tak myślisz?</i></p>
<p>3.</p>  <p>Czy dużych kótek i małych kótek dalej jest tyle samo?</p>	<p>• TAK</p>	<p>• NIE</p>	<p><i>Dlaczego tak myślisz?</i></p>
<p>4. Czy dużych kótek i małych kótek dalej jest tyle samo?</p> 	<p>• TAK</p>	<p>• NIE</p>	<p><i>Dlaczego tak myślisz?</i></p>
		<p>Zaznacz zachowanie i odpowiedź dziecka: • dziecko liczyły kółka, by sprawdzić, czy jest tyle samo; • dziecko odpowiada, że jednych jest więcej, drugich mniej; • dziecko odpowiada, że nic nie dodałam, nic nie odejłam, a więc jest tyle samo</p>	
		<p>Zaznacz zachowanie i odpowiedź dziecka: • dziecko liczyły kółka, by sprawdzić, czy jest tyle samo; • dziecko odpowiada, że jednych jest więcej, drugich mniej; • dziecko odpowiada, że nic nie dodałam, nic nie odejłam, a więc jest tyle samo</p>	
		<p>Inne zachowanie i odpowiedź dziecka:</p>	
		<p>Inne zachowanie i odpowiedź dziecka:</p>	

Zakończenie obserwacji:[godz.][min.]

Rysunek 1. Arkusz obserwacji (1) – stałość ilości nieciągłych.

Dobór próby i opis badanej grupy

Badania przeprowadzono w jednym z przedszkoli publicznych w województwie łódzkim. Dobór próby miał charakter celowy – do badań wybrano grupę dzieci sześciolletnich, przygotowujących się do podjęcia nauki w szkole podstawowej. Łącznie przebadano 25 dzieci (13 dziewczynek i 12 chłopców). Badania prowadzono indywidualnie w warunkach zapewniających dziecku komfort i poczucie bezpieczeństwa.

Organizacja badań

Badania zostały przeprowadzone wiosną 2025 roku w sali przedszkolnej, w godzinach przedpołudniowych. Każde dziecko uczestniczyło w indywidualnej sesji badawczej trwającej 20–25 minut. Przed rozpoczęciem badań uzyskano zgodę dyrekcji placówki oraz rodziców dzieci. Zadbano o etyczny charakter badań – dzieci były informowane, że biorą udział w zabawie, mogły w każdej chwili przerwać udział, a wyniki zostały zanonimizowane.

Wyniki badań własnych

Ogólna charakterystyka wyników

Przeprowadzone badania pozwoliły określić poziom operacyjnego rozumowania dzieci sześciolletnich w czterech obszarach:

- stałość ilości nieciątych,
- szeregowanie elementów w zbiorze,
- stałość masy,
- stałość długości.

Wyniki pokazały zróżnicowany poziom kompetencji – część dzieci wykazywała już zdolność logicznego rozumowania, charakterystyczną dla stadium operacji konkretnych, inne zaś znajdowały się jeszcze na poziomie przedoperacyjnym.

Stażłość ilości nieciątych

Zadanie polegało na ocenie równoliczności dwóch grup krążków, małych i dużych. Po ustaleniu przez dziecko, że jest ich po tyle samo, badacz zmieniał ułożenie kółek w jednym ze zbiorów. Po każdej zmianie dziecko oceniało, czy kółek nadal jest po tyle samo. Uzyskane wyniki:

- 23% badanych wskazało, że liczba elementów pozostała taka sama, mimo zmiany układu (poziom operacji konkretnych);
- 4% dzieci wahało się, początkowo podając odpowiedź błędną, ale po dodatkowym pytaniu poprawiło swój sąd (poziom przejściowy);
- 73% dzieci uznało, że w którymś ze zbiorów jest mniej/więcej elementów (poziom przedoperacyjny).

Stażość liczby dzieci wyjaśniały następująco:

- „te są złożone, ale jest tyle samo”;
- „tu kupka położona, a tu rozrzucone”;
- „bo 6 jest”;
- „jak się je złoży, to i tak mają tę samą liczbę”;
- „ tu jest 6 (liczy duże) i małych też jest sześć, można policzyć”;

Dzieci na poziomie przedoperacyjnym:

- nie potrafiły wytłumaczyć, dlaczego tak myślą;
- uważają kółka ułożone jedno na drugim to jeden element („mniej dużych, bo pani złożyła, małych tyle samo”);
- zwracają uwagę na wielkość kólek („dużych wydaje się, że jest więcej”, „małych wydaje się teraz więcej”);
- zwracają uwagę na długość rzędów, w jakie ułożone są kółka („to krótsze, a to dłuższe” (wskazuje palcem); „bo są bliżej”);
- mają problemy z policzeniem kólek („dużych 19, małych 17”).

Operacyjne rozumowanie badanych dzieci w ustalaniu stałości ilości nieciągłych jest na poziomie 23%. Według Piageta i Inhelder (1967) rozumowanie operacyjne w tym zakresie ma 75% sześciolatków. Uzyskane wyniki są o wiele niższe.

Szeregowanie elementów w zbiorze

Dzieci miały ułożyć zestaw patyczków według długości – od najkrótszego do najdłuższego.

- 9% badanych dzieci sprawnie, szybko ułożyło patyczki w prawidłowej kolejności (poziom operacji konkretnych);
- 27% dzieci stosowało metodę prób i błędów, stopniowo poprawiając kolejność patyczków, układanie trwało długo (poziom przejściowy);
- 64% badanych dzieci nie potrafiło stworzyć uporządkowanego szeregu (poziom przedoperacyjny).

Analiza jakościowa pokazała, że dzieci, które systematycznie uszeregowały patyczki, potrafiły również uzasadnić swoje działanie (np. „ten jest dłuższy, a więc powinien być dalej”). Natomiast dzieci, które stosowały metodę

prób i błędów, działały intuicyjnie, często przekładając elementy bez jasnego planu.

Stałość masy

Zadanie polegało na wnioskowaniu, czy ilość plasteliny zmienia się, kiedy zmieniamy kształt: kulka – wałek – placuszek – kilka części.

- 18% badanych dzieci poprawnie wskazało, że ilość materiału się nie zmieniła (poziom operacji konkretnych);
- 23% badanych dzieci miało wątpliwości, wahało się w ocenie (poziom przejściowy);
- 59% dzieci błędnie uznało, że ilość plasteliny zmienia się (poziom przedoperacyjny).

Stałość masy dzieci wyjaśniały następująco:

- „Tyle samo. bo jest rozplaszczona, a ta nie jest rozplaszczona”;
- „Tyle samo. Jak się złączy czerwone, wychodzi tyle samo, co niebieskiej”;
- „Tyle samo, bo ta jest chudsza (wskazuje na czerwoną), a ta jest grubsza” (wskazuje na niebieską);
- „Jak te na kawałki zrobi się kulkę, to będzie tyle samo”;
- „Tyle samo, bo jest zmiądzzona”.

Dzieci na poziomie przedoperacyjnym:

- uważały, że więcej plasteliny jest tam, gdzie po przekształceniu (zmianie) plastelina zajmowała więcej miejsca („Niebieskiej więcej, bo jest dłuższa”, „Nie jest tyle samo, bo czerwona jest porozrzucana”, „Nie jest tyle samo. Tu jest grubiej”).

Stałość długości

Dzieci porównywały długości dwóch drucików, kiedy zmienny był kształt jednego z nich.

- 14% badanych dzieci poprawnie rozpoznało, że długość obu drucików pozostaje taka sama pomimo zmiany kształtu jednego z nich (poziom operacji konkretnych);
- 4% badanych dzieci wahało się w ocenie długości drucików (poziom przejściowy);
- 82% badanych dzieci twierdziło, że zmiana kształtu drucika wpływa na zmianę jego długości (poziom przedoperacyjny).

Stałość długości dzieci wyjaśniały następująco:

- „Tej samej długości, ten wydłużony, a ten sprężony. Jak ten krótki się wydłuży, będzie taki sam jak zielony”;

- „Tej samej długości. Jak się go wyprostuje, będzie taki sam jak czerwony”;
 - „Tej samej długości, to dłuższe, a to falowane (wskazuje na zielony)”;
 - „Tej samej długości, to jest na kołowane (wskazuje na czerwony)”.
- Dzieci na poziomie przedoperacyjnym:
- uważały, że przekształceniu jeden drucik (zazwyczaj prosty) jest dłuższy („Krótszy czerwony, bo Pani połączyła w kółko. Krótszy zielony, bo Pani go zgięła. Krótszy czerwony, bo Pani zrobiła sprężynę”.

Podsumowanie wyników

Tabela 1. przedstawia zestawienie procentowe uzyskanych wyników w poszczególnych eksperymentach.

Tabela 1

Procent uzyskanych wyników w czterech zadaniach diagnostycznych

ZADANIE	POZIOM OPERACJI KONKRETNÝCH	POZIOM PRZEJŚCIOWY	POZIOM PRZED-OPERACYJNY
STAŁOŚĆ ILOŚCI NIECIĄGŁYCH	23%	4%	73%
SZEREGOWANIE	9%	27%	64%
STAŁOŚĆ MASY	18%	23%	59%
STAŁOŚĆ DŁUGOŚCI	14%	4%	82%

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki wskazują na to, że większość badanych dzieci z grupy sześciolatków funkcjonuje na poziomie przedoperacyjnym. Najlepiej poradziły sobie z wnioskowaniem o stałości liczby, a najsłabiej z szeregowaniem.

Tabela 2 prezentuje poziom rozumowania badanej grupy (w ustalaniu stałości ilości nieciągłych, szeregowaniu elementów w zbiorze, stałości masy oraz stałości długości) w zależności od wieku badanych dzieci. Posłużono się numeracją dzieci od 1 do 22, numeracja jest rosnąca od najmłodszego dziecka (6 lat i 1 miesiąc) do najstarszego (6 lat i 11 miesięcy).

Tabela 2

Poziom rozumowania operacyjnego u poszczególnych badanych dzieci

Numer dziecka	Stażność ilości nieciągłych	Szeregowanie	Stażność masy	Stażność długości
1	przedoperacyjny	przejściowy	przejściowy	przedoperacyjny
2	operacyjny	przejściowy	operacyjny	przedoperacyjny
3	przedoperacyjny	przedoperacyjny	przedoperacyjny	przedoperacyjny
4	przedoperacyjny	przedoperacyjny	przedoperacyjny	przedoperacyjny
5	operacyjny	przedoperacyjny	przejściowy	przejściowy
6	przedoperacyjny	przedoperacyjny	przedoperacyjny	przedoperacyjny
7	przedoperacyjny	przedoperacyjny	przedoperacyjny	przedoperacyjny
8	operacyjny	operacyjny	operacyjny	operacyjny
9	przedoperacyjny	przedoperacyjny	przedoperacyjny	przedoperacyjny
10	przedoperacyjny	przejściowy	przedoperacyjny	przedoperacyjny
11	przejściowy	przedoperacyjny	przedoperacyjny	operacyjny
12	przedoperacyjny	operacyjny	operacyjny	przedoperacyjny
13	przedoperacyjny	przedoperacyjny	przejściowy	przedoperacyjny
14	przedoperacyjny	przejściowy	przedoperacyjny	przedoperacyjny
15	przedoperacyjny	przedoperacyjny	przedoperacyjny	przedoperacyjny
16	operacyjny	przedoperacyjny	operacyjny	operacyjny
17	przedoperacyjny	przedoperacyjny	przedoperacyjny	przedoperacyjny
18	przedoperacyjny	przedoperacyjny	przedoperacyjny	przedoperacyjny
19	operacyjny	przedoperacyjny	przedoperacyjny	przedoperacyjny
20	przedoperacyjny	przedoperacyjny	przejściowy	przedoperacyjny
21	przedoperacyjny	przedoperacyjny	przejściowy	przedoperacyjny
22	przedoperacyjny	przejściowy	przedoperacyjny	przedoperacyjny

Źródło: opracowanie własne.

Dane przedstawione w tabeli 2 pokazują, że w badanej grupie dzieci wiek nie miał znaczącego wpływu na poziom rozumowania operacyjnego. Pozwalają również dostrzec, jak funkcjonuje konkretne dziecko, czyli w jakim obszarze rozumowanie dziecka jest już na poziomie operacyjnym, a w jakim na poziomie przejściowym czy przedoperacyjnym. Tylko jedno badane dziecko funkcjonuje na poziomie operacji konkretnych we wszystkich badanych zakresach, a ośmioro na poziomie przedoperacyjnym we wszystkich obszarach.

Dyskusja wyników i wnioski

Ogólna interpretacja

Wyniki przeprowadzonych badań pokazują, że prawie wszystkie sześciolatki (oprócz jednego dziecka) rozumowały przedoperacyjnie przynajmniej w jednym z badanych zakresów. Przyjmuje się, że wyznacznikiem dojrzałości szkolnej dziecka jest rozumowanie operacyjne odnośnie do stałości liczby oraz seriacji. W badanej grupie było tylko jedno takie dziecko. Pozostałe więc nie osiągnęły poziomu zapewniającego dobre podstawy do uczenia się matematyki na sposób szkolny. Badania były prowadzone wiosną. Można więc założyć, że dzieci, które były na poziomie przedoperacyjnym, do września zaczęły rozumować operacyjnie. Ale takich dzieci w badanej grupie też było niewiele – 4% w stałości ilości nieciągłych i 27% w szeregowaniu. Największa grupa badanych dzieci, których rozumowanie było jeszcze na poziomie przedoperacyjnym (73% w stałości ilości nieciągłych oraz 64% w szeregowaniu), wymaga profesjonalnego wsparcia w rozwoju.

Porównanie z ustaleniami Piageta i Inhelder

Poziom operacyjnego rozumowania według ustaleń J. Piageta i B. Inhelder oraz w badanej grupie przedszkolnej przedstawia tabela 3.

Tabela 3

Poziom operacyjnego rozumowania według ustaleń J. Piageta i B. Inhelder oraz w badanej grupie przedszkolnej

	Ustalenia Piageta i Inhelder	Badana grupa sześciolatków
Stażność ilości nieciągłych	75%	23%
Szeregowanie	34%	9%
Stażność masy	16%	19%
Stażność długości	0%	14%

Źródło: opracowanie własne.

Porównanie wyników badań własnych z ustaleniami Jeana Piageta i Barbel Inhelder ujawnia zarówno podobieństwa, jak i istotne różnice. W przypadku stałości ilości nieciągłych Piaget i Inhelder (1967, s. 168) wskazywali, że rozumowanie na poziomie operacyjnym prezentuje około 75% sześciolatków. Tymczasem w badanej grupie dzieci jedynie 23% wykazało rozumowanie na tym poziomie. Rozbieżności te mogą być częściowo wyjaśnione przez różnice metodyczne. Piaget stosował do badań jajka i kieliszki, co mogło prowadzić do sugestii sparowania (jajko–kieliszek).

W przeprowadzonych przeze mnie badaniach użyto kółek w różnych kolorach i wielkościach, celowo unikając ustawienia ich w pary. Taka modyfikacja miała na celu wykluczenie możliwości stosowania mechanicznie wyczonej strategii, a zarazem mogła obniżyć wyniki w porównaniu z badaniami klasycznymi.

Podobnie niższe rezultaty uzyskano w zadaniu dotyczącym szeregowania elementów w zbiorze. Podczas gdy według Piageta i Inhelder (1967, s. 175) 34% sześciolatków prezentowało rozumowanie operacyjne w tym obszarze, to w badanej grupie poziom ten wyniósł zaledwie 9%. Różnice mogą wynikać z odmienności zastosowanych materiałów oraz sposobu formułowania instrukcji. W klasycznych badaniach użyto linijek o długości od 10 do 16,5 cm, które należało ułożyć w porządku „schodkowym”. W moich badaniach dzieci porządkowały według długości 20 patyczków – najdłuższy 10 cm, a każdy kolejny o 3–4 mm krótszy. Zmiana ta mogła wpłynąć na poziom trudności zadania.

Odmienne wyłonił się w przypadku stałości masy. W badanej grupie 18% dzieci wykazało rozumowanie operacyjne, podczas gdy w badaniach Piageta i Inhelder (1967, s. 157) odsetek ten wynosił 16%. To niewielka różnica. W zadaniach stosowany był inny materiał – Piaget stosował glinę, ja natomiast plastelinę, która jest dziś powszechnie dostępna i dobrze znana dzieciom w zabawie. Można więc przypuszczać, że częste doświadczenia z tym materiałem mogły ułatwić dzieciom zrozumienie stałości ilości tworzywa.

Co do stałości długości wyniki badań własnych (14%) okazały się zgodne z ustaleniami Piageta i Inhelder (1967, s. 102–117), którzy podkreślali, że rozumowanie operacyjne w tym zakresie pojawia się dopiero po ukończeniu siódmego roku życia. Otrzymane rezultaty potwierdzają, że badane sześciolatki w większości były dopiero na początku rozwoju tej zdolności.

Analizując wyniki, należy zauważyć, że główna hipoteza badawcza – zakładająca wyższy poziom rozumowania operacyjnego u badanej grupy dzieci niż w klasycznych ustaleniach Piageta – została potwierdzona jedynie w przypadku stałości masy i długości, natomiast sfalsyfikowana w odniesieniu do stałości ilości nieciągłych i szeregowania elementów.

Na różnice między wynikami badań mogło wpłynąć kilka czynników, a mianowicie:

- odmienne cechy materiałów zastosowanych w eksperymentach;
- niewystarczająca liczba aktywności proponowanych przez nauczycieli/nauczycielki, które rozwijałyby zdolności związane ze stałością liczby i szeregowaniem;
- ograniczona świadomość rodziców co do sposobów wspierania dzieci w rozwijaniu rozumowania operacyjnego w warunkach domowych.

Interpretacja wyników prowadzi do wniosku, że skuteczny rozwój rozumowania operacyjnego wymaga zarówno tworzenia sytuacji aktywnego działania dziecka (co postulował Jean Piaget), jak i współdziałania z osobą bardziej kompetentną, co podkreślał Lew Wygotski. Połączenie obu tych podejść może stanowić najbardziej efektywną drogę wspierania dzieci w procesie uczenia się.

Warto także zwrócić uwagę na aspekt metodyczny. Prawidłowe przygotowanie arkuszy obserwacyjnych, odpowiednie zadawanie pytań i notowanie reakcji dziecka w trakcie eksperymentu są warunkiem rzetelności badań. W moich wczesnych próbach badawczych brak przygotowanych narzędzi znacząco wydłużył czas obserwacji i obniżył wiarygodność wyników. Dopiero systematyczne opracowanie arkuszy pozwoliło na uzyskanie danych bardziej spójnych i porównywalnych.

Na zakończenie warto podkreślić, że dzieci z badanej grupy z zainteresowaniem uczestniczyły w eksperymentach diagnostycznych i chętnie podejmowały się rozwiązywania zadań. Część z nich wyraziła nawet gotowość powtarzania podobnych aktywności podczas zajęć przedszkolnych. Świadczy to o dużym potencjale wykorzystania eksperymentów diagnostycznych nie tylko jako narzędzia badawczego, ale również dydaktycznego, wspierającego rozwój rozumowania operacyjnego w codziennej praktyce edukacyjnej.

Wnioski dla teorii rozwoju poznawczego dziecka

Wyniki badań potwierdzają aktualność teorii Piageta w opisie jakościowych zmian w myśleniu dziecka, lecz wskazują, że tempo przechodzenia między stadiami może być inne niż zakładał klasyk. Badania sugerują, że nie należy traktować ustaleń Piageta w sposób absolutny, lecz raczej jako punkt odniesienia – opis mechanizmów rozwoju, który wymaga uwzględnienia czynników środowiskowych i kulturowych. Poglądy Lwa Wygotskiego (1989) i Jerome’a Brunera (1978) podkreślają znaczenie interakcji społecznych i roli dorosłego w strefie najbliższego rozwoju.

Mimo ograniczeń wyniki dostarczają cennych informacji dla pedagogiki przedszkolnej. Pokazują, że sześciolatki są zdolne do wykonywania wielu operacji logicznych, jednak wymagają systematycznego wspierania i stwarzania

okazji do ćwiczenia umiejętności związanych z decentracją, odwracalnością i rozumieniem przekształceń.

Na podstawie przeprowadzonych badań sformułowano następujące rekomendacje dla nauczycieli i nauczycielek wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej:

1. Stwarzanie okazji do manipulowania przedmiotami:
 - zadania wymagające układania, przesuwania, łączenia i porównywania elementów wspierają rozwój decentracji i odwracalności;
 - warto organizować doświadczenia, w których dzieci same odkrywają, że zmiana układu nie wpływa na liczebność czy długość.
2. Wprowadzanie zajęć z elementami klasyfikowania i układania obiektów w serie:
 - układanie przedmiotów według długości, koloru, wielkości czy ciężaru rozwija umiejętności porządkowania i uogólniania;
 - wykorzystywanie materiałów codziennych (np. klocki, guziki, patyczki).
3. Zadania w obszarze stałości masy i objętości:
 - warto proponować dzieciom doświadczenia z plasteliną, wodą czy piaskiem, które pozwalają obserwować zmiany kształtu przy zachowaniu ilości materiału;
 - istotne jest zadawanie pytań otwartych („Co się zmieniło? A co zostało takie samo?”), które prowokują do refleksji i uogólniania.
4. Rozwijanie języka i argumentacji:
 - nauczyciele i nauczycielki powinni zachęcać dzieci do uzasadniania swoich odpowiedzi, nawet jeśli są one błędne; wypowiedzi dzieci dostarczają informacji o sposobie rozumowania i pozwalają wspierać proces decentracji.
5. Uwzględnianie różnic indywidualnych:
 - wyniki badań pokazały zróżnicowany poziom rozumowania w grupie rówieśniczej; konieczne jest różnicowanie zadań i dostosowywanie poziomu trudności do możliwości poszczególnych dzieci.
6. Współpraca z rodzicami:
 - rodzice powinni być informowani, że codzienne sytuacje (zakupy, gotowanie, zabawy konstrukcyjne) mogą wspierać rozwój operacyjnego rozumowania. Warto podpowiadać im proste aktywności matematyczne do wykonywania w domu.

Przedstawione w artykule rekomendacje mogą stanowić pomoc zarówno dla nauczycieli i nauczycielek, jak też rodziców, wskazując, jak w codziennych sytuacjach rozwijać u dzieci zdolności logiczne i matematyczne, które będą stanowiły fundament dalszego uczenia się.

Bibliografia

- Bakiera, L., Stelter, Ź. (2011). *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*. Tom 2. Warszawa: Difin.
- Bieleń, B. (1983). *Rozwój myślenia dzieci 6-7-letnich*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Bruner, J. S. (1978). *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (1994). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2013). *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci. Metody, interpretacje i wnioski*. Warszawa: Nowa Era Sp. z o.o.
- Hofman, A. (2007). Teoria Jeana Piageta a indywidualizacja procesu nauczania dzieci w wieku przedszkolnym. *Języki Obce w Szkole*, 3.
- Piaget, J. (1977). *Dokąd zmierza edukacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget, J. (2006). *Jak dziecko sobie wyobraża świat*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1967). Operacje umysłowe i ich rozwój. W: P. Oleron, J. Piaget, B. Inhelder, P. Greco, *Inteligencja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Shaffer, D. R., Kipp, K. (2015). *Psychologia rozwoju od dziecka do dorosłości*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Skura, M., Lisicki, M. (2011). *Za progiem. Jak rozwija się dziecko i jaka jest rola nauczyciela w tym rozwoju*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (2004). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Wadsworth, B. J. (1998). *Teoria Piageta poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Wygotski, L. S. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

POZIOM OPERACYJNEGO ROZUMOWANIA DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Streszczenie

Artykuł dotyczy poziomu operacyjnego rozumowania sześciolatków w świetle teorii Jeana Piageta i Barbary Inhelder. Celem badań było określenie, na ile dzieci kończące edukację przedszkolną wykazują rozumowanie operacyjne w czterech obszarach: stałość liczby, szeregowanie, stałość masy oraz stałość długości, a także porównanie wyników z klasycznymi ustaleniami Piageta i Inhelder.

Zastosowano eksperymenty diagnostyczne Piageta oraz obserwację bezpośrednią. Badaniem objęto 25 dzieci w wieku 6 lat z publicznego przedszkola (dobór celowy). Dla każdego obszaru przygotowano scenariusze z kryteriami oceny (odpowiedzi poprawne/częściowo poprawne/błędne).

Odsetek dzieci prezentujących rozumowanie operacyjne wyniósł: stałość liczby – 23% (vs. 75% u Piageta/Inhelder), szeregowanie – 9% (vs. 34%), stałość masy – 18% (vs. 16%), stałość długości – 14% (zgodnie z tezą o pojawianiu się po 7. r.ż.). Różnice interpretowano m.in. przez odmienne materiały i instrukcje (np. krążki zamiast „jajka–kubki”), a także współczesną stymulację środowiskową.

Sześciolatki znajdują się w fazie przejściowej między myśleniem przedoperacyjnym a operacyjnym. Wyniki częściowo potwierdzają klasykę (masa, długość), a częściowo od niej odbiegają (liczba, szeregowanie). Dla praktyki rekomenduje się systematyczne doświadczenia manipulacyjne (klasyfikacja, seriacja, przemiany kształtu), pytania otwarte oraz współpracę z rodzicami.

Słowa kluczowe: Piaget; operacje konkretne; stałość liczby/masy/długości; seriacja; przedszkole; rozwój poznawczy

LEVEL OF OPERATIONAL REASONING OF PRE-SCHOOL CHILDREN

Abstract

This article examines six-year-olds' operational reasoning within Piaget's framework. The study aimed to determine the extent to which preschool leavers demonstrate concrete-operational reasoning in four domains—conservation of number, seriation, conservation of mass, and conservation of length—and to compare the results with the classic findings of J. Piaget and B. Inhelder.

Piaget's diagnostic experiment and direct observation were used. The purposive sample comprised 25 six-year-old children from a public kindergarten. Task scenarios with explicit scoring criteria (correct/partially correct/incorrect) were prepared for each domain.

The proportion of children showing operational reasoning was: conservation of number—23% (vs 75% in Piaget/Inhelder), seriation—9% (vs 34%), conservation of mass—18% (vs 16%), conservation of length—14% (consistent with emergence after age seven). Discrepancies were interpreted in light of differences in materials and instructions (e.g., coloured disks vs “eggs–cups”), as well as contemporary environmental stimulation.

Six-year-olds are in a transitional phase between preoperational and concrete-operational thinking. Findings partly converge with the classics (mass, length) and partly diverge (number, seriation). For educational practice, systematic hands-on experiences (classification, seriation, shape transformations), open-ended questioning, and cooperation with parents are recommended.

Key words: Piaget; concrete operations; conservation of number/mass/length; seriation; preschool; cognitive development.

Judyta Pietrzak – pedagogżka, absolwentka pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Martyna Groth

Akademia Teatralna im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie

NAUCZANIE PRAC RĘCZNYCH NA PRZYKŁADZIE PIONIERSKIEGO PAŃSTWOWEGO INSTYTUTU ROBÓT RĘCZNYCH DLA NAUCZYCIELI (1923–1950)

Papier i nożyce... a kamień?
Puszczony wolno,
rysuje na wodzie kręgi.
Ręka trwa jeszcze w ukosie bocznym,
jakby zaskoczona spraw/no/czo/ścią.
Gdyby tak móc wrócić jeszcze
do tego, co pierwotne?
Dotykać słów i rzeczy po prostu,
najzwyczajniej palcami.
Czuć molekuły cząstek świata
naszego niecyfrowego,
bez wyświeconej tafli ekranu...
Można ponoć wyćwiczyć czułość
opuszków, prosząc każdą papilarną
kreseczkę o uważność

Wprowadzenie

Autorski manifest manualizmu zwraca uwagę na nasilającą się potrzebę bezpośredniego dotyku i budowania opowieści o świecie także przy pomocy dłoni mających unikalny wzór linii papilarnych (stałych od czwartego miesiąca życia człowieka, ulegających jedynie mikroskopijnym zmianom w związku z procesem starzenia się). Juhani Pallasmaa nazywa te wyźłobienia „prenatalnymi hieroglifami indywidualności”. Linie papilarne (choć nie tylko one), znajdujące się we wnętrzu dłoni, odgrywają znaczącą rolę dla każdego procesu taktylnego i haptycznego. Warto w tym miejscu dookreślić, jaka jest różnica pomiędzy nimi.

Z neurofizjologicznego punktu widzenia – za Martinem Grunewaldem (2019) – wrażenia taktylne powstają na skutek zewnętrznych bodźców

fizykalnych czy zewnętrznych interakcji, natomiast występujące znacznie częściej wrażenia haptyczne zaistnieją, gdy to my dotknijemy kogoś/czegoś i w konsekwencji nasz system nerwowy je wygeneruje. Gdy doznajemy autodotyku, również jest to haptyką. Ponadto jeśli uświadomimy sobie, że ruchy palców aktywują „miliony sensorów mięśni, ścięgien, stawów, włosów i skóry wysyłają kaskady sygnałów do mózgu, który łączy je wszystkie w sensowną całość, w rezultat poznawczy. W końcu powstaje precyzyjny obraz tego, co zdołała wyczuć dłoń”.

Ręką sięgamy po przedmioty bliskie, okiem zaś możemy objąć bardzo dalekie. Być może pozwoli nam to docenić ów zmysł dotyku, prymarny dla naszego istnienia w świecie i rozwoju? Wzrokocentryczny patriarchy zaklasyfikował niesłusznie dotyk najniżej w hierarchii zmysłów, przypisując go zwierzętom i kobietom (Groth, 2022). I choć oczami odbieramy ok. 80% informacji, co angażuje aż 10% kory mózgowej w ich interpretację, nie jest to nasz jedyny analizator zmysłowy. Nie jesteśmy tylko *homo sapiens opticus*, ale również *homo sapiens hapticus*. Małe dziecko dowiadyuje się o świecie, przede wszystkim dotykając, gdyż to, co widzi, wymaga wiedzy, by zrozumieć i nazwać. Budowanie relacji poprzez kontakt fizyczny i ich generalnie pozytywny wpływ na zdrowie jest właściwe dla wszystkich istnień. Reagujemy zresztą nie tylko w interakcji z innymi, ale i poprzez kontakt z tym, co nieożywione, a mające różne właściwości, które na nas oddziałują. Jak pokazują badania laboratorium Haptik, gdybyśmy dotykali częściej chropowatych, ciepłych powierzchni, nasze myśli i odbiór innych byłyby bardziej empatyczne i korzystne dla relacji międzyludzkich. Nasz kontakt z różnymi meblami również wpływa na nasz nastrój, np. gdy siedzenie jest miękkie i aksamitne, czujemy się zrelaksowane, to nas też uspokaja. Wypolerowane i zimne powierzchnie zaś dystansują i wpływają negatywnie na nasz odbiór osób/wydarzeń. Zbyt wiele bodźców w mieście przytłacza i wywołuje objawy psychosomatyczne. Nowoczesny, haptyczny dizajn korzysta z tej wiedzy, ciągle jednak wiele procesów projektowych kieruje się dawnymi schematami, świadomie lub nie indywidualizując człowieka i nie wpływając korzystnie na jego/jej dobrostan czy społeczne więzi (przebudzając i nasilając lęki, fobie etc.). Wyobraźmy sobie świat, w którym bodźce taktylne i haptyczne (obok innych) wpływałyby na tyle korzystnie, że łagodziłyby konflikty bądź zapobiegały przemocy i wojnom? Czy to tylko UTOPIA?

Wysubtelnione zmysły – wyćwiczona ręka

Obok nowoczesnych, haptycznych technologii digitalnych/wirtualnych, inteligentnych maszyn i masowej produkcji, wciąż niezwykle ważny pozostaje rozwój manualny, kształtowanie percepcji, materialne poznawanie otoczenia

czy rozwój rękodzieła. Wykonywanie prac ręcznych i bezpośredni kontakt z różną materią, fakturami, narzędziami były i są też źródłem rozwoju umysłu i intelektu. Warto przyjrzeć się makrologicznie i w głąb czasu przełomom w ideach i praktykach nauczania zręczności. XIX-wieczna szkoła w Europie nie kształciła dostatecznie zmysłów, nie tworzyła warunków do zastosowania wiedzy w życiu codziennym i zdobywania różnorodnych wrażeń zmysłowych czy doświadczeń. Wynikało to głównie z utrwalonego historycznie rozdziału czynności umysłowych i działań praktycznych, prowadząc do skoncentrowania się jedynie na tych pierwszych. Nie łączono więc myśli z czynem, przygotowując osoby głównie do prac intelektualnych, natomiast działania manualne rozwijano poza systemem edukacji – w ramach przyuczania w domu, warsztacie czy w polu. Pracę fizyczną traktowano lekceważąco jako mniej prestiżową i prostszą. Ręce dzieci i młodzieży w szkole były więc sztucznie unieruchomione i wyeksponowane na ławkach. Niewyrobione palce nie były przywykłe do pracy, a wzrok pozostawał niewyćwiczony. Diagnozując brak możliwości holistycznego rozwoju młodych osób w ówczesnym systemie, zaczęto poszukiwać inspiracji w praktykach sztuki ludowej. Tak narodziła się pedagogika slöjdu, szczególnie silnie rozwijająca się w Szwecji, Finlandii i Danii w XIX i XX wieku.

Slöjd, czyli nauczanie zręczności

W pedagogice slöjdu podkreślano zręczność i konieczność jej powszechnego wprowadzenia w programach nauczania. Slöjd zakładał pracę warsztatową w drewnie, metalu, tekturze, tkaninie, wiklinie czy włóczce. Jego prekursorem był fiński pedagog i działacz oświatowy Uno Cygnaeus, autor reformy szkolnictwa zawartej w broszurze *Strodda Tankar*, a także wieloletni dyrektor nowego seminarium w Jyväskylä. Koncepcję slöjdu wyprowadził on głównie z idei Jana Henryka Pestalozziego i Friedricha Wilhelma Augusta Froebela. Dzięki jego staraniom m.in. od 1866 roku obowiązkowo nauczano zręczności chłopców w szkołach wiejskich i nauczycieli-mężczyzn w instytucjach szkoleniowych.

Ten system i metody prac ręcznych spopularyzował następnie Szwed Otto Salomon, znany głównie jako założyciel pierwszego na świecie seminarium w Naäs, uczącego nauczycieli prac ręcznych i dla którego jednym z ważniejszych celów było rozwijanie zmysłu wzroku i dotyku, poczucia formy i zręczności ręki. Salomon był autorem *The Teacher's Hand-Book of Slojd: As Practised and Taught at Naas, Sweden* wydanej w 1891 roku. Opracował on „88 ćwiczeń i dobrał do nich 50 modeli mających praktyczne zastosowanie i ułożył je w pewnym porządku. Komplet ten obiegił cały świat pod nazwą

system szwedzkiego” (Choińska, 1998, s. 11–12). Tak opisywał go Władysław Przanowski (1930, s. 6):

Jako ćwiczenie pierwsze, najłatwiejsze, występuje cięcie podłużne nożem, jako drugie – cięcie poprzeczne nożem, jako szóste – piłowanie poprzeczne piłą, jako dwunaste – struganie strugiem wąskich powierzchni, jako 43 – łączenie na gwoździe, jako 81 – łączenie na wczepy półkryte, jako ćwiczenie 85 – łączenie na wczepy kryte. Jako oddzielne ćwiczenia figurują – wstawianie zameczków do skrzynek, zdobienie, czyszczenie, kreślenie itp.

W Danii natomiast Aksel Mikkelsen opracował inną wersję slöjdu. Na jej potrzeby zbadał ruchy i napięcia mięśni przy pracy oraz narzędzia, po czym wyniki obserwacji przełożył na konkretne rozwiązania, czyniąc je lżejsze, bardziej dopasowane i mniej męczące ręce. Wprowadził również dwuręczność do działań wykonawczych w warsztacie, zwracał też uwagę na właściwą postawę ciała. Na bazie wiedzy (także wiedzy ciała) i doświadczenia opracował zestawy 15 ćwiczeń w drewnie o stopniowalnym poziomie trudności. Oba systemy, duński i szwedzki, nie były jednak zbyt elastyczne, za bardzo koncentrowały się na tradycyjnych pracach ręcznych i potrzebnych do ich wykonania przyrządach. W tak pomyślanym procesie nauczania mniejszy był więc udział nowych technologii, nie było też miejsca na innowacyjność czy kreatywność (sztywność instrukcji). Położenie nacisku na naukę umiejętności praktycznych ograniczało myślenie koncepcyjne, co spotkało się z zarzutem niedostatecznego rozwoju intelektualnego słuchaczy.

Prace ręczne w Polsce

Wzór szwedzki z jego zaletami (ład, systematyczność, dokładność), ale i wadami (ortodoksyjność, narzucanie, zakaz barwienia przedmiotów, zbyt długa praca z jednym, nie wieloma kawałkami drewna, dość przypadkowe ułożenie kolejności użycia narzędzi, niekorzystne dla zdrowia szlifowanie każdego przedmiotu papierem szkliwnym) stał się z początku rozwoju ruchu manualnego w Polsce obowiązujący. Pionierami w upowszechnianiu slöjdu byli przede wszystkim: Józef Siedmiograj, Franciszek Pększyc, Kazimierz Bruchnański, Józef Przyłuski, którzy odwiedzali Naäs, skąd przywieźli zestawy modeli – na ich bazie tworzyli jednak własne rozwiązania i opracowali autorskie publikacje (m.in. *Nauka zręczności jako środek wychowawczy w szkole ludowej* z 32 tablicami dodatkowymi z 1891 roku). Na wzór szwedzki nauczano go od września

1885 roku w placówkach oświatowych w Małopolsce. Maria Dunin-Sulgotowska w 1906 roku przetłumaczyła ważne dzieło szwedzkiej działaczki i filantropki Anny Hierty-Retzius *Pracownie dla dzieci. Ogólne zestawienie działalności pracowni w Szwecji*, w którym autorka zebrała doświadczenia dziesięcioletniej działalności (od 1887 roku) popołudniowych zakładów wychowawczych w Sztokholmie i na prowincji. Aby uchronić dzieci w wieku 7 do 14 lat z warstw najniższych przed żebractwem oraz innymi przestępstwami w czasie wolnym, opracowano w nich program bazujący na doświadczeniach slöjdu, uczący ich różnych robót i szacunku do pracy oraz czystości, a za wykonane w trakcie zajęć obiekty otrzymywały one posiłek, czasem drobne wynagrodzenie, które stanowiło ich oszczędności. Po I wojnie światowej wprowadzono w Polsce obowiązkowe prace ręczne do tamtejszych szkół powszechnych, niższych, średnich i seminariów nauczycielskich. Duże znaczenie w tym procesie upowszechnienia i instytucjonalizacji nauki zręczności miał Władysław Przanowski – twórca polskiej wersji, dyrektor szkoły im. Karola Szlenkiera w Warszawie, a także pomysłodawca utworzenia przy niej Rocznych Kursów Robót Ręcznych dla Nauczycieli. Działały tamże od 1915 roku, nauczając robót drzewnych, koszykarstwa, introligatorstwa, rysunku odręcznego oraz modelowania. Program praktyczny został tu wzmocniony przedmiotami teoretycznymi (fizyką, chemią, psychologią z pedagogiką, geometrią wykreślną, historią sztuki i nauką o Polsce współczesnej). Stopniowej rozbudowie zakresu nauczania towarzyszyło zwiększanie wymiaru zajęć z 24 na 36 godzin. W wyniku starań kadry 1919/1920 kursy upaństwowiono, a następnie za zgodą Ministerstwa Oświecenia czas nauki wydłużył się w nich do dwóch lat (średnio 42 godziny w tygodniu). W 1923 roku nastąpiło również przemianowanie nazwy na Państwowy Instytut Robót Ręcznych (PIRR) dla Nauczycieli¹ z subwencją Ministerstwa Oświecenia. Najważniejszymi zadaniami Instytutu (na podstawie statutu) były:

- a) kształcenie nauczycieli robót ręcznych dla seminarjów nauczycielskich i szkół średnich;
- b) praca metodami nauczania robót ręcznych i praktycznego zastosowania robót w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania szkolnego;
- c) opracowywanie modeli warsztatów i narzędzi slöjdowych;
- d) inicjowanie wydawnictw związanych z nauczaniem robót ręcznych;
- e) udzielanie porad fachowych przy organizowaniu szkolnych pracowni slöjdowych;
- f) prowadzenie badań nad wpływem nauczania robót ręcznych na rozwój umysłowy i fizyczny młodzieży. (Przanowski, 1933, s. 185)

¹ Pierwszym dyrektorem był Władysław Przanowski do 1937 roku, następnie Stanisław Malec do 1939 roku. Po II wojnie światowej PIRR mieścił się najpierw w Łodzi, później przeniesiono go do Bielska. Do jego zamknięcia w 1950 roku kierował nim Wiktor Ambroziewicz.

Instytut szybko się rozbudował infrastrukturalnie i programowo, z czasem przystosowując cały budynek przy ul. Górczewskiej 8 na potrzeby przygotowania do zawodu nauczycielki/a prac ręcznych, opracowywania pomocy dydaktycznych, podręczników, wzorów, projektowania modelowych pracowni-warsztatów, wydawania branżowego czasopisma „Praca Ręczna w Szkole” (od 1927 roku przez Towarzystwo Miłośników Robót Ręcznych) czy „Młodego Technika” (od 1931 roku) dla młodzieży szkolnej. Realizowano również ekspozycje, które prezentowały dorobek poszczególnych pracowni i osób uczących się, jak choćby zajmująca cały gmach wystawa z 1933 roku podzielona na części-zespoły przedmiotów zaspokajających różne dziedziny życia: sportowe, gospodarcze i hodowlane, koszykarskie, rysunkowo-malarskie, ceramiczne, ogrodniczo-pszczelarskie, pomoce naukowe, kultury życia codziennego, a także zespoły mieszkaniowe – kuchnię, pokój nauczyciela, pokój pani czy świat dziecka. Wystawa była stworzona nie jak dotąd metodycznie pod kątem nauczycieli i szerzenia dobrych praktyk w tym środowisku, lecz propagandowo z myślą o szerokim gremium odbiorców niefachowych. Ponadto efekty nauczania w Instytucie prezentowano również podczas zewnętrznych wystaw w kraju i za granicą, m.in. podczas Powszechnej Wystawy Krajowej (PeWuKa) w Poznaniu w 1929 roku, a także wydarzeń Ligi Nowego Wychowania w Nicei (1932) i Cheltenham (1936).

Nauczyciele dłoni

Wypracowywanie polskiego systemu nauczania slöjdu polegało na stopniowym odchodzeniu od wzorców szwedzkich i duńskich, a także powszechnego wówczas modelu szkoły werbalnej. Nauczyciele w PIRR musieli być i projektantami, i wykonawcami jednocześnie. Osoby techniczne, rzemieślników zbliżano w ten sposób do zagadnień artystycznych, a od artystów wymagano znajomości konstruktorskich i wykonawczych. Zacierало to sztywne podziały, dążąc do równoważności obu elementów procesu. Każdy nauczyciel odpowiadał za cały proces samodzielnie. Miał tu swobodę działania w wyznaczonej dla niego pracowni (zwykle o powierzchni ok. 72 m kw.) i mógł opracowywać autorskie programy, często po kilku latach wydając je w postaci podręcznika, np. Feliks Wojnarowicz *Nauczanie robót z drewna* z 1929 roku. Trwałość zespołu pedagogicznego, możliwości rozwoju zawodowego poprzez udział w stażach w kraju i za granicą (w Skandynawii, Niemczech, Francji, Szwajcarii, Austrii, Włoszech, Anglii i Czechosłowacji) gwarantowały wysoką jakość nauczania, bycie na bieżąco z trendami europejskimi czy wymianę dobrych praktyk. Goszczono również wizytacje pedagogów czy przedstawicieli ministerstw m.in. z Chin, Japonii, ZSRR i Europy.

Chcąc wychować praktycznie nowe pokolenie, należy przesunąć punkt ciężkości nauczania szkolnego z pokazywania na działanie. Uczeń w szkole nie może być widzem, lecz powinien być pracownikiem. To się stanie jego wewnętrzną własnością, co potrafi zrobić, a nie to, co obejrzy i usłyszy. (Przanowski, 1933, s. 185)

Idea wychowania przez pracę w PIRR łączyła myśl z czynem, kształcono tu przede wszystkim ręce (dwuręczność), ale również zwracano uwagę na całe ciało i jego postawę w procesie projektowania i wytwarzania, korzystając też z *mētis*. Uważano, że tak pomyślany proces nauczania, jego struktura, wpływa korzystnie na kształtowanie psychiki, intelektu i rozwój estetyczny. Poznawano właściwości różnych materiałów, uczono sprawnej obsługi narzędzi i maszyn (z początku dyrektor był przeciwny ich wprowadzaniu, tłumacząc to osłabianiem kształcenia rąk, z czasem jednak zmienił zdanie). Nauczano tu przede wszystkim robót ręcznych z drzewa, papieru, kartonu, introligatorstwa, metalu, szycia (tzw. robót kobiecych), modelowania, rysunku, malarstwa, zasad kompozycji, kreślenia technicznego, geometrii wykreślnej, technologii drzewa i metalu, historii rzemiosła, sztuki (w tym ludowej), a także dydaktyki robót ręcznych. Opracowane w obrębie każdego z przedmiotów praktycznych zestawy ćwiczeń ułożone były według stopnia trudności.

Instytut kierował swoją ofertę do osób z maturą, mających określone umiejętności manualne (chętnie przyjmowano osoby, które studiowały na uczelni artystycznych choćby przez rok/dwa lub ją ukończyły), po seminarium nauczycielskim lub też już czynnych nauczycieli, którzy byli zainteresowani prowadzeniem prac ręcznych czy rysunku. Rekrutacja do PIRR bardzo przypominała model selekcji do uczelni artystycznej, spośród wielu chętnych przyjmowano jedynie niewielką grupę ok. 30-osobową (z czasem wskaźnik ten się zwiększył). Otwarcie na pomysły, rozwiązania konstrukcyjne i powiązanie ich z potrzebami czy zainteresowaniami słuchaczy i zmieniających się czasów może i skomplikowało – w porównaniu ze wzorcem szwedzkim czy duńskim – proces dydaktyczny, lecz podniosło jakość kształcenia. Wpłynęło też korzystnie na rozwój kreatywności słuchaczek/y tworzących coraz bardziej swojskie/autorskie przedmioty, osadzone w polskiej codzienności. Jedną z europejskich zasad, która również została zweryfikowana w praktyce i poddana krytyce, była hiperdokładność i precyzja wykończenia każdego przedmiotu bez względu na jego przeznaczenie. Okazała się ona nieefektywna, gdyż każdy przedmiot wymagał nieco innego opracowania. Podkreślano, iż rozwój estetyczny odbywa się nie tylko poprzez rysunek i malowanie, ale również przez tworzenie pięknych i funkcjonalnych przedmiotów przestrzennych z różnych materiałów.

Absolwent Instytutu, przyszły nauczyciel robót ręcznych, czyli tak zwany potocznie „robociarz”, zbliżony dzięki swej pracy do wytwórczości technicznej, zna i „czuje” materiał, który w tych wytwórniach jest obrabiany, rozumie „duszę” żelaza, drzewa, szkła, łatwiej więc zrozumie duszę maszyn, mostów, dźwigów, żaglowców, pancerników, sterowców. (Przanowski, 1933, s. 12)

Poznając warsztaty, pracę maszyn, różne narzędzia i materiały, absolwentom/kom PIRR łatwiej było zrozumieć rzemieślników i robotników w fabryce oraz postępującą technicyzację procesów produkcji i życia. Łącznie Państwowy Instytut Robót Ręcznych ukończyło ponad 2200 osób², które następnie zazwyczaj kontynuowały pracę w zawodzie nauczyciela/lki prac ręcznych.

Oko i ręka albo ręka jako oko

W Instytucie wychodzono ze słusznego założenia, iż im więcej zmysłów uczestniczy w procesie poznania, tym lepiej, podobnie im bardziej będą one wyćwiczone i wysubtelnione, tym percypowanie świata stanie się pełniejsze. Szczególnie podkreślano istotność tandemu oka i ręki. Jednym z haseł głoszonych podczas wystawy „Dziecko w Polsce” na stoisku PIRR było przypomnienie słów pedagoga, autora *Chowanny* Bronisława Trentowskiego: „Twoje dzieci niechaj się uczą sztuki widzenia palcami”. Zresztą ręka staje się okiem dla osoby niewidzącej, a także językiem dla niesłyszącej. Pozwala kontrolować spostrzeżenia innych zmysłów. Jest narzędziem wspieranym przez inne przyrządy. Przetwarza nasze obserwacje i pomaga zmaterializować pomysły, a także zweryfikować i utrwalić wiedzę poprzez doświadczenie. Ręce w szkole były dotąd zaniedbywane, unieruchomione wbrew naturalnym skłonnościom na ławkach, gdy zyskały wreszcie „prawo obywatelstwa”, wymagały właściwego kształcenia. Ręka bowiem to narzędzie narzędzi, którymi włada, aparat odbiorczy i organ umożliwiający uzewnętrznienie konceptu. Samodzielne wykonywanie przedmiotu silnie angażuje też umysł i pracę mięśni. W rzeźbiarstwie czy ceramice glina jest bezpośrednio dotykana, co umożliwia poznanie struktury, poziomu nawilżenia i elastyczności, wreszcie kształtowanie jej dzięki sile i jednoczesnej miękkości palców. Wykonanie haftu wymaga komponowania wzoru przy pomocy różnych, nieraz mikroskopijnych ściegów z różnobarwnych nici, co zmusza do precyzji i sprawnych dłoni. Każdy ruch ręki pozostawia swój ślad w materii, ponieważ „ręka sprawia, że materia się zmienia; materia sprawia, że ręka musi myśleć, wiedzieć, umieć”

² Dla porównania seminarium w Naas – ok. 7000 osób z różnych krajów.

(Pallasmaa, 2015, s. 3). Władysław Przanowski pisał o efektach nauki robót ręcznych w szkołach średnich tymi słowami:

Roboty ręczne kształcą również znakomicie dotyk, wymagając stalego użycia tego zmysłu przy pracy. Dotykem uczeń ciągle sprawdza, czy przedmiot przez niego wykonany jest już dość gładki, okrągły lub płaski. Dotykem rozpoznaje i odróżnia różne gatunki papieru, płótna, drzewa, metalu, gliny, kleju, nici itp. A co najważniejsze, że te obserwacje dotykowe są stale sprawdzane, a ewentualnie korygowane obserwacjami wzrokowymi lub też odpowiednio czułymi przyrządami. (...) Taka stała kontrola wrażeń zmysłowych znakomicie przyczynia się do wyrobienia w młodzieży coraz większej dokładności w odczuwaniu wrażeń oraz do wyrobienia poczucia tych granic dokładności, do których wrażenia zmysłowe mogą sięgać. (Przanowski, 1933, s. 12)

Zmysł dotyku ma różne typy receptorów niemal wszędzie, nie jest mu więc przypisany jeden narząd, choć ręce wydają się go umownie reprezentować. Przy ich dużym udziale manipulujemy obiektami i wykonujemy różne czynności (w tym przygotowujemy i spożywamy pokarm). Opuszkami palców potrafimy wyczuć załamania powierzchni już o wysokości jednego mikrometra. Zakres naszej percepcji haptycznej możemy sprawdzić, dotykając wyszlifowanego przedmiotu. Gdy przesuniemy po nim z wolną ręką wyczujemy, czy nie ma mikronierówności. Można także przeprowadzić eksperyment na laserowym wydruku. Jak instruuje Grunwald (2019):

Proszę wydrukować dwie linie na zwykłym papierze i z zamkniętymi oczami spróbować wyczuć palcem – wszystko jedno którym – drobnutki zgrubienie. Różnica w gładkości powierzchni wynosi około 15–20 mikrometrów. Jeśli sprawi to kłopot osobie praworęcznej, niech spróbuje lewą ręką. Przez to, że prawa dłoń wykonuje na co dzień więcej czynności, jej wrażliwość na dotyk jest mniejsza. Poza tym sygnały wysyłane z lewej ręki analizuje prawa półkula mózgu, która opracowuje bodźce haptyczne pręcej i efektywniej. Do wymacania drobnych nierówności lepiej zatem użyć palców lewej dłoni.

Aktywizujące obie ręce roboty rozwijały również, choć w mniejszym zakresie, słuch, powonienie oraz kinestetykę – tak więc niemal całe sensorium – w sposób naturalny, podczas procesu tworzenia przedmiotu użytkowego. Metodycznie i nowoczesnie prowadzona nauka prac ręcznych pozwalała osiągnąć te cele.

Mētis, czyli wiedza ciała

Ważna w procesie nauki robót ręcznych jest również mētis, a więc wiedza ciała (jak coś zrobić). Pojęcie to wywodzi się ze starożytnej Grecji, nie znalazło się jednak w teoriach Platona czy Arystotelesa, przez co zostało niejako zepchnięte na margines refleksji. Za Ewą Klekot przyjmuję, że jest to wiedza „w ruchu”, zmienna, niewerbalna, nienaukowa, niepoddająca się wyabstrahowaniu, powstająca na styku działania ciała z materią i/lub maszyną, zdobywana poprzez praktykowanie. Jak słusznie zauważa badaczka rzemiosła:

(...) Arystoteles (oraz jego późniejsi tłumacze i egzegeci) stał się autorem bardzo ważnego dla zachodniego myślenia podziału wiedzy na praktyczną i teoretyczną oraz ustanowił ich hierarchię przez połączenie tej drugiej z prawdą, która stanowi najwyższy i ostateczny cel myślenia. Kartezjusz natomiast, uznając, że to, co przestrzenne, nie może służyć poznaniu rzeczy niezmiennych i stać się źródłem wiedzy pewnej, ustanowił nowoczesną hierarchię sposobów poznania i rodzajów wiedzy. Ta wpisana w dualizm hierarchia determinuje też niższe wartościowanie kompetencji, które nowoczesny dyskurs, konceptualizujący człowieka jako byt dwoisty, złożony z materialnego ciała i niematerialnego umysłu, określa się jako *manualne czy fizyczne*. (Klekot, 2018, s. 82)

Zwrócenie uwagi na udział mētis nie tylko w procesie robienia, ale i uczenia się, jak coś zrobić i przekazywać tę wiedzę dalej, pozwala przyjrzeć się z tej perspektywy praktyce w PIRR. Uczestnicy dwuletnich studiów zdobywali ten rodzaj wiedzy poprzez obserwowanie „choreografii” ciał prowadzących zajęcia w warsztatach, starając się rozbić ich działania z materią na mniejsze sekwencje, by zrozumieć, jak coś wykonać, zapamiętać i zinternalizować ruchowo. Do perfomansu tworzenia czegoś, na przykład z drewna, angażowali całe ciała. Prowadzący dłońmi oceniał wilgotność, gładkość, twardość czy ciężar deski. Palcami sprawdzał, czy powierzchnia drewna jest klejąca, dzięki czemu wiedział, że jest z rodziny iglastych, brak tej właściwości wskazywał, iż są to bardziej wytrzymałe drewna z rodziny liściastych. Poprzez bezpośredni kontakt miał też świadomość, że suche drewno jest lżejsze od mokrego, które trzeba wysuszyć przed przystąpieniem do cięcia. Chcąc usunąć porowatość deski, nauczyciel sięgał najczęściej po strug, umożliwiającą obróbkę ręczną. Od stopnia nacisku palcami, precyzyjnych ruchów całego ciała do przodu zależała jakość wyrównania. W korzystaniu z maszyn skrawających (pił, tokarek etc.) zwracał uwagę na konieczność ćwiczenia w nim uważności, dostrojenia rytmu pracy

z urządzeniem, szybką reakcją tu i teraz na to, co nieprzewidywalne, i dostosowywanie działania do tych zmiennych. Ważna w tym była również postawa ciała i jego równowaga, wyczucie napięcia deski i zamach w jej prowadzeniu, właściwa ocena odległości i precyzja w cięciu. Mētis pracy w drewnie nie opierała się na impulsach, lecz głębokiej obserwacji materii i racjonalnej kalkulacji, by uzyskać oczekiwany efekt i chronić ciało w procesie. Brak refleksu, drgnienie rąk, zbyt duża suchota drewna może zakończyć się odskoczeniem deski i dużą ilością odpadu materiału, utratą palców czy wciągnięciem odzieży ochronnej i poważnym zranieniem.

Po co nam ręce w świecie maszyn?

Państwowy Instytut Robót Ręcznych zamknięto w 1950 roku, w chwili gdy jego działalność przeniesiona do Bielska nabierała rozpędu. Utworzono pracownię dydaktyki i poszerzono program o psychologię, a także przygotowanie nauczycieli do prac ręcznych w szkole podstawowej, przedszkolach, szkołach specjalnych i prewatoriach, w momencie prowadzenia doświadczalnego programu w szkole ćwiczeń i wielu innych, progresywnych, merytorycznie wartościowych działań. Pedagogika socjalistyczna miała bowiem inne cele, a władzy nie odpowiadało kontynuowanie tradycji przedwojennych, stosowanie wrogich, burżuazyjnych metod i obecność starych fachowców. Mimo licznych prób aktywacji PIRR po 1956 roku, nigdy do tego nie doszło. Jego absolwenci i absolwentki długo jeszcze starali się głosić idee podkreślające korzyści rozwojowe z realizowania robót ręcznych w szkołach, choć obszar ich działań i możliwości z roku na rok się kurczył.

Za Filipem Schmidtem można wyróżnić pięć etapów ewolucji techniki, w których ręka najpierw była sama w sobie narzędziem poznania i działania, następnie tworzyła narzędzie i była jego motorem do manipulacji, w trzecim etapie tworzyła maszynę, którą napędzała, w kolejnym coraz bardziej wyzwalała się spod działania, sprowadzając swoją aktywność do naciśnięcia przycisku, by wreszcie wyeksterioryzować z ludzkiego ciała siłę, narzędzia, działania, a nawet inteligencję (etap piąty: sztuczna inteligencja) (Szmidt, 2010, s. 16–17) Nie jest jednak tak, by pojawienie się kolejnych etapów niwelowało wszystkie poprzednie. Niestety we współczesnej Polsce (bo nie w Skandynawii) w obliczu postindustrialnej rzeczywistości, silnie skomputeryzowanej i zrobotyzowanej, w której praca rąk często wspomagana lub zastępowana jest przez pracę maszyn, można zaobserwować analogicznie wypieranie czy spychanie w szkolnictwie przedmiotów praktycznych na dalszy plan (podobnie osłabła pozycja rzemiosła). Jest to jednak krótkowzroczna strategia. Nie zważa się bowiem na korzystny wpływ działań manualnych,

wykonywanych regularnie, na wyrabianie przyzwyczajeń, poprawę koncentracji, budowanie poczucia sprawczości, powiązanie poznania z działaniem, poprawę dobrostanu psychicznego czy wartości wychowawczych i szacunku dla prac fizycznych. Kolejne reformy edukacji zredukowały niestety przedmiot prace ręczne do techniki i plastyki w klasach wyższych i są realizowane w niewystarczającej liczbie godzin, bez specjalistycznych pracowni i szerokich możliwości wykonawczych. Ograniczono również uczenie w tym zakresie we wczesnej edukacji zintegrowanej (materiały i narzędzia). Jak dowodzi Patrycja Mika (2022, s. 211), prace ręczne i edukacja rękodzielnicza wciąż mogą pomagać współczesnym młodym ludziom (choć nie tylko) zdobywać umiejętności życiowe. Badaczka zauważa, iż jedynie w skandynawskim modelu nauczania aktywności manualne i uczenie przez działanie nie zostały zepchnięte na dalszy plan. Jednakże „założenia te ewoluowały i zostały dostosowane do współczesnych warunków. Nowym rozwiązaniem jest podejście do koncepcji kształcenia, nazwanego STEAM, w którym litera A oznacza Art, czyli sztukę i podejście humanistyczne” (Kokko, Kouhia i Kangas, 2020). W ramach STEAM sztuka pojmowana jest jako klucz do rozwijania dobrych nawyków i praktyk. Jak wskazują obserwacje naukowe (Walker, 2017) i analizy, Finlandia od lat zajmuje wysokie miejsca w badaniach PISA (2015, 2018). Jednocześnie jako jedno z pierwszych państw rozpoczęła wdrażanie metody STEAM w edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji rękodzielniczej jako kreatywnej metody uczenia się (Kokko i in., 2020). Innym z nurtów pedagogicznych, silnie obecnym w szkolnictwie skandynawskim, jest nowy materializm (*new materialism*), który bez wątpienia wyrasta ze slöjdu, choć się od niego różni. W tym podejściu dziecko, dorosły i świat materialny są traktowani niehierarchicznie, jako aktywni uczestnicy relacji. Edukacja opiera się nie tyle na przekazywaniu wiedzy, ile na współtworzeniu doświadczeń wraz z otoczeniem (wiele zajęć odbywa się poza budynkiem szkoły), a także na przełamywaniu opozycji teoria–praktyka. Kluczowe znaczenie ma wielozmysłowy kontakt z różnorodnymi materiałami, które nie są biernymi elementami poznania. Działania typu *open-ended* (otwarte, nieukierunkowane na jeden wynik), nauka uważnego i wrażliwego współlistnienia z przyrodą i przedmiotami, eksperymentowanie, a nie slöjdowskie opanowywanie, ćwiczenie czy dominowanie, stanowią istotę tego modelu edukacji.

Konkluzja

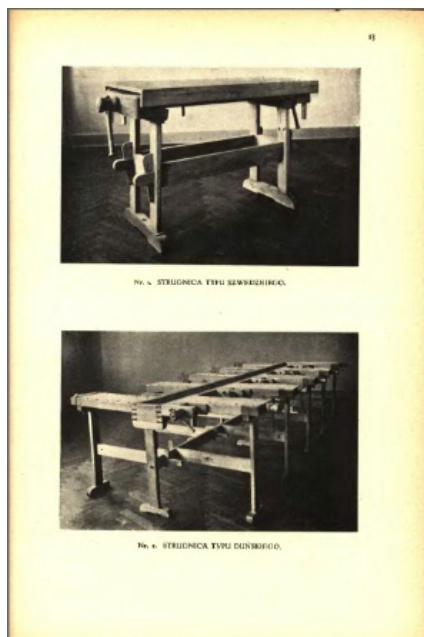
Niesłuszne jest więc odcinanie się w polskim szkolnictwie od dziedzictwa PIRR, bazującego po części na europejskim slöjdzie, gdyż te idee i praktyki nie straciły pedagogicznej wartości i wciąż mogą wspierać holistyczny rozwój człowieka – szczególnie połączone z nowoczesnymi koncepcjami wychowania, ekologią, materiałami, instrumentarium i oprogramowaniem. Obserwowalne w ponowoczesności alterglobalistyczne odchodzenie od masowej, maszynowej nadprodukcji w stronę *hand made* – będącej synonimem większej świadomości dotyczącej konsumpcji i mniejszych konsekwencji środowiskowych – wpłynęło przecież na wzrost popularności przedmiotów *no logo*, second handów czy rzemiosła. Zwrot w stronę drugiego życia materii czy samodzielnego projektowania i wykonania przedmiotów codziennego użytku przejawia się w zachodnim świecie również otwarciem wielu warsztatów, fab labów, hackerspace’ów czy makerspace’ów jako miejsc DIY (*Do it yourself*). Potwierdza to istniejącą i nieślabnącą potrzebę podejmowania działań kreatywnych i wytwórczych przez osoby w różnym wieku (Gądecki, Piziak, 2021).



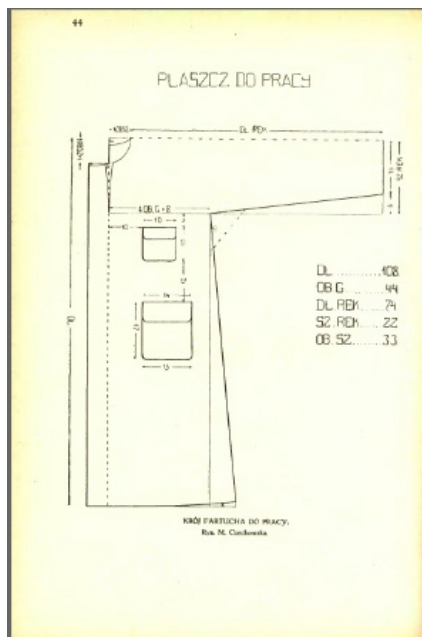
Zdjęcie 1. Warsztat stolarski w Państwowym Instytucie Robót Ręcznych w Warszawie.



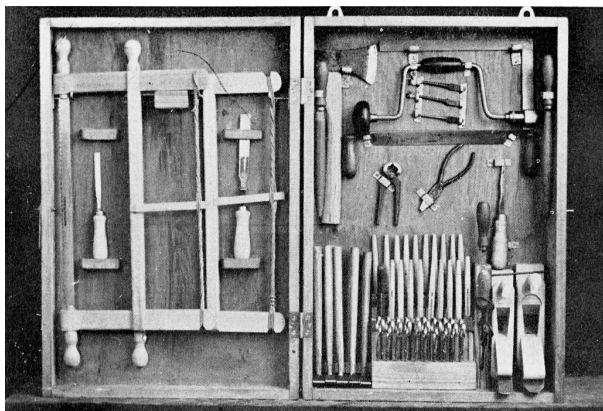
Zdjęcie 2. Warsztat metalowy w Państwowym Instytucie Robót Ręcznych w Warszawie.



Zdjęcie 3. Strugnice szwedzkie i duńskie.



Zdjęcie 4. Projekt płaszcza ochronnego do pracy.



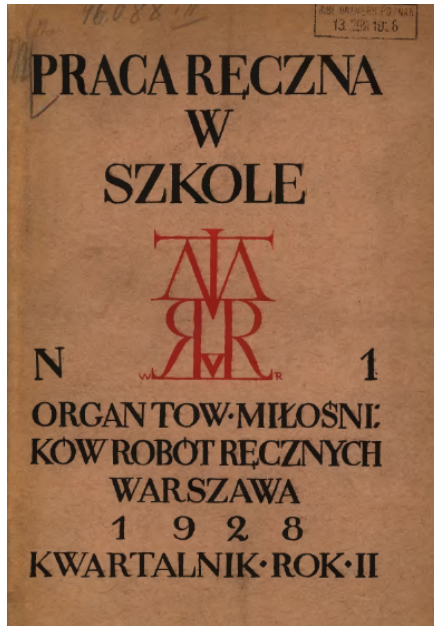
Zdjęcie 5. Narzędzia ręczne używane w Państwowym Instytucie Robót Ręcznych w Warszawie.



Zdjęcie 6. Fragment wystawy „Świat dziecka”.



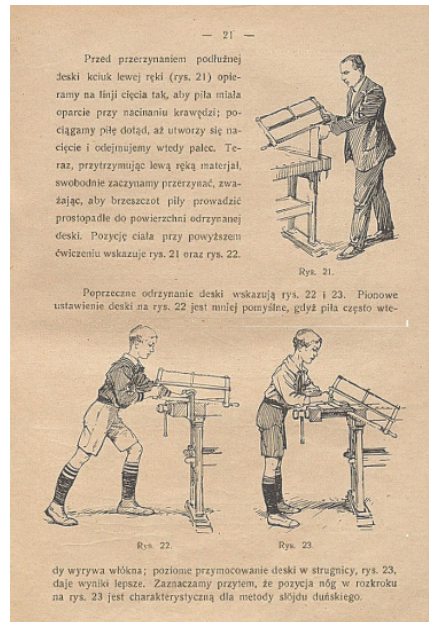
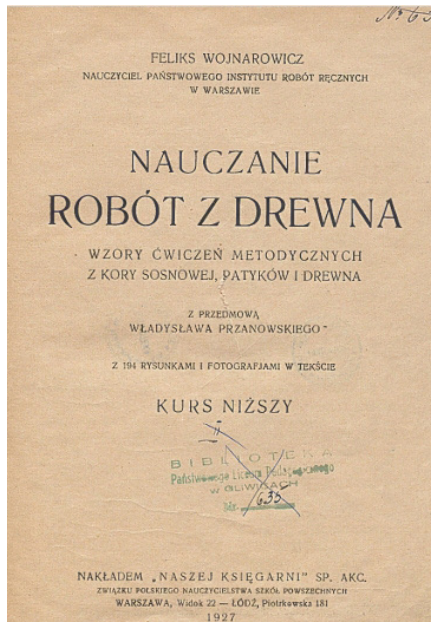
Zdjęcie 11. Fragment stoiska PIRR na wystawie „Dziecko w Polsce” – na ścianie widoczny cytat: „Niech twoje dzieci uczyć się sztuki widzenia palcami”.



Zdjęcie 7. Okładka czasopisma „Praca Ręczna w Szkole” (1928).



Zdjęcie 8. Projekty zabawek w Państwowym Instytucie Robót Ręcznych w Warszawie.



Zdjęcia 9–10. Karty z podręcznika „Nauczanie robót z drewna” napisanego przez Feliksa Wojnarowicza, wieloletniego nauczyciela Państwowego Instytutu Robót Ręcznych, 1927.

1, 2, 5, 6 Zdjęcia pochodzą ze strony: Pracownie w PIRR – Państwowy Instytut Robót Ręcznych (PIRR) 1923–1950, poświęconej historii Państwowego Instytutu Robót Ręcznych w Warszawie w latach 1923-1950.

Zdjęcia 3, 4, 7, 8, 11 pochodzą z wybranych numerów kwartalnika „Praca Ręczna w Szkole”.

Bibliografia

- Choińska, E. (1998). *Z dziejów oświaty w Polsce. Państwowy Instytut Robót Ręcznych (1923–1950)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gądecki, J., Piziak, B. (2021). *Przestrzenie kreatywno-warsztatowe. Makerspace'y, fab laby i warsztaty w przestrzeniach polskich miast*. Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Instytut Rozwoju Miast i Regionów.
- Groth, M. (2022). Nowy świat, nowe potrzeby: Bauhaus. *Sztuka i Krytyka*, 7–8, 53.
- Grunwald, M. (2019). *Homo hapticus. Dlaczego nie możemy żyć bez zmysłu dotyku* (tłum. E. Kowynia). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Klekot, E. (2018). Mētis – wiedza asystemowa. *Teksty Drugie*, 1, 79–90.

- Krajewski, M. (red.). (2010). *Handmade. Praca rąk w postindustrialnej rzeczywistości*. Warszawa: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana.
- Ligaszewski, A. (1963). W. Przanowski. Twórca polskiego systemu wychowania technicznego. *Nowa Szkoła*, 5.
- Mika, P. (2022). Wykorzystanie prac ręcznych w rozwoju umiejętności życiowych. *Szkoła – Zawód – Praca*, 24, 207–225.
- Pallasmaa, J. (2015). *Myśląca dłoń. Egzystencjalna i ucieleśniona mądrość w architekturze* (tłum. M. Choptiany). Kraków: Instytut Architektury.
- Przanowski, W. (1928). Dlaczego i jak należy uczyć robót ręcznych w szkołach ogólnokształcących. *Praca Ręczna w Szkole*, 1, 3–22.
- Przanowski, W. (1933). Państwowy Instytut Robót Ręcznych. Zarys rozwoju i stan w roku 1933. *Praca Ręczna w Szkole*, 3–4, 179–250.

NAUCZANIE PRAC RĘCZNYCH NA PRZYKŁADZIE PIONIERSKIEGO PAŃSTWOWEGO INSTYTUTU ROBÓT RĘCZNYCH DLA NAUCZYCIELI (1923–1950)

Streszczenie

Nie jesteśmy jedynie *homo sapiens opticus*, lecz także *homo sapiens hapticus* – dotyk umożliwia nam bezpośredni kontakt ze światem i odgrywa kluczową rolę w ucieleśnionym procesie uczenia się. Artykuł przedstawia argumenty na rzecz przywrócenia wartości pracy manualnej w edukacji, podkreślając znaczenie haptyczności i *mētis* – cielesnej, asystemowej wiedzy. Na przykładzie Państwowego Instytutu Robót Ręcznych (1923–1950), który łączył skandynawski slöjd z polską pedagogiką i rzemiosłem, autorka ukazuje historyczne i współczesne znaczenie edukacji manualnej. W kontekście dzisiejszej, ztechnicyzowanej rzeczywistości tekst wskazuje na ograniczoną obecność przedmiotów praktycznych w szkołach oraz na potrzebę powrotu do pracy ręcznej. Przywołane zostają także współczesne modele, takie jak STEAM i nowy materializm w Skandynawii, gdzie twórcze działanie z materią stanowi istotny element edukacji opartej na współpracy, zmysłowości i interdyscyplinarności.

Słowa kluczowe: haptyczność, *mētis*, prace ręczne, pedagogika, STEAM, nowy materializm

TEACHING HANDWORK ACCORDING TO THE EXAMPLE OF THE PIONEERING STATE INSTITUTE OF HANDWORK FOR TEACHERS (1923–1950)

Abstract

We are not only homo sapiens opticus, but also homo sapiens hapticus – touch allows us to engage directly with the world and plays a crucial role in embodied learning. This article argues for restoring the value of manual work in education, highlighting the importance of haptics and mētis – bodily, non-systematic knowledge grounded in experience. Using the case of the State Institute of Handicrafts for Teachers in Poland (1923–1950), which integrated Scandinavian slöjd with Polish pedagogical and craft traditions, the author explores the historical and contemporary relevance of manual education. In the context of today's increasingly technologized reality, the text draws attention to the marginalization of practical subjects in schools and calls for their reintegration. Contemporary models such as STEAM and new materialism – particularly in the Scandinavian context – are also discussed, where creative engagement with matter becomes a key component of collaborative, multisensory, and transdisciplinary learning.

Key words: haptics, mētis, handicrafts, pedagogy, STEAM, new materialism.

Martyna Groth (ORCID 0000-0002-8667-3016) – doktorka nauk humanistycznych, historyczka teatru, wykładowczyni i badaczka relacji teatru, sztuk wizualnych i mediów. Zatrudniona na Wydziale Wiedzy o Teatrze Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie. Prowadzi również wykłady na Wydziale Lalkarskim AT w Białymstoku oraz współpracuje dydaktycznie z Uniwersytetem SWPS. Publikowała m.in. w „Pamiętniku Teatralnym”, „Sztuce i Krytyce”, „Teatrze Lalek”, „Studiach z Architektury Nowoczesnej”. Stypendystka Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego (2017, 2024). Zainteresowania badawcze koncentruje wokół teatru rozszerzonego, plastycznego i lalkowego, współczesnej sztuki i multimediiów, a także zagadnień edukacji artystycznej, rzemiosła, haptyczności i pedagogiki pracy ręcznej. Interesuje się praktycznym i filozoficznym wymiarem manualności w procesach twórczych oraz integracją idei STEAM i nowego materializmu w kształceniu artystycznym.

Kontakt: martyna.groth@e-at.edu.pl

Katarzyna Maj

POCZUCIE SZCZĘŚCIA JAKO CZYNNIK OCHRONNY PRZED PROKRASTYNACJĄ OKRESU WCZESNEJ DOROSŁOŚCI

Wprowadzenie

Prokrastynacja, rozumiana jako odkładanie zadań na później, jest zjawiskiem szeroko rozpoznawanym i często traktowanym jako problem. Mimo że niektórzy badacze wskazują na możliwość dostrzeżenia w niej pewnych korzyści, większość autorów – w tym Pychyl (2020) i Wypych (2018) – opisuje ją jako tendencję nieprzystosowawczą, prowadzącą do odczuwania dyskomfortu, poczucia winy czy strat w sferze emocjonalnej i zawodowej. W jej przypadku nie chodzi o pojedyncze sytuacje zwlekania z podjęciem decyzji lub wykonaniem czynności, lecz o utrwalony schemat zachowania, głęboko wpisany w strukturę psychiki jednostki. Istnieje wiele definicji prokrastynacji, co potwierdzają chociażby wnioski z metaanalizy badań, przedstawione przez Markiewicz (2019), jednak żadna z nich nie ujmuje w pełni całego fenomenu. Część koncentruje się na samym procesie opóźniania działań, inne natomiast na trudnościach w samo-regulacji. Równie problematyczne okazuje się opracowanie jednej, uniwersalnej klasyfikacji jej typów czy uwarunkowań. Czy prokrastynacja jest więc efektem określonych cech osobowości, nabytych nawyków, czy może kombinacji obu tych czynników? Czy należy ją postrzegać jako zjawisko jednowymiarowe, czy raczej wielowymiarowe? Pytań jest wiele, a sama problematyka wciąż stanowi przedmiot żywej debaty naukowej i licznych analiz teoretycznych.

Prokrastynacja okresu wczesnej dorosłości

Prokrastynacja stała się zjawiskiem o niemal epidemicznym zasięgu, szczególnie widocznym wśród młodych dorosłych. Badania wskazują, że może ona dotyczyć około 20% tej grupy (Znajmiecka-Sikora, Łysio, 2016) oraz stanowi kluczowy czynnik determinujący niskie bądź niezadowolające wyniki edukacyjne uczniów i studentów o przeciętnym poziomie inteligencji (Modzelewski,

Osowiecka, 2016). W potocznym rozumieniu prokrastynacja bywa utożsamiana ze zwykłym lenistwem. Współcześnie jednak podkreśla się, że jej występowanie wśród młodych ma znacznie bardziej złożone przyczyny, na co wskazują również moje badania (Maj, 2025). Wśród nich literatura (m.in. Dryll, 2017; Markiewicz, 2019) wymienia czynniki, takie jak choćby:

- niedojrzałość kory przedczołowej;
- zaburzona ocena upływu czasu;
- brak umiejętności organizacyjnych, trudności w planowaniu pracy i ustalaniu priorytetów;
- niechęć do podejmowania zadań postrzeganych jako nudne lub trudne;
- niska samoregulacja i samokontrola, brak motywacji;
- stosowanie nieefektywnych strategii poznawczych;
- niska samoocena;
- indywidualne warunki życia i pracy;
- sposób prowadzenia zajęć, cechy wykładowców, poziom wymagań edukacyjnych;
- styl wychowawczy rodziców.

Współwystępowanie tych wszystkich elementów sprzyja utrwaleniu się prokrastynacji w okresie wczesnej dorosłości, co w wielu przypadkach prowadzi do przeniesienia jej na dalsze życie zawodowe.

Jak pokazują także moje badania (Maj, 2025), prokrastynacji nie można sprowadzać wyłącznie do lenistwa czy braku dobrej organizacji. Jest ona złożonym konstruktem psychologicznym, którego źródeł należy szukać m.in. w cechach osobowości, a co interesujące – również w poziomie subiektywnego poczucia szczęścia.

Poczucie szczęścia a prokrastynacja

Zwróciłam uwagę, że osoby doświadczające wysokiego poziomu szczęścia charakteryzują się niższym poziomem prokrastynacji (Maj, 2025, s. 98). Teoretyczne podstawy takiego związku można odnaleźć w psychologii pozytywnej i koncepcjach dobrostanu (por. Seligman, 2005; Czapiński, 1992). Szczęście, rozumiane jako subiektywny dobrostan, wzmacnia poczucie sprawczości, reguluje emocje i wspiera motywację do działania, co czyni je naturalnym buforem przeciwko odwlekaniu.

Jednak prokrastynacja może prowadzić również do spadku dobrostanu psychicznego poprzez generowanie stresu, poczucia winy i obniżenia samooceny (Klingsieck, 2013). W ten sposób tworzy się błędne koło, w którym prokrastynacja i obniżone szczęście wzajemnie się wzmacniają.

Z moich badań wynika, że wyższy poziom odczuwanego szczęścia sprzyja lepszej organizacji czasu, wzmacnia siłę woli, zwiększa punktualność oraz zmniejsza skłonność do odkładania zadań, a także redukuje dyskomfort psychiczny wynikający z tendencji do prokrastynacji (Maj, 2025). W literaturze brakuje jednak badań bezpośrednio analizujących wpływ poczucia szczęścia na wybrane aspekty życia – większość opracowań koncentruje się raczej na identyfikowaniu czynników prowadzących do pojawienia się stanu szczęścia. Z tego względu można jedynie przypuszczać, dlaczego szczęście pozostaje w związku z prokrastynacją. Możliwe, że oddziałuje ono znacząco, choć pośrednio, na wszystkie wymiary prokrastynacji, ponieważ sprzyja lepszemu funkcjonowaniu psychicznemu, wyższej motywacji oraz skuteczniejszemu radzeniu sobie ze stresem.

Osoby odczuwające wysoki poziom szczęścia zazwyczaj wykazują większe skupienie na realizacji zadań, co może przekładać się na sprawniejszą organizację czasu i większą determinację w działaniu. Optymistyczne nastawienie sprzyja także punktualności, gdyż osoby szczęśliwe rzadziej podlegają presji negatywnych emocji i łatwiej utrzymują ład w codziennym funkcjonowaniu. Ponadto poczucie szczęścia wspiera proces autorefleksji, co zwiększa świadomość własnych tendencji do odkładania działań i może stanowić motywację do ich ograniczania. W rezultacie osoby szczęśliwe rzadziej przejawiają prokrastynację w formie trwałego nawyku, gdyż dysponują większymi zasobami psychicznymi umożliwiającymi im skuteczne radzenie sobie z obowiązkami oraz konsekwentne realizowanie wyznaczonych celów (Maj, 2025).

Poczucie szczęścia jako czynnik ochronny – praktyczne implikacje

Jak wynika z moich badań, niższy poziom dobrostanu w wieku między 18. a 25. rokiem życia sprzyja gorszej organizacji czasu, osłabionej sile woli, problemom z punktualnością oraz większej skłonności do odkładania zadań (Maj, 2025, s. 113). Towarzyszy temu również zwiększony dyskomfort psychiczny wynikający z nawyku zwlekania. Osoba z niskim poczuciem szczęścia często działa mniej efektywnie i ma trudności w utrzymaniu systematyczności, a to zdecydowanie przekłada się na niższe wyniki edukacyjne i przenosi na pracę zawodową.

Dlatego niezwykle istotne staje się podejmowanie działań ukierunkowanych na wzmacnianie dobrostanu psychicznego młodych osób, co w konsekwencji może skutecznie ograniczać skłonność do prokrastynacji. Istotną rolę w kształtowaniu poczucia szczęścia odgrywa środowisko rodzinne. To właśnie rodzina jako pierwsza dostarcza młodemu człowiekowi zasobów, które

stanowią fundament dalszego rozwoju. Z tego względu skuteczna profilaktyka prokrastynacji powinna obejmować równoległe działania edukacyjne skierowane do rodziców i opiekunów, mające na celu wzmacnianie ich kompetencji wychowawczych i emocjonalnych.

Niemniej jednak szczególne znaczenie w tym procesie wzmacniania dobrostanu przypada szkole oraz nauczycielom, którzy poprzez codzienne interakcje z uczniami, sposób przekazywania wiedzy oraz przyjmowaną postawę mają istotny wpływ na kształtowanie tożsamości młodych ludzi. Nauczyciele, tworząc odpowiednią atmosferę i nawiązując właściwe relacje z uczniami, przyczyniają się do budowania wśród nich poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego, które sprzyja rozwijaniu wiary we własne możliwości, wzmacnianiu samooceny oraz poczucia sprawczości. Biorąc pod uwagę fakt, że to w szkole młody człowiek spędza znaczną część czasu, staje się ona miejscem, które dysponuje potencjałem nie tylko w rozwijaniu kompetencji szkolnych, lecz również w kształtowaniu odporności psychicznej, umiejętności radzenia sobie ze stresem oraz postaw wspierających dobrostan, co w perspektywie długoterminowej może znacząco redukować tendencję do odwlekania działań, a tym samym wpływać na odnoszenie sukcesów edukacyjnych.

Jednym z obszarów szczególnie sprzyjających wzmacnianiu dobrostanu są warsztaty oraz lekcje wychowawcze poświęcone tematyce emocji i samoświadomości. Podczas tego typu zajęć uczniowie uczą się rozpoznawania, nazywania i wyrażania własnych uczuć, prowadzą dzienniczki wdzięczności oraz uczestniczą w rozmowach na temat źródeł satysfakcji i radości. Rozwijanie inteligencji emocjonalnej w tej sferze przekłada się na wzrost empatii, lepsze relacje rówieśnicze, wyższą odporność na stres oraz silniejsze poczucie sensu i celu życiowego.

Istotną rolę w kształtowaniu dobrostanu odgrywa również aktywność fizyczna, realizowana zarówno w ramach tradycyjnych zajęć wychowania fizycznego, jak i w postaci dodatkowych form aktywności, takich jak: joga, taniec, ćwiczenia rozciągające, gry zespołowe, a także krótkie sesje oddechowe, relaksacje czy medytacje. Regularny ruch sprzyja wydzielaniu endorfin, poprawia koncentrację i pamięć, redukuje napięcie emocjonalne oraz zwiększa gotowość do podejmowania wyzwań, co w konsekwencji może zmniejszać skłonność do odkładania zadań.

Kolejnym elementem są projekty oparte na współpracy i niesieniu pomocy innym, obejmujące między innymi: akcje charytatywne, wolontariat szkolny oraz inicjatywy społeczne realizowane we współpracy z lokalną społecznością. Tego rodzaju działania kształtują postawy prospołeczne, wzmacniają poczucie przynależności, uczą odpowiedzialności, a także rozwijają umiejętności komunikacji i pracy zespołowej. Ponadto zwiększają subiektywne poczucie wartości życia i motywację do realizowania codziennych obowiązków.

Ważnym obszarem wsparcia są również zajęcia rozwijające kreatywność, takie jak: warsztaty plastyczne, muzyczne, teatralne, fotograficzne czy rękodzielnicze. Aktywności te umożliwiają uczniom wyrażanie siebie, odkrywanie i rozwijanie talentów, a także wzmacnianie poczucia sprawczości i samooceny. Proces twórczy uczy cierpliwości, wytrwałości i systematyczności, co przekłada się na większą motywację do działania.

Dodatkowo, w ramach codziennej pracy dydaktycznej, można wprowadzać ćwiczenia uważności, realizowane na początku lekcji lub podczas godzin wychowawczych. Praktyki *mindfulness* sprzyjają wyciszeniu, lepszej koncentracji, redukcji stresu oraz kształtowaniu świadomego podejścia do obowiązków. Uczniowie regularnie uczestniczący w tego typu ćwiczeniach rzadziej ulegają impulsywnym zachowaniom i potrafią efektywniej zarządzać swoim czasem.

Ważnym uzupełnieniem działań są programy mentoringowe, w ramach których uczniowie mogą korzystać z indywidualnego wsparcia nauczycieli, tutorów lub starszych kolegów. Spotkania te sprzyjają wyznaczaniu i realizowaniu celów, rozwijaniu odpowiedzialności za własne decyzje oraz wzmacnianiu wiary we własne możliwości.

Podsumowanie

Poczucie szczęścia odgrywa istotną rolę jako czynnik ochronny przed prokrastynacją w okresie wczesnej dorosłości. Wyższy poziom dobrostanu psychicznego sprzyja lepszej organizacji czasu, silniejszej woli oraz większej motywacji do podejmowania działań, co zmniejsza skłonność do odkładania obowiązków na później. Szczęśliwe osoby są bardziej odporne na stres, lepiej radzą sobie z trudnościami oraz mają większą świadomość własnych potrzeb i możliwości, co pozwala im skuteczniej realizować cele. W związku z tym wzmacnianie poczucia szczęścia poprzez odpowiednie wsparcie emocjonalne, rozwijanie umiejętności samoregulacji oraz promowanie zdrowych nawyków może stanowić efektywną strategię przeciwdziałania prokrastynacji wśród młodych dorosłych. Kompleksowe, dwutorowe podejście – obejmujące zarówno szkołę, jak i rodzinę – ma szansę przynieść trwałe rezultaty w postaci zwiększenia dobrostanu psychicznego młodych ludzi oraz wyraźnego ograniczenia ich skłonności do odkładania obowiązków na później.

Bibliografia

- Czapiński, J. (1992). *Psychologia szczęścia*. Warszawa: Akademos.
- Dryll, E. (2017). Prokrastynacja: dlaczego nadal wiemy za mało? *Psychologia Wychowawcza*, 12, 152–163, DOI: 10.5604/01.3001.0011.7867 (06.01.2025).

- Klingsieck, K. (2013). Procrastination. When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1).
- Maj, K. (2025). *Cechy osobowości i doświadczanie szczęścia a skłonność do prokrastynacji w okresie wczesnej dorosłości* (nieopublikowana praca magisterska). Nowy Sącz: WSB-NLU.
- Markiewicz, K. (2019). *Prokrastynacja. O przyczynach i skutkach odkładania spraw na potem*. Warszawa: Difin.
- Modzelewski, P. (2018). Zjawisko odwlekania działań – prokrastynacji. Istota zagadnienia, przyczyny i konsekwencje. W: *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli. XXIV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*. Katowice: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Modzelewski, P., Osowiecka, M. (2016). Prokrastynacja jako problem dydaktyczny i behawioralny: wyzwanie w pracy pedagoga i psychologa. *Czasopismo Pedagogiczne* 2(3), 39–52.
- Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2013). *Psychologia rozwoju młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pychyl, T. (2020) *Procrastination Problem? Tim Pychyl Knows Why*. |Carleton Newsroom
- Seligman, M. E. P. (2005). *Prawdziwe szczęście*. Poznań: Media Rodzina.
- Wypych, M. (2018). *Prokrastynacja, czyli „znów zostawiłem to na ostatnią chwilę”*. Wideo Bing (02.01.2025).
- Znajmiecka-Sikora, M., Łysio, A. (2016). Prokrastynacja akademicka – uwarunkowania osobowe i rodzinne. *E-mentor*, 66(4), 26–32.

POCZUCIE SZCZĘŚCIA JAKO CZYNNIK OCHRONNY PRZED PROKRASTYNACJĄ OKRESU WCZESNEJ DOROSŁOŚCI

Streszczenie

Artykuł dotyczy odwołania się do moich badań nad zależnością między poczuciem szczęścia a prokrastynacją we wczesnej dorosłości. Analiza wyników wskazuje, że wysoki poziom subiektywnego dobrostanu koreluje ujemnie z tendencją do prokrastynacji, a co za tym idzie, sprzyja skuteczniejszej organizacji czasu, wzmacnia motywację, podnosi odporność na stres i ułatwia utrzymanie systematyczności w realizacji zadań. Z kolei niski poziom szczęścia wiąże się z większą podatnością na odkładanie obowiązków, obniżoną samokontrolą i wzrostem dyskomfortu psychicznego. W artykule podkreśliłam istotną rolę środowiska szkolnego i rodzinnego w kształtowaniu dobrostanu młodych dorosłych oraz zaprezentowałam przykłady działań profilaktycznych. Wyniki moich badań sugerują, że wzmacnianie poczucia szczęścia może stanowić efektywną strategię przeciwdziałania prokrastynacji i wspierać rozwój

umiejętności niezbędnych do efektywnego funkcjonowania w życiu szkolnym, akademickim i zawodowym.

Słowa kluczowe: prokrastynacja, szczęście, dobrostan, wczesna dorosłość

HAPPINESS AS A PROTECTIVE FACTOR AGAINST PROCRASTINATION IN EARLY ADULTHOOD

Abstract

The article refers to my research on the relationship between the sense of happiness and procrastination in early adulthood. The analysis of the results indicates that a high level of subjective well-being correlates negatively with the tendency to procrastinate and, consequently, promotes more effective time management, strengthens motivation, increases resilience to stress, and facilitates maintaining consistency in task completion. Conversely, a low level of happiness is associated with greater susceptibility to postponing responsibilities, reduced self-control, and an increase in psychological discomfort. In the article, I emphasized the significant role of the school and family environment in shaping the well-being of young adults and presented examples of preventive measures. The results of my research suggest that enhancing the sense of happiness may constitute an effective strategy for counteracting procrastination and may support the development of skills essential for effective functioning in school, academic, and professional life.

Key words: procrastination, happiness, early adulthood, well-being.

Katarzyna Maj – pedagog, nauczycielka języka polskiego z dwudziestoletnim stażem w pracy z dziećmi i młodzieżą, tegoroczna absolwentka psychologii na WSB – NLU w Nowym Sączu (specjalność kliniczna i osobowości). Praca magisterska z psychologii pt. *Cechy osobowości i doświadczanie szczęścia a tendencja do prokrastynacji okresu wczesnej dorosłości* napisana pod opieką dr. Ryszarda Cibora, a studia z wynikiem bardzo dobrym z wyróżnieniem. Obecnie pracuje w szkole podstawowej (do roku 2023 jako nauczyciel języka polskiego) jako pedagog oraz w przedszkolu. W kręgu zainteresowań szczególnie psychologia rozwoju, wychowania, osobowości i psychologia społeczna. W pracy z dziećmi i młodzieżą skupia się przede wszystkim na zasobach, korzystając z elementów nurtu terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach.

Kontakt: kacha1olczak@op.pl

SYLWETKI PEDAGOGÓW

HENRYK ROWID

Henryk Rowid, tak naprawdę Naftali Herz Kanarek, urodził się w 1877 roku w rzeszowskiej rodzinie żydowskiej. Po ukończeniu w 1898 roku Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Rzeszowie rozpoczął pracę nauczyciela w szkołach ludowych w Rawie Ruskiej, Tarnowie, a od 1904 roku w Krakowie, gdzie jednocześnie podjął studia na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. W 1911 roku uzyskał stopień naukowy doktora filozofii. Na tym jednak nie zakończył swojej edukacji: studiował także psychologię i pedagogikę na Uniwersytecie w Lipsku, a po I wojnie światowej – na uczelniach w Austrii, Niemczech, Francji i Szwajcarii. Poznawał wyniki badań prowadzonych przez europejskie i światowe instytuty pedagogiczne, metody kształcenia nauczycieli, różne systemy oświaty, a też rozmaite szkoły eksperymentalne. Zdobytą wiedzę wykorzystywał, formułując postulaty unowocześnienia polskiej szkoły i profesjonalizacji zawodu nauczyciela oraz dzieląc się nią ze słuchaczami Studium Pedagogicznego UJ i Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, a także na licznych kursach nauczycielskich w całym kraju. Był inicjatorem i organizatorem Państwowego Pedagogium w Krakowie, powołanego w 1928 roku. Prowadził w nim własną szkołę ćwiczeń. Rowid jest autorem ważnych prac dla polskiej pedagogiki: *Psychologii pedagogicznej* (1923 r.), *Szkoły twórczej* (1926 r.) oraz *Podstaw i zasad wychowania* (wydane już po śmierci autora, w 1946 r.).

Jako działacz Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego w Galicji, Rowid opowiadał się za przeprowadzeniem reformy szkolnictwa ludowego oraz fundamentalnymi zmianami w kształceniu nauczycieli. Władze Związku powierzyły mu prowadzenie Sekcji Pedagogicznej. Pełnił w niej funkcję redaktora naczelnego czasopisma „Ruch Pedagogiczny”. W 1933 roku zastąpiła go twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej – Maria Grzegorzewska.

Dalsze losy Rowida były tragiczne. 10 sierpnia 1943 roku został aresztowany przez gestapo i osadzony w niemieckim obozie koncentracyjnym w Krakowie-Płaszowie. Trafiali do niego Żydzi z krakowskiego getta. Gdy w sierpniu 1944 roku Niemcy rozpoczęli likwidację KL Płaszów, więźniowie, a wśród nich twórca „Ruchu Pedagogicznego”, zostali zamordowani w obozie Auschwitz.

Na łamach „Ruchu Pedagogicznego” Henryk Rowid opublikował wiele artykułów, m.in.:

H. Rowid, *Rzut oka na rozwój pedagogii za granicą i w Polsce* (1912), „Ruch Pedagogiczny” nr 1–2, 5–6;

H. Rowid, *Idealy naszych uczniów. Przyczynek do badań nad rozwojem uczuć społecznych młodzieży szkolnej* (1912), „Ruch Pedagogiczny” nr 9;

H. Rowid, *Szkoła pracy* (1913), „Ruch Pedagogiczny” nr 1–6;

H. Rowid, *Stosunek dzieci do przedmiotów nauki szkolnej* (1917), „Ruch Pedagogiczny” nr 7–10;

H. Rowid, *Szkoła pracy w związku z rozwojem kultury i cywilizacji* (1920), „Ruch Pedagogiczny” nr 1–8;

H. Rowid, *Stosunek szkoły powszechnej do średniej* (1921), „Ruch Pedagogiczny” nr 5–8

H. Rowid, *Nauka Rzeczy Ojczystych* (1921), „Ruch Pedagogiczny” nr 9–10;

H. Rowid, *O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych* (1922), „Ruch Pedagogiczny” nr 3–4;

H. Rowid, *O metodzie przyczyn i skutków (Metoda badania inteligencji według J. Wł. Dawida)* (1924), „Ruch Pedagogiczny” nr 1–4;

H. Rowid, *Podstawy socjologiczne szkoły twórczej* (1925), „Ruch Pedagogiczny” nr 7;

H. Rowid, *Polskie szkoły doświadczalne.*(1926), „Ruch Pedagogiczny” nr 10;

H. Rowid, *System daltoński w szkole powszechnej* (1927), „Ruch Pedagogiczny” nr 2–7;

H. Rowid, *Zainteresowanie jako istotny czynnik nauczania w szkole twórczej* (1928), „Ruch Pedagogiczny” nr 7;

H. Rowid, *Analiza współczesnych metod nauczania* (1933–34), „Ruch Pedagogiczny” nr 1–4.

Redakcja

Henryk Rowid

RZUT OKA NA ROZWÓJ PEDOLOGII ZA GRANICĄ I W POLSCE.

Pedologia, czyli nauka o dziecku, jest umiejętnością stosunkowo bardzo młodą, rozwój jej bowiem obserwować możemy dopiero od kilku dziesiątków lat. Pod wpływem rozkwitu nauk przyrodniczych, a w szczególności biologii i polegających głównie na eksperymencie nowych metod badania, rozwija się „nowa” pedagogika, która w różnych krajach rozmałą przyjmuję nazwę.

(...)

Pedologia w najszerszym tego słowa znaczeniu zajmuje się badaniem fizycznej i psychicznej natury dziecka, a celem jej jest oparcie wychowania na ścisłych danych, zdobytych drogą eksperymentu. W tym momencie szukać też należy zasadniczej różnicy między „nową” pedagogiką a systemami ubiegłych wieków. Dawne systemy pedagogiczne mają przeważnie charakter spekulatywny, powstały *a priori*, albo też opierały się na introspekcyi, na luźnych faktach, nielicznych doświadczeniach i obserwacjach życia praktycznego. Współcześni pedagogowie natomiast dążą do oparcia wychowania na wszechstronnych i systematycznych badaniach nad fizycznym i duchowym rozwojem dziecka.

(...)

Eksperymentalnej pedagogice i psychologii dziecka poświęcona jest obecnie nadzwyczaj bogata literatura; nauka o dziecku różniczkuje się coraz bardziej, powstają nowe odgałęzienia tej umiejętności, że wspomnę tylko o pedagogice patologicznej, uwzględniającej młodzież anormalnie rozwiniętą tak pod względem fizycznym, jak i psychicznym, o pedagogice, rozpatrującej warunki, w jakich wychowują się dzieci wielkomiejskie (Gross-stadtpadagogik), o pedagogice społecznej i indywidualnej.

(...)

Znamienną cechą wspaniałego wprost rozwoju nowoczesnej pedagogiki jest powstawanie coraz to większej ilości nowych towarzystw poświęconych sprawie wychowania, co umożliwi podział pracy w rozległej dziedzinie pedagogicznej. Jedne z tych związków mają charakter teoretyczny; celem ich naukowe badania różnorodnych problemów pedagogicznych i psychologicznych. Drugie dążą do rozbudzenia i pogłębienia interesu dla sprawy wychowania

i nauczania wśród szerokich sfer ludności. Inne wreszcie zajmują się młodzieżą opóźnioną w rozwoju fizycznym i umysłowym, aby i te upośledzone jednostki uzbroić odpowiednio do przyszłej walki o byt i uchronić społeczeństwo od plenięcia się wśród niego pasożytnictwa.

(...)

* * *

Ruch Pedagogiczny 9, 10/1912

Henryk Rowid

IDEAŁY NASZYCH UCZNIÓW. PRZYCZYNEK DO BADAŃ NAD ROZWOJEM UCZUĆ SPOŁECZNYCH MŁODZIEŻY SZKOLNEJ.

Podstawę wychowawczej i dydaktycznej pracy nauczyciela, pojętej w znaczeniu nowoczesnym, tworzy znajomość fizycznych i duchowych właściwości wychowanka. Poznanie – możliwie wszechstronne – tych właściwości, ugruntowanie wszelkich zabiegów wychowawczych na tej jedynie racjonalnej podstawie, umożliwi nauczycielowi konsekwentne zmierzanie do celu wychowania, którym jest przysposobienie człowieka do pełnego, możliwie doskonałego życia. Zdobycie danych, któreby się złożyły na wytworzenie jasnego wyobrażenia o indywidualności wychowanka, wymaga wiele trudu, zapału i należytego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego ze strony nauczyciela. Odpowiednie informacje, zasięgnięte u rodziców, względnie u lekarza szkolnego w sprawie rozwoju fizycznego dziecka, własne pod tym względem obserwacje, wyjaśnią nauczycielowi niejedną kwestię, odnoszącą się do zachowania ucznia w szkole jego postępów w nauce i t. p. W ścisłym związku z rozwojem fizycznym dziecka stoi jego życie duchowe. Głębsze poznanie jednej i drugiej strony umożliwi dopiero stosowanie racjonalnych środków wychowania i nauczania.

Wniknięcie w życie duchowe wychowanka, poznanie różnorodnych czynników, które na jego psychikę wpływ wywierają, ją kształtują, wytwarzają charakter – to praca nader trudna, tem bardziej, że na jednego nauczyciela przypada zazwyczaj wysoka przeciętnie liczba uczniów. Nauczyciel bowiem musiałby poznać fizyczne właściwości każdego ucznia, środowisko w jakim

przebywa, jego zajęcia pozaszkolne, zakres wyobrażeń, uczucia, upodobania i pragnienia, wreszcie stopień jego inteligencji. O ile takie wszechstronne poznanie uczniów byłoby w obecnych warunkach nader utrudnione, ponieważ niemożliwe, to jednakowoż zbadanie niektórych tylko z wymienionych objawów życia duchowego dzieci dałoby się i dziś przeprowadzić mimo fatalnych stosunków, w jakich nauczyciel pracuje. Zbadanie jednej nawet kwestyi, oświeclającej bliżej psychikę młodzieży, ułatwi nauczycielowi jego pracę, zwróci uwagę na kierunek, w jakim ona iść powinna.

Wiadomo, jak silny wpływ wywierają upodobania i pragnienia człowieka na kształtowanie jego charakteru; przewaga takich lub owych upodobań i pragnień decyduje zazwyczaj o czynach, o kierunku działalności jednostki w społeczeństwie, o stopniu uspołecznienia człowieka, o jego wartości etycznej. Z tego względu poznanie upodobań i pragnień młodzieży szkolnej ma nader doniosłe znaczenie dla pracy wychowawczej nauczyciela. Dane, odnoszące się do tej kwestyi, rzucają sporo światła na ogólny poziom intelektualny i moralny całej klasy, wykażą, czy upodobania i pragnienia większości uczniów mają charakter egoistyczny, czy też są natury idealnej, ostateczne wyniki zaś będą ważną wskazówką, w jakim kierunku winna iść działalność wychowawcza nauczyciela.

Nasuwa się zatem pytanie, w jaki sposób może nauczyciel zbadać upodobania i pragnienia swych uczniów. Obserwacja codzienna w szkole, i poza szkołą, podczas zajęć i zabaw uczniów, dałaby niewątpliwie wiele cennych wskazówek, ale na to po pierwsze brak czasu, po wtóre spostrzeżenia nauczyciela, poczynione tą drogą, odnosiłyby się w najlepszym wypadku do kilku zaledwie jednostek. Jeśli zaś idzie o zebranie większej ilości dat, uskutecznia się to drogą ankiety. Nauczyciel stawia każdemu dziecku osobno odpowiednie pytanie i odpowiedź jego zapisuje bez zmian, spisuje poprostu protokół, albo też zwraca pytanie do całej klasy i żąda od uczniów odpowiedzi pisemnej. W ten ostatni sposób można zebrać sporo materiału w krótkim stosunkowo czasie.

Strona techniczna nie przedstawia żadnych trudności. Nauczyciel pisze na tablicy przypadającą datę i następujące rubryki, które dzieci wypełniają: Klasa Wiek Religia Narodowość Zatrudnienie ojca (matki) ..., wreszcie pytanie, o które chodzi n. p. jakie są moje najgorętsze pragnienia? albo czego najbardziej pragnę? Rozdaje następnie uczniom kartki, poleca im odpisać z tablicy i wypełnić rubryki, a w końcu odpowiedzieć pisemnie na zadane pytanie. W czasie gdy uczniowie piszą odpowiedzi, panować musi w klasie bezwzględna karność, przestrzegać należy z całą stanowczością, by jeden nie zaglądał do kartki drugiego, by się nie radzili wzajemnie. Nauczyciel nie udziela żądanych wyjaśnień, nie sugestyonuje uczniów. Tuż po napisaniu pytania na tablicy zwraca im

tylko uwagę, że odpowiedź musi być zgodna z prawdą. „Zastanów się, i pisz, jak czujesz i myślisz!”. Poza tem żadnych objaśnień, żadnych przykładów. O ileby wówczas pewien procent uczniów żadnej nie dał odpowiedzi, fakt taki nie wpłynie ujemnie na ogólny rezultat ankiety, nie obniży jej wartości.

(...)

Ze względu na treść otrzymanych odpowiedzi, na motywy, które decydowały o najgorętszym życzeniu osobnika, wyróżnić można następujące typy: 1) typ egoistyczny, 2) typ altruistyczny i 3) typ ideowy. Do typu pierwszego należeć będą ci wszyscy, których pragnienia dotyczą wyłącznie własnej osoby, nie wychodzą poza „ja”, słowem jednostki, mające pragnienia o charakterze egocentrycznym. Można tu rozróżnić dwie kategorie uczniów: a) pragnienia jednych są natury wybitnie materialnej (chwilowe rozrywki i zabawy, pieniądze), b) drudzy zaś pragną się uczyć i pracować, aby osiągnąć stanowisko i zabezpieczyć sobie przyszłość, marzą oni o podróżach, o sławie przez dokonanie jakiego wynalazku i t. p. Ci ostatni stoją wprawdzie wyżej od pierwszej kategorii, ich wartość jako jednostek społecznych byłaby w przyszłości większą, ale i oni mają na oku jedynie własne dobro i szczęście. Do typu drugiego zaliczyć można tych uczniów, których pragnienia odnoszą się do szczęścia drugich osób, i to a) albo najbliższej rodziny, krewnych, b) albo też pragną uszczęśliwić osoby obce, dopomóc ludziom cierpiącym i nieszczęśliwym. Trzeci wreszcie typ przedstawia młodzież, której najgorętszym pragnieniem dobro całego narodu, odzyskanie niepodległej wolnej Ojczyzny – młodzież, która marzy o pracy oświatowej i kulturalnej wśród ludu, o uczestniczeniu w walce o niepodległości, o poświęcanie się dla dobra ogółu.

(...)

* * *

Ruch Pedagogiczny 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7/1913

Henryk Rowid

SZKOŁA PRACY

Najważniejsze zagadnienie ruchu reformatorskiego w dziedzinie pedagogiki stanowi w ostatniej dobie idea „szkoły pracy“. Idea ta, mająca na celu wprowadzenie gruntownych zmian w ustroju wychowania młodzieży, przekształcająca

zasadniczo poglądn na zadanie szkoły, pochłania coraz więcej umysły, a zrealizowanie jej spowodować może zupełną zmianę w stosunkach obecnego życia społecznego. Ruch, który na swym sztandarze wypisał hasło „szkoła pracy“, odznaczał się w pierwszych swych początkach tem, że zwolennicy nowych kierunków w wychowaniu żądali, aby w programie szkoły, nawet elementarnej, uwzględniono pracę ręczną, robotę warsztatową, jako osobny przedmiot szkolny. Obecnie nastąpiło pogłębienie tego ruchu; reformatorowie domagają się, by wychowanie i nauczanie oprzeć na intensywnem wyzyskaniu sił twórczych, drzemiących w duszy każdego dziecka. Samodzielna, twórcza praca dzieci na różnych polach stać się winna ową naczelną zasadą pedagogiczną, która przenikać powinna ustrój nowoczesnej szkoły. Jedyne produktywna czynność dzieci i to nietylko na polu technicznych prac, ale także w dziedzinie wszystkich przedmiotów, wchodzących w zakres nauki szkolnej, rozwinąć zdoła indywidualne siły fizyczne i duchowe wychowanka, i uzdolni go do pełnego życia społecznego, a zarazem wpłynie na ogólne podniesienie kultury wśród mas ludowych. Poglądom tym ustrój szkoły obecnej nie odpowiada; to też szerokie sfery oświeconej ludności wyrażają coraz silniej swe niezadowolenie, twierdząc, że szkoła nie spełnia swego zadania, nie wychowuje ludzi, należycie przygotowanych do życia.

Zastanowić się trzeba, co spowodowało bezwzględną krytykę dzisiejszej szkoły, zwaną przez niektórych pedagogów „szkołą nauki“ co wywołało tak silną reakcyę przeciw systemowi, jak z małymi wyjątkami panuje w wychowaniu do chwili obecnej. Jedną z najgłówniejszych przyczyn, które wywołały współczesne prądy reformatorskie w dziedzinie wychowania, są zmienione warunki życia politycznego i ekonomicznego społeczeństw. Szkoła stała się instytucją o charakterze wybitnie konserwatywnym, nie szła z prądem czasu, wskutek czego stawała się coraz więcej obcą dążeniom społeczeństw. Żyjąc przeszłością, a odsuwając od siebie terażniejszość, wychowuje szkoła jednostki, nieprzygotowane do życia społecznego, do pracy i współdziałania nad rozwojem ogólnego dobra. Pragnąc usunąć ten stan fatalny, poczęto zrazu domagać się większego uwzględnienia wychowania fizycznego, kształcenia zdolności technicznych, wprowadzania pracy ręcznej do szkoły a następnie pracy w najszerszem tego słowa znaczeniu. Żądanie to nie nowe – podnosili je w ubiegłych wiekach pedagogowie zagraniczni, znane jest pedagogice polskiej wieku XVIII i XIX.

(...)

Cały zatem ciężar wychowania dzieci spada dziś na szkołę oraz na różne instytucje, stojące z nią w mniej lub więcej luźnym związku. Szkoła jednakowoż z powodu swego ustroju, z powodu bezdusznego mechanizmu, jaki w niej zapanował, tego zadania spełnić nie może. Zamiast czerpania wiedzy z życia codziennego bezpośrednio, zamiast doświadczenia żywego, zamiast obcowania z przyrodą, uczy się młodzież w szkole o zjawiskach życia codziennego, o doświadczeniach, o przyrodzie z książki wyłącznie. Kwestye, oświeclające życie współczesne

narodu, usuwa szkoła na plan dalszy, albo nie dotyka ich wcale, wielki natomiast nacisk kładzie na znajomość rozwoju politycznego i kulturalnego narodów, żyjących w ubiegłych epokach. Zapanował tedy w szkole wszechwładnie werbalizm, najwybitniejszą formą nauczania to wykład, t. zw. żywe słowo nauczyciela, albo szereg pytań i odpowiedzi, używanych nieraz w sposób zupełnie mechaniczny, a zatem znów słowa. Cała wiedza ucznia zależy głównie od pamięci jego; jest to wiedza po największej części martwa, nie mająca w życiu żadnego znaczenia. Najważniejszym zadaniem szkoły to usilne starania, aby uczeń umiał, w najlepszym razie rozumiał czy jednak potrafi zużytkować, zastosować w praktyce, w życiu to, czego się nauczył w to już szkoła zazwyczaj nie wchodzi. Przeciwno panującemu wszechwładnie werbalizmowi budzić się poczyna reakcja, zrazu słaba, która jednak w obecnej dobie osiągnęła najwyższe napięcie. Prąd ten wywołuje obecnie zupełny przewrót w poglądach na szkołę i stanowi w wychowaniu i nauczaniu młodzieży, początek nowej ery, odpowiadającej zmienionym warunkom politycznego i gospodarczego życia narodów.

(...)

Badania, przeprowadzone w pracowniach psychologicznych oraz w szkołach, wykazały, jak wielki wpływ ma praca ręczna, czynność ruchowa, na rozwój duchowy człowieka. Dziecko przyswaja sobie w rzeczywistości to, co całą swą osobowością przeżyło, zrozumie daną rzecz lepiej i jaśniej, jeśli nietylko zmysłem wzroku, względnie słuchu przenika ona do jego świadomości, ale jeżeli ją także dotykem ująć zdołało. Dlatego też, chcąc określić, że człowiek rzecz daną rozumiał jasno, że stała się ona częścią jego ducha, mówimy, że rzecz pojmuje, czyli że ją ujmuje, że się jej niejako dotknął wszechstronnie. Zmysł dotyku ma tedy pierwszorzędne znaczenie w wychowaniu i nauczaniu; od racjonalnego kształcenia tego zmysłu, które odbywa się przez różnorodne zabawy, samodzielne zajęcia prace ręczne dzieci, zależy w znacznej mierze rozwój fizyczny i duchowy człowieka. Czynność motoryczna, ruch, objawiając się na zewnątrz pod postacią działania, a mianowicie, już jako środek pojmowania świata zewnętrznego, albo też jako sposób wypowiedzania stanów wewnętrznych jest jednym z najważniejszych warunków rozwoju psychicznego.

(...)

W „szkole pracy” dominującym czynnikiem wychowania jest tak w zakresie technicznego przedstawiania rzeczy, jakoteż w dziedzinie pracy intelektualnej, samodzielność, produktywna czynność dziecka, która rozwinięta w nim pierwiastki silnej woli, zdolność do czynu, do pracy owocnej, zależnie od indywidualnych jego zdolności.

(...)

Do zdrowych i głębokich zasad polskiej myśli pedagogicznej nawiązuje znakomity nasz współczesny pedagog, zbrojny w ostatnie wyniki wiedzy J. Wł. Dawid. W dziele swem „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“

występuje on stanowczo przeciwko systemowi nauczania, któreby miało na celu praktyczne zadania wytwórczości. „Pracę ręczną – mówi Dawid – uznać należy za jeden z elementów kształcenia ogólnego, jako kształcenie zręczności, a jest ona także wyborym środkiem pogłębienia; koniecznym jest przeniesienie punktu ciężkości na samodzielną czynność ucznia, zajęcia praktyczne, laboratoryjne, zastąpienie od pewnego wieku wykładania i słuchania – uczeniem się przez czytanie książek¹. Przesunięcie punktu ciężkości na pracę fizyczną, jak to wynika z koncepcji Krcrschensteinera, odjęłoby szkole jej znaczenie i racyę bytu, a przecież, jak słusznie i trafnie podnosi Dawid, ujmując głęboko cel szkoły, „problematem, który ciąży nad całym kształceniem i samokształceniem na stopniach elementarnych i wyższych, a nie mniej i nad całą twórczą pracą człowieka jest: przeżyć i opanować doświadczenie poprzedników, przyswoić całą wiedzę z danego zakresu, a jednocześnie zachować niezależność sądu, zdolność wynajdowania i chodzenia nowymi drogami”.

* * *

Ruch Pedagogiczny 1/1918

Henryk Rowid

NOWA ERA WYCHOWANIA NARODOWEGO.

Z chaosu wyłania się świat nowy. Ludzkość cała dąży wśród straszliwych wstrząśnień i niesłychanych cierpień do życia doskonalszego, wpatrzona w wielki cel, w najświętsze prawo narodów do wolnego i swobodnego rozwoju. Nowa epoka zastać musi narody przygotowane do życia nowego – dojrzałe, widzące jasno swoje posłannictwo w pochodzie Ducha. Wszystkie prawie narody przygotowywały się na tę wielką chwilę dziejową przez wiek cały – wszystkie przez nieprzerwaną pracę i troskliwą pieczę skupiały około wspólnej idei narodowej i kultury własnej miliony, należące do wspólnej rodziny – dawały baczenie, by te miliony przez wychowanie nabyły przygotowania do życia doskonalszego, piękniejszego.

W tym wiekowym pochodzie ludzkości olbrzymia część narodu naszego, pozbawionego przyrodzonej formy bytu, nie mogła nadążyć. Staje przed

¹ J. Wł. Dawid: „Inteligencya, wola i zdolność do pracy”. Str. 362 i nast.

nami konieczność przyspieszenia procesu dziejowego w życiu narodowym, staje przed nami kategoryczny nakaz jak najrychlejszego pozyskania milionów dla kultury rodzimej, przygotowania wszystkich dzieci Polski do życia w nowych, doskonalszych warunkach. Wielki moment dziejowy wymaga wielokrotnego pomnożenia sił i energii jednostek, budujących państwo, wymaga, by wybrano drogę najpewniejszą naprawienia tego, co wiek panowania gwałtu i siły brutalnej niweczył i burzył. Społeczeństwo widzi jasno tę drogę i oto na czoło polityki i pracy narodowej wyłania się w dobie obecnej na plan pierwszy szkoła polska.

Naczelnymi zasadami w tej pracy – to dobro fizyczne i duchowe dziecka polskiego – to dobro wolnej i zjednoczonej ojczyzny, mającej jako niepodzielna całość zamieszkać w duszy każdego dziecka. Rozwój wychowania narodowego związany jest nierozłącznie z odzyskaniem przyrodzonej formy życia narodu, t. j. z państwem, powstałem z woli wszystkich obywateli, z państwem, gwarantującym wolność obywatelską, z państwem narodowym. Tym naczelnym nakazem kierować się muszą wszyscy nauczyciele polscy, on ogrzewać i opromieniać winien ich pracę, utwierdzającą myśl i uczucia dzieci, że wychowują się na wolnych obywateli całej Polski.

(...)

Dziecko zrozumie, że Polska nigdy nie przestała istnieć, będzie się coraz mniej uczyło o upadku Polski, o jej zmartwychwstaniu, a coraz więcej o jej życiu wszechstronnem, bujnym i płodnym. Słowo „zmartwychwstanie“ nabierze innego znaczenia – znaczenia zmiany, zaszłej w formie bytowania narodu. Nie zmartwychwstała Polska, albowiem ani na chwilę żyć nie przestała, albowiem nieprzerwanie żyje w świadomości milionów, oddychających silnym tętnem życia polskiego, a tylko forma tego życia była wyjątkowa i nienaturalna wskutek wmieszania się obcych, wrogich i brutalnych czynników. Te obce czynniki, ujawniające się także w postaci programów szkolnych i podręczników, niezgodnych z duchem i interesem narodu, przestaną jakoby złośliwe nowotwory sączyć jad w dusze dzieci naszych.

Równoległe z przywracaniem form życia państwowego postępuje intensywnie praca nad umocnieniem i utwaleniem podwalin wychowania narodowego. Wielkim budowniczym, zakładającym fundamenty edukacji, jest geniusz narodu, jest zbiorowa dusza polska. W jej to głos wsłuchują się wychowawcy i pracownicy około budowy szkoły polskiej, w jej dzieje ubiegłe i w życie obecne, w niej szukają obrony przed obcymi, rozkładczymi czynnikami, z niej snują myśli i czerpią wskazania dla swych dążeń do urzeczywistnienia ideału szkoły narodowej. Spokojna, owocna, a mimo to pełna zapału i entuzjazmu praca porywa wszystkie szlachetniejsze jednostki wśród nauczycielstwa i społeczeństwa, a jednostek tych przybywa coraz więcej, bo jedna wielka idea nurtuje w sercach i umysłach polskich – idea stworzenia szkoły polskiej.

(...)

W interesie rozwoju szkolnictwa naszego stać winien zawsze na czele ministerium wychowania i oświecenia w Polsce pedagog o głębokim wykształceniu społecznym; prawnicy zaś tworzyć winni ciało doradcze w najwyższej magistraturze szkolnej.

Ustrój wychowania narodowego, łączący w sposób organiczny wszystkie stopnie szkolne, ministerium, w którym element pedagogiczno-społeczny jest czynnikiem decydującym, zjednoczone nauczycielstwo narodowe wszystkich stopni szkolnych, pedagogika narodowa, opracowana we wszystkich swych rozgałęzieniach na tle rodzinnem – oto myśli przewodnie, których urzeczywistnienie postawi gmach szkolnictwa polskiego na silnych podwalinach i zapewni edukacji narodowej zdrowy rozwój.

* * *

Ruch Pedagogiczny 7, 8–10/1918

Henryk Rowid

STOSUNEK DZIECI DO PRZEDMIOTÓW NAUKI SZKOLNEJ.

W rozwiązywaniu zagadnień z zakresu dydaktyki, nasuwają się między innymi dwie nader ważne kwestie w nauczaniu, wymagające wszechstronnego oświetlenia. Pierwsza – to stosunek nauczyciela do przedmiotu nauki, druga – to sposób reagowania dziecka na podawany mu materiał naukowy, objęty programem szkolnym. Zagadnienie stosunku nauczyciela do przedmiotów nauki wchodzi od dawna w zakres badań teoretycznych i rozważań praktycznych, mało jednakowoż uwagi zwracała dotychczas dydaktyka na osobisty stosunek dziecka do przedmiotów nauki. Nauczyciel, mając wyznaczony zakres materiału, zmierza do tego, by dziecko mniej lub więcej dokładnie opanowało przedmiot i w tym celu stosuje różne metody nauczania. Momentem najbardziej dlań wartościowym pod względem metodycznym jest umiejętność łatwego i przystępnego podawania materiału naukowego. Nie wchodzi natomiast głębiej w kwestię stosunku dziecka do przedmiotu, nie zastanawia się bliżej nad tem, jakie czynniki poznawcze i uczuciowe, jakie napięcie woli wywołuje w dziecku praca szkolna, którą ma wykonać. Zadaniem dydaktyki jest zbadać te czynniki, wykazać przyczyny ich ujawniania

się, zwrócić uwagę na okoliczności, wśród jakich występują. Zastanowić się nam więc trzeba nad tem, do którego z przedmiotów nauki szkolnej nasze dzieci najczęściej okazują zamiłowanie, które w nich najwięcej stosunkowo budzą zainteresowania, a które najmniej i jakie się na ten fakt składają przyczyny. Należyte oświetlenie tego zagadnienia może się przyczynić do udoskonalenia stosowanych metod, albo też do poczynienia odpowiednich zmian w programie naukowym, polegających na ewentualnym ograniczeniu materiału na stopniach niższych nauki, a rozszerzeniu na wyższych, wreszcie na przesunięciu niektórych przedmiotów na okres późniejszy.

Wobec tego, że nauka w szkole jest zbiorowa, że odbywa się w liczniejszych grupach, ważnem jest poznanie zainteresowań ogółu dzieci. Możliwe, że pewne zamiłowania w zakresie nauki ujawniają się w zależności od płci i od wieku, że występują typowo w pewnych okresach nauki szkolnej. Zjawisko takie uwzględnić winien zarówno program nauki, jak i metoda nauczania. Poznanie zainteresowań dzieci da nam niejedną cenną wskazówkę, dotyczącą organizacji programu naukowego, wyboru i porządku przedmiotów nauki szkolnej.

Zagadnienie stosunku dzieci do przedmiotów nauki rozpatrywać możemy w dwojaki sposób. Na podstawie poczynionych przygodnie obserwacji, opartych na odpowiedziach dzieci, na ich pracach, wyrabiamy sobie sąd o mniejszym lub większym stopniu zamiłowania dziecka do danego przedmiotu. Powtóre możemy sąd nasz w tej kwestyi oprzeć na bezpośredniem wypowiedzeniu się dziecka o jego stosunku do poszczególnych przedmiotów nauki w szkole. W tym ostatnim wypadku zastosować można metodę statystyczną. Zebrane drogą ankiety odpowiedzi dzieci na zadane im konkretne pytania segregujemy i obliczamy według przyjętych zasad.

(...)

W r. 1909 przeprowadził Lobsien poraz wtóry taką ankietę wśród wielkiej ilości dzieci między 9 – 15 rokiem życia. Ogółem zebrał odpowiedzi 6248, w tem 3343 chłopców i 2905 dziewcząt. Wyniki swoich badań ogłosił w osobnej rozprawce, gdzie podaje technikę przeprowadzenia ankiety i szereg tablic, zawierających odnośne zestawienia. Okazało się, że wyniki tej ostatniej ankiety nie różniły się od poprzednich.

Odpowiedzi uczniów wykazują, że najwięcej zamiłowania budzi: gimnastyka (około 19%), historia (13%), rysunek (10%), rachunki (9%). Dziewczęta podały jako najbardziej ulubione przedmioty: roboty kobiece (21%), naukę gotowania ($20\frac{3}{4}$ %), historię, rachunki i rysunki (9%). Do najmniej ulubionych przedmiotów należą wśród chłopców niemieckich: katechizm ($13\frac{1}{2}$ %), historia biblijna (11%), śpiew ($9\frac{1}{2}$ %), przygoda i geometria (około 8%), u dziewcząt zaś: naturalna (9%) i katechizm (8%).

Lobsien znalazł, że najwyższy współczynnik zamiłowania na stopniu niższym i średnim wykazuje gimnastyka, na wyższym zaś historia. Jako najmniej

ulubiony przedmiot wymieniają dzieci niemieckie wogóle katechizm, a tylko na stopniu najniższym pisanie².

(...)

Podając krótki przegląd prac w sprawie zamięłowania dzieci do przedmiotów nauki szkolnej, rozpatrzmy najważniejsze wyniki, do jakich doszły odnośne badania. Lobsien we wspomnianej rozprawie zauważa, co następuje:

1) Współczynniki zamięłowania do przedmiotów nauki są bardzo różnej i bardzo zmiennej wielkości. Ta różność nie jest jednak tak duża, by przy pomocy ostrożnych obliczeń statystycznych, dokonanych na podstawie materiałów faktycznych, nie można stwierdzić dokładniejszych linii wytycznych i związków.

2) Wpływ osobowości nauczyciela na rodzaj zainteresowań dzieci jest znaczny, jednakże nie można wyłącznie temu czynnikowi przypisywać ujawnionych zainteresowań. Większość dzieci objawia do różnych przedmiotów zamięłowanie indywidualne, którego przyczyny tkwią w środowisku, w dziedziczności i t. p.

3) Z teoretycznych przedmiotów żaden nie należy do najbardziej ulubionych wśród młodzieży niemieckiej.

4) Z wiekiem zmniejsza się zamięłowanie do całego szeregu; przedmiotów, a tylko nieznaczna ilość doznaje coraz wyraźniejszego uwzględnienia.

5) Na stopniach niższych i średnich jest u chłopców gimnastyka, na wyższych historia najczęściej ulubionym przedmiotem. Dziewczęta na wszystkich stopniach oddają pierwszeństwo przedmiotom technicznym: gimnastyce, śpiewowi i robotom kobiecym.

(...)

Na podstawie zestawionych poprzednio obliczeń wynika, że najbardziej ulubionymi przedmiotami są u uczniów naszych: 1. j ę z y k p o l s k i (22·67% odpowiedzi pozytywnych, 1·24% negatywnych, przeczem te ostatnie dotyczą gramatyki, a nie lektury), 2. r e l i g i a (21·11% odpowiedzi pozytywnych, 0·62% negatywnych), 3. h i s t o r y a (18·96% odp. poz., 2·48% odp. neg.). Odpowiedzi pozytywne odnoszą się przeważnie do historii ojczystej, podczas gdy negatywne do dziejów powszechnych. O wiele mniejszym stopniem upodobania aniżeli polskie, religia i historia, cieszą się rysunki (7·13% odp.poz., 3·72% neg.).

Do najmniej ulubionych przedmiotów należy u chłopców j ę z y k n i e m i e c k i (39·68% odp. negat., 2·79% pozyt.) i g e o m e t r y a (16·12% odp. negat., 0·62% pozyt.). Wcale pokaźna ilość uczniów nie lubi geografii i śpiewu. Do przedmiotów mających znaczniejszą liczbę zarówno zwolenników, jak i przeciwników, należy historia naturalna, rachunki i gimnastyka. Obojętnymi przedmiotami nauki, o których uczniowie mało z reguły wspominają, są kaligrafia i slöjd.

² M. Lobsien: „Beliebtheit u. Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer”. Langensalza 1909.

Podobne naogół wyniki dała ankieta w szkołach żeńskich. I tu do najbardziej ulubionych przedmiotów nauki należą: język polski, religia i historia. Różnicę tworzy brak zamiłowania u dziewcząt do rysunków. Najmniej ulubionymi przedmiotami są: język niemiecki i geometria. Do przedmiotów bipolarnych należą rachunki, a obojętymi są geografia, naturalna, chemia, śpiew, kaligrafia i roboty kobiece.

Możemy więc według zasady podziału, ustanowionej przez Sterna, rozróżnić cztery grupy przedmiotów nauki szkolnej: a) pozytywne, wykazujące największą liczbę odpowiedzi dodatnich, b) bipolarne, wykazujące znaczną liczbę zarówno odpowiedzi dodatnich, jak i ujemnych, c) obojętne, rzadko wspominane – i wreszcie d) negatywne, wykazujące największą liczbę odpowiedzi ujemnych. Podany obok diagram najlepiej unaocznia, które z przedmiotów nauki znalazły się w poszczególnych grupach na podstawie wyników naszej ankiety.

Z kolei rozważyć należy motywy, jakie dzieci podają, wymieniając przedmiot najbardziej, względnie najmniej ulubiony. Na pytanie „dlaczego wymieniony przedmiot najbardziej (najmniej) lubisz”, odpowiedzi były bardzo różnorodne. Wynika z nich, że dzieci kierują się w swych upodobaniach bądź to motywami uczuciowymi, bądź też intelektualnymi, wreszcie i względami natury praktycznej. Przytaczamy kilka odpowiedzi najbardziej typowych ze względu na ich charakter uczuciowy: „gdy je wykonuję, sprawiają mi przyjemność“ (rysunki) – „bo miłuję język polski“ – „bo jest moją mową ojczystą“ – „bo to lubię robić“ – „bo jestem Polakiem i w czasach strejków r. 1905 ja z bratem zostaliśmy wydaleny ze szkół rosyjskich, dlatego, żeśmy się domagali języka wykładowego polskiego“ – „...bo nie jest przyjemny dla mnie“ – „...bo jest nudny“ – „że czuję do niego wstręt“. W odpowiedziach, dotyczących języka niemieckiego, występuje obok czynnika uczuciowego, jak w zdaniu ostatnim, także i moment polityczny: „... ponieważ jest on mową naszych odwiecznych wrogów, którzy nas chcą germanizować“ – „...gdyż nim władają nasi najwięksi wrogowie, którzy dzieci polskie katują... zresztą dźwięki tego języka niemile brzmią w uszach polskich“ – „bo czuję taki wstręt do Niemców, że tego języka jako ich rodzinnego nie lubię“.

..., Wiadoma też rzecz, że z nienawiści ludzi samych przychodzi też niechęć na wszystko, co do nich należy“. Odpowiedzi ostatnie dały dziewczęta klas wydziałowych i to najwyższych.

(...)

* * *

Henryk Rowid

SZKOŁA PRACY W ZWIĄZKU Z ROZWOJEM KULTURY I CYWILIZACJI.

Żyjemy na przełomie dwu epok dziejowych. Poprzez morze cierpienia i bólu dąży ludzkość ku życiu doskonalszemu – ku wolności i szczęściu. Wśród wysiłku i zmagania się straszego, wśród męki ducha rodzą się nowe wartości życia – nowa kształtuje się cywilizacja, oparta na prawdziwej etyce, na moralności, dokumentowanej całym życiem nowego człowieka, całym jego działaniem i postępowaniem. Ośrodek życia nowego, ognisko, w którym skupia się wszelka myśl ludzka i wszelkie pragnienia, tworzyć będzie praca, jako najwyższa rozkosz życia – jako objawienie się człowieka – jako promieniowanie wszystkich jego zasobów i sił duchowych na zewnątrz. Nastaje „początek świata pracy”, o którym głosi Żeromski. Do życia w tym świecie pracy musi się człowiek przygotować godnie – trzeba nowego wychować człowieka, któryby mocen był zakładać „podwaliny moralności wytwórców, pracowników i wynalazców, opartej na skali trudu. Moralność, wytwarzająca się na pniu pracy i w jej granicach, będzie antytezą dzisiejszej i nie do pojęcia przez ludzi starego świata. Zasadniczą jej cechą będzie dążenie do ocalenia cywilizacji. Siła entuzjazmu i siła cnoty, zrodzonej w pracy, wytworzą motor, który prowadzić będzie ludzkość po drodze postępu¹⁾”.

Ten rodzący się dzisiaj świat wycisnie też swe piętno na wychowaniu młodych pokoleń, na szkole, która przetrworzy się w nową szkołę – w szkołę życia i pracy. Idea nowej szkoły narodziła się w umysłach znakomitych pedagogów na kilka dziesiątków lat przed nadchodzącą burzą dziejową i poczęła u progu naszego stulecia przybierać kształty realne. Zainteresował się nią cały świat pedagogiczny. Zasada działania i pracy samodzielnej dziecka przenikać poczęła nawskróś całe życie szkolne, ona tworzyła rdzeń wszystkich metod i środków wychowania i nauczania, tworzyła motor, ożywiający program nauki. Odpowiednikiem intensywnej pracy w życiu społeczeństw będzie nowy ustrój wychowania i nauczania – będzie szkoła pracy, jako odbicie najistotniejszej cechy nadchodzącej epoki dziejowej.

Zagadnienie szkoły pracy ująć trzeba w związku z rozwojem kultury i cywilizacji, w związku z rozwojem stosunków społeczno – politycznych. Ideę przewodnią prądów wychowawczych naszej epoki śledzić musimy w jej

¹⁾ Stefan Żeromski: „Początek świata pracy”.

rozwoju historycznym, jak się powoli kształtowała, jak się stopniowo urzeczywistniała. Proces ten dotychczas jeszcze trwa; nieprzerwanie podejmują wybitni wychowawcy próby i badają nową formę wychowania.

(...)

Zmiany, dokonywane się obecnie w organizacji szkoły, próby zmierzające do wytworzenia nowych form wychowawczych, mają między innymi swe źródło w odmiennych warunkach życia kulturalnego doby współczesnej. Wychowanie i szkoła są bowiem wytworem kultury i cywilizacji zarówno ogólnoludzkiej, jak i narodowej. Tam, gdzie kultura jest dopiero w zawiązku, n. p. wśród ludów barbarzyńskich, niema skryzalizowanych form wychowawczych. Powstają one dopiero wówczas, gdy naród wzniesie się na wyższy szczebel rozwoju kulturalnego. Stopień kultury zaś ujawnia się między innymi także w coraz doskonalszym opanowaniu sił przyrody przy pomocy nauki i wiedzy. Człowiek, poznaawszy istotę rzeczy i zjawisk w przyrodzie, potrafi je przetwarzać na wartości kulturalne drogą pracy i udoskonalonej techniki. Rozwój kultury i cywilizacji uzależniony jest tedy od intensywnej pracy fizycznej i duchowej, która przy pomocy coraz to doskonalszej techniki przetwarza otaczający nas świat i wprowadza głębokie zmiany w sposobie życia człowieka.

(...)

* * *

Ruch Pedagogiczny 1–3/1921

Henryk Rowid

IDEA SZKOŁY PRACY W ZASTOSOWANIU PRAKTYCZNYM.

(...)

Punktem wyjścia będzie tu w myśl poprzednich wywodów natura dziecka – a więc jego popędy wrodzone, jak popęd do ruchu, do naśladowania, do zabawy, do działania i tworzenia, następnie zasób wyobrażeń i jego sfera zainteresowań w danym okresie życia, z uwzględnieniem środowiska i współczesności.

W ostatnich czasach najwięcej może uwagi zarówno u nas, jak i w innych krajach, zwrócono na reformę pierwszej klasy elementarnej. Nauka w pierwszym roku szkolnym odbywała się dotąd w sposób niezgodny z naturą

i rozwojem dziecka; była to nauka sztuczna, nierozwijająca i dla dzieci wielce nudna. Z chwilą przekroczenia progu szkolnego zmieniał się nagle dotychczasowy tryb ich życia; innem ono było pod wielu względami w okresie przedszkolnym. Dziecko w domu prawie zawsze zajęte, ustawicznie czynne, często opowiadało o swych przeżyciach i jeszcze częściej pytało o wiele rzeczy i zjawisk w świecie otaczającym, tak pełnym dlań zagadek i tajemnic. Aż oto po przybyciu do szkoły trzeba przeważnie siedzieć biernie, słuchać tylko nauk nauczyciela, a własne przeżycia dziecka, jak i pytania, tak niepokojące jego duszę, znaleźć się musiały poza nawiasem życia szkolnego. Po kilku czy kilkunastu dniach „ćwiczeń przygotowawczych“ rozpoczynała się nauka czytania, pisania i rachunków, do czego dziecko nie miało jeszcze ani należytego przygotowania, ani też zrozumienia. „Ćwiczenia przygotowawcze” polegały bowiem na takich „zajmujących“ czynnościach, jak kreślenie prostych, pionowych, ukośnych, poziomych, kółek i t. p. „konkretnych“ rzeczy. Szkoła przechodziła do porządku nad właściwościami psychiki dziecięcej, zamiast je wyzyskać i obrać za punkt wyjścia pierwszego nauczania.

Pierwszy rok nauki, w szczególności początkowe trzy, względnie cztery miesiące stanowią winny jakoby okres przejściowy między życiem dziecka w domu a nowym życiem szkolnym. Nauka w tym czasie winna mieć charakter zabawy, przekształcającej się stopniowo w pracę systematyczną. Treścią „nauki” w pierwszych miesiącach będą tedy zabawy i gry, obserwacje na przechadzkach, pogadanki na temat przeżyć dziecięcych, opowiadanie bajek i powiastek, odczytywanie bajek przez nauczyciela, śpiew, lepienie, opisywanie obrazków, przedstawiających treść z życia dzieci, rysowanie, malowanie barwnymi kredkami, wycinanie, układanie patyczków w różne figury i t. p. W ten sposób dziecko wyćwiczy swe zmysły, nabierze zręczności i wprawy w wykonywaniu celowych ruchów, zdobędzie zasób dokładnych wyobrażeń i nauczy się wypowiadać we właściwy sobie sposób własne przeżycia psychiczne. Przedmiotem, koncentrującym, skupiającym wspomniane wyżej zajęcia i pouczania, będzie w pierwszych miesiącach nauka o rzeczach pod zmysły podpadających.

Przy tej nauce nie poprzestajemy na samem uzmysławianiu – na oglądaniu i omawianiu okazu lub ryciny, ale pobudzamy dziecko do samodzielnego ujęcia omawianej rzeczy za pomocą różnorodnych materiałów i środków technicznych – w postaci rysunku, ulepianki, wycinanki i t. d. w myśl wspomnianej już zasady, że dziecko jest nie tylko istotą pobierającą wrażenia świata zewnętrznego, ale że tkwią w niem dyspozycje psychiczne, dążność i do wypowiedzania się, do wyrażania się. Środkiem zaś wyrażania się jest nie tylko mowa, ale także i ręka. Mowa ręki zaś (ulepianka, rysunek, malowanka) nieraz silniej przemawia do duszy dziecka, niż najpiękniejsze słowo.

Lepienie i rysowanie stanowią więc bardzo ważne zajęcia dzieci w początkowych miesiącach pierwszego roku nauki. W tym celu każde dziecko winno

mieć deseczkę lub tabliczkę z linoleum, gąbkę zwilżoną lub szmatkę, zastrugane drewno, papier, ołówek i kredki. W czasie lepienia dzieci powinny wdziewać fartuszki ceratowe. Nauczyciel postarać się winien o glinę, którą przechowuje w szafie szkolnej w stanie wilgotnym. Po odpowiedniej pogadance, opartej na obserwacjach dzieci i ich przeżyciach, otrzymuje każde bryłkę gliny i rozpoczyna się lepienie. Lepią balonik, piłkę, jaję, gniazdko, koszyczek, garnuszek, miseczkę, lichtarz, grzyby, kwiaty, zwierzęta i t. p. Od czasu do czasu pozostawić należy dzieciom swobodę w wyborze przedmiotu, który ma być przedstawiony w glinie. Dużo wskazówek praktycznych znajdzie nauczyciel w książce St. Wójcika „Modelowanie w szkole elementarnej i w domu“ (Kraków 1917).

(...)

W związku z lepieniem pozostaje wycinanie z barwnego papieru, rysowanie i malowanie kredkami. W ten sposób dzieci, zdobywają też wyobrażenia barw. Rysowanie może być poprzedzone układaniem patyczków. Dzieci rysują zazwyczaj rzecz, którą przedtem ulepiły z gliny albo ułożyły z patyczków. Rysować powinny nie tylko w zeszytach, ale i na tablicy. W tym celu pożądane jest umieszczenie wzdłuż ścian izby szkolnej tablic z linoleum, na których kilkoro dzieci rysuje równocześnie, a reszta w swoich zeszytach.

Ponieważ rysunek jako środek wyrażania się stanowi tak ważny dział zajęć i nauki szkolnej dzieci na tym stopniu, pożądaniem jest, a nawet koniecznym, by przede wszystkim sam nauczyciel posiadał jak największą wprawę w rysowaniu, w ilustrowaniu nauki o rzeczach, bajek i powiastek za pomocą barwnego rysunku na tablicy.

Nauczyciel powinien w ciągu tych pierwszych miesięcy wyzyskać każdą sposobność, by dzieci skłonić do pracy samodzielnej, by je zajęć ćwiczeniami ręcznymi. Dzieci bawią się np. na dziedzińcu szkolnym piłką – niechaj potem ulepią balonik i narysują koło. Przypatrują się podczas przechadzki gniazdku i ptakom, a więc dać im trzeba zadanie w związku z poczynionymi spostrzeżeniami. Niechaj ulepią gniazdko i jajeczka. Podobnie na podstawie obserwacji i pogadanki o owocach, jarzynach, drzewach, o ulu i t. d. dzieci lepią i rysują owe przedmioty. Dzieci obserwują słońce, potem wycinają z papieru koło i malują je barwnymi kredkami. W czasie świąt Bożego Narodzenia dzieci przygotowują własne ozdoby na drzewko – wycinają z barwnego papieru gwiazdy, łańcuszki i t. p. Zajęcia te wszystkie mają na razie charakter zabawy, ale równocześnie przygotowują do systematycznej pracy ręcznej i nauki.

(...)

Po kilku miesiącach (3 – 4) takiego przygotowania następuje nauka czytania i pisania, tudzież rachunków w ścisłym związku z nauką o rzeczach podpadających pod zmysły. Zaczniemy od nauki rachunków, która również początkowo ma charakter zabawy. Dzieci liczą wprawdzie od pierwszych dni

pobytu w szkole, ale to nie jest jeszcze nauka we właściwym znaczeniu. Liczą rzeczy w otoczeniu, na przechadzkach, w ogrodzie szkolnym, podczas rysowania i układania figur z patyczków. Można im też urządzić „zabawę w sklep“; dzieci sprzedają i kupują różne towary, jak wstążki papierowe, ołówki, stare pióra, rysiki, guziki, zeszyty, szpulki, kasztany, pudełka, zapałki i t. p. Do tych zabaw nauczyciel nawiązuje ćwiczenia rachunkowe – daje pojęcie zbioru i ćwiczy w działaniach przy pomocy konkretnych przykładów, czerpanych z życia dzieci.

(...)

Skoro już dzieci nabrały dostatecznej wprawy w układaniu i rysowaniu liter, przystępujemy do składania i czytania przy pomocy ruchomego alfabetu. W tym celu każde dziecko winno mieć własne pudełko z literami, wydrukowanymi na małych kartonikach. Na tekturze nakleić można w jakiej ilości pudełka z zapałek, ile jest liter. Dzieci, układając wyrazy i krótkie zdania – wszystkie równocześnie biorą żywy udział w nauce, wszystkie są czynne. Podkreślić należy tu, że wyrazy te i zdania stanowią winny pewną całość logiczną, czerpane być winny z życia dzieci i wynikać z nauki o rzeczach; z powiastki i bajki, które były poprzednio treścią pogadanki lub opowiadania.

Kiedy ręka i oko nabrały dostatecznej wprawy przy pomocy lepienia, wycinania, rysowania, układania, kiedy dziecko nauczyło się postrzegać formę, kiedy rozumie znaczenie symbolów, jakimi są litery, przystąpić należy do właściwej nauki pisania, której tempo będzie teraz wcale szybkie. Po takim przygotowaniu dziecko zainteresuje się żywo czytaniem i pisaniem, nie sprawią mu one najmniejszych trudności, albowiem czynności te wypłynęły w sposób naturalny, a więc pisanie z form bardziej konkretnych i przystępnych dla umysłu dziecka, t. j. z lepienia, rysowania, malowania i t. p. Czytanie zaś z obserwacji otoczenia, przedmiotów i rzeczy w naturze. Przyroda niechaj będzie dla dziecka żywą księgą, na której zaczyna się uczyć, jak Emil Rousseau’a. Droga taka odpowiada też prawu ewolucji, jaką kroczył duch ludzki w ciągu dziejów kultury. Najpierw człowiek lepił, wyrzynał, wycinał, rył w drzewie, w kamieniu to, co zaobserwował w przyrodzie, w otoczeniu, i w ten sposób wypowiadał swoje stany psychiczne, potem malował i rysował (pismo obrazkowe), a dopiero po wielu – wielu stuleciach znalazł i posługiwał się pismem głoskowym dla wyrażania swych myśli, uczuć i dążeń.

(...)

Podobnie jak przy „nauce o rzeczach podpadających pod zmysły”, tak i przy nauce czytania i pisania lekcje powinny być tak obmyślane, by osobowość dziecka stanowiła niejako ognisko zainteresowania. Według tej zasady ułożył znakomity pedagog belgijski dr Decroly program nauki dla swej „szkoły życia”. Oto niektóre tematy, wyjęte z tego programu: Dziecko i jego potrzeby (pożywienie – odzież – zabawy – mieszkanie) – Dziecko i rodzina – Dziecko i szkoła – Dziecko

i zwierzęta – Dziecko i rośliny – Dziecko i minerały i t. d. W takim ujęciu programu nauki mieści się zarazem doniosła wskazówka metodyczna. Chcąc dziecko zainteresować danym tematem, trzeba osobkę jego postawić niejako w centrum rzeczy omawianej, wysunąć ją na plan pierwszy. Mówiąc np. o odzieży, będziemy mówili o jego własnym ubraniu, skąd się wzięło, jak powstało, kto je uszył i t. p. Pogadanka, ujęta w ten sposób, będzie miała dla dziecka prawdziwy urok, obudzi w nim żywy interes, niezawodnie utrwali jego wyobrażenia o zwierzętach i roślinach, dostarczających surowców na sporządzenie jego własnej odzieży. Podobnie postępujemy, gdy jest mowa o rodzinie, domu, zwierzętach, roślinach i t. d. Pod względem metodycznym każda jednostka lekcyjna obejmuje trzy fazy: a) najpierw dzieci obserwują i gromadzą materiał; b) potem następuje przeróbka psychiczna, uporządkowanie i usystematyzowanie materiału; c) wreszcie wyrażenie na zewnątrz za pomocą różnych środków technicznych, jak ulepianką, rysunkiem, wycinanką, słowem pisanym i t. p.

(...)

* * *

Ruch Pedagogiczny 7/1928

Henryk Rowid

ZAINTERESOWANIE JAKO ISTOTNY CZYNNIK NAUCZANIA W SZKOLE TWÓRCZEJ.

Człowiek dorosły stawia sobie w ważniejszych chwilach swego życia pytanie: Jaka praca najwięcej mnie zajmuje? Jaki zawód odpowiada najbardziej moim upodobaniom? Na podstawie samoobserwacji uświadamia sobie kierunek swoich zamiłowań, i w miarę sprzyjających warunków życiowych obiera sobie właśnie ten rodzaj pracy, który najbardziej odpowiada jego upodobaniom i skłonnościom. Atoli dziecko, a nawet starszy uczeń nie uświadamia sobie swoich zamiłowań i skłonności tak, jak człowiek inteligentny i dorosły, i dopiero po wpływie wychowania i nauki nawpół świadome upodobania i dążenia stają się dlań jasne, tak, że mogą wywierać wpływ na jego dalszy rozwój duchowy.

W duszy dziecka tkwią pewne skłonności w stanie potencjalnym i wyzwalają się w sprzyjających warunkach, przybierając różnorakie formy.

Dziecko, podobnie zresztą jak i dorosły, oddaje się godzinami ulubionemu zajęciu, i wciąż doń powraca ochotnie. Nasuwa się tu zagadnienie, co jest owym czynnikiem, wyzwalającym w jaźni człowieka energię, sprawiającym, że jakaś rzecz lub jakieś działanie stają się nam bliskie i ściśle związane z potrzebami naszego życia. Czynnikiem tym jest **zainteresowanie**, które stanowi jedno z najważniejszych zagadnień psycho-pedagogicznych w nowej szkole. Nowoczesne wychowanie i nauczanie opiera się bowiem na dwu głównych podstawach: na zasadzie aktywności i na zainteresowaniach. Rozpatrzmy więc z kolei istotę zainteresowań, ich genezę i rozwój, tudzież ich rolę w kształtowaniu się psychiki dziecka.

Problem zainteresowania (interes od łac. *inter-esse*, być w czym być obecnym przy czym, brać w czym czynny udział) zwrócił już od dawna uwagę filozofów i psychologów. Nie wszyscy jednak nadają temu pojęciu jednakową treść. Jedni widzą w zainteresowaniach wrodzone skłonności duchowe, wyzwalające uczucia przyjemne, inni zaś świadome poczucie obowiązku, pobudzające do wysiłku i przymusu moralnego. Stąd rozróżniamy dwie teorie zainteresowań: zamięłowania czyli przyjemności i teorię wysiłku. W duchu teorii zamięłowania ujmuje zainteresowanie Locke, a przede wszystkim Rousseau, który widzi w nim samorzutne objawy psychiki dziecka, wrodzone skłonności jego natury. Do tych poglądów nawiązuje psychologia pedagogiczna doby obecnej, opierając teorię zainteresowań na naturze dziecka i na jego potrzebach. Do przedstawicieli teorii wysiłku zaliczyć można *Kanta* i *Herbarta*.

Kant rozwija ten problem ze stanowiska filozoficznego i określa zainteresowanie jako czynnik, dzięki któremu rozum staje się przyczyną, określającą wolę. Zdaniem Herbarta tkwią w zainteresowaniu pierwiastki etyczne, jak poczucie obowiązku, wysiłek i przymus moralny, które przyczyniają się do wzmocnienia sił duchowych i umożliwiają samoprzezwyciężenie. Ma ono tedy charakter normatywny, jest wartością moralną. Obok pierwiastków etycznych zawiera też zainteresowanie elementy poznawcze. Mówiąc o niem, ma Herbart na myśli głównie materiał naukowy i nauczanie, których zadanie polega na obudzeniu w duszy ucznia uważnego zajęcia się przedmiotem. Wyraz „zainteresowanie“ określa w ogólności pewien rodzaj funkcji psychicznej wywołanej nauczaniem, nieograniczającym się tylko na samej wiedzy. Wiedzę wyobrażamy sobie jako pewien zasób, którego może zabraknąć i wtedy człowiek nie staje się innym, nie rozwija się. Kto jednak utrwala sobie swą wiedzę i stara się ją rozszerzyć ten się nią interesuje. Skoro się czemś interesujemy, jesteśmy wewnętrznie czynni, ale zewnętrznie dopóty pozostajemy beczynni, dopóki zainteresowanie nie przekształci się w pożądanie albo chcenie. Rozwija się ono w chwili aktualnej i dotyczy postrzeganej terażniejszości, a tem tylko góruje nad zwykłym postrzeganiem, że rzeczy postrzegane przy zainteresowaniu

opanowują ducha, wysuwają się niejako na plan pierwszy i stają się bardziej wartościowe niż reszta wyobrażeń. Powyższe wywody wskazują, że Herbart ujmuje zainteresowanie głównie ze stanowiska intelektualistycznego, że widzi w nim czynnik zewnętrzny, istniejący niejako poza jaźnią ucznia.

(...)

Prawdziwą zasadą zainteresowania – mówi *Dewey* – jest ta, która uznaje, że pomiędzy danym faktem lub czynnością w duszy dziecka zachodzić powinna odpowiedniość i zgodność – zasada, która widzi w fakcie lub czynności coś, czego rozwijający się ustrój pożąda, czego się podmiot domaga natarczywie, aby sam siebie mógł urzeczywistnić. Zainteresowanie polega więc na istnieniu w duszy jednostki energij potencjalnych, które zmierzają do ujawnienia się w postaci działania i myślenia.

Poglądy *Dewey*'a na zainteresowanie, opierają się na teorii biologiczno – pragmatycznej. Ujęcie pragmatyczne zainteresowania polega na tem, że jest ono dla nas niejako sprawdzianem tego, co życiu sprzyja, co się przyczynia do jego wzmożenia i rozwoju. Wynika ono ze zdolności samorzutnych dziecka, z jego wrodzonej potrzeby realizowania w czynie własnych popędów, które nie dadzą się niczem przytłumić. Jeśli dziecko nie może zaspokoić swych dążeń instynktowych, jeśli n. p. nie może się wypowiedzieć w zajęciach, wyznaczonych programem szkolnym, potrafi wówczas w jakiś cudowny wprost sposób udzielać nazewnątrz tylko tyle uwagi, ile potrzeba, by zaspokoić wymagania nauczyciela, resztę zaś energii zachowuje dla siebie, dla swych umiłowanych zajęć. Jednakże konieczność takiego dzielenia uwagi budzi niechęć do pracy i nauki, której nie można się oddać w zupełności, która nie pochłania całkowicie naszej jaźni. Dzieje się to wówczas, jeśli brak istotnego zainteresowania, któremu towarzyszą uczucia przyjemne i które pobudza nas do działania. Działanie połączone z uczuciami przyjemnymi, wpływa na wzmożenie się strony fizycznej i duchowej jednostki. Przy zainteresowaniu się prawdziwym jaźń utożsamia się z daną myślą lub danym przedmiotem, które stanowią środki wypowiedzenia się, wyrażenia treści duchowej jednostki. Ze stanowiska biologicznego i pragmatycznego ujmuje też zainteresowania *W. James*, który twierdzi, że pozostają one w związku ze zdolnością przystosowania działalności do każdorazowej owej sytuacji życiowej. Stąd też po każdym wrażeniu i doświadczeniu nastąpić powinna ekspresja, pozostająca z niem w stosunku korelacji. Te zainteresowania są wartościowe, które pobudzają nasze własne działanie oraz oddziaływanie na innych.

Analizując zainteresowanie pod względem. psychologicznym, zauważa *James*, że doświadczenia dawniejsze wracają do świadomości, ale w ich odżyciu nie wszystkie jej składniki biorą równomierny udział w określeniu tego, co

ma nastąpić w danej chwili. Zawsze jeden składnik góruje nad innymi. Górujące składniki świadomości są właśnie te, które najsilniej pobudzają nasze zainteresowania. Ze stanowiska fizjologicznego zaś prawo zainteresowania tłumaczy w ten sposób, że jeden z procesów w ośrodkach mózgowych góruje zawsze nad innymi w pobudzaniu aktywności nerwowej i psychicznej.

Podobnie jak Dewey i James ujmuje zainteresowanie Edw. Claparède, według którego pojęcie to oznacza zupełną łączność i wzajemny stosunek zgodności między podmiotem a przedmiotem. Przedmiot sam przez się nie jest dla nas interesujący, wyrażenie bowiem takie, że nas dana rzecz interesuje, oznacza właściwie, że istnieją w naszej jaźni dyspozycje psycho-fizjologiczne, pobudzające nas do zwrócenia uwagi na daną rzecz czy też czynność, które w życiu naszym mają znaczenie praktyczne. Można by powiedzieć, że żyć znaczy dla jednostki tyle, co każdej chwili działać po linii największych swoich zainteresowań.

(...)

Wspomniałem już, że w duszy dziecka tkwią zarodki różnorodnych zainteresowań, które ujawniają się w miarę sprzyjających warunków. To wyjaśnia nam fakt, że istnieje zmienność i ewolucja zainteresowań, która dokonuje się pod wpływem otoczenia, wychowania, doświadczenia i w związku z rozwojem duchowym dziecka. Zagadnieniem ewolucji zainteresowań w poszczególnych okresach życia jednostki zajmowali się między innymi Claparède, Lobsien, Hutchinson, Nagy, Ferrière, Lunk, którzy badali ten problem zapomocą metody obserwacyjnej i ankietowej. Poznanie zainteresowań uczniów ułatwiają nam ich zabawy, rysunki, prace ręczne, ulubiona lektura i t. p. Zainteresowania uczniów, pozostające w łączności z ich pragnieniami i ideałami, badamy również zapomocą ankiety, która nadaje się szczególnie do badań zbiorowych w klasie. Dajemy też tu młodzieży podobne pytania, jak przy badaniu jej ideałów, n. p. „Czem pragniesz zostać i dlaczego?” „Który z przedmiotów nauki najbardziej lubisz, najwięcej cię interesuje i dlaczego?” i t. p.

Na podstawie licznych badań stwierdzono, że istnieją pewne okresy w rozwoju zainteresowań i w każdym z nich jedno zainteresowanie góruje nad innymi, Claparède rozróżnia: a) fazę nabywania i eksperymentowania, która obejmuje zainteresowania postrzegawcze, mowne, intelektualne w wieku pytań, i wreszcie specjalne; b) fazę organizacji i wartościowania, w której ujawniają się zainteresowania etyczne i społeczne; c) fazę wytwarzania, w której jedno zainteresowanie główne góruje nad innymi podrzędnymi. Te ostatnie są środkami służącymi do osiągnięcia najwyższego celu. Ewolucja ta zdaniem Claparède'a zmierza od zainteresowań prostych do złożonych, od konkretnych do abstrakcyjnych, od biernej wrażliwości do samorzutności, od nieokreśloności do specjalizacji.

(...)

Dziecko małe z widocznym zadowoleniem zwraca uwagę na szmery i tony, bawi się promieniami świetlnymi; potem można zauważyć jego zainteresowanie się mową, usiłuje naśladować i odtwarzać dźwięki mowy. Nieco później budzi się popęd do wspinania się na meble, płoty, drzewa i t. p.

W pewnym wieku okazuje dziecko zainteresowania myśliwskie i pasterskie. Chętnie hoduje zwierzęta, buduje schronienia, lubi przebywać w grotach i jaskiniach. W okresie szkolnym pojawiają się zainteresowania rolnicze; dzieci ochotnie pracują w ogrodzie. Dzieci uprawiają w szkole handel zamienny. Odbywa się na szeroką skalę wzajemna wymiana tak drogocennych skarbów jak guziki, znaczki pocztowe, kredki, stalówki, barwne ołówki i t. p., z czym połączone jest zamięłowanie do kolekcjonerstwa, do gromadzenia przedmiotów na pozór bezużytecznych. W kieszeniach chłopca znaleźć można nieraz gwoźdźdiki, kolorowe szkiełka kamyczki, kawałki drzewa, sznurki, kit i t. p. rzeczy bezcennej dlań wartości, które mogą mu się przydać do różnych doświadczeń. W okresie dojrzewania budzą się zainteresowania społeczne, kiedy młodzież tworzy różne kółka towarzyskie, kluby sportowe, drużyny harcerskie, a wreszcie pojawiają się zainteresowania naukowe, religijne i filozoficzne.

(...)

Z doświadczenia wiemy, że w pewnym wieku n. p. zazwyczaj między 12-14 r. ż. budzą się u chłopców zainteresowania dalekimi podróżami, tudzież zainteresowania techniczne, które ujawniają się samorzutnie, wynikają głównie z wrodzonych tendencji. Chłopiec czasami znika nagle z dornu, pchany jakąś siłą wewnętrzną w świat daleki. Znaleziony wreszcie po uciążliwych poszukiwaniach oświadcza, że się wybrał „w podróż do Afryki środkowej lub do Ameryki”. Uczniowie w tym wieku zapytani, jakie są ich pragnienia, odpowiadają często, że chcieliby przejechać cały świat“, że upragnionym ich celem są wyprawy do bieguna pn. i pd., podróże do Chin, wyprawy na Himalaje i t. p. Wprawdzie działa tu wpływ lektury, ale ten wpływ natrafia na grunt podatny, na zainteresowania naturalne.

W okresie między 12 a 14 r. ż. żywe są również zainteresowania techniczne u uczniów. Wielu jest wtedy wśród nich amatorów na Edisonów o czym świadczą między innymi wyniki ankiety, przeprowadzonej wśród naszych uczniów 11-13 letnich jeszcze przed wojną w r. 1912. „Pragnąłbym wynaleźć maszynę którąby podziwiał cały świat“, pisze jeden. Inny znów chciałby „zostać wynalazcą przyrządu, ażeby mógł swobodnie bujać w powietrzu“. Trzeci rozpisuje się o swoich rysunkach, planach i modelach: „pragnąłbym – mówić – mieć wiele przyrządów fizycznych Jak n. p. dynamomaszynę, wiele induktorów i rozmaitych przyrządów elektrycznych, później aeroplany, wiele robię przygotowań do tej nauki i staram się o wiele książek o balonach i aeroplanach, rysuję najrozmaitsze plany, robiłem najrozmaitsze modele, które mi wprawdzie

nie latały.... Mam wiele maszyn mojej roboty, n. p. do przecinania papieru i maszyny parową lecz zawsze mi czegoś do niej brakuje“ – „Moim największym ideałem – brzmii odpowiedź jednego – jest myśl o aeroplanie, ażebym kiedy mógł zrobić aeroplan własnego pomysłu i mógł się unosić w powietrzu bez żadnej katastrofy“. Zainteresowania podobne, powstające samorzutnie, są znakomitą sposobnością do nawiązania zainteresowań sztucznych.

W związku ze skłonnością do podróżowania można obudzić w duszy ucznia zainteresowania geograficzne i historyczne, w związku ze skłonnością do „majstrowania“ zainteresowania z dziedziny fizyki, matematyki, dziejów kultury i t. p. W ten sposób zainteresowania sztuczne stają się uzupełnieniem naturalnych, przyczyniają się do ich pogłębienia i doskonalenia. Czynności naśladowcze i tendencje wrodzone stapiają się wówczas w harmonijną całość, będącą wyrazem osobowości.

(...)

Ruchliwy i lotny umysł interesuje się równocześnie różnymi objawami życia, kilkoma przedmiotami i wtedy zachodzi może obawa powierzchowności, może się okazać brak zdolności skupienia się i wytrwałości. W podobnych wypadkach ma właśnie ważną rolę do spełnienia odpowiednia metoda i wychowanie, które budzić muszą poczucie obowiązkowości, przymus moralny, zdolność powściągu – słowem hart woli. Bez tych czynników zarówno wrodzone zainteresowania, t. zn. kierunek skłonności, jak i wrodzone uzdolnienia, t. zn. siła skłonności, dominującej w jaźni wśród wielu innych, nie będą miały warunków rozwoju, nie doprowadzą do żadnych wyników konkretnych. W zainteresowaniu tkwić muszą obydwa zasadnicze jego pierwiastki, t. j. przyjemność działania i wysiłek i wtedy dopiero jednostka będzie miała warunki „stwarzania się własnego“. Tak więc zainteresowanie wchodzi organicznie w strukturę jaźni indywidualnej, staje się jednym z jej czynników dominujących, nadaje jej swoisty charakter i wpływa tem samem na tworzenie się osobowości. Równoległe z rozwojem i doskonaleniem się osobowości rozwijają się i zmieniają zainteresowania. Osobowość ujawnia się w coraz to nowych formach zewnętrznych, jakkolwiek istota jej pozostaje wciąż ta sama. Po rodzaju zainteresowań poznać też możemy dążności człowieka, jego ideały i jego wartość duchową. Stąd wynika rola wychowania, które nadawać powinno odpowiedni kierunek zainteresowaniom uczniów, wpływać na ich uwznioślenie i przekształcenie w idee i ideały. W tym celu konieczne jest poznanie zainteresowań wrodzonych dziecka, z pośród których wychowawca uwzględnia najbardziej wartościowe, normuje je i wpływa na ich pogłębienie, nawiązuje do nich zainteresowania sztuczne i w ten sposób przygotowuje jednostkę do życia produktywnego, do tworzenia nowych wartości społecznych i kulturalnych.

