



# INSPIRATOR

CZASOPISMO REFLEKSYJNEGO NAUCZYCIELA

ISSN 2450-8314

2016, NR 2(3)

WWW.FEDR.PL

**„By było tym, czym jest”**  
D. Duda

**Komu potrzebny Korczak?...**  
K. Wiśniewski

**A dlaczego nie? Filozofowanie...**  
N. Sternalska

**Matematyka, ach to Ty?**  
A. Cebulska-Boguniewicz

**Outdoor Education...**  
K. Grzemna, K. Żernik

## Spis treści

- 2 *Wstęp*  
Agnieszka Olczak
- 3 *„By było tym, czym jest”*  
Dorota Duda
- 9 *Komu potrzebny Korczak? Refleksje współczesnego nauczyciela*  
Krzysztof Wiśniewski
- 12 *Aktywne dziecko – aktywna edukacja*  
Weronika Wurst
- 15 *A dlaczego nie? Filozofowanie z dziećmi sposobem na konstruowanie wiedzy o świecie*  
Nikoletta Sternalska
- 21 *Matematyka, ach to Ty?*  
Anna Cebulska-Boguniewicz
- 24 *Outdoor Education w edukacji elementarnej – czyli jak zdobyć wiedzę i umiejętności w plenerze*  
Karolina Grzemna, Klaudia Żernik
- 28 *Zmysłolaki – Sensoryczny program zajęć dla przedszkoli*  
Daria Puhacz
- 31 *Podróże małe i duże. Wiosenna łąka*  
Joanna Piskorska
- 33 *Powietrze jest wokół nas*  
Beata Śledź
- 34 *Doświadczenia i eksperymenty z wodą*  
Monika Habura, Justyna Poniedziałek
- 39 *Nasze rekomendacje*  
Agnieszka Olczak

## INSPIRATOR

czasopismo refleksyjnego nauczyciela

ISSN 2450-8314

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Redaktor naczelna:

dr Agnieszka Olczak, a.olczak@fedr.pl

Bogna Ferensztajn,

dr Katarzyna Gawlicz,

dr Iwona Kopaczyńska

dr hab. Agnieszka Nowak-Łojewska

SKŁAD I OPRACOWANIE GRAFICZNE:

Rafał Olczak

r.olczak@fedr.pl

WYDAWCA:

Fundacja Edukacja-Demokracja-Rozwój

www.fedr.pl

65-120 Zielona Góra, ul. Kokosowa 26/1

tel. +48 505 615 263

e-mail: info@fedr.pl

## Wstęp

Każdego dnia dzieci zaskakują nas dorosłych swoją przenikliwością, ciekawością i nieustanną gotowością do uczenia się, poznawania, odkrywania. Dzieci są fenomenalne – otwarte, wolne od uprzedzeń i stereotypów, wrażliwe i tak pięknie szczere. Literatura psychologiczna i pedagogiczna bogata jest w analizy i badania dowodzące szerokiej możliwości dzieci, ich potencjału intelektualnego czy bogatych szans na rozwój. W niniejszym numerze naszego czasopisma inspiracje odnajdujemy między innymi w pracach Janusza Korczaka, podkreślamy wrodzone możliwości i chęci uczenia się oraz brak schematów w działaniu i myśleniu dzieci, dostrzegamy szansę na tworzenie przez nauczycieli środowiska sprzyjającego uczeniu się, budzeniu zaciekawienia.

Mamy nadzieję, że artykuły zebrane w tym numerze staną się dla nauczycieli inspiracją do organizowania edukacji w duchu konstruktywizmu, do tworzenia dzieciom optymalnych warunków dla samodzielnego badania, poszukiwania, stawiania pytań, formułowania hipotez, dyskusowania, wielozmysłowego zaangażowania, a wszystko w celu aktywnego poznawania, wyzwalania krytycyzmu, rozwijania zdolności poznawczych. Pamiętajmy, że dzieci najskuteczniej uczą się, gdy są zaciekawione, aktywne, gdy mają sposobność do podejmowania prób. Skuteczna edukacja to edukacja wpisująca się w zainteresowania, potrzeby i możliwości rozwojowe dzieci. Musimy mieć na uwadze, że współczesne dzieci potrzebują aktywnej edukacji, pełnej ruchu, działania, nowoczesnej i szanującej ich zdanie, pomysły, kreatywność – ich prawa.

Zachęcamy do lektury tekstów, które w tym numerze są bardzo zróżnicowane tematycznie, ale łączy je idea szacunku dla potencjału dziecka, wyzwalania kreatywności w edukacji i troski o to, by była ona ciekawym doświadczeniem, czymś inspirującym, odkrywczym, pasjonującym. Miłej lektury!



**DR AGNIESZKA OLCZAK**  
REDAKTOR NACZELNA

# „By było tym, czym jest”<sup>1</sup>

Dorota Duda

„Sto dzieci – stu ludzi”<sup>2</sup>. Sto dzieci – stu ludzi; ludzi, po prostu, nie przysłych, nie „dopiero będą”, o czym doróśli zapominają lub czego nie poddają refleksji, nie przyjmują do wiadomości; stu każdy inny, wyjątkowy, niepowtarzalny, czego świadomość sprawia dorosłym równie wiele kłopotów. Każde dziecko inne, a zmuszane do powielania myśli i zachowań. Dorosłym wydaje się, że wiedzą wszystko o dziecku, o drugim człowieku. Zwłaszcza w przypadku małych dzieci dają sobie prawo do podejmowania decyzji za Innego; mają gotowe odpowiedzi i rozwiązania, które wystarczy wdrożyć według podanego przez kogoś schematu. Wydaje się, że przyjmują odpowiedzialność za dziecko po to, by było mu wygodniej, żeby było bezpieczne i zdrowe, i jednocześnie zwalniają siebie z myślenia, poddawania refleksji swoich poczynań i komunikatów<sup>3</sup>. Nie biorą odpowiedzialności za konsekwencje własnych „wiem (wiem lepiej)”, „jesteś za mały/mała, żeby wiedzieć”, „słuchaj”, „zrób tak”, „nie postępuj w ten sposób”, „bo ja ci mówię, bo ja tak każe”, „jesteś niedobra/y; niegrzeczna/y” (gdy tylko dziecko inaczej postępuje). Tymczasem Korczak podpowiada nam: „«Nie wiem» – w nauce jest mgławicą stawania się, wyłaniania nowych myśli coraz bliższych prawdy. (...) żadna książka, żaden lekarz [żaden program i poradnik metodyczny – przyp. D.D.] nie zastąpią własnej czujnej myśli, własnego uważnego spostrzegania (...) są myśli, które samemu w bólu rodzic trzeba”<sup>4</sup>. Spotkanie z dzieckiem, jak z każdym drugim człowiekiem, to podróż, odkrywanie, wzajemne uczenie się i odpowiedzialność za<sup>5</sup> Innego. Do myślenia o spotkaniu

z dzieckiem, jak o spotkaniu z kimś absolutnie wyjątkowym, kogo nie da się w pełni poznać, zainspirowało mnie doświadczenie mojej pierwszej pracy z dziećmi, a w szczególności jeden jej moment, podczas którego „objawił mi się człowiek”. W jednej krótkiej chwili uświadomiłam sobie, że wokół mnie rozgrywa się prawdziwe życie, otaczają mnie prawdziwi ludzie, którzy o czymś sobie właśnie myślą, przeżywają sobie wiadome sprawy. Było to dla mnie doświadczenie pewnego cudu przebywania z drugim człowiekiem, człowiekiem tajemnicą. Wówczas w jednym z dzieci, w chłopcu, który był najbliżej mnie, dostrzegłam zupełnie odmienną, autonomiczną istotę, o której w zasadzie niewiele wiem i która skrywa przede mną ogromne bogactwo i tajemnicę swojego istnienia. Przyzwolenie sobie na „nie wiem” w stosunku do drugiego człowieka pociąga za sobą konkretne konsekwencje. Istotne dla człowieka „tu i teraz” (dziecka od jego przyjścia na świat), ale też dla człowieka „w przyszłości”. Jeśli uniemożliwia mu się poznanie i rozumienie siebie od początku, trudno, aby taką umiejętność posiadał w późniejszym etapie życia.

Założenie, że dziecko jest kimś zewnętrznym wobec mnie, mnie jako nauczyciela, mnie jako osoby, przekłada się na konkretne podejście i działania wobec dziecka w placówce edukacyjnej. Jego konsekwencją jest odejście od podwójnych standardów w traktowaniu człowieka, od norm, schematów w pracy z dziećmi; udanie się na spotkanie z Innym; odejście tym samym od roszczeń wychowawczych, od naszej własnej perspektywy i próby narzucenia jej innej osobie, od stwierdzania, że „wiem, co jest dla ciebie najlepsze”<sup>6</sup>. Odejście od tego, co uniwersalne, na rzecz tego, co odmienne, postulował E. Levinas, który mówił o etyce spotkania. Podobne podejście możemy odnaleźć w przekazie J. Korczaka. Wśród jego twórczości znalazły się m.in. Prawidła życia, które miały stanowić wskazówki dla młodych ludzi, próbę przekazania im reguł życia<sup>7</sup>. Czytając jego rady wpływające z wielu lat przepracowanych z dziećmi, doświadczeń człowieka, wychowawcy i lekarza, którego poglądy się rozwijały i zmieniały, nie sposób nie zauważyć wielokrotnego

1 J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, s. 39.

2 J. Korczak, *Jak kochać dziecko*. Internat. Kolonie letnie. Dom Sierot, Warszawa 2013, Rzecznik Praw Dziecka, s. 26.

3 Co z tego, że zabezpieczymy dziecko przed upadkiem lub skaleczeniem palca, wylaniem na siebie zupy czy herbaty, głodem, zmęczeniem, jeśli będziemy mu wpierać, że kiedy skłamię, to urośnie mu nos; jeśli będziemy wmawiać, że czegoś nie potrafi i jest na to za małe, choć właśnie to robi, nie pozwolimy mieć kontaktu z sobą samym podczas posiłku, snu, odczuwania ciepła lub zimna, doświadczenia rzeczywistości, jeśli będziemy zmuszać do kontaktu fizycznego w postaci niewinnych całusów czy poklepywań?

4 J. Korczak, *Jak kochać...*, s. 7.

5 M. Kuleta-Hulboj proponuje użycie przyimka „wobec” w miejsce przyimka „za”. Mówienie o odpowiedzialności „za” kogoś sugerowałoby narzucanie naszych wizji i niezdolności do podejmowania decyzji przez innych, w przypadku poruszanego przeze mnie tematu, dzieci. Odpowiedzialność „wobec” Innego miałaby być poczuciem solidarności, byciem „ja w świecie”. M. Kuleta-Hulboj, „Postkolonialna edukacja

globalna w działaniu: Inicjatywy Open Spaces for Dialogue and Enquiry Through Other Eyes”. W: *Edukacja globalna: polskie konteksty i inspiracje*. Red. M. Kuleta-Hulboj, M. Gontarska. Wrocław 2015, s. 97-98.

6 H. von Schoenebeck, *Antypedagogika – być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994, Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza, s. 40.

7 J. Korczak, *Prawidła życia*. Publicystyka dla dzieci. T. 11, Warszawa 2003, Instytut Badań Literackich PAN, s. 7.

podkreślania tego, że każdy jest inny, różne są także sytuacje. „Są tacy, którzy...; są inni, którzy...”; „Różni są ludzie na świecie”; „Rozumie się, że bywa także inaczej”; „rozmaicie bywa”<sup>8</sup>; „nie można nawet obliczyć, jak różnie bywa”<sup>9</sup>. Same zaś prawidła są raczej bardzo ogólne, odnoszą się do bycia człowiekiem i bycia z ludźmi; myślenia, życia w taki sposób, aby nie ograniczać wolności innych, dostrzegania, że ludzie są podobni, ale też różnią się między sobą. „Nawet między drzewem i człowiekiem istnieje podobieństwo; (...) Podobni są i dorośli do dzieci. Ale czy się nie różnią? Czy znajdziesz dwóch nawet chłopców zupełnie podobnych do siebie? Czy wszystkie dziewczynki są takie same? (...) Nie wiem, co więcej łączy ludzi: podobieństwo czy właśnie różnice”<sup>10</sup>.

Warto się zastanowić, jak takie podejście przekłada się na praktykę w relacji z drugim człowiekiem, zwłaszcza dzieckiem (w tym w placówce edukacyjnej). Dla mnie oznacza ono zgodę na podejmowanie przez dzieci decyzji, na partycypowanie w tym, co ich dotyczy, na bycie ekspertem od siebie samego, „ekspertem od swojego życia”<sup>11</sup>: życia wewnętrznego i życia w grupie. Poczawszy od najmłodszych lat.

### „Nieskończona uważność wobec Innego”<sup>12</sup>

O etyce spotkania mówił francuski filozof Emmanuel Levinas. Mówił on o szacunku dla odrębności Innego. Przeciwstawiał się dążeniom sprowadzania Innego do Tego Samego; czynienia tego, co w Innym niepoznawalne, wyjątkowe, odrębne – zrozumiałym, oczywistym, neutralnym i uniwersalnym. Dla Levinasa wszelkie próby pojmowania Innego inaczej niż z perspektywy tej konkretnej osoby, są jego schwytniem; zatem swego rodzaju uwięzieniem<sup>13</sup>. Uwięzieniem jest także empatia, ponieważ myślimy wówczas o Innym z naszej perspektywy, z perspektywy naszych doświadczeń, przeżyć, wspomnień, stawiamy siebie w sytuacji innych. Swoje rozumienie opieramy na naszych wyobrażeniach na temat Innego<sup>14</sup>. Zaznaczenia wymaga jednak fakt, że empatia jest, według mnie, pierwszym krokiem na drodze wychodzenia poza siebie w spotkaniu z Innym, zwłaszcza w przypadku pracy z małymi dziećmi, gdzie codziennie nauczyciele mają wiele okazji do traktowania dziecka w sposób, który pozbawia je godności. Aby spotkać Innego musimy nauczyć się uważnie słuchać<sup>15</sup>. Jednak nie (tyl-

ko) przekazu werbalnego: w przypadku małych dzieci, mówimy o „słuchaniu myśli”, słuchaniu tego, co stara się być usłyszane, ale nie może być wypowiedziane<sup>16</sup>. C. Rinaldi mówi, że „słuchanie oznacza bycie otwartym na innych i na to, co mają do powiedzenia, słuchanie stu (i więcej) języków, wszystkimi naszymi zmysłami”<sup>17</sup>. Małe dziecko stosuje wielorakie formy komunikacji z innymi. Trzeba być naprawdę uważnym, aby je usłyszeć, co oczywiście nie jest łatwe, zwłaszcza w wieloosobowych grupach. Korczak zwraca uwagę na mowę płaczu, śmiechu, skrzywienia ust, mowę spojrzenia, mowę ruchów<sup>18</sup>. Samych powodów do płaczu u niemowląt wyliczył dwadzieścia jeden<sup>19</sup>. Levinas mówi natomiast o kontakcie z drugim człowiekiem poprzez twarz Innego, poprzez spojrzenie, które „sprawia, że wszelkie próby prześladowania Innego stają się utrudnione”<sup>20</sup>. Wszystko to sprowadza nas do postrzegania Innego jako fenomenu<sup>21</sup>, „konkretnego Innego (...), kogo nikt inny nie może zastąpić”<sup>22</sup> oraz do „nieskończonej uważności wobec Innego”, „własnego uważnego spostrzegania”<sup>23</sup>.

Dotychczasowe rozważania odnoszą się do wymiaru jednostkowego. Jednak etyka spotkania Levinasa zwraca naszą uwagę nie tylko na Innego, ale i na Innych. Przechodzimy zatem od autonomii do heteronomii, która oznacza społeczność<sup>24</sup>, od posiadania praw do obowiązku. Dla Levinasa godność człowieka wyraża się w byciu dla innego i łączącej się z tym odpowiedzialności. „Człowieczeństwo budzi się w nas wraz z otwarciem na drugiego”<sup>25</sup>. Poglądy Levinasa możemy odnaleźć w przemyśleniach Janusza Korczaka, dzięki czemu jesteśmy w stanie zastanowić się, jak odnieść się do teorii Levinasa w praktyce. Należy jednak pamiętać, że korczakowska praktyka nie oznacza gotowych rozwiązań, podręcznikowych porad, które chcą schwytać Innego, ujednoczyć go, uporządkować, znormalizować. Przykładem etyki spotkania u Korczaka jest jego tłumaczenie, że Prawidła życia pisane są dla tych, „którzy lubią się zastanawiać”<sup>26</sup>, są tylko próbą podzielenia się swoimi przemyśleniami, mogą zawierać błędy. Innym przykładem jest odniesienie się do poszukiwania przez wychowawcę własnej drogi, zauważenie, że wpojone schematy myślenia o dziecku są mylne, zarówno te negatywnie nastawione wobec dziecka, jak i te sentymentalne<sup>27</sup>. W swoich rozwa-

8 Tamże, s. 23-33.

9 Tamże, s. 11.

10 Tamże, s. 89-94.

11 A. Clark, Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives, [http://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/43997\\_9781446207529.pdf](http://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/43997_9781446207529.pdf), 2011, s. 13 [data dostępu: 24.03.2016].

12 G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny, Wrocław 2013, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 94.

13 G. Dahlberg, P. Moss, Ethics and politics in early childhood education, New York 2004, RoutledgeFalmer, s. 77-78.

14 Tamże, s. 80.

15 G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, Poza dyskursem..., s. 92.

16 G. Dahlberg, P. Moss, Ethics and politics..., s. 93.

17 Rinaldi, za: G. Dahlberg, P. Moss, Ethics and politics..., s. 97.

18 J. Korczak, Jak kochać..., s. 18.

19 Tamże, s. 20.

20 G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, Poza dyskursem..., s. 92.

21 Tamże, s. 98.

22 G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, Poza dyskursem..., s. 92.

23 J. Korczak, Jak kochać..., s. 7.

24 G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, Poza dyskursem..., s. 93.

25 W. Lorenc, W poszukiwaniu filozofii humanistycznej. Heidegger, Foucault, Levinas, Rorty, Gadamer, Warszawa 1998, Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 55.

26 J. Korczak, Prawidła życia..., s. 95.

27 J. Korczak, Jak kochać dziecko. Internat..., s. 20.

zaniach odnośnie do dziecka Korczak zauważa, że rodzice i nauczyciele próbują sformatować dziecko do określonego wzorca zachowań. „Zamiast patrzeć, by poznać i wiedzieć, bierze się pierwszy z brzegu przykład «udanego dziecka» – i stawia się żądanie własnemu: oto wzór, do którego masz być podobne”<sup>28</sup>. Przykładem są nie tylko inne dzieci, ale też i dorośli<sup>29</sup>. Choć dorośli powinni umożliwić dziecku, by było tym, kim jest, w placówkach stosują poradniki metodyczne, arkusze obserwacji, tablice motywacyjne, które służą temu, aby sprawdzić, czy dziecko mieści się w założonej normie.

W najważniejszym bodaj rozdziale z Prawideł życia czytamy o stosunku Korczaka do Innego; widzimy, co może znaczyć – choć ciągle jeszcze w ujęciu bardziej teoretycznym odejście od tego, co uniwersalne, oczywiste, ku temu, co niepowtarzalne, odrębne. Na sześciu stronach rozdziału noszącego tytuł: „Myśli – uczucia” zawiera Korczak wiele przemyśleń na temat człowieka. Zwraca uwagę, że sam siebie przecież dobrze nie zna, a jak mógłby znać innych. „Nawet dorosłym trudno siebie dobrze poznać, nawet mędrcom. Bo dzieciom zdaje się, że dorośli wszystko wiedzą i na każde pytanie mogą odpowiedzieć. A przecież nie wiemy, naprawdę nie wiemy”<sup>30</sup>. Często nam się tylko wydaje, że kogoś znamy. W gruncie rzeczy są to nasze wyobrażenia na temat drugiej osoby. „Wszystko jest jakby dwa razy: raz samo dla siebie, a drugi raz jest w moich oczach, w mojej głowie, w moich myślach”<sup>31</sup>. Poza tym Korczak zauważa, że człowiek się zmienia, czy to w wyniku rozwoju, czy to pod wpływem chwili, nastroju, przeżywania rozmaitych doświadczeń: „sam inny jestem, kiedy mi wesoło, inny w smutku, inny w gniewie”<sup>32</sup> czy z powodu wstydu lub odczuwanego lęku<sup>33</sup>. (Warto zwrócić uwagę na zagadnienie zmian, jakie zachodzą w człowieku pod wpływem choroby, nawet, jeśli nie jest ona jeszcze widoczna, dopiero się „wykluwa”<sup>34</sup>.) Człowiekowi trudno zrozumieć siebie samego. „Czasem myślę, że tak zrobię, a wyjdzie właśnie inaczej. Raz mi się tak wydaje, a raz tak. (...) Wydaje się dziwne, że człowiek nie wie, jaki jest naprawdę, nawet siebie dobrze nie zna”<sup>35</sup>. A przecież tak wielu nauczycieli twierdzi, że wie, „co z niego/niej wyrośnie”, wie, że to dziecko jest niedobre, wie, czego mu najbardziej potrzeba, bez uzgodnienia tego z dzieckiem, bez podjęcia próby nawiązania z nim relacji. Trudno bowiem mówić o relacji, podczas dnia przepełnionego rozmaitymi, z góry narzuconymi aktywnościami, i w oparciu o obserwację, która ma po-

wiedzieć, czy dziecko spełnia założone normy, czy nie. Korczak objaśnia nam poniekąd, kim jest Inny. Kimś odrębnym od nas. Kimś, kogo nie możemy w pełni poznać, kto, być może, sam siebie dobrze nie zna, kto zmienia się w różnych sytuacjach. Zatem pozwólmy dziecku, „by było tym, czym jest”. (Również o nauczycielu Korczak mówi: „Bądź sobą (...). Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać”<sup>36</sup>). Pozwólmy mu na wypowiedzanie swych myśli, na czynny udział w naszych o nim rozważaniach i wyrokach<sup>37</sup>, co gwarantuje dziecku Konwencja Praw Dziecka<sup>38</sup>. Tymczasem słusznie zauważa Korczak, że: „Politycy i prawodawcy ostrożnie próbują, a raz w raz się mylą. I o dziecku radzą i postanawiają, ale któż pytać się będzie na pewno o sąd i zgodę, cóż ono mieć może do powiedzenia? (...) A dziecko drepce nie[za]radnie z książką szkolną, piłką i lalką; przeczuwa, że bez jego udziału, ponad nim się dzieje ważne i silne, co decyduje o doli i niedoli, karze i nagradza, i łamie”<sup>39</sup>. W ten sposób traktują dziecko: politycy, społeczeństwo, nauczyciele, rodzice...

Chciałabym zwrócić uwagę, że tak, jak u Levinasa, również u Korczaka występuje pojęcie heteronomii, pojęcie społeczności. Korczak wielokrotnie zwraca naszą uwagę na reguły życia społecznego, które mają zapobiegać ograniczaniu wolności innych ludzi i pozwolić na współobecność w świecie; reguły te przede wszystkim nakierowane są na świadomość drugiego człowieka, na to, by nie krzywdzić innych, na przykład podczas zabawy czy zabierając komuś jego własność. W pracach Korczaka występują także takie przykłady sytuacji, które nie tylko wymagają nieszkodzenia innym, ale zakładają podjęcie działania. Korczak jednak w swojej praktyce oszedł od wymagania od swoich podopiecznych poświęcenia. Stwierdza Korczak: „Napisałem o tym wcale nie dlatego, że wszyscy powinni tak robić. Można żądać dobroci, ale nie takiej, która jest poświęceniem”<sup>40</sup> i podaje przykłady poświęcenia dzieci, raz samodzielnego, innym razem wymuszonego przez niego. Korczak dostarcza nam dowodów, że kiedy odpowiedzialność za drugą osobę nie jest wymuszona, można ją lepiej zobaczyć. Zawsze ktoś podejmie się tej odpowiedzialności i nie będzie ona miała charakteru odpowiedzialności za drugą osobę, ale wobec niej. Przestanie być roszczeniem wychowawczym, bo w przykładach Korczaka poświęcenie i odpowiedzialność odnoszą się do dzieci, do ich rodzeństwa, kolegów z klasy, szkoły czy internatu. Odpowiedzialność przestanie być próbą schwywania Innego. Korczak zwraca naszą uwagę także na, często

28 J. Korczak, *Jak kochać...*, s. 14.

29 J. Korczak, *Jak kochać dziecko*. Prawo dziecka do szacunku, Warszawa 2002, Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 168.

30 J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 59.

31 Tamże, s. 58.

32 Tamże, s. 59.

33 Tamże, s. 60-61.

34 Tamże, s. 68-69.

35 Tamże, s. 59.

36 J. Korczak, *Jak kochać dziecko*. Internat..., s. 20.

37 Tamże.

38 Artykuły 12.1., 13.1., 14.1., Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19911200526> [data dostępu: 18.04.2016].

39 J. Korczak, *Jak kochać dziecko*. Prawo dziecka..., s. 157.

40 J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 12.

powtarzane w odniesieniu do małych dzieci, pojęcie egocentryzmu. I szybko pyta o ludzi dorosłych: „czy wielu dorasta do świadomości stanowiska człowieka w ludzkości i wszechświecie?”<sup>41</sup>. U dzieci natomiast dostrzega miłość<sup>42</sup> i przyjaźń<sup>43</sup>, które wypływają z ich wnętrza. Zauważa, że „instynkt społeczny właściwy jest dzieciom”<sup>44</sup>.

### „By było tym, czym jest”

Na koniec przejdę do tej części rozważań, w której chciałabym przedstawić praktyczny wymiar etyki spotkania, który odnajdujemy w pedagogice Korczaka. Będę odnosić się w tej części do podejmowania przez dzieci decyzji i partycypacji w tym, co ich dotyczy. Czytając wypowiedzi Korczaka możemy odnaleźć odniesienia do wielu obszarów, które stanowią przestrzeń dla bycia przez dziecko ekspertem od swojego życia, zarówno w rodzinie, jak i w placówce edukacyjnej. Wśród nich możemy wyróżnić kwestie fundamentalne, które odnoszą się m.in. do spożywania posiłku, snu, zdrowia dziecka, jego bezpieczeństwa, kontaktu fizycznego z innymi. Poza tym, równie istotne, jednak wykraczające poza ramy niniejszego tekstu, kwestie dotyczące samodzielnego myślenia dziecka. Obejmują one możliwość wyboru partnerów do zabawy, wyboru samej zabawy, stawiania pytań i rozwiązywania konfliktów, a także uczestnictwa w zorganizowanej aktywności – wzięcia udziału lub odmowy, protestu. Wszystkie te zagadnienia wiążą się wyłącznie z prawem do bycia sobą. W moich rozważaniach będę odnosić się do jednostkowego aspektu decyzyjności, uważam bowiem, że zaniedbując wymiar jednostkowy, trudno oczekiwać zaangażowanego uczestnictwa w życiu społecznym i odpowiedzialności wobec innych. Decyzyjność dzieci może nam się wydawać problematyczna z racji ich wieku i związanego z tym niewielkiego doświadczenia. Korczak w publikacjach *Prawidła życia*, a zwłaszcza w *Jak kochać dziecko* porusza wiele kwestii, które dotyczą dziecka już od urodzenia, co pięknie wyraża słowami, iż już „niemowlę uosabia pewną ściśle określoną indywidualność”<sup>45</sup>. Podobnie S. George mówi o prawie dziecka do szacunku i rozpatruje zagadnienie decyzyjności w odniesieniu do dzieci wieku od urodzenia do trzech lat<sup>46</sup>.

41 J. Korczak, *Jak kochać...*, s. 71, J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Internat...*, s. 78.

42 J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 11-12.

43 Tamże, s. 70, J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Internat...*, s. 131.

44 J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Internat...*, s. 135.

45 J. Korczak, *Jak kochać...*, s. 28.

46 S. George, *Too young for respect?: Realising respect for young children in their everyday environments: A cross cultural analysis*, The Hague, The Netherlands 2009, Bernard van Leer Foundation.

Jak wspomniałam wyżej, jednym z podstawowych obszarów decydowania o sobie jest dla dziecka kwestia spożywania posiłku. W *Jak kochać dziecko* Korczak, poruszając zagadnienie żywienia dziecka, w pierw odnosi swoje słowa do niemowlęcia i matki karmiącej piersią, stwierdzając, że nie ma przepisu na karmienie dziecka piersią bez udziału matki i niemowlęcia<sup>47</sup>. W innym miejscu swoje słowa kieruje do dzieci starszych, podając zasadę: „dziecko powinno jeść tyle, ile chce, ani mniej, ani więcej”<sup>48</sup> (co odnosi się także do niemowlęcia). Tymczasem często dorośli nie ufają dziecku i dla jego dobra każą zjeść więcej lub wszystko: „jeszcze trzy łyżki”, „choćby jeden składnik do końca”, „surówka ma być zjedzona”, „mięso ma być zjedzone”, „wszystkiego trzeba spróbować”, odwołują się do uczuć dziecka i stosują przekupstwo<sup>49</sup> w postaci naklejek czy uśmiechniętych znaczków na tablicy motywacyjnej. Tymczasem dziecko, które nie jest zmuszane do jedzenia i wie, że może o sobie decydować, potrafi, na przykład, zostać samo przy stole i dołączyć do bawiących się dzieci dopiero, gdy skończy jeść. Nie pozwala się także dzieciom samodzielnie nałożyć posiłku i nie pyta się ich, co chciałyby jeść, czy choćby nie analizuje się, że jedne potrawy dzieci jedzą chętnie, inne średnio, a jest wiele takich, których wcale jeść nie chcą. Korczak zauważa: „nie – co dajemy dziecku, a – co ono przyswaja”<sup>50</sup>. Z moich obserwacji dzieci wynika, że chętnie jedzą, na przykład zdrowe zupy, ale takie, które im smakują, co czasem oznacza, że mają znaną im konsystencję. Również J. Juul poczynił obserwacje, że dzieci nie zawsze chcą jeść warzywa czy inne składniki posiłku, ponieważ ich nie rozpoznają u siebie na talerzu (są pokrojone lub rozgniecione, aby ułatwić dzieciom ich połykanie)<sup>51</sup>. Dzieci także często nie wiedzą, co dostaną w placówce na obiad, uniemożliwia im się również rozmowy przy stole na temat otrzymanego posiłku.

Innym zagadnieniem, którym zajmuje się Korczak, jest sen dziecka. Korczak mówi wprost: „Zmuszanie dzieci, by spały, gdy im się spać nie chce, jest przestępstwem”<sup>52</sup>. Tymczasem w wielu placówkach dzieci są zmuszane do leżakowania: nie tylko do przebrania się w piżamę, położenia na leżaku, ale i do snu. Dzieci głaszczą się po głowie czy po plecach, przykrywa kołdrą, nawet zamyka oczy dłonią lub trzyma dłoń na oczach dziecka i oczekuje, aż zasną na rozkaz, a potem obudzą się natychmiast. Nieważne, że niektóre

47 J. Korczak, *Jak kochać...*, s. 23.

48 Tamże, s. 63.

49 Tamże, s. 43.

50 Tamże, s. 25.

51 J. Juul, *Uśmiechnij się! Siadamy do stołu*, Podkowa Leśna 2011, MiND, s. 31.

52 J. Korczak, *Jak kochać...*, s. 63.

zasną z nudów lub z wyczerpania godzinnym płaczem, a inne wiercą się przez cały czas odpoczynku (jeśli ostatecznie im się na to pozwoli...). Korczak dodaje: „Wiem, że są dzieci, które cierpią z braku opieki, ale są i takie, którym nadmierna opieka przynosi szkodę, męczy i gniewa. Żał mi dzieci, które nie mają jedzenia i nie dosypiają, ale żał i tych, kogo zmuszają do jedzenia i zmuszają do leżenia w łóżku”<sup>53</sup>.

Kolejnym obszarem, do którego Korczak przykłada dużą uwagę, jest kontakt fizyczny osoby dorosłej z dzieckiem, na który dziecko, wydaje się nie mieć żadnego wpływu. W rodzinie będzie zmuszone do przywitania się przez pocałunek, na przykład z członkami rodziny. „A już najgorsze pieszczoty i pocałunki. Albo tak rękę mocno poda, że boli, albo całuje mokro, albo sadza na kolana. Jakim prawem?”<sup>54</sup>. W placówce bliżej nam będzie do następującej obserwacji: „Co gorsze dziecko jest słabe. Możemy podnieść, podrzucić do góry, wbrew woli posadzić, możemy przemocą zatrzymać w biegu, udaremnić wysiłek”<sup>55</sup>. Ciągłe możemy spotkać nauczycieli, którzy ciągną dziecko za rękę, przestawiają podczas prób do uroczystości, sadzają na kolana, biorą na ręce, przytulają, głaszczą, zamykają dziecku oczy, aby zasnęło, dają całusy, a poza tym wycierają pupy, pomagają się przebrać lub ubrać. Nie chodzi o to, że każda forma kontaktu z dzieckiem jest niewłaściwa, dziecko niejednokrotnie potrzebuje bliskości, ale czy dajemy mu ją wtedy, kiedy o to prosi? Czy pytamy o jego zdanie, czy obserwujemy sygnały, za pomocą których się z nami komunikuje? Kiedy przytulamy, głaszczemy, bierzemy na ręce czy na kolana? Czy osoby pracujące z dziećmi zachowują należyty szacunek i prywatność dziecka w sytuacji, gdy jest ono zdane na nich, jak przy zmianie pieluchy<sup>56</sup>, nocnikowaniu, przebieraniu w strój gimnastyczny czy ubieraniu, aby wyjść na podwórko? A pozostałe, wymienione przeze mnie, formy kontaktu z dzieckiem? Czy nie są naruszeniem dziecięcej godności? Stosujemy liczne środki chroniące dzieci przed niebezpieczeństwem ze strony innych ludzi, ale czy nie odbieramy dziecku jego największej broni – świadomości i możliwości zadecydowania o formie kontaktu z drugim człowiekiem; możliwości powiedzenia nie? Czy nie sprowadzamy dzieci do roli „słodkich cukiereczków”, dzieci do „schrupania”, maskotek, czy podobnie nie traktujemy szczeniaczków i małych kotków?

53 J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 70-71.

54 Tamże, s. 25.

55 J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka...*, s. 155.

56 Priebe pisze o tym, że przy zmianie pieluchy dziecku w placówce powinniśmy dbać o jego prywatność; nie robić tego na oczach innych pracowników i dzieci, a także powinniśmy tłumaczyć dziecku, co właśnie będziemy z nim robić, co robimy i dlaczego. Należy zatem postawić pytanie o zbiorowe nocnikowanie, które spotykamy w polskich żłobkach. S. George, *Too young...*, s. 12-13.

Na koniec chcę zwrócić uwagę na kwestię zdrowia i bezpieczeństwa dziecka. Należy pamiętać, że zdrowie dorosłego człowieka jest częściowo konsekwencją tego, co zaszło w dzieciństwie. Pomijając kwestie związane z sytuacją rodziny, chorobami, Priebe mówi o konsekwencjach zdrowotnych, destrukcji swojego zdrowia w późniejszym etapie życia, spowodowanych brakiem niezależności we wczesnym jego etapie<sup>57</sup>. Korczak wierzy, że dzieci są zdolne zadbać o własne zdrowie, natomiast dorosłym się wydaje, że nieupilnowane dzieci zrobią sobie krzywdę albo się rozchorują. Tymczasem, jak mówi: „dzieci zupełnie tak samo, jak dorośli, chcą być zdrowe i silne”<sup>58</sup>, trzeba im tylko wytłumaczyć jak dbać o zdrowie (bez straszenia i zabrania, co może przynieść odwrotny od zamierzonego skutek)<sup>59</sup>. Zagraniczni badacze postulują także, aby dzieci mogły partycypować w sprawach własnego zdrowia, jako że są w stanie najlepiej nam powiedzieć, jak się czują; dzieci mogłyby otrzymywać od lekarzy informacje na temat swojego stanu zdrowia oraz na temat badań czy leczenia, jakim miałyby zostać poddane. Otrzymując informacje i biorąc udział w podejmowaniu decyzji, które dotyczą ich samych, mają szansę stać się osobami świadomymi swojego organizmu i jednocześnie szansę jak najlepszego zadbania o swoje zdrowie<sup>60</sup>. Tymczasem z troski o dobro, o zdrowie, ogranicza się jego decyzyjność w tej kwestii. W jednej z placówek, w której podjęłam pracę, ograniczano dzieciom podejmowanie decyzji odnośnie do ubioru, stosownie do odczuwanego chłodu bądź ciepła. W ciepłe dni, gdy dzieci przebywały w ogrodzie przedszkolnym, kazano im pewne elementy odzieży zdejmować. Natomiast w sali to nauczyciel miał decydować, czy dziecko może ściągnąć dodatkową koszulkę, gdy dziecko skarżyło się, że jest mu za gorąco. Byłam wielokrotnie upominana, gdy na mojej zmianie któreś z dzieci nie miało na sobie całego swojego ubrania. Za każdym razem w takiej sytuacji powtarzano mi, że „dzieci nie mogą być tak porozbierane, ponieważ będą chore”. Tymczasem dla dziecka istotny był sam fakt możliwości ściągnięcia swetra czy drugiej koszulki. Jeśli chodzi o zdrowie dziecka, to warto wspomnieć o tym, jak wiele zachowań przeciw zdrowiu ma miejsce w placówce, w trakcie posiłku (o czym pisałam powyżej) i w związku z załatwianiem przez dzieci potrzeb fizjologicznych. Istnieją ciągle miejsca, w których za karę nie można skorzystać z toalety, w których trzeba poczekać, aż

57 Priebe, 2008b, za: S. George, s. 12.

58 J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 64.

59 Tamże.

60 I. Coyne, E. Hayes, P. Gallagher, G. Regan, *Giving children a voice. Investigation of children's experiences of participation in consultation and decision-making in Irish hospitals, Dublin 2006, Office of the Minister of Children*, s.11-13.

skończy się próba przedstawienia (ewentualnie można zrobić kupę...), w których nie pozwala korzystać się ze zwykłej toalety, jeśli dziecko nosi pieluchę; w których nauczyciel wyznacza czas na toaletę<sup>61</sup>. Mówi się wiele o zdrowiu dziecka, a jednocześnie nie dba o jego zdrowie psychiczne. „Nie chcąc, żeby umarło, nie pozwalamy żyć”<sup>62</sup>, mówi Korczak. Odnosi się to zarówno do kwestii zdrowia, jak i bezpieczeństwa dziecka, na którym dorośli równie mocno się koncentrują. Ogranicza się dzieciom różnego rodzaju aktywności, mówi, że są jeszcze „na to” za małe, podczas gdy wykorzystując chwilę nieuwagi nauczyciela nauczyły się świetnie wspinać na „rączki”, „krążki” (wyposażenie placu zabaw zawierające elementy wysokościowe) czy murki. Dziecko samo czuje, co ponad jego siły<sup>63</sup>. Czy nie lepiej umówić się z nim, że może się wspinać, kiedy w pobliżu znajduje się dorosły?

Z powyższych rozważań wynika, po pierwsze, że nie ma klucza postępowania wobec ludzi. Każdy jest inny. Mogą zdarzyć się „drobne prawdy dla ogółu dzieci”, ale dla tego jednego mogą okazać się „kłamstwem”<sup>64</sup>. Po drugie, dziecko ma prawo być tym, kim chce, zatem ma prawo podejmować decyzje dotyczące swojego życia. Niczego dobrego nie osiągnie się przymusem, można natomiast dziecku różne rzeczy wytłumaczyć i od małego uczyć odpowiedzialności za swoje decyzje (na przykład, jeśli nie zjesz obiadu, możesz być głodny, głodna). Kwestie podejmowania przez dzieci decyzji oraz partycypacji, w tym, co ich dotyczy, to zagadnienie znacznie wykraczające poza ramy niniejszego tekstu. Wybrałam tylko te ich obszary, które przyjęłam za fundamentalne dla dziecka. Rozważając słowa Korczaka, widzimy tym samym, jak wiele nieprawidłowości jest obecnych w podejściu osób dorosłych do dzieci. Brakuje uważności, postrzegania innego jako tej konkretnej osoby, brakuje wiary, że dziecko może wiedzieć, co jest dla niego dobre. A przecież Korczak swoimi przemyśleniami, które w niewielkim stopniu tu tylko przybliżyłam, dzielił się już blisko sto lat temu<sup>65</sup>.

W podsumowaniu podzieliłam się dwoma stwierdzeniami-

61 W jednej z wrocławskich szkół podstawowych podczas praktyk obserwowałam, jak nauczycielka wyznaczała dzieciom czas na toaletę. Kiedy dowiedziała się, że nauczyciel języka angielskiego pozwala dzieciom korzystać z toalety podczas zajęć, interweniowała i przypomniała, że dzieciom wolno pójść do toalety tylko w czasie przerwy. Zdarzało się jednak, że sama pozwalała na wyjście do toalety podczas lekcji. Odbywało się to w taki sposób, że najpierw zwracała dziecku uwagę, że był na to czas, a następnie mówiła, np.: „za pół minuty”. Odczekiwała jakiś czas (rzeczywiście pół minuty lub nie), po czym zwracała się do dziecka: „Pół minuty już minęło, możesz iść”.

62 J. Korczak, *Jak kochać...*, s. 42.

63 Tamże, s. 44.

64 Tamże, s. 38.

65 W roku 1918 został opublikowany esej „Jak kochać dziecko”, tamże, s. 135.

mi Korczaka, które mogłyby streścić cały powyższy tekst: „Czym jesteście, cudowna tajemnico, co niesiecie?”<sup>66</sup>. „Gdyby dorośli nas zapytali, my byśmy niejedno dobrze doradzili. Przecie my lepiej wiemy, co nam dolega, przecie my więcej czasu mamy, żeby patrzeć i myśleć o sobie, przecie my lepiej siebie znamy, więcej razem jesteśmy”<sup>67</sup>. ■

## Bibliografia:

Clark A., Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. [online] [http://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/43997\\_9781446207529.pdf](http://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/43997_9781446207529.pdf).

Coyne I., Hayes E., Gallagher P., Regan G., Giving children a voice. Investigation of children's experiences of participation in consultation and decision-making in Irish hospitals, Dublin 2006, Office of the Minister for Children.

Daghlberg G., Moss P., Ethics and politics in early childhood education, New York 2004, RoutledgeFalmer.

Dahlberg G., Moss P., Pence A., Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny, Wrocław 2013, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

George S., Too young for respect?: Realising respect for young children in their everyday environments: A cross-cultural analysis, The Hague, The Netherlands 2009, Bernard van Leer Foundation.

Juul J., Uśmiechnij się! Siadamy do stołu, Podkowa Leśna 2011, Wydawnictwo MiND.

Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. [online] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19911200526>.

Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.

Korczak J., *Jak kochać dziecko*. Internat. Kolonie letnie. Dom Sierot, Warszawa 2013, Rzecznik Praw Dziecka.

Korczak J., *Jak kochać dziecko*. Prawo dziecka do szacunku, Warszawa 2002, Wydawnictwo Akademickie Zak.

Korczak J., *Prawidła życia*. Publicystyka dla dzieci. T. 11, Warszawa 2003, Instytut Badań Literackich PAN.

Lorenc W., W poszukiwaniu filozofii humanistycznej. Heidegger, Foucault, Levinas, Rorty, Gadamer, Warszawa 1998, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Schoenebeck H. von, *Antypedagogika – być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994, Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza.

## DOROTA DUDA

Absolwentka studiów I stopnia w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu na kierunku Pedagogika – Edukacja Wczesnoszkolna i Wychowanie Przedszkolne z Opieką nad Dzieckiem. Obecnie przygotowuje się do obrony pracy magisterskiej na temat partycypacji dzieci poniżej szóstego roku życia w polskiej i angielskiej placówce wczesnej edukacji - z uwzględnieniem perspektywy dzieci i dorosłych.

66 Tamże, s. 35.

67 Korczak, 1978, za: P. Żylicz, *Obywatel dziecko – raport z badań na dzieci*, Warszawa 2009, Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego, s. 2.

# Komu potrzebny Korczak? Refleksje współczesnego nauczyciela

Krzysztof Wiśniewski

**D**ziałalność literacka, życie i praca Korczaka są przedmiotem licznych badań i opracowań naukowych nie tylko w Polsce. To, co pozostawił, jest nacechowane głęboko emocjonalnym stosunkiem do wszystkiego, co związane z dzieckiem. Siła i uczucia, zawarte w jego dziełach, głęboko zastanawiają, inspirować do przemyśleń i szukania odpowiedzi na liczne pytania. Czy ten przekaz jest jeszcze aktualny? Czy zaangażowanie Korczaka działa do dziś? Czy jego działalność i głoszone tezy mogą stanowić podstawę działań współczesnych nauczycieli i być kodeksem ich postępowania?

## Dziecko - człowiek

Miłość Korczaka do wychowanków była nieskrywana, autentyczna i naturalna. Przejawiała się w trzech wymiarach: oddania się dziecku, przywiązania do dziecka i trwania przy dziecku<sup>1</sup>. „Wierność dziecku – człowiekowi” to idea, na której budował przemyślenia i koncepcje pedagogiczne oraz własną praktykę wychowawczą. Świadectwem tego była między innymi Wielka Karta Praw Dziecka, w której podkreślił, że pierwsze i najważniejsze jest prawo dziecka do szacunku: „dziecko nie jest zadatkem na człowieka, ale od chwili przyjścia na świat jest pełnym człowiekiem i nie wolno go lekceważyć”<sup>2</sup>.

Korczak dotyka nas wrażliwością na świat dziecka bogaty w myśli, uczucia, strach, porażki, błędzenia i zawody. Za poważny grzech wychowawczy uważa niedocenywanie ważnych spraw dziecięcych. Pokazuje nam małego człowieka. Zwraca uwagę, na swoim przykładzie, jak budować właściwe relacje z dziećmi: „Po raz pierwszy mówiłem nie do dzieci, a z dziećmi, mówiłem nie o tym, czym chcę, aby były, ale czym

one chcą i mogą być”<sup>3</sup>. Jest świadomy różnych charakterów u dzieci, ich przywar i wynikających z tego konsekwencji, co i tak nie powinno prowadzić do uprzedzeń lub wrogości z naszej strony. W każdym dziecku Korczak widzi partnera do rozmowy, zabawy, współdziałania i wzajemnego uczenia się. Dziecko jest dla niego najważniejsze, nie idee pedagogiczne, nie prądy nowe i prawdy bardziej lub mniej naukowe, ale dziecko. Mądre wychowanie powinno być skupione wokół dziecka: jego dobra, rozwoju, poczucia bycia potrzebnym i na pewno kochanym. Trudno jest mi uwierzyć, że Korczak, żyjąc współcześnie, popierałby obecny system oświatowy w Polsce. Jak określiłby w nim miejsce dziecka, o którym tak napisał:

*Dziecko, które urodziłaś, waży 10 funtów. Jest w nim osiem funtów wody i garść węgla, wapnia, azotu, siarki, fosforu, potasu, żelaza. Urodziłaś osiem funtów wody i dwa popiołu. [...] Wśród milionów ludzi urodziłaś jeszcze jedno – co? Żdźbło, pyłek – nic. [...] Ten pyłek jest bratem kłosu, trawy, dębu, palmy – pisklęcia, lwiątko, żrebaka, szczenięcia. Jest w nim, co czuje, bada – cierpi, pragnie, raduje się, kocha, ufa, nienawidzi – wierzy, wątpi, przygarnia i odtrąca. Ten pyłek ogarnie myślą wszystko: gwiazdy i oceany, góry i przepaście<sup>4</sup>.*

Rodzi się pytanie, czy jesteśmy w stanie stworzyć w placówkach takie warunki, żeby dziecko mogło ogarniać swą myślą „gwiazdy i oceany, góry i przepaście”. To, że dziecko ma takie możliwości, wie każdy z nas. Nieograniczona niczym myśl dziecka wybiera drogi, których my, dorośli, już często nie znamy. Na drodze dziecięcego poznania stoimy tylko my i nasze często wymyślone ograniczenia. Pozostawiamy dzieci same, pracujemy z nimi różnymi narzędziami, żeby mogły ze sobą być, poznawać siebie i świat, rozmawiać, kłócić się i godzić, uczyć się siebie nawzajem, pracować razem przy dyskretnej, a nie natarczywej obecności nauczyciela. Osiągnięcie tego jest możliwe i przynosi oczekiwane rezultaty w pracy

1 A.M. de Tchorzewski, Namysł filozoficzny w teorii i praktyce pedagogicznej Janusza Korczaka (1878-1942), [w:] I.J. Pyrzyk (red.), Korczak – człowiek, badacz, pedagog i wychowawca, Włocławek 2003, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, s. 37.

2 T. Wróblewska, Aktualność idei Janusza Korczaka, [w:] I.J. Pyrzyk (red.), Korczak – człowiek, badacz, pedagog i wychowawca, Włocławek 2003, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, s. 45.

3 J. Korczak, Jak kochać dziecko. Internat – Kolonie letnie – Dom Sierot, Warszawa 2013, Rzecznik Praw Dziecka, s. 112.

4 J. Korczak, Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie, Warszawa 2012, Rzecznik Praw Dziecka, s. 15-16.

między innymi metodą projektów. Zbyt często ścisłą i agresywną kontrolę usprawiedliwiamy dbałością o bezpieczeństwo i dobro dziecka. To zrozumiałe, ale istotna jest zmiana myślenia o tym. Ilu z nas sprawdziło, co może się stać z dzieckiem, kiedy pozwolimy mu doświadczać, poznawać i rozwijać się i podążać chwilami radosnego odkrywania przy naszej subtelnej pomocy? Korczak tę naszą nadopiekuńczość ujmuje tak:

*Gdy dostrzegę w dziecku nieśmiertelną iskrę bogom wykradzionego ognia, błysk myśli niekarnej, dostojność gniewu, poryw zapалу, smutek jesienny, słodycz ofiarną, lękliwą dostojność, dzielne, radosne, ufne, zaczepne poszukiwanie przyczyn i celów, mozolne próby, groźny odruch sumienia – przyklękam kornie, bom gorszy, słaby i tchórz. Czymże dla was jestem, jeśli nie balastem wolnego lotu, pajęczyną waszych barwnych skrzydeł, nożycami, które mają krwawy obowiązek ścinania bujnych pędów? Stoję w poprzek waszej drogi lub drepczę bezradnie, zrędzę, dokuczam, przemilczam, przekonywam nieszczerze – bezbarwny i śmieszny<sup>5</sup>.*

Jak dobrze, że mieliśmy Korczaka, że mamy światowego formatu wychowawcę, od którego możemy czerpać i uczyć się, do którego odwoływać się i wracać, i przemyślać naszą pracę.

## Tropem Korczaka - o nauczycielu

Całość dorobku Korczaka pokazuje, jakimi drogami zmian myślenia o dziecku, o swojej pracy, o sobie samym powinniśmy podążać. To wychowawca ma być tym, który jest łącznikiem – tłumaczem między latami dzieciństwa a tym, co już dorosłe i dojrzałe. To ten, który pomaga, wspiera i tłumaczy zawiłości w świecie. Dlatego Korczak kładzie po dziecku taki nacisk na osobę wychowawcy. Przecież nie można tych osób od siebie oddzielić.

Apeluje do nauczyciela:

*Bądź sobą – szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. Zдай sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom zaczniesz wykreślać zakres ich praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim<sup>6</sup>.*

W związku z tym powinnością winno być zadanie sobie samemu pytania: Czy nadaję się na nauczyciela? Czy moje wyobrażenia o tym zawodzie są zgodne z rzeczywistością? Obiektywna ocena swoich poczynań, porażek i sukcesów winna dać prawdziwy

obraz nas w roli nauczyciela. Okrutnym bezsenssem jest trwać w czymś, co mnie zamęcza lub do czego się przyzwyczaiłem, bo wtedy robię sobie krzywdę i, co gorsza, mogę krzywdzić również dzieci. Refleksyjność jest tutaj najbardziej pożądana – dla dobra dzieci i siebie samego. Poznać siebie – być świadomym siebie i swojej roli, wpływu na dziecko oraz tego, jak dobrze wykonywać pracę i mieć siły na lata.

*Kłamie ten, kto mówi, że się dla czegoś lub kogoś poświęca. Jeden lubi karty, inny kobiety, ktoś nie opuszcza wyścigów konnych, a ja kocham dzieci. Nie poświęcam się wcale, robię to nie dla nich, lecz dla siebie. Mnie to jest potrzebne<sup>7</sup>.*

Poświęcenie to choroba, która prowadzi do wypalenia i to chyba w każdym zawodzie. Dajemy z siebie wszystko, pozbawiamy się czasu, miejsca dla siebie, naszych spraw i naszego życia i zamiast zadowolenia, rozwoju – nic, brak sił, może jeszcze brak rozsądku. Takiego nauczyciela Korczak nazywa apostołem, który sam traci promień po promieniu. „Wszystko dla dzieci, a co dla mnie?”<sup>8</sup>. Przeciwstawne mentalnie do poświęcenia będzie zaangażowanie. Postawa nie pozbawiona rozsądku, myśląca w działaniu, dojrzała w wyborach – czyli profesjonalista świadomy siebie i swoich możliwości lub zaangażowany profesjonalista z dzieckiem w środku:

*Nie żądaj od siebie, byś był już poważnym, dojrzałym wychowawcą z buchalterią psychologiczną w sercu i kodeksem pedagogicznym w głowie. Masz cudownego sprzymierzeńca czarodzieja – młodość, a wzywasz zrzedł-niedołęę – doświadczenie<sup>9</sup>.*

We wspomnieniach bursisty i wychowawcy z Domu Sierot Romana Bertischa spotykamy obraz Korczaka zjeżdżającego z dziećmi po poręczy schodów. Można powiedzieć, że dziecko w Korczaku żyło dalej i miało się całkiem dobrze, a Stary Doktor nie tracił na powadze, a wręcz przeciwnie. Takie postępowanie sprawdza się i dzisiaj. Dzieci żywo reagują na wspólną, czasami szaleńczą, zabawę z nauczycielem.

Korczak przedstawił postać nauczyciela w szerszym ujęciu. Zarysował obraz człowieka o skryzalizowanym, konkretnym, głęboko przemyślanym poglądzie na ten zawód. To nauczyciel refleksyjny, myślący twórczo, świadomy siebie i tego, co robi. Bogaty nauką z dystansem do własnych działań. W rozprawie Internat Korczak przedstawia różne postawy wychowawców. Głęboka analiza każdego z nich pobudza

5 J. Korczak, Jak kochać dziecko. Internat – Kolonie letnie – Dom Sierot, s. 44.

6 Tamże, s. 20.

7 I. Merzan, Aby nie uległo zapomnieniu. Rzecz o Domu Sierot Krochmalna 92, Warszawa 1987, Nasza Księgarnia, s. 16.

8 J. Korczak, Jak kochać dziecko. Internat – Kolonie letnie – Dom Sierot, s. 38.

9 Tamże, s. 21.

do osobistej refleksji i określenia siebie w podanym typie. Czy jestem wychowawcą apostołem, tyranem, dozorcą czy rozumnym, dobrym przyjacielem dzieci? Skonfrontowanie się z Korczakowską charakterystyką wychowawcy bywa trudnym doświadczeniem. Warto się jednak z tym zmierzyć dla dobra dziecka.

Korczak swoje prace opiera o rzetelne, wieloletnie obserwacje zarówno dziecka, jak i wychowawcy w kontekście wielu, często skrajnych sytuacji. W *Kolonjach Letnich* używa oto takiego porównania w stosunku do pracy nauczyciela, posługując się postacią Jeana Henriego Fabre'a:

*Genialny entomolog szczyli się, że poczynił epokowe obserwacje nad owadami nie uśmierciwszy żadnego. Badal ich loty, ich zwyczaje, troski i radości. Przyglądał im się bacznie, gdy weseliły się w promieniach słońca, walczyły i ginęły w walce, poszukiwały pożywienia, budowały schroniska, robiły zapasy. Nie oburzał się; mądrym wzrokiem śledził potężne prawa natury w ich ledwo dostrzegalnych drganiach. Był nauczycielem ludowym. Badal gołym okiem. Wychowawco, bądź Fabre'em świat dziecięcego<sup>10</sup>.*

Szacunek dla dziecka, obrona jego praw i godności, poważne traktowanie jego uczuć, własności, prawa do nauki i wolności. Czy któreś z tych pojęć straciło już na aktualności? Starania o respektowanie praw dziecka, zainicjowane przez Korczaka, trwają nadal. Myśleniem o dziecku i określeniem jego pozycji w społeczeństwie Korczak wyprzedził swoją epokę. Myślę, że w swoim podejściu do pojmowania natury dziecka, jego pozycji, statusu i przestrzeni, w jakiej przyszło mu funkcjonować dzięki nam, mamy wciąż bardzo dużo do zrobienia.

Korczak niepokoi. Nie da się Korczaka czy o Korczaku czytać jednym tchem, od deski do deski. On budzi refleksje, dotyka mojego myślenia o dziecku. Analizuję i ponownie przyglądam się minionym sytuacjom i spokojnie już, wzbogacony treścią lektury, oceniam siebie. Nie jesteśmy w stanie uniknąć błędów małych, dużych – błąd jest wpisany w pracę nauczyciela. Z Korczakiem taki błąd jest nowym doświadczeniem, wiedzą o sobie, pytaniem z odpowiedzią.

## Bibliografia:

Korczak J., Jak kochać dziecko. Internat – Kolonie letnie – Dom Sierot, Warszawa 2013, Rzecznik Praw Dziecka.

Korczak J., Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie, Warszawa 2012, Rzecznik Praw Dziecka.

Merżan I., Aby nie uległo zapomnieniu. Rzecz o Domu Sierot Krochmalna 92, Warszawa 1987, Nasza Księgarnia.

de Tchorzewski A.M., Namysł filozoficzny w teorii i praktyce pedagogicznej

<sup>10</sup> Tamże, s. 142-143.

Janusza Korczaka (1878-1942), [w:] I.J. Pyrzyk (red.), Korczak – człowiek, badacz, pedagog i wychowawca, Włocławek 2003, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.

Wróblewska T., Aktualność idei Janusza Korczaka, [w:] I.J. Pyrzyk (red.), Korczak – człowiek, badacz, pedagog i wychowawca, Włocławek 2003, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna. ■



Fot. Rafał Olczak

## KRZYSZTOF WIŚNIEWSKI

nauczyciel z wieloletnim stażem, pracujący z dziećmi w różnym wieku. Od 7 lat prowadzi placówkę przedszkolną i w związku z tym rozpoczął studia — Pedagogikę Wczesnoszkolną i Wychowanie Przedszkolne z Psychomotoryką w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu. Zainteresowania naukowe autora dotyczą współczesnych kierunków pedagogicznych, a szczególnie pracy metodą projektów, a autorytetem pedagogicznym jest Janusz Korczak, jego myślenie, praca i budowanie relacji z dziećmi.

# Aktywne dziecko - aktywna edukacja

Weronika Wurst

**D**ziecko jest od początku istotą aktywną<sup>1</sup>. Jak powszechnie wiadomo, w pierwszej kolejności każdy poznaje świat za pomocą zmysłów – badając, smakując, obserwując czy dotykając. Podczas takich badań, uzyskuje się najbardziej wartościowe informacje, a wiadomości, do których człowiek dochodzi samodzielnie są niezwykle cenne i pozostają w jego pamięci na dłużej niż te, które zostały mu przedstawione za pomocą wykładu. Stąd tak bardzo pożądane jest, by kłaść nacisk na aktywną edukację, metody problemowe oraz umiejętność radzenia sobie w różnych sytuacjach. Bardzo ważne jest więc, by zaangażować uczniów w proces edukacji, by ich aktywizować i w ten sposób pomagać im w uczeniu się. Ten artykuł został poświęcony tematyce aktywnej edukacji, by pokazać jak wiele metod można stosować i jak bardzo są cenne zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli.

Zanim jednak zacznie się omawiać temat aktywizowania dziecka w procesie kształcenia, należy przybliżyć sobie pojęcie samej aktywności. „Najogólniej przez termin aktywność rozumie się wszelkie funkcjonowanie organizmu – zarówno fizjologiczne jak i psychiczne”<sup>2</sup>. Jest to więc czynny stan organizmu i może się przejawiać w różnym stopniu nasilenia. Wyróżnia się także aktywność intelektualną, która realizuje się w szkole, pracy naukowej i samodzielnym rozwiązywaniu nowych problemów<sup>3</sup>. Natomiast aktywizacja, to nic innego, jak proces przejścia ze stanu słabszej aktywności, do tej bardziej intensywnej<sup>4</sup>. Stąd bardzo często przy okazji omawiania aktywności używa się takich pojęć, jak działanie czy czynność. Określa się ją też jako „ogół poczynań nauczyciela i uczniów zapewniających dzieciom odgrywanie czynnej roli w realizacji zadań”<sup>5</sup>.

Warto również wyjaśnić pojęcie aktywizacji uczniów, a jest to „ogół poczynań dydaktyczno – wychowawczych, które umożliwiają zwiększenie stopnia aktywności uczniów w realizacji zadań nauczania, uczenia się i wychowania”<sup>6</sup>. Podkreśla się również zasadę samodzielności uczniów, która warunkuje efektywność tego procesu. „Kiedy mówimy o aktywizacji uczniów, mamy na myśli pobudzenie ich za pomocą różnych środków powodujących zwiększenie intensywności udziału w procesie uczenia się i innych formach działalności”<sup>7</sup>. Oczywiście odnosi się to, do świadomej aktywności, polegającej choćby na różnych operacjach umysłowych.

Nauczyciele podczas swojej pracy mają szeroką gamę możliwości do tego, by prowadzić zajęcia aktywizujące uczniów. Przede wszystkim muszą ograniczyć stosowanie metod podających i przekazywanie gotowej wiedzy, a zamiast tego zastosować techniki, które będą aktywizować uczniów i mobilizować ich do samodzielnego myślenia czy działania. Również bardzo ważne jest, by uatrakcyjnić zajęcia poprzez wprowadzanie różnych nowych elementów, a także zabaw i gier, które mogą zaskoczyć i zaintrygują uczniów oraz odpowiednio dobierać środki dydaktyczne. Uczniowie muszą mieć sposobność do tego, by móc stać się aktywnymi badaczami i odkrywcami, dlatego nauczyciel musi zadbać o właściwe zagospodarowanie przestrzeni i bogaty warsztat. Często podczas pracy w grupach, dzieli się uczniów tak, by każdy z uczestników musiał być aktywny i odpowiadał za konkretne zadanie, dzięki czemu nikt nie zostanie bierny<sup>8</sup>.

Istnieje wiele różnych metod i technik, które sprzyjają aktywności uczniów. Na potrzebę tego artykułu zostanie wymienionych i opisanych kilka najbardziej

1 M. Tyszkowa, Aktywność i działalność dzieci i młodzieży, Warszawa 1977, WSiP, s. 6.

2 M. Tyszkowa, op. cit., s. 13.

3 W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 2004, Wyd. Akademickie „Żak”, s. 23.

4 M. Tyszkowa, Aktywność i działalność dzieci i młodzieży, Warszawa 1977, WSiP, s. 13.

5 K. Rau, E. Ziętkiewicz, Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji, Poznań 2000, Oficyna Wydawnicza G&P, s. 20

6 W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 2004, Wyd. Akademickie „Żak”, s. 23.

7 J. Maślanka, Jakie źródła aktywności wzmacniać [w:] Aktywizacja uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym, red. D. Bielawa, M. Jakowicka, M. Jaszczuk, Zielona Góra 1988, Wyd. Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Wł. Spasowskiego, s. 183.

8 K. Rau, E. Ziętkiewicz, Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji, Poznań 2000, Oficyna Wydawnicza G&P, s. 22.

popularnych i powszechnie znanych, które stosuje się już w przedszkolach i nauczaniu zintegrowanym. Pierwszą z nich jest tzw. burza mózgów (in. fabryka pomysłów, giełda pomysłów, technika twórczego myślenia lub metoda Osborna – na cześć jej twórcy), której istotą jest zgromadzenie jak największej liczby pomysłów i podawanie różnych skojarzeń, w jak najkrótszym czasie. Zazwyczaj odbywa się to w ten sposób, że prowadzący podaje temat/problem, a następnie uczniowie podają swoje pomysły, które zapisuje się np. na tablicy. Gdy burza mózgów dobiega końca, zostaje chwila na dyskusję i analizę zgłoszonych pomysłów, a następnie wybiera się najlepsze rozwiązanie spośród podanych. Tą metodę stosuje się jako rozgrzewkę umysłową (by pobudzić uczniów do aktywności), aby ustalić zakres wiedzy uczniów lub utrwalić wcześniej zdobytą wiedzę oraz aby znaleźć najlepsze rozwiązanie dla problemu<sup>9</sup>.

Warto tutaj zaznaczyć, że istnieje bardzo wiele metod, które charakteryzują się wymianą zdań, myśli i poglądów na dany temat, jest to np. dyskusja dydaktyczna<sup>10</sup>, w której wyróżnia się wprowadzenie czyli sformułowanie problemu, następnie dyskusję właściwą, która jest zespołowym rozwiązaniem problemu, po której odbywa się podsumowanie wyników. Odmianą takiej dyskusji jest metaplan – czyli graficzna wersja dyskusji i stanowi istotny element, który pomaga w podjęciu decyzji. Uczniowie rozmawiając na dany temat tworzą plakat, symbolizujący zapis obrad nad problemem. W trakcie dyskusji nasuwają się kolejne pytania, które inspirować uczniów do dalszych poszukiwań, a także do analizy i oceny podanych faktów<sup>11</sup>.

Następną tego typu metodą jest „za i przeciw”, która służy do analizowania sprawy z różnego punktu widzenia. Stosuje się ją głównie przy analizie treści, które są kontrowersyjne z jakiegoś punktu widzenia. Każdy z uczestników analizuje aspekty danego zagadnienia, a następnie zapisuje własne argumenty. Po dokonaniu przemyśleń i ich wynotowaniu, uczeń zajmuje konkretnie stanowisko i prezentuje je przed grupą. Dzięki tej metodzie, uczniowie dostrzegają różne punkty widzenia innych ludzi i dzięki argumentacji mogą łatwiej zrozumieć ich decyzje<sup>12</sup>.

Mapa pojęciowa to kolejna z metod, która polega na wizualnym przedstawieniu i opracowaniu pojęcia (najczęściej przybiera formę plakatu). Do tego wykorzystuje się różnego rodzaju schema-

ty, rysunki, symbole, krótkie zwroty, hasła itp. Najczęściej stosuje się ją, by usystematyzować wiedzę i wizualizować wiadomości, które nabyli uczniowie. Za jej pomocą można również rozwiązywać problemy, definiować pojęcia lub zaplanować konkretne czynności. Podczas takiej pracy uczniowie uczą się również współpracy, dochodzenia do kompromisów, dostrzegania każdego z członków grupy i liczenia się ze zdaniem innych, ponadto doskonala umiejętność planowania<sup>13</sup>.

Następną metodą jest piramida priorytetów, którą można stosować w dwóch przypadkach – aby zaprezentować dokonane wybory lub jako efekt pracy grupy. W tym pierwszym przypadku każdy poziom piramidy określa daną wartość i ważność, a uczniowie układają hierarchicznie konkretne fakty, zgodnie z ustalonymi wcześniej kryteriami. Natomiast w drugim przypadku służy jako utrwalenie wiedzy lub jej poszukiwania. Priorytety mogą być bardzo różne, ustalane są przez uczniów lub nauczyciela<sup>14</sup>.

Inną bardzo ciekawą metodą jest metoda przypadków, która rozwija u uczniów nie tylko twórcze myślenie i poszukiwanie optymalnych rozwiązań, ale także stosowania wiedzy w praktyce i podejmowania trafnych decyzji. Polega na dyskusji i dokładnej analizie zdarzenia, które zostało przedstawione przez nauczyciela, a następnie znalezienie innego rozwiązania danego problemu oraz odpowiedzi na pytanie, co należałoby w takim przypadku zrobić<sup>15</sup>.

Następną często stosowaną metodą jest linia czasu, która pomaga wizualnie przedstawić problem. Korzysta się z niej na wielu różnych przedmiotach, ponieważ jest bardzo uniwersalna. Polega na zaznaczaniu wydarzeń w sposób chronologiczny tak, by stanowiły pewną całość. Można przy każdym wydarzeniu dodawać krótkie opisy wyjaśniające sytuację. Jest to doskonała metoda zwłaszcza dla młodszych dzieci, które mają problemy z odnajdywaniem się w czasie i często jest to dla nich pojęcie abstrakcyjne<sup>16</sup>.

Odmianą formą aktywizacji uczniów, jest metoda projektu. Jej założeniem jest wykonanie przez uczniów zadań wymagających w miarę samodzielnych poszukiwań, które obejmują szerszy temat i większą partię materiału. To projekt, który trwa przynajmniej kilka dni i wymaga od uczniów zaangażowania i obeznania w temacie. Nauczyciel określa

9 J. Krzyżewska, Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej. Część I, Suwałki 1998, Wyd. AU OMEGA, s. 59 i 72.

10 K. Rau, E. Ziętkiewicz, Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji, Poznań 2000, Oficyna Wydawnicza G&P, s. 54.

11 J. Krzyżewska, Aktywizujące metody i techniki w edukacji. Część II, Suwałki 2000, Wyd. AU OMEGA, s. 39.

12 Tamże, s. 45

13 K. Rau, E. Ziętkiewicz, Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji, Poznań 2000, Oficyna Wydawnicza G&P, s. 39.

14 J. Krzyżewska, Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej. Część I, Suwałki 1998, Wyd. AU OMEGA, s. 67.

15 K. Rau, E. Ziętkiewicz, Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji, Poznań 2000, Oficyna Wydawnicza G&P, s. 46-49.

16 Tamże, s. 52.

temat i ramy projektu, a uczniowie mogą realizować indywidualnie lub grupowo. Ta metoda wymaga od uczniów umiejętności organizacji pracy i planowania kolejnych ruchów oraz zbierania i selekcjonowania informacji<sup>17</sup>.

Kolejną metodą są symulacje, które pomagają ćwiczyć odpowiednie zachowania i konkretne umiejętności oraz trenują sprawność myślenia i działania. Uczniowie są przygotowywani do konkretnej sytuacji, a następnie muszą się do niej odnieść i zachować najlepiej jak potrafią. Symulacja kończy się podsumowaniem i omówieniem przebiegu całej sytuacji<sup>18</sup>. Bardzo podobną metodą jest drama, która polega na wczuwaniu się w rolę i improwizacji. Zazwyczaj jej istotą jest konflikt zaczerpnięty z życia, literatury, historii czy wymyślona sytuacja. Rozwija u uczniów rozumienie innych ludzi, ich uczuć, emocji i motywacji, ale także zrozumienia samego siebie. Uczy umiejętności społecznych, jakimi są negocjowanie, komunikowanie się i podejmowanie decyzji<sup>19</sup>.

Pośród metod aktywizujących wyróżnia się też wiele zadań, które uczniowie muszą wykonać samodzielnie lub w grupie (często na czas), stosuje się też stacje zadaniowe, które po kolei prowadzą do wyznaczonego celu (na zasadzie podchodów lub sztafety zadaniowej). Niezwykle ciekawą formą aktywizacji jest przeprowadzanie eksperymentów, które zazwyczaj mają miejsce na przedmiotach matematyczno-przyrodniczych. Ponadto bardzo często nauczyciele posługują się również gramidydaktycznymi i karcianymi, a wszystko po to, by maksymalnie zaangażować uczniów w proces edukacji i uatrakcyjnić zajęcia.

Dzięki aktywizacji, uczniowie dużo lepiej i efektywniej nabywają wiedzę, lepiej radzą sobie podczas rozwiązywania problemów i przy wykonywaniu praktycznych zadań, w dodatku bardzo często rozwijają się u nich różne zainteresowania i postawy<sup>20</sup>. Dzieci potrzebują aktywnej edukacji, by móc lepiej radzić sobie w codziennym życiu, nauczyć się samodzielności, umieć zastosować zdobytą wiedzę w praktyce, odnaleźć się w różnych sytuacjach i być kreatywnym. Naturalną rzeczą u dzieci jest cieka-

wość i aktywność, dlatego warto je pielęgnować i rozwijać stosując odpowiednie techniki. Metody aktywizujące powinno się traktować jako wskazówki, które pomagają uczniom przyswoić bez trudu nową wiedzę, rozwijać własne pomysły, umieć komunikować się z innymi oraz dyskutować na różne tematy<sup>21</sup>. Warto również wspomnieć, że dzięki edukacji w takiej formie, uczniowie dużo chętniej i szybciej będą nabywać wiedzę, a zajęcia staną się dla nich znacznie bardziej atrakcyjne. Nie można też zapomnieć o tym, że najwięcej rzeczy, które zapamiętujemy ma związek z tym, że wykonujemy przy ich okazji konkretną czynność, a nie tylko biernie słuchamy i patrzymy. Uczniowie zapamiętują tylko 10% z tego co usłyszą, 20% z tego co widzą, ale już 40% z tego o czym rozmawiają i intensywnie dyskutują i wreszcie aż 90% z tego, co robią – dlatego działanie ma tak duże znaczenie w edukacji<sup>22</sup>. Warto korzystać z metod i technik aktywizujących uczniów, ponieważ dzięki takiej formie edukacji szybko odniesie się sukces na drodze nauki i poznania. Wówczas radość z lekcji będą odczuwać obie strony – nauczyciel i jego uczniowie. ■

## Bibliografia:

- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących, Kielce 2000, Zakład Wydawniczy SFS.
- Krzyżewska J., Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej. Część I, Suwałki 1998, Wyd. AU OMEGA.
- Krzyżewska J., Aktywizujące metody i techniki w edukacji. Część II, Suwałki 2000, Wyd. AU OMEGA.
- Maślanka J., Jakie źródła aktywności wzmacniać [w:] Aktywizacja uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym, red. D. Bielawa, M. Jakowicka, M. Jaszczuk, Zielona Góra 1988, Wyd. Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Wł. Spasowskiego.
- Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 2004, Wyd. Akademickie „Żak”.
- Rau K., Ziętkiewicz E., Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji, Poznań 2000, Oficyna Wydawnicza G&P.
- Tyszkowa M., Aktywność i działalność dzieci i młodzieży, Warszawa 1977, WSiP.

21 E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących, Kielce 2000, Zakład Wydawniczy SFS, s. 4.

22 K. Rau, E. Ziętkiewicz, Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji, Poznań 2000, Oficyna Wydawnicza G&P, s. 21-22.

17 E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących, Kielce 2000, Zakład Wydawniczy SFS, s. 185.

18 K. Rau, E. Ziętkiewicz, Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji, Poznań 2000, Oficyna Wydawnicza G&P, s. 73-74.

19 E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących, Kielce 2000, Zakład Wydawniczy SFS, s. 47.

20 W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 2004, Wyd. Akademickie „Żak”, s. 23.

## WERONIKA WURST

Studentka Uniwersytetu Zielonogórskiego, Studentka Pedagogiki, specjalność Edukacja Wczesnoszkolna i Przedszkolna.

# A dlaczego nie? Filozofowanie z dziećmi sposobem na konstruowanie wiedzy o świecie?<sup>1</sup>

Nikoletta Sternalska

**A**by mówić o fenomenie dziecięcego filozofowania warto zastanowić się, czym jest filozofia. Kłasykzna definicja stworzona przez Arystotelesa mówi, że filozofia jest autonomiczną dziedziną wiedzy, będącą racjonalnym namysłem nad całością rzeczywistości, szukającą ostatecznych jej przyczyn, mającą charakter wyłącznie teoretyczny. Źródłami filozofii jest zdziwienie, oraz zachwyt nad otaczającym światem. Jest to dziedzina nauki, która nim rozpocznie być uprawiana wymaga od zainteresowanego gruntownego zapoznania się z korzeniami i tradycjami. Jest zagadnieniem trudnym, wymagającym dużego wysiłku intelektualnego. Warto jednak pamiętać, że filozofia to nie tylko szereg trudnych słów, definicji, prezentacja poglądów ważnych myślicieli, to przede wszystkim sekwencja intelektualnych czynności, których używamy w życiu codziennym, np. argumentowanie, wnioskowanie, myślenie. Sama etymologia słowa filozofia — umiłowanie mądrości, wskazuje na to, iż uczy ona jak osiąść wiedzę drogą myślenia, które jest oparte na logice, założeniach, argumentowaniu i wnioskowaniu<sup>2</sup>.

Nie każde posługiwanie się rozumowaniem, wiąże się z aktywnością o charakterze filozoficznym. W dzieciach aktywność filozoficzna rozpoczyna się w momencie, gdy zaczynają zadawać pytanie „Dlaczego?”. Ulubionym słowem małych dzieci jest słowo „dlaczego”, używają go naturalnie i staje się ono pierwszym krokiem do filozofowania z nimi. Pełni ono dwie funkcje, pierwszą — wyjaśniającą przyczyny, drugą — określenie celu<sup>3</sup>. „Wyjaśnienie przyczynowe prowadzi do wyjawienia warunków, dzięki którym coś się pojawia lub zdarza.(...) Pytanie o cel jest pytaniem o to, po co coś jest zrobione lub po co podejmuje się jakieś działanie<sup>4</sup>”. Zainteresowanie

dzieci dotyczy zarówno celów jak i przyczyn, jednak dzieci zadając pytanie „dlaczego” nie zawsze rozumieją rozróżniają, o co pytają. Dlatego rolą dorosłego jest pomóc zrozumieć im tę różnicę.

W przeciwieństwie do dorosłych małe dzieci wyróżniają się bezustanną ciekawością. Dziecięce pytania mają na celu „odślanianie sensów i znaczeń rzeczywistości, a podejmowane przez nie próby filozofowania prowadzą do oswajania świata przez jego wyjaśnianie, porządkowanie go na własny sposób oraz przez poszukiwanie w nim miejsca dla siebie (są jedną z dróg konstruowania własnej tożsamości przez odślanianie własnego miejsca i relacji ze światem: bycia—w—świecie)<sup>5</sup>”. Pola tematyki w obrębie, których kreuje się dziecięce filozofowanie dotyczy każdej dziedziny wiedzy i życia. Począwszy od tematów związanych z geografią, matematyką, fizyką, przestrzenią, relacjami społecznymi, po problemy związane z egzystencją, wiarą i metafizyką<sup>6</sup>. Pedagogiczne badania dowodzą tego, człowiek wraz z wiekiem i edukacją traci naturalne predyspozycje do filozofowania, ponieważ dostosowuje się do schematu myślenia, jakie wymaga od niego społeczeństwo. Również w tym przypadku ważną rolę odgrywa osoba dorosła, która posiada tę świadomość ma za zadanie pielęgnowanie i pobudzanie dzieci do indywidualnych sposobów dochodzenia do prawdy i wspierania ich w kreatywności. Filozofowanie jest bardzo poważną sprawą, pomimo tego, iż przyjmuje najczęściej formę zabawy, osoba, która wdaje się w pogawędkę filozoficzną z dzieckiem wychowuje je. Poprzez filozofowanie kształtują się w dziecku takie cechy jak, nieschematyczność myślenia i samodzielność, troska o świat i innych ludzi, umiejętności postępowania odważnie i odpowiedzialnie<sup>7</sup>.

W czym tkwi fenomen dziecięcego myślenia? W nietuzinkowym i świeżym spojrzeniu na świat. W otwartości na nowość, w chęci zachwytu i zdziwienia, oraz w wielkiej ciekawości, która łączy się brakiem

1 Artykuł napisany na podstawie pracy magisterskiej pt.: Wykorzystanie metody filozofowania M. Lipmana w konstruowaniu wiedzy społecznej przez dzieci, opracowanej pod kierunkiem dr hab. Agnieszki Nowak-Łojewskiej prof.UZ, Uniwersytet Zielonogórski Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Zielona Góra 2014.

2 N. Petrynka-Szymańska, Filozofowanie z dziećmi, „Bliżej Przedszkola”, 2011, nr 10, s. 94.

3 M. Lipman, A.M. Sharp, f.S.Oscanyan Filozofia w szkole, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1997, s. 74.

4 Tamże, s. 75.

5 M. Szczepka-Pustkowska, Dociekania filozoficzne z dziećmi, [w:] Pedagogika wczesnoszkolna, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, WAIp, Warszawa 2009, s. 550.

6 Tamże, s. 549.

7 E. Zoller, A dlaczego?, GDP, Gdański 2009, s. 13.

strachu przed zadawaniem pytań. Pamiętajmy, że przemyślenia dzieci są głębokie i osobiste. Jak my wykorzystujemy te pytania? Zgodnie z założeniami myśli konstruktywistycznych zadawanie pytań to jeden z warunków konstruowania wiedzy. Stwarzanie odpowiednich warunków edukacyjnych, przyjemnych, otwartych i sprzyjających filozofowaniu pomaga uczniom stać się inicjatorem własnego procesu edukacyjnego, umożliwia dziecku bycie odkrywcą otaczającego nas świata<sup>8</sup>.

## Dziecko-odkrywca

Koncepcja dziecka jako odkrywcy wpisuje się w myśl dwóch dyskursów konstruktywistycznych, konstruktywistyczno-rozwojowego, oraz dyskursu konstruktywistyczno-społecznego. Wymienione dyskursy szerzej scharakteryzowała Dorota Klus-Stańska<sup>9</sup>.

Dyskurs konstruktywistyczno-rozwojowy, oparty jest na koncepcji Piagetowskiej, której przewodnią myśl brzmi „edukować to organizować środowisko”<sup>10</sup>. Zakłada ona, iż wszelkiego rodzaju wiedzę, uczeń nabywa poprzez własne doznania i samodzielne doświadczenia. Wiedza, jaką zdobywa nie jest schematem przyswajającym z zewnątrz, którego głównym źródłem jest nauczyciel, lecz jest to „aktywna, eksploracyjna, samodzielna pod względem koncepcyjnym i decyzyjnym konstrukcja i rekonstrukcja umysłowych modeli rzeczywistości”<sup>11</sup>. Zatem nie kreuje się uczeń jako infantylnego, nieumiejącego, z defektem niewiedzy, lecz jako jednostkę potrafiącą borykać się z problemami, stawianymi zadaniami w zakresie praktycznym i intelektualnym, odnosząc to wszystko do wiedzy i doświadczeń, jakie już posiada. W koncepcji tej najważniejszy jest sam proces dochodzenia ucznia do wiedzy, niż wiedza nabyta w procesie, „wyposażenie” ucznia przez nauczyciela w gotowe treści programowe. D. Klus-Stańska pisze o tym w następujący sposób: „nie zasób wiadomości i umiejętności, ale zdolność do podejmowania poszukiwań poznawczych, nieprzejęte od kogoś argumenty i strategię działania, ale umiejętność wytwarzania wciąż nowych argumentów i strategii stają się najważniejszym celem kształcenia. Zakłada się, że podczas badania i odkrywania uczeń uczy się właśnie badania i odkrywania, co jest rozwojowo znaczące, natomiast podczas pracy z kierującym nauczycielem uczeń uczy się

być kierowanym, co jest rozwojowo jałowe”<sup>12</sup>. Ważnym punktem w projektowaniu zajęć, które wywołają w uczniach chęć badania, dążenia do wiedzy, jest wyeksponowanie, stawianie problemu. Problem ten powinien pojawić się na początku zajęć, tak, aby uczeń samodzielnie poprzez swoje działania, czynności, procesy myślowe, przyswoił i skonstruował dane pojęcie.

Wydawać się może, iż J. Piaget odsuwa w tym momencie rolę nauczyciela na dalszy plan, nic bardziej mylnego. On stawia nauczyciela w zupełnie nowym świetle, przedstawiając mu nową rolę zawodową. Piśze o tym w następujący sposób: „wspólna aktywność dziecka i nauczyciela w strefie rozwoju jest ukierunkowana na to, by uczeń stawał się samosterowny, autonomiczny, by zwiększał repertuar własnych narzędzi uczenia się”<sup>13</sup>. Nauczyciel przyjmując rolę organizatora środowiska badawczego. Organizacja stanowisk pracy pozwala uczniom w sposób manualny doświadczać, badać, eksperymentować, dokonywać pomiarów, tworzyć — działać, co odzwierciedli się w dużym zainteresowaniu i zaangażowaniu uczniów w poznawanie treści programowych.

J. Piaget w koncepcji konstruktywistyczno-rozwojowej definiuje ucznia „metaforą badacza, filozofa, poety, a nauczyciel staje się mecenasem, koordynatorem i organizatorem zapewniającym wyposażenie klasy — laboratorium badawczego”<sup>14</sup>. Skupiania się jedynie na empirycznym poznawaniu natury nieożywionej, wykluczając przy tym partnera w postaci nauczyciela, rówieśnika, niesie to ze sobą ryzyko utraty zrozumienia i poszanowania dla argumentacji innych, ale również wiąże się z brakiem umiejętności negocjowania, debatowania i argumentowania własnego stanowiska. Dlatego, aby mówić o dziecku jak odkrywcy, ważna jest rola obydwu dyskursów.

„Edukować to współpracować”<sup>15</sup> jest to maksyma dyskursu konstruktywistyczno-społecznego, który zaznacza, iż rola drugiego człowieka jest bardzo ważna w procesach przyswajania rzeczywistości i nadawaniu jej sensów i znaczeń. W koncepcji tej nauczycielowi przyznaje się więcej kompetencji, jego głównym zadaniem jest konstruowanie zadań w taki sposób, aby odnosiły się do osobistych doświadczeń oraz wiedzy, jaką już posiadają. Wsparcie nauczyciela polega na tym, aby uczeń w kontakcie z nim, pojął to, czego nie mógł zrozumieć w wyniku samodzielnego doświadczenia. Organizacja zajęć odbywa się w taki

8 D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002, s. 90.

9 D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WAIp, Warszawa 2009.

10 D. Klus-Stańska, *Odmiany dyskursów wczesnej edukacji*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska WAIp, Warszawa 2009, s. 60.

11 Tamże, s. 61.

12 Tamże, s. 62.

13 E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012, s. 72.

14 D. Klus-Stańska, *Odmiany dyskursów wczesne...op. cit.*, s. 64.

15 Tamże, s. 65.

sposób, aby uczniowie dzieli się własnymi spostrzeżeniami, wynikami doświadczeń, badań. Aby mówić o tego rodzaju aktywności, ważna jest organizacja pracy, która powinna opierać się do pracach w małych zespołach, parach czy grupach<sup>16</sup>.

„Organizator środowiska uczenia się”<sup>17</sup> jest to nauczyciel, który pomaga, przestawia i kreuje problemy tak, aby w wyniku samodzielnych działań uczeń konstruował wiedzę. Jednak, aby działania te miały miejsce w pracy nauczyciela musi on posiadać wiedzę, oraz świadomość umiejętności i procesów umysłowych ucznia. Nauczyciel w roli zaangażowanego uczestnika prowokuje konflikty poznawcze, w indywidualizowany sposób podchodzi do swoich uczniów, rozumie ich punkty widzenia oraz procesy konstruowania przez nich wiedzy. Głównym zadaniem nauczyciela jest czuwanie i nakierowywanie małego badacza do samodzielnego zrozumienia i pojęcia danego zjawiska. Używa on wówczas takich metod, jak liczne pochwały, wskazówki, regulując i ukierunkowując przy tym przyswajanie danego materiału.

### **Nauczyciel koordynator dziecięcych dociekań**

Filozoficzne zajęcia z dziećmi wymagają od nauczyciela licznych umiejętności, prowadzenia dialogu w kwestiach etycznych, egzystencjalnych czy metafizycznych. Nie wystarczy zdolność logicznego myślenia, biegła znajomość filozofii. W filozofowaniu z dziećmi, istotne są takie umiejętności, formy i sposoby działań, aby w uczniach wyzwolić zdolność filozoficznego myślenia. Nauczyciel jako organizator środowiska uczenia się, w myśl filozofowania z dziećmi powinien przekształcić swoją klasę w wspólnotę dociekającą, która kieruje się wyznaczonymi procedurami i regułami. Nie ma w niej miejsca na indoktrynację, wiąże się ze wzajemnym poszanowaniem dzieci i nauczycieli. Nauczyciel występuje w roli mentora, który dba o odpowiedni przebieg dyskusji, nadaje jej ton, jednocześnie będąc elastycznym na pomysły, hipotezy, dociekania dzieci. Otwartość ta wiąże się z pluralizmem znaczeń i interpretacji. Jest potwierdzeniem na różnorodność intelektualną. Nauczyciel filozofujący z dziećmi nie może przerywać toku myślenia dzieci, musi mu towarzyszyć tak, aby uczeń sam dotarł do celu swoich myśli. Ważne jest również to, aby w podsumowaniu nauczyciel nie narzucał swoim uczniom własnych poglądów<sup>18</sup>.

Przyglądając się bliżej kompetencjom i typom nauczyciela okazuje się, że model dobrego nauczycie-

la łączy w integralną całość kompetencje osobiste i zawodowe człowieka. Sensem pracy nauczyciela – refleksyjnego praktyka jest efektywne działanie w społeczeństwie, którego podstawą jest komunikacja. Dlatego też jest on silnie skoncentrowany na języku, który jest medium dla uzyskiwania zrozumienia. Można więc przyjąć, że refleksja i emancypacja są podstawowymi wymiarami sytuacji osobistej nauczyciela, jednak ich realizacja odbywa się w toku współbycia z innymi ludźmi<sup>19</sup>. Obecne działania dają szansę wykształcenia nauczycieli myślących o edukacji w innych kategoriach niż te, które obowiązywały do tej pory. Są optymistyczną prognozą dla przyszłości, która wcześniej czy później należeć będzie do nauczyciela – refleksyjnego praktyka. Refleksyjny nauczyciel jest nadzieją dla wszystkich, którzy wierzą, że nauczanie, jak każda ze sztuk wysokich ambicji, jest odwagą stawiania czoła temu, co niewykonalne.

### **Metoda filozofowania M. Lipmana wskazówką dla nauczyciela i sposobem na aktywizowania uczniów w rozmowach o otaczającym nas świecie.**

Koniec lat sześćdziesiąty w USA wiąże się z M. Lipmanem i jego programem Filozofia dla dzieci. Program ten był odpowiedzią na ówczesny program edukacyjny, który według autora dążył do upośledzenia edukacji dzieci, szczególnie tych z rodzin najuboższych<sup>20</sup>. Twierdził on następująco: „Gdyby ktoś zastosował wobec naszego systemu edukacyjnego kryteria czysto racjonalne, niewątpliwie byłby zaskoczony. Uświadamiamy sobie nieskuteczność istniejącego systemu kształcenia, a jednocześnie sposób, w jaki usiłujemy się uporać z ową nieskutecznością, może budzić zdumienie. Poszukujemy ciągle nowych środków zaradczych w ramach istniejącego modelu, nie próbując go zaprojektować na nowo. Kiedy środki zaradcze okazują się nieskuteczne, pomnażamy wysiłki zaradzenia tej sytuacji za pomocą następnych środków zaradczych. To, co faktycznie ma decydujący wpływ na nieskuteczność systemu – fundamentalne źródło jego niepowodzeń, błąd tkwiący u podstaw jego struktury – pozostaje wówczas poza zasięgiem naszych prób”<sup>21</sup>.

W związku z tym, wokół filozofii oraz idei wspólnych dociekań, M. Lipman stworzył program Filozofia dla dzieci. Filozofia jest w nim rozumiana głównie „jako szkoła stawiania pytań i myślenia oraz przestrzeń, w której można umiejętnie zagospodarować, rozwijać i wykorzystywać naturalne dziecięce skłonności

16 Tamże, s. 65.

17 Tamże, s. 81.

18 M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, Filozofia w szkole, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1997, s. 61-63.

19 Tamże, s. 167.

20 M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, Filozofia w szkole, przeł. B. Elwich, A. Łagodźka, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1997, s. 21.

21 Tamże, s. 21.

do nadawania sensu światu i własnemu w nim miejscu<sup>22</sup>.

Głównym celem tego programu jest aspekt umiejętnościowo-podmiotowy, którego głównym założeniem jest pomoc dzieciom w kształtowaniu umiejętności takich, jak: samodzielne, krytyczne i twórcze myślenie, które ma wielkie znaczenie w procesie dociekań filozoficznych, ale i w całym procesie uczenia się.

Natomiast nauczanie ograniczone, rozumiane jako stopniowe wprowadzanie odbiorców, w tym przypadku uczniów, w dociekanie filozoficzne, jest metodyczną warstwą owego programu. M. Lipman komentuje to następująco: „pracę z dziećmi rozpoczyna się od delikatnego »dotykania« pojęć filozoficznych, stopniowo i z wolna osiągając coraz głębsze rozumienia tychże pojęć, w miarę jak pojawiają się one w dyskusjach jako powracające motywy myślowe<sup>23</sup>. Dla efektywności i spójności programu M. Lipman sprecyzował szereg najbardziej optymalnych warunków sprzyjających w pracy z dziećmi, które szeroko opisał w swojej książce *Filozofia w szkole*.

### Filozofując z książką

Metoda filozofowania z dziećmi ma na celu prowokację do myślenia poprzez refleksję, krytykę i twórczość, odnajdywanie wiedzy, poprzez samodzielne zmierzenie się z problemem. Tego rodzaju filozoficzne dyskusje mogą prowokować pytania typu:

*„Czy większy jest zawsze silniejszy? Czy starszy/dorosły jest zawsze mądrzejszy?, Dlaczego na świecie jest tyle wojen, skoro są one złe i wyrządzają ludziom tak wiele krzywdy?, Dlaczego jeżeli wszyscy ludzie są równi, to na świecie są „lepsi” i „gorsi”?, Dlaczego ludzie niszczą Ziemię, skoro to jest jedyne miejsce ich życia we Wszechświecie?, Czy to prawda, że bogaci są zawsze szczęśliwi? Czy chory oznacza smutny?, Dlaczego tak wielu ludzi pali, skoro na każdym opakowaniu papierosów jest informacja, że palenie zabija?, itd. Wyjaśnianie i definiowanie pojęć: Jak myślą o „Bogu” chrześcijanie, a jak muzułmanie, jak hindusi, a jak buddyści? Co to jest szczęście?, Co znaczy być Polakiem? Na czym polega recykling? Co to jest smog?, Co to jest władza? Co to jest tolerancja? Dlaczego ludzie różnią się między sobą?, Czy każdy człowiek może się zestarzeć? Czy z AIDS można żyć?, Czy rośnięcie ma coś wspólnego z myśleniem?, itd. Uzasadnianie: Dlaczego ludzie chorują, skoro wynaleziono tle leków? Dlaczego segregujemy odpady?, Kiedy jestem patriotą? Dlaczego kwaśne deszcze są niebezpieczne? Dlaczego wycinanie lasów tropikalnych zagraża całemu światu? Dlaczego*

22 D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WAIp, Warszawa 2009, s. 556.

23 M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia...* op.cit. s. 70.

*w wielu krajach dzieci głodują? Czy wszystkie rodziny są takie same? Dlaczego wolno zabijać zwierzęta, a nie wolno zabijać ludzi? Co jest fajnego w byciu dużym? Co różni cię od innych ludzi? Jak bronić się przed przemocą? Czy lepiej być zdrowym czy bogatym? ”<sup>24</sup>.*

W związku z tym, iż tematy poruszane w podręcznikach szkolnych są infantylne i nie poruszają problemów, z którymi uczniowie borykają się w życiu codziennym, doskonałym źródłem inspiracji dla nauczyciela są książki o tematyce społeczno-obyczajowej. Są one doskonałą bazą i ułatwieniem dla nauczyciela do wykorzystywania powyżej przedstawionych pytań. Poruszają one tematykę życia codziennego: nauka i zabawa, sukcesy osobiste i porażki, akceptacja i zrozumienie innych i przez innych, postrzeganie szkoły i bycia w niej oraz relacje z rówieśnikami. Kolejnym obszarem są problemy obyczajowe: adopcja i rodziny zastępcze, hierarchia i władza w rodzinie, rodzina dawniej i dziś, rozwód, bezrobocie, euro sieroctwo. Nie można zapomnieć również o przejawach patologii w życiu społecznym: agresja i znęcanie się, przemoc w szkole i w rodzinie, kradzieże, oszustwa, czy nawet molestowanie dzieci. Biedna i głód w kraju i na świecie oraz bezrobocie i bezdomność są przykładami problemów ekonomicznych. Warto zaznaczyć również aspekt religioznawczy i multikulturowy, w którym wyodrębnić możemy takie tematy jak: wolność wyznania, religie świata, obyczaje i sposoby świętowania, tradycje i zwyczaje, ubiór i moda czy sposoby spędzania czasu<sup>25</sup>. Obcowanie z literaturą pozwala czytelnikowi na samodzielną interpretację tekstu, odwoływanie się do własnych doświadczeń<sup>26</sup>. Aby przełamać strach przed poruszaniem trudnych tematów, nauczyciel powinien korzystać z bogactwa literatury, która da mu bazę do rozmów z dziećmi. Książki społeczno-obyczajowe dostarczają mu dużo materiału edukacyjnego, który może wykorzystać w aranżowaniu sytuacji edukacyjnych. Oparte na ich bazie i odpowiednio przeprowadzone zajęcia wspomogą rozwój i kształtowanie tożsamości uczniów, a także pozwolą odnaleźć się we współczesnym i nieidealnym świecie<sup>27</sup>. Ta metoda pracy pozwoli dzieciom uruchomić rzeczywiste refleksje, pomoże w zrozumieniu położenia własnej sytuacji, emocji, uwarunkuje niektóre zachowania, da bazę do rozwią-

24 Tamże; Por. także A.Nowak-Łojewska, (Nie)wiedza społeczna uczniów jako (d)efekt szkolnej edukacji w klasach początkowych, w trakcie druku.

25 A. Nowak-Łojewska, *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011, s. 177-185.

26 J. Papuzińska, *Inicjacje literackie, problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, WSiP, Warszawa 1988, s. 16.

27 P. Grzybowski, *Spotkania z innymi*, Impuls, Kraków 2011 s. 5.

zywania problemów. Refleksyjny nauczyciel wybierając kanon lektur obowiązkowych ucznia, powinien zasięgnąć informacji, zajrzeć na półki biblioteczne, aby we współczesnej literaturze dla dzieci odnaleźć takie pozycje, które ugruntują wiedzę i pomogą uczniom w zrozumieniu otaczającego go świata. System edukacji wymaga od nas, kształtowania jednostek nie refleksyjnych, nastawionych na rozwiązywanie testów, bez krytycznego myślenia, jednak czy tego samego wymaga od nas nasze życie? Czy uczeń kroczący ścieżkami dorosłego życia, nie będzie stawał przed trudnymi wyborami dnia codziennego? Nie spotka go śmierć bliskiej osoby? Nie straci pracy? Nie wygra na loterii? Odpowiedzialność za to, jak człowiek poradzi sobie z różnego rodzaju sytuacjami w życiu codziennym, ponosi szkoła, system edukacji i nauczyciel. Bo to w ich rękach jest przyszłość każdej jednostki.

## Zajęcia w praktyce

W czasie badań prowadzonych na potrzeby swojej pracy magisterskiej wykorzystywałam książki o tematyce społeczno-obyczajowej, były one dla mnie idealną bazą do dociekań filozoficznych na powyższe wymienione przeze mnie problemy.

Przegląd książek, którego dokonałam przygotowując się do pracy z dziećmi metodą filozofowania udowodnił, iż refleksyjne wykorzystanie książek społeczno-obyczajowy dla dzieci daje wiele możliwości dialogu. Często książka, która z pozoru jest oczywista, dobrze wykorzystana może poruszać wiele tematów, nie muszą być bezpośrednio z nią związane. Dzieci w tym okresie uwielbiają słuchać opowiadań, dlatego otwierają one nam drzwi do rozmów na tematy trudne i kłopotliwe. Wykorzystując powyższe książki w pracy z moim uczniami rozmawiałam z nimi na różne tematy: ludzie na świecie, wygląd, prawa, kultura, ich praca, terytorializm, niż i wyż demograficzny, globalne problemy ekologiczne, wyginięcie dinozaurów, poszanowanie dla roślin i zwierząt, prawa człowieka, wolność wypowiedzenia się, sprawiedliwość, sprawowanie władzy w państwie, przemijanie i starzenie się, śmierć i tęsknota po utracie bliskiej osoby, samotność w życiu ludzi młodych i starszych, poczucie tożsamości, czerpanie radości z życia, sens ludzkiego istnienia, akceptacja i zrozumienie innych i przez innych, podobieństwa i różnice, hierarchia i władza w rodzinie, funkcjonowanie rodziny współcześnie. Nie miałam problemu w nawiązywaniu dialogu. Teksty, które wybrałam poruszają tematy najbliższe dziecku, są napisane prostym, przystępnym dla odbiorcy językiem. Utwory te kształtują kulturę uczuć, pozwalają odnaleźć autorytety, odpowiadają

na nurtujące pytania, ułatwiają wytwarzać empatię, ułatwiają zrozumienie postaw ludzkich. Książki te oprócz walorów poznawczych i wychowawczych są podłożem do filozofowania z dziećmi. Pytania stawiane przeze mnie dotyczyły problemów z obszarów wiedzy: metafizyki, obyczajowości, problemów życia codziennego, egzystencji oraz demografii. Dokonany przeze mnie przegląd książek o tematyce społeczno-obyczajowej, opis wybranych pozycji wraz z pytaniami i odpowiedziami uczniów, oraz szeroko opisane refleksje wynikające w trakcie i po przeprowadzaniu zajęć metodą filozofowania są dostępne w pracy magisterskiej „Wykorzystanie metody filozofowania M. Lipmana w konstruowaniu wiedzy społecznej przez dzieci”. Za interesujący i jeden z najbliższych dzieciom obszarów zagadnień, uważam tematy związane np. z problemami życia codziennego. Przygotowałam w tym obszarze dwie pozycje książkowe, do których przygotowałam pytania. W artykule przytoczę jeden z przykładów.

Marisa Nunez, Helga Bansch, Czekolada, Wyd. Tako, Toruń 2006

Książka, której treść pomimo tego, iż opisuje dzień z życia hipopotama idealnie wpisuje się w obszar tematów dotyczących problemów życia codziennego. Czekolada — główna bohaterka książki pomimo tego, iż jest hipopotamem, postanawia wybrać się do łaźni w mieście. I w tym momencie pojawia się pierwszy kontekst warty poruszenia. Czy dzikie zwierzę może funkcjonować i korzystać z dogodności miasta, tak jak człowiek? Czekolada właśnie o tym się przekonuje. Starannie dobiera garderobę, uczy się zwyczajów panujących w mieście, aby godnie się do niego dostosować. Pytanie brzmi, czy warto? Pomimo licznych porażek, jakie spotykają ją, co krok, połamane krzesła, za mała odzież, ona się nie poddaje. Uparcie dąży do doświadczenia nowego stylu życia. Krok po kroku, odhacza punkty przystosowania się do miejskiego stylu, aż w końcu udaje jej się zażyć wyczekanej kąpeli w łaźni. W tym momencie odnajduje się przesłanie dotyczące uporczywości, dążenia do celu i spełniania marzeń. Czekolada po powrocie na sawannę, stwierdza, iż w swym bajorku czuje się najlepiej! Jaki kontekst wiedzy społecznej odkryłam w tej książce? Myślę, że warto odnieść ją do życia społecznego. Dociekać prawd dotyczących naszego miejsca w grupie, w domu, w środowisku. Czy to, co wydaje nam się atrakcyjne, jest odpowiednie dla nas? Czy warto upodabniać się do innych ludzi, tracąc przy tym swoją tożsamość? Książka z pozoru o tym, iż dzikie zwierzęta nie mogą żyć w innym środowisku niż ich naturalne. Jednak czy my czasem nie jesteśmy do nich podobni?

Pytanie skierowane do uczniów brzmiało: Czem nie wszędzie pasujemy?

*„Bo, nie pasuje tam gdzie mi nie wolno przebywać, nie mogę sama skoczyć ze spadochronu, bo muszę być dorosła.” (Dz.5)*

*„Bo np. dziewczynka otyła nie może być w balecie, bo tam przyjmują tylko szczupłe dzieci, bo są chłopcy i dziewczynki i musi być podział, bo dziewczynki nie mogą robić wszystkiego, co chłopcy a chłopcy tego co dziewczynki, bo się różnimy.” (Dz.4)*

*„Są takie miejsca.... Ja nie pasuje w SPA, ja nie pasuję do naszego auta, bo nie jestem zielony i do drzew, bo one czasami są tyse, a ja mam ciągle włosy.” (Dz.1)*

*„Bo każdy jest inny.” (Dz.3)*

*„Nie wiem.” (Dz. 6)*

*„Nie, bo nie pasuje do Francji, bo nie jestem z tej okolicy, jestem z okolic Polski.” (Dz.2)*

W przypadku tego tematu dociekania filozoficzne uczniów były bardzo rozbieżne. Jest wypowiedź, w której uczeń odwołuje się do wiedzy z zakresu położenia geograficznego, oraz różnic kulturowych z tym związanych. Okazuje się, iż dzieci zauważają również przejawy dyskryminacji w życiu społecznym, gdzie ludzi kategoryzuje się pod względem wyglądu zewnętrznego. Widoczny jest również kontekst związany z płcią i przypisanymi odgórnie rolami społecznymi. Dzieci odwołują się również do praw i przywilejów społecznych, jakie posiada się ze względu na osiągniętą dojrzałość. Jeden z uczniów skupiając się na swoim wyglądzie i cechach zewnętrznych, zauważył, iż często w tej kategorii postrzegania świata nie pasuje do wielu przedmiotów, które go otaczają.

Z filozoficznych wypowiedzi uczniów wynika, że interpretowany przez dzieci obraz rzeczywistości udowadnia, iż konfrontują oni wiedzę zdobytą w szkole, z wiedzą z telewizji, radia, rozmów z rodzicami. Nie kreują w sobie utopijnego obrazu rzeczywistości. Są refleksyjne i nie są przy tym infantylne. Bardzo dojrzałe w swych wypowiedziach. W rozmowach wykazują się dużym skupieniem, odpowiednim doбором słów. Czują, iż to, co mówią, jest ważne i ma sens. Ich myślenie jest krytyczne i twórcze. Nie boją się wyrażać własnego zdania, mimo, iż nieraz mają odmienne stanowisko od innych. Są samodzielni, nie sugerują się wypowiedziami innych, oraz treściami zawartymi w książce. Dojrzałość wypowiedzi udowadnia, iż uczniowie bardzo dobrze odnajdują się w rzeczywistym i nieidealnym świecie. Są świadomi zagrożeń, konfliktów, problematyki życia społecznego na świecie. Udowadnia to jednoznacznie, iż z uczniami po-

winno poruszać się tego typu tematy, które omawiałam w części teoretycznej. Atmosfera towarzysząca filozoficznym dociekaniami oraz charakter aktywności dzieci, jest dowodem na to, iż dzięki takiej organizacji sytuacji edukacyjnych kształtują one w sobie postawę refleksyjną, umiejętność krytycznego myślenia, które w przyszłym życiu społecznym pomogą im w podejmowaniu decyzji, radzeniu sobie w trudnych sytuacjach, nadawaniu sensu życiu, oraz odnajdywania własnego miejsca.

Uważam, iż metoda filozofowania z dziećmi sprawdzi się w konstruowaniu wiedzy o świecie. Wykorzystywanie jej na zajęciach kształtuje w uczniach kulturę uczuć, umiejscawia jednostki w świecie, pozwala w odnalezieniu autorytetów, daje odpowiedzi na nurtujące pytania, przeciwdziałając egoizmowi i uczucie empatii, ułatwiając przy tym zrozumienie postaw sytuacji innych ludzi. Myślę, że warto udoskonalać swój warsztat o tę metodę, ponieważ upatruję w niej wiele walorów poznawczych i wychowawczych. ■

## Bibliografia:

- Filipiak E., Rozwijanie zdolności uczenia się z Wygotskim i Brunerem w tle, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.
- Grzybowski P., Spotkania z innymi, Impuls, Kraków 2011.
- Klus- Stańska D., Konstruowanie wiedzy w szkole, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
- Klus- Stańska D., Odmiany dyskursów wczesnej edukacji, [w:] Pedagogika wczesnoszkolna, red. D. Klus- Stańska, M. Szczepka- Pustkowska WAIp, Warszawa 2009.
- Klus- Stańska D., Szczepka- Pustkowska M., Pedagogika wczesnoszkolna, WAIp, Warszawa 2009.
- Lipman M., Sharp A.M., f.S.Oscanyan Filozofia w szkole, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1997.
- Nowak-Łojewska A., Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.
- Papuzińska J., Inicjacje literackie, problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką, WSiP, Warszawa 1988.
- Petrynka- Szymańska N., Filozofowanie z dziećmi, „Bliżej Przedszkola”, 2011, nr 1.
- Szczepka- Pustkowska M., Dociekania filozoficzne z dziećmi, [w:] Pedagogika wczesnoszkolna, red. D. Klus- Stańska, M. Szczepka- Pustkowska, WAIp, Warszawa 2009.
- Zoller E., A dlaczego?, GDP, Gdańsk 2009.

## NIKOLETTA STERNALSKA

Nauczyciel wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego, logopeda. Absolwentka Uniwersytetu Zielonogórskiego i Wyższej Szkoły Komunikowania, Politologii i Stosunków Międzynarodowych w Warszawie. Prywatnie szczęśliwa mama spełniająca się w swoim macierzyństwie.

# Matematyka, ach to Ty?

Anna Cebulska-Boguniewicz

Chyba nie ma w szkole przedmiotu, który cieszy się tak złą sławą jak matematyka. Zawsze uważana za trudną, skąplikowaną, którą może zrozumieć tylko klasowy „kujon”. Osoba, która ją rozumie czasami jest postrzegana jakby znała wiedzę „tajemną”. Z czego to wynika? Dlaczego ta dziedzina nauki niektórych fascynuje, a innych całkowicie zniechęca. Dlaczego pojawia się oburzenie, gdy zostaje wprowadzona obowiązkowa matura z matematyki? Przeciwnicy tego stanu rzeczy argumentują, że przecież nie każdy musi umieć matematykę, nie jest ona niezbędna do życia? Równie dobrze można postawić pytanie, dlaczego trzeba zdawać język polski na maturze, skoro znajomość interpretacji wiersza nie zapłaci moich rachunków za prąd? Absolutnie nie chciałabym tutaj marginalizować języka polskiego. Chcę podkreślić, że nasza wiedza to wypadkowa wszystkich lekcji, doświadczeń, rozwiązanych zadań oraz popełnionych błędów, zarówno z przedmiotów ścisłych, jak i z humanistycznych.

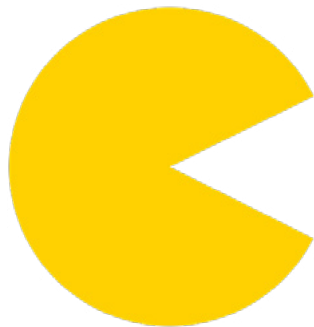
Na podstawie badań prof. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej opublikowanych w książce „Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki: przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze”, wynika, że dzieci w wieku przedszkolnym lubią i rozumieją matematykę. Szukają jej wokół siebie. Dużo liczą, porównują. Jednak uczniowie klas czwartych w większości nie przepadają za tym przedmiotem. Zwiększa się odsetek dzieci, które całkowicie nie radzą sobie z wykonywaniem obliczeń. Panuje wśród nich duże zniechęcenie. Można byłoby o ten stan posądzać nauczycieli nauczania początkowego. Nieraz spotkałam się z zadaniami matematycznymi w klasach 1-3, które były w bardzo skomplikowany sposób postawione, choć dotyczyły prostych zagadnień. Lecz, czy to jest jedyna przyczyna zniechęcenia? Na pewno nie, ponieważ dziecko nie przebywa cały czas tylko ze swoją wychowawczynią. Ogromną rolę ma tu postawa rodzica. Wiele osób dorosłych ma złe doświadczenia z matematyką, a to przekłada się na postawę ich dzieci do tego przedmiotu. Ro-

dzice często nieświadomie utrwalają swoje pocięchy w przekonaniu, że matematyka jest trudna. Tłumacząc, że „tata to był słaby z matmy, a mama to miała taką straszną matematyczkę”. Dodatkowo matematyka jest taką dziedziną nauki, że jeżeli jakiś dział nie zostanie dobrze zrozumiany to niezrozumienie narasta przy omawianiu kolejnych tematów. W tym miejscu pojawia się naturalne pytanie – co zrobić by uczniowie polubili matematykę?

Będąc na praktykach w szkole podstawowej, nauczyciel prowadzący powiedział mi, że lekcja to teatr jednego aktora. Wzięłam sobie tę uwagę do serca. Zawsze staram się, by lekcja przykuwała uwagę, żeby wydarzyło się coś niespodziewanego, śmiesznego, czasami nawet coś głupiego. Musimy przykuć uwagę uczniów. Nauczyciel powinien być w jakiś sposób charakterystyczny np. swoim ubiorem, zachowaniem lub powiedzonkami. Nie mam tutaj na myśli cech negatywnych tzn o wstawianiu największej ilości jedynek lub krzyczeniu na każdego. Zapewne każdy z nas z sentymentem wspomina nauczyciela, który pozytywnie wyróżniał się na tle innych.

Prowadząc lekcję dla klasy 4 o kątach i ich nazwach wymyśliłam na potrzeby tej lekcji bohatera – chińskiego akrobatę, który jest bardzo sprawny i wygimnastykowany. Przygotowuje się on do wykonania szpagatu. Każdy etap jego pokazu obrazowałam odpowiednim kątem np. gdy przygotowuje się do ćwiczenia ma nogi złączone ze sobą, czyli pojawia się kąt zerowy. W miarę rozciągania się pojawia się kąt ostry, prosty, rozwarty oraz finalnie kąt półpełny – szpagat. Dzieci, które chciały (w szczególności były to dziewczynki) zaprezentować szpagaty mogły je wykonać na forum klasy. Jednak nasz bohater to nie jest zwykły sportowiec, on potrafi założyć sobie nogi na głowę! W tym momencie pojawiają się pojęcia związane z kątem wklęsłym oraz pełnym. Taka interpretacja kątów wywołała uśmiech na twarzach uczniów, jednak nie spowodowała zbyt dużego rozluźnienia w klasie. Często podczas prowadzonych przeze mnie lekcji pojawia się bohater, często bardzo

lużno związany z matematyką. Podczas lekcji o porównywaniu liczb pojawia się bohater gry „Pacman”. Jego postać kojarzy się ze znakami nierówności. Podczas omawiania pól figur płaskich pojawia się Mario, który jest przedstawicielem „płaszczaków”.



Pacman

Bardzo ciekawa lekcja, którą przeprowadziłam, dotyczyła wprowadzenia pojęcia ułamka. Była to już druga lekcja z kolei. W wyniku awarii w sali matematycznej, lekcja została przeniesiona do sali informatycznej. Sala była w taki sposób skonstruowana, że nie sposób było przeprowadzić w tradycyjny sposób lekcji matematyki (mała tablica, uczniowie siedzący bokiem do tablicy). Ponadto komputery dodatkowo rozpraszają uwagę. Należało wymyślić coś na poczekaniu. Znałam link do strony z aplikacjami do nauki matematyki<sup>1</sup>. Jest tam specjalna gra utrwalająca ułamki. Muszę przyznać, że nie spodziewałam się tak pozytywnego odzewu ze strony dzieci. Uczniowie bardzo chętnie pracowali, nawet rywalizowali ze sobą. Ponadto dalsze poziomy gry wymagają znajomości liczb mieszanych i ułamków niewłaściwych, co mimo-



INTERACTIVE SIMULATIONS FOR SCIENCE AND MATH

chodzeniem opanowali. Wszelkie takie aplikacje są pożądane i bardzo pomocne, jednak trafienie na stronę z wartościowymi grami jest trudne i zajmuje to dużo czasu. Gry i aplikacje zamieszczone na stronie „Phet Colorado”<sup>2</sup> są godne uwagi, nie tylko dla matematyków. Domyślnie strona jest w języku angielskim, ale możemy zmienić ustawienia na język polski. Jednak pozostawienie domyślnego języka jest korzystne ze strony dydaktycznej, ponieważ mamy tutaj zastosowanie w praktyce języka angielskiego.

Gdy sala matematyczna jest wyposażona w rzutnik i w tablicę multimedialną możemy skorzystać z materiałów zamieszczonych na stronie [www.geogebra.org](http://www.geogebra.org). Gotowe materiały udostępniane przez użytkowników Geogebry są wygodnym i ciekawym sposobem na przeprowadzenie lekcji z geometrii. Dużo mate-

riałów jest w języku polskim. Osoby chętne mogą pokusić się o napisanie swojej autorskiej pomocy dydaktycznej. Kolejną okazją na wykorzystanie sprzętu multimedialnego jest lekcja potęgowania, notacji wykładniczej lub mnożenia i dzielenia ułamków dziesiętnych przez 10, 100, 1000, .... Warto wtedy skorzystać z aplikacji umieszczonej na stronie internetowej „Scale of the universe”<sup>3</sup>. Jest to animacja która przedstawia bardzo małe przedmioty (np. cząsteczka, bakteria, ludzkie krwinki) aż po bardzo duże (np. rozmiar Ziemi, odległość od Słońca). Każda rzecz jest w krótki i przystępny sposób opisana. W nietypowy sposób możemy utrwalić mnożenie i dzielenie ułamków dziesiętnych.



Kolejnym ciekawym przedsięwzięciem w mojej pracy było zorganizowanie międzyszkolnej gry miejskiej w dzień liczby  $\pi$ , tj 14 marca pod nazwą „Pi-stacja”. Zabawa polegała na tym, aby 5-osobowe drużyny, w jak najszybszym czasie rozwiązały 7 zadań. Trudność konkursu polegała na tym, że zadania zostały rozproszone w różnych częściach miasta. Podjęliśmy współpracę ze studentami matematyki z pobliskiego uniwersytetu oraz okolicznymi miejscami kultury. Drużyny zostały wyposażone w mapy miasta oraz w bilety autobusowe. Zadania, które uczestnicy mieli do rozwiązania to np.: podaj jak najwięcej słów zawierających głoskę „pi”, zapamiętajcie jak najwięcej cyfr z rozwinięcia liczby  $\pi$ . Jedno z zadań dotyczyło sformułowania poprawnego wniosku, że stosunek średnicy koła do jego obwodu to właśnie liczba  $\pi$ . Dzięki temu zadaniu, każdy uczestnik zapamiętał, że liczba  $\pi$  wiąże się z kołem lub okręgiem, a taki był jeden z celów gry. Konkurs skierowany był do uczniów klas 4-6. Przed wydarzeniem pojawiały się wątpliwości ze strony opiekunów grup. Obawiali się, że polecenia związane z liczbą  $\pi$  będą zbyt trudne dla uczniów szkoły podstawowej. Miłym zaskoczeniem okazało się, że uczestnikom konkursu zadania nie sprawiały większych problemów. Ponadto podczas rozgrywek uczniowie musieli wykazać się umiejętnością pracy w zespole oraz orientacją w mieście. Cała zabawa rozgrywała się w duchu gry „fair play”. Miło było zobaczyć zmęczone, ale szczęśliwe twarze uczestników, gdy docierali do mety. Dzięki takiej formie zo-

1 <https://phet.colorado.edu/en/simulations/category/math> [dostęp z dnia 10.12.2016r.]

2 <https://phet.colorado.edu> [dostęp z dnia 10.12.2016r.]

3 <http://htwins.net/scale2/> [dostęp z dnia 10.12.2016r.]

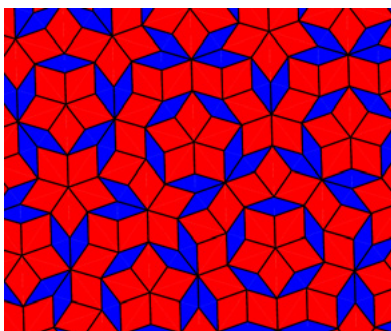


Źródło: zbiory własne

stał osiągnięty najważniejszy cel – nauka matematyki poprzez zabawę.

Największym oraz najbardziej innowacyjnym projektem, który podjęłam jest uczenie geometrii poprzez wypiekanie ciastek. Pomysł zrodził się dzięki mojemu wykładowcy dr hab. Andrzejowi Kisielewiczowi z Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zaraził nas, grupę studentów matematyki o specjalności nauczycielskiej, aby spróbować inaczej uczyć matematyki. Jednym z głównych pomysłów było uczenie matematyki w kuchni. Zainspirowani pięknem mozaik, wykonaliśmy foremki w kształcie figur foremnych:

trójkąta równobocznego, kwadratu, sześciokąta foremnego oraz dwóch rodzajów rombów, potrzebnych do ułożenia mozaiki Penrose'a. Warsztaty polegały na tym, że uczestnicy wyrabiają ciasto, następnie wycinają ciasteczka i pieką je w piecu. Po upieczeniu ciastek lukrujemy je na jaskrawe kolory i układamy z nich mozaiki. Gdy dzieci czekały na upieczenie się ciasteczek, miały do dyspozycji mikroskopy. Preparaty zostały specjalnie przygotowane w taki sposób, aby ukazać, że takie mozaiki występują również w przyrodzie. Wśród nich znalazł się m.in. liść, skrzydło muchy a nawet krew ludzka. Atmosfera podczas warsztatów była niesamowita. Podczas takich zajęć dzieci zostały nie tylko zapoznane z zagadnieniami matematycznymi, ale również z pojęciami z zakresu biologii i sztuki. Mogły operować matematyką we własnych dłoniach, czymś co było smaczne



Mozaika Penrose'a

i słodkie. Zajęcia odbywały się dla różnych grup wiekowych od najmłodszych do uczniów liceum, którzy przy okazji mogą udowodnić twierdzenie związane ze



Układanie mozaik podczas warsztatów.

Źródło: zbiory własne

skończoną ilością możliwych mozaik.

Gorzką prawdą jest, że nie każdy może zostać wybitnym matematykiem. Związku z tym musimy zadbać, aby każdy uczeń miał dobre skojarzenia z matematyką, to na pewno zaprocentuje na przyszłość. Jeżeli przyszły rodzic będzie lubił matematykę, to nie przekaze swojemu dziecku tego negatywnego przekazu, który blokuje młodego człowieka, a wtedy możemy czekać na prawdziwe perły wśród dzieci.

### ANNA CEBULSKA-BOGUNIEWICZ

Absolwentka kierunku Matematyka na Uniwersytecie Zielonogórskim. Nauczycielka matematyki w Zespole Edukacyjnym nr 7 w Zielonej Górze. Zapalona poszukiwaczka nowatorskich metod nauczania matematyki.

# Outdoor Education w edukacji elementarnej, czyli jak zdobywać wiedzę i umiejętności w plenerze

Karolina Grzemna, Klaudia Żernik

W dzisiejszych czasach, przepelnionych technologią informacyjną, coraz częściej słyszymy, iż dzieci powinny więcej przebywać na świeżym powietrzu. Obecny system klasowo-lekcyjny obowiązujący w szkołach oraz chęć zapobiegania wszelkim niebezpieczeństwom, tj. przeziębieniom, zarazkom, kontuzjom, doprowadziły do tego, że część nauczycieli rezygnuje z zajęć poza murami szkoły. Już najmłodsze dzieci spędzają zbyt dużo czasu przed komputerem/tabletem/smartfonem, a także na dywanie w sali przedszkolnej czy w ławce szkolnej, nie zwracając uwagi na korzyści wynikające z zabawy na dworze. Przypuszczalnie powodem, dla którego tak się dzieje może również być zbyt mała atrakcyjność proponowanych na świeżym powietrzu zajęć. Duża dostępność różnego typu tablic, plakatów, obrazków w podręcznikach przyczynia się do rezygnacji uczenia się w terenie i poprzez doświadczanie, na rzecz wypełniania kolejnych zeszytów ćwiczeń. A przecież takie kompetencje, jak wychodzenie poza schematy, pokonywanie przeszkód, rozwiązywanie problemów, podejmowanie ryzyka i twórcze działanie, dzieci mogą nabyć właśnie poprzez działanie i przeżycie<sup>1</sup>. Umiejętności te są obecnie wymagane w wielu zawodach, a na pewno niezwykle przydatne w dorosłym życiu.

Odpowiedzią na pytanie: „Jak działać i jednocześnie uczyć się w plenerze?” jest metoda nauczania o nazwie: *O u t d o o r E d u c a t i o n*. Jest to edukacja nieformalna wykorzystywana i bardzo popularna przede wszystkim w Niemczech, Anglii, USA czy Francji<sup>2</sup>. Jej podłoże teoretyczne wciąż się rozwija, a w praktyce oznacza po prostu naukę przez działanie w otoczeniu naturalnego środowiska przyrodniczego. Dlatego w literaturze oprócz „outdoor education” można znaleźć takie określenia, jak: *adventure education*, *enviromental education*<sup>3</sup>, *experiential education*, *pe-*

*dagogika przeżyć*, *pedagogika przygody*, *edukacja przygodowa*, *edukacja środowiskowa* czy *wychowanie plenerowe*<sup>4</sup>. Wszystkie te pojęcia nie są ze sobą równoznaczne, rozwijają się jako osobne nurty, różniąc się między sobą w zasadniczych elementach, jednak w praktyce bazują na doświadczaniu, działaniu i samodzielnym dochodzeniu do wiedzy<sup>5</sup>. Dlatego na potrzeby niniejszego artykułu autorki będą posługiwać się szeroko rozumianą *Outdoor Education* jako edukacją realizującą podstawę programową poza murami szkoły.

Według literatury przedmiotu działania *outdoor education* nastawione są na kształtowanie u wychowanków tzw. miękkich umiejętności. Są to: umiejętność współpracy i skutecznej komunikacji, umiejętność negocjacji, wyrażania własnych uczuć, zdolność do poszukiwania innych dróg rozwiązań i do wychodzenia poza schematy. Istotne jest także kształtowanie wzajemnego zaufania w grupie oraz odkrywanie ukrytych talentów<sup>6</sup>. Podejmowane przez dzieci działania mają także na celu budowanie i wzmacnianie poczucia więzi z naturalnym środowiskiem przyrodniczym oraz ukazanie miejsca i roli człowieka w przyrodzie<sup>7</sup>. Warto też wspomnieć o wpływie takiego rodzaju edukacji na rozwój fizyczny wychowanków. Przebywanie na świeżym powietrzu, różne zabawy, fizyczne aktywności, piesze wycieczki i inne przyczyniają się do wzmocnienia odporności, rozwoju motoryki i ogólnej wytrzymałości organizmu. Zatem można powiedzieć, że *outdoor education* skupia się na trzech zasadniczych elementach: edukacji środowiskowej, rozwoju sfery fizycznej oraz kształtowaniu relacji interpersonalnych<sup>8</sup>.

Methods and strategies, Human Kinetics, Champaign 2006, s. 4.

4 Zob. E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny (red.), *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce. Teoria, przykłady, konteksty*, Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa 2012.

5 Tamże.

6 A. Leśny <http://www.naukaprzygoda.edu.pl/czytelnia/outdoor-education/> [dostęp z dnia 15.02.2017r.]

7 K. Gilbertson, T. Bates, T. McLaughlin, A. Ewert, *Outdoor education*, op. cit., s. 4.

8 Tamże, s. 5, 6.

1 W. Michl, tłum. D. Kozieł, *Pedagogika przeżyć*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 9, 10.

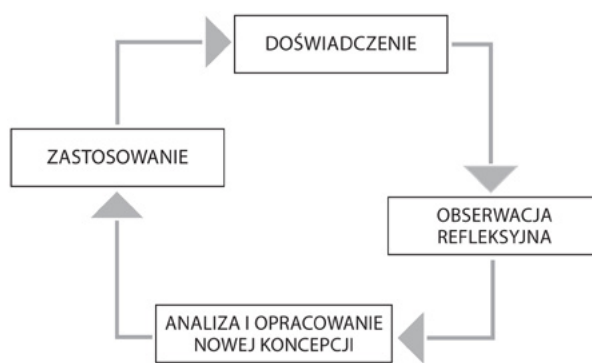
2 A. Leśny <http://www.naukaprzygoda.edu.pl/czytelnia/outdoor-education/> [dostęp z dnia 15.02.2017r.]

3 K. Gilbertson, T. Bates, T. McLaughlin, A. Ewert, *Outdoor education*.

Zajęcia organizowane w ramach outdoor education skierowane są przede wszystkim na samodzielne zdobywanie wiedzy i umiejętności podczas atrakcyjnych zajęć w plenerze. Nauczyciel nie jest tutaj osobą podającą gotową wiedzę, jest on przewodnikiem, trenerem, mającym towarzyszyć uczniom w działaniu i eksperymentowaniu<sup>9</sup>. Natura, środowisko przyrodnicze jest dla wychowanków środkiem i tłem do uczenia się. Podejmują oni różnorodne działania w zależności od wieku i możliwości. Dla starszych uczniów mogą to być: wycieczki rowerowe, wspinaczka, sporty wodne, kajakarstwo, łucznictwo, budowanie tratw, wypad survivalowy<sup>10</sup>, park linowy, natomiast nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej mogą zorganizować piesze wędrowki, gry zespołowe, „podchody”, budowanie szałasów, zakładanie ogródków warzywnych i kwiatowych, czy też popularne zielone szkoły. Dzięki tym czynnościom dzieci i młodzież uczą się współpracy w grupie, poszanowania przyrody, podejmowania kluczowych dla całego zespołu decyzji, a także otwierają się na wyrażanie własnych uczuć i przede wszystkim wspaniale się bawią. Rolę nauki na świeżym powietrzu podkreśla Wemer Michl, który pisze:

„Uczenie się na wolnym powietrzu, na łonie natury jest z wielu powodów efektywne. Po pierwsze, takie środowisko uczenia się prowadzi do tego, że wyrównują się różnice w statusie – codzienność popada w zapomnienie, opadają maski. Po drugie, przyczyny i skutki działania mogą być bezpośrednio przeżyte i wykorzystane jako okazja do uczenia się. Po trzecie, emocje i komunikacja odgrywają tu ważną rolę. Po czwarte, przeżycia na łonie natury przekazują trwałe wrażenia, które obok wychowania są swego rodzaju piętnem”<sup>11</sup>.

Outdoor education wykorzystuje teorię nauczania przez doświadczanie, dlatego w literaturze można napotkać próby odwoływania tej edukacji do cyklu uczenia się Davida Kolba, zaadaptowanego przez Petera Honeya i Alana Mumforda<sup>12</sup>. Cykl ten składa się z czterech faz (rys.



Rys. 1 Cykl uczenia się według Kolba

<sup>13</sup>). Pierwsza jest to doświadczenie, przeżycie czegoś w wyniku albo postawionego wyzwania w formie zorganizowanej gry czy wędrowki albo naturalne zdarzenie z życia codziennego. Faza druga to obserwacja i refleksja, czyli próba rozpoznania i nazwania emocji, których dana osoba doświadczyła w fazie pierwszej. Ważne jest, aby te stany i uczucia odpowiednio rozpoznać, określić i zinterpretować. Trzeci etap związany jest z analizą przeżytego stanu, porównaniem go z innymi oraz wyciągnięcie wniosków na przyszłość. Natomiast w fazie ostatniej uczestnik próbuje nową wiedzę zastosować, wdrożyć w życie, przełożyć ją na kolejne doświadczenia i postawy. Zatem nauczyciel przygotowujący zajęcia musi pamiętać, by wychowankowie omówili sytuację, w której się znaleźli, opisali związane z tym emocje oraz spróbowali te doświadczenia wykorzystać w dalszych działaniach. Tylko wtedy zajęcia będą pełnowartościowe i pouczające.

Kolejną podstawą teoretyczną, na której opiera się outdoor education, jest model trzech stref, zwany modelem KNP. Jego twórcą jest Karl Rhonke, natomiast opisali go w 1997 roku John Luckner i Reldan Nadler<sup>14</sup>. Model ten zakłada istnienie stref zwanych komfortem, napięciem i paniką<sup>15</sup>. Pierwsza z nich to ta, w której człowiek czuje się najpewniej, ponieważ znajdują się w niej dobrze znane doświadczenia i umiejętności. Dana osoba zna swoje możliwości, działa zgodnie z nimi, nie ryzykuje. W strefie napięcia znajdują się nowe wyzwania, działania i sytuacje, których człowiek nie zna, aczkolwiek są one możliwe do podjęcia. Aby tak się stało należy podjąć jakiś wysiłek, przełamać schematy, poszukać nowych doświadczeń. Trzecia strefa zaś — paniki — jest swoistym zagrożeniem. W jej obręb wchodzi sytuacje, działania, które wzbudzają w człowieku strach i poczucie niebezpieczeństwa. W tym obszarze zdobywanie nowych wiadomości i umiejętności jest niemożliwe ze względu na blokadę psychiczną. Według praktyków outdoor education, ich metody znajdują się w strefie napięcia, bez przekraczania jej granicy, natomiast im bliżej paniki, tym człowiek więcej się nauczy<sup>16</sup>.

9 A. Leśny <http://www.naukaprzygoda.edu.pl/czytelnia/outdoor-education/> [dostęp z dnia 15.02.2017r.]

10 Tamże.

11 W. Michl, tłum. D. Kozieł, *Pedagogika przeżyć*, op. cit., s. 42, 43.

12 A. Leśny <http://www.naukaprzygoda.edu.pl/czytelnia/outdoor-education/>; W. Michl, tłum. D. Kozieł, *Pedagogika przeżyć*, op. cit., s. 47; <http://www.frajda.com.pl/outdoor-2/outdoor-education-co-to-jest/> [dostęp z dnia 15.02.2017r.]

13 A. Leśny <http://www.naukaprzygoda.edu.pl/czytelnia/outdoor-education/> [dostęp z dnia 15.02.2017r.]

14 Zob. J. Luckner, R. Nadler, *Processing the Experience*, Kendall/Hunt 1997.

15 W. Michl, tłum. D. Kozieł, *Pedagogika przeżyć*, op. cit., s. 45.

16 A. Leśny <http://www.naukaprzygoda.edu.pl/czytelnia/outdoor-education/> [dostęp z dnia 15.02.2017r.]

Podsumowując, outdoor education jest metodą, która zbliża wychowanków do otaczającej ich przyrody, kształtuje ich umiejętności współpracy w grupie oraz, co bardzo ważne uatrakcyjni zajęcia, motywując do nauki. Dzięki niej dzieci samodzielnie poznają świat, zdobywają nowe doświadczenia i umiejętności, dokonują analizy swoich działań, po to, by w przyszłości móc się do nich odnieść. Na zakończenie przedstawiamy dwa przykładowe scenariusze zajęć wykorzystujące elementy outdoor education.

## **Scenariusz zajęć wykorzystujących elementy Outdoor Education w edukacji przedszkolnej**

Temat: Skarby przyrody

**Grupa: 6-latki**

**Czas: 2 godz.**

**Cel główny:**

- zaznajomienie się z otaczającą przyrodą.

**Cele szczegółowe:**

Dziecko:

- poznanie zasad bezpieczeństwa podczas wspólnego wyjścia,
- doskonalenie umiejętności klasyfikowania elementów według podanego kryterium,
- doskonalenie umiejętności przeliczania elementów,
- poznanie budowy owada,
- poznanie budowy kwiatu,
- rozwijanie zdolności manualnych,
- rozwijanie wyobraźnię,
- doskonalenie umiejętności współpracy w grupie,
- rozwój umiejętność posługiwania się nożyczkami.

**Metody:**

- aktywizująca,
- dyskusja,
- pogładowa.

**Formy:**

- zbiorowa,

- grupowa,
- indywidualna.

**Środki dydaktyczne:**

kolorowy papier, nożyczki, dary natury

**Plan zajęć:**

- 1) Zajęcia wprowadzające:
  - przypomnienie zasad bezpieczeństwa i zachowania podczas wspólnego wyjścia, jak i zajęć w terenie,
  - zabranie potrzebnego sprzętu i środków dydaktycznych
- 2) Wyjście do parku.
- 3) Podział grupy na 4 zespoły i rozdanie każdej z grup po pudełku.
- 4) Dyskusja:
  - Czym są dla was skarby przyrody? Dlaczego?
- 5) Zbieranie skarbów przyrody w grupach do otrzymanych pudełek.
- 6) Prezentacja zbiorów:
  - Co znalazło się w pudełkach?
  - Ile skarbów przyrody zebraliście?
  - Opisywanie wybranego przedmiotu ze względu na kolor, kształt, fakturę.
  - Klasyfikacja zbiorów z podziałem na rośliny, owoce, twardość, barwę:
  - Ile jest elementów w każdym ze zbiorów?
- 7) Dyskusja dotycząca owadów: Jakie owady dzieci znają? Jak wyglądają? Jakie pełnią funkcje w przyrodzie?
- 8) Działalność plastyczna: malowanie farbami kamieni, tworząc z nich owady.
- 9) Dyskusja dotycząca kwiatów oraz pokaz ich budowy: Jakie kwiaty dzieci znają? Jak nazywają się te, przez nich zebrane? Jakie elementy budowy posiadają kwiaty?
- 10) Działalność techniczna: origami w kształcie kwiatu
- 11) Podsumowanie zajęć: refleksja na temat roli przyrody i jej elementów w życiu człowieka

## Scenariusz zajęć wykorzystujących elementy Outdoor Education w edukacji wczesnoszkolnej

Temat: Klasowy biwak

**Grupa:** Klasa III

**Czas:** 4 jednostki lekcyjne

### Cele główne:

- rozwijanie umiejętności współpracy w grupie,
- wzbogacenie wiedzy o przyrodzie.

### Cele szczegółowe:

Uczeń:

- rozwijanie wyobraźni i inwencji twórczej,
- utrwalanie zasad bezpieczeństwa,
- doskonalenie umiejętności mierzenia, stosowania miar, przeliczania miar,
- poznanie budowy liścia, drzewa.

### Metody:

- aktywizujące,
- dyskusja,
- pogładowa.

### Formy:

- grupowa,
- zbiorowa.

### Środki dydaktyczne:

znalezione w parku, potrzebne do wykonania zadań, miara, zdjęcia, sznurki.

### Plan zajęć:

- 1) Czynności organizacyjne w klasie:
  - powitanie,
  - sprawdzenie obecności,
  - przypomnienie zasad bezpieczeństwa i zachowania podczas wspólnego wyjścia jak i zajęć w terenie,
  - zabranie potrzebnego sprzętu.
- 2) Wyjście do parku.
- 3) Podział dzieci na 3 grupy.
- 4) Budowanie szałasów:

Zadaniem uczniów jest wyobrażenie sobie sytuacji, w której znajdują się na biwaku na polanie i muszą spędzić tam noc. Problem jest taki, że nie mają ze sobą namiotu. Ich zadaniem jest zbudowanie szałasów, bądź podobnego schronienia.

5) Zaadaptowanie przestrzeni w, oraz obok szałasów:

- Uczniowie zbierają przedmioty, którymi udekorują swój szałas i przestrzeń wokół niego.
- 6) Prezentacja wybudowanych szałasów i opisanie ich. Określenie:
- Jakie są różnice między szałasami? Który jest większy/mniejszy? Co mają podobnego?
  - O ile kroków są od siebie oddalone szałas?
  - O ile metrów są od siebie oddalone szałas (wykorzystanie miary) Ile to będzie centymetrów?
  - Jaka jest odległość między pierwszym a ostatnim szałasem? Jak można to sprawdzić? W jaki sposób obliczyć?

Dzieci mogą zobrazować swoje obliczenia, pisząc patykami na ziemi.

7) Omówienie budowy szałasów i jego części składowych:

- Z czego składa się liść (wierzchołek, blaszka liściowa, brzeg liścia, unerwienie, ogonek liścia), jak powstaje?
- Z czego zbudowana jest gałąź (twardziel, biel, miazga, kora)? Prezentacja przekroju.

8) Konkurs grupowy na najlepszy szałas. Ustalenie zasad oceniania ze względu na: wytrzymałość, estetykę i pomysłowość.

9) Podsumowanie zajęć

10) Próba odpowiedzi na pytania:

- Co podobało się najbardziej?
- Co było najtrudniejsze?
- W jaki jeszcze sposób można wykorzystać otaczającą nas naturę? ■

### KAROLINA GRZEMNA

Absolwentka studiów stacjonarnych II stopnia na Uniwersytecie Zielonogórskim na kierunku Pedagogika, o specjalności Edukacja Elementarna i Wspieranie Dzieci w Rozwoju Zdolności. Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnienia twórczości w edukacji elementarnej.

### Klaudia Żernik

Asystentka w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, doktorantka na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii. Zainteresowania naukowe skoncentrowane wokół twórczości dzieci w wieku przedszkolnym.

# Zmysłolaki - sensoryczny program zajęć dla przedszkoli

Daria Puhacz

*„Odczuwając, doświadczamy świat  
i siebie w świecie”*

Erwin Straus

## Wprowadzenie

Czasy, w których żyjemy są bardzo trudne dla edukacji. Świat podlega nieustannym dynamicznym zmianom, za którymi szkoła nie zawsze jest w stanie nadążyć. Warto jednak pamiętać, że szkoła nie funkcjonuje w próżni – jest silnie zakorzeniona w system społeczny i polityczny państwa. Dlatego też wszystkie zmiany zachodzące w świecie i kraju mają na nią duży wpływ. Dziś na runku pracy poszukuje się ludzi aktywnych, twórczych, odważnych i potrafiących rozwiązywać problemy. Dlatego też szkoła powinna kłaść nacisk przede wszystkim na twórczą aktywność dzieci oraz myślenie problemowe. Kształtowanie tych umiejętności warto zacząć od samego początku już w trakcie edukacji przedszkolnej.

## Znaczenie zmysłów w edukacji małego dziecka

Skuteczne oddziaływania na dziecko powinny mieć, jak wiadomo, całościowy charakter. Stymulować należy wszystkie sfery rozwojowe dziecka, a więc poznawczą, społeczną i emocjonalną. Doskonale kiedy dziecko ma możliwość samodzielnie doświadczać, przeżywać i działać. Warto więc mobilizować dzieci już w wieku przedszkolnym do poznawania świata, do ciekawości, poszukiwania odpowiedzi. Dzieci mają niezwykle chłonne umysły co pozwala im na doświadczenia świata w stopniu o wiele głębszym niż dorośli ( J. Kuźma, I. Czaja-Chudyba (red.), 2004, s.33-34).

Nie bez powodu przecież organizuje się dla dzieci warsztaty, które mają służyć wzmocnieniu koncen-

tracji u dzieci. Podczas nich dzieci same za pomocą jedynie dotyku, a czasem również węchu odgadują, jaki kolor lub litera znajduje się na kartce. Badania pokazują, że tylko do pewnego roku życia jesteśmy w stanie reagować na otaczającą rzeczywistość w taki sposób. Niestety dorosły człowiek nie będzie w stanie za pomocą dotyku określać koloru kartonika. Dlatego powinniśmy zadbać o rozwój sensoryczny naszych dzieci. Działania w tym kierunku wspomagają bowiem wszechstronny rozwój dziecka, budzą jego ciekawość poznawczą, rozwijają fantazję i kreatywność.

Wykorzystywanie wrażeń zmysłowych daje nam wiele możliwości do pracy z dziećmi. Dzieci bombardowane są bowiem różnego rodzaju bodźcami i praca o charakterze sensorycznym może pomóc im radzić sobie z nimi. Warto pamiętać, że każde dziecko ma prawo do swoich własnych wrażeń zmysłowych. Aby prawidłowo doświadczać tego rodzaju wrażeń potrzeba odpowiedniego skupienia i kontemplacji. Celem działań nauczycieli czy też rodziców powinno być też ostrożne wprowadzanie dzieci w świat zmysłów oraz poważne traktowanie wszelkich wrażeń, które odczuwają. Wrażliwe zmysły motywują do poznawania świata i zmieniania otaczającego środowiska na lepsze. Dzieci, które więcej odczuwają otwierają się na świat, radość życia, widzą i wiedzą więcej (W. Loscher, 2002, s. 7-8).

## Program zajęć sensorycznych dla przedszkoli

Program zajęć dodatkowych dla przedszkoli zaprojektowany przez studentki Uniwersytetu Zielonogórskiego „My Zmysłowi Odkrywczy – Zmysłolaki” może być doskonałym sposobem na doskonalenie sensorycznych możliwości dzieci. Program zakłada bowiem przeprowadzenie cyklu zajęć trwający godzinę raz w tygodniu. W zajęciach uczestniczyć powinny dzieci w wieku 6 lat. Bardzo ważnym założeniem, zaznaczonym już na wstępie, jest fakt, że podczas trwania zajęć dominować ma aktywność własna dzieci. To one mają odpowiadać na pytania, szukać odpowiedzi. Pracę na zajęciach charakteryzować ma przede wszystkim maksymalne zaangażowanie dzieci i minimalne zaangażowanie nauczyciela.

<sup>1</sup> Artykuł powstał na podstawie projektu „Zmysłolaki” opracowanego przez studentki Uniwersytetu Zielonogórskiego Karolinę Grzemną, Paulinę Błaszczak, Darię Puhacz, Milenę Barmutę.

Tabela 1. Plan projektu „Zmysłolaki”

Tydzień	Tematy	Poruszane w trakcie zajęć zagadnienia
1.	Czy kiedy śpię to widzę?	Poznawanie narządu wzroku. Wykonywanie czynności z zawiązanymi oczami. Zatrzymanie obrazu – aparat fotograficzny.
2.	Jak narysować zapach?	Rysowanie zapachu. Odgadywanie zapachów. Poznawanie znaczenia zapachu dla człowieka i zwierząt.
3.	Moje ręce też mogą poznawać świat	Poznawanie budowy skóry. Dotykanie przedmiotów i innych dzieci w różnych konfiguracjach. Mówienie o swoich wrażeniach zmysłowych
4.	Spacerujemy i czujemy	Tworzenie przez dzieci ścieżki sensorycznej. Malowanie za pomocą stóp.
5.	Nie każdy potrafi słuchać	Poznawanie powstawania dźwięku oraz budowy zmysłu słuchu. Taniec do muzyki. Rysowanie w rytm muzyki.
6.	Tęczowe zabawy	Łączenie kolorów przez dzieci. Zabawy z kolorami.
7.	Testerzy smaków	Poznawanie smaków. Rozważania na temat zmysłu smaku u zwierząt. Wspólne przygotowywanie ciasteczek.
8.	Ciemność nocy i jasność dnia – jasno i ciemno	Poznawanie pojęć ciemno-jasno, noc-dzień.
9.	W cieniu Układu Słonecznego – jasno i ciemno	Tworzenie makiety Układu Słonecznego. Poznanie zjawiska cienia. Teatrzyk cieni.
10.	Kąpiele w ciepłej i zimnej wodzie – ciepło i zimno	Poznanie pojęć ciepło-zimno. Informacje na temat skąd biorą się pory roku. Eksperymentowanie z lodem i stanami skupienia wody. Termofory, kubki termiczne, torby termiczne – zatrzymywanie ciepła.
11.	Ciepło w każdym z nas – ciepło i zimno	Mierzenie temperatury własnego ciała. Temperatura ciała zwierząt. Ciepłe i zimne kolory.
12.	Dlaczego zamiast być cicho, zawsze jesteśmy głośno? – cicho i głośno	Poznawanie różnego natężenia dźwięku. Funkcjonowanie bez zmysłu słuchu. Porozumiewanie się zwierząt np. nietoperze, delfiny.
13.	Ciężko jest być lekkim jak piórko - lekko i ciężko	Ważenie samych siebie, ważenie różnych przedmiotów. Wymyślanie najcięższych rzeczy jakie przychodzą dzieciom do głowy.
14.	Daleko i blisko	Mierzenie odległości na różne sposoby. Określanie odległości na globusie. Bliscy i dalecy krewni.
15.	Zmysłowi odkrywcy – poznają świat!	Podsumowanie warsztatów. Zabawa ze ścianą sensoryczną. Tworzenie wystawy zdjęć i prac stworzonych podczas zajęć

Zaprojektowany został cykl 15 zajęć, których tematykę przedstawia poniższa tabela. W trakcie prowadzenia zajęć zaleca się wykonywanie dokumentacji fotograficznej, która na koniec posłuży do wykonania wystawy podsumowującej pracę.

Powyższe tematy dają wiele możliwości pracy z dziećmi, na różnych poziomach poznawczych. Warto pamiętać o tym, że poprzez zmysły można również leczyć. Istnieje bowiem terapia wykorzystująca zapachy, kolory, muzykę czy też taka, która czerpie ze zmysłu dotyku. Warto w trakcie zajęć wykorzystywać więc terapeutyczny potencjał ludzkich zmysłów – pozwolić dzieciom na wyzwolenie swoich emocji poprzez muzykę, rysunek, ruch ciała, śpiew, dotyk (W. Loscher, 2002, s. 44-47).

W celu przybliżenia założeń projektu zaprezentujemy przykładowy scenariusz zajęć dotyczący jednego z tematów przedstawionych w tabeli.

### Temat: Czy kiedy śpię, to widzę?

#### Cel główny:

Doświadczenie świata przez dzieci poprzez ich własne doznania zmysłowe.

#### Cele szczegółowe:

- poznawanie zmysłów człowieka,
- odczuwanie nowych wrażeń zmysłowych,
- rozwijanie wyobraźni,
- kształtowanie umiejętności sensorycznych dzieci,
- rozwijanie twórczej inwencji i fantazji dzieci,
- rozbudzanie ciekawości i kreatywności,
- poznanie budowy narządów zmysłów,

- zapoznanie dzieci z budową i funkcją aparatu fotograficznego,
- rozwijanie samodzielności
- budzenie ciekawości poznawczej.

### Metody pracy z dziećmi:

rozmowa, dyskusja, metoda czynna, metoda eksperymentów, praca w parach.

### Środki dydaktyczne:

model budowy oka, szarfy, skakanki, woreczki, miękkie i duże klocki, chusteczki, film o budowie aparatu, aparaty fotograficzne, kolorowa drukarka.

**Czas: 60 minut**

### Przebieg zajęć:

- 1) Przywitanie dzieci. Zabawa integrująca: Śpiewanie piosenki na melodię „Panie Janie” witając kolejno każde dziecko.
- 2) Zadanie dzieciom pytań: Dlaczego widzimy? Jaką częścią ciała widzimy? Dzieci wypowiadają swoje opinie na dany temat.
- 3) Podzielenie dzieci na pary. Każda para otrzymuje model budowy oka i ma czas na dokładne przyjrzenie się mu. Chętne pary próbują opisać budowę oka.
- 4) Wspólne opisywanie na forum grupy budowy modelu oka. Dzieci poprawiają się nawzajem, szukają odpowiednich słów, by nazwać kolejne części. Nauczyciel wtrąca się w ostateczności.
- 5) Wspólne zastanawianie się nad problemem: Co robią nasze oczy kiedy śpimy? – zamykanie oczu i skupianie się na tym co wtedy widzimy. Próba odpowiedzi na pytanie.
- 6) Podział dzieci na dwie grupy. Każda grupa dostaje zadanie - stworzenie na podłodze sali przedszkolnej labiryntu z przedmiotów znajdujących się w sali. Nauczyciel udostępnia im szarfy, duże miękkie klocki, woreczki z ryżem, hula-hop itp.
- 7) Po ukończeniu budowy labiryntu każde dziecko z grupy próbuje go pokonać z zamkniętymi oczami przy pomocy komend wydawanych przez nauczyciela lub kolegi.
- 8) Cała grupa zastanawia się nad problemem: Czy wszyscy widzimy tak samo? Jak funkcjonują osoby niewidzące? Dzieci próbują wykonywać proste czynności z zawiązanymi oczami tj. zjedzenie drugiego śniadania, sprzątanie zabawek, poruszanie się po sali itd.
- 9) Cała grupa zasiada na dywanie. Nauczyciel pyta: Czy obraz, który widzimy można zatrzymać? Dzieci podają swoje pomysły.

- 10) Nauczyciel sugeruje dzieciom że obraz można zatrzymać za pomocą aparatu. Oglądanie krótkiego filmiku o funkcjonowaniu aparatu. Podzielenie dzieci na pary. Każda para ma wykonać kilka zdjęć. Spośród nich wybrane zostają dwa, które zostaną wydrukowane. Porównywanie przez dzieci zdjęć z tym co widzimy naprawdę.

W zależności od możliwości grupy, z którą pracujemy konspekt może zostać okrojony, podzielony na dwa odrębne zajęcia lub rozwinięty. Dyskusja na temat tego co robią nasze oczy kiedy śpimy może zainspirować do rozmowy na temat snów i tego jak funkcjonuje ludzkie ciało kiedy śpimy. Każdy z powyżej prezentowanych tematów ma ogromny potencjał do prowadzenia ciekawych zajęć z dziećmi. Uda się to jednak tylko wtedy, gdy przestaniemy traktować dzieci w sposób infantylny. Nie bójmy się rozmawiać z nimi na tematy, które potencjalnie wydają nam się dla nich zbyt trudne i skomplikowane. Możemy się pozytywnie zaskoczyć.

### Podsumowanie

Dzieci potrafią i rozumieją o wiele więcej niż nam się wydaje. Mobilizowanie ich do poznawania świata za pomocą zmysłów wspiera ich wszechstronny rozwój umysłowy, ale także fizyczny. W trakcie zajęć, podczas których mogą wykorzystywać swoje umiejętności sensoryczne wzmacniamy przecież ich umiejętność wykorzystywania własnych zmysłów. Uważliwimy je, pobudzamy i uwalniamy ich ciekawość poznawczą. (R. Seitz, 2002, s.8-10)

Warto pamiętać, już w edukacji przedszkolnej, jak wielkie znaczenie mają zmysły w życiu każdego człowieka, zwłaszcza w dzisiejszych czasach gdy coraz powszechniejsze stają się różnego rodzaju deprywacje sensoryczne. ■

### Bibliografia:

- Kuźma J., Czaja-Czudyba I. (red.), Szkoła promująca rozwój dzieci, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2004.  
 Seitz R., Chcę tego dotknąć, JEDNOŚĆ, Kielce 2002.  
 Loscher W., Świat wokół mnie, JEDNOŚĆ, Kielce 2002.

### DARIA PUHACZ

Absolwentka studiów stacjonarnych II stopnia na Uniwersytecie Zielonogórskim, na kierunku Pedagogika, specjalność: Edukacja Elementarna i Wspieranie Dzieci w Rozwoju Zdolności. Obecne zainteresowania naukowe koncentrują się wokół tematyki trudności wychowawczych i aktywnych form pracy z dzieckiem.

# Podróże małe i duże. Wiosenna łąka

Scenariusz zajęć dla dzieci 3-4-letnich

Joanna Piskorska

Interesującą formą aktywizowania dzieci i ucznia poprzez zmysły są zajęcia z zastosowaniem sensoplastyki. Wielozmysłowe przeżywanie nakreślonej w opowiadaniu sytuacji sprzyja zapamiętaniu, wyzwolaniu emocji, zaangażowaniu w działanie. Proponuję zajęcia dla najmłodszych, dzięki którym zdobędą nowe wiadomości i doświadczą zmysłowo różnych struktur, zapachów itp.

**Wiek dzieci 3 - 4 lata**

**Temat: Podróże małe i duże.**

Temat zajęć: W i o s e n n a łąka

**Cele:**

poznanie owadów i zwierząt występujących na łące, naśladowanie ruchów opiekunki, usprawnianie motoryki dużej, ćwiczenie skupienia uwagi, stymulacja zmysłów – dotyk, wzrok, węch.

**Zastosowana metoda:**

metody percepcyjne: pokazu oraz obserwacji, metoda słowna: objaśnienia.

**Wybrane formy organizacyjne:**

zabawy ruchowe, dowolne.

**Środki dydaktyczne:**

sylwety pszczoł, zająca, żab, motyli, mąka, barwnik spożywczy, olej, kwiaty z bibuły i włóczki, wata, folia malarska.

**Warunki wyjściowe:**

sala zabaw.

**Przebieg zajęć:**

1) Nauczyciel zaprasza dzieci:

„Zapraszam wszystkie dzieci na dywan.” Wita się z dziećmi puszczając „iskierkę”.

2) Wychowawczyni prosi dzieci, aby usiadły. Opowiada o krajobrazie łąki, czyta wiersz E. Pasławskiej „Na łące”<sup>1</sup>

*Na łące, na łące, jest kwiatów tysiące:  
są tam stokrotki białe  
i dzwonki pachnące, i dużo innych kwiatów.  
Na łące, na łące, jest ssaków tysiące:  
są krety czarne, co kopią kretówki  
i zajączki szare, co mają ziemne kryjówki  
i różne inne zwierzaki...  
Na łące, na łące, lata owadów tysiące:  
są tam motyle różnokolorowe,  
w paseczki i kropeczki,  
po kwiatkach skaczą pszczołki,  
które w chowanego bawią się  
i śpiewają sobie tak:  
"La, la, la, jestem pszczołka pracusia,  
La, la, la, jestem pszczołka pracusia..."  
Nad łąką, nad łąką  
świeci żółte słońko,  
latają tam ptaszki:  
jaskółki i sójki i małe kukułki.  
Śpiewają piosenki, stukają w bębniaki.  
I jeszcze na tej łące  
jest zielonych potworów tysiące!  
Mają oczy takie duże,  
a nóżki jak serdelki.  
Siedzą sobie cicho w trawie,  
lub rechoczą tak:  
"Re-re kum, kum. Re-re kum, kum..."*

3) Nauczycielka włącza spokojną muzykę z nagraniem odgłosów łąki, rozkłada na dywanie folię (malarską), stawia przed dziećmi miseczki z mąką pszenną, olej, mąkę ziemniaczaną, olej, woda, barwnik spożywczy. Nauczyciel wykonuje

<sup>1</sup> [http://czasdzieci.pl/czytanki/id,100ccc-ela\\_paslawska\\_lace.html](http://czasdzieci.pl/czytanki/id,100ccc-ela_paslawska_lace.html) [dostęp z dnia 30.03. 2017 r.]

pracę. Wsypuje do miski produkty. Robi ciastolinę (przykładowy przepis<sup>2</sup>). Pomaga dzieciom tylko, gdy zajdzie potrzeba. Uczniowie obserwując nauczyciela powtarzają jego czynności.

- 4) Przygotowaną masę rozkładamy na folii. Nauczyciel pokazuje uczniom zwiastuny wiosny. Opowiada, co dzieje się na łące, kogo możemy na niej spotkać.

Pogadankę prowadzi nawiązując do wiersza:

- Jakie kwiaty wyrosły na łące?
  - Kogo możemy spotkać na łące?
  - Jak jeszcze mogą wyglądać motyle?
  - Czy łąka jest kolorowa?
  - Czy na tej łące może być wesoło?
- 5) Nauczycielka pokazuje sylwety zajęcia z przyklejonym futerkiem, kolorowe motyle zrobione z tektury falistej, wiosenne kwiaty zrobione z bibuły, włóczki i waty.
- 6) Wspólnie z dziećmi na folii z ciastoliną nauczycielka układa kamyki, rozsypuje piasek, układa wiosenne ptaki z przyklejonymi piórkami.
- 7) Nauczycielka zwraca się do dzieci:  
„Jest ciepła wiosna. Po naszej łące możemy chodzić boso.” (ściągamy obuwie).
- 8) Na końcu „łąki” nauczycielka ustawia pojemnik z wodą. — „To jest strumyk płynący koło łąki.” Po przejściu całej łąki wszyscy wchodzi do wody. Opłukujemy nogi.
- 9) Nauczycielka dziękuje dzieciom za udział w zabawie, chwali zachowanie dzieci — pochwała słowna. „Dziękuję Wam, że zechciałyście wybrać się ze mną na łąkę”. ■

### JOANNA PISKORSKA

Ukończyła Medyczne Studium Zawodowe oraz Uniwersytet Zielonogórski na kierunku Pedagogika, specjalność Edukacja Wczesnoszkolna i Przedszkolna. Przez 9 lat pracowała w żłobku. Obecnie pracuje w przedszkolu z grupą sześciolatków gdzie spełnia się zawodowo i twórczo. Prywatnie szczęśliwa mama.

<sup>2</sup> <http://www.rozamarzy.com/domowa-ciastolina-bez-gotowania-na-5/> [dostęp z dnia 15.03.2017 r.]



Fot. pixabay.com

# Powietrze jest wokół nas

Scenariusz zajęć dla dzieci 4-letnich

Beata Śledź

**P**ropozycje zajęć, dzięki którym dzieci mogą poznać otaczający świat są te wykorzystujące poznawczą ciekawość dziecka połączoną z aktywnością badawczą, możliwością doświadczenia, sprawdzania, eksperymentowania. Poniżej przykład zajęć pozwalających dzieciom odkrywać właściwości powietrza.

## Scenariusz dla czterolatek

Tytuł: Powietrze jest wokół nas

### Cele:

- zapoznanie z pojęciami z zakresu edukacji środowiskowej,
- nabywanie umiejętności wykonywania prostych doświadczeń,
- rozwijanie umiejętności poznawczych,
- rozwijanie postępowania się wieloma przybarami,
- rozwijanie zdolności w podporządkowywaniu się instrukcji,
- rozwijanie wyobraźni,
- budzenie poczucia odpowiedzialności i satysfakcji z wykonanej pracy.

### Metody:

podające, problemowe, praktyczne.

### Formy:

praca indywidualna i zbiorowa.

### Środki dydaktyczne:

fartuszki, mała buteleczka np. po syropie, miska, gąbka, słomka do napojów, szklanka, kartki papieru, piłeczka pingpongowa lub plastikowy klocek, balon, wata, folia, piórka, strzępki papieru, jedna duża

świeczka, małe świececzki, spiralki do wycięcia, nożyczki, plastikowe talerzyki, woda, wiaderko, odznaki „małego badacza”, ręczniki papierowe.

### Przebieg zajęć:

- 1) Nauczyciel na początek przeprowadza rozmowę z dziećmi na temat: Co to jest powietrze?
- 2) Proponuje, by wszyscy stali się naukowcami, którzy będą przeprowadzać badania w celu sprawdzenia: Czy powietrze rzeczywiście istnieje?
- 3) Nauczyciel rozdaje dzieciom fartuszki, w których malują, tłumacząc, że każdy naukowiec przeprowadzając badania w laboratorium ma na sobie fartuch. My założymy więc fartuszki, w których malujemy farbami.
- 4) Nauczyciel przypomina dzieciom o zasadach bezpieczeństwa, które należy zachować w czasie wspólnej pracy.
- 5) Każde dziecko otrzymuje przyrządy potrzebne do przeprowadzenia doświadczenia. (Są to przedmioty przyniesione przez rodziców, poproszonych o to kilka dni przed. Nauczyciel przygotowuje kilka przedmiotów zapasowych, gdyby jakieś dziecko nie miało własnych.)
- 6) Nauczyciel tłumaczy dzieciom, że teraz przeprowadzimy badania wykonując doświadczenia. Stoliki w sali ustawiamy tworząc półkole, by nauczyciel miał wszystkie dzieci przed sobą. Łatwiej mu będzie kontrolować działania dzieci i dzieci będą działały jako jeden duży zespół badawczy.

### Doświadczenie pierwsze:

Nauczyciel przynosi do sali wiaderko z wodą. Dzieci podchodzą ze swoimi miseczkami i plastikowym ku-

beczkiem nabierają wodę. Miseczki najlepiej, by były niskie, o średnicy ok. 20cm.

Przebieg doświadczenia:

- Zanurz butelkę w misce z wodą i zaobserwuj, co się dzieje. Z otworu szyjki butelki wylatują pęcherzyki. Butelka napełnia się wodą.
- Zanurz suchą gąbkę w wodzie i zaobserwuj, co się dzieje. Z gąbki wylatują „bąbelki”.
- Włóż słomkę do napojów do miski z wodą. Wdmuchnij powietrze z płuc przez słomkę do miski z wodą – widoczne są ulatujące „bąbelki”.

Nauczyciel rozmawia z dziećmi o ich spostrzeżeniach podsumowując wyjaśnia.

Wyjaśnienie:

Widoczne w wodzie „bąbelki” to powietrze – mimo, że go nie widzimy w butelce czy gąbce, ono istnieje. Powietrze jest gazem, który jest niewidoczny, nie ma zapachu.

Źródło:

A. Budniak, Pogoda wokół nas – proste doświadczenia dla uczniów klas początkowych dzieci w wieku przedszkolnym [w:] Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej studia – rozprawy – praktyka, pod red. S. Juszczyka, M. Kisiela, A. Budniak, Katowice 2011, s. 265.

## Doświadczenie drugie:

Przebieg doświadczenia:

- Na dnie szklanki umieść zgniecioną kartkę papieru. Szklankę dnem do góry włóż pionowo do wody w misce. Delikatnie wyjmij szklankę. Czy papier jest mokry?
- Na powierzchni wody w misce połóż piłeczkę pingpongową lub klocek. Odwróć szklankę do góry dnem i przykryj nią piłeczkę (klocek), stawiając szklankę na dnie naczynia z wodą. Zaobserwuj, gdzie jest piłeczka (klocek). Jaki jest poziom wody w misce, a jaki w szklance?

Wyjaśnienie:

Powietrze znajdujące się w szklance nie pozwala „wejść” do szklanki wodzie i zmoczyć papieru, spycha ono także piłeczkę (klocek) blisko dna naczynia. Choć powietrza nie widzimy, możemy przekonać się, że istnieje – wypełnia szklankę.

Źródło:

Opracowanie Aliny Budniak na podstawie: Wielka księga eksperymentów. Zielona Góra 2001, s. 5; J. VANCLEAVE: 101 ciekawych doświadczeń – Chemiadła każdego dziecka. Warszawa 1993, s. 42–43.

## Doświadczenie trzecie:

Przebieg doświadczenia:

- Na stoliku rozłóż strzępki waty, papieru, folii, piórka, piłeczkę itp.
- Nadmuchaj balonik i przytrzymaj jego otwór.
- Skieruj otwór balonika w kierunku rozłożonych przedmiotów i delikatnie wypuszczaj powietrze z balonika.
- Obserwuj, które przedmioty się przesuwają.

Wariant drugi:

- Rozłóż drobne przedmioty na stoliku. Poproś do pomocy kolegę – niech przebiegnie obok stolika.
- Obserwuj, co dzieje się z przedmiotami.

Wyjaśnienie:

Powietrze wypuszczone z balonika porusza drobne przedmioty, podobnie jak pęd powietrza za biegnącą osobą. Tak samo porusza przedmioty wiatr, choć go nie widzimy.

Źródło:

Opracowanie A. Budniak na podstawie: S. ELBANOWSKA: Jak zadziwić przedszkolaka tym, co świeci, pływa, lata. Jesień. Warszawa 1993, s. 9–10.

## Doświadczenie czwarte:

Dzieci odkładają wszystkie rzeczy w ustalone miejsce, wodę wylewają z miseczek do wiaderka i również je odkładają. Nauczyciel proponuje, by dzieci sprawdziły jak zachowuje się ogrzane powietrze. Dzieci dobierają się w pary, otrzymuje do wycięcia dwie spiralki, wcześniej przygotowane przez nauczyciela i je rozcinają.



Fot. Rafał Olczak

Następnie nauczyciel na podłodze, przed sobą, stawia świeczkę i ją zapala. Każda para podchodzi ze swoimi spiralkami. Jedno dziecko trzyma spiralkę

nad świeczką a drugie obok. Dzieci obserwują co dzieje się ze spiralkami.

Dzieci z pomocą nauczyciela dochodzą do wniosku, iż ogrzane powietrze unosi się do góry i wprawia w ruch spiralkę.

Źródło:

Opracowanie własne na podstawie [www.urwiskowo.com.pl](http://www.urwiskowo.com.pl)

### Doświadczenie piąte:

Dzieci wracają na swoje miejsca przy stolikach. Każda para otrzymuje plastikowy talerzyk. Jedna osoba z pary podchodzi do wiaderka z wodą i plastikowym kubeczkem nabiera wodę. Podaje przy stoliku swojemu koledze, bądź koleżance, która wlewa wodę na talerzyk. Następnie każda para bierze jedną szklankę wykorzystywaną we wcześniejszych doświadczeniach. Nauczyciel rozdaje dzieciom świeczki takie, które używamy w podgrzewaczach. Prosi dzieci o szczególną ostrożność. Nauczyciel podpala wszystkie świeczki. Dzieci czekają do momentu, aż nauczyciel podpali wszystkie świeczki. Gdy są podpalone wszystkie świeczki jedno dziecko z pary przykrywa ją szklanką (po zakończeniu doświadczenia inne dziecko podnosi szklankę). Dzieci obserwują co się dzieje ze świeczką. Po chwili gaśnie, a woda zaczyna się podnosić powyżej poziomu wody w talerzu. Aby efekt był bardziej widoczny wodę w talerzu można zabarwić.

Źródło:

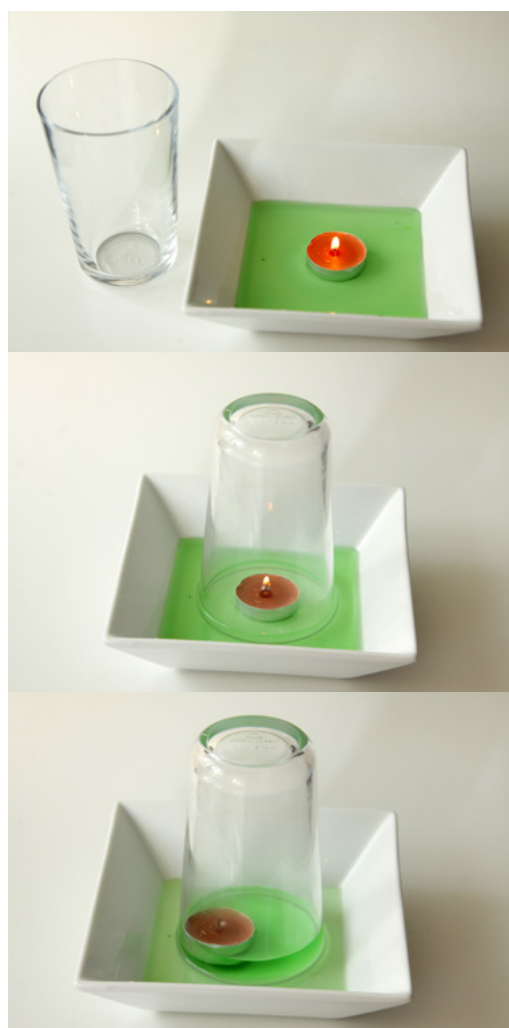
Opracowanie własne na podstawie [www.urwiskowo.com.pl](http://www.urwiskowo.com.pl)

- 7) Po każdym doświadczeniu dzieci dzielą się swoimi uwagami i spostrzeżeniami. Nauczyciel pozwala, by mogły same wyjaśnić co się wydarzyło.
- 8) Po zakończeniu doświadczeń. Nauczyciel dziękuje za wspólną zespołową pracę. Wszystkie dzieci otrzymują odznakę „małego badacza” (przygotowaną przez nauczyciela. Jej wygląd i sposób przygotowania zależy od jego inwencji twórczej).
- 9) Dzieci pomagają w sprzątaniu stanowisk pracy. A następnie bawią się wykorzystując powietrze. Dzieci kładą się na dywanie i poddmuchują w górę piórka.
- 10) Następnie dzieci dobierają się parami, kładą naprzeciw siebie i dmuchają do jednego piórka, by nie pozwolić mu spaść na podłogę.
- 11) Zabawa ruchowa: Baloniku nasz malutki

*Baloniku nasz malutki,  
Rośnij, rośnij okrągłutki.  
Balon rośnie, ze aż strach  
Przebrał miarę no i trach!*

- 12) Następnego dnia dzieci wykonują rysunki doświadczeń, które zapamiętały lub, które im najbardziej się podobało.

Przed każdego tego typu zajęciami, nauczyciel sam powinien przeprowadzić doświadczenia, by w trakcie wykonywania ich przez dzieci potrafił je dyskretnie pokierować. ■



Fot. Rafał Olczak

#### BEATA ŚLEDŹ

Studentka studiów drugiego stopnia na specjalności Edukacja Elementarna i Edukacja Medialna Uniwersytetu Zielonogórskiego

# Doświadczenia i eksperymenty z wodą

Scenariusz zajęć dla dzieci 8-letnich

Monika Habura, Justyna Poniedziałek

W duchu badania, eksperymentowania i samodzielnego wyprowadzania wniosków przygotowano zajęcia dotyczące właściwości wody skierowane do dzieci 8-letnich. Podjęto w nich próbę ukazania, w jaki sposób w szkole można zorganizować ważne poznawczo doświadczenia edukacyjne.

## Klasa II/III

Temat: Doświadczenia i eksperymenty z wodą

## Cel ogólny:

Rozbudzenie ciekawości otaczającego świata, oraz nauczenie dzieci prowadzenia obserwacji i wyciągnięcie wniosków z doświadczeń i eksperymentów.

## Cele operacyjne:

- poznaje zasady obowiązujące podczas prowadzenia doświadczeń,
- podejmuje próby przewidzenia wyniku doświadczenia oraz wytłumaczenia go,
- przeprowadza doświadczenia zgodnie z instrukcją nauczyciela,
- czerpie radość z doświadczenia i eksperymentowania,
- aktywnie uczestniczy w zajęciach, podejmuje działania, przestrzega zasad kontraktu,
- uczy się jak wykonać zadanie, rozumie polecenia nauczyciela,
- wymienia i nazwa przedmioty, które pływają i te, które toną,
- potrafi dowieść poprzez własne działanie prawdziwość lub fałsz postawionego pytania badawczego,
- odkrywa właściwości wody wykonując doświad-

czenia,

- wielozmysłowo poznaje wodę,
- poznaje znaczenie wody na ziemi,
- poznaje oddziaływanie siły wyporu.

## Metody:

- słowna: rozmowa, wyjaśnienie,
- poszukująca: samodzielne doświadczenia, zadania otwarte,
- pogładowa: pokaz doświadczenia,
- praktycznego działania.

## Formy:

- praca indywidualna,
- praca w zespołach,
- praca z całą grupą.

## Środki dydaktyczne:

rymowanka, butelki plastikowe, spieniacz do mleka, akwarium, korek, łyżeczka, gumowa zabawka do kąpielii, nadmuchany balonik, szpilka, drewniane pudełeczko, metalowa kulka, moneta, tabelka przygotowana przez nauczyciela, ręcznik papierowy, 6 szklanek, woda, igła, pinceta, bibuła w 3 dowolnych kolorach, kwasek cytrynowy, opakowanie sody oczyszczonej, strzykawka lub łyżka, barwniki spożywcze w różnych kolorach, taca lub blaszka, pianka do golenia, wata, brokat, patyczki do szaszłyków.

## Przebieg:

- 1) Nauczyciel wprowadza dzieci do tematu zajęć rymowanką pt „Woda”. Dzięki niej dzieci mają odgadnąć o czym będzie mowa na dzisiejszych zajęciach. Tematem przewodnim jest WODA.

„Woda”

*Cieknie, chlapie, w morzu stoi,*

*Nikt i nic się jej nie boi.  
Słysząc jej szum w rzece, morzu i basenie,  
Gdy chce się pić gasisz nią pragnienie.  
Chłapiasz się i pluskasz w niej latem,  
Z siostrą, mamą, tatą, bratem.  
Raz zimna, raz ciepła z kranu w domu leci,  
Zachwycają się nią latem wszystkie dzieci.*

Autor: Monika Habura

- 2) Wielozmysłowe poznawanie wody:
    - za pomocą dotyku:  
polewanie dłoni słabym strumieniem wody,  
mocnym strumieniem wody, słabym- mocnym  
strumieniem wody naprzemiennie ;
    - za pomocą słuchu:  
wytwarzanie różnych dźwięków z użyciem wody:  
przelewanie , chlapanie, kapanie, wstrząsanie  
butelkami napełnionymi częściowo wodą, ude-  
rzenie.
    - za pomocą wzroku:  
obserwowanie poruszającej się wody: robienie  
dłonią fali, robienie wiru wodnego przy pomocy  
spieniacza do mleka.
  - 3) Rozmowa na temat wykorzystania wody:
    - do czego służy woda?
    - czy mogłoby istnieć życie na Ziemi bez wody?
    - do czego jeszcze wykorzystujemy wodę?

(Jeżeli dzieci nie powiedzą, nauczyciel przypomina,  
że woda jest wykorzystywana także do transportu.  
Statki różnego rodzaju przewożą ludzi i różne mate-  
riały, rośliny, zwierzęta).
  - 4) Określenie co według dzieci oznacza, że dany  
przedmiot tonie w wodzie, a inny, że w niej pły-  
wa.
  - 5) Nauczyciel przygotowuje średniej wielkości  
szklane akwarium oraz różne przedmioty, któ-  
re dzieci kolejno nazywają: korek, łyżeczka, gu-  
mowa zabawka do kąpielii, nadmuchany balonik,  
szpilka, drewniane pudełeczko, metalowa kulka,  
moneta. Każdy uczeń ma przed sobą umieszczo-  
ną tabelkę. Dzieci będą zaznaczać w niej, pod  
każdym rysunkiem, czy dane ciało pływa znak  
„+”, czy tonie znak „-”.
- Nauczycielka pyta dzieci pokazując dany przed-  
miot: „Jak myślicie, co teraz się z nim stanie?”  
Dzieci kolejno wrzucają do wody przygotowane  
przedmioty. Uczniowie każdorazowo zaznaczają  
w tabeli, czy dane ciało tonie, czy pływa.
- Następnie odpowiadają na pytania nauczycielki.

- Które przedmioty tonęły?
  - Które przedmioty pływały?
  - Z czego były wykonane przedmioty, które to-  
nęły?  
Jakie przedmioty tonęły w wodzie?<sup>1</sup>
- 6) Nauczycielka wbija w korek szpilkę. Dzieci  
przypominają, jak zachowywał się w wodzie sam  
korek bez białej szpilki, a jak – sama szpilka.  
Wkładają korek ze szpilką do wody i obserwują  
co się dzieje.
  - 7) Nauczycielka kładzie do wody kawałki ręcznika  
papierowego i wrzuca spinacze. Dzieci obser-  
wują spinacze spadające na dno i ręczniki, któ-  
re pływają do momentu, aż całkowicie nasiąkną  
wodą. Potem nauczycielka kładzie do wody ka-  
wałek ręcznika papierowego. Umieszcza na nim  
spinacze. Wcześniej pyta dzieci, co się stanie,  
i wysłuchuje ich przypuszczeń<sup>2</sup>.
  - 8) Pływająca igła.  
Potrzebne będą: szklanka, woda, igła, pinceta  
Nauczycielka napełnia szklankę wodą po brze-  
gi. Czeką, aż woda będzie całkiem nieruchoma.  
Przy pomocy pincety chwytą igłę i trzymają ją po-  
ziomo. Bardzo powoli i ostrożnie umieszcza igłę  
na wodzie (igła musi być idealnie poziomo, jeśli  
któryś jej koniec zanurzy się w wodzie - zatonie).  
Igła nie tonie, tylko unosi się na powierzchni.  
Dlaczego? Na powierzchni wody tworzy się ro-  
dzaj elastycznej, cieniutkiej błony. Dzieje się tak,  
ponieważ na cząsteczki wody znajdujące się przy  
powierzchni działa siła nazywana napięciem po-  
wierzchniowym<sup>3</sup>.
  - 9) Kolorowe wodne wulkany.  
Nauczycielka szykuje 4 szklanki wypełnione  
wodą, bibułę w 3 kolorach (lub barwniki spo-  
żywcze), kwasek cytrynowy, opakowanie sody  
oczyszczonej, strzykawka lub łyżkę.  
W trzech szklankach barwimy wodę (w każdej  
na inny kolor) i wsypujemy kwasek cytrynowy,  
a w czwartej mieszamy ją z sodą oczyszczoną.  
Z ostatniej szklanki nabieramy strzykawką płyn  
i wlewamy go do każdej z kolorową wodą. Pod  
wpływem reakcji płyn zaczyna uciekać z pojem-

1 <http://www.dzieciecatfizyka.pl/eksperymenty/copolywacotonie/copolywacotonie.html>, [dostęp z dnia 06.01.2017r.].

2 <http://www.edukacja.edux.pl/p-26016-przedswiezicie-edukacyjne-badam-doswiadczam.php>, [dostęp z dnia 06.01.2017r.].

3 [https://www.dziecirosna.pl/zabawy/szkolny\\_plac\\_zabaw/10\\_eksperymentow\\_z\\_woda.html](https://www.dziecirosna.pl/zabawy/szkolny_plac_zabaw/10_eksperymentow_z_woda.html), [dostęp z dnia 06.01.2017r.].

ników, dlatego podłóżcie pod nie jakąś tacę czy blaszkę i obserwujcie spektakl kolorów.<sup>4</sup>

10) Kolorowy deszcz.

Nauczyciel szykuje szklankę lub słoik wypełniony wodą do 3/4 wysokości, piankę do golenia i barwniki spożywcze

Wystarczy, wcisnąć piankę do golenia na powierzchnię wody, a następnie strzykawką, pipetą czy bezpośrednio z pojemnika wlać kolorowy płyn. Chmura z pianki szybko napełni się barwami, a w wodzie zaobserwujemy niesamowity „deszcz”<sup>5</sup>.

11) Wędrująca woda.

Potrzebne nam będą: 3 szklanki z wodą, 3 puste szklanki, ręczniki papierowe, barwniki spożywcze

Należy rozpocząć od zabarwienia wody, a następnie ułożenia szklanek naprzemiennie pełna z pustą. Papierowy ręcznik zwija się w rulon i wkłada jeden koniec do wody, a drugi do pustej szklanki. Po pewnym czasie woda zacznie się przemieszczać i napełniać puste pojemniki<sup>6</sup>.

4 <http://mojedziecikreatywnie.pl/2016/04/eksperyment-wedrujaca-woda/>, [dostęp z dnia 07.01.2017r.].

5 Tamże.

6 Tamże.

12) Galaktyka w słoiku.

Do przygotowania doświadczenia potrzebujemy: słoik wypełniony wodą (do połowy), barwniki spożywcze, watę, brokat, patyczki do szaszłyków

Zaczynamy od zabarwienia wody na niebiesko. Dodajemy watę do wysokości płynu, wsypujemy trochę brokatu i mieszamy. Następnie dolejemy wodę zabarwioną na czerwono, ponownie dodajemy watę, brokat i podziwiamy<sup>7</sup>. ■

**MONIKA HABURA**

Studentka studiów drugiego stopnia na specjalności Edukacja Elementarna i Edukacja Medialna Uniwersytetu Zielonogórskiego

**JUSTYNA PONIEDZIAEK**

Studentka studiów drugiego stopnia na specjalności Edukacja Elementarna i Edukacja Medialna Uniwersytetu Zielonogórskiego

7 <http://www.mamawdomu.pl/2015/10/galaktyka-w-sloiku.html>, [dostęp z dnia 30.01.2017r.].



## Pierwsza encyklopedia o dziecku i dzieciństwie

Zapraszamy do przeglądania i współtworzenia!

**WWW.ENCYKLOPEDIADZIECINSTWA.PL**

## Nasze rekomendacje

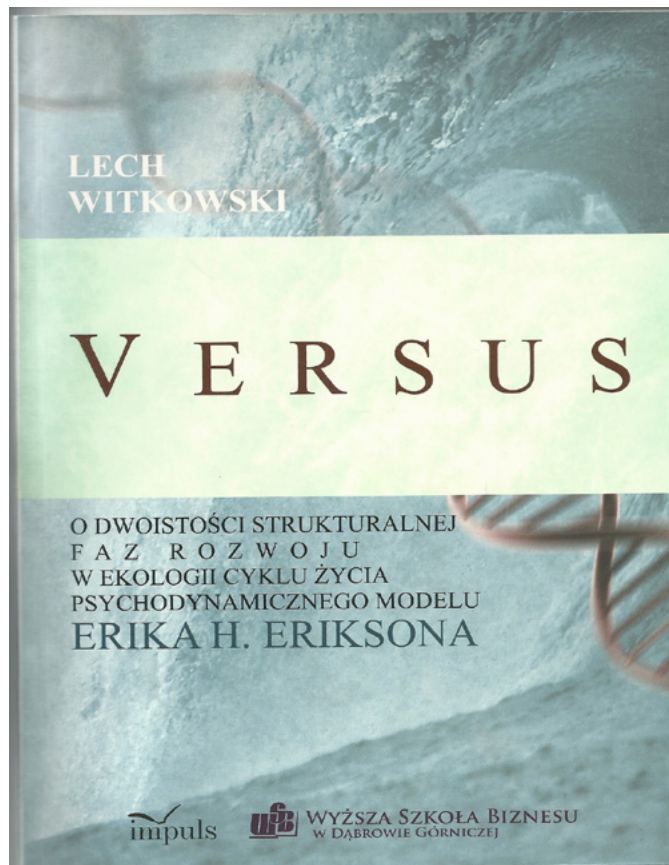
wybór - Agnieszka Olczak

### VERSUS. O DWOISTOŚCI STRUKTURALNEJ FAZ ROZWOJU W EKOLOGII CYKLU ŻYCIA PSYCHODYNAMICZNEGO MODELU ERIKA H. ERIKSONA

Autor: Lech Witkowski

Wyd. Impuls, Kraków 2015

Dla wszystkich poszukujących, refleksyjnych nauczycieli, którzy czują potrzebę dokształcania, czytania, bardzo świadomego konstruowania ofert edukacyjnych dla swoich uczniów, polecam książkę Lecha Witkowskiego pt. Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona. To wymagająca lektura, trudna, ale inspirująca poznawczo. Autor mierzy się z bogactwem poglądów Eriksona, dokonuje ich nowego odczytania i reinterpretacji poszerzając to o kontekst ekologii humanistycznej.



### TO NIE JEST KSIĄŻKA DO MATMY

Autor: Anna Weltman

Polskie wydanie: Wyd. Dwie Siostry, Warszawa 2015

Rekomendowana książka skierowana jest do wszystkich uczniów (od klas początkowych rozpoczynając), którzy lubią matematykę, do bystrzaków, ale zapewne także do tych, dla których matematyka wydaje się trudna, może nudna. Ta książka może zainspirować, zaintrygować, obudzić zaciekawienie zadaniami matematycznymi. Dlaczego? Bo zebrane w niej propozycje są niestandardowe, otwarte, pozwalające na samodzielność myślenia i działania. Rekomendowana książka pokazuje, że matematyka nie musi być ograniczana do żmudnego wykonywania ciągu zadań, ale może być wyzwaniem intelektualnym. Dzięki temu zeszytowi uczniowie poznają figury, piksele, mozaiki, spirale, sztukę 3D i wiele nowych pojęć, które wcale nie są tak trudne, jak się początkowo może wydawać.

