

Interakcje między nauczycielem a dziećmi przedszkolnymi na zajęciach z obszaru wiedzy społecznej – między swobodną interpretacją a manipulacją znaczeniami

W opracowaniach teoretycznych na temat wczesnej edukacji wydaje się być obecne podejście *a priori* myślenie o przedszkolu jako instytucji służącej „wszechstronnemu rozwojowi dziecka”, a optymizm tego poglądu odnosi się także do warunków, w jakich dziecko zdobywa wiedzę na zajęciach przedszkolnych. Przekonanie o korzystnym oddziaływaniu przedszkola na dziecko ma swoje korzenie w funkcjonalistycznym podejściu do instytucji społecznych. Zdaniem funkcjonalistów, edukacja i instytucje edukacyjne odgrywają istotną rolę w życiu społecznym, ich istnienie jest zatem konieczne i pożądane¹.

Odmienne traktują instytucje edukacyjne przedstawiciele teorii krytycznych, którzy widząc edukację jako grę różnego rodzaju sił i interesów, usiłują ustalić, kto sprawuje władzę nad instytucjonalnymi procesami edukacyjnymi².

Ze względu na rosnące znaczenie funkcji dydaktycznej, zwłaszcza od czasu przyjęcia na siebie przez przedszkola obowiązku edukacji dzieci sześciolletnich, szczególnego znaczenia nabierają procedury tworzenia wiedzy przez dzieci na zajęciach w przedszkolu.

Jak zauważa D. Klus-Stańska, w Polsce istnieją obecnie dwa ścierające się systemy edukacji: transmisyjny i dialogowy³. W każdym z nich mamy do czynienia z całkowicie odmiennymi modelami interakcji nauczyciela z dzieckiem, dającymi zróżnicowane efekty kształcenia.

Edukacja transmisyjna ogranicza przekaz kulturowy do wyselekcjonowania z dziedzictwa kulturowego niektórych jego elementów w określonej postaci „w celu zaprezentowania ich uczniom jako jedynej prawomocnej wersji opisu, wyjaśniania i interpretacji rzeczywistości

¹ N. Goodman, *Wstęp do socjologii*. Poznań 1997, Zysk i S-ka, s. 201.

² D. Klus-Stańska, *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych*. Warszawa 2004, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 33.

³ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn 2000, Wydawnictwo UWM, s. 74.

przeznaczonej do zarejestrowania i utrwalania⁴. W przekazie tym bazuje na behawiorystycznym rozumieniu wiedzy, które narzuca myślenie o wiedzy jako o ustrukturyzowanym, upublicznionym i zobiektywizowanym przez program nauczania oraz podręczniki zbiorze wiadomości i umiejętności⁵, zaś ostatecznym weryfikatorem „poprawności” wiedzy, którą dziecko przyswaja, lub słuszności jego rozumowania czyni nauczyciela⁶. Wiodącą techniką tak rozumianego przekazu jest perswazyjne informowanie uczniów, zorientowane na wymuszanie zgodności sądów i strategii⁷.

Edukacja dialogowa natomiast w miejsce dominacji jednej wersji świata wprowadza ich wielość. W tym modelu wiodącym celem jest uczynienie edukacji jak najbardziej zbliżoną do naturalnych warunków przekazu kulturowego. Podstawowych założeń dotyczących wiedzy i procesów uczenia się dostarcza konstruktywizm, którego „główna teza mówi o niepowtarzalności umysłowych obrazów świata i unikatowości strategii realizowanych przez jednostkę w procesie jego poznawania”⁸. Wiedza jest przez dzieci konstruowana w umyśle, pozostaje zatem poza bezpośrednią kontrolą nauczyciela, staje się wówczas „bardziej systemem zachowywania się znaczeń w umyśle, niż ich zbiorem”⁹.

Przedszkole jest miejscem, którego nie kojarzymy z przymusem i nauczycielem kierującym swoimi podopiecznymi *ex cathedra*. Bliższe jest nam przeświadczenie, iż dzieci poznają świat w radosnej zabawie, spontanicznie i w atmosferze swobody. Częstsza aniżeli w szkole rezygnacja ze sztywnej realizacji programu na rzecz refleksyjnej jego interpretacji, a także różnorodność sytuacji edukacyjnych pozwalają myśleć o przedszkolu jako instytucji realizującej swe zadania zgodnie z modelem edukacji dialogowej. W niniejszym tekście próbuję zmierzyć się z tą tezą, korzystając z analizy zajęć przedszkolnych poświęconych zagadnieniom społecznym.

Jednym z podstawowych celów edukacji przedszkolnej jest wspomaganie i ukierunkowywanie rozwoju dziecka w relacjach ze środowiskiem społeczno-kulturowym¹⁰. Jakość edukacji społecznej, jaką proponują przedszkola, staje się zatem jednym z warunków powodzenia dziecka w kontaktach z rówieśnikami i nowym środowiskiem, w jakie wkraczają po opuszczeniu przedszkola, jak również warunkiem rozumienia coraz bardziej złożonych zjawisk społecznych, w jakich uczestniczy i które obserwuje.

Wśród organizowanych w przedszkolu sytuacji edukacyjnych, których zadaniem jest wprowadzanie dziecka w świat społeczny, a wynikiem w założeniu nauczycieli wyposażenie dzieci w określony zasób pojęć i umiejętności dotyczących życia społecznego, większość stanowią zajęcia o charakterze werbalnym. Ze względu na niedostępność w przedszkolu innych sposobów, które dobrze zna szkoła, takich jak chociażby pisemny sprawdzian wiadomości ucznia, wypowiedź ustna jest bowiem zasadniczym odzwierciedleniem zasobów intelektualnych dziecka przedszkolnego. Wybór określonych procedur dydaktycznych, w tym także rodzaj słownej komunikacji między nauczycielem a dzieckiem, wyznacza jakość warunków konstruowania

⁴ Tamże, s. 77.

⁵ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn 2000, Wydawnictwo UWM, s. 101.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże, s. 76.

⁸ D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów wczesnej edukacji*. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk 2007, Wydawnictwo UG, s. 18.

⁹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie...*, s. 104.

¹⁰ T. Szlendak (red.), *Małe dziecko w Polsce. Raport o sytuacji edukacji elementarnej*. Warszawa 2006, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, s. 70.

wiedzy społecznej w przedszkolu. Przyjrzyjmy się zatem procedurom edukacyjnym proponowanym przez nauczycieli z tej perspektywy.

Oto fragment zajęć w grupie dzieci 5-6-letnich na temat „Warszawa – stolica Polski”.

N: Zabawimy się teraz. Ja powiem słowa, a wy powiecie, z czym wam się kojarzą. Wisła.

Dz: Z rzeką.

N: W rzece, co jest?

Dz: Ryby.

N: Co jeszcze jest w rzece? Wisła kojarzy się wam z rzeką, z wodą, co jeszcze wiecie o Wiśle?

Dz: [Milczą]

N: [Zartobliwie]: Że ta rzeka płynie w Stanach Zjednoczonych?

Dz: Taak.

N: [Dobitnie]: „Płynie Wisła, płynie po polskiej krainie...” W jakim kraju płynie Wisła?

Dz: W Polsce.

N: Kolejne słowo: Warszawa. Z czym wam się kojarzy?

Dz: [Milczą]

N: To jest pewnie stolik ... [Śmiech]. To pewnie kwiatek jest ... [Śmiech]. Tramwaj to pewnie jest ... [Śmiech]. Jak powstała Warszawa? [Zniecierpliwiona] Wczoraj rozmawialiśmy ... Jak powstała Warszawa?

Dz: Z domów.

N: Z czego jeszcze? Co powstało najpierw? Co było po jednej i drugiej stronie rzeki?

Dz: Wsie i osady.

N: Tak, i połączyły się ... Książęta mazowieccy je połączyli. Zbudowali najpierw zamek, a potem domy dla poddanych. Czym jest Warszawa dla Polski?

Dz: Stolicą Polski.

N: Czyli wczoraj dzieci słyszały opowiadanie, jak historycznie powstała Warszawa, czyli na faktach autentycznych. A dzisiaj przeczytam wam legendę, jak powstała Warszawa. To jest legenda, niezapisana nigdzie.

W czasie tych zajęć, mimo iż dotyczyły trudnych, obcych doświadczeniu dzieci treści, nauczycielka nie używała prawie żadnych środków dydaktycznych, mogących wspomóc wyobraźnię i pamięć dzieci. Ich aktywność, wyłącznie werbalna, ograniczała się jedynie do odtwarzania wiedzy przekazanej wcześniej, także werbalnie, przez nauczycielkę. O tym, iż nauczycielce zależało najbardziej na pamięciowym przyswojeniu przez dzieci określonych pojęć, świadczy kolejny fragment tych samych zajęć (rozmowa na temat herbu Warszawy i symboli narodowych):

N: Co jest herbem Warszawy?

Dz: Syrena.

N: Proszę mi opisać, jak wygląda syrena.

Dz: Ma miecz i tarczę.

N: Jak wygląda jeszcze?

Dz: Ma ogon. To pół ryby i pół kobiety.

N: [Z aprobatą]: Świetnie.

N: [Wskazując na herb Olsztyna]: A ten drugi herb, który tam postawiłam, to też jest herb Warszawy?

Dz: Nie, Olsztyna.

N: [Wskazując godło Polski]: A to jest też pewnie herb?

Dz: Nie, to godło Polski.

- N: Jak ono wygląda?
Dz: Biały orzeł na czerwonym tle.
N: [Z zadowoleniem]: Brawo dla Olusi! Olsztyna to może być herb, a godło to jest Polski! To jeszcze raz: co płynie przez Polskę?
Dz: Wisła.
N: A czy tylko jedna rzeka płynie przez Polskę?
Dz: Neeee...
N: Nie, ale ta jest największa i najważniejsza.
N: [Wskazując na flagę Polski]: A to co jest?
Dz: Flaga Polski.
N: Jakie ma barwy?
Dz: Białą i czerwoną.
N: A do czego są one podobne?
Dz: Do godła.

Wiodącym zadaniem dzieci było nazwanie i opisanie godła i flagi państwowej oraz herbu Olsztyna, choć wyraźnie rzucało się w oczy, iż dzieci nie rozumieją tych terminów, podobnie jak wcześniej pojęcia „stolica”, nie pojmują ich kulturowej funkcji ani związanych z nimi wartości. Nie wyjaśniały również, dlaczego Wisła jest „największą i najważniejszą rzeką”. Celem zajęć okazało się wyposażanie dzieci w materiał leksykalny, co byłoby zrozumiałe, gdyż poszerzenie słownika poprawia potencjał komunikacyjny. Jednak dla nauczycielki stało się ważne nie to, czy dzieci znają słowa, ale to, czy znają ich słownikową definicję.

Opisane zajęcia są zatem przykładem eksponowania wiedzy nazewnicznej. Jest to wiedza skoncentrowana na nazwach i definicjach, jej naturę określa sposób, w jaki powstała w umyśle. Jak zauważa D. Klus-Stańska, wiedza tego typu, poza sytuacją tworzenia nowych nazw, nie może być samodzielnie konstruowana i pochodzi głównie z przekazu¹¹. Zdobyte tą drogą wiadomości tworzą rodzaj kolekcji terminów, której otwieranie nie wymaga zwykle innej aktywności intelektualnej poza pamięciowym odtwarzaniem. Nauczycielka nie podjęła żadnej próby zaktywizowania dziecięcych procesów rozumienia, chodziło jej tylko o pamięciową replikę nazw.

Innym przykładem sterowania wypowiedziami dzieci ku podawaniu nazw są rozmowy na temat świąt. Tradycje związane z obchodzeniem polskich świąt często pojawiają się w planach wychowawczo-dydaktycznych przedszkoli. Ich tematyka otwiera drogę dziecięcym interpretacjom, które rozwijane są „w toku deliberacji, krytycznego namysłu, a więc rozważań ogniskujących uwagę na złożoności świata i występujących w nim zjawisk, jego niejednoznaczności, problematyczności wielu osądów i decyzji, hipotetyczności licznych przekonań”¹². Choć wiele zajęć o tej tematyce planowanych jest jako interpretacyjne, zamierzenia nie zawsze idą w parze z realizacją, jak w przypadku niżej opisanych zajęć z dziećmi 5-6-letnimi. Choć nauczycielka zachęcała do wypowiedzi na temat przygotowań do świąt obserwowanych w domu rodzinnym, sposób formułowania pytań i reakcje na odpowiedzi dzieci są ewidentnym przykładem dyrektywnego sterowania ku odpowiedziom oczekiwanym przez nauczycielkę. Oto obszerny fragment tych zajęć:

- N: Słuchajcie, a co teraz takiego ciekawego zbliża się już do nas?
Dz: Wiosna.
N: Wiosna? Wiosna już jest! A teraz, co przeżywamy?

¹¹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy...*, s. 119.

¹² Tamże, s. 120.

Dz: Święta.

N: No, właśnie ... Święta Wielkanocne (...). Cały czas teraz, i w domu i w przedszkolu, cały czas nas prześladowają Święta Wielkanocne, prawda? Co my robimy?

Dz: Malujemy jajka.

N: Pewnie.

Dz: Robimy śniadanie wielkanocne.

N: No, teraz już? Ale teraz jeszcze... O teraz, ten okres, co chodzi... Co już robimy? Co mamy robią w domu?

Dz: Ciasto.

Dz: Musimy się przygotować.

N: Przygotowują się do świąt. Ślicznie! A w jaki sposób się przygotowują do świąt?

Dz: Robią jajka.

N: Już robią jajka? No, to pomyślcie troszeczkę... Co teraz robią?

Dz: [Z przekonaniem]: Tak. Robią jajka.

N: Już mama malowała na święta?

Dz: [Zbite z tropu, kręci przecząco głową]

N: No widzisz!

Dz: [Kolejne]: A moja nie!

N: [Nie zwracając uwagi na zgłaszającego się chłopca]: Dobrze, ale co już mama robi?

Dz: Przygotowuje się.

N: No, przygotowuje się, ale...

Dz: [Ponownie, niepytany]: Ja będę w domu dziś malował... Ja będę dziś...

N: [Karcąco przerywa wypowiedź chłopca]: Dominisium!

Dz: Żeby przyszedł zajaczkę i żeby wszystkim rozdał dzieciom prezenty, jak są grzeczne.

N: A... tak. Widzicie, tylko wam w głowie zajaczki, prezenty, tak jak w Święta Bożego Narodzenia Mikołaj, prawda? Ale już teraz wasi rodzice przygotowują się do świąt. Przede wszystkim to na pewno... [Podnosi głos] sprzątają mieszkanie. Nie sprzątają?

Dz: [Chórem]: Sprzątają.

N: To jak nie mogę się od was tego dowiedzieć...

Dz: Ale ja nie sprzątam! Ja się tylko wciąż bawię!

N: To bardzo brzydko. To zajac ci na pewno nie przyniesie żadnej nagrody...

(...)

N: Ale, oprócz tego sprzątania, co jeszcze wasze mamy robią w domu? Co? Pomyślcie, co jeszcze? Pomyślcie... Co muszą na te święta jeszcze zgromadzić? Co? Co muszą zrobić?

Dz: Umyć okna!

N: Umyć okna, no to jeszcze sprzątanie...

Dz: Umyć naczynia.

N: No, odświeżyć naczynia, bo na pewno są czyste, ale trzeba je odświeżyć. Co jeszcze?

Dz: Pozmiatać!

N: No, tak...

Dz: Powycierać kurze.

Dz: Umyć podłogi.

N: Ale co jeszcze?

Dz: Poodkurzać. Dywan na przykład.

Dz: Żeby wszystko było na błysk posprzątane.

N: [Ze śmiechem]: Żeby było na błysk posprzątane... Ale, oprócz sprzątania, co jeszcze teraz mamy... tak skrzętnie chodzą, tak znoszą do domu. Jak te kury jajka znoszą, tak mamy robią...

Dz: Pisanki.

Dz: Zajączki.

N: Nieee. Posłuchajcie, co pani powiedziała: mamy tak skrętnie znoszą do domu całymi siatkami, jak kury jajka... co? Co tak mamy znoszą do domu?

Dz: Jajka.

N: Jajka mama nie niesie. Kura niesie jajko, a mama co musi zrobić? Skąd weźmie to jajko?

Dz: Ze sklepu.

N: Musi je ... co zrobić?

Dz: Kupić!

N: No, więc o to chodzi. Musi mama zrobić zakupy przecież!

Dz: A ja właśnie powiedziałam, żeby kupiła ...

N: Tyś powiedziała, ale pani tak was ciągnie tutaj za języczek, że hej ... a tak ciężko! (...)

N: Musi mama zrobić zakupy! Przecież ... Co z tego, że mieszkanie będzie ślicznie posprząta-
ne, i co to za święta ... a dzieci nie będą miały słodczy, dzieci nie będą miały ciasta, dzieci
nie będą miały jedzonka żadnego. O, to będzie niedobrze, prawda? Co to za święta!

Przytoczony fragment zajęć, które mogłyby być autentyczną wymianą dziecięcych doświadczeń, stał się jedynie „wylizanką” czynności obserwowanych przez dzieci w okresie przedświątecznym. Nauczycielka sama decydowała, które z nich są „ważniejsze”, a które mniej istotne, choć odczucia dzieci były wyraźnie odmienne. Dużo czasu poświęciła na przykład przedświątecznym zakupom, mimo iż dzieci nie przywiązywały do nich większej wagi, lub może nawet jeszcze nie obserwowały w domu tego rodzaju przygotowań. Trzeba też dodać, że eksponowanie ważności zakupów w obliczu obchodzenia świąt religijnych jest dyskusyjne.

Nauczycielka uparcie sterowała myśleniem dzieci, naprowadzając na oczekiwaną przez siebie odpowiedź, choć dzieci interesowały zupełnie inne zagadnienia. Mimo iż w czasie rozmowy wielokrotnie próbowały prezentować własne, indywidualne doświadczenia (np. kwestie wcześniejszego malowania jajek, nieuczestniczenia w przedświątecznych porządkach, kupowania ciast w sklepie, zamiast samodzielnego ich wypiekania), nauczycielka w ogóle nie zwróciła na to uwagi. Nie tylko nie pozwoliła dzieciom na rozwinięcie tych wypowiedzi, ale nawet negowała ich prawdziwość lub okazywała nieuzasadnioną dezaprobatę. Było to tym bardziej niesłuszne, gdyż wypowiedzi dzieci wyraźnie znacznie lepiej oddawały dzisiejsze tendencje widoczne w gospodarstwach domowych, polegające na ułatwianiu sobie pracy i korzystaniu z bogatej oferty rynkowej w zakresie gotowych wyrobów spożywczych. W rezultacie, ważniejsze od osobistych doświadczeń i odczuć, stały się „odgadywane” przez dzieci odpowiedzi, zgodne z wyobrażeniem i oczekiwaniem nauczycielki. Karcące wypowiedzi nauczycielki komentujące skupianie się dzieci na najprzyjemniejszych dla nich czynnościach i zwyczajach związanych ze Świątami Wielkiej Nocy i Bożego Narodzenia mogą świadczyć o niespektowaniu przez nią właściwości wieku rozwojowego dzieci przedszkolnych, takich jak dominująca potrzeba zabawy i słabo rozwinięta pamięć trwała, która pozwala na przechowywanie tylko najsilniejszych (na przykład najbardziej przyjemnych) wspomnień z wydarzeń mających miejsce w odległej dla dzieci przeszłości.

Bywa, iż podejmowany z dziećmi temat daje okazję do tworzenia i korzystania z wiedzy interpretacyjnej, jednak okazja ta z trudnych do wyjaśnienia powodów nie zostaje właściwie wykorzystana. Tak było na zajęciach o rodzinie z dziećmi 6-letnimi, których temat daje (potencjalnie) okazję do uruchamiania interpretacji z dziećmi w każdym wieku. Nauczycielka, rozpoczynając rozmowę, zapytała, kto jest członkiem najbliższej rodziny:

Dz: Mama, tata, siostra, brat.

N: Tak, najbliższa rodzina to ta, z którą najczęściej przebywamy: mama, tata i rodzeństwo.

Dz: Z którą mieszkamy!

Dz: Ale moją najbliższą rodziną jest babcia, bo u niej spędzam całe lato.

N: Tak, babcia to twoja bliska rodzina, ale najbliższa to rodzina i rodzeństwo.

Widoczna w tym fragmencie jest wymuszona przez założenia sztywnej edukacji transmisyjnej formalizacja pojęć związanych z rodziną. Nacisk został położony bardziej na słownikowe znaczenie „bliskiej rodziny” niż na znaczenie emocjonalne, ważne z punktu widzenia dzieci. Dzieci nie mają okazji rozważać swoich własnych doświadczeń i nastawień, które – co więcej – przeszkadzają w udzieleniu odpowiedzi, jaka z perspektywy edukacji transmisyjnej jest zadowalająca. Dalszy fragment rozmowy również dotyczy zagadnień podlegających niedopuszczonej do głosu interpretacji:

N: Czy zawsze jest mama, tata i rodzeństwo?

Dz: Niektórzy są biedni i oddają do domu dziecka.

Dz: Albo nie mogą mieć dzieci.

N: I co wtedy można zrobić? Dlaczego tak się dzieje, że nie jest pełna ta rodzina?

Dz: Może ktoś zachorować i umrzeć.

N: Ale zdarza się taka sytuacja, że rodzic nie umrze, ale się rozstają.

Dz: Rozwodzą się!

Dz: Robi się dziura w rodzinie!

Dz: Rozstają się.

Dz: Moi rodzice się rozstali!

N: Tak, ale nawet jeśli rodzice się rozstają i rodzina jest niepełna, to rodzice zawsze kochają swoje dzieci.

Godne uznania jest, iż nauczycielka nie unikała zagadnienia trudnego ze względów emocjonalnych i społecznych, jakim jest rodzina niepełna, rozbita. Jak się okazuje, dzieci miały w tej dziedzinie osobiste doświadczenia, z którymi chciały się podzielić. Niestety, nauczycielka nie pozwoliła na rozwinięcie tej części rozmowy, prawdopodobnie z obawy, aby w swych wypowiedziach dzieci „nie posunęły się za daleko”. W odniesieniu do dzieci młodszych pokutuje bowiem nieuzasadnione przekonanie, podzielane też przez rodziców, którzy w sytuacji przez nich nieakceptowanej mogą zgłaszać swoje zastrzeżenia wobec „zbyt otwartego” na trudne zagadnienia nauczyciela, że dzieciom należy oszczędzać niektórych problemów i tematów, nawet jeśli w realnym życiu bezpośrednio ich dotyczą, „bo one i tak tego nie rozumieją i nie powinny o takich smutnych rzeczach myśleć”. Tymczasem małe dziecko potrafi zrozumieć i zająć stanowisko w różnych „trudnych” kwestiach. Często same nauczycielki nie potrafią rozmawiać o tych sprawach, bywają zażenowane i skrępowane śmiałością wypowiedzi dzieci, nie potrafią wyrazić swojej opinii, jednocześnie czując się zobowiązane do komentarza. W procesach kształcenia nie zapewniono im możliwości zdobycia kompetencji w radzeniu sobie z takimi sytuacjami.

Zapewne kierując się podobnymi obawami i nie mając w swoim profesjonalnym warsztacie pracy wzorów zachowań wobec takich dziecięcych komunikatów, nauczycielka spuentowała temat sielankowym sformułowaniem, iż zawsze rodzice kochają swoje dzieci, choć uczestnicy rozmowy zapewne zetknęli się już z dowodami, że nie zawsze tak się dzieje.

W tej samej grupie wiekowej odbyły się zajęcia na temat cyrku. Rozpoczynając je nauczycielka witała się dziećmi, pozdrawiając machaniem ręki: „te, które mają jasne włosy”, „te, które mają niebieskie kapcie”, „te, które lubią chodzić do przedszkola”, „te, które lubią chodzić do cyr-

ku” itp. Dzieci, do których nauczycielka kierowała powitanie, odpowiadały jej również machaniem ręki.

N: Przy powitaniu witałam wszystkie dzieci, które lubią chodzić do cyrku. Zauważyłam, że wszyscy bardzo lubicie chodzić do cyrku, dlatego też ...

Dz: Ja nie.

N: Ale machałeś do mnie, to porozmawiamy za chwilę na ten temat...

Dz: Nie machałem.

N: Nie machałeś, tak? Czyli nie zauważyłam, że nie machałeś. Czyli mam bardzo słabe spostrzeżenie. Dobrze, Adasiu, że mi o tym przypominałeś. Zaraz będziesz mógł się wypowiedzieć na ten temat.

W reakcji nauczycielki widać było pewną konsternację, w jaką wprawiła ją nieoczekiwana wypowiedź chłopca. Ta konsternacja jest zapewne skutkiem głęboko zsocjalizowanej w naszej kulturze wizji edukacji, w której dzieci mówią to, co chce usłyszeć nauczyciel. Jednak nauczycielka wyraźnie podejmuje wysiłek, by nadać zachowaniu chłopca neutralne znaczenia i chyba jej się to udaje. Nie krytykuje dziecka, wyrażając akceptację dla jego odmiennych preferencji. Jednak stan ten – jak zaraz zobaczymy – nie trwa długo; zbyt wyraźnie opinia chłopca nie pasuje do założenia zajęć, że „wszystkie dzieci lubią cyrk”.

Nauczycielka czyta dzieciom opowiadanie:

Dziewczynka o imieniu Irenka jest w cyrku. Najbardziej ze wszystkich cyrkowych występów podoba jej się niedźwiadek, jeżdżący na motorze w kolorowym ubranku i kasku na głowie. Za swoje popisy miś dostaje gromkie brawa od publiczności i smakołyki od swojego tresera. Dziewczynka myśli, że niedźwiadek musi czuć się bardzo szczęśliwy, słysząc oklaski i zachwyty widzów. Nocą Irenka ma sen: śni jej się ten sam niedźwiadek bawiący się wesoło na polanie w lesie, pod opieką swojej mamy-niedźwiedzicy. Mały niedźwiadek rozmawia z mamą mówiąc, że życie na wolności jest dla niego największym szczęściem. Dziewczynka budzi się i woła swoją mamę. Wyznaje, że myliła się co do niedźwiadka widzianego w cyrku – sądzi, że jazda na motorze i wykonywanie sztuczek to nie jest to, co niedźwiedzie robią na wolności. Potrafią też same zdobywać pożywienie i nie potrzebują smakołyków od ludzi. Robi jej się żal cyrkowego niedźwiadka.

N: Mam do was pytanie. Powiedziałyście wcześniej, że lubicie chodzić do cyrku. Adaś mówił, że nie podniósł ręki, nie lubi ... I wyjdziemy właśnie w tej naszej dyskusji od tego, dlaczego lubicie chodzić do cyrku, a dlaczego nie. Proszę, Adaś jako jedyny nie podniósł ręki, więc może spróbujesz uzasadnić.

Dz: Raz byłem, ale mi się nie podobało.

N: Tak? [Wskazuje kolejne dziecko]

Dz: A ja raz byłem i mi się bardzo podobało.

N: Mhm...

Dz: [Adaś, Z naciskiem]: A ja byłem... [Niesłyszalne] i bardzo mi się nie podobało.

N: Mhm... [Wskazuje następnego dziecka]

Dz: Ja lubię chodzić do cyrku, bo tam zwierzęta robią bardzo śmieszne sztuczki.

N: Aha!

Dz: Ja lubię chodzić do cyrku, bo tam występuje kłown.

N: O!

Dz: Ja lubię chodzić do cyrku, bo tam są lwy.

N: Lwy!

Dz: A ja lubię tam chodzić, jak są wszystkie zwierzęta lub... nie w klatkach.

Dz: A ja lubię chodzić do cyrku, bo tam jak kiedyś byłem, to widziałem, jak wielbłąd z panem się pocałował.

N: O! To było śmieszne!

Dz: Ja kiedyś byłem w cyrku i jeździłem na wielbłądzie.

Dz: A ja kiedyś jeździłam na dużym koniu i na wielbłądzie i na małym koniu.

N: Odważna jesteś!

Choć nauczycielka pytała dzieci, czy lubią cyrk, nie padły pytania, które pomogłyby dzieciom zgłębić przyczyny swoich nastawień, jak na przykład: „Co ci się nie podobało?”, „Dlaczego nie byłeś z wizyty w cyrku zadowolony?”, „Co było najciekawsze?”, „Czy coś cię szczególnie zirytowało?”. Wypowiedzi dzieci potraktowano trochę jak wstęp do „prawdziwych” zajęć, ich treść była drugorzędna. Nauczycielka nie zdobyła się na wysłuchanie dziecka, które uparcie twierdziło, że nie podobało mu w cyrku, kwitując jego wypowiedź przyzwalającym mruknięciem. Być może zaniepokoiła się, że chłopiec podając argumenty, dlaczego nie lubi cyrku, niejako „na skróty” wyartykułuje wniosek, który miał wieńczyć zajęcia. Dalsza część zajęć miała bowiem skłonić dzieci do refleksji nad losem zwierząt cyrkowych:

Dz: A powiedzcie mi, co robił miś z opowiadania w cyrku, kto pamięta?

Dz: Jeździł na motorze.

N: A jak był ubrany?

Dz: Miał niebieskie spodenki i kask.

(...)

N: Powiedzcie, słuchając tego opowiadania, co więcej moglibyście powiedzieć na temat tego, co wysłuchałyście.

Dz: Że Irencie śnił się ten misio.

N: Śnił się ... a jak jej się śnił?

Dz: Że biegał na polance.

N: Tak? I co jeszcze?

Dz: I był na wolności.

Dz: I wchodził na drzewa.

Dz: I mówił, że sam sobie może złapać posiłek.

N: Że sam sobie może złapać posiłek? Czy był misio wesoły, czy smutny?

Dz: Wesoły!

(...)

N: To następne pytanie: Czy zwierzęta w cyrku są szczęśliwe?

Dz: [Chórem]: Nieee ...

N: Teraz te dzieci, które wołały „niee”, po kolei się wypowiedzą. Proszę, Karolinka.

Dz: Nie są szczęśliwe, bo mieszkają w klatkach w cyrku. I ich zachęcają, żeby na przykład robiły sztuczki.

N: Sztuczki ...

(...)

N: A skąd się biorą zwierzęta w cyrku, wiecie?

Dz: Łapią je.

N: Kto łapie?

Dz: Złe ludzie.

N: Złe? Na pewno? A dlaczego tak myślisz?

Dz: Przywożą je.

N: A skąd?

Dz: Z dalekich krajów. Bo tam się rodzą zwierzęta.

N: Z dalekich krajów. Uczyliśmy się o takich zwierzętach, które żyją w dalekich krajach. I jak myślicie, te zwierzęta same wchodzą do samochodów?

Dz: Niee ...

N: A jak je zawołają, to też wchodzą?

Dz: [Chórem]: Niee...

Dz: Oni je tylko zmuszają.

N: A jak można zmusić?

Dz: Tak: biją je.

Dz: No ... w tyłek!

N: Podoba ci się to, jak się bije w tyłek?

Dz: Nie.

N: A dlaczego?

Dz: Bo to boli.

N: Boli człowieka?

Dz: Boli zwierzęta.

N: Boli zwierzęta. To jak myślicie, czy potrzebne są zwierzęta w cyrku?

Dz: Nie.

Dz: Tak.

N: A komu one są potrzebne?

Dz: Do sztuczek.

N: Do sztuczek ... A kto się cieszy z tych sztuczek?

Dz: Ludzie.

N: A czy to jest dobre?

Dz: Ja się nie cieszyłam.

N: Nie cieszyłaś się? A mówiłaś wcześniej, że lubisz ... Nasz misio był szczęśliwy, że musiał jeździć na motorze?

Dz: Nie.

N: A co miał na głowie?

Dz: Kask.

N: Czy zwierzęta w Afryce noszą kaski na głowie?

Dz: Nie.

N: Czy macie jakiś sposób na to, żeby nie było cyrku?

Dz: Tak. Że uwolnić zwierzęta!

N: A jak to można zrobić? Kto to może zrobić?

Dz: Nie wolno, bo kogoś pogryzie.

N: Bo pogryzie ... czyli to nie może zrobić każdy człowiek, który idzie z ulicy, tylko kto to może zrobić?

Dz: Złodziej!

Dz: Cyrkownicy!

N: A moglibyśmy napisać takie pismo do gazety, że nie chcemy, żeby występowały zwierzęta, na przykład?

Dz: Tylko ludzie!

N: Tylko ludzie, tak jeżeli oni są chętni, to niech występują.

Dz: Niech oni zobaczą, jak jest źle...

(...)

N: Ale człowiek to sam chętnie występuje, a zwierzęta co dostawały za dobry występ?

Dz: Jedzenie.

N: Jedzenie. Ale wcześniej, pamiętacie jak rozmawialiśmy, że jak ludzie przygotowują zwierzęta do ćwiczeń? Co robią?

Dz: Biją.

Dz: Batem.

N: Tak, używają czasem przemocy.

Dz: I do koni czasem się używa batów.

N: Czyli, jak myślicie, czy człowiek powinien więzić zwierzęta w klatkach?

Dz: [Chórem]: Niee ...

N: A jak dorośnięcie, będziecie starali się zrobić coś, żeby zwierzęta nie mieszkaly w klatkach?

Dz: Tak.

N: A jako małe dzieci co robimy za kilka dni, jak pomagamy zwierzętom?

Dz: Dajemy karmę do schroniska!

N: Tak, idziemy do schroniska i podajemy zwierzętom, pieskom i kotkom, karmę. To będzie bardzo duży czyn, czy nie?

Dz: Taak ...

W opisanym wyżej fragmencie zajęć nauczycielka zachęcała dzieci do uruchamiania interpretacji na temat cyrku. Opublikowanie otwartego listu w gazecie, w którym dzieci zwracałyby uwagę ludzi na los zwierząt cyrkowych było interesującą propozycją i jeżeli nauczycielka zrealizowała ten pomysł, zdecydowałoby to w znaczący sposób o wartości zajęć. Jednakże w odniesieniu do pracy ze starszymi dziećmi przedszkolnymi można by oczekiwać, iż rozmowa na temat zwierząt hodowanych przez człowieka będzie dotyczyła również innych aspektów. Skoro większość dzieci wyraziła swój sprzeciw wobec zabierania dzikich zwierząt z ich naturalnego środowiska, by służyły rozrywce, warto porozmawiać także o trzymany w domach żółwiach, papużkach i kanarkach, których hodowanie jest również, często nieświadomą, formą wykorzystywania dziko żyjących zwierząt dla własnej przyjemności. Ponieważ czas przeznaczony na jednostkę zajęć z dziećmi przedszkolnymi nie pozwoliłby na tak obszernie potraktowanie tematu, można żywić nadzieję, iż nauczycielka wróci do tych zagadnień przy kolejnej okazji.

Jak się okazuje, podążanie za dziecięcym rozumieniem świata nie jest dla nauczycieli rzeczą łatwą. Dlatego za szczególnie udane, choć niewolne od pewnych uproszczeń, można uznać zajęcia na temat szczęścia, przeprowadzone z najstarszymi przedszkolakami. Rozmowę z dziećmi nauczycielka poprzedziła odczytaniem krótkiego opowiadania T. Massalskiej pt. „Bałwankowe szczęście”.

Była to historyjka o ulepionym przez dzieci smutnym bałwanku, który martwił się swoim niedbalym wyglądem, upodabniającym go do stracha na wróble. Po zapadnięciu zmroku do bałwanka przybiegł mały szczeniak, o którym zapomnieli mieszkańcy domu. Bałwanek zatroszczył się o zwierzę, przykrywając je swoją starą kurtką i opiekując się nim do samego rana.

Po wysłuchaniu opowiadania dzieci krótko odtworzyły jego treść. Nauczycielka zwracała szczególną uwagę na interpretację tytułu utworu, a następnie zainicjowała rozmowę na temat rozumienia przez dzieci pojęcia „szczęście”.

N: Proszę mi powiedzieć, co to jest szczęście. Na co dzień nie rozmawiamy o tym, prawda?

Ale ja myślę, że dzieci po wysłuchaniu opowiadania ...

Dz: Że jest się wesołym!

Dz: Szczęśliwym!

N: Ale właśnie pytam, co to jest szczęście. Jak się czuje człowiek szczęśliwy, co takiego się musi wydarzyć?

Dz: Odpowiedzialny za siebie ...

N: Tylko za siebie? A za kogo jeszcze może być odpowiedzialny? Bałwanek pomógł pieskowi i czuł się odpowiedzialny za...

Dz: Za tego pieska.

- N: Za tego pieska. Bo mu pomógł. Dał mu swoją kurteczkę i otulił go. Zrobiło mu się ciepło. I bałwan poczuł, że jest za niego odpowiedzialny, bo się nim zaopiekował. Właśnie.
- Dz: Szczęśliwym się jest, jak się zdarzy coś fajnego.
- N: Na przykład co? Co się musi zdarzyć takiego fajnego, żebyś poczuł się szczęśliwy?
- Dz: Kiedy na przykład są urodziny.
- N: Twoje, tak? Czy kogoś innego?
- Dz: Mogą też być kogoś innego.
- N: I co wtedy? Jesteś wtedy szczęśliwy, tak?
- [Milczenie]
- N: A dlaczego jesteś szczęśliwy? Bo co się wtedy dzieje na tych urodzinach?
- [Milczenie]
- N: Co sprawiło na urodzinach, że poczułeś się szczęśliwy?
- [Milczenie]
- N: [Zwracając się do innego dziecka]: Karola, kiedy się można poczuć szczęśliwym?
- Dz: Na przykład jak ktoś da komuś prezent.
- N: Kiedy jeszcze można się poczuć szczęśliwym? Kiedy na przykład inni ludzie mogą powiedzieć „jestem szczęśliwy“?
- Dz: Wtedy, kiedy ktoś jest z czymś wesoły, szczęśliwy, albo na przykład nadchodzi lato i idzie na plażę z rodzicami.
- N: Bo jest wtedy z rodzicami, prawda? Idzie się bawić z rodzicami. Kiedy jeszcze ludzie mogą być szczęśliwi? Na przykład tacy ludzie, których my nie znamy, którzy mieszkają gdzieś zupełnie daleko, w innych państwach. Czy oni mogą się czuć szczęśliwi, czy nie?
- Dz: [Chórem]: Taak ...
- N: Dlaczego? Po czym można poznać szczęśliwego człowieka?
- Dz: Po uśmiechu.
- N: Ślicznie. Po uśmiechu. Ktoś się śmieje, jest zadowolony. Możemy powiedzieć, że jest szczęśliwy, bo się cieszy.
- Dz: Jest wesoły.
- N: Kiedy jeszcze?
- Dz: Po humorze.
- N: A jaki musi mieć humor?
- Dz: Dobry.
(...)
- N: Słuchajcie, czy my możemy się czuć szczęśliwi tylko wtedy, kiedy na przykład dostajemy prezent? Kiedy jeszcze możemy poczuć się szczęśliwi?
- Dz: Kiedy mamy brata.
- N: Brata? A dlaczego wtedy, Michał, możesz się czuć szczęśliwy, jak masz brata?
- Dz: Mogę się z nim bawić.
- N: Właśnie. Dla Michała byłoby szczęściem, gdyby miał brata, chociaż Michał ma...
- Dz: Siostrę.
- N: A jesteś szczęśliwy, Michał? Czy ty jesteś szczęśliwym człowiekiem?
- Dz: Tak.
- N: A dlaczego jesteś szczęśliwy, powiedz mi.
- Dz: Bo moja siostra ma nawet dobre pomysły.
- N: [Zwracając się do kolejnego dziecka]: Mateusz, a ty jesteś szczęśliwy?
- Dz: Tak
- N: Dlaczego?
- Dz: [Milczy]

N: Możesz powiedzieć, że jesteś szczęśliwym dzieckiem?

Dz: Tak, ale nie wiem, dlaczego.

N: [Z aprobatą]: Nie wiesz, dlaczego, tak? Ale czujesz, że jesteś szczęśliwy, tylko nie potrafisz o tym opowiedzieć? A kto chciałby o tym opowiedzieć?

Dz [Milczą]

N: To ja wam powiem, dlaczego jestem szczęśliwa. Chcecie się dowiedzieć?

Dz: [Chórem]: Taak...

N: Jestem szczęśliwa, bo na przykład jestem teraz z wami. Bo mam grzeczną córeczkę, bo jestem zdrowa, bo mam na przykład samochód, bo mogę jechać na wakacje... Jest kilka rzeczy, kilka sytuacji, kiedy mogę powiedzieć, że jestem szczęśliwa.

Mówienie o tym, co czyni je szczęśliwymi, sprawiało dzieciom pewną trudność, co tym bardziej wskazuje na potrzebę prowadzenia tego rodzaju zajęć. Życzliwy stosunek nauczycielki do problemu nazywania uczuć, cierpliwe oczekiwanie i zachęta do zabierania głosu oraz osobista refleksja zaowocowały szczerymi wypowiedziami dzieci, które zawarły cały wachlarz różnych ludzkich powodów do odczuwania szczęścia. Bardziej swobodnie dzieci opowiadały o szczęściu swoich rodziców:

N: A czy wasi rodzice są szczęśliwi? Albo babcie, dziadkowie?

Dz: Mój tata się cieszy, bo może jechać na plażę razem z nami.

N: [Z aprobatą]: Na przykład. ... Ma urlop i może jechać na plażę.

Dz: Mój tata jest szczęśliwy, bo w lato zawsze pomagam rodzicom budować dom i że będziemy mieli nowy dom.

N: Świetnie, pięknie to powiedziałaś!

Dz: Mój tata jest szczęśliwy, bo niedawno dostał pracę.

N: No, zobacz, ile to się może zdarzyć w życiu, żeby ktoś miał szczęście! Praca jest bardzo ważna dla człowieka!

Dz: Bo może dostać pieniądze.

(...)

N: My dzisiaj tak rozmawiamy o tym szczęściu... Niektóre dzieci wiedzą, że są szczęśliwe, że rodzice są szczęśliwi, ale nie wiedzą, dlaczego... Widzicie po rodzicach, że są szczęśliwi, ale nie potraficie powiedzieć, co takiego się wydarzyło, co się stało, że oni są...

Dz: Bo oni nam nie mówią.

N: Oni wam nie mówią, ale nie zawsze trzeba mówić o szczęściu, czasami szczęście widać. Po rodzicach, po ich zachowaniu, po zachowaniu wszystkich dorosłych.

Dz: Moi rodzice są szczęśliwi dlatego, bo na zebraniu pani nie mówi o mnie nic złego, że ja się nie uczę albo coś i rodzice się cieszą, że ja jestem mądry...

N: I są dumnie z tego, prawda? [Zwracając się do kolejnego dziecka] Karol...

Dz: Mój tata się cieszy, bo ma taki duży samochód, na trzy siedzenia z przodu.

N: Pewnie tata marzył o takim samochodzie...

Dz: Ja jestem szczęśliwy, bo wczoraj od rodziców dostałem model, a moja mama jest szczęśliwa, bo tata kupił mojej mamie na urodziny narty.

N: [Z entuzjazmem]: O, zobacz, super prezent! Pewnie też mama o nich marzyła!

Nauczycielka uważnie słuchała dzieci, często wyrażała aprobatę dla ich wypowiedzi, dając im odczuć, że w poruszanych kwestiach nie ma odpowiedzi „dobrych” i „złych”. Zachęcała kolejne dzieci do zabrania głosu, wykazując jednocześnie dużo zrozumienia dla tych, które nie potrafiły wytłumaczyć, dlaczego są szczęśliwe, zaznaczała, że rozmowa na ten temat może być trudna nawet dla dorosłych.

Dalsza część zajęć poświęcona była ludziom nieszczęśliwym.

N: A powiedzcie mi, czy wy znacie kogoś, kto jest nieszczęśliwy? Albo widzieliście gdzieś, może w telewizji, nieszczęśliwych ludzi?

Dz: Biedni ludzie.

N: Co to znaczy „biedni”? Co takiego się stało?

Dz: Że oni są smutni, nie mają pracy, są bardzo biedni, nie mają pieniędzy.

N: [Zwracając się do jednego z chłopców]: A Jacek widział kogoś takiego nieszczęśliwego?

Dz: W telewizji tego, który nie mam domu.

N: Po jakiejś katastrofie, tak? O to ci chodzi? Mhm... Zostały zniszczone domy, prawda?

Dz: Jak z samolotu... [Niesłyszalne] w jakiś wieżowiec.

N: Nie tylko samoloty. Teraz ostatnio pokazywali przecież, jak wielkie fale zalały domy.

Dz: Fale tsunami!

N: I tam pokazują twarze nieszczęśliwych ludzi. Jak oni wyglądają? Jacy są?

Dz: Smutni.

N: Smutni. Jacy jeszcze?

Dz: Mogą być nawet... tacy bardzo poharatani.

N: Zranieni, tak? Mhm...

Dz: Że czasami to ludzie w innych krajach to nie mają nawet jedzenia.

N: Też są. Wtedy są na pewno bardzo nieszczęśliwi. Nie mają co dać dzieciom do jedzenia.

Dz: Mogą umrzeć.

N: Mogą umrzeć.

Dz: Jeszcze też jak umrze na przykład babcia w rodzinie, to wtedy też jest smutno.

N: Mhm ...

W opisywanych wyżej fragmentach rozmowy nauczycielki z dziećmi dominowało rozumienie przez nie pojęcia „szczęście” i „nieszczęście”. W dalszej części zajęć pojawił się aspekt wychowawczy – nauczycielka skłaniała dzieci do refleksji nad tym, czy mamy wpływ na szczęście innych ludzi:

N: Słuchajcie, czy my, wy, ja, wasi rodzice, możemy jakoś pomóc ludziom nieszczęśliwym? Czy możemy sprawić, że ten nieszczęśliwy powie na przykład jutro, że „jestem szczęśliwy”, bo coś się wydarzyło? Czy możemy jakoś pomóc? Sprawić, że to szczęście przyjdzie do nich?

Dz: Dla biednych dzieci można jakieś zabawki dać.

N: A czy wy dajecie takie zabawki? Pamiętacie taką akcję? Zbieraliście...

Dz: [Chórem]: Taak ...

N: Właśnie. I tym, że przynieśliście z domu jakieś zabaweczki, podzieliliście się z tymi dziećmi, sprawiliście że one poczuły się ...

Dz: Lepiej.

(...)

Dz: Zawsze, jak wychodzę z kościoła, to widzę jakiegoś człowieka z karteczką i on jest taki biedny zawsze.

N: I co ty wtedy możesz zrobić? Aby on był szczęśliwszy?

N: Daję mu pieniądze.

N: Mhm ... Świetnie.

Dz: A jak ja szłam, to zapytałam babcię, żeby mi dała pieniędzy, a potem zobaczyłam takiego pana na wózku inwalidzkim i dałam mu ten pieniążek.

N: Bardzo ładnie się zachowałaś.

Dz: [Z zainteresowaniem]: I ucieszył się?

Nauczycielka wykorzystała rozmowę o szczęściu do zwrócenia uwagi dzieci, iż możemy mieć znaczący udział w szczęściu innych osób. Odwołanie się do osobistych doświadczeń dzieci oraz do przedszkolnej akcji charytatywnej było udaną próbą pokazania, iż wobec nieszczęścia, krzywdy, smutku innych ludzi nie musimy stać bezradnie, lecz możemy zaangażować się w realną pomoc.

Jednak kolejna część zajęć niebezpiecznie zbliżyła się w stronę naiwnego myślenia życzeniowego:

N: Mówicie o tym, co się dzieje blisko nas. A co mogą zrobić ludzie na świecie, żeby inni poczuli się szczęśliwi? Żeby wszyscy ludzie na świecie, żeby inni poczuli się szczęśliwi? Żeby wszyscy ludzie na świecie powiedzieli „Jesteśmy szczęśliwi”. Jest jakiś sposób na to?

Dz: Tak, żeby był pokój na świecie.

N: Żeby nie było czego?

Dz: Wojen!

N: Wojen, właśnie! Jak wszyscy ludzie zaczną o tym mówić i robić dobre rzeczy, to nie będzie takich nieporozumień między narodami, między państwami, nie będzie wojen, walk ...

Dz: Nie będzie złodziejów dużo.

Dz: [Z powątpiewaniem]: Dobrze, ale jak to mówić złodziejom...

N: Co mówić?

Dz: Żeby byli dobrzy.

N: Jak mówić, tak?

Dz: Trzeba ich złapać.

N: Trudno takich ludzi przekonać. Jacek mówi, że trzeba byłoby ich złapać, ale ja myślę, że takim ludziom trzeba dużo tłumaczyć, żeby zrozumieli, że robią komuś krzywdę.

Dz: Przekonywać ich.

N: Właśnie. Przekonywać. To jest ważna sprawa.

W opisanym fragmencie rozmowa niosła dość uproszczoną wizję świata, którego zło można naprawić przez same tylko dobre chęci. Naiwność takiego myślenia podkreślił zresztą jeden z chłopców, komentując głos kolegi na temat „przekonywania” przestępców do zmiany swego postępowania. Tego rodzaju doświadczenie, w jakim w tej ostatniej części zajęć uczestniczyły dzieci, jest dyskusyjne wychowawczo. Dzieci mają przeczucie, że propozycje nauczycielki są naiwne, a jednak, aby zyskać jej aprobatę, przytakują jej i odgadują, co chciałaby usłyszeć. Nie da się też ukryć, że teza, iż perswazja jest dobrą metodą walki z przestępczością, jest po prostu nieprawdą i uczy dzieci, że choć prywatnie myśli się inaczej, publicznie należy kłamać.

Również wątek dotyczący wspierania ludzi w biedzie był potraktowany dość jednostronnie: choć zachowania charytatywne nie są z definicji złe, naiwny jest zarówno przekaz, że drobne datki mogą zmienić los ludzi zebranych pod kościołem, jak i wiara, że ich sytuacja jest wyłącznie wynikiem niesprawiedliwości społecznej.

Ostatnią część zajęć stanowiła praca zespołowa – dzieci podzielone na kilkusobowe grupy miały za zadanie uzupełnienie napisu „Szczęście to...”. Była to okazja do zabrania głosu przez dzieci, które nie brały czynnego udziału w rozmowie oraz do zebrania i podsumowania wcześniejszych wypowiedzi. Dzieci mogły wpisywać słowa, które ich zdaniem kojarzą się ze szczęściem lub rysować odpowiednie obrazki. Oto wyrazy, które wpisały na swoich kartkach: *mama, tata, praca, prezent, pokój na ziemi, jedzenie, pieniądze, dom, kwiaty* („bo są pachnące”), *lato* („bo można odpocząć, można się opalać, kąpać, chodzić na plażę”), *przyjaciele, urodziny, samochód, McDonald* („bo tam są czasem takie zabawki i pizzę można zjeść”), *mieszkanie, rodzina, pomagamy*.

Mimo drobnych niedoskonałości, zajęcia na temat szczęścia należały do nielicznych, w czasie których udało się zachęcić dzieci do swobodnej interpretacji bez nadmiernej ingerencji nauczycielki. Stanowiące inspirację do rozmowy opowiadanie nie miało istotnego wpływu na wypowiedzane przez dzieci opinie i sądy, dzieci czerpały z osobistych doświadczeń, które były różnorodne. Nauczycielka nie oceniała wypowiedzi w kategorii ich poprawności i nie narzucała swojego zdania, dając dzieciom poczucie, że każda wypowiedź jest dobra.

Większość opisywanych zajęć przedszkolnych z obszaru wiedzy społecznej demonstruje interakcje, w których dominującą rolę odgrywa nauczyciel. To on zadaje pytania i weryfikuje poprawność odpowiedzi, a jedynie słuszne wypowiedzi to takie, które są zgodne z jego oczekiwaniami. Sterowanie myśleniem dzieci wymusza na nich nie tylko konkretną treść wypowiedzi, ale także jej formę – użycie określonych nazw, sformułowań, zwrotów. Praktyka ta pozwala wysnuć wniosek, iż właśnie spostrzeżenia nauczycielki i jej doświadczenia mają być dla przedszkolaków wzorcem prawomocnej wiedzy publicznej, nawet gdy nie wpisują się w doświadczenia dzieci.

Dyrektywny sposób kierowania komunikacją powoduje usztywnienie myślenia dzieci i zmianę strategii edukacyjnych z prób odkrywania własnych znaczeń społecznych na próby odgadywania oczekiwań nauczyciela. Nauczyciel „zawłaszcza” wiedzę, a dziecko trenowane przez lata edukacji w poszukiwaniu odpowiedzi zadowalającej nauczyciela zniechęca się do własnych poszukiwań i traci zainteresowanie wiedzą niezgodną z jego osobistymi zainteresowaniami i doświadczeniami, rezygnuje z działań kreatywnych i zdaje się na zastane schematy.

To, co wydaje się naturalne i „poprawne” z punktu widzenia funkcjonalizmu, w perspektywie krytyczno-interpretatywnej zmienia się w antyrozwojowe. Pozornie uzasadnione przekazywanie „nieświadomym” i „głupiutkim” dzieciom gotowej prawdy o świecie, zmienia się w intensywną indoktrynację, której skutkiem jest dwójmyślenie i zamknięcie dróg nabywania przez dziecko krytycznego spojrzenia na świat¹³. Sterowanie ku „poprawnym” wypowiedziom staje się wyrazem władzy nauczyciela nad znaczeniami i przejawem przemocy symbolicznej¹⁴.

Nadzieją na poprawę tego stanu rzeczy jest zmiana orientacji nauczycieli z wyposażania dzieci w określone gotowe wiadomości na negocjowanie znaczeń, oferowane przez konstruktywizm pedagogiczny. W myśl tego nurtu nauczanie nie polega na zadawaniu pytań dziecku w postaci „odpytywania”, ile na wspieraniu go w poszukiwaniu własnych pytań¹⁵. W odniesieniu do edukacji społecznej, nauczyciel winien być przewodnikiem i partnerem dziecka w doświadczaniu i rozumieniu świata społecznego, inicjatorem konfliktów poznawczych, organizatorem sytuacji, w których sam jest tylko jednym z wielu równoprawnych partnerów w rozmowie o świecie.

¹³ D. Klus-Stańska, *Światy...*, s. 35.

¹⁴ Terminu tego jako pierwszy użył P. Bourdieu dla określenia formy przemocy, „która oddziałuje na podmiot społeczny przy jego współudziale”: P. Bourdieu, L. J. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa 2001, Oficyna Naukowa, s. 162.

¹⁵ D. Klus-Stańska, *Światy...*, s. 33.