Colloquium 3(55)/2024
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365
CC BY-NC-ND.4.0
DOI: http://doi.org/10.34813/42coll2024

KIM JEST OBYWATEL? REPREZENTACJE OBYWATELSKOŚCI W AKTYWNOŚCI DZIECI – BADANIA PARTYCYPACYJNE

Who is a citizen? Representations of citizenship in children's activities – Participatory research

Agnieszka Nowak-Łojewska
Akademia Marynarki Wojennej, Gdynia
e-mail: a.nowak-lojewska@amw.gdynia.pl
ORCID 0000-0001-7565-6635

Streszczenie

Tekst ma charakter teoretyczno-badawczy. Jest kolejną publikacją z serii *Świat według dzieci*, przygotowaną w oparciu o badania partycypacyjne z wykorzystaniem strategii mozaikowej. Zawiera zwerbalizowane i zwizualizowane doświadczenia uczniów klas I–III w obszarze postrzegania i rozumienia idei społeczeństwa obywatelskiego, która krystalizuje się w procesie wiedzotwórczego i osobowościowotwórczego dialogu dorosłego z dzieckiem. Konstrukcja tekstu i badań oparta jest na autorskiej idei równoległości perspektyw: metodologiczno-badawczej i metodyczno-edukacyjnej, tj. poznawaniu świata dzieci przez badacza oraz badania świata przez dzieci. Kontekst teoretyczny rozważań stanowią założenia nowej socjologii edukacji, konstruktywizm i konstrukcjonizm.

Słowa kluczowe: badania partycypacyjne, wczesna edukacja, społeczeństwo obywatelskie, dialog dorosły–dziecko.

Abstract

The text is of theoretical and research nature. It is another publication from *the World According to Children* series, prepared on the basis of participatory research using the mosaic strategy. It contains verbalized and visualized experiences of pupils of grades 1–3 in the area of perceiving and understanding the idea of civil society, which crystallizes in the process of knowledge-creating and personality-creating dialogue between an adult and a child. The structure of the text and research is based on the author's idea of parallel methodological perspectives: research and educational i.e. learning about the world of children by the researcher and researching the world by children. The assumptions of the new sociology of education, constructivism and constructionism constitute the theoretical context of the considerations.

Keywords: participatory research, early education, civil society, adult–child dialogue.

Wprowadzenie

Zgodnie z Zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady (2006) z dnia 18 grudnia 2006 roku edukacja każdego człowieka powinna być realizowana przez całe życie (od wieku przedszkolnego do emerytalnego) z uwzględnieniem kompetencji kluczowych. Te natomiast obejmują osiem ważnych obszarów wiedzy, umiejętności i postaw, takich jak: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym, 2) porozumiewanie się w językach obcych, 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, 4) kompetencje informatyczne, 5) umiejętność uczenia się, 6) kompetencje społeczne i obywatelskie, 7) inicjatywność i przedsiębiorczość, 8) świadomość i ekspresja kulturowa. Wszystkie te kompetencje uważane są za jednakowo ważne, bo każda z nich może przyczyniać się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Co więcej, ich zakresy czasami częściowo się pokrywają i są ze sobą powiązane (PE, 2006, s. 394/13). Z uwagi na tematykę tekstu bliżej przyjrzę się kompetencjom społeczno-obywatelskim, które podkreślają kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe przygotowujące osoby do skutecznego, konstruktywnego i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, zawodowym, politycznym i obywatelskim.

Kolejnym dokumentem postulującym potrzebę budowania społeczeństwa obywatelskiego jest, znaczenie wcześniejszy Raport J. Delorsa pt. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, w którym czytamy, że na szkole spoczywa nakaz kształcenia obywatelskiego jako elementarnej politycznej alfabetyzacji.

> Nie chodzi w niej (...) o nauczanie prawideł w formie sztywnych zasad, które może prowadzić do indoktrynacji, lecz o to, aby szkoła stała się wzorem praktyki demokratycznej, pomagając uczniom zrozumieć, na podstawie konkretnych problemów, jakie są ich prawa i obowiązki oraz jakie ograniczenia przy korzystaniu z tych praw i wolności wynikają z praw i wolności przysługującym innym. (UNESCO, 1998, s. 59)

Jak czytamy dalej, „tę naukę demokracji w środowisku szkolnym można by wzmocnić przez zespół praktyk już wypróbowanych: ustanowienie karty społeczności szkolnej, powołanie parlamentu uczniowskiego, zabawy w symulację funkcjonowania instytucji demokratycznych, gazetki szkolne, ćwiczenia w rozwiązywaniu konfliktów bez używania przemocy" (1998, s. 59–60).

Oznacza to, że edukacja obywatelska jest ważnym aspektem ludzkiej aktywności oraz że pojawia się w wielu obszarach, działając na rzecz budowania społeczeństwa odpowiedzialnego i solidarnego, szanującego fundamentalne prawa każdego człowieka, zapewniającego niezależność myśli, krytycyzm i samodzielność w działaniu.

W swoim tekście kieruję się powyższymi założeniami. Nie skupiam się jednak na udowadnianiu ważności kompetencji obywatelskich, lecz na ich rozwijaniu i wykorzystywaniu w edukacji z myślą o tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego. Swoje rozważania odnoszę do edukacji dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych, bo ta

stanowi podstawę dla wiedzy, doświadczeń i umiejętności rzutujących na dalsze etapy kształcenia i życie jednostek (Fulghum, 2020).

Nowy paradygmat dziecka i dzieciństwa

Idea kompetencji kluczowych, w tym obywatelskiego społeczeństwa, koresponduje z odkryciem współczesnych badaczy dzieciństwa: G. Dahlber, P. Mossa i A. Pence'a, którzy postrzegają dziecko jako aktywnego badacza. Powołując się na nowy paradygmat dzieciństwa (Prout i James, 1990), opisują dzieciństwo jako „konstrukcję społeczną wytwarzaną zarówno dla dzieci, jak i przez nie, w ramach aktywnie negocjowanych stosunków społecznych" (Dahlberg i in., 2013, s. 105). Ich zdaniem:

> […] dzieci są aktorami społecznymi uczestniczącymi w procesie tworzenia i określania nie tylko własnego życia, ale także życia osób wokół nich oraz społeczeństwa, w którym żyją. Mają również swój udział w procesie uczenia się, bazując na swej wypływającej z doświadczenia wiedzy. Mówiąc krótko, mają siłę sprawczą […], mają swój własny głos i należy je wysłuchać, co stanowi narzędzie poważnego ich traktowania, włączania ich w dialog demokratyczny i proces decyzyjny [...]. (s. 105)

To zupełnie inna konstrukcja dzieciństwa i małego dziecka, która wykracza poza rozumienie go jako przedmiotu, poddawanego różnego rodzaju pomiarom, np. rozwoju, zdolności czy wiedzy, lecz traktowania jako wyjątkowy, jednostkowy podmiot. L. Malaguzzi używał w tym celu koncepcji „bogate dziecko", mocne poznawczo, silne i kompetentne, które wraz z innymi dziećmi czy też dorosłymi „konstruuje wiedzę oraz nadaje znaczenia światu" (Dahlberg i in., 2013, s. 106).

Przytoczony punkt widzenia koresponduje z założeniami dydaktyki konstruktywistycznej, która podkreśla, że umysłowy obraz świata jest zawsze konstruowany przez jednostkę w relacjach z innymi[1]. Jednostka w każdej sytuacji buduje obraz rzeczywistości, ale jakość tej wiedzy będzie różna w zależności od warunków, w których proces poznania przebiega. W tej perspektywie teoretycznej podkreśla się wagę konstruowania przez jednostkę wiedzy, wykorzystując wielość i różnorodność interakcji oraz ich treść i badawczy charakter. W tej odmianie dydaktyki pozwala się uczniom na korzystanie z głośnego myślenia, zwanego przez badaczy mową eksploracyjną lub mową dla uczenia się (Britton, 1971) czy uczeniem się przez mówienie (Barnes, 2011). Oznacza to zawieszenie nauczycielskiego wzorca oczekiwań i zastąpienie go używaniem języka jako sposobu na refleksję, samodzielne poszukiwanie, negocjowanie i tworzenie znaczeń. Te ostatnie natomiast nie mają kształtu podręcznikowych definicji. Są czasem trochę niedoskonałe gramatycznie, ale za to jasne i zrozumiałe

[1] Szerzej ujmuje to zagadnienie interakcjonizmu symbolicznego, zgodnie z którym ludzie działają na bazie znaczeń, jakie mają dla nich rzeczy. Znaczenia pochodzą z interakcji i są modyfikowane przez ich interpretacje czynione przez ludzi w aktualnych sytuacjach (por. Hałas, 2006, s. 55).

dla uczniów, bo przez nich tworzone i stosowane. W tym podejściu daje się uczniom zgodę na posługiwanie się ich własnym osobistym językiem, czasem obciążonym niedoskonałościami stylistycznymi i fleksyjnymi, ale za to podlegającym rozwojowi w wyniku świadomego korzystania z niego przez uczniów. Dla kompetencji kluczowych i ich realizacji w szkołach oznacza to przesunięcie akcentów na procesy uczenia się i samodzielną aktywność uczniów. Przez to bardziej realne staje się opanowywanie ważnych umiejętności, takich jak myślenie krytyczne, kreatywność, inicjatywa, umiejętność rozwiązywania problemów, podejmowanie decyzji, radzenie sobie z emocjami, budowanie relacji czy sprawczość i skuteczność. Edukacja przebiega w klimacie efektywniejszego uczenia się, zdobywania umiejętności, eksperymentowania, działania w zróżnicowanym środowisku, poczucia sprawstwa i świadomości własnej skuteczności. Rozszerzeniem tej perspektywy teoretycznej jest konstrukcjonizm oferujący zaangażowane technologicznie środowisko uczenia się (Bers, 2008, s. 4), zaufanie do dziecięcych kompetencji (Klus-Stańska, 2018, s. 160) oraz włączenie dzieci w proces tworzenia wiedzy przez projektowanie, wytwarzanie, poprawianie (Papert i Harel, 1991, s. 12). Co więcej, konstrukcjonizm „kładzie równy nacisk na trzy aspekty rozwoju: mentalny (proces konstruowania wiedzy przez ucznia), społeczny (uczenie się przez współpracę i dyskusję z innymi ludźmi, w otoczeniu innych) oraz materialny (konstruowanie materialnych reprezentacji abstrakcyjnych idei)" (Walt, 2007, s. 8).

Integracja przyjętych założeń teoretycznych pozwala na realizację w praktyce idei edukacji holistycznej i zrównoważonego rozwoju człowieka, które są bardzo przydatne w opanowywaniu nowych kompetencji (np. obywatelskich) oraz w aktywnym, odpowiedzialnym życiu we współczesnym świecie.

Edukacja obywatelska dzieci

Zdaniem S. Ransona odnowa aktywności obywatelskiej wymaga świadomego wysiłku edukacyjnego (za: Kwieciński, 1996, s. 13). H. Giroux i P. McLaren podkreślają, że konieczne jest zastąpienie dominującej w kulturze Zachodu drapieżności, rywalizacji „racjonalności instrumentalnej" przez nasyconą tolerancją i solidarnością „racjonalność komunikacyjną", a co za tym idzie – potrzeba zasadniczej przebudowy sposobu funkcjonowania systemów edukacyjnych (za: Kwieciński, 1996, s. 12).

W edukacji dzieci kwestie, które wynikają z kompetencji obywatelskich, należy szukać w ustaleniach programowych edukacji społecznej. Tam pojawiają się tematy związane z Polską, Europą, tożsamością narodową, prawami i obowiązkami obywatela, kompetencjami jednostki itd. Jednak, jak pokazują badania, to obszar wciąż bardzo zaniedbany, realizowany powierzchownie, bez odniesienia do realiów współczesnego świata i zmian w nim zachodzących (Nowak-Łojewska, 2011).

W swoim tekście próbuję pokazać, jak sięgając do doświadczeń dzieci, ich osobistej wiedzy oraz podejmując świadomy wysiłek edukacyjny, iść w stronę odnowy

aktywności obywatelskiej. Inspiruję się w tym nowym paradygmatem dziecka i dzieciństwa, założeniami konstruktywizmu i konstrukcjonizmu oraz metodologią badań partycypacyjnych, która służy szeroką ofertą metod. Te odczytuję zarówno w wymiarze badawczym/metodologicznym (poznaję świat dzieci) i metodycznym (badanie świata przez dzieci). W tych poszukiwaniach zbliżam się do meighanowskiej koncepcji flexischoolingu (Meighan, 1991). Oznacza to dla mnie: 1) przyjęcie celów nastawionych na przygotowanie uczniów do uczestnictwa obywatelskiego i kształtowania obywatela zdolnego do życia tu i teraz oraz zaadoptowania się do przyszłości, 2) tworzenie programów nauczania w drodze konsultowania i negocjowania treści i rozwiązań, 3) modyfikowanie metod i środowiska uczenia się przez organizowanie sytuacji uczenia się w otwartej przestrzeni. Wykorzystuję również stanowisko S. Ransona, bo zależy mi, aby nie tworzyć szkoły jako placówki wyspowej, tj. oderwanej od sfery publicznej (Kwieciński 1996, s. 16), lecz jako tę, która w niej jest zanurzona. Za S. Ransonem uważam, że powinno się wskazywać i wspierać zasady i cele edukacji dla demokracji, takie jak:

> […] równa dostępność, rozwój relacji międzyludzkich nasyconych ufnością, przygotowanie do społeczeństwa wielokulturowego pozbawionego uprzedzeń i przesądów, przygotowanie do aktywności obywatelskiej i demokracji uczestniczącej, wspieranie rozwijania w dzieciach żywego badawczego umysłu, kształtowanie szacunku do wartości moralnych w relacjach z innymi ludźmi i wobec siebie, wspieranie dzieci w rozumieniu świata, w używaniu języka dla skutecznego porozumiewania się [...]. (Kwieciński, 1996, s. 16–17)

Dla mnie, jako badaczki i autorki zajęć dla dzieci wczesnoszkolnych, taki sposób ujmowania edukacji obywatelskiej jest bardzo czytelny, a przy realizowaniu go najpierw na szczeblu lokalnym możliwe staje się czynienie z dzieci, ich rodziców, nauczycieli ważnych ogniw w oddolnych inicjatywach i procesie zmiany opartych na koncentracji na uczniu, uczeniu się aktywnym, dialogu, uczestnictwie i współdziałaniu.

Z uwagi na to bliskie są mi projekty i autorskie rozwiązania przygotowujące młodych ludzi do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, politycznym i zawodowym, określane jako aktywna edukacja obywatelska. Przykładem może być projekt „Z małej szkoły w wielki świat" (Tołwińska-Królikowska i in., red., 2013) współfinansowany ze środków Unii Europejskiej, zawierający przykłady konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności lokalnej i sąsiedzkiej w różnych województwach Polski. Te natomiast, mając charakter edukacji uczestniczącej, sprzyjają wzbogacaniu wiedzy dzieci o własnej miejscowości, Polsce, Europie, świecie, kształtowaniu postaw obywatelskich i zdobywaniu umiejętności praktycznych, ujawniających się w zaangażowaniu, współdecydowaniu, podejmowaniu inicjatyw, wyrażaniu własnej opinii, komunikowaniu się, rozwiązywaniu problemów, rozstrzyganiu konfliktów. Chodzi w nich o to, aby zachęcać dzieci do aktywnego obywatelstwa i partycypacji w życiu społecznym, aby czuły sprawczość i potrafiły działać.

Takiemu spojrzeniu na aktywną edukację obywatelską służą zasady: 1) nie być obojętnym (interesować się kwestiami najbliższej okolicy, analizować najważniejsze problemy, dostrzegać potrzeby, poznawać historię), 2) debatować (zabierać głos i dyskutować, dzielić się swoimi spostrzeżeniami, nabierać pewności i wiary, że osobisty sposób spostrzegania świata jest ważny i godny szacunku), 3) wywierać wpływ (doświadczać uczestnictwa w procesach decyzyjnych, mieć świadomość możliwości wywierania wpływu na otoczenie), 4) działać i zmieniać (podejmować konstruktywne działania na rzecz siebie i otoczenia) (Tołwińska-Królikowska i in., red., 2013, s. 14–15).

Przykładowe rozwiązania zaczerpnięte z tego projektu to: 1) Co znaczy być dobrym obywatelem? – wywiady z mieszkańcami miejscowości; 2) Audycja radiowa: Co to znaczy być dobrym obywatelem?; 3) Ważne rozmowy o ważnych sprawach – włączenie dzieci w podejmowanie decyzji dotyczących środowiska szkoły i życia szkoły, debaty z dorosłymi; 4) Dialog obywatelski w szkole – wspólne rozmowy o sprawach szkoły z dyrekcją, diagnozowanie problemów przez dzieci, organizowanie debat, rozwiązywanie problemów itp. (Tołwińska-Królikowska i in., red., 2013, s. 26–29).

Koncepcja badań własnych

Inspirując się nowym paradygmatem dzieciństwa, założeniami konstruktywizmu i konstrukcjonizmu oraz koncepcją aktywnej uczestniczącej edukacji obywatelskiej koncepcję badań ulokowałam w podejściu partycypacyjnym. To rodzaj badań z udziałem dzieci lub badań prowadzonych przez dzieci (Zwiernik, 2019, s. 47–54). Umożliwiają one aktywne zaangażowanie się dziecka w poznawanie świata, tworzenie pojęć, nadawanie znaczeń, opowiadanie o nim osobistym językiem. Dzięki nim dziecko zyskuje status badacza wchodzącego w dialog z dorosłym oraz partnerstwo poznawcze w uczeniu się (Clark, 2004; Gawlicz i Röhrborn, 2014; Kellet, 2005; McCartan, 2012; Zwiernik 2012). Przyjmuje się w nich, że dorośli, mimo że kiedyś byli dziećmi, nie mogą na powrót się nimi stać. Bagaż doświadczeń nabytych w trakcie ich życia, stanowi filtr, przez który odbierają docierające do nich obecne informacje. Co więcej, dzieciństwo dorosłych badaczy przebiegało w zupełnie innym kontekście społeczno-kulturowym i osobistym aniżeli współczesnych młodych ludzi i dzieci. Te oglądają świat innymi oczami niż dorośli – co innego je dziwi i śmieszy, zadają inne pytania, o których dorośli nawet by nie pomyśleli. Mają też bezpośredni dostęp do rówieśniczej kultury, co daje im pozycję „insidera" w ich dziecięcym świecie, w którym dorosły zawsze będzie „outsiderem" (Kellet, 2005, s. 8). Kolejnym uzasadnieniem znaczenia badań partycypacyjnych jest wskazanie na kompetencje dzieci, które, jak pisze M. Kellet, „nie są mniejsze niż, ale różne od takich, jakie mają dorośli" (2005, s. 9). Owszem, w wielu dziedzinach dorośli dysponują większym zakresem

wiedzy niż dzieci, ale w odniesieniu do samego dzieciństwa – w sensie: jak to jest być dzieckiem i jak dziecko rozumie świat – dzieci mają większą wiedzę ekspercką (Kellet, 2005) i bezpośredniość narracji.

Przez taki zabieg chciałam sięgnąć do dziecięcej wiedzy i doświadczeń związanych z kategorią obywatelskości, wydobyć z ciszy ich osobistą wiedzę z tego zakresu. Nie jest to zadanie łatwe, gdyż terminy „obywatel”,” społeczeństwo” są pojęciami wyjątkowo trudnymi do zrozumienia przez dzieci. Jednak gdy tylko pobudzi się ich umysł i zachęci do działania, wyzwala się w nich wrodzona potrzeba do odkrywania i eksplorowania (Gopnik i in., 2004; Lewis, 1988, s. 37).

Zdecydowałam się więc połączyć dwie perspektywy badawczych celów: związane z poznawaniem świata dzieci, ale również umożliwiające tworzenie warunków dla atrakcyjnego i wartościowego poznawania świata przez dzieci, gdy one eksplorują otoczenie, rozmawiają o nim, obserwują je. Ten rodzaj spotkania dwóch perspektyw strategii mozaikowej: metodologicznej jako metody badań i metodycznej jako metody kształcenia ma swój potencjał i ciekawe perspektywy wielostronnego zastosowania (Nowak-Łojewska, 2021, s. 64–81). Biorąc pod uwagę ten rodzaj równoległości dwóch perspektyw (metodologicznej i metodycznej), zdecydowałam się na pokazanie w niniejszym tekście kilku przykładów badań mozaikowych zastosowanych w grupie dzieci wczesnoszkolnych i opisaniu tego, co wnoszą one do badania świata dzieci i do poznawania świata przez dzieci, czyli ich badawczej aktywności. Uznałam, że dzięki temu istnieje możliwość pokazania, jak korzystając ze strategii mozaikowej, można być jednocześnie badaczem świata dzieci i facylitatorem ich uczenia się, co w obu tych przypadkach stoi na gruncie konstruktywizmu.

Tym razem badawcze odkrywanie i konstruowanie znaczeń skupione było na rozumieniu społeczeństwa obywatelskiego. Celem moich poszukiwań było stworzenie dzieciom okazji do dzielenia się wiedzą (o środowisku lokalnym, Polsce, świecie itd.), ich doświadczeniami oraz sposobem wyjaśniania, ale również eksplorowanie przez nie tej nowej kategorii uczenia się z myślą o nabywaniu kompetencji społeczno-obywatelskich. Poszukiwania badawcze skupiły się więc wokół następujących pytań:

1. Jaki obraz społeczeństwa obywatelskiego można zrekonstruować na podstawie werbalizowanych i wizualizowanych doświadczeń dzieci?
2. Jakie kompetencje społeczne i obywatelskie dzieci zdobywają przez uczenie się o świecie w trakcie ich badawczej aktywności z wykorzystaniem metod strategii mozaikowej?

Pierwsza grupa pytań odnosi się do badania świata dzieci przez dorosłego badacza. Odpowiedzi na ten problem badawczy czerpane były z wypowiedzi dzieci, ich komentarzy, wykonanych fotografii i rysunków. Druga grupa pytań dotyczy poznawania świata przez dzieci i zdobywania przez nie kompetencji. Odpowiedzi na te pytania czerpane były z rozmów z dziećmi oraz różnych form ich aktywności inspirowanych metodami aktywnej edukacji.

Relacje z badań – reprezentacje obywatelskości

Konstruowanie obrazu społeczeństwa obywatelskiego wiąże się ze zdobywaniem wiedzy i praktycznego przygotowania do uczestnictwa w życiu publicznym. W odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej oscyluje to wokół zagadnień związanych z pojęciami „obywatel", „obywatelskość", „prawa i obowiązki" czy „kompetencje społeczne i obywatelskie". Docieranie do tych znaczeń jest bardzo zindywidualizowane i wymaga specjalnie przygotowanych sytuacji badawczo-edukacyjnych angażujących wiedzę dzieci, ich umiejętności i postawy.

Odpowiedź na pytanie „Kim jest obywatel?" jest dla dzieci trudna, szczególnie że w aktywnej edukacji obywatelskiej nie chodzi o zapamiętywanie definicji, lecz konstruowanie pojęć z obywatelskością związanych i nabywanie kompetencji. Mając to na uwadze, postanowiłam stworzyć dzieciom warunki do aktywnego uczenia się, a sobie jako badaczce sytuacje do rekonstruowana ich wiedzy osobistej. Odbywało się to etapami. Z pomocą przyszły mi różne metody: wywiady, fotografowanie, rozmowy, aktywność własna, a także pomysły z aktywnej edukacji. Docieranie do nowych dla dzieci znaczeń dokonywało się podczas wielu spotkań edukacyjnych.

Pierwsze z nich zaistniało spontanicznie. Podczas prezentowania przez jedną z grup wywiadu z policjantem[2], w ramach tzw. spotkań międzypokoleniowych, wywiązał się dłuższy dialog, w którym wykorzystałam jedną z odpowiedzi policjanta. Oto fragment tej konwersacji[3]:

U: Czym się Pan zajmuje?

P: Patroluję ulice, dbam o bezpieczeństwo obywateli, reaguję na przestępstwa i wykroczenia.

N: Zadaniem policjantów jest dbanie o bezpieczeństwo obywateli. Bezpieczeństwo rozumiem, ale kto to jest obywatel?

U1: Obywatel to, osoba, mieszkaniec.

U2: To taki ktoś, kto nie pracuje ani w policji, ani w wojsku.

U3: Normalny człowiek, np. ta klasa jest obywatelami.

U2: Ten, kto jest w wojsku, to jest od wojska, a policjanci, to są policjanci.

N: Czyli według ciebie wojskowy czy policjant nie jest obywatelem?

U2: Tak, policjant nie jest obywatelem i wojskowy nie jest obywatelem.

N: A strażak?

[2] Przykłady pytań zadawane policjantowi przez dzieci: Jakie Pan ma stanowisko?, Czym się Pan zajmuje? Czy używa Pan broni? Jak zachowują się aresztowani? Jak była najbardziej ekscytująca akcja? Czy chciałby Pan wykonywać inny zawód? Jak został Pan policjantem? Jakie cechy musi mieć policjant? Czy praca w policji spełnia Pana oczekiwania?

[3] W konwersacji zastosowano następującą symbolikę: U – uczeń (U1 – pierwszy wypowiadający się uczeń, U2 – drugi wypowiadający się uczeń i kolejni); P – policjant; N – Nauczyciel.

U3: Strażak jest obywatelem.

N: A ksiądz? Dyrektor?

U3: Tak, ksiądz jest obywatelem. Dyrektor też i my też.

N: To czemu mówisz, że policjant i wojskowy, to nie jest obywatel?

U3: To są tacy trochę obywatele, ale bardziej muszą dbać o ochronę, są jak mury, dbają o ochronę. W pracy jest policjantem, a jak wychodzi z pracy to jest bardziej obywatelem, ale wciąż jest policjantem. Nawet po pracy może złapać przestępcę i wezwać posiłki.

Na pozór zabawna konwersacja okazała się przykładem dialogu wiedzotwórczego. Dzieci stosowały myślenie pytajne, mowę eksploracyjną i wykorzystywały słuchanie analizujące. To ostatnie zdaniem M. Mądry-Kupiec (2011, s. 149–151) stanowi podstawę do rozwijania refleksyjności uczniów, myślenia krytycznego i pogłębiania świadomości, po co się mówi. Dla mnie jako badaczki sytuacja ta była równie wartościowa. Z jednej strony ukazała niekompletność i wybiórczość wiedzy dzieci, z drugiej, była punktem wyjścia do uzupełnienia wiedzy dzieci o nowe doświadczenia i aktywne konstruowanie kolejnych pojęć, np. takich jak obywatelstwo, gdy jedna z uczennic wywołała sytuację problemową:

U1: Jeśli urodziłam się w Anglii, to jestem Angielką? Ale moi rodzice są Polakami.

U1: A może ja mam podwójne obywatelstwo? Czy jestem Polką i Angielką?

U2: A co to znaczy obywatelstwo?

U3: Kiedy ma się podwójne obywatelstwo?

Następstwem tego był interesujący ciąg spotkań w ramach edukacji obywatelskiej, podczas których podjęliśmy tematy: „Gdynia moje miasto", „Polska moja ojczyzna" oraz „Jestem uczniem z pomysłami na lepszą klasę szkolną". Poniżej prezentuję kilka przykładów rozwiązań z naciskiem na kształtowanie kompetencji społeczno-obywatelskich uczniów.

Druga sytuacja badawczo-edukacyjna zaistniała przy temacie „Gdynia moje miasto". Po ułożeniu przez dzieci z puzzli dzielnic miasta Gdynia wywołana została ciekawa konwersacja:

U1: Ile dzielnic ma w końcu Gdynia?

U2: Z naszych puzzli wychodzi, że 21.

U3: A ja słyszałem, że 22, bo jest osobno Chwarzno i Wiczlino.

U4: Nie, jest ich 23.

N: Skąd wiesz?

U4: Słyszałem, jak prezydent mówił.

N: Jak to sprawdzić?

U5: Można wejść na stronę Urzędu Miasta Gdynia. Tam są takie wiadomości.

Przytoczony fragment rozmowy pokazuje gotowość dzieci do wymiany zdań, otwartość na różne punkty widzenia, a przede wszystkim inicjatywę do poszukiwania

odpowiedzi. Dzieci nie są bierne. Wytrwale szukają rozwiązania sytuacji problemowej. Rozwinięciem projektu było fotografowanie przez uczniów miejsc dzielnicy Gdynia-Dąbrowa (w niej znajduje się szkoła). Uczniowie decydowali, co fotografują. Zdjęcia były prezentowane i analizowane z podziałem przez uczniów na miejsca, które im się podobają i te, które powinny być zmienione. Dzieci wyrażały swoje pozytywne uwagi i krytyczne refleksje. Podsumowaniem projektu było napisanie listu do Rady Dzielnicy Gdynia-Dąbrowa z prośbą o naprawienie placów zabaw i zakończenie remontów.

Trzecim przykładem aktywności uczniów i kształtowaniem postaw obywatelskich był projekt Jestem uczniem i potrafię zmienić swoją klasę. W nowym roku szkolnym uczniowie zostali przeniesieni do innej sali lekcyjnej. Dzieci nie były z tego powodu zadowolone. Nie chcąc eskalować ich niezadowolenia zaproponowałam dzieciom wprowadzanie zmian w sali. Zaczęły od zmiany ustawienia ławek z tradycyjnego w rzędach na ustawienie w grupach. Potem była burza mózgów, podczas której dzieci wynotowały wszystkie swoje pomysły na zmiany:

- inny kolor ścian,
- kącik do rekreacji z pufami i hamakiem,
- lepszy komputer i dostęp do szybszego Internetu,
- ledowe oświetlenie,
- ściana zieleni,
- naprawienie szafek,
- graffiti na ścianach itp.

Następnie ich pomysły zaprezentowane zostały rodzicom na zebraniu klasowym, co zaowocowało włączeniem się rodziców w przekształcanie sali lekcyjnej i jej wyremontowaniem z własnej inicjatywy. Podsumowaniem etapu generowania pomysłów było napisanie przez dzieci listu do dyrektora szkoły, w którym ukazały swój pomysł, inicjatywę rodziców i prośby do dyrekcji. List został pozytywnie przez dyrektora rozpatrzony, a dzieci poczuły satysfakcję i skuteczność swojego działania.

Podsumowanie

Przytoczone aktywności uczniów są reprezentacjami obywatelskości. Pokazują działania nastawione na budowanie w uczniach: 1) poczucia sprawstwa, kiedy uczeń zamiast bierności i rezygnacji przyjmuje postawę gotowości do działania, ma przekonanie, że wie, może, potrafi, 2) poczucia skuteczności, kiedy sytuacje problemowe nie przytłaczają, lecz prowokują do działania i uczenia się przez działanie, a pojawiające się błędy czy porażki są ważnymi etapami w procesie zmierzania się z rzeczywistością, 3) poczucia odpowiedzialności za siebie i za podjęte zadania z myślą o ich doprowadzeniu do końca, nawet przy długoterminowej realizacji, 4) wiedzy metapoznawczej, czyli oceny posiadanego stanu wiedzy, refleksji, świadomości, tego, co wiedzą i czego nie wiedzą. Dzięki nim możliwe staje się aktywne obywatelstwo od najmłodszych lat,

kategoria dziecka jako aktywnego uczestnika procesów społecznych zmienia swój status z postawy deklaratywnej na partycypacyjną z pełną gamą kompetencji społeczno-obywatelskich.

BIBLIOGRAFIA

Barnes, D. (1988). *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. WSiP.

Bers, M.U. (2008). *Blocks to robot. Learning with technology in the early childhood classroom*. Teachers College Press.

Britton, J. (1971). Talking to learn. W: D. Barnes (Ed.), *Language, the learner and the school*. Penguin.

Clark, J. (2004). *Participatory research with children and young people: Philosophy, possibilities and perils*. https://www.researchgate.net/publication/233341556_Participatory_research_with_ children_and_young_people_philosophy_possibilitiesand_perils

Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*. Wydawnictwo Naukowe DSW.

Fulghum, R. (2020). *Wszystko, co naprawdę muszę wiedzieć, dowiedziałem się w przedszkolu.* Wydawnictwo Mamania.

Gawlicz, K., Röhrborn, B. (2014). *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*. Biuro Rzecznika Praw Dziecka.

Gopnik, A., Meltzoff, A.N., Kuhl, P.K. (2004). *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle nauczą nas małe dzieci*. Media Rodzina.

Hałas, E. (2006). *Interakcjonizm symboliczny*. PWN.

Kellett, M. (2005). *Children as active researchers: A new research paradigm for the 21st cntury?*. Centre for Childhood, Development and Learning. The Open University. http://eprints.ncrm. ac.uk/87/1/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf

Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. PWN.

Kwieciński, Z. (1996). Demokracja w edukacji czy edukacja dla demokracji? W: K. Przyszczypkowski, A. Zandecki (red.), *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego* (s. 11–20). Wydawnictwo UAM.

Lewis, D. (1988). *Jak wychować zdolne dziecko.* PZWL.

Mądry-Kupiec, M. (2011). *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Meighan, R. (1991). *Edukacja elastyczna. Jutro twojego dziecka decyduje się dzisiaj*. Stowarzyszenie Nasza Szkoła.

McCartan, C., Schuboltz, D., Murphy, J. (2012). The self-conscious researcher – Post-modern perspectives of participatory research with young people. *Forum: Qualitative Social Research*, *13*(1). https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1798

Nowak-Łojewska, A. (2011). *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Wydawnictwo UZ.

Nowak-Łojewska, A. (2021). Podążając śladem dziecięcego rozumienia świata społecznego. Uwagi na marginesie badań mozaikowych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, *1*(52), 64–81. https://doi.org/10.26881/pwe.2021.52.05

Papert, S., Harel, I.(1991). *Constructionism.* Ablex Publishing Corporation.

PE. (2006). Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2006/962/WE. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962

Prout, A., James A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? W: A. James, A. Prout (Eds.), *Constructing and deconstructing the child: Contemporary issues in the social study of childhood*. Falmer Press.

Tołwińska-Królikowska, E., Siemież, T., Jachemski, Ł. (red.). (2013). *Z małej szkoły w wielki świat. Raport. Realizacja projektu i jego efekty*. Federacja Wydawnictw Oświatowych.

UNESCO. (1998). *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa.* Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.

Walt, A. (2007). O konstrukcjonizmie i 8 zasadach skutecznego uczenia się według Seymura Paperta. *Meritum, 4*(7), 8–13. https://inventtolearn.com/wp-content/uploads/2018/11/8-big-ideas-by-Andrzej-Walat.pdf

Zwiernik, J. (2019). Partycypacyjne badania dzieci jako proces emancypacyjny. W: M. Wiśniewska-Kin, J. Bonar, A. Buła, (red.), *Horyzonty dziecięcych znaczeń. Granice – rozpoznania – perspektywy* (s. 47–54). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. https://doi.org/10.18778/8142-231-4.04